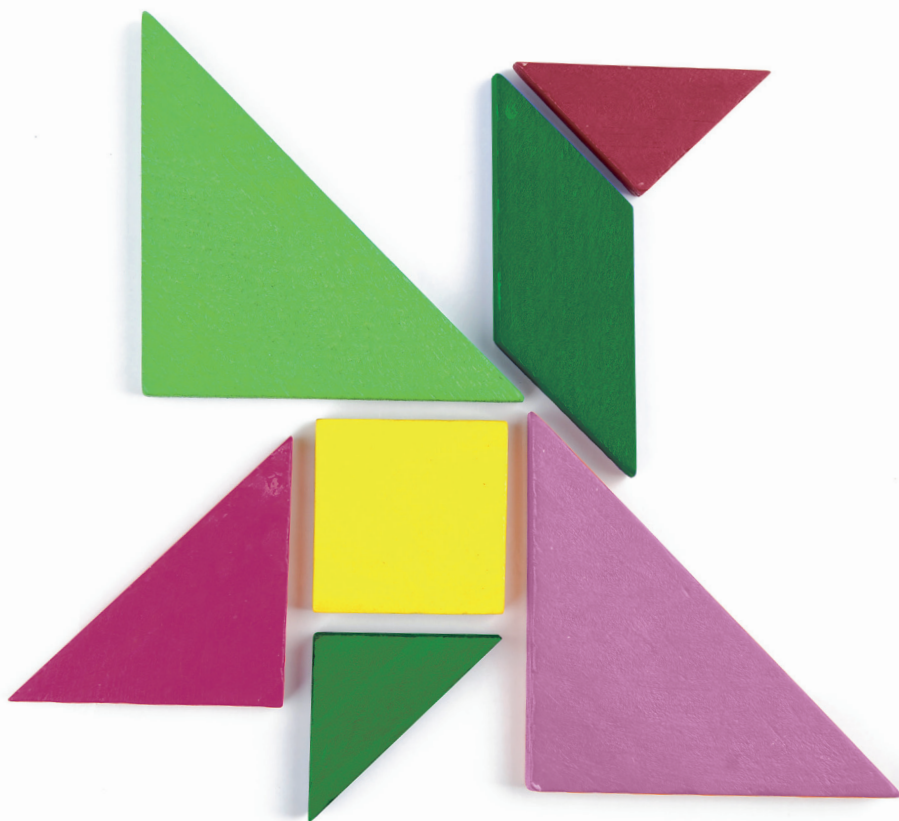


JUGAR y ACTUAR

Nuestras armas para la paz



Juego Teatral y Procesos Colectivos de Aprendizaje



JUGAR y ACTUAR

NUESTRAS armas para la paz

Juego Teatral y Procesos Colectivos de Aprendizaje

Título: Jugar y Actuar, nuestras armas para la paz.
Juego teatral y procesos colectivos de aprendizaje.
Autores: María Díaz Durillo y Nicolas Ost Goemaere.
Edita: Fundación InteRed.
Coordinación editorial: María Díaz Durillo, Proyecto Kieu.
Diseño de maqueta: Lina Ávila Serrano.
Diseño y motivo de la cubierta: Lina Ávila Serrano.
Corrección de textos: Azucena Romero Romero.
Imprime: Punto Gráfico.
I.S.B.N. 978-84-937893-2-9
Depósito Legal:



Promociona y distribuye: Fundación InteRed
C/ Rufino González 40-2º Izquierda D
28037 Madrid

NICOLAS OST GOEMAERE

Licenciado en psicología, con experiencia como coordinador y formador de proyectos de intervención social a través del teatro, la lúdica y la educación popular. Técnico de Cooperación Internacional y Educación para el Desarrollo, coordinador y formador de *Jugar y Actuar*.

MARÍA DÍAZ DURILLO

Licenciada en comunicación, con experiencia en formación de actores, educación no formal y educación popular. Formada en Cooperación Internacional y Educación para el Desarrollo, técnica de proyecto y formadora de *Jugar y Actuar*.

Notas de los autores

Mi más profundo agradecimiento:

A María, por tu gran generosidad, tu enorme confianza en las personas y en los procesos y tu excepcional capacidad de ponerte en juego. Por todo lo que me has enseñado en el camino.

A todos y cada una de las participantes de *Jugar y Actuar*. Todo ese entusiasmo vuestro, esa entrega, esa sinceridad, esas dudas compartidas, esa confianza, esa creatividad, esos afectos vuestros, han sido para mí una continua fuente de aprendizaje, de seguridad en que esto iba bien enfocado, una gran fuente de felicidad. A todas y cada uno, muchísimas gracias.

A *InteRed* y todo su equipo por su inestimable apoyo.

Al *Théâtre du TUL*, a Jean Florence, Xavier Dumont y los profesionales y pacientes de *L'Équipe*, los chicos y chicas de *Proyección Juvenil*, los pacientes del centro psiquiátrico de *Piura*, los internos del centro penitenciario *Río Seco* y las mujeres de la asociación *María Zambrano*, por todas esas experiencias previas que permitieron que surgiera *Jugar y Actuar*...

A Nerea, a mis padres, a Colette, a mis hermanos, sobrinos y amigos y amigas por regalarme tanto amor.

Nicolas

Gracias:

A mis maestros, maestras, profesores, profesoras y a todas aquellas personas que me eligieron como acompañante en su proceso de aprendizaje. Las experiencias que este libro recoge son de todos nosotros/as.

A Agustín y todos los compañeros y compañeras de *Estudio3* por enseñarme tantos caminos diferentes.

A mi madre, mi padre y mi familia por quererme tanto y tan bien.

A mi sobrina por hacerme jugar en serio, otra vez.

A mis amigas. A mis amigos. Sois mis puntos cardinales.

A Iván por compartir conmigo su capacidad de amar, tan enorme y generosa.

A Nicolas por su confianza sin condiciones y su alegría de vivir.

A todas las personas relacionadas con *InteRed* y *Jugar y Actuar* porque me ayudan a hacer lo que más me gusta, lo que mejor se me da y lo que tiene para mí más sentido.

María

Índice

Tablero de Juego



Nota de los autores	4
Índice	6
Prólogo	12
Introducción: InteRed y el proyecto Jugar y Actuar	16
El juego teatral puede ser Educación para el Desarrollo	19

INTELECTO

CASILLA DE
SALIDA 1

La persona integral

Emociones: el corazón del aprendizaje	28
Identidades y juego teatral	32
Confianza	35
Deseo y decido	41
Quizá sea difícil	47
El educador en juego	51
¿Qué miedos tengo?	57

CASILLA DE
SALIDA 2

Educación para la vida

Aquí y ahora	63
Proceso y resultado	67
Error 401. Citizen not found	72
Aprender con alegría	75
Evaluación, ¡qué susto!	78
Aprender haciendo	84
ParticipaCCión	88

CASILLA DE
SALIDA 3

¿Qué juego? ¿Qué teatro?

Juego	96
Juego competitivo, juego cooperativo	102
Improvisado, <i>ma non troppo</i>	109
¡Cuerpo!	114
Aaaairrrrr	124
Relajación activa	126
La concentración es un músculo que se entrena	131
Silencio	136
Imagina, que algo pasa	138

Comodines

Yo, cambio. Ciudadan@ global	140
Escuchar. Mirar. Transformar	143
¡Cuidado!	149
Grupo	154
La tarea como líder	163
Placer y disfrute	165



ACCIÓN

1. Prologo del entorno ACCIÓN	170
2. Partitura de acción	171
• ¿Y a mí qué me cuentas?	171
• ¿Cómo hago esto en mi clase?	175
• Creación teatral colectiva	178
• Teatro foro y teatro invisible	184
3. Ejercicios y Juegos	190
• Introducción	190
• Semillas	193
BLOQUE I: RECIBIRNOS Y ACOGERNOS	201
• Análisis de expectativas	201
• Círculo de presentación	203
• Ronda: con lo que llego hoy	205
• Un minuto para sentir el cuerpo y respirar	207
BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN	209
• Automasaje	209
• Calentamiento articular	211
• Caminatas	213
• Círculo del sí	215
• Ducha	217

• Eco	219
• El Bosque encantado	221
• El espejo	224
• Entrenamiento vocal	225
• Estiramientos	228
• La vela	231
• Masaje en parejas	232
• ¿Qué estoy haciendo?	234
• Túnel de lavado	236
• Voleibol	238

BLOQUE III: TEJER RELACIONES, CREAR COMUNIDAD	240
• Atiendo la llamada	240
• Bullicio-Brouhaha	242
• Círculo de confianza	244
• Clack	246
• Contamos juntos	249
• Crucemos el río	250
• El ciego baila, el vidente escucha	252
• El círculo de <i>nós</i> (El círculo de nudos o el nudo humano)	253
• El lazarillo	255
• El puente	256
• El árbol y el viento	261
• Espiral de miradas	263
• Globos al aire	264
• La ola silenciosa	265
• Mamá pingüino-bebé pingüino	266
• Misiones	267
• Palma con palma	269
• Sillas cooperativas	270

Índice Tablero de Juego



BLOQUE IV: OFRECER IDEAS, COMPARTIR EMOCIONES 273

- Debate integral 273
- Dibujamos nuestro grupo 275
- El escultor 277
- El objeto de mi historia 278
- Fotos 280
- Máquinas 283
- Portarretratos 286
- Te llevo a un lugar de mi infancia 287
- Tormenta de ideas 289

BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO 291

- Estar 291
- Improvisaciones 293
- Improvisaciones de conflicto básico 297
- Improvisaciones de estructura básica 299
- Improvisaciones basadas en la relación 304
- Improvisaciones libres 306
- Improvisaciones encadenadas 307
- Improviso mi historia 310

BLOQUE VI: RECOGER LO VIVIDO Y AFIANZARLO 312

- Escucho tu respiración 312
- Recogida sensorial 313
- Reflexiones en círculo 315
- Flores y abejas 319
- Esculturas que recogen 321

EMOCIÓN

1. Prólogo del entorno EMOCIÓN 326

2. Motivaciones 327

- Personas que nos enseñan 327
- Prácticas que nos motivan 331

3. Inspiraciones 334

- Tres metodologías que nos inspiran y nos complementan 334
 - * Prácticas restaurativas 334
 - * Aprendizaje servicio 335
 - * Aprendizaje cooperativo 336
- Bibliografía 337

4. Epílogo. Lo que se queda 348

Prólogo

"Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención."

P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*

Aprender es crear. Nos lo dice Freire. Y la creación tiene que ver con la incorporación, reinención y conexión de saberes, pero también con conocerse, entenderse dentro de un colectivo y saber canalizar las propias emociones y motivaciones para ponerlas al servicio de la tarea que se está realizando. En el acto creativo, el entorno y los individuos, nos unimos para transformarnos ambos, de modo que el proceso de aprendizaje es al mismo tiempo una intervención continua en la realidad y un crecimiento de la persona y sus grupos de referencia.

Quizás este paradigma creativo y grupal de los procesos de enseñanza-aprendizaje no sea hoy el más común, al menos en el sistema de educación formal. Por ello, para intentar contribuir a que se trabaje cada vez más *con* los educandos y no *sobre* ellos, como Freire apunta, es que compartimos estas líneas. En ellas recogemos nuestra propia experiencia de creación y aprendizaje colectivo con grupos de docentes y de estudiantes, pero también de presos, de actores y actrices, de mujeres, de adolescentes en situaciones de exclusión. Esta experiencia que compartimos se presenta, sin lugar a dudas, como un *"work-in-progress"* no pretendemos transmitir una metodología cerrada, un "producto terminado", sino más bien abrir metafóricamente las puertas de nuestro taller, de nuestro laboratorio permanente.

Nos proponemos así apoyar la labor de todos y todas aquellos docentes, educadores y educadoras que están buscando herramientas para aproximarse a una **educación liberadora**, centrada en el **crecimiento holístico de las personas**, que atienda tanto a los contenidos curriculares como a las necesidades personales, afectivas y relacionales de docentes y alumnado. Confiamos en que nuestra experiencia inspire a aquellos que estáis motivados/as y motive a aquellos/as que estáis buscando inspiración.

Antes de lanzarnos de lleno en nuestra materia, queremos compartir aquí algunas notas preliminares sobre los contenidos y las formas de este libro.

Para empezar, queremos resaltar que éste no es un ensayo académico ni pretende serlo. Es un *collage* de prácticas y de reflexiones extraídas de determinadas experiencias de trabajo, iluminadas también por determinados maestros y maestras de los que recogemos muchas citas textuales. Por lo tanto, no habrá que buscar en este libro intención de exhaustividad sobre los temas tratados. En él compartimos opiniones y percepciones, adoptando a ratos un estilo más propio de un editorial o de una narración que de un ensayo. Esa actitud es consciente y, aunque sentimos que puede no gustarle a todo el mundo –por el tono crítico adoptado a veces, las posibles generalizaciones, etc.–, nos parece que sirve mejor a nuestra intención; intención que tiene que ver con inspirar a nuestros lectores y lectoras, con darles ganas de experimentar o de profundizar en nuevas formas de trabajo, con compartir nuestra experiencia.

En ese sentido, descubriréis rápidamente que escribimos gran parte de este libro en primera persona, que los autores estamos muy presentes en todas sus líneas, que ponemos en juego no sólo nuestro intelecto, sino también nuestras emociones, opiniones y experiencias. Adoptando esta postura, no hacemos más que poner en práctica, esta vez en la redacción, nuestra concepción del papel, de la actitud del educador/a, desarrollada en el apartado **"El educador en juego"**. También están muy presentes los y las participantes de todas las formaciones del proyecto *Jugar y Actuar* (o de otros procesos anteriores), que no han dejado de entregarse con entusiasmo y confianza en este proceso.

Este libro, este juego, está organizado para facilitar un acercamiento intuitivo a la materia que expone. Se divide en tres entornos: INTELECTO, ACCIÓN y EMOCIÓN. Son tres entornos de juego que corresponden a los ámbitos constitutivos del ser humano, tres partes no jerarquizadas, sino conectadas entre sí a lo largo de estas páginas, de la misma manera que estas tres esferas operan en la realidad de cualquier persona.

En el entorno INTELECTO, encontraremos la descripción del marco en el que se ha gestado este libro y una serie de reflexiones sobre las claves conceptuales de nuestra metodología y sus implicaciones pedagógicas y didácticas. El entorno ACCIÓN estructura en varios

Educación
liberadora



Avanza a la casilla
de salida 2:
"Educación para
la vida" en
el entorno
INTELECTO, pág. 60.

Crecimiento
holístico de
las personas



Avanza a la casilla
de salida 1:
"La persona
integral" en el
entorno
INTELECTO, pág. 26.



El educador
en juego

Avanza a la casilla
"El educador
en juego"
en el entorno
INTELECTO, pág. 51.

bloques una serie de técnicas: ejercicios y juegos directamente aplicables a la práctica educativa y evidentemente susceptibles de ser reapropiados y adaptados a las necesidades de cada uno/a. En EMOCIÓN se encuentran las referencias de las personas, organizaciones, textos, prácticas y materiales que nos motivan e inspiran en nuestro quehacer: los datos esenciales de las personas, profesionales del teatro, la educación y la intervención comunitaria, a las que hemos entrevistado; una bibliografía comentada de libros y artículos y una lista de lugares de interés en Internet que incluyen videos, blogs y páginas web, ejemplos de buenas prácticas, etc.

A pesar de la estructura en tres partes y la inapelable disposición de las páginas una detrás de otra, estos entornos de juego no son estancos. Como en la vida, unos contenidos se relacionan con otros a través de vínculos y conexiones que el/la lectora puede decidir seguir o no. El libro mismo se plantea como un juego personalizado donde cada quien decidirá qué orden de lectura es más adecuado para sus necesidades. Empieces por donde empieces, unos conceptos irán acercándote a otros. El hecho de que llegues a unos u otros antes o después dependerá de tus propias **decisiones y deseos**. En el *Tablero de juego (o Índice)* podrás hacerte una mejor idea de cuáles son los contenidos.

Finalmente, antes de terminar este prólogo, nos gustaría añadir tres notas lingüísticas, semánticas o gramaticales. La primera es para advertir al lector de las libertades gramaticales que tomamos en el libro, con respecto al uso oficial de los géneros masculino y femenino. Acorde con la reflexión de *InteRed* sobre el asunto¹, pensamos que el lenguaje influye de manera importante en nuestra manera de entender el mundo y de actuar. Pensamos que el uso tradicional del género masculino y femenino dice mucho y contribuye a alimentar inequidad y relaciones de poder desigual. Por lo tanto, intentamos en estas líneas seguir algunas recomendaciones como usar términos neutrales, nombrar a los dos sexos o utilizar abreviaturas (como niñas/os). Sin embargo, por la dificultad y la pesadez de la repetición de este tipo de fórmulas, a veces damos un paso más y hacemos uso de nuestra libertad de recrear la lengua, utilizando a ratos directamente el género femenino para hablar de una categoría de personas (ya sea en singular o en plural) o incluso mezclando un artículo en un género con un sustantivo en otro. Así, subrayamos la permanente inclusión de ambos géneros en nuestras aserciones.

1. Leer: INTERED, *Los pinceles de Artemisia. Experiencias de formación para la equidad de género*, Madrid, 2011. Reseña completa y link para descargar en el entorno EMOCIÓN.

En segundo lugar, aclarar que hablaremos a veces a secas de “teatro”, por costumbre y por facilidad. Sin embargo, aún haciéndolo, siempre entenderemos incluidos dentro de “teatro”, el juego y el juego teatral. De hecho, consideramos el **juego** como la esencia del teatro. Citando a Agustín Bellusci: *“Jugar y actuar son lo mismo. Hay muchos idiomas que así lo reflejan, en inglés to play significa ambas cosas, igual que en francés jouer”*. De ahí, que entenderemos un concepto por el otro.

Y en tercer y último lugar, queríamos desenredar brevemente aquí el nudo de palabras con las que nos referiremos a los y las protagonistas de todo esto. Las personas que aprenden y enseñan. Partimos de la base de que el público al que nos dirigimos está compuesto por profesionales y afines tanto de la educación formal como de la educación no formal. De la misma manera, nuestras metodologías nacen de experiencias en ambos mundos y las consideramos como potencialmente provechosas para los dos. Sin embargo, estos ámbitos se refieren a las personas con palabras distintas y esta diferencia puede incluso dar lugar a controversia y polémica. Por nuestra parte, no queremos limitarnos a adoptar el vocabulario de unas o de otros. Por lo tanto, hemos decidido utilizar, de manera general, las palabras educador y educando, considerando que son las palabras menos específicas y polémicas. Sin embargo, impregnados de experiencias concretas y decididos a dejarlas “transpirar” en este libro, dejamos que surjan, sin censurarnos, las palabras “participantes, docente y alumnado, formador/a, dinamizador/a, facilitador/a o complejizador/a”². Aunque a cada quien le suene mejor o peor alguna de esas palabras, todas ellas tienen matices y sentido para nosotras. Sin embargo, insistiendo en que lo que aquí compartimos está llamado a ser reapropiado por cada quien y que estas metodologías son aplicables en distintos ámbitos: libertad para cada quien de darse con las palabras que mejor le convienen y más le gusten.

2. También llamamos así a los docentes por su papel de ayudar al grupo a introducir la complejidad ahí donde los estereotipos, los clichés, las simplificaciones, las formas preexistentes, engañan y empobrecen el trabajo de los participantes y del grupo.

Introducción:

InteRed y el proyecto Jugar y Actuar.

"Hay que trabajar con el maestro. El maestro tiene que recibir respeto. Los maestros, ellos y ellas, tienen que sentirse escuchados, tienen que soltar y ponerse a jugar y meter la gamba y arriesgar, y hacer lucha cuerpo a cuerpo, bailar, expresar, recuperar el juego, la creatividad y la imaginación. Porque ellos también están necesitados de lo mismo que todos. ¿No?"

Agustín Bellusci, Director de Estudio 3.
Entrevista realizada para *Jugar y Actuar*.

INTERED

InteRed es una ONG de Desarrollo, promovida por la Institución Teresiana para impulsar, desde la sociedad civil, una red de intercambio y solidaridad entre grupos sociales, pueblos y culturas. Pretende contribuir en la transformación de la realidad socio-económica actual, generadora de injusticia, y luchar contra la pobreza, las desigualdades y la exclusión. Trabaja a través de procesos socioeducativos, desde un enfoque de Derechos Humanos y de Género.

Está presente en dieciséis países de América, Asia y África, en los cuales, en coordinación con sus socios locales, lleva a cabo proyectos educativos de cooperación para el desarrollo. En España, está presente en once Comunidades Autónomas, desde las cuales desarrolla procesos de Educación para el Desarrollo (en adelante EpD), que incluyen un amplio abanico de propuestas en diversos contextos educativos (formales, no formales e informales). Desde InteRed entendemos nuestra acción, en cooperación internacional para el desarrollo y en educación para el desarrollo, como dos caras de una misma moneda: la de un trabajo desde las personas, con las personas y para las personas; un trabajo que busca incidir en que el Derecho Humano a la Educación sea garantizado para todos y todas, en cualquier parte, y sea fuente de inclusión, de empoderamiento y de Desarrollo Humano.

JUGAR Y ACTUAR, NUESTRAS ARMAS PARA LA PAZ: DOS PALABRAS SOBRE EL PROYECTO MARCO

Este libro nace como fruto del proyecto de EpD *Jugar y Actuar, nuestras armas para la paz. Metodologías lúdicas y teatrales innovadoras en la educación formal y no formal para el fomento de la convivencia*. Ese proyecto ha sido implementado por la delegación

castellano-manchega de *InteRed*, entre noviembre de 2010 y octubre de 2012 y ha contado con financiación de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.

El objetivo "macro" de *Jugar y Actuar* ha sido contribuir a la mejora de la convivencia entre las personas de Castilla La Mancha. Para ello se ha trabajado esencialmente con docentes y futuros docentes, aunque también con alumnado, educadores/as sociales u otros actores de la educación no formal. Esos educadores/as se han formado en una metodología basada en el juego teatral y cooperativo con el objetivo de poder aplicarla en sus aulas y sus centros y así influir en una mejora de la convivencia en el aula, en el centro y en el entorno.

La redacción y publicación de este libro culmina de alguna manera este proyecto. Recoge los aprendizajes y experiencias realizados, los estructura y los difunde con el objetivo de multiplicar la experiencia realizada en Castilla La Mancha a lo largo de estos dos años.

Jugar y Actuar ha contado con dos fases de desarrollo. La primera fase, de enero a junio de 2011, se desarrolló en la ciudad de Toledo y consistió en la realización de una creación teatral colectiva con un grupo piloto representativo del mundo educativo: docentes, educadoras, antiguos alumnos, padres y madres. Ese trabajo nos sirvió para validar y enriquecer nuestras metodologías y poder así diseñar mejor las formaciones para educadores que nos ocuparían durante la segunda fase, ya en el curso académico 2011-12 y el primer trimestre del curso siguiente.

Otros resultados surgieron de la creación teatral colectiva: en primer lugar, el aprendizaje y la experiencia de las treinta personas que participaron en ese trabajo colectivo; en segundo lugar, una obra de teatro original (fruto de la creación colectiva) sobre educación y convivencia, representada en varias ocasiones; en tercer lugar, un documental audiovisual, llamado *Jugar y Actuar. Odisea creatral en educación*, que narra el proceso colectivo de creación teatral. Tanto la obra de teatro, *La cuadratura del círculo y otras reflexiones sobre educación*, como el documental se han plasmado en un DVD, distribuido esencialmente entre docentes y educadores de la región.

La obra teatral y el documental son herramientas formativas que complementan esta publicación. También lo hace el blog del proyecto (<http://jugaryactuar.blogspot.com>), que registra gran parte del trabajo realizado (como el documental y la obra, pero también el

diseño o la narración de sesiones formativas) y en el que también compartimos otros textos y vídeos inspiradores que nos hemos encontrado en el camino.

En cuanto a la segunda fase del proyecto, nuestro trabajo se centró esencialmente en formar a educadores/as y futuros/as educadores/as en el ámbito de la educación formal y no formal. Hasta su desaparición en marzo de 2012, los centros de formación del profesorado de nuestra región (como los de Toledo, Illescas, Talavera, Villanueva de los Infantes, etc.) fueron una estupenda plataforma para realizar esa labor. También nos acogieron docentes y educadoras para que les formáramos en su propio ámbito de trabajo, como fue el caso del CEIP Victorio Macho de Burguillos de Toledo, los tres institutos (castellano-manchego, canario y extremeño) que desarrollaban el fantástico proyecto *"Siente, vive y aprende La Competencia Emocional en el aula para todos y todas"* y la asociación ITAE de Torralba de Calatrava. Hemos formado a docentes y a estudiantes de Magisterio en los campus de Toledo y de Ciudad Real de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), así como a estudiantes de Educación Social en el campus de Talavera de la Reina. Realizamos un curso en Guadalajara, organizado junto con la Universidad de Alcalá y la Biblioteca Pública de la ciudad, así como dos cursos/convivencia de fin de semana para educadores y educadoras de diferentes horizontes. Participamos como formadores en el Congreso *Educa 2012. Nuevos protagonistas, espacios y formas de innovar en educación* y en el *II Encuentro de la Red de Centros Educativos Transforma*.

En paralelo a este trabajo con educadores y educadoras, quisimos desarrollar una labor de intervención directa con educandos de colegios, institutos y asociaciones de educación no formal; tuvimos la suerte de poder hacerlo en Magán, Villaluenga de la Sagra, Olías del Rey, Toledo, Torralba, Guadalajara y Puertollano. De todas esas intervenciones hemos aprendido y a todas y todos sus participantes queremos agradecerles el camino recorrido en su compañía.

El juego teatral puede ser Educación para el Desarrollo.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO³

En *InteRed* entendemos que la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EPDCG) es un proceso socio-educativo continuado que promueve una ciudadanía global crítica, responsable y comprometida, a nivel personal y colectivo, con la transformación de la realidad local y global para construir un mundo más justo, más equitativo y más respetuoso con la diversidad y con el medio ambiente, en el que todas las personas podamos desarrollarnos libre y satisfactoriamente⁴.

CIUDADANÍA GLOBAL

"El aleteo de las alas de una mariposa se puede sentir al otro lado del mundo".

Proverbio chino

Todos y cada uno de los seres humanos formamos parte de un órgano, la humanidad, que a su vez es parte de un organismo vivo, el Planeta Tierra. El concepto de ciudadanía global tiene que ver con percibir y vivir conscientemente las estrechas relaciones entre yo y ese órgano y ese organismo, cuyos recursos hacen posible mi existencia. Ser ciudadano/a global tiene que ver con ser consciente de cómo mis decisiones (personales y colectivas) afectan (en positivo o negativo) al organismo global y hacerme responsable de las mismas no sólo en lo que concierne a mi persona, sino en lo que afecta al planeta y al resto de la humanidad. Ser ciudadana global significa ser corresponsable y participar en el cuidado de la vida, humana y medioambiental.

3. Desde *InteRed* tomamos como referente para el presente posicionamiento sobre EpD, la propuesta de la AECID al respecto, que define la EpD como: *"proceso educativo constante encaminado, a través de conocimientos, actitudes y valores, a promover una ciudadanía global generadora de una cultura de solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión así como la promoción del desarrollo humano y sostenible"*. Este principio se sostiene, para su aplicación efectiva, en *"una metodología holística de aprendizaje que facilita el aprendizaje de las interconexiones entre las distintas áreas de conocimiento, entre el individuo, las comunidades y el mundo"*.

4. En el posicionamiento institucional de *InteRed* sobre la Educación para el Desarrollo puedes encontrar explicado cada elemento de esta definición. Tienes la referencia completa y el link de descarga en el entorno EMOCIÓN.

Como ser ciudadano/a tiene que ver con entender y sentir y participar en el mundo, la educación para la ciudadanía global, que busca llevarnos a la transformación activa de nosotros/as mismas y de nuestros entornos, pasa por desarrollar competencias intelectuales, emocionales y actitudinales. En lo intelectual necesitamos datos para entender el funcionamiento de este organismo al que pertenecemos, sus biorritmos, sus funciones vitales. Lo emocional es necesario para que nos podamos movilizar, sentirnos y reconocernos como seres únicos pero interconectados con el resto de células del organismo, empatizar con la suerte de esas otras células, entristecernos, indignarnos y alegrarnos con ellas. Con respecto a lo actitudinal, no hay cambio real que no implique movernos, ponernos en juego, participar activamente en la construcción de ese otro mundo posible con derechos para todos/as y cuidado del planeta⁵.

Sin embargo, nuestra percepción es que nuestro sistema educativo actual no responde del todo a ese enfoque integral, tan necesario si queremos educar para el desarrollo y la ciudadanía global. Por alguna razón, este sistema educativo nos parece estar principalmente enfocado a la adquisición de conocimientos y relega a un segundo plano tanto la educación emocional como el fomento de actitudes y la corresponsabilidad.

JUEGO, TEATRO, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA GLOBAL ¿CÓMO ESTÁN RELACIONADOS?

“Sé el cambio que quieras ver en el mundo.”

Mahatma Gandhi

Desde la autocrítica, las ONG, hemos de reconocer que tampoco hemos sabido, a la hora de “educar para el desarrollo”, darle toda la importancia necesaria a los planos emocionales y actitudinales. En muchos de nuestros proyectos de EpD, muchas campañas, charlas, talleres, hemos trabajado esencialmente en el plano intelectual. ¿Cuántas veces no hemos propuesto nuevas categorías de análisis de la realidad, no hemos compartido datos, no hemos reflexionado sobre tal o cual problemática, sin darle la oportunidad a nuestro público de experimentar esos datos, esas ideas, esas realidades a través de su cuerpo, de sus emociones?; ¿cuántas veces hemos propuesto

5. En la publicación de *InteRed* titulada “Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EpDCG), guía para su integración en centros educativos”, se explican más en profundidad los conceptos aquí apuntados, al tiempo que se aporta una ruta de pasos a seguir por aquellos centros y profesionales de la educación que quieran avanzar sobre su estudio, apropiación y práctica. Los datos de la publicación y su link de descarga se encuentran en el entorno EMOCIÓN.

nuevas metodologías educativas que hagan posible vivir actitudes y emociones conformes a nuestros discursos?

Creemos que el juego teatral y cooperativo tiene bastante que aportar a la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (en adelante EpDCG): un camino, una metodología, vinculada al aprendizaje emocional y actitudinal; la unión de la metodología teatral y lúdica a los conocimientos intelectuales desarrollados en la mayoría de las acciones de EpDCG; una buena manera de caminar hacia una educación holística en los currículos escolares en general, lo cual, como dice Manuela Mesa, “*facilita el aprendizaje de las interconexiones entre las distintas áreas de conocimiento, entre el individuo, las comunidades y el mundo*”.

En ese sentido y antes de entrar en más detalles en las siguientes casillas de este primer entorno de juego, quisiéramos aquí llamar la atención de entrada sobre las **principales habilidades** (o conglomerados de habilidades) **que el juego teatral y cooperativo pueden ayudar a desarrollar** en la Educación y la EpDCG.

• Profundo respeto por lo humano, por cada persona (empezando por uno/a mismo/a), con sus capacidades y dificultades, sus conflictos y sus procesos particulares

Todas las disciplinas artísticas, como espacios de creación y transformación, tienen a la persona como elemento central. Son espacios privilegiados que habita el ser humano, desde las emociones y lo sensible. El juego teatral, muy en particular, entra de lleno en esa humanidad, que es corporalidad y emoción. Tanto en lo corporal como en lo emocional, toda la paleta de colores es bienvenida en el juego teatral. Todo significa, expresa, aporta. Lo triste, lo feo, lo colérico o lo egoísta son propuestas tan válidas como lo alegre, lo bonito, lo apacible o lo generoso. Se trata de una **mirada** intensa a la “humanidad” del jugador, del personaje. Es una mirada intensa hacia sí mismo/a, como jugador/a, personaje y actriz.

• Desarrollo de la empatía

Extensión de la anterior, esta capacidad es fundamental en cualquier planteamiento de EpD. En efecto, tener la capacidad de ponernos en el lugar de otro ser humano, esté cerca o lejos de nosotros, sea parecido o distinto a nosotras, es imprescindible para completar nuestro entendimiento del mundo, para movilizarnos y empujarnos hacia eso que llamamos “ciudadanía global” y “corresponsabilidad”. Sin embargo, nuestra capacidad de empatizar sólo se construye a medida que experimentamos emociones y nos miramos en ellas. Si soy pobre en emociones vividas o en autoconocimiento, tendré poca capacidad de empatizar, de conectar con las emociones de los demás. El teatro y el juego nos permiten ampliar el rango de situaciones y emociones vividas. Nos permiten mirarnos y mirar a los demás en esas situaciones, detenernos para profundizar sobre las emociones



Mirada

Avanza a la casilla “Escuchar. Mirar. Transformar”, en el entorno INTELECTO, pág. 143, si quieres saber más sobre lo que esta mirada significa.

y cogniciones experimentadas, sobre las actitudes generadas. Nos permiten experimentar, ser nosotros, nosotras y ser otras personas, agredir y acoger, ver llorar y ver reír, conectar.

- **Generación de convivencia, de paz (sí, de paz, porque la paz no es sólo ausencia de guerra, sino justicia social, proceso compartido, dignidad, gestión adecuada de los conflictos...)**

Partiendo del respeto por lo humano y del desarrollo de la empatía, la EpDCG busca desarrollar una dimensión aún más colectiva y contribuir a la generación de una convivencia más armónica en los diferentes círculos sociales que afectan a cada persona: desde los más cercanos (familiares, escolares, laborales), hasta los más alejados (internacionales, globales).

A esa generación de convivencia, contribuyen también estas metodologías lúdicas y teatrales: desde la experiencia colectiva del disfrute y de un ambiente distendido, desde la experiencia positiva de necesarias actitudes cooperativas, desde el ensayo sin riesgo del conflicto y de sus distintas vías de gestión, desde la construcción colectiva, apoyada en las aportaciones individuales y singulares.

- **Creatividad, creación, participación**

La EpDCG hace de la participación de los ciudadanos y las ciudadanas en la “cosa pública” un objetivo prioritario, denuncia el pensamiento único e intenta reintroducir complejidad y alternativas de ideas y comportamientos.

Resulta que, para ambas cosas, existe un factor común y fundamental: la creatividad, la creación. No nos referimos aquí a esa idea manida de un talento supuestamente en manos de unos pocos privilegiados (artistas, publicistas, jóvenes emprendedores, etc.). Esa idea de creatividad no nos interesará demasiado en estas páginas. Al contrario, con la palabra creatividad nos referimos a un movimiento fundamental en toda la humanidad, a una de las esencias de lo humano. Nos referimos a ese movimiento basado en la curiosidad que, como especie, nos ha hecho estar en permanente evolución y que, como persona, nos acompaña en nuestra particular aprehensión del mundo.

Sin embargo, nuestra educación, nuestra sociedad, padece hoy de una gran falta de creatividad. Cayó el Muro y al año siguiente el reconocido ideólogo neoliberal Fukuyama nos anunciaba el “final de la historia”: habíamos alcanzado el modelo de desarrollo óptimo, destinado a expandirse como único en toda la faz de la tierra. Y desde entonces, un potentísimo y complejo entramado comunicativo nos hace pensar que ya está todo creado, que no hay posibilidad de avance ni de modelos

sociales por venir mejores que el que ya tenemos. A pesar de la luz que están arrojando sobre esta situación las presentes crisis mundiales (económicas, sociales, medioambientales...), no nos parece descabellado afirmar que, practicar el pensamiento divergente, crear y vivir las cosas en lugar de sólo comprarlas, todavía resulta muy complicado para un creciente número de seres humanos.

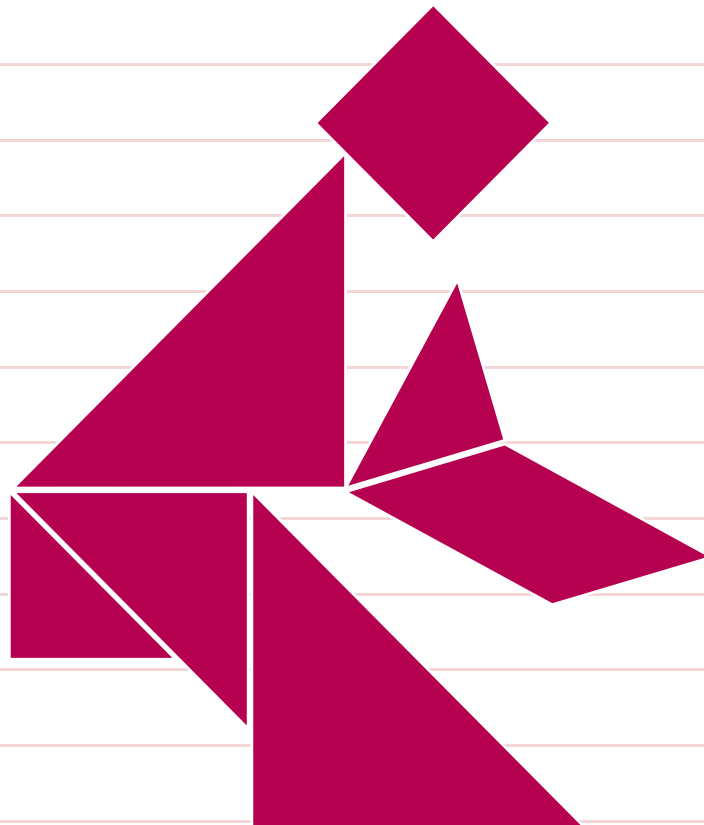
En este contexto, estamos convencidos que las metodologías lúdico-teatrales que compartimos aquí tienen mucho que aportar a la Educación y a la EpDCG porque desarrollan esta maltrecha y sin embargo necesaria creatividad, desde el permiso y la libertad para ser, para estar, para proponer y participar.

Todas estas habilidades están íntimamente ligadas entre sí y se trabajan sistemáticamente en la práctica lúdica y teatral. Sin embargo, es evidente que no todos los juegos o todas las maneras de hacer teatro son iguales y que, por lo tanto, no todas pueden considerarse como prácticas de EpD. Si para esta primera aproximación, hemos hablado en genérico del teatro y del juego, vamos a intentar a lo largo de este libro trazar, por pinceladas, las **características de una determinada metodología lúdico-teatral** susceptible de enriquecer la EpD.



Características de una determinada metodología lúdico-teatral

Avanza a la casilla de salida 3: “¿Qué juego?, ¿qué teatro?”, en el entorno INTELLECTO, pág. 90.



Intelecto

CASILLA DE
SALIDA 1

La persona integral

26

CASILLA DE
SALIDA 2

Educación para la vida

60

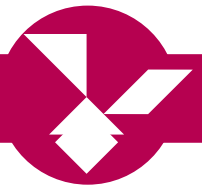
90

¿Qué juego? ¿Qué teatro?

CASILLA DE
SALIDA 3

140

Comodines





La persona integral

CASILLA DE SALIDA 1



Avanza a la casilla "¡Cuerpo!", pág. 114.



Avanza a la casilla "Emociones: el corazón del aprendizaje", pág. 28.



Si quieres más datos **avanza al entorno EMOCIÓN, área "inspiraciones"**.

Ésta es la historia de un modo de transporte. En él va montado un cerebro, un cerebro que llega a su destino y se dispone a acoger los conocimientos que se le proponen. El medio de transporte, por su parte, está en el punto muerto... El **cuerpo**, al parecer, no está invitado a participar del aprendizaje... ¿Y las **emociones**? Ante todo son un estorbo para el desarrollo lineal de las clases...

Evidentemente, esta historia es una caricatura, ya que gran cantidad de educadores/as y de escuelas han superado desde hace décadas la expresión de su sentido literal. Sin embargo, esta historia apunta a una realidad: la tendencia del sistema educativo a priorizar el desarrollo de los conocimientos intelectuales, del razonamiento, por encima de las habilidades emocionales y corporales, a no acompañar en todo momento a las personas en su condición de seres integrales, a no considerar cuerpos y emociones como espacios fundamentales de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, nuestra experiencia habla de la enorme importancia que estos espacios tienen. Una importancia corroborada por una legión de pedagogos, psicólogos e investigadores, entre los que destacamos a Howard Gardner⁶, Ken Robinson⁷ o, más cercana a nosotros/as, **Manuela Mesa**⁸, que con su enfoque holístico aplicado a la educación, resalta que las personas somos un todo que razona, siente, se mueve y evoluciona al mismo tiempo. Ninguna de las distintas facetas del ser humano funciona de manera independiente de las otras. Así, cada movimiento de cualquiera de esas facetas repercute necesariamente en las otras. Todos y todas experimentamos las señales fisiológicas que genera en nuestro cuerpo la alegría, el miedo o la vergüenza. También podemos experimentar cómo la serenidad o la euforia nos ayudan a alcanzar temporalmente un estado de gran creatividad intelectual y viceversa.

6. Howard Gardner. Premio Príncipe de Asturias, plantea que la inteligencia no es algo unitario que agrupa diferentes capacidades específicas, sino más bien un conjunto de inteligencias múltiples, distintas y, hasta cierto punto, independientes: inteligencia lingüística, inteligencia lógica-matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Sus libros e investigaciones han inspirado a multitud de investigadores e investigadoras que continúan y complementan sus tesis en numerosas publicaciones.

7. Ken Robinson es educador, escritor y conferenciante experto en creatividad, innovación y calidad de la enseñanza. Sus estudios e investigaciones sobre arte, creatividad y teatro en educación hacen que sintamos sus ideas y teorías muy cercanas.

8. Manuela Mesa es pedagoga y directora de CEIPAZ, Centro de Educación e Investigación para la Paz.

Esa potente interconexión entre las facetas cognitivas, emocionales y corporales de nuestra experiencia humana implica, entre otras cosas, que difícilmente podemos desarrollar adecuadamente una faceta si las otras no están al mismo tiempo atendidas. Difícilmente podemos crecer armoniosamente en lo intelectual en un contexto de malestar emocional o de tensión física. Implica, de manera fundamental, que ser una persona autónoma y razonablemente feliz (sin duda un objetivo global válido para los procesos educativos) requiere desarrollar cierta armonía, cierto equilibrio entre las diferentes facetas de nuestro ser.

Siendo esto así, ¿por qué la educación habría de priorizar fuertemente lo intelectual por encima de las otras áreas de nuestra persona? Sin entrar más en profundidad de momento, lo que la introducción del juego teatral propone en educación es aprovechar el enorme potencial de la implicación activa del cuerpo y de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y con ello contribuir a armonizar este desequilibrio.



Emociones: el corazón del aprendizaje

Las emociones, junto con las sensaciones físicas, son el primer canal por el que vivimos la vida, el contacto más inmediato con ella. Constituyen nuestra experiencia fundamental. Sin embargo, por alguna razón, nuestra sociedad y nuestra educación parecen haber ido privilegiando el uso de la razón sobre la comprensión y la gestión de las emociones. Aunque, como seres humanos, todos y todas estamos dotados de una capacidad innata de reconocer las emociones propias y ajenas, es evidente que a muchas personas, y en particular a muchos hombres, nos cuesta reconocer esas emociones, expresarlas y procesarlas adecuadamente.

Inteligencia emocional, aptitud maestra

"Las personas que han desarrollado adecuadamente las habilidades emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad. Quienes, por el contrario, no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con la suficiente claridad."

Daniel Goleman, *Inteligencia Emocional*

Junto a **Goleman**, consideramos la inteligencia emocional como una aptitud maestra, que nos permite desarrollarnos en la vida de manera equilibrada, que nos ayuda a aprender de cualquier experiencia vivida. La genética y nuestras circunstancias vitales influyen en cómo somos capaces de operar sobre nosotros mismos y nuestro entorno. Sin embargo, la gestión de nuestras emociones y las de los demás, nuestra habilidad para interpretarlas, para relacionarnos con nosotras mismas y con los demás, nuestra capacidad de resiliencia⁹ y superación, nuestra motivación, son claves a la hora de vivir una vida plena.

Proponemos con esta metodología una manera en la que se puede acompañar a todas las personas en el entrenamiento de estas habilidades, en el desarrollo de lo que algunos llaman inteligencia emocional.

9. DRAE: 1. f. Psicol. Capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas.

Emoción y cuerpo

"Una nueva emoción, cuando la sentimos, corre el riesgo de acabar cristalizada por nuestro propio comportamiento mecanizado, por nuestras formas habituales de acción y expresión."

Augusto Boal, *Juegos para actores y no actores*

La emoción necesita el cuerpo para vivir, para expresarse, y el cuerpo necesita la emoción para movilizarse y avanzar. La metodología que aquí compartimos parte de la premisa de que la educación emocional está absolutamente ligada a la **educación corporal**. El cuerpo constituye una puerta de acceso alcanzable y relativamente manejable desde la que entender, escuchar y expresar nuestras emociones. De esta manera, a medida que el cuerpo se pone a trabajar, comenzamos a educarnos emocionalmente. Para convencernos de ello, qué mejor que mirar a la experiencia personal y ver que para cada una de las dos personas que redactamos estas líneas, el teatro ha sido una puerta de entrada fundamental a un mayor conocimiento y expresión de nuestro cuerpo y de nuestras emociones, aunque evidentemente existen multitud de otras puertas que cada quien tendrá que encontrar.

Sensación y emoción

Sensaciones y emociones poseen una naturaleza diferente y, sin embargo, ambas viven en el cuerpo y tienen puntos de relación. Suelen tocarse entre sí y, en ocasiones, es difícil diferenciarlas. Por lo tanto una tarea inicial en nuestra metodología consiste en aprender a identificar emociones y sensaciones: cuándo suceden separadas unas de otras, cuándo juntas y, en ambos casos, en qué lugares del cuerpo podemos identificarlas, "aterizarlas". En el entorno ACCIÓN, compartimos, a modo de ejemplo, el ejercicio **"Ronda: con lo que llego hoy"** en el que se propone hacer un ejercicio de reconocimiento al llegar a clase y compartir las sensaciones y emociones que cada participante está experimentando en el momento de comenzar la sesión. Con éste y otros ejercicios y juegos, a medida que el trabajo avanza y hablamos de lo que nos pasa, se aprende a reconocer y diferenciar las sensaciones y emociones propias.

Para que sirva de orientación a formadores y formadoras, que después tendrán que trabajar con el material que les brinden sus grupos, nosotros entendemos que sensación es todo aquello relativo



Si quieres más datos **avanza al entorno EMOCIÓN, área "inspiraciones"**, pág. 337.



Avanza a la casilla **"¡Cuerpo!"**, pág. 114.



Avanza a la casilla **"Ronda: con lo que llego hoy"** en el **ENTORNO ACCIÓN**, pág. 205.



Emociones: el corazón del aprendizaje

a los cinco sentidos: “siento frío en los pies, sabor a fresa, huelo a rosas, me sudan las manos, oigo música”. Pero también son reflejo de sensaciones las afirmaciones siguientes: “tengo dolor de cabeza, calambres en las piernas, respiración entrecortada, cansancio”. Normalmente estas sensaciones tienen que ver con el desarrollo de nuestras funciones vitales y, si nos paramos a sentirlas, encontraremos que están localizadas en un lugar concreto de nuestro cuerpo, fácilmente identificable.

Según el diccionario de la RAE, una emoción es una *“alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”*. Así que va acompañada de señales corporales (expresiones faciales, músculos, voz, sistema endocrino, etc.) pero su naturaleza es otra. Es una *“alteración anímica”*, es un sentimiento o una percepción que combina elementos de la realidad, de la imaginación y de la memoria, altera nuestra atención, nos impulsa hacia ciertas cosas o personas, a la vez que nos aleja de otros y que hace más probables ciertas respuestas conductuales (como la agresividad, el llanto, las conductas de cuidado).

Volviendo a los efectos corporales de la emoción, no siempre está tan claro o es tan fácil identificar en qué parte del cuerpo estas emociones se están manifestando. Proponemos, sin embargo, que se puede entrenar esa capacidad de identificar dónde, en nuestro cuerpo, una determinada emoción, en un determinado momento, está albergada o genera alteraciones, lo cual nos ayudará a su vez a entrenar nuestra capacidad para escuchar nuestras emociones y entenderlas mejor.

Emociones y grupo

En una educación que pretende acompañar a los y las educandos en el desarrollo de su inteligencia emocional, el grupo es un elemento fundamental, un espacio que trabajar de manera consciente y permanente.

En primer lugar, porque para crecer emocionalmente, necesito verme y reconocermé. Esa mirada profunda sobre mí mismo, ese conocimiento y reconocimiento de mí misma, necesitan, para consolidarse, apoyarse sobre la mirada de los demás, sobre lo que los demás me devuelven de mí. Al mismo tiempo, para ser capaz de reconocer las emociones ajenas, de acogerlas y de procesarlas (tal como proceso las mías propias) necesito ver a los demás expresando

sus emociones. Necesito tener la oportunidad de empatizar con mis pares, de reconocer y gestionar juntos/as tristezas, risas, conflictos y alegrías.

En segundo lugar, necesitamos al grupo para este aprendizaje porque el campo de las emociones es un campo delicado. Todos y todas estamos hechos de traumas (menores o mayores), de complejos, de conflictos latentes en los que se han cristalizado nuestras experiencias vitales. Por lo tanto, si invitamos a las emociones a participar en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje, necesitamos elementos que nos ayuden a contener y gestionar esas emociones. El grupo, junto con el educador o la educadora, son los elementos clave en estos procesos de contención.

En efecto, para llegar a hablar de nosotros mismos en primera persona, necesitamos un marco privilegiado, un “marco de contención” (concepto bien conocido de los terapeutas), para que podamos transitar por ejemplo nuestros dolores y nuestras penas sin que se nos desborden, sin quedarnos atascados en esa experiencia vital. Cuando expresamos una emoción en grupo, el vínculo con los demás, su comprensión, su afecto, es precisamente ese marco, esa “red protectora” que recibe la emoción, la abraza, impide que se desborde y que “pueda con uno/a”. Como educadores/as debemos trabajar, fortalecer y tener esta red bien tejida cuando acometemos un proceso de aprendizaje emocional.

En este sentido, el juego teatral constituye para la educación emocional una vía estupenda. Permite primero trabajar de manera privilegiada la **consolidación del grupo**, la **confianza** y el afecto entre sus miembros. Y va, poco a poco, creando una comunidad de personas que actúa como un marco de contención lo suficientemente sólido como para poder hacer un trabajo sobre nuestras emociones. En segundo lugar, el juego teatral permite experimentar y expresar un gran abanico de emociones en resonancia con nuestra experiencia vital a través del prisma del juego, de otros personajes, de historias...

Acoger la emoción, incluirla, darle la bienvenida

La educación emocional tiene la particularidad de que no puede realizarse sin una implicación personal del educando/a y del educador/a. No se trata de una materia que pueda enseñarse con mucha facilidad desde la teoría. Es más bien un área de conocimien-



Avanza a la casilla
“Grupo”, pág. 154.



Avanza a la casilla
“Confianza”, pág. 35.



Emociones: el corazón del aprendizaje

to que se aprende desde la experiencia y la observación. Por este motivo, incluir las emociones de los y las participantes del grupo en nuestra sesión, en nuestros juegos y ejercicios es fundamental: será la materia prima básica de nuestro trabajo.

El aprendizaje emocional, desde la práctica

Ya mencionamos las rondas de bienvenida, en las que se compar-ten sensaciones y emociones en el momento de empezar la sesión. Pero evidentemente, el desarrollo de la inteligencia emocional se trabaja de muchas otras formas y en muchos otros momentos, hasta tal punto que lo consideramos como un eje transversal de esta metodología, presente en prácticamente cada juego, aunque con una intensidad variable.

Dentro de cada juego, las **reflexiones grupales** que le suceden y que parten siempre de las sensaciones y las emociones experimentadas por los y las educandos, son momentos fundamentales en ese aprendizaje emocional, puesto que permiten detenerse sobre lo vivido, verbalizarlo, compartirlo, procesarlo: hablar de las emociones, las sensaciones y los sentimientos para aprender de ellos. Y, aunque de forma distinta, las **recogidas sensoriales** ayudan también al grupo y a cada uno/a a percibir y procesar las emociones al final de las sesiones.

De este modo, poco a poco, trabajamos las emociones, desde la experiencia y la comprensión, desde la sensación y el entendimiento de lo que somos y de cómo estamos **aquí y ahora**.

Ocurre además que en el seno de nuestras sociedades de individuos, existen muchas “bolsas” de individuos cuya inclusión de pleno derecho, de pleno disfrute en el conjunto social, está cuestionada. Tal como estudiaron sociólogos como Bourdieu, Goffman o de Queiroz, muchas categorías de personas se encuentran “incluidas” en nuestras sociedades pero con alguna desgracia particular que les da un valor menor a nivel social. Esas categorías de personas son variables según el lugar, el momento, el contexto: parados, inmigrantes, delincuentes, presos, quizás serían los más fácilmente identificables. Pero también podríamos decir: mujeres, ancianos, enfermos mentales, enfermos de SIDA, personas con discapacidad, jóvenes (la estigmatizada “generación ni-ni”). Y podríamos seguir así construyendo una larga lista. Está claro: el llamado modelo “BBVA” (Blanco Burgués Varón Adulto), que define el individuo tipo de nuestras sociedades, deja a muchas personas fuera: mayoría de minorías... Y la realidad social con la que se encuentran esas “minorías” está marcada por las puertas que se cierran, por las fronteras que se trazan delante suyo y que les deniegan el acceso a muchos espacios, físicos, culturales, pero más que nada imaginarios y simbólicos.

Jóvenes desafectos

Si traemos estas reflexiones a cuenta en este libro es, primero, porque nos parece que ese fenómeno de alguna forma afecta a muchos “públicos” de las intervenciones educativas de nuestros lectores y lectoras. Pensamos en particular en los alumnos y las alumnas que pueblan nuestros colegios e institutos. Aunque a primera vista puede parecer que esto no va con ellos, pensamos que muchos niños, niñas y, más aún, muchos adolescentes padecen de algo vinculado a esta problemática de exclusión. En gran parte, porque la sociedad no les valora por lo que son ahora, sino, en el mejor de los casos, como personas “que son el futuro del país”. Esos adolescentes tienen la sensación de que no se les entiende y a su vez no se reconocen en nuestra sociedad de adultos. Muchos de esos niños, niñas y adolescentes no encuentran, ni en casa ni en la escuela, un espacio que actúe como “*foco de habilitación de la legitimidad social*”, un espacio fundamental para la construcción *identitaria*, cuya ausencia, dice de Queiroz, puede generar desafección, es decir, ese tipo de resignación, de pasividad, de retracción social que observamos a veces entre los y las adolescentes. Hablando del mismo fenómeno en otros términos, **M. Mead**, habla del desperdicio subjetivo, de las carencias en la construcción del autoconcepto y de la autoestima, provocadas cuando el “*Otro generalizado significativo*” (el entorno social) no nos reconoce en la integridad de nuestra persona. En este

Identidades y juego teatral

Globalización y exclusión

Creemos que sobre la realidad del fenómeno siguiente no hay muchas dudas posibles: nuestro hegemónico modelo de desarrollo genera una atomización, una *desolidarización* de las personas, una *desidentificación* con los proyectos comunitarios. Todo indica que el único *universalismo* que subsiste a día de hoy es el de una promesa a un acceso generalizado e inmediato de todos/as a todos los bienes de consumo en una sociedad globalizada de individuos.

Avanza a la casilla
“Reflexiones en círculo” en el
entorno ACCIÓN,
pág. 315.

Avanza a la casilla
“Recogida
Sensorial” en el
entorno ACCIÓN,
pág. 313.

Avanza a la casilla
“Aquí y ahora”,
pág. 63.

Avanza al entorno
EMOCIÓN, área
“Inspiraciones”,
para más pistas,
pág. 337.



Identidades y juego teatral

contexto, frente a esta problemática, estamos convencidos que el juego teatral tiene que bastante que aportar.

Sentido y sensibilidad

A la hora de implementar un taller de teatro, sean quiénes sean sus participantes, las etiquetas que les pega la sociedad ("preso", "extranjero", "adolescente vago", "parado", etc.) pierden su relevancia. No se aplican aquí los filtros *identitarios* que estigmatizan y excluyen. En el proceso grupal, a cada uno/a se le considera simplemente como una persona, con su historia, con su capacidad creadora. Es más, puede que la meta número uno de un **proceso como el que tuve la oportunidad de acompañar** en el Centro Penitenciario Río Seco (Piura, Perú) sea la progresiva reconstrucción, por parte de los participantes, de un autoconcepto positivo, de una imagen positiva de sí mismos. Resulta que en su gran mayoría la imagen que esos chicos tenían de sí mismos era extremadamente limitada, sesgada y limitante. Traducible en la idea de: "sólo valgo para pandillero y eso es lo que **soy**". Ésa es la imagen de sí mismos que la sociedad les lleva reflejando varios años, marginándoles y excluyéndoles cada vez más. Sin embargo, a través del juego, de la creación teatral colectiva, de la representación, del reconocimiento y la celebración final, algo de esa imagen limitante poco a poco se va rompiendo, y deja aparecer, como un espejo de nuevo prisma, otras facetas de sí mismo: como persona creadora y creativa, como persona capaz de expresarse en público, de representar. En la cárcel interna de cada uno/a se abre una grieta.

Creemos que algo de ese mismo proceso de revaloración *narcísica*¹⁰ puede tener lugar en cualquier persona que participe en procesos lúdico-teatrales. Decíamos anteriormente que, prácticamente cualquier persona, haya internalizado o no una auténtica cárcel, vive subjetivamente algún que otro estigma. Nuestra confianza es que, a través de los procesos lúdico-teatrales, esos estigmas dejen de ser tan pertinentes, que su valor de significado, de identificación, llegue a difuminarse. Y que, con ello, cada participante pueda volver a definir en una dialéctica entre identificación y diferencia – sus propias líneas de separación (de inclusión/exclusión) entre las que le sea nuevamente posible viajar¹¹.

10. Entendemos con esa expresión el hecho de que una persona vuelva a enriquecer, a embellecer la imagen que tiene de sí misma. Simplificando y utilizando un concepto más de moda, equivaldría a decir que a una persona le sube la autoestima.

11. Para profundizar en estas reflexiones se puede leer a Marc Georges Klein del que encuentras más datos en el entorno EMOCIÓN, área Inspiraciones, página 337.

Confianza

En mí. En mí y en todos mis compañeros.
En mí primero

"Confianza. La sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y el propio mundo. La sensación de que tiene muchas posibilidades de éxito en lo que emprenda y que los adultos pueden ayudarle en esa tarea."

Daniel Goleman, *Inteligencia Emocional*

Penitenciario de Río Seco. Desierto de Sechura, Piura, Perú. Primer día de un proceso colectivo de creación teatral con un grupo de una docena de internos, de entre 18 y 25 años. Primera propuesta de juego enfocado a la creación de la confianza necesaria entre los chavales para que el teatro, luego, pueda surgir. El juego propuesto es **"El árbol y el viento"**. Se trata de ponerse, cada uno en su turno, en medio del círculo formado por los compañeros, cerrar los ojos, dejar rígido su propio cuerpo, desactivando los reflejos ante las caídas, y dejarse caer literalmente en manos de los otros. Los demás balancean suavemente el cuerpo del compañero de un lado para otro, mientras él o ella goza del abandono del control y de su integridad física en manos de otros.

El educador explica el juego. Silencio. Miradas incrédulas. Y, finalmente, la reacción verbal, abrupta, clarísima de uno de los participantes: *"Tú estás loco."* *"¿Por qué?"* *"Pues porque aquí, nunca cerramos los ojos, ni para dormir. Y si tienes cuatro ojos abiertos, mejor: dos delante y dos en la nuca."* Claro, así es en esta institución totalitaria en la que reina la ley de la selva hasta con los guardianes. En esas vidas bañadas desde hace años de animosidad, lucha y muerte, no cabe la confianza. Y sin embargo, persigue el educador: *"Pues yo confío en ustedes [estamos en Perú, y no se utiliza el vosotros]. Confío en que aquí, en medio de ustedes, puedo cerrar los ojos y dejarme en sus manos. Confío en que aquí, en este espacio, no me van a dejar caer."* Se pone en el centro del círculo, que se forma alrededor suyo, cierra los ojos y empieza. Pasa un minuto, y otro, y "el milagro" ocurre: no se cae el educador, ni el primer participante que valientemente le sigue, ni el siguiente, ni el siguiente. *"¡'Cha 'su*

EXPERIENCIA
NARRADA POR
NICOLAS

EXPERIENCIA
NARRADA POR
NICOLAS



Avanza a la casilla
"El árbol y
el viento" en el
entorno ACCIÓN,
Pág. 261.



Confianza

*madre!*¹² dice uno, “Tss, lo hemos hecho”. Más tarde, ya de camino a casa, en la combi recalentada, la alegría me desborda. Sé que se va a poder formar grupo, que se va a poder trabajar. Me inunda la idea de que confiar en uno, decírselo y confiarle una responsabilidad, es la vía más corta para ayudar a la consolidación de la confianza de uno en sí mismo y en los demás.

Escasez

Vivimos en un mundo en el que la confianza es escasa. Lo dicen continuamente nuestros medios de comunicación y nuestros líderes políticos, económicos, de opinión. Ahora bien, cuando hablan de confianza, suelen hablar de mercados, de economía, de negocio, de índices bursátiles, de primas de riesgo. Bajo nuestro punto de vista, hay una falta de confianza. Sí. Pero sobre todo es entre las personas y también de las personas, nosotros, nosotras, hombres y mujeres en nuestras propias capacidades. El sistema social que hemos creado nos empuja a pensar en nosotros mismos/as en términos individuales, pasivos, carentes de posibilidades de incidencia en el propio sistema, tan grande y tan fuerte, como personas aisladas que deben temer a su alrededor y a sus vecinos.

Increíblemente, aunque la confianza es básica para la vida en sociedad e imprescindible para que las personas podamos organizarnos y vivir bien, no le damos importancia, trabajamos poco sobre ella y por eso es escasa. La confianza no abunda porque, simplemente, no la cultivamos.

Confianza y ciudadanía

Partiendo de esta constatación y de la importancia de la confianza para cualquier proceso de aprendizaje colectivo, hemos hecho de ella uno de los pilares del proyecto y de la metodología de *Jugar y Actuar*. Se trata de una confianza entendida en dos sentidos: la confianza en uno/a mismo/a (hacia mi interior), esencial para el despliegue y desarrollo de todas mis capacidades y potencialidades, y la confianza en los demás (hacia el exterior), imprescindible para la convivencia y la construcción social participativa.

Tal como apunta la cita con la que abrimos esta casilla, la confianza, la sensación de controlar el cuerpo y la conducta, la sensación

de poder tener éxito en lo que emprendamos, es un elemento fundamental de motivación que muy a menudo resulta clave para el aprovechamiento de las oportunidades que se presentan, para la generación de opciones propias y de una vida plena y alegre.

La confianza de las personas en sí mismas y en los demás, junto con la motivación, son las claves de la **participación**. Y la participación es la base de esa ciudadanía activa y comprometida que recupera su capacidad de decisión y actuación en el mundo. De esta manera, el trabajo sobre la construcción y consolidación de la confianza nos parece una muy buena puerta de entrada para contribuir a ese objetivo fundamental de la Educación para el Desarrollo, que es la construcción de una ciudadanía activa y comprometida, que se **transforma a sí misma y a su entorno**.

Confianza catalizadora

“Apertura: valorar la apertura y la confianza en las relaciones; reconocer cuándo puede uno arriesgarse a hablar de los sentimientos más profundos”.

Daniel Goleman, *Inteligencia Emocional*

Los procesos realizados con grupos de docentes en Castilla La Mancha nos han convencido de lo acertado de nuestra hipótesis de trabajo: crear un clima adecuado de confianza en el **grupo** es la primera de las tareas a realizar, sobre la que se asienta todo el resto del proceso de creación y aprendizaje. Especialmente durante el proceso de **creación colectiva**, realizado en Toledo, hemos podido constatar lo fructífero que es fundamentar un proceso de aprendizaje sobre el desarrollo de la confianza. Los resultados, una vez se cohesionó el grupo y se desarrolló en él la confianza necesaria, han sido verdaderamente excelentes en lo que se refiere a sentirse en libertad para poder realizar propuestas y aportaciones, para movilizarse, para aprender.

Una **creación colectiva como la realizada en Toledo** sale adelante gracias a las aportaciones de todas y cada una de las personas miembros del grupo. Por eso, la confianza es clave. Para que una tarea colectiva (sea la que fuere) salga adelante es necesario que todos y todas aportemos. Para que esto sea posible, es necesario que todos y todas sintamos primero que nuestras intervenciones y propuestas son necesarias y, después, que van a ser acogidas con respeto.

12. Abreviación común de la expresión “la concha de su madre”, muy recurrente en la población carcelaria, tanto para expresar la sorpresa y el asombro como la cólera.



Avanza a la casilla
“ParticipaCCión”,
pág. 88.



Avanza a la casilla
“Escuchar. Mirar.
Transformar”,
pág. 143.



Avanza a la casilla
“Grupo”, pág. 154.



Avanza a la casilla
“Creación teatral
colectiva” en el
entorno ACCIÓN,
pág 178.



Para profundizar en
el proceso de crea-
ción colectiva desa-
rrollado en Toledo
busca el documental
“Jugar y Actuar.
Odisea creatral en
educación”, más
pistas en el entorno
EMOCIÓN, pág. 337.



Confianza

La creación de la confianza pasa por expresar claramente cuáles son mis dificultades y sentimientos con respecto a la realización de propuestas y también con respecto a cómo mis propuestas, y las de los demás, son elaboradas. Es bueno que el formador/a pueda acompañar a cada una de las personas en sus dificultades a la hora de proponer o de expresar sus puntos de vista y emociones para mantener un clima de relaciones adecuado entre las personas integrantes del grupo.

Este trabajo de atención a la necesidad de expresión y contención de las emociones que aparecen en el grupo, es decir, este trabajo sobre la creación y consolidación de la confianza, es tan importante como el trabajo de desarrollo y exposición del currículum académico. Consideramos fundamental aprovechar estos elementos de la vida diaria (lo que siento, lo que me resulta difícil...) para ayudar a los alumnos y alumnas a crecer integralmente.

Por eso, proponemos dinámicas de **evaluación** que no sean exclusivamente exámenes (*exá-mentes*) que vayan únicamente en la dirección de comprobar si los alumnos y alumnas son capaces de recordar o deducir cuál es la respuesta correcta; dinámicas que permitan expresarse libremente y en referencia no sólo a lo intelectual/curricular, sino también a cuáles son sus propias experiencias y emociones (individuales y para con los demás) en relación a la tarea conjunta que se está acometiendo.

Binomio confianza – respeto

En ocasiones, la confianza mal entendida da origen a situaciones de incomodidad o invasión de una persona por otra que se tomó “demasiada confianza”. Por eso, como clave en el desarrollo de nuestras sesiones, buscamos el equilibrio entre confianza y respeto. Todo aquello que se entiende como un “abuso de la confianza” o “tomarse excesiva confianza”, tiene que ver con una falta de respeto de una persona (s) sobre otra (u otras), que habrá que hacer explícita para que, tanto el grupo, como las personas implicadas, puedan resolver la situación.

Cuando estas situaciones de tensión se producen y se identifican dentro de un grupo de aprendizaje son un regalo. Permiten a las personas afectadas dialogar y expresar sus sentimientos y opiniones al respecto, hasta construir de nuevo un lugar de encuentro y confianza entre ellas. Si este trabajo se hace en asamblea, el propio

grupo servirá también como espacio de contención y regulación del diálogo entre las personas implicadas directamente.

Estos procesos grupales de reconstrucción de la confianza y el respeto son muy habituales cuando se trabaja colectivamente. Permiten a las personas contar con elementos reales, de sus propias vidas, para ir conformando su propio aprendizaje. En la casilla **¡Cuidado!** se describen procesos de este tipo con más detalle. Y en la casilla donde se mencionan las **prácticas restaurativas** también se explica brevemente esta herramienta de construcción de ciudadanía.

Claves en el trabajo de construcción y re-construcción de la confianza

Crear una nueva cultura basada en el ser humano creativo, que pase del miedo al conocimiento, incluido el auto-conocimiento; que pase de la competición a la confianza; y, sobre todo, que conozca cuales son los aportes que puede hacerle al mundo.

Licencia poética de los autores

Dar confianza es la base de la construcción de confianza a nuestro alrededor. Para dar confianza hay que previamente tenerla. ¿Y cómo la construimos? Como todo lo importante, poco a poco, la construimos sin prisas y con constancia, sabiendo que el proceso de construcción de la confianza es delicado y puede quebrarse en cualquier momento, que el edificio mimado y cuidado se puede venir abajo en todo o en parte, en cualquier momento, que las palabras mantenimiento y consolidación han de ser las constantes.

¿Cómo se hace esto?: escuchando y escuchándome como persona y como educador/a.

Se consigue poniendo, de vez en cuando, el foco de atención en nosotros y nosotras mismas, auto-conociéndonos, sabiendo cómo funcionan nuestro cuerpo y nuestras emociones, y también:

- Siendo honestos/as con lo que sentimos y encontrando los espacios para compartirlo asertiva y verbalmente, dando ejemplo así a nuestros alumnos y alumnas, poniendo nuestro cuerpo en juego, dejándolo expresarse y estar.



Avanza a la casilla
“Evaluación, ¡qué susto!”, pág. 78.



Avanza a la casilla
“¡Cuidado!”, pág. 149.



Avanza al entorno
EMOCIÓN, área
“Inspiraciones”,
pág. 334.



Confianza

- Queriéndonos y no siendo demasiado duros/as ni exigentes con nosotros mismos/as.
- Aprendiendo a identificar situaciones de competitividad nociva (con nuestro alumnado, con nuestros compañeros/as) y saliendo de ellas en cuanto sea posible.
- Entendiendo cuáles son nuestros miedos a la hora de tejer vínculos emocionales con las personas que nos rodean.
- Tejiendo vínculos emocionales con las personas que nos rodean.
- Participando activamente en nuestros entornos de la manera que deseemos y que más nos guste.
- Implicándome en las cosas que me interesen y que tengan un objetivo más allá de mí mismo/a y de mis necesidades y deseos.
- Entendiendo cuáles son mis **deseos**, más allá de lo que la sociedad de consumo me dice constantemente.
- Estando en contacto con mi cuerpo, mis emociones y mis acciones.
- Siendo consciente de mí mismo/a, del entorno que me rodea y de los vínculos que me unen.
- Entendiendo la dificultad de los que me rodean como lo que es, una dificultad y no un ataque contra mí.
- Encontrando espacios para abrazar y compartir mi cuerpo con otras personas sin implicar necesariamente connotaciones sexuales.

Ahuciar¹³: esperar o dar confianza

En el entorno ACCIÓN hemos propuesto un bloque entero al respecto: **"Tejer relaciones, crear comunidad"** que contiene una importante muestra de juegos y ejercicios que persiguen la creación y consolidación de confianza. Ubicamos esos juegos teatrales antes de los demás, ya que en la mayoría de procesos donde interviene la lúdica teatral, se empieza

trabajando intensivamente ese aspecto como una condición necesaria para que el grupo pueda posteriormente avanzar hacia otros contenidos. La "condición necesaria" del trabajo creativo en grupo consiste en que las personas que conforman el grupo puedan tumbar las barreras iniciales (timidez, prejuicios, aversión física, etc.), que cada una pueda familiarizarse con el otro y con la proximidad de su cuerpo, saber que puede literalmente "depositarse" en manos de los otros, experimentar a la vez que los demás cuentan con ella y la necesitan. Si eso se consigue, es un paso de gigante el que se habrá dado hacia el éxito del proceso.

Deseo y decido

Deseo

"Hay dos cosas fundamentales, el juego y el deseo, yo cada vez las relaciono más. El juego como forma de conocimiento y el deseo como motor. ¿Entonces el juego que hace? Libera relaciones, te evidencia lo que hay, te ayuda a decirte quién eres, y descubres cosas maravillosas de lo que eres y cosas muy poco presentables de lo que eres, pero cuando, después del juego se activa el deseo, entra la posibilidad de que tú modifiques eso que no te gusta en tu vida. Por decirlo así, la fórmula mágica es: juego + deseo = transformación."

Moisés Mato, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

La motivación en y por el aprendizaje es fundamental para aprender. Sin embargo, hoy parece que la motivación de los educandos para con el proceso educativo es cada vez más baja. Muchos alumnos y alumnas no desean estudiar. Los modelos de éxito son otros. Se basan en la inmediatez, no mediados por una larga carrera de estudios profesionales, desafortunada herencia del modelo de triunfo basado en el pelotazo y no en el gusto por aprender, la curiosidad y la dedicación.

En este contexto, potenciar la motivación pasa por que los educandos entiendan cuáles son sus deseos e identifiquen el proceso de aprendizaje como una manera de desarrollarlos, que se reconozcan en él y en él encuentren formas de autoafirmación y relación que les sirvan para la vida tanto presente como futura. En estos aspectos, el juego teatral nos ayuda a hacer atractivo el proceso de aprendizaje, a trabajar los imaginarios colectivos y a abrir espacios para que cada uno/a esté en contacto con sus deseos más profundos.

13. Definición del DRAE.





Deseo y decido

Decisión

"Una de las grandes –si no la mayor– tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones."

Paulo Freire, *La Educación como práctica de la libertad*

Desde que nos levantamos hasta que nos acostamos nuestro día es un flujo continuo de toma de decisiones. Con cada una de estas decisiones minúsculas, estamos trazando las líneas de lo que será nuestro próximo día, nuestra próxima semana, nuestros próximos años. Tomamos decisiones todo el tiempo: grandes, pequeñas, importantes e insignificantes y en cada una de ellas hacemos presente y sembramos para mañana, para el futuro.

Y sin embargo, ¿cómo aprendemos a tomar todas estas decisiones?, ¿con qué criterios?, ¿somos siquiera conscientes de que las tomamos o de por qué las tomamos?, ¿cuáles son nuestras motivaciones a la hora de decidir?, ¿somos capaces de evaluar situaciones rápidamente y tomar decisiones concretas que tengan relación con la evaluación realizada?, ¿quién o qué nos influye a la hora de tomar decisiones?, ¿somos consecuentes con las decisiones que tomamos?, ¿las llevamos a cabo?, ¿somos creativos/as a la hora de tomar decisiones?, ¿asumimos riesgos?

Información

Lo primero que se requiere a la hora de tomar una decisión es información: información externa de la situación en la que nos encontramos y de los recursos con los que contamos e información interna de los deseos o necesidades que tenemos y hemos de cubrir y también de los recursos personales con los que contamos en este ámbito.

En el proceso de toma de decisiones siempre entra en juego, además, un factor de riesgo, porque no suele tenerse toda la información necesaria para tomar una decisión y estar completamente seguros/as de que es la correcta. Recabamos información hasta un cierto punto, después hay que arriesgar siguiendo nuestro instinto o intuiciones.

Así que, de nuevo, trabajando la toma de decisión, volveremos a trabajar las tres esferas constitutivas de nuestro ser. Movilizaremos la capacidad intelectual para recabar y relacionar los datos necesarios relativos a la decisión que hay que tomar; movilizaremos la habilidad para poder entender nuestra persona en el sentido amplio del término sobre todo en lo que se refiere a deseos, necesidades y habilidades o recursos disponibles movilizaremos la experiencia en el manejo de emociones y sobre todo de la incertidumbre a la que nos veremos sometidos/as al asumir el riesgo inherente a la decisión adoptada.

Escucho mi deseo

"He aprendido a no intentar convencer a nadie. El trabajo de convencer es una falta de respeto, es un intento de colonización del otro".

José Saramago

Los juegos y ejercicios propuestos entrenan una habilidad importantísima para desarrollarse en nuestra sociedad. Entrenan la capacidad de escucha de uno, de una misma. Nos ponen en contacto con lo que queremos y necesitamos. Y eso, en la sociedad de la (des-) información y la comunicación en la que vivimos, es de vital importancia.

Si hay algo en nuestra sociedad que está sistemáticamente manipulado es el deseo. Lo que deseo es el motor de las decisiones que tomo y detrás de cada decisión que tomo existe una maquinaria inmensa de personas que se dedican a comunicarme lo que es mejor para mí, lo que me conviene, deseo y me gusta más, lo que va a hacerme más feliz en la vida. Hasta tal punto nos afecta esta publicidad organizada, a la que Freire se refiere en su cita anterior, que no sé si me compro estas zapatillas porque me "hacen falta" para hacer deporte, porque están de moda entre la gente "guay", o porque quiero estar más delgada y sentirme más realizada sexualmente. Me lo cuentan todo junto. Es imposible discernir.

¿Cómo voy a ser libre en mis elecciones si constantemente mi deseo se ve afectado por toda esta comunicación? Más que de cualquier otra cosa somos consumidores/as de información proveniente de empresas, entidades y organismos que nos lanzan sus mensajes y



Deseo y decido

no nos dicen cuáles son los objetivos que persiguen con ello. Cada vez más, la comunicación comercial se cuela en la información en forma de noticias que parecen imparciales pero que, en realidad, tienen en su origen gabinetes de comunicación de empresas, administraciones, partidos políticos, que suministran de modo eficiente e interesado información a los medios de masas que después la publican y al hacerlo le otorgan la etiqueta de información neutral, cuando en realidad no lo es.

De este modo, el sistema de publicidad y de información social, opera en las decisiones que tomamos cuando compramos, pero también en cómo vivimos, los modelos sociales que imitamos y las aspiraciones vitales que tenemos. Así es como en el mundo en el que vivimos, la toma de decisiones, como apunta Freire, está cada vez más coartada, más dirigida por factores externos a la persona que decide.

Por este motivo, nos parece fundamental hoy en día trabajar sobre la capacidad de descubrir lo que necesitamos y deseamos, en profundidad, por encima (o debajo) de los mensajes del sistema de comunicación de masas. Si queremos estar seguros, seguras de las razones por las que tomamos nuestras decisiones, es fundamental trabajar sobre la capacidad de tomar decisiones en base a nuestras necesidades y deseos auténticos, sobre todo si queremos ser más libres a la hora de decidir, si queremos ser y formar a personas con capacidad crítica y creadoras del modelo de sociedad donde quieren desarrollarse.

Placer, deseo y decisión

"Integro el deseo, que no es un tema menor, porque el sistema en el que vivimos, nos manipula fundamentalmente en el deseo, con lo cual sí yo hago ese proceso estoy liberando deseo."

Moisés Mato, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

El **placer** es fundamental en el juego, incluido el juego teatral. Es uno de sus beneficios y uno de sus motores. Si el juego es un elemento básico de aprendizaje, es en parte porque el juego permite que el proceso de aprendizaje se tiña de ese placer.

De igual manera, el placer es un elemento definitorio de las decisiones que tomamos. En general, nos decidimos por aquello que

nos proporciona placer antes que por aquello que nos ocasiona dolor o molestia. Si, como apuntamos al comienzo del artículo, el devenir de nuestra vida depende de las decisiones que vamos adoptando diariamente, parece, por tanto, importante aprender y reflexionar sobre aquello que nos produce placer y aquello que nos produce dolor.

Esto que parece una tarea simple, (saber lo que me gusta, saber lo que no, saber lo que quiero, saber lo que no) se complica enormemente en nuestra sociedad debido de nuevo a la comunicación e información a la que constantemente estamos expuestos.

La asociación constante que el sistema de comunicación social y comercial imperante hace entre placer, sexo, deseo y compra, hace que todos estos conceptos sean un revoltijo dentro de nuestro imaginario colectivo, hasta tal punto que dejamos de discernir entre lo que nos produce placer y lo que no, lo que nos es beneficioso y lo que nos perjudica. Este sistema de comunicación fomenta (por encima de casi todo) nuestros deseos materiales pero atendiendo a los objetivos de los que manejan el sistema de comunicación y no de quienes finalmente tomamos las decisiones sugeridas por los anuncios. De ahí esas paradójicas decisiones que tomamos en ocasiones en contra de nuestros propios intereses de salud, economía y relaciones.

Los ejercicios y juegos propuestos en el apartado ACCIÓN ayudan a generar deseo y placer en otro plano, el de la relación, el del ser del estar (no necesariamente tener), el de la autoafirmación y el reconocimiento. Contribuyen a la escucha activa y la experimentación de nuestro placer, acciones y deseos propios (no impuestos), así como a la reflexión sobre ellos una vez se han vivido. Tener espacios claros donde hablar de estas realidades nos hace más conscientes de las mismas y, por lo tanto, más libres del sistema de comunicación social y publicitaria. Nos permite una toma de decisiones más acorde con nuestras auténticas necesidades, deseos y placeres.

Realizar estas vivencias, análisis y reflexiones en grupo, permite además trabajar el deseo y la motivación como hechos colectivos. En general, a las personas, especialmente a los niños, niñas y adolescentes, nos motiva, deseamos, aquello que está validado por el grupo. Es importante trabajar juntos para desmontar la parte de





Deseo y decido

nuestro ideario colectivo que está manipulada y dirigida por el sistema de comunicación de masas, porque a fin de cuentas, la base de este sistema de comunicación también es el colectivo.

Toma de decisiones compartidas

Cuando trabajamos juntos, juntas, en un proyecto, como puede ser una **creación colectiva** o una obra de teatro, existe una responsabilidad compartida que nos obliga a tomar decisiones dentro del grupo para que la tarea avance. Las aportaciones de todos y todas son importantes para que la tarea avance.

Así, cada uno, cada una, se tendrá que hacer responsable de las decisiones que toma con respecto a la tarea común y es nuestra responsabilidad, como educadoras/es, no ser nosotros/as los/las que pidamos explicaciones si, por ejemplo, determinado trabajo necesario para continuar no está hecho. En estos casos es bastante útil pedir al grupo que sea él mismo el que gestione la situación y proponga soluciones al problema ocasionado por uno de sus integrantes que faltó a su responsabilidad.

De esta manera, el grupo percibe el hecho de que están embarcados en el mismo barco y que si uno falla al grupo, el grupo entero, la tarea conjunta, puede hundirse. Tomar decisiones juntos y llevarlas juntos a la práctica permite salir de la creencia, altamente asumida, de que el profe, la profe, es quien tiene la responsabilidad al 100% de que la tarea educativa avance.

Juego teatral y decisión

Tomar decisiones es todo un encaje de bolillos para el que el juego teatral prepara. Actuar, sobre todo en **improvisaciones** (por eso nos gustan tanto), es tomar decisiones y hacer propuestas que pueden ser o no adecuadas y habrá o no que modificar, mientras un público te observa.

Las escenas improvisadas nos dan la oportunidad de tomar decisiones, incluso arriesgadas, sin que existan consecuencias "reales", fuera de la misma improvisación. Nos permiten aprender a tomar decisiones desde la práctica. Nos invitan a mirar las situaciones desde multitud de prismas y, de este modo, miramos también a nuestra propia postura ante el mundo. Desarrollan nuestro pensamiento crítico y nos entrenan para desenvolvernó en multitud de

situaciones diferentes en la vida. Improvisar además nos permite tener el *feedback* de los compañeros y compañeras que han estado observando la escena, que, al ser observadores/as externas de la acción, nos pueden devolver apreciaciones muy interesantes sobre las decisiones que hemos tomado en la improvisación y sus consecuencias para el desarrollo de la historia que hemos creado.

Como ejemplo concreto de técnica que entrena estos aspectos, hacemos mención al **Teatro Foro**, que consiste en que los espectadores puedan probar diferentes finales para una obra de teatro que inicialmente tiene un final nefasto. De esta manera, los y las participantes prueban cómo poder solucionar un determinado conflicto, ensayan diferentes soluciones desde un potente ejercicio de toma de decisión.

Quizá sea difícil

Tu dificultad

Siendo formadora de actores aprendí de mi maestro una de las claves que considero más importante a la hora de trabajar con grupos: "nada de lo que suceda en la clase es en contra de mí". No hay ninguno, ninguna de mis alumnas que me desafíe, me cuestione, me sabotee la clase o me amenace por lo que yo soy o dejo de ser. Todas estas actitudes tienen que ver con la dificultad que ese alumno o alumna está experimentando en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.

Cada una de las personas que componen el grupo clase no viene al aula sola. Vienen en compañía de su historia completa. Trae con él, o ella, todo su entorno de facilidades y dificultades. Conviene recontextualizar las conductas de clase teniendo en cuenta estos elementos para poder aprender a descodificar las actitudes en la clase. Estar abiertos, abiertas, y atentos/as a las dificultades que cada quien expresa en la clase y poder contemplarlas en el marco de su historia es importante para continuar con nuestra tarea docente con confianza.

Por tanto, nada de lo que sucede en clase es un ataque contra mí, sino que tiene que ver con la expresión, quizá no muy adecuada, es



PARA PROFUNDIZAR SOBRE CREACIONES COLECTIVAS AVANZA AL ENTORNO ACCIÓN Y MIRA LA "PARTITURA DE ACCIÓN", PÁG. 178.



AVANZA A LA CASILLA "IMPROVISADO, MA NON TROPPO", PÁG. 109, Y, EN EL ENTORNO ACCIÓN, AL BLOQUE "COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO", PÁG. 291.



AVANZA AL ENTORNO ACCIÓN Y MIRA LA "PARTITURA DE ACCIÓN", PÁG. 184.

EXPERIENCIA NARRADA POR MARÍA



Quizá sea difícil

posible, de algún tipo de dificultad que yo tengo que aprender a ver en mis alumnos y alumnas. Descodificar, entender y escuchar esta dificultad significa transformar una potencial situación de crisis, o malestar en clase, en una oportunidad única de aprendizaje para el grupo y el educador/a.

Es lógico que cada educando pueda proyectar sobre mí y sobre mi figura de educador/a, determinados roles, que su psiquismo genere las condiciones para vivir conmigo alguna relación (ya sea conflictiva, de adoración, de sumisión, etc.) que yo sienta como ajena a mí. El mirar a cada uno/a en su singularidad me puede ayudar a trabajar esa relación conmigo mismo, misma, y con el educando.

A la vez, el entrenamiento teatral y la deconstrucción de lo vivido a través del juego es un canal fantástico para ayudar a cada uno/a a ver sus "fantasmas", sus proyecciones, y trabajarlas. De esta manera, podemos trabajar en grupo dificultades que son individuales y damos la opción a todos los presentes de reconocerse en la misma dificultad, identificarse con el compañero o la compañera y sentirse arropados/as, al tiempo que la persona que experimenta una dificultad trabaja un tanto más protegido/a.

En la casilla **grupo** compartimos alguna idea sobre cómo incluir estas dificultades personales dentro del trabajo colectivo para hacer posible que la persona que las experimenta trabaje sobre ellas, al mismo tiempo que el grupo al completo tiene una oportunidad de aprendizaje basada en una experiencia concreta y significativa.

Mi dificultad

Como docente, entender cuáles son mis dificultades con un grupo particular, y cómo las expreso cuando me pongo delante del grupo, es fundamental para mantener la confianza necesaria en mí mismo/a y en mi trabajo y poder seguir con el mismo.

El principio de confianza es el corazón de la metodología que compartimos a lo largo de estas páginas. Si uno/a no es capaz de mantener la confianza en sí mismo/a, es posible que no esté ofreciendo al grupo la confianza necesaria como para que el grupo genere a su vez la confianza indispensable para el trabajo. Tejer una buena red de confianza es fundamental para realizar un aprendizaje significativo y eficiente.

Confianza en este contexto no significa saberlo todo, sino poder hablar con el grupo (o nuestros colegas educadores/as) de algunas de nuestras dificultades, expresando abiertamente cuáles son, mostrando así que todos los y las presentes en el aula pueden reconocer y hablar sobre las dificultades propias. Los momentos de **reflexión conjunta**, de toda la clase, sobre la práctica de nuestra enseñanza y aprendizaje, son momentos privilegiados para reconocer el lugar de partida que tenemos en ese momento y construir sólidamente nuestro corpus intelectual, afectivo y corporal.

Como educador, educadora, el trabajo sobre mis propias dificultades es fundamental para poder trabajar con personas. Cada dificultad mía que no trabaje tiene grandes posibilidades de ser intuita de alguna forma por el grupo y de obstaculizar de alguna u otra forma el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hablamos de la dificultad

Poder expresar lo que me resulta difícil con naturalidad es una maravilla, implica que no tengo por qué saberlo todo y es un antídoto extraordinario frente al fracaso. Una frase, una simple frase tan sencilla como "a mí lo que más me cuesta es... lo que fuere" es como pegamento para el grupo de personas que aprenden juntas y al mismo tiempo el comienzo mismo de la superación de la dificultad para la persona que la enuncia.

En nuestra experiencia personal, en el sistema educativo formal uno/a está muy solo/a. Se está todo el tiempo con personas, sí, pero al final solo/a con mis calificaciones. Sobre todo si eres tímido/a o si de repente te das cuenta de que estás tan perdido/a que no puedes confesarlo o si tienes tanto miedo a la autoridad que no eres capaz de pedir una tutoría para que te expliquen la corrección de un examen. En general, hay pocos espacios para hablar de lo que a ti te pasa con la materia de estudio en cuestión, más allá del momento del **examen**.

En este contexto, generar espacios donde se pueda hablar de lo difícil (o fácil) que resulta algo, abiertamente, con el profesor y todos, todas las compañeras delante, es un alivio enorme; tanto más si no hay que solicitar audiencia a la profesora, ni salirse de los cauces normales de la clase para hacerlo. Dentro de nuestra propuesta, el momento de reflexión posterior a cada ejercicio y juego es perfecto para integrar, entre otros, estos tipos de comentarios de una manera



Avanza a la casilla
"Grupo", pág. 154.



Avanza al entorno
ACCIÓN, casilla
"Reflexiones en
círculo", pág 315.



Avanza a la casilla
"Evaluación,
¡qué susto!", pág 78.



Quizá sea difícil

natural en del desarrollo de la clase. Reflejarme en ellos/as y saber que algunos de mis compañeros y compañeras tienen los mismos problemas que yo, es saber que puedo contar con más gente que yo mismo/a para elaborar estas dificultades. De un momento para otro, he conseguido salir de la soledad y colocarme en una situación favorable para la cooperación.

En una de las formaciones de *Jugar y Actuar*, una de las participantes, una maestra, reconoció lo muchísimo que le costaba trabajar en silencio. Acabábamos de terminar un ejercicio en silencio y ella estaba angustiada por la situación. A las preguntas de rigor: ¿cómo ha ido el ejercicio?, ¿de qué cosas os habéis dado cuenta?, ¿hay algo al respecto que os gustaría compartir?, esta participante expresó su dificultad para trabajar cuando la sala estaba en silencio. Había habido antes otros momentos en los que habíamos trabajado en silencio y sobre los cuales habíamos preguntado sin que nadie dijera nada al respecto. Pero el hecho de seguir preguntando y abrir un pequeño espacio de reflexión sobre cada uno de los ejercicios, aunque parezca que las preguntas y respuestas siempre son las mismas, da pie a que cada una encuentre su momento para expresar lo que siente. Es importante mantener estos espacios dentro de la clase. Cuando yo era alumna en la escuela de teatro, saber que contaba de manera constante con esos espacios significaba que hoy no era la última oportunidad que yo tenía de charlar de algo con lo que estaba experimentando una dificultad. Podía encontrar el momento más adecuado para mí, sin salirme de la estructura de la clase, para hablar sobre el asunto.

En concreto, lo que sucedió cuando esta particular alumna de *Jugar y Actuar* verbalizó su incomodidad al respecto de trabajar en silencio fue que, la expresión de esta angustia y dificultad sirvió en primer lugar para disminuir el estado de malestar de la participante. Sirvió también para encontrar otros dos o tres participantes que compartían la sensación pero no habían encontrado aún el valor, o el momento, de decirlo abiertamente. Ahora que estaba sobre la mesa, se apropiaban de la dificultad explícitamente. Y seguro que más de uno o una sin necesidad de explicitarlo se unió en ese momento al reconocimiento de esta dificultad desde un lugar reservado que, por lo que fuese, en ese momento necesitaba. Todos los que reconocieron en sí mismos esa determinada dificultad, avanzaron en su camino de aprendizaje esa tarde. Además, la valentía de la compañera nos sirvió para abrir una discusión interesantísima sobre las cualidades del silencio como herramienta de aprendizaje,

auto-conocimiento y cohesión grupal, algunas de las cuales se recogen en el capítulo "**Silencio**".

De aquella manifestación de dificultad todos aprendimos y seguimos aprendiendo mucho. ¿No es magnífico? Además de avanzar en su relación con el silencio, la compañera que pudo juntar el coraje suficiente para hablar de su dificultad se vio recompensada en su acción por el resto de compañeros y compañeras que le agradecieron ser valiente y abrir también la trocha para aquellos y aquellas que no se habían atrevido a expresarse con tanta claridad.

El educador en el juego

El educador o la educadora que se pone en juego implica su intelecto, emociones, cuerpo, voz y experiencias (todo lo que él o ella es) en la tarea de educar, conducir en el camino del aprendizaje, a sus alumnos/as. Habla desde el propio cuerpo, experiencias y emociones, además de desde los libros de texto y el currículum.

Somos bastante más que un busto parlante

Damos más importancia a lo intelectual que a lo emocional o corporal y esto ocurre así también en la escuela. Los y las educadoras a menudo nos centramos en los contenidos curriculares, externos a nosotros y nosotras, y nos olvidamos de otros aspectos de nuestra persona que resultan tanto o más nutrientes que los contenidos académicos para nuestros alumnos y alumnas.

Hasta tal punto ocurre esto que, con bastante ironía, **Ken Robinson** advierte que si seguimos así corremos el riesgo de convertirnos en bustos parlantes, en cabezas que utilizan los cuerpos que tienen pegados por debajo para transportarse de un lugar a otro y seguir pensando.

Al eliminar el cuerpo de la ecuación, junto con él estamos eliminando las emociones y gran parte de la capacidad que tenemos los seres humanos de relacionarnos entre nosotros y nosotras. El cuerpo es la materia gracias a la cual estamos en este mundo. Al centrarnos tan absolutamente en el aprendizaje intelectual, lo estamos relegando a un lugar tan poco relevante de nuestras vidas que, a veces, sin pretenderlo, nos dejamos a nosotros, nosotras, fuera del plano de lo



Avanza a la casilla "**Silencio**", pág. 136.



Para más pistas
avanza al entorno
EMOCIÓN, área
"**inspiraciones**",
pág. 337.



El educador en el juego



Para profundizar en este concepto de “inteligencias” recomendamos los libros de Howard Gardner. Si quieres más pistas avanza al entorno EMOCIÓN, área “inspiraciones”, pág. 337.



La creatividad, por tanto, se torna factor imprescindible del aprendizaje. Si quieres saber dónde encontrar más lecturas sobre creatividad y educación avanza al entorno EMOCIÓN, área “inspiraciones”, pág. 337.

que está ocurriendo. De esta manera dejamos de ser protagonistas de nuestra propia vida y ponemos en primer plano los conocimientos intelectuales y curriculares. El conocimiento intelectual es imprescindible, pero, si no se equilibra con **otras inteligencias**, nuestra percepción del entorno y nuestro desarrollo quedan sesgados.

Cuerpo, herramienta de acción. Emoción, energía de vínculo

Desde *Jugar y Actuar* queremos recuperar el cuerpo y las emociones para la escuela, más allá de las clases de educación física, y generar espacios de creación de experiencias que se equilibren con los espacios de transmisión de conocimiento, que suelen ser prioritarios.

Nuestro cuerpo es nuestra gran herramienta de transformación de la realidad, lo que nos permite actuar en el mundo. De la misma manera, nuestras emociones permiten que nos conectemos con los demás y podamos llegar a realizar grandes tareas juntos.

Al poner en valor la energía e inteligencia que tienen nuestros cuerpos y emociones, estamos proponiendo un camino para que en la escuela no sólo se enseñen las habilidades y competencias necesarias para desarrollarse en esta sociedad, sino también para que entre las habilidades y competencias que se aprendan estén incluidas las de creación de una sociedad nueva. A fin de cuentas las sociedades avanzan porque las personas lo hacemos posible. Se trata de generar en la escuela **espacios de creación** de esta sociedad, que permitan el aprendizaje de las habilidades necesarias para reinventarnos a nosotros/as y nuestro entorno siempre que sea necesario.

Para conseguir esto, la propuesta que ofrecemos es salir del estado de “busto parlante” que describe Robinson y “ponernos en juego”: llegar a clase con todo lo que somos, sentimos, sabemos y desconocemos.

Ponerse en juego es asumir riesgos

Al proponer entrar en el terreno de la creación, la colectividad, el juego teatral, la emoción y el cuerpo, inevitablemente proponemos también entrar en contacto con nosotros mismos, con nosotras mismas, y encontrar la disposición de abrirnos a lo desconocido.

Proponemos abandonar por un momento el lugar tranquilizador de nuestros conocimientos y habilidades previas y dar el salto a una manera de hacer en la que no sabemos “a priori” cuál es el camino exacto que vamos a seguir. Hemos de aceptar, como Sócrates, nuestra ignorancia y, como “barqueros”, acompañar al otro en un viaje en cierto modo iniciático, estando siempre atentos a nuestros propios movimientos internos.

Ilustrando la idea muy expandida de que el/la educadora se encuentra más cómodo/a frente a su clase en una posición de pretendida neutralidad emocional, de abstracción corporal, decía una de las compañeras que participó en la creación teatral con la que se inició el proyecto *Jugar y Actuar*: “Yo llego al instituto, me pongo mi bata, me pongo mis gafas, me cojo la coleta y ese es mi disfraz”. Ella continuaba explicando cómo hay que ocultar las emociones en el trabajo porque “un trabajo es un trabajo y algunos días estás bien y otros días mal, pero nadie tiene por qué saberlo”. De la misma manera, muchos profesores que participaron en las formaciones a lo largo del curso 2011-2012, expresaban cierto temor porque al quitarse la “máscara” y exponerse ante los alumnos/as y compañeros/as se corre un alto riesgo a que el alumnado “se te suba encima”, te “pierda el respeto” y te destrone de tu posición de legítima autoridad académica dentro de la clase y, por consiguiente, la clase se transforme en un caos.

A pesar de ello, y desde nuestra experiencia, sabemos que puede resultar para el educador, la educadora, sumamente beneficioso poner encima de la mesa, en clase, no sólo sus conocimientos intelectuales, sino también sus emociones y su cuerpo.

Como formadoras tenemos un papel protagonista que muchas veces no ejercemos porque nos ponemos detrás del disfraz y negamos a nuestros alumnos y alumnas la posibilidad de que conozcan nuestra parte más motivadora e inspiradora, la que les podría implicar en la transformación de su realidad. Los y las educadoras (junto con los y las compañeras) somos aquello por lo que merece la pena que los chicos y chicas vengan a clase. Si fuera sólo por los conocimientos curriculares, la educación sería a distancia, hoy más que nunca, porque la comunicación a distancia está desarrolladísima y porque “todo” puede encontrarse en Internet. Todo, menos la experiencia de tener a alguien que te ayude en tu camino de encontrar quién eres; todo, menos la experiencia de compartir tu tiempo con tus pares, acompañados por una persona adulta que es referente y modelo.



El educador en el juego

Repensarnos, redefinimos, exponemos, ser protagonistas

Para ser protagonista no sirve con tener una nueva batería de actividades, hay que repensar nuestro rol de educadores y educadoras y, si lo consideramos necesario, reinventarlo.

Cada capacidad o incapacidad nuestra es necesaria para colaborar en el crecimiento de nuestro alumnado, al igual que cada fuerza y cada debilidad, cada certeza y afirmación y cada duda y cada cuestionamiento. Para que los niños, niñas y adolescentes se construyan a sí mismos es imprescindible que se encuentren con personas a lo largo del camino; personas de verdad, no trozos de ellas, meramente intelectuales y limitadas a una determinada asignatura; personas adultas que puedan ser referentes para otras personas, más jóvenes en su mayoría y muchas veces necesitadas de referentes adultos.

Para ponernos en juego es necesario ir "completos/as" a clase: cabeza, cuerpo y afecto juntos. Es necesario dejar saber a nuestro alumnado quiénes somos y desde qué lugar les estamos hablando. Es necesario acordar con ellos y ellas que nuestro lugar no es el único, ni probablemente el más acertado, que es uno más para ayudarles a construir su capacidad crítica del mundo. Hemos de valorar nuestra práctica educativa construida desde la honestidad y la coherencia. Es necesario permitir (o provocar) la ocurrencia de situaciones educativas en las que acompañar a los educandos en la construcción de su inteligencia emocional, en el análisis y la armonización de sus afectos y de sus relaciones interpersonales (incluidas las relaciones con su educador y sus pares); acompañar a los educandos en el entendimiento y la inclusión de su cuerpo y el de los demás como vehículo de una comunicación rica, saneada de omnipresentes connotaciones sexualizantes o de vergüenza y coartación.

Cómo aprenderse para enseñarse

Como formadores, docentes, maestros, profesoras, ciudadanos y ciudadanas, hemos pasado la mayor parte de nuestra etapa formativa estudiando materias curriculares de muy diverso tipo y, entre ellas, pocas veces se incluía nuestra propia persona, emociones o relaciones con el mundo y los demás. Dominamos y confiamos en nuestro dominio de la didáctica y de la pedagogía, en nuestros conocimientos curriculares sobre las materias que impartimos y los trabajos que realizamos. Pero, si queremos ponernos en juego, necesitamos equilibrar todo lo trabajado a nivel intelectual con algo de trabajo en nuestra pro-

pia esfera emocional y corporal. Y en estas áreas de conocimiento no se trata tanto de aprender sino de comprender todo lo que sabemos, porque cada persona es la mayor experta mundial sobre sí misma. De eso no hay duda. El asunto es cómo pongo todo esto en valor, cómo soy más consciente de lo que soy y comienzo a incluirme completa en mi trabajo, en mi relación con los alumnos, alumnas, compañeras; cómo me pongo **en juego integralmente**.

Nadie parte de cero en este asunto de ponernos en juego. Todos y todas ya lo hacemos en mayor o menor medida, dependiendo de las habilidades y de la disposición de cada cual. Lo realmente necesario es comprenderlo y dar la bienvenida al hecho de que yo, como persona, me invito y estoy presente en mis clases o en cualquier situación educativa que viva. Para ello, quizá he de empezar por asumir que, de verdad, no hay mayor experto/a en mi vida (incluida mi práctica profesional) que yo mismo/a y desde ahí construir la autoconfianza necesaria para llevarme completo/a al aula.

Para crear el mundo que queremos, donde las personas estén en el centro, tenemos necesariamente que equilibrar la importancia dada y la energía dedicada a la transmisión del currículum académico con la importancia y la energía dedicada al trabajo sobre el mundo afectivo y corporal de los y las protagonistas de los sistemas educativos: **las personas**. Y esto pasa porque los sistemas educativos se basen en educadores y educadoras capaces de arriesgarse haciéndose **presentes** en el entorno educativo en su condición de personas: actitudes, cogniciones, afectos y corporalidad.

Para esta labor de educar corporal y emocionalmente, para esta tarea de despertar la conciencia sobre una misma y su ciudadanía *glocal*¹⁴ son necesarios unos/as docentes que estén en la senda del autoconocimiento y el despertar de su conciencia de personas ciudadanas *glocales*. Deben ser docentes que lleven a las aulas no sólo el conocimiento académico de su disciplina, aquel que durante tantos años han ido aprendiendo y afianzando, sino a ellos y ellas mismas, lo mejor de ellos y ellas mismas, sus experiencias, emociones y sensibilidad.

14. Neologismo de composición, que viene de las palabras "global" y "local". Expresa la necesaria conjunción –en la visión que tiene *InteRed* de la ciudadanía del siglo XXI– por una parte de una mirada comprensiva de la realidad, que aborde el contexto global actual con su característico entramado de causas y consecuencias de cada decisión y cada acción en otras partes del mundo; y por otra parte de una acción individual y colectiva, que se ancle en la realidad local, (a una escala realista, alcanzable) para desplegar su capacidad transformadora de forma sostenible.





El educador en el juego

Redistribución de la tarea de enseñar-aprender

Aunque pueda parecer contradictorio con lo anteriormente explicado, el/la educadora que se pone en juego *repiensa* también el equilibrio en la participación de todos los presentes en el aula y del trabajo en comunidad y revisa su propia participación dentro del desarrollo de la clase. En el aula, en el grupo, en el círculo, no todos somos iguales, pero sí igual de importantes. Si el/la docente expone currículum y además facilita experiencia y abre espacios de diálogo con y entre los alumnos y alumnas, si sostiene el silencio para permitir que los alumnos y alumnas participen, les escucha activamente y hace comentarios, aportaciones y preguntas como respuesta a los comentarios y cuestiones de los educandos, *resignifica*, poco a poco, los roles de las personas dentro del grupo.

Esta manera de desarrollar una clase (o parte de ella) aviva la curiosidad natural y refuerza los lazos entre los y las compañeras del grupo. Parte de la materia que se trata en la sesión (currículum académico) viene previamente preparada y otra parte de la materia (aquello relacionado con las emociones vividas) se teje al calor de las vivencias y aportaciones de todos los y las alumnas. La **escucha activa** de las sugerencias, dudas y proceso de cada uno de los alumnos y alumnas permite que, entre todos, se diseñe y se transite el camino de enseñanza-aprendizaje previsto.

Insignificante e imprescindible

"Hemos de hacer, hemos de ser actores. Actores de nuestra vida para empezar y actores de la sociedad. No podemos contentarnos con ser espectadores."

Xavier Dumont

Así se resume nuestra posición ética y política fundamental como educadores. No podemos resignarnos ante la complejidad del cambio y el limitado efecto de nuestra práctica. Seguimos haciendo lo que sabemos hacer y lo que creemos que hemos de hacer, sabiendo que nos ponemos a nosotros, nosotras mismas en juego tanto como invitamos a hacerlo a los otros, a la otras; sabiendo que recibimos tanto como damos, aceptando con humildad poner nuestras herramientas al servicio de la singularidad del otro y del grupo, sabiendo que los efectos de nuestra práctica serán limitados,

¿Qué miedos tengo?

seguimos implicados, implicadas igualmente en nuestra práctica. Y, aún sabiendo que los posibles efectos benéficos de nuestra práctica (en este caso lúdico-teatral) serán limitados y relativos, no renunciamos a profundizar y creer en ellos. Así nos ponemos en juego. ¿No hablamos de **"ponernos en juego"** como educadores y educadoras? Pues bien, hagamos aquí una breve puesta en práctica de ello.

En este proceso de dos años de trabajo hemos sentido algunos miedos que queremos compartir con el/la lectora:

- Miedo a que no todo el mundo dentro de nuestra propia organización comparta y apruebe las ideas que recogemos en esta publicación.
- Miedo a que nuestra propuesta no sea suficientemente sólida y articulada.
- Miedo a exponernos demasiado y no ser pertinentes.
- Miedo al juicio post-publicación.
- Miedo a que los docentes que lean este libro digan:
 - "Genial, esto para el ludotecario, que yo no tengo espacio en mi día para estas cosas"
 - "Esto para mi clase no sirve"
 - "Estos chicos (nosotros, Nicolás y María) no tienen ni idea de lo que es la escuela"
- Miedo a provocar rechazo por el tono crítico y ligero que a veces usamos.
- Miedo a parecer unos *"hippies happy flower"* a los que no se considera con autoridad suficiente como para realizar propuestas sobre temas tan serios.
- Miedo a no terminar a tiempo (todo el tiempo).

Algunos de los miedos son de María, otros de Nico. Todos los formulamos en plural porque al estar juntos en este proceso de aprendizaje asumimos como propios los miedos del compañero, de la compañera. Son acervo colectivo del equipo de *Jugar y Actuar*. Algunos de ellos, los hemos compartido, complementado y transitado en las formaciones impartidas a diferentes grupos de educadores y futuros educadores. Haciéndolo, hemos ido entendiendo nuestro lugar con respecto al trabajo que desarrollamos. Al expresar nuestros miedos abiertamente en estas formaciones hemos construido espacios comunes de confianza y colaboración con las personas que participaban de ellas.



Avanza a la casilla
"Escuchar. Mirar.
Transformar",
pág. 143.



Avanza a la casilla
"El educador
en juego", pág. 51.



¿Qué miedos tengo?

Ahora que tienes esta propuesta metodológica entre tus manos, queremos proponerte el mismo ejercicio: ¿Qué miedos te suscita la (hipotética) puesta en marcha de la metodología que te estamos proponiendo?

Aquí tienes unas páginas para que los puedas plasmar.

Educación para la vida

"Cualquier proyecto educativo asume una serie de valores y no es posible cuestionar eso. Claro que no es una educación neutra. Un proyecto educativo tiene una intencionalidad, unos objetivos que se pueden conseguir de maneras distintas. Pero todos compartimos unos valores, que son los que nos identifican con los Derechos Humanos, con un planeta más limpio, con un mundo en el que todos estemos incluidos. Aunque lo hacemos de maneras distintas; de ahí el pluralismo. Reconocer los valores de nuestro proyecto educativo es el primer punto de partida para empezar a hablar."

Manuela Mesa, / *Encuentro Escuelas Globales: La EpD como herramienta educativa integral*
FONGDCAM-1 y 2 de febrero de 2011

Valores e intencionalidad: base (¿explícita?) de cualquier educación

Esa afirmación de Manuela Mesa nos parece clave. Nos parece clave para la transparencia, fundamental para el fomento del espíritu crítico, explicitar cuáles son los valores sobre los que se asienta nuestro proyecto educativo. Explicitar la identidad, el punto de vista del emisor de un mensaje (y con más razón de un proyecto educativo), es clave para que el receptor de dicho mensaje pueda poner los filtros que considere necesarios a la información.

Así que, tanto en esta publicación como en las formaciones que hemos impartido, hacemos explícito desde un inicio nuestra intencionalidad educativa. Claros son los valores en los que se asienta el proyecto *Jugar y Actuar; nuestras armas para la paz*: respeto por los Derechos Humanos y por el medioambiente, **cuidado**, inclusividad, puesta en valor de la diversidad, horizontalidad, participación, corresponsabilidad... Claro es también que consideramos la educación como piedra angular de un desarrollo humano sostenible: humano porque pone a la persona en el centro y entiende que el comienzo de la transformación pasa por **cada uno y una** de nosotros y nosotras en nombre propio; humano porque ha de fortalecer la generación de una ciudadanía global corresponsable y comprometida con los derechos de todas las personas; y sostenible porque utiliza los recursos necesarios para vivir bien sin comprometer el desarrollo de las generaciones futuras.

Así bien, en nombre de la transparencia y del espíritu crítico, compartimos con los destinatarios de nuestra "enseñanza" los valores y la intencionalidad de nuestro proyecto educativo. Sin embargo, no nos parece



que esta práctica sea precisamente compartida por unas autoridades educativas que se empeñan en decirnos que la educación ha de ser "neutral", como si esa neutralidad existiese... Reafirmamos la importancia que tiene para nosotros que un sistema educativo, un colegio, un maestro, una profesora, tome plena conciencia y expliciten claramente la intencionalidad y los valores que subyacen en su proyecto educativo.

Educación para...

¿Qué intencionalidades educativas son las que manejamos?: ¿transmitir conocimientos?, ¿hacer que la ciencia y la tecnología avancen?, ¿posibilitar que los educandos respondan a las demandas del mercado laboral?

Bajo nuestro punto de vista, lo que menos necesitamos, en esta época de sobreabundancia comunicativa, es una educación que se centre en transmitir gran cantidad de información, sin cuidar su articulación, el desarrollo del razonamiento crítico o el desarrollo personal de los educandos. Al contrario, necesitamos una educación que forme personas que sepan pensar por sí mismas, que se respeten a sí mismas, a su prójimo (por muy diferente y lejano que esté), a su comunidad y a su hogar, que en última instancia es el planeta que todos compartimos; una educación que forme personas capaces de convivir en armonía, de gestionar pacífica y creativamente los conflictos que surjan entre ellas, personas que sepan emularse y cooperar entre sí de manera equilibrada y constructiva.

Para nosotros, la educación ha de cumplir un papel fundamental para ayudar al ser humano a: saber convivir con su prójimo y con el ambiente; cultivar el amor por la ciencia, la lectura, los números, las artes y el movimiento; desarrollar la curiosidad científica y el pensamiento crítico; incluir e integrar en los mismos espacios y proyectos a personas de diferentes orígenes y sensibilidades, para aprender a convivir y encontrarnos en paz dentro de un mundo globalizado, diverso y cambiante. La educación para la vida pone a la persona en el centro y abre las miradas.

La educación como búsqueda

Una de las etimologías de "educación" viene del latín *e-ducere*, eso es *"conducir fuera de"*, un origen revelador que sugiere que hay algo dentro de cada uno/a que puede sacarse a relucir. Nos pone por lo tanto sobre la pista de una educación personalizada, que ha



Avanza a la casilla
"¡Cuidado!",
pág. 149.



Avanza a la casilla
"Yo, cambio.
Ciudadan@ global",
pág. 140.



de acompañar a cada uno/a en su proceso de búsqueda y de puesta en valor de esa cosa que tiene dentro de sí. ¿Y qué sería esa cosa que cada uno/a habría de investigar, desarrollar y expresar? Pues hay quien lo llama "vocación", quien lo llama "regalo", quien lo llama "elemento", quien lo llama "flujo".

Sea cual sea la palabra utilizada para nombrarlo, se trata, de alguna forma, de encontrar **lo que a uno/a le gusta**, lo que le apasiona, en lo que puede estar concentrada y ocupada con gusto. Curiosamente uno, una, resulta muchas veces competente en esa materia, descubre que se le da bien. Por lo tanto, desde la educación, acompañar a las personas a descubrir su regalo, su vocación, es abrirles la puerta a que encuentren un espacio en el que realizarse, en el que construir sentido en su vida, en el que aportar al mundo lo mejor de sí, donde disfrutar de su trabajo (que no sólo empleo) y no sólo trabajar para producir y ganar dinero.

Es merecedora de atención la tendencia existente a emitir juicios de valor y jerarquizar las profesiones y ocupaciones. Claro está que tan válida es una vocación de electricista como de abogada, una vocación de docente como de agricultor, una vocación de ama de casa como de ingeniera, una vocación de música como de enfermero. Tan válido es crear mi propia empresa u organización como valorar mis capacidades y participar en el proyecto de otros y otras. Porque tan cierto es que todos y todas somos distintas y únicas como lo es que nuestras vocaciones son absolutamente diversas.

Por lo tanto, consideramos que una sociedad y una educación que condicionan y dirigen (a través de potentes mensajes) el camino de todos y todas, que coarta esta búsqueda individual y vocacional, sólo están potenciando una visión utilitarista y desencantada del trabajo; una visión que asimila trabajo a pena, que anima a las personas a sacar el máximo beneficio económico haciendo lo menos posible; una visión pragmática desarropada de sentido, de solidaridades. A nuestro entender, una educación uniformizadora y utilitarista sólo puede potenciar la infelicidad, el sentimiento de falta de sentido, de falta de realización personal observable en millones de personas y contribuir a hacer de las personas meras "productoras", que encajen en un sistema que las necesita, competentes en su tarea específica, obedientes, sin demasiado pensamiento propio. Es un tipo de educación que hace florecer, en tantas y tantas oficinas, carteles del tipo: "¡por fin es viernes!". Es un tipo de educación que nos hace entender como sinónimos de la palabra trabajo las palabras esfuerzo, carga, tormento, pena, penalidad, martirio, padecimiento.

Desde estas reflexiones afirmamos, por lo tanto, que la educación para la vida es un proceso de acompañamiento de los y las educandos en la búsqueda personal de uno mismo, de una misma que les permita desarrollar una vida plena aportando al mundo lo mejor de cada uno/a.

Aquí y Ahora

Con lo que hay, con lo que tengo, hago

No necesitas nada más.
Lo que sabes,
Lo que tienes,
El día de hoy,
Son perfectos para hacer.

El ser humano tiene un potencial muy importante, que lo distingue (entre otras muchas cosas) de los animales: el de recordar lo pasado y de anticiparse al futuro. Esa capacidad se puede considerar como fundamental para el auge de las grandes civilizaciones que han poblado y pueblan el mundo. Sin embargo, resulta un arma de doble filo, ya que muchas veces nos hace perdernos el disfrute de la intensidad del momento, la potencia de sus resonancias estéticas, emocionales, kinéticas.

Una de las máximas de la educación teatral que **yo recibí** se resume en la consigna: "*trabaja con lo que hay. Trabaja con lo que tienes, aquí y ahora*". Estas palabras, usadas hasta la saciedad durante mis clases de interpretación, encierran gran parte de la filosofía y metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada en *Jugar y Actuar*.

Nos interesan por tres motivos:

PRIMERO, porque ponen el foco de atención en los conocimientos y herramientas que ya se poseen para desde ahí poder seguir adquiriendo habilidades y construyendo saber. Salimos así de la lógica del resultado para **entrar de lleno en la lógica del proceso**, que nos parece más constructiva y cercana al modelo del un desarrollo humano sostenible.

EXPERIENCIA
NARRADA POR
MARÍA



Avanza a la casilla
"Proceso y resultado",
pág. 67.



Aquí y Ahora



Avanza a la casilla
"Confianza", pág. 35.



Avanza a la casilla
"Aprender con
alegría", pág. 75.

SEGUNDO, porque implican **confianza** en las capacidades del ser humano en el presente y, desde ellas, en nuestra capacidad transformadora (tanto del presente como del futuro). Lo que significa colocar al ser humano en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y transformación.

TERCERO, porque si asumo que trabajo con lo que hay, entonces cualquier cosa que sea lo que tengo, es perfecta para trabajar hoy, aquí y ahora. Esto facilita que el nivel de exigencia para conmigo disminuya. Aprender con menos exigencia nos aproxima al tan deseado estado de **aprender con alegría** ganando además en excelencia. Porque la consecuencia directa de reducir la exigencia es un incremento de la capacidad creativa. De la misma manera, ese enfoque nos permite ser inclusivos, y acoger positivamente el estado emocional particular que trae cada educando a clase cada día, ya sea alegría o tristeza, cabreo u optimismo.

Enfocarse en el proceso

El modelo general que se aplica a la educación formal es que los alumnos y alumnas no saben y van a la escuela para aprender. Este modelo de enseñar-aprender, en el que el docente vierte las informaciones en el alumno/a, como si éste/a fuera un cántaro que llenar, pone el foco de atención en "lo que falta" y no en "lo que se sabe" como elemento de construcción básico de la siguiente etapa de conocimiento. En este esquema, lo importante no es el tiempo presente, sino el futuro. Cuando yo sepa todo lo necesario, seré una persona completa y competente para realizar determinadas tareas.

Sin embargo, en mi propia experiencia, yo aprendía y aprendía y cuanto más aprendía más había por aprender. Debido a mi naturaleza curiosa, este fenómeno me angustiaba enormemente. Nunca llegaría a saber lo suficiente para ponerme a hacer las cosas. De alguna manera, esta metodología de aprendizaje me arrastraba hacia comportamientos pasivos. En lugar de prepararme para la vida, me estaba alejando de ella, encerrándome cada vez más en teorías que no terminaban de conectar ni conmigo misma ni con mi realidad.

Desde el momento en que comencé a usar el "trabaja con lo que hay" la situación cambió. Se reconocieron mis habilidades presentes como elemento principal de aprendizaje y esto posibilitó que yo desarrollase confianza en mi propia capacidad, que estuviera mucho

más **motivada**. Recuerdo que, en seguida, comencé a utilizar este "trabaja con lo que hay" en mi vida cotidiana y, poco a poco, fui saliendo de la situación de parálisis a la que me estaba conduciendo mi educación formal, que en ese momento estaba en estadio universitario. Pasé a la acción.

Confiar en las capacidades presentes de las personas

Si trabajo con lo que hay, desde lo que tengo, refuerzo lo que conozco, al mismo tiempo que reconozco lo que sé, lo que me hace crecer en autoestima y generar nuevo conocimiento sobre la base sólida de lo que soy aquí y ahora. Al permanecer enfocada en mi presente, estoy incorporando mi pasado y construyendo mi futuro, al tiempo que cultivo una habilidad indispensable para lidiar con entornos dinámicos y complejos como los de nuestra sociedad post-industrial: la gestión de la incertidumbre.

Aprender a estar conectada con lo que soy en el presente, me ayuda a mitigar el desconcierto, y a veces malestar, que nace de no saber qué va a pasar en el futuro. Si aprendo a conocerme y reconocer mi presente, estoy creando la confianza necesaria para vivir el futuro en presente, cuando éste suceda. Así, hago crecer la confianza en mí misma y mis capacidades y mis habilidades creativas me permiten enfrentar, en presente, las dificultades que vayan sucediendo. De esta manera, me activo y paso a la acción. Dejo de pre-ocuparme para simplemente ocuparme de lo que sea necesario en este momento: aquí y ahora.

Desde nuestra experiencia, cuanto más consigo dejar de pensar en los resultados (futuro) y más me concentro en la tarea que estoy acometiendo, cualquiera que sea (presente), mejores y más creativos frutos obtengo.

Es así como el trabajo consciente sobre el aquí y el ahora permite salir de la obsesión por los resultados adecuados y correctos para entender que el proceso de aprendizaje es continuo a lo largo de toda la vida. Dejo de luchar por resultados y asumo que yo soy un "work in progress" para siempre, que mi proceso de aprendizaje termina el mismo día en que termina mi vida.

La práctica del aquí y ahora

Todo es perfecto. No importa la energía que haya, la emoción que suceda, la dificultad que se experimente, el conflicto que surja, sea



Avanza a la casilla
"Deseo y decidido",
pág. 41.



Aquí y Ahora



Avanza al entorno
ACCIÓN, al bloque
"Tejer relaciones,
crear comunidad",
pág. 240.



Avanza al entorno
ACCIÓN, a los
bloques "Recibirnos
y acogernos" y
"Recoger lo vivido y
afianzarlo",
pág. 201 y 312.



Avanza a la casilla
"Improvizado, *ma
non troppo*",
pág. 109.

lo que sea, es con esto con lo que hay que trabajar. Todo, absolutamente todo, es bienvenido y procesado a lo largo de la clase y sirve para el aprendizaje de todo el grupo.

Concentrarnos aquí y ahora permite estar 100% presentes en el momento y, por lo tanto, ayuda a poder mirarnos, sentirnos, expresarnos y conocernos plenamente. Durante los momentos de trabajo sobre la **confianza, la cohesión grupal** y los **espacios de bienvenida y reflexión**, es cuando se comparten las impresiones y emociones de cada quien y se pone en práctica este "con lo que hay".

Esta clave de trabajar con lo que hay, aquí y ahora, es aplicable a todos los ejercicios prácticos que se exponen en la parte ACCIÓN. Es una consigna básica de cualquier ejercicio o juego teatral. Si algo tiene el teatro (mucho más el de improvisación) es que se hace en directo, mientras los y las espectadoras miran; por eso los actores y actrices entrenan la habilidad de conectarse con lo que está (y les está) sucediendo aquí y ahora.

Los ejercicios y juegos de **improvisación** son especialmente útiles a la hora de desarrollar la habilidad de estar en presente. La improvisación se basa en la construcción de historias sin previa preparación de las mismas. De tal modo que, la única forma que tengo de hacer propuestas, es llevándolas a cabo directamente, actuando. En la improvisación no cabe la explicación, ni la charla con el/la compañera para ponernos de acuerdo. Nos armonizamos sobre la marcha y, si en lugar de estar escuchando las propuestas de los compañeros, o mis propios impulsos, estoy proyectando en mi imaginación lo que creo que sería un buen desenlace (futuro), lo que consigo es una desconexión de lo que sucede en el presente: un no-entendimiento con el resto de co-creadores de la historia y, en lugar de mi desenlace ideal, una gran confusión en la historia que estamos contando.

Para cerrar el capítulo terminamos con una cita de Agustín Bellusci al respecto del *aquí y ahora* conectándolo con los sistemas de evaluación más extendidos:

"Esta actitud de aceptación de lo que hay, genera en el grupo una confianza y un amor a lo que estás haciendo y unas ganas de seguir avanzando, que son mucho más enriquecedoras que la mera búsqueda de resultados. Pero claro, es contra corriente, porque desde

las facultades a la primaria se sigue aplicando en todos lados lo mismo, tantos padres que dicen:

• ¿Qué nota te han puesto? ¡Un 9!

• Ah, ¡qué bien!

• ¿Qué nota te han puesto? ¡Un 5!

• Ah, ¡qué mal!

¿Y bien? ¿Qué hemos aprendido por el camino? Pocas veces preguntan eso."

Agustín Bellusci, *Entrevista para Jugar y Actuar*

Proceso o Resultado

O dónde surge el aprendizaje

Procesar: Someter una cosa a un proceso de elaboración o de transformación.

Proceso: Conjunto de las diferentes fases o etapas sucesivas que tiene una acción o un fenómeno complejos.

Aprendizaje estándar

En general, la escuela sigue unos procesos bastante rígidos y estandarizados de enseñanza-aprendizaje en los que se obliga a todos los alumnos y alumnas a llegar a los mismos objetivos prefijados. En este proceso, muchos niños, niñas y adolescentes se pierden, no porque dejen de aprender, sino porque no encajan exactamente dentro del esquema que propone el modelo. Como dejar de aprender es imposible, la situación apunta a que más bien lo que sucede es que no les interesa o no les sirve lo que se les enseña ni cómo se les enseña, dentro del modelo estandarizado de educación; o se acaba con su curiosidad y motivación y así se les deja fuera, se les rechaza, se les llama fracasados.

En nuestras sociedades occidentales millones de niños son diagnosticados (y tratados) de trastornos de déficit de atención e hiperactividad. Nos preguntamos hasta qué punto, si el diagnóstico afecta a tantísimos niños, niñas y jóvenes, no deberíamos más bien volver

Proceso o Resultado

nuestra mirada al sistema para hacer un buen diagnóstico de lo que está sucediendo con él cuando impide que chicos y chicas sensibles, inteligentes y capaces dejen en algún momento de aprender con alegría y lleguen a un grado extraordinario de desmotivación. Falta de motor que desafortunadamente no se queda en la escuela, sino que afecta al resto de áreas de sus vidas, porque somos seres integrales, incluso los fracasados escolarmente.

Sistema estándar, evaluación estándar

En nuestro sistema educativo formal, y a pesar de muchos loables intentos alternativos, el lugar fundamental de la medición de los aprendizajes parece muy claro: la evaluación formal, resultante en una nota cuantitativa y que, generalmente, sigue al haber llegado al final de una determinada parte de la asignatura. Por ello, es lógico pensar que se considera el estudio (individual, por cierto) de los conocimientos sobre los que tratan los exámenes como la mayor fuente de aprendizaje. Y desde luego, la nota obtenida en esos exámenes es la que hace decir luego a los profesores o a los padres *“¡Qué bien, un 9!”* o *“¡Qué mal un 4!”*. Pero la pregunta de *¿qué has aprendido en el camino?*, curiosamente, parece menos frecuente.

De inicio a fin (del curso, de la asignatura), el foco parece estar puesto más en el resultado, en la nota que sacará el niño, la adolescente (mi hija, mi alumno, mi futura empleada), en el examen, que en el pleno aprovechamiento de todo el proceso de aprendizaje. Y cuando algunos profesores/as intentan centrarse más en el proceso, resulta que son el objeto de una importante presión social de parte del entorno (los padres, la dirección, a veces los mismos chavales).

Proceso y resultado

Pero, ¿cómo es eso de centrarse en el proceso? Basándonos una vez más en nuestra experiencia, miremos esa pregunta desde el prisma de los juegos.

Jugamos al Monopoly. Mamá tiene una serie completa de propiedades, con ya dos casas construidas en cada una de ellas, y un capital actual de 2500€. Pedro tiene dos series completas y acaba de construir su primer hotel, invirtiendo en ello prácticamente todo el capital del que disponía. Y por mi parte, tengo tres estaciones de tren y algunas propiedades sueltas. En este momento crucial del juego, la tensión se vuelve palpable, los tres agradecemos la suerte de tal

jugada o maldecimos la mala suerte de tal otra porque nuestras tres mentes se encuentran totalmente volcadas en la anticipación del resultado. En un rato, habrá un ganador y dos perdedores. Para dos de nosotros, el juego habrá sido una experiencia más bien negativa, por su final nefasto, y posiblemente intentaremos echarla al olvido en cuanto antes. El disfrute, el placer a lo largo del juego quizás no habrá sido tanto, por la situación competitiva, y la anticipación ansiosa y permanente al resultado. Y si hay aprendizaje, su asociación con un ambiente de tensión, y la desconexión vivida con el aquí y el ahora, probablemente lo habrán dificultado.

Ahora bien, juguemos al juego de las **sillas cooperativas**. En este momento, sólo quedan cuatro sillas para que nos subamos encima las dieciséis personas del grupo. Desde luego, el desafío común se hace más complejo, tenemos ante nosotros una dificultad. Sin embargo, es probable que nuestras dieciséis mentes se encuentren en este momento totalmente volcadas a la tarea común. Todos estamos en el aquí y ahora, en el pensar, comunicar y probar con nuestros cuerpos las posibles soluciones a este desafío. El clima emocional en este momento —la experiencia nos lo ha demostrado una y otra vez— es distendido, de confianza. Surge la cooperación, vivimos con naturalidad y disfrute el hecho de que el compañero se esté apoyando en mi propio muslo o espalda para sostenerse. A diferencia del juego anterior, en este nos anticipamos muy poco al resultado final. De hecho, nadie dirá si el haber llegado a subir todos encima de cuatro o de tres sillas está bien o está mal. Incluso suele sorprender mucho y muy gratamente a los participantes las pocas sillas que han necesitado para subirse todos. Quizás nos anticipamos menos —y con menos ansiedad!— al resultado porque ese estará menos vinculado a una experiencia de éxito o de fracaso.

Con todo, lo vivido a lo largo de este segundo juego, cobra una particular relevancia. Resulta que toda la escucha se ha centrado en cada momento del proceso, que hemos podido disfrutar auténticamente de cada momento por haber estado totalmente en el **“aquí y ahora”**. Hemos estado muy atentos/as en cada momento a la tarea común, a lo que sentíamos, a lo que veíamos y hacíamos. Y de paso, es muy probable que hayamos hecho varias experiencias significativas de aprendizaje: en torno al cuidado (de nuestra integridad física y la de los demás), a la comunicación, a actitudes cooperativas. Pero lo bueno es que esos aprendizajes han sido vinculados emocionalmente a vivencias agradables y, por lo tanto, tienen mayor probabilidad de fijarse en nosotros.



Avanza al
a la casilla “Sillas
cooperativas” en
el entorno Acción,
pág. 270.



Avanza a la casilla
“Aquí y ahora”,
pág. 63.

Proceso o Resultado

El proceso, aunque no sea estándar, también puede evaluarse

Después de esta ilustración, desde la fenomenología de los juegos, de lo que sería centrarse en el resultado o en el proceso, intentemos ahora caracterizar un poco más la idea de proceso. Partiendo de las definiciones resaltadas anteriormente, podemos decir que un proceso —y quizás en particular los procesos de aprendizaje— es un fenómeno complejo, compuesto generalmente de diferentes momentos o fases y que implica elaboración y transformación. Así, nos resulta difícil pensar que semejantes fenómenos puedan ser “estandarizados”. O, ¿acaso son iguales el punto de partida y la manera de procesar, de elaborar y transformar de todos los educandos (aún en un pequeño grupo-clase, déjese de lado en todo un grupo de edad)? Por lo tanto, no podemos dejar de asimilar las corrientes pedagógicas favorables a la estandarización de la educación, a corrientes que se centran casi exclusivamente en los resultados a conseguir, en los conocimientos a impartir, y que desatienden en gran parte los procesos; procesos de aprendizaje de cada educador, de cada grupo, de cada educando, en los que, en cierta medida, es difícil y poco importa que todos se encuentren siempre en el mismo punto.

Sin embargo, si los procesos de aprendizaje de cada uno/a son distintos, nos parece que el **grupo**, que la dimensión colectiva, tiene en los procesos de aprendizaje una importancia fundamental. Quién mejor para apoyarnos en esta intuición que Paolo Freire, al afirmar que *“Nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres (y las mujeres, añadimos nosotros) se educan en comunión y el mundo es el mediador”*. Nos liberamos juntos por el intermediario del mundo.

Aprendizaje colectivo y proceso

Detengámonos un momento sobre ese factor colectivo del proceso de aprendizaje. Para empezar, y siempre desde la experiencia en nuestra praxis lúdico-teatral, parece que la conciencia de los miembros de un determinado grupo de estar compartiendo un mismo proceso (teatral, de aprendizaje), permite a todos y todas estar “concentrados” en el proceso, encontrarse juntas centrados en él. Por lo tanto, es probable que para muchos se vea reforzado el factor motivacional del aprendizaje que tiene una dimensión colectiva fundamental.

Solemos aprender lo que percibimos que es relevante para nuestra vida y eso es en gran parte función de nuestro entorno social, en particular en nuestra adolescencia, debido a los procesos de desarrollo de identidad que se dan en esta época de nuestra vida. Siendo así, ¿cómo no darle toda su importancia en los procesos de aprendizaje a esos momentos colectivos en los que todos y todas están invitadas a aportar, a construir conjuntamente sentido y significado? ¿Cómo pensar que el interés y la motivación nacerán en el educando sólo al escuchar al docente o al estudiar el libro? El proceso compartido de aprendizaje no sólo es una gran fuente de descubrimientos, de saberes nuevos, compartidos por unos y otros educandos, sino que es también el lugar en el que los objetos del proceso de enseñanza/aprendizaje pueden conectar con la vivencia del educando, por la intermediación de su grupo de pares y de la experiencia compartida.

Para terminar estas reflexiones sobre la idea de proceso, queremos decir que somos conscientes de que este libro seguramente llegue a decepcionar a algunos, a algunas. Sobre todo a los y las que busquen en él un mapa, una guía para llegar paso a paso a un determinado resultado, ya sea a nivel lúdico-teatral, ya sea a nivel de convivencia. Ellos, vosotros, vosotras podréis legítimamente sentirlos frustrados porque como exploradoras en proceso no seríamos capaces de dibujar ese mapa. Pero también, y quizás más fundamentalmente aún, no vemos que “esto” que proponemos, que todas estas herramientas y reflexiones, tengan un único resultado que pueda determinarse de antemano. No pensamos que esta metodología sirva para hacer cosas si es anticipándose a una hipotética sentencia final de: “se ha conseguido un resultado o no”, “se ha tenido éxito o no”. Pensamos que estas herramientas se pueden utilizar para explorar muchos caminos distintos, desde los más esporádicos a los más contruados, desde la educación formal a la no formal, desde objetivos de competencia lingüística a objetivos de competencias relacionales y ciudadanas. Hemos comprobado que, utilizando estas herramientas, abrimos procesos en los que puedan surgir cantidad de aprendizajes, de descubrimientos, de vivencias llenas de sentido, independientemente de la meta y del marco, porque esto en definitiva va de procesos...

Error 401. Citizen not found

"Me gustan mis errores, no quiero renunciar a la libertad deliciosa de equivocarme."

Charles Chaplin

"Si cerráis la puerta a todos los errores, también la verdad se quedará fuera".

Rabindranath Tagore

La concepción del error como algo temido que debe ser evitado a toda costa mina la confianza y con ello la participación y la creatividad, que son actitudes sumamente vitalistas y la base de nuestra ciudadanía. En general, estamos programados/as para temer nuestros errores, para sentir ansiedad cuando la sola idea de equivocarnos aparece. Saber, en un determinado contexto, que te puedes perfectamente equivocar sin que pase nada negativo, es una experiencia de gran disfrute, de gran alivio. Permite liberar la creatividad, la imaginación y con ellas las ganas de participar.

Método científico

A lo largo de la historia los mayores descubrimientos, ésos en los que hoy se cimienta nuestro sistema de pensamiento o nuestra tecnología, se han logrado por ensayo-error. Los mayores aprendizajes a lo largo de la vida se realizan también por ensayo-error. El error es necesario para la evolución. Es una forma natural de aprendizaje que la investigación científica ha aprendido a sistematizar y capitalizar.

Y aún así, por más que nuestras sociedades le deben muchísimo al método científico de ensayo-error, la realidad es que, por lo general, los errores se penalizan y es difícil tener el espacio necesario para equivocarse. Ya desde muchos de los juegos infantiles, si te equivocas, si fallas, si pierdes el juego, te quedas esperando hasta la próxima ronda sin poder participar durante un tiempo.

En nuestra sociedad actual, el miedo al error es una enorme fuerza paralizante que nos impide siquiera realizar propuestas, plantear preguntas o interrogantes, elementos todos fundamentales para avanzar social y personalmente. Tememos la equivocación, propia y ajena, y también al ridículo que conlleva equivocarse. Pesa sobre todos nosotros y nosotras una gran presión social, alimentada por

el sistema de comunicación comercial, para que queramos ser como los modelos ficticios de personas triunfantes, infalibles, queridas, perfectas a final de cuentas.

Celebrar los errores y aprender de ellos

Para poder aprender de los errores —una máxima en nuestra opinión más conocida que practicada— hay que poder acoger esos errores, darles la bienvenida, mirarlos y mirarse en ellos. Por eso, otro de los elementos fundacionales de la metodología que este libro recoge es entender el error como una oportunidad única de aprendizaje, celebrarlo y aprovecharlo para aprender de él cuando sucede.

Proponemos, en la medida de lo posible, dar las gracias explícitamente, al alumno o alumna que se ha equivocado, por arriesgarse, por ser valiente y proponer; y sobre todo, por compartir su propuesta con los demás y dejar que todos y todas aprendamos de ella. Planteamos esta acción como una práctica cotidiana en la necesaria resignificación del concepto error. Sugerimos leer todas las dinámicas expuestas en la parte ACCIÓN bajo esta perspectiva y desde ahí, construir una manera positiva de entender la equivocación.

Aquí un ejemplo de buena práctica al respecto:

"Creo que el terror a la equivocación también está mucho en la escuela, que lo hemos mamado mucho. Siempre hay un momento en mis clases en que alguien dice: ¡Ah! Pero, ¿me puedo equivocar?". "Sí, claro" respondo yo, siempre sin colocarlo en un lugar de "no importa que te hayas equivocado". No, al contrario lo positivo: "sí, te puedes equivocar. ¡Venga!". Cuando una persona le quita hierro a ese asunto de la equivocación empieza a disfrutar lo divertido que es ese vértigo de probar. Y esto sirve tanto para la ciencia como para cualquier otra cosa; me parece fundamental. El teatro a eso ayuda muchísimo, te dice todo el tiempo: "sigue jugando", porque, en realidad, teatro es seguir jugando."

Agustín Bellusci, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

El/la docente también se equivoca

Un profesor o maestra que reconoce sus errores y aprende de ellos es un modelo de inestimable valor para sus alumnos y alumnas, que, de manera sutil, y por imitación, comenzarán a asumir como propios los valores que este acto implica. Ofrece un camino claro hacia la reelaboración de

Error 401. Citizen not found

los términos equivocación y fracaso. Les quita la negatividad con la que normalmente están asociados. Reconocer mis errores como educador/a es otra pequeña acción en el camino de aprender y enseñar a celebrar el error como oportunidad irrepetible e inestimable de aprendizaje.

Evaluación y error

En este proceso de reformulación del significado del error, otro de los grandes trabajos a realizar tiene que ver con los procesos de **evaluación**: ¿cómo salimos de la evaluación que pone nota según se haya acertado o no la (única) respuesta adecuada?

"Todavía se maneja un concepto decimonónico de "lo he hecho bien", o "lo he hecho mal". Entonces la persona que ejerce la autoridad decide si lo has hecho bien o mal, con lo cual el poder sigue estando en manos de la autoridad. No te lo doy a ti, alumno, como dueño de tu vida.

En las evaluaciones de mis clases de actuación en lugar de decir esto está bien o mal yo pregunto: "¿qué tal?, ¿cómo te ha ido?, ¿de qué cosas te has dado cuenta?"

Agustín Bellusci, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

El actual sistema educativo tiene como base de su ADN la dicotomía bien-mal, dos conceptos antagónicos y completamente excluyentes. Es decir, o acierto o me equivoco. Voy a la escuela para aprender a hacer las cosas bien porque antes las hacía mal o las ignoraba. El maestro es el que posee el conocimiento y el alumno, la alumna el que ignora las cosas importantes de la vida. ¿De verdad?, ¿en pleno siglo XXI?, ¿con Internet a un click?. Miramos, con todo esto (que es la idea más extendida aunque no sea lo única), hacia Paolo Freire y hacemos nuestra su necesidad de democratizar el conocimiento y, de verdad, reconocer que cada uno, cada una es experta en su vida, que la información está más al alcance de todos y todas que nunca y que lo verdaderamente necesario es ayudar a construir juntas realidad y pensamiento.

Erraremos por el camino, tenlo por seguro amigo Sancho¹⁵

En cualquier caso, un contexto donde el error no está penalizado sino que se celebra no se crea así como así. Ni la ausencia de eva-

15. Nos acabamos de inventar la cita de Don Quijote, así, por la cara. ¡Cervantes estaría tan orgulloso de nosotros!

luación puntuada, ni la convivencia de ésta con otros métodos de evaluación, ni la sola mención de que uno se puede equivocar son suficientes. Para que todos, educandos y formadores, nos demos el permiso de errar con gozo hace falta trabajar con constancia a lo largo del tiempo varios elementos, entre los que se encuentran: acoger en clase todo lo que se aporta, agradecerlo, celebrarlo, sacar provecho de ello; trabajar en el grupo la apropiación por todos y todas de esa misma actitud de la carencia de juicio de valor (tan típica entre adolescentes y entre pares); construir y consolidar la confianza en el grupo y la autoestima de todos y cada uno/a de los participantes; no admitir la burla o, aún mejor, poder encontrar momentos para reflexionar en grupo sobre su carácter destructivo.

Debido a sus características de placer compartido, ausencia de consecuencias, movilización integral de las personas, espontaneidad, la experiencia lúdica es probablemente la manera más sencilla y directa de trabajar algunos de estos aspectos con un grupo.

Aprender con alegría

¡Qué bien!

"Si me gusta jugar es porque jugar me aporta alegría, una alegría muchas veces interior. Me gusta compartir un momento loco con personas, fuera de la vida, durante el cual combatimos en balde. Parece no servir para nada pero es tan bueno para nutrir nuestras relaciones, acercarnos, dejar entre nosotros una huella de placer compartido.

Con mis nietos la alegría es aún mayor puesto que en la relación que instauro el juego, hago que la experiencia que ese niño con el que estoy jugando adquiera valor ante mis ojos, y probablemente también yo me vuelvo más valioso ante él. ¿Qué más se puede pedir que ser valioso para alguien? Una vida sin alianzas es una vida que resbala hacia la muerte."

Pascal Deru, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

En absolutamente todos los talleres de formación del proyecto *Jugar y Actuar*, después del primer juego del que hemos disfrutado todos juntos/as, justo después de entender que no íbamos a poner

Aprender con alegría

ningún *Power Point* en la sesión, justo después de retirar todas las sillas y mesas de la sala, en esa reflexión posterior al primer juego de bienvenida, cuando hemos preguntado sobre cómo estamos y qué hemos sentido, la palabra alegría siempre ha aparecido. Y con ella algunas de las reflexiones que a continuación compartimos.

Alegría como motor de aprendizaje

Por alguna razón, lo que hemos aprendido con gusto, con alegría, es difícil que se nos olvide. Algunos vinculan ese hecho a lo que llaman la "huella emocional" del aprendizaje. La idea es que el ambiente emocional que se vivía en el momento del aprendizaje queda vinculado a ese aprendizaje y que existe mayor probabilidad de que el aprendizaje se fije en nuestro sistema cognitivo si se encuentra asociado a una huella emocional positiva, agradable. De esta manera, **la experiencia no sólo nos informa, sino que también nos forma**. Pasa a ser parte constitutiva de lo que somos.

Por otra parte, la alegría al aprender es también el motor principal que nos impulsa a seguir aprendiendo. No importa la edad que tengamos. Esta emoción es la que nos hace desarrollar la curiosidad natural por aprender con la que todos y todas venimos de serie. La alegría, junto con el sentimiento de realización y la sensación de poder que nos da el conocimiento, son algunos de los factores que nos permiten fortalecer nuestra iniciativa propia, nuestras ganas de aprender; también nos llevan a compartir con otros los aprendizajes logrados.

Sin embargo, parece que a día de hoy, la mayoría de los niños, niñas y adolescentes no relacionan precisamente escuela y educación con alegría. Quizás en parte porque la consecución de ese estado emocional a lo largo de los procesos educativos no está siendo exactamente una prioridad para nuestro sistema educativo.

Excelencia

Recientemente unos amigos nos hablaron del colegio al que llevan a sus hijos. Sus palabras para hacerlo fueron: *"La crítica que algunos padres hacen a este colegio (al que llevamos a nuestros niños) es que los niños cuando salen, salen muy felices, pero no han aprendido muchas cosas"*. Ellos, no obstante, parecían bastante contentos con el colegio.

Esta descripción del colegio nos dio mucho que pensar, porque, bajo nuestro punto de vista, ¿qué se le puede ofrecer a una persona me-

jor que la felicidad?, ¿expectativas laborales prometedoras?, ¿con siete años? Aquí conectamos con las tesis de **Ken Robinson**: *"Si no tenemos ni una pista de cómo va a ser el mundo en quince o veinte años, ¿cómo estamos tan seguros de que lo que les estamos enseñando a los niños hoy servirá para este futuro?"*. Claro, la cosa cambia si les estamos enseñando a ser felices porque hemos de suponer que eso seguirá siendo una aspiración válida. No importa cómo sea la sociedad de dentro de quince o veinte años.

Nos conecta también con las reflexiones de Daniel Goleman¹⁶ acerca de la **inteligencia emocional**, como aptitud maestra que nos permite seguir aprendiendo y viviendo la vida de una buena manera, en relación con los demás y el entorno, como aquello que nos ayuda a motivarnos, superar la adversidad y permanecer positivos. Claro, ¿no será eso lo que están enseñando en la escuela de los niños de nuestros amigos? Igual no es tan tangible como hacer cuentas, pero bastante útil para la vida sí resulta.

En cualquier caso, al contrario de lo que pueda parecer, hay muchos pedagogos y estudiosos sobre el tema, que corroboran que aprender con alegría no significa aprender menos, ni más tarde. Muy al contrario, significa aprender mejor y afianzar mejor los conocimientos. Saber seguir nuestro propio instinto y curiosidad y fomentar la habilidad de motivarnos a nosotros mismos, nosotras mismas, a seguir aprendiendo.

Disfrute, confianza y grupo

La alegría es el hilo que mejor teje la confianza entre las personas. Es sutil, pero fuerte y resistente. Los hilos de la alegría componen un tejido difícilmente rompible, largamente duradero, que permite recoger a cualquier miembro del grupo que lo necesite. Pasarlo bien, disfrutar, es lo que mejor consolida a un **grupo**. Si estamos proponiendo el grupo como elemento principal en el que basar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la alegría es el complemento perfecto para hacer que los mecanismos del grupo estén engrasados y que este funcione.

No se trata de convertirnos, como educadores y educadoras en entretenedores; para nada. Lo que proponemos tiene que ver con el goce de satisfacer la curiosidad. Hablamos de realizar juntos tareas

16. Daniel Goleman, *Inteligencia Emocional*.



Avanza a la casilla
"Aprender
haciendo", pág. 84.



Si quieres más
pistas, **avanza al
entorno
EMOCIÓN, área
"Inspiraciones",
pág. 337.**



Avanza a la casilla
"Emociones:
el corazón
del aprendizaje",
pág. 28.



Avanza a la casilla
"Grupo", pág. 154.



Avanza al apartado
**EMOCIÓN, área
"Inspiraciones",
para conseguir
más datos, pág. 337.**



Aprender con alegría



Avanza a la casilla
"Deseo y decido",
pág. 41.

que son significativas para el grupo (incluyéndonos a nosotros mismas, por supuesto) y permitírnos espacios donde gozar profundamente de los momentos de crecimiento compartido para, finalmente, poder hablar de ello.

Disfrute y toma de decisiones.

Igual que la alegría es un motor para el aprendizaje y para reforzar los hilos de la confianza entre las personas del grupo, diferentes estudios vinculan afectos positivos y capacidad de toma de decisiones. Simplificando sus conclusiones, diremos que la capacidad (o la incapacidad) para priorizar, elegir, decidir, está relacionada con la felicidad que podamos o no sentir, y, con ello, la confianza en uno/a mismo/a.



Avanza a la casilla
"Educación para
la vida", pág. 60.

Aprender con alegría me facilita acercarme a mi "regalo", a lo que me gusta y se me da bien

En la casilla "Educación para la vida", apuntamos la importancia que tiene que la educación te permita encontrar tu vocación, tu "regalo", lo que sabes hacer y que te gusta hacer. Resulta que intentar explorar los contenidos, las metodologías, las formas, para que los educandos puedan conectar con un estado emocional alegre, tiene mucho que ver con intentar acompañarles hacia ese descubrimiento de su "regalo", de su don. Bien sabemos cuán relacionadas suelen estar las cosas que nos gustan hacer, con las que se nos dan bien y las que queremos seguir haciendo.

Evaluación, ¡qué susto!

"Ocurre que en el sistema educativo francés (quizás no es el caso con otros), al final de la clase, del trimestre o del año, el profesor es el que te da una nota. El profe, en la escuela, está posicionado como el que sabe, cuando el Teatro del Oprimido se mueve en la construcción de un saber conjunto y se mueve en el "estar juntos".

Julián Boal, Entrevista realizada para Jugar y Actuar

¿Es otra evaluación posible?

Mucho se ha escrito y escribirá sobre la evaluación, sobre su objeto: ¿evaluamos los objetivos alcanzados o el proceso realizado?; sus actores: ¿realizada por uno, una misma, o por un evaluador externo? y características: ¿individual?, ¿en grupo?, ¿pautada?, ¿libre?, ¿continua?, ¿escrita?, ¿oral?

Nuestra reflexión se centra en preguntarnos qué nos pasa a las personas frente a un proceso de evaluación, cuáles son las emociones más generales asociadas a la evaluación: ¿qué nos produce ser evaluados?, ¿qué entendemos por evaluación?, ¿para qué nos sirve?, ¿qué nos permite y provoca?

Así, a priori, cuando escuchamos que alguien va a evaluarnos, en general, nos da susto. De algún modo, siempre que escuchamos la palabra evaluación la entendemos como calificación. Interpretamos que alguien, otro, otra, que sabe más, que es mejor, nos pondrá una nota que decidirá si somos aptos/as o no para lo que sea, si hemos tenido éxito. Esta evaluación, que llamaremos clásica, está tan extendida y asimilada en nuestro ideario que apenas si somos capaces de imaginar o valorar otras maneras de evaluación posible.

Cuando alguien nos dice *evaluación* no entendemos, casi nunca, que tendremos la opción de decidir en nombre propio cuál será esa calificación o el mecanismo por el que llegaremos a ella; ni siquiera la oportunidad de hablar sobre nuestro propio proceso de aprendizaje (o de lo que sea). Entendemos la evaluación como un juicio que alguien emite sobre nosotras. Así, es normal que nos estremos, que nos presionemos de más y nos asustemos.

Evaluación que incluye la persona, los sentimientos, las relaciones, los procesos

No diré cómo, no diré cuándo, pero lo cierto es que una vez tuve una becaria como mandan los cánones: más eficaz, eficiente, inteligente, diligente, capaz, resuelta y entusiasta que yo misma. A pesar de que esto era una práctica que nunca antes se había hecho con otros becarios y becarias en la empresa, al terminar nuestro período de colaboración me pareció oportuno evaluar su paso por el departamento y así se lo manifesté a mi compañera becaria unos días antes de que terminase su colaboración conmigo: *"Mañana a*

EXPERIENCIA
NARRADA POR
MARÍA

Evaluación, ¡qué susto!

primera hora haremos una evaluación de tus prácticas." No fue hasta después de la evaluación, el día posterior, cuando me enteré del gran susto (y disgusto) que se había llevado mi compañera becaria al escuchar estas palabras: ¡Una evaluación!, ¡con tan poco tiempo de preparación!

Llegó el momento y, bajo mi punto de vista, la evaluación fue bien. Charlamos de cómo ella se había sentido, de sus grandes avances, de sus (y mis) dificultades, de sus (y mis) expectativas cuando ella llegó, de cómo se habían o no cumplido, de cómo habíamos trabajado juntas. Yo la escuché. Ella me escuchó. Nos reímos. Recordamos e hicimos balance del tiempo y las tareas compartidas. Lo normal en una de mis evaluaciones como profesora de interpretación. Todo fue fenomenal hasta que di por concluida la evaluación. Le di las gracias, la felicité por el trabajo y ahí me espetó:

- *Y la evaluación, ¿cuándo la hacemos?*
- *¿Cómo?, dije yo. Esto era la evaluación.*
- *¡Ah, era esto! (Respiró aliviadísima) Yo estaba esperando un examen, algo que yo tuviera que rellenar por escrito para mandar a mis profesores en la universidad junto con el informe de prácticas. Me había angustiado bastante la idea de un examen, la verdad.*
- *No mujer, se trataba de terminar nuestro período juntas entendiendo cuáles eran los aprendizajes que ambas habíamos realizado para desde ahí seguir aprendiendo, para cerrar bien y provechosamente nuestro tiempo juntas. Esto era todo.*

Nos abrazamos y fue entonces, al agradecerme emocionada el tiempo que le había prestado y el que la hubiese escuchado y atendido en todo lo que ella como persona era durante la "evaluación", cuando entendí varias cosas. Primero, que evaluaciones como la que he descrito no son lo habitual. Segundo, que la palabra evaluación está absolutamente contaminada por cómo se hacen habitualmente las evaluaciones del sistema formal de educación, es decir, significa examen. Tercero, la deshumanización enorme que pueden producir los sistemas de evaluación tradicional, pasando sistemáticamente por encima de las personas para ir al grano, al dato, a la información. Cuarto, la gran necesidad (reflejada en el alivio de mi compañera) que existe de encontrar formas de evaluación menos exigentes, más enriquecedoras y constructivas.

Evaluación que genera vínculo

Agustín, mi profesor de interpretación, me contó cómo él evaluaba a sus alumnos y alumnas cuando era profesor de educación física en educación formal:

"[...] A mis alumnos de educación física la primera nota se la ponía el propio alumno a sí mismo, la segunda nota la ponía el grupo y la tercera nota la ponía yo. Con esas tres notas, matemáticamente, hacíamos el promedio. No era que: 'bueno, todo muy bonito pero ahora yo, que soy la autoridad, decido que voy a hacer con todo esto'. No. La nota que yo ponía era una tercera parte, se sumaban todas las notas y se dividían entre tres.

Lo que sucedía era muy interesante. En general la nota que estaba peor puesta (a la baja) era la del propio alumno a sí mismo. Y en las reuniones de evaluación teníamos que levantarle la moral, y decirle: 'No, pero Juan, ¿cómo te pones un 7? ¡Con lo bien que trabajas!'. 'Bueno, vale, un 8', decía entonces. ¿Qué nota le pone el grupo? Porque el grupo se tiene que hacer cargo de cómo se ha currado la asignatura, o no, esa persona que es tu colega, que es tu amigo en muchos casos. ¿Entiendes? Eso, ¿qué genera? Genera un respeto al propio trabajo y a la honestidad de cómo trabajar. Y un respeto por el esfuerzo. [...]

Sin embargo era estimulante querer saltar más. ¡Ojo! Que no hay que perder de vista el querer saltar más.

También había una evaluación concreta, externa, porque a estos grupos en educación física yo les llevaba a competiciones con otros chavales, con otros institutos, y funcionaban muy bien, eran muy buenos. O sea, que no es que esta filosofía de trabajo se quede en algo bonito de que todos nos queremos mucho, pero lamentablemente somos los últimos de la tabla. No, eran buenos. Y yo nunca he perdido la posibilidad de la excelencia. No es que no me importe, al contrario, yo quiero que mis alumnos sean muy buenos en lo que hacen, pero el coste moral, humano, que puede significar llegar a esos lugares altos no tiene por que ser a costa de presionar enormemente para que se obtengan mejores resultados."

Evaluación NO orientada al error sino al camino

Como dice Maribel, una de las compañeras de la creación teatral de Toledo, hablando de su trabajo como maestra de educación

Evaluación, ¡qué susto!

infantil en el documental *Jugar y Actuar*: “La realidad es que hay que evaluar, hay que poner unas notas”. Toda la razón, Maribel, hay que evaluar.

Nuestra propuesta es ser conscientes de que esta evaluación tal como está planteada, tal como se entiende generalmente no es la única posibilidad. Es más, no siempre sirve para aprender y crecer. Reflexionamos al respecto e incluso nos parece que el sistema actual de evaluación en ocasiones actúa como una losa sobre la creatividad de los y las alumnas. Aplasta el pensamiento divergente¹⁷. Aplasta las opciones creativas. Aplasta la motivación y la confianza necesarias para la participación. El miedo al **error** que bajo nuestro punto de vista tiene mucho que ver con el sistema de evaluación, al que todos y todas nos vemos sometidos a lo largo de gran parte de nuestra vida, tiene una estrecha conexión con la parálisis participativa y la falta de motivación que vivimos en nuestras sociedades.

Desde este análisis, proponemos una evaluación que en lugar de basarse en la identificación de los errores, sirva para seguir en el camino, que compense lo cuantitativo con lo cualitativo y que sirva para entender cuáles son los aprendizajes realizados; una evaluación donde la materia curricular sea importante pero también las emociones y la **expresión de las dificultades** y donde los **procesos** tengan su lugar. Evaluación sí, pero en la que intervenga activamente la persona evaluada y, por qué no, el grupo clase al completo. Evaluación que tenga en cuenta los resultados, pero también el proceso y sea capaz de hacer posible que cada uno reconozca el punto de aprendizaje en el que se encuentra con respecto a la materia que sea.

Autoevalúate y evoluciona¹⁸

Ciertamente autoevalúate y evoluciona. Asume la responsabilidad en nombre propio: tanto la de reflexionar, como la de analizarte, como la de tomar decisiones al respecto de las conclusiones del análisis realizado. Y desde ahí, actúa para mejorar, para evolucionar, para crecer.

17. **El pensamiento divergente**, asociado a la creatividad, se caracteriza por desarticular supuestos, conmovir esquemas, produciendo así nuevas conexiones que flexibilizan posiciones. Frecuentemente abre caminos hacia lo insólito y lo original. Algunos autores que hablan de pensamiento divergente son Guilford o Torrance, también Del Bono, aunque lo denomina pensamiento lateral.
18. Tomamos la frase prestada de la camiseta de uno de los participantes en las formaciones de *Jugar y Actuar* porque nos deja pensando. ¡Gracias Carrel!

Esta frase nos hace pensar sobre lo importante que son los espacios en los que una misma, yo mismo me pienso y analizo mis conocimientos, actuaciones, conductas y carencias porque sólo desde el conocimiento profundo de los mismos se puede seguir adelante, evolucionando con alegría y paso firme.

Muchas veces, la evaluación formal a la que estamos aludiendo en todo este artículo copa todo el espacio (temporal, conceptual) de evaluación y desde aquí deseamos la apertura de momentos de evaluación diferente entre nuestros alumnos y alumnas. No importa si es con las técnicas que aquí aportamos o con otras que permitan poder avanzar en la autoevaluación y desde ahí evolucionar.

La autoevaluación devuelve el protagonismo a la persona porque el/la educadora comparte su papel de experta con el educando y las relaciones entre ambos se humanizan. Se ven desde otro prisma. Es importante porque, de esta manera, el alumno, la alumna, poco a poco se hace co-responsable de su aprendizaje, consecuente para con sus acciones y, en última instancia, director/a de su vida.

Tal como nos señala Agustín Bellusci, la educación artística en general y el teatro en particular tienen mucho que aportar en este sentido:

“Un cambio fundamental [que posibilita la creación artística en general y la teatral en particular] es “hacerse cargo de sí mismo” y es que hacerse cargo de sí mismo... ¡¡¡es una faena!!! (Risas) ¿Cómo no va a haber una resistencia al cambio?, si primero se han hecho cargo de ti los padres, después los maestros, después los jefes, todo el mundo se hace cargo de ti y te dice lo que está bien y lo que está mal. Cuando desaparecen esos roles de dirección, de por dónde debería ser, y te colocó a ti la responsabilidad encima, por un lado sientes “¡qué maravilla es ser libre!” y al mismo tiempo ¡pero qué faena! (risas).”

Agustín Bellusci, *Entrevista para Jugar y Actuar*

Evaluación flexible

En el entorno **ACCIÓN** se recogen algunos de los ejercicios de evaluación que hemos utilizado en las formaciones con docentes de *Jugar y Actuar* por si sirven de inspiración en esta reflexión que proponemos sobre los procesos de evaluación.



Avanza a la casilla
“Error 401”, pág. 72.



Avanza a la casilla
“Quizá sea difícil”,
pág. 47.



Avanza a la casilla
“Proceso y
resultado”, pág. 67.



Avanza al entorno
EMOCIÓN, área
“Inspiraciones”,
si necesitas más
pistas, pág. 337.



Avanza al bloque
“Recoger lo vivido
y afianzarlo” en el
ENTORNO ACCIÓN,
pág. 312.



Evaluación, ¡qué susto!

De nuevo, no hay recetas concretas. Cada uno, cada una, a la luz de la información de que disponga, si le interesa la propuesta, realizará los ajustes necesarios en su práctica para crear y experimentar nuevas formas de evaluar, que amplíen y complementen el significado reducido que hoy tiene esta palabra. Confiamos en que esas formas nuevas se compartan y para ello dejamos el blog de *Jugar y Actuar*¹⁹ a vuestra disposición.

Aprender haciendo

"Ofrecer información conduce a producir más información, no formación"

Héctor Aristizábal

En la escuela actual se reconoce cada vez más el valor del aprendizaje por proyectos. Varias corrientes pedagógicas han desarrollado el valor del descubrimiento por parte del educando de lo que le interesa, la experimentación, como base del proceso de aprendizaje. El consenso es casi general sobre la teoría de Piaget que afirma que es necesario movilizar el conocimiento previo del educando sobre un tema para que el aprendizaje sea significativo y pueda modificar las estructuras iniciales del conocimiento. Toda la metodología compartida aquí pasa por esa integración de los conocimientos previos de los y las participantes y responde a la dinámica espiral práctica-reflexión sobre la práctica-práctica.

Enfoque inductivo-enfoque deductivo

Otra forma de hablar de este enfoque de "aprender haciendo" es hablar de procesos inductivos de enseñanza-aprendizaje, por oposición a los procesos deductivos. Es decir, en el juego y el teatro, experimentamos una situación concreta, la vivimos, la sentimos. Y de ahí, en un segundo momento, reflexionamos sobre esa situación, sobre su desarrollo y lo que ha significado y generado en cada uno y una. Partimos por lo tanto de la práctica, de la vivencia, para juntos construir la teoría, el conocimiento. Por oposición, en los procesos

19. <http://jugaryactuar.blogspot.com>

deductivos, exponemos una teoría, para luego poder deducir de ella sus aplicaciones prácticas y concretas.

Para ilustrar, en un hipotético entorno escolar, el uso de uno u otro enfoque, pongamos un ejemplo: necesitamos enseñar/aprender la Ley de la Gravedad. Desde un enfoque deductivo, podríamos empezar contando la historia de la manzana de Newton, pasar a explicar la teoría de la gravedad, compartir sus fórmulas y luego responder a una serie de ejercicios sobre la masa. Ahora, desde un enfoque inductivo (y vivencial en este caso), podríamos empezar por **experimentar la fuerza de la atracción terrestre con nuestros cuerpos**, tomando conciencia en posición tumbada del peso de cada uno de nuestros miembros o dejándonos caer de espaldas en los brazos de los compañeros y compañeras. Desde esa experiencia, reflexionaríamos sobre qué genera esa sensación de atracción hacia el suelo. Intentaríamos en el debate movilizar las ideas previas de los educandos. De ahí, nos iríamos acercando progresivamente a la teoría, pasando de lo concreto a lo universal. Evidentemente, la florida (o fruteada) anécdota de Newton completaría con sabor y color esa teoría a la que nos habríamos acercado juntos. Y por supuesto, como en el primer caso, volveríamos de la teoría a la práctica, proponiendo ejercicios prácticos con los que aplicar la recién aprendida Ley de la Gravedad.

Como parte de *Jugar y Actuar*, este libro está concebido para ayudar a pasar a la acción, así que no nos detendremos mucho más en este capítulo, sabiendo que sobre aprender haciendo ya se ha escrito mucho con lo que estamos de acuerdo. En el entorno **EMOCIÓN**, reflejamos algo de información al respecto.

No queremos sin embargo dejar de compartir algunas reflexiones realizadas por las personas a quienes hemos entrevistado en el proceso de escritura de este libro y que aportan reveladoras luces al asunto.

Aprendizaje y transformación

"Para que haya un aprendizaje tiene que haber un proceso en el cual la información se meta dentro y forme parte de tus células, se ponga en juego con los pensamientos que tenías tú de antes, con tus saberes de antes, con tus dudas, con tus alegrías. Tiene que haber un proceso en el que la información se incorpore, forme parte de ti, es decir, te forme. Eso es un proceso de formación de verdad, en el que la información pasa a formar parte de ti. Pero si la información forma



Avanza al bloque
"semillas" en el
entorno acción,
pág. 193.



Avanza al entorno
EMOCIÓN, área
"Inspiraciones",
para encontrar más
pistas, pág. 337.

Aprender haciendo

parte de ti, se queda dentro y no te sirve para modificar tu realidad se queda también cortado. La información tiene que formar parte de ti para después transformar. Es decir: informar, formar, transformar. Y que lo que se transforma vuelva a producir nueva información que te forma y transforma. Ese proceso de información, formación, transformación es algo que los docentes, animadores, educadores, tenemos que tener muy presente, porque si no, nos creemos que por dar información ya se ha dado el aprendizaje, ya se ha formado y no. Y mucho menos ha sucedido la transformación.

Que el proceso de aprendizaje se vea cortado, no completo, es una de las explicaciones posibles a que hoy, que vivimos en la era de la información, nos encontremos con los mayores niveles de ignorancia de la historia. Por ejemplo, los adolescentes saben perfectamente que fumar es malo, que beber es malo. Tienen la información, la tienen, lo saben, y ¿por qué siguen haciéndolo? Porque no hay un proceso de formación y transformación de su práctica. Solamente hay información y como además hay infinita, pues todo sigue igual. En los procesos de educación éste es uno de los retos fundamentales."

Ayelén Losada Cucco, Entrevista realizada para Jugar y Actuar

"Conozco la realidad a medida que me implico en su transformación y la transformo sólo a medida que la voy comprendiendo. Es un proceso permanente que acepta, por lo tanto, el dinamismo y la complejidad. Es decir, rechazamos la teoría estática [...] que dice: "primero hay que conocer el mundo y cuando lo conozco entonces puedo transformarlo". (Si asumes esa idea), esto lo dices cuando tienes veinte años, cuando tienes treinta lo repites, cuando tienes cuarenta lo repites, cuando tienes sesenta, en el asilo y el día que te vas a morir lo repites, porque nunca llegaste a conocer el mundo."

Moisés Mato, Entrevista realizada para Jugar y Actuar

Jugar para aprender haciendo

"El juego es un extraordinario laboratorio donde podemos probar la vida sin causarnos ese daño que sí nos haríamos si en la vida real experimentáramos esos fracasos y esas derrotas vividas en el

juego. En el magnífico juego Los colonos de Catane, aprendemos a negociar. Y no pasa nada si no sabemos negociar muy bien. El jugador experimenta la eficacia o la ineficacia de su manera particular de negociar a la vez que es testigo de otras maneras de negociar. Puede inspirarse de ellas, copiarlas, ponerlas a prueba sin riesgo, ya que es "para jugar". Si falla, su fracaso no tiene consecuencia más allá de su ego en ese momento. Desde la partida siguiente, puede retomarlo y negociar de otra manera. En pocos espacios, tenemos la oportunidad de tener semejante escuela, la misma que nos sirve de forma muy directa cuando aplicamos los aprendizajes en la vida real.

Y también vale para otros muchos ámbitos: ¿dónde aprendemos a perder pacíficamente sino en los juegos?, ¿dónde podemos probar estrategias creativas fuera de los juegos sin ponernos realmente en peligro?, ¿dónde podemos ver los efectos de la trampa, los efectos de ser muy rico y de repente muy pobre, de seguir ciertas leyes... si no es precisamente en los juegos? En los juegos esas experiencias son reales sin ser vividas en una realidad donde el peligro, la sanción y la cárcel nos amenazan."

Pascal Deru, Entrevista realizada para Jugar y Actuar

Pasando a la acción

Sin duda, lo mejor de aprender haciendo es que no necesito saberlo todo para comenzar, tampoco como formador o formadora. Lo único imprescindible para comenzar con confianza es saber el punto en el que estoy y querer aprender lo que me falta, reconocer por igual las herramientas que manejo y las que todavía tengo que perfeccionar, ser honesta/o al reconocer el lugar en el que me encuentro y hacer un buen balance entre lo que aportó y lo que necesito que se me aporte, tener claro mi sitio.

Después, lo necesario para continuar es mantener la suficiente apertura mental y flexibilidad como para seguir aprendiendo en el camino y reinvertiendo estos nuevos aprendizajes en la tarea a realizar, escuchar el proceso y cambiar todo lo que sea necesario para poder seguir, siempre seguir avanzando; así, en gerundio.

ParticipaCCión

"All we have to decide is what to do with the time that is given us."

Gandalf, J.R.R. Tolkien. *Fellowship of the Ring*.
Second chapter "The shadow of the Past"

Participar tiene que ver con decidir. A menudo los ejemplos de participación que conocemos están relacionados con ejecutar algo que otra persona, o personas, previamente han decidido y planificado. Está vinculado más con obedecer que con proponer, más con ser formado/a o estar presente que con opinar y ser tenido/a en cuenta.

Con la presente metodología trabajamos para que los y las educandos asuman responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje y expresen cuáles son sus expectativas, miedos, sugerencias, aportes, desde **la primera práctica que proponemos en nuestros talleres**. Cuando comenzamos a trabajar con un grupo de personas, gracias a este ejercicio (u otros similares), partimos de la construcción colectiva, activa y consciente del marco de enseñanza-aprendizaje por parte de todas las personas relacionadas en él.

El **juego y el teatro de creación**, como el que aquí proponemos, son grandes activadores de la creatividad y de la comunidad. Permiten que las personas, al actuar sobre sí mismas y su entorno, salgan del lugar pasivo del que consume y pasen al lugar de la creación. Tanto el juego como el teatro activan lazos entre los miembros del colectivo y ponen a las personas en el centro de la acción, el foco de atención en nuestros deseos, necesidades y relaciones con los demás. Juego y teatro son **despertadores del deseo**; motivan y ayudan a identificar las aspiraciones e intereses personales, al tiempo que los confrontan con los del grupo y las posibilidades que ofrece el entorno.

"Todo lo que tenemos que decidir es qué hacer con el tiempo que nos ha sido concedido" decía el mago Gandalf en la novela de J.R.R. Tolkien, *El Señor de los Anillos*. Sistemáticamente, nos olvidamos de esta capacidad de decisión del alumnado, muchas veces también de la nuestra propia. La apuesta por la participación desde *Jugar y Actuar* tiene que ver con generar espacios donde los y las alumnas, los y las docentes, podamos reapropiarnos de nuestro tiempo y reconocernos protagonistas de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.

Facilitar estos espacios de juego, de acción, de toma de decisiones pequeñas, concretas, concisas, es fundamental para, poco a poco, ir

entrenando la capacidad crítica de decidir y participar conforme a nuestros intereses y posibilidades. Conductas pasivas conducen al hábito de la pasividad que es, a fin de cuentas, el freno máximo de la participación crítica y activa de las personas en sus sociedades. Al proponer el juego y el teatro como herramientas que ayudan a salir de la indiferencia y pasar a la acción, trabajamos por un modelo de sociedad donde todas las personas son corresponsables del devenir de sus comunidades, locales y globales.



Avanza a la casilla "Análisis de expectativas" en el entorno ACCIÓN, Pág. 201.



Avanza a la casilla de salida 3 "¿Qué juego? ¿qué teatro?" o a la casilla "Juego cooperativo-juego competitivo", Pág. 90 y 102 respectivamente.



Avanza a la casilla "Deseo y decido", Pág. 41.

¿Qué juego? ¿Qué teatro?

Proponemos teatro y juego que humanizan y activan; teatro y juego de participación; teatro y juego colectivos, cooperativos; teatro y juego que se crean y no sólo se observan.

El teatro y el juego que compartimos y para el que reivindicamos un espacio en educación, no es cualquier juego o teatro. No se trata "simplemente" de proponerse jugar o hacer teatro con tal o cual grupo. Sin embargo, esta praxis lúdica teatral es variopinta y se resiste a ser definida en pocas palabras. Por ello, probablemente resultaría mucho más fácil definirla por la negativa. Diríamos entonces que este teatro que hacemos no es teatro sólo para ver sino principalmente para hacer. No es ensayo y representación de obras al uso. No es teatro unipersonal, ni de estrellas, ni de artistas. Diríamos que este juego que practicamos, no se compra ni se vende, ni se apuesta. No mecaniza, ni opone, ni divide.

Podemos decir esas cosas, pero tampoco nos parece que arrojen mucha luz sobre nuestra praxis. Puede ser en realidad que para definirla necesitemos no sólo una palabra sino todo lo recogido en este libro. Puede ser, que lo que define nuestra práctica, sea más un conjunto de enfoques, de objetivos, de maneras de trabajar, que una serie de técnicas determinadas.

Sin embargo, hemos decidido dar aquí al lector una serie de **pistas iniciales** sobre estas prácticas. Aunque la mayor parte del libro se escribe en primera persona, desde la experiencia de quienes lo escribimos, nos parecía importante reconocer la enorme importancia que en nuestra forma de hacer tiene lo hecho y lo dicho por toda una serie de personas y colectivos. Queremos aquí celebrar a esas personas y colectivos que nos han –y nos siguen– inspirando en nuestro trabajo, que son fuentes de las que bebemos, que nos han guiado y enseñado partes del camino. Por eso, nos damos el gusto de reproducir tal cual, a la manera de un collage, materiales y citas de esas diferentes fuentes.

Juego teatral y pedagogía

"Una pedagogía basada en la dramatización es una herramienta poderosísima que implica cuerpo, mente, espíritu. Y por eso, tiene cantidad de posibilidades."

Moisés Mato, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*



"El juego es la metáfora que posibilita vivir un concepto, tocarlo: lo sientes, lo amasas, no te entra en la cabeza solamente. Y ése es el verdadero aprendizaje, el que se te mete dentro."

Ayelén Losada, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

"El juego es un maravilloso material que nos brinda lo que necesitamos para vivir mejor. Cuando hemos comido, tenemos calor y tenemos un techo, aún no tenemos lo esencial. El sueño y el juego, la lectura, la música, la espiritualidad y la filosofía, son ámbitos gratuitos pero esenciales para ser hombre o ser mujer "en plenitud". (...)

El juego no es un fin en sí mismo. El juego es una oportunidad de vínculos y de placeres compartidos. De experiencias fuera del tiempo, tan necesarios para experimentar sin peligro las múltiples situaciones que se presentan en la vida."

Pascal Deru, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

Juego que sirve para conocernos y conocer nuestro entorno y relaciones

"El juego, que comienza en la etapa infantil, es una manera de experimentar la vida, por tanto es una manera de aprender. En los niños es una manera de ensayar la vida para desarrollar capacidades: físicas, emocionales, de cómo me relaciono. Ensayamos a ser mamá y papá, amiguito, amiguita, ensayamos a construir, ensayamos a intercambiar... eso es el juego."

Ayelén Losada, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

"Para mí el juego es la forma de conocimiento más importante en el ser humano. En el desarrollo evolutivo de los niños esto es muy evidente, es el juego lo que les permite conocerse y conocer el mundo. Un niño que no juega verá su capacidad de interpretar el mundo limitada."

Moisés Mato, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

"Poder escucharnos, eso tan pequeño, es ya una labor impresionante (...) La labor del teatro es que, como seres humanos, podamos escucharnos, opinar y respetar lo que decimos para, a partir de ahí, ser conscientes de lo que nos pasa."





Para mi [el teatro] es una vía de crecimiento personal maravillosa. Para llegar a entender el objeto de estudio [...] y poder actuar, debemos entender el comportamiento humano. Y para poder ser auténtico, creíble, tenemos que sentirlo desde dentro, desde la vivencia, saber cuáles son las necesidades, deseos, circunstancias y contradicciones del personaje que vamos a interpretar. Comprenderlo y no juzgarlo. Por ello me gusta, es un reto y un aprendizaje saber cómo somos los humanos: digamos que este trabajo me humaniza, me acerca a mí mismo y a los demás."

Agustín Bellusci, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

"Si yo quiero saber cómo es una persona y quiero ayudar a esa persona a que sepa cómo es ella, desde el juego lo puedo hacer sin violentar demasiado y además de una forma muy abierta y muy feliz."

Moisés Mato, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

"Ayuda a crear un clima de respeto grupal por la tarea, por el maestro/coordinador y por cada integrante. Cultiva la solidaridad por las otras personas. Incentiva el crecimiento expresivo del cuerpo, la voz, las palabras y las emociones. Desarrolla la capacidad de ejercitar criterios estéticos personales y grupales. Cultiva la percepción y observación de las cosas y un espíritu crítico sobre las mismas. Da placer y es profundamente divertido realizarlo. Amar una actividad genera una transferencia a otros posibles amores. Reaprendes a equivocarte y a acertar, y ver los porqués de unas y otras. Realizar entre todos una obra, es mucho más que hacerlo uno solo. Es más estimulante, más comprometido, los problemas son más llevaderos y el placer se multiplica."

Agustín Bellusci, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

Teatro que nos ayuda a ser protagonistas de nuestras vidas

"Todo el teatro es necesariamente político, porque políticas son todas las actividades del ser humano y el teatro es una de ellas."

Augusto Boal, *Teatro del Oprimido*. Alba Editorial

"De alguna forma se suponía que el grupo que hace teatro social tenía que hacer una denuncia de una situación. Por lo tanto, se su-

pone que el grupo ya tenía una cosmovisión: de alguna forma eran los buenos que iban a decir a los otros que tenían que ser buenos. Eso es una estupidez. (...) Nosotros somos parte del problema, estamos en un mundo de violencia estructural. Por lo tanto, hemos de afrontar también nuestras propias contradicciones, que son las de la sociedad, ni mejores ni peores. Aceptando eso, y trabajando desde eso, encontramos muchas fórmulas que van más allá de la simple denuncia y que generan cosmovisión."

Moisés Mato, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

"Mi padre mientras luchaba contra la dictadura brasileña se dio cuenta que las armas de las que se servía en su lucha reproducían algunas cosas en contra de las cuales pretendía luchar. En particular, la dictadura se caracterizaba por el autoritarismo: unos tenían derecho a hablar, y otros no tenían ese derecho. Se dio cuenta de que el teatro que él practicaba en ese momento era un teatro igualmente autoritario, que hacía que algunas personas tuvieran derecho a hablar y otras no. Es a ese dilema inicial al que pretende responder el Teatro del Oprimido, utilizando metodologías que sean verdaderamente democráticas en las que ya no se puedan distinguir entre palabras, entre voces legítimas por un lado y voces legítimas por el otro lado."

Julián Boal, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

Teatro y acción

"Stanislavski desarrolló al final de su vida un método de trabajo que nosotros hemos seguido practicando, que es el método de las acciones físicas, que tiene que ver con que actuar es accionar. Se trata de salir de ese lugar pasivo, donde no hay riesgo, no hay nada a parte de: "yo me quedo aquí esperando a ver qué pasa". En cambio, en teatro, tienes que accionar y según lo que accionas va a haber una reacción. Puedes equivocarte, puedes acertar, pero siempre esa equivocación va a ser buena, igual que el acertar va a ser bueno. Este tipo de teatro coloca a la persona en un lugar activo, de acción, de accionar, que luego sirve para todo, porque no es el lugar de esperar a ver qué pasa, sino que voy a accionar. Yo propongo, y esto, obviamente sirve para la vida."

Agustín Bellusci, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*



Noviolencia

"La actitud no violenta tiene todos los ingredientes de lo que yo entiendo que podría ser el teatro de intervención, un teatro político o un teatro social. Hemos aprendido mucho de esas corrientes, estudiar la experiencia de los Chicanos²⁰ de Cesar Chávez²¹ (y Dolores Huerta²²), o de Ghandi, o Luther King y sobre todo un montón de experiencias populares desperdigadas por Iberoamérica y África, me ha permitido entender muchas de las prácticas que hoy utilizamos porque nacen muy vinculadas a la realidad y al sentido común."

Moisés Mato, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

Teatro y niños

"[Nosotros, en El baúl Mágico]²³ creamos un sistema de trabajo que empieza afirmando que los niños no tienen que hacer teatro²⁴ antes de los 8 años. Antes hay que hacer otras cosas que son las lógicas en su etapa de crecimiento. Si les ponemos a hacer teatro, reproducimos todos los roles del adulto en un momento de su crecimiento en el que eso les viene muy mal, eso les bloquea, les mete dogmas. Si a un niño de cinco años le decimos "anda por la raya", "grita", o lo que sea, entonces, ¿dónde está el proceso creativo?"

Moisés Mato, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

20. El término movimiento chicano describe un momento de empoderamiento étnico y protesta entre estadounidenses de descendencia mexicana empezando en la década de los 1960. Antes de esta época, el término "chicano" había existido por mucho tiempo como un término peyorativo entre jóvenes México-americanos. Durante los 60, jóvenes México-americanos se apropiaron esta etiqueta, redefiniéndola con nociones de orgullo por la herencia mexicana y desafío a las instituciones y los individuos que practicaban o toleraban la discriminación contra los mexicanos." Definición extraída de: http://www.brown.edu/Research/Coachella/chicano_es.html

21. <http://www.cesarechavezfoundation.org/>

22. Dato añadido por la entrevistadora debido a la importancia que en el movimiento chicano no-violento tuvo esta mujer: <http://www.doloreshuerta.org/>

23. Libro escrito por Moisés Mato al cual hace alusión con esta cita, reseñado en el entorno EMOCIÓN.

24. Nota de la entrevistadora: En este contexto "hacer teatro" hace referencia a montar obras teatrales donde el profesor/directora hace que los niños y niñas hablen y se muevan de una manera determinada que él o ella como directora considera. No se incluirían en este "hacer teatro" los ejercicios y juegos teatrales, ni tampoco la creación teatral colectiva que nace de la investigación del propio grupo de niños y niñas.

Teatro del Oprimido

El Teatro del Oprimido (TO) es un sistema teatral que influye grandemente en el trabajo que desarrollamos desde *Jugar y Actuar*, desde donde lo aprendemos, practicamos y multiplicamos. Augusto Boal, su creador, junto con el gran número de personas que lo practican en todo el mundo han sistematizado enormemente estas prácticas. Por estos motivos, transcribimos también aquí un extracto de algunos de los principios del TO, según recoge la Declaración de principios de la Organización Internacional del Teatro del Oprimido:

- El objetivo básico del Teatro del Oprimido (TO) es Humanizar la Humanidad.
- Ser Humano significa ser Teatro: coexistencia del actor y el espectador en el mismo individuo. Cada ser humano es capaz de actuar: para sobrevivir, necesariamente tenemos que producir acciones y observar esas acciones y sus efectos sobre el mundo exterior.
- Todo ser humano usa, en sus vidas cotidianas, el mismo lenguaje que los actores usan sobre el escenario: sus voces, sus cuerpos, sus movimientos y sus expresiones traducen sus ideas, emociones y deseos.
- El TO ofrece a cada uno, cada una, un método estético para analizar su pasado, en el contexto de su presente, y para poder inventar su futuro (...). Aprendemos como sentir, sintiendo; como pensar, pensando; cómo actuar, actuando. El TO es un ensayo para la realidad.
- El TO se basa en la premisa que todas las relaciones humanas deberían ser un diálogo: intercambio libre entre personas libres, participación en la sociedad con iguales derechos y con respeto mutuo de diferencias. El principio fundamental del TO es el de ayudar a restaurar el diálogo.
- El TO trata de activar a la gente (...). Es un sistema que facilita a la gente a actuar en la ficción del teatro para transformarse en protagonistas, sujetos activos de su propia vida.
- El TO no es ideología, ni partido (...) y es respetuoso hacia todas las culturas. Es un método de análisis y una manera para llegar a sociedades más felices. Por su carácter humanista y democrático, es usado en todo el mundo, todos los campos de actividades sociales: como educación, cultura, arte, política, trabajo social, psicoterapia, alfabetización y salud pública.
- El TO es (...) un instrumento para llegar a descubrimientos sobre uno mismo, una misma, y sobre el Otro; para clarificar y expresar



sar nuestros deseos y comprender los de los demás; un instrumento para cambiar circunstancias que producen dolor y para realzar las que producen paz; para respetar diferencias entre individuos y grupos y para la inclusión de todos los seres humanos en el Diálogo; finalmente, un instrumento para llegar a la justicia económica y social, la cual es el fundamento de una verdadera democracia.

Juego

"El juego constituye el corazón, la esencia misma del teatro. Es su materia prima. El teatro es el juego, la puesta en juego de la vida, la capacidad innata que tenemos las personas de poner la vida en juego para prepararse a la vida, en momentos que se encuentran fuera de la misma vida."

Gennaro Pitisci, *Brocoli Théâtre-Bruselas*

No es un secreto para nadie: en nuestra sociedad postmoderna, la actitud adulta dominante frente al juego es la del desprecio hacia una actividad considerada como estéril porque no produce. Es fútil, inútil. Es como mucho una actividad natural y positiva en la infancia, pero sólo en ella, ya que los adultos "no tenemos tiempo de jugar".

Sin embargo, desde *Jugar y Actuar*, afirmamos sin complejos que el juego es una de las actividades humanas más serias, más importantes. Muchos pensadores y muchas pensadoras han asumido antes que nosotros esta afirmación desde campos de acción tan diversos como la antropología, el derecho, el psicoanálisis, la filosofía, la sociología o la economía. Todos ellos y ellas han investigado el ámbito del juego y encontrado en él luces tan cruciales como originales sobre las relaciones humanas, sobre nuestra forma de estar en el mundo.

Y es que, si el juego es un fenómeno absolutamente universal (hecho confirmado y consensuado por los etnólogos del mundo), las hipótesis de psicólogos del desarrollo como **Winnicott o de Piaget** nos permiten pensar que en parte se debe a su papel fundamental en el desarrollo intelectual, emocional y relacional de cada uno,

de cada una. Años después de estos dos precursores, Garaigordobil²⁵ hizo una interesante recopilación de los diferentes aspectos en los que el juego contribuye al desarrollo integral del niño y la niña; a lo que nosotros añadimos que el juego contribuye al desarrollo integral de las personas. Nos damos el gusto de reproducirla aquí íntegramente²⁶:

- Recrearnos, descargar energía excedente y descansar.
- Ejercitar funciones que necesitamos en la vida.
- Descargar tensiones.
- Expresar sentimientos, deseos, necesidades, fantasías conscientes e inconscientes.
- Elaborar la ansiedad derivada de nuestras experiencias en la realidad y de las tensiones de nuestro mundo interno.
- Fantasear un dominio yoico y practicarlo en un espacio intermedio entre fantasía y realidad.
- Avanzar hacia nuevas etapas de dominio.
- Abrir una tercera área de experiencia, el área de lo simbólico. Área donde se opera la experiencia cultural del hombre.
- Explorar la realidad, acomodándonos a ella.
- Desarrollar el pensamiento que conduce a la abstracción.
- Probarnos a nosotros/as mismas y afirmar nuestra personalidad.
- Desarrollar nuestra imaginación creadora y nuestra creatividad.

Por su parte, **Pascal Deru** —un maestro en materia de juegos— en un taller realizado en *InteRed Euskadi*, compartía con nosotros reflexiones sobre la importancia del juego, ya no a nivel de desarrollo personal, sino más bien a nivel sociopolítico. Efectivamente, lo considera en nuestras sociedades actuales como un acto de resistencia que se planta sobre diferentes frentes:

- **Nos permite resistir a una sociedad del "tener" y participar en una sociedad del "ser".** Aunque un determinado juego de mesa pertenezca materialmente a alguien, o a algún grupo, ese juego sólo cobra sentido cuando es puesto en común y genera un momento de vida. Cada uno recoge en ello lo que necesita para "estar en amistad" y seguir su camino.

25. **GARAIGORDOBIL M.**, *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*, Bilbao, 1995.

26. Transcribimos conscientemente esta lista en primera persona del plural (nosotros/as) en lugar de respetar el original en tercera persona del singular de Garaigordobil (ellos, los niños), para ser coherentes con nuestra visión de la educación como proceso permanente a lo largo de la vida.



Pasa al entorno
**EMOCIÓN, área
Inspiraciones**, si
buscas más pistas,
pág. 337.



Pasa al entorno
**EMOCIÓN, área
Inspiraciones**, si
quieres más datos.,
pág. 337.



Avanza al entorno
**EMOCIÓN, área
Inspiraciones**, si
buscas más pistas,
pág. 337.



Juego

- **Nos permite resistir a una sociedad que nos roba nuestro tiempo,** organizando nuestro cotidiano de la A a la Z, por la cantidad de cosas que hemos de hacer para encontrarnos de acuerdo, “en orden”, con nuestra profesión, nuestra familia, nuestra reputación, nuestros amigos.
- **Nos permite resistir a la ley del más fuerte.** Es el caso en particular de los juegos cooperativos, basados en una economía de las relaciones. También es el caso cuando en el juego, a través de nuestras palabras, volvemos a poner el acento en el placer compartido durante la partida con el fin de relativizar el minuto final que genera vencedores y vencidos. Fundamentalmente, cuando se termina una partida, el hecho de haber jugado juntos/as, hace que todos seamos ganadores porque todos somos beneficiarios de un placer compartido.
- **Nos permite resistir a una sociedad de la globalización,** cuando salimos a descubrir los juegos que crean y proponen pequeños editores e inventores. Pasando de los juegos de Mattel y Hasbro y favoreciendo las iniciativas locales, resistimos a una sociedad que uniformiza los criterios y los medios del placer y que nos hace creer que éste pasa necesariamente por el Trivial Pursuit, la Barbie o el Monopoly. Cultivando la diferencia en nuestros placeres, en nuestro tiempo de ocio, resistimos a una sociedad en la que todos y todas hemos de parecernos a los demás.

El juego como recurso educativo

La intervención educativa, sea el que sea su marco, tiene una estructuración y persigue determinados objetivos. Por lo tanto, a la hora de utilizar un juego como recurso didáctico, insiste Ayelén Losada en la entrevista realizada para *Jugar y Actuar*: “*hay que plantearse cuál es el objetivo que el juego va a ayudar a conseguir y acompañar en esa dirección el proceso de jugar. Después del juego hay que hacer un ejercicio de análisis: con comentarios en un primer momento de qué se sintió al jugar y un segundo momento en el que el coordinador/a aporta elementos de análisis para conectar lo experimentado con la seguridad, la autoestima o con tal o tal otra cosa*”.

Así es como la utilización de los juegos (también los cooperativos) en el ámbito educativo responde al método socio-afectivo, un método que conlleva tres fases:

- SENTIR, mediante la experimentación vivida de un juego, una dinámica o una situación de la vida real.
- REFLEXIONAR, sobre las vivencias experimentadas. Después de cada juego en el ámbito educativo, dedicaremos un tiempo a reflexionar sobre la actividad que acabamos de realizar y su relación con nuestra vida real.
- ACTUAR, ya que el proceso educativo termina exitosamente cuando las personas participantes llevan a la vida su nuevo aprendizaje, nacido del sentimiento y la reflexión.

¿Qué es el juego, fenomenológicamente hablando?

Dicho todo esto, todo lo que posibilita o permite el juego, quizás ha llegado el momento de interrogarnos sobre él: ¿qué es el juego? Se trata de una curiosa pregunta, en realidad, porque todos y todas conocemos el juego, hemos hecho multitud de veces la experiencia del juego. Por lo tanto, todos y todas tenemos un conocimiento intuitivo del fenómeno lúdico y, sin embargo, quizás no sólo vayamos a escribir cosas ya conocidas por todos si jugamos un momento a ser fenomenólogos del juego, a interrogarnos sobre sus características ontológicas, su naturaleza.

Si lo hacemos, vamos a darnos cuenta de que el juego es una actividad muy particular en el sentido de que, si bien se desarrolla a una hora determinada y en un lugar determinado (o sea en un espacio/tiempo real), tiene la capacidad de generar un tiempo y un espacio ficticio, que en la duración del juego convive con el espacio/tiempo real, de forma paralela a él. Así, el juego tiene el sorprendente poder de crear un mundo incluido y separado a la vez del mundo real. Sostener ese mundo ficticio en convivencia con el mundo real depende absolutamente de los jugadores y de su deseo y requiere en ellos la activación simultánea del imaginario y de la consciencia.

Cojamos el teatro como paradigma del juego archi-clásico del “hagamos como si...” y pongámonos a pensar un segundo en su condición de existencia. Encontraremos que la teatralidad sólo opera si actores y espectadores están simultáneamente abiertos al exterior –el resto del público o de los actores, el espacio ficticio, la historia– y sobre su universo interior, su cuerpo, sus creencias, sus mitos, sus emociones. Así, la condición del teatro, del juego, es la activación conjunta del imaginario y de la consciencia, tanto individuales, como colectivos.



Juego



Avanza a la casilla
"Placer y disfrute",
pág. 165.

Otra consecuencia del carácter ficticio del juego es que esa actividad contiene en sí misma sus objetivos, sus fines. No hay en principio ni intercambio de propiedad entre los jugadores²⁷ ni producción material, ni cambio de situación. Por así decirlo, el juego no tiene consecuencias en el mundo real. Y precisamente es eso lo que permite al juego ser la fuente de relajación, de **placer** de goce que es. Es también lo que permite al espacio lúdico ser un espacio de experimentación. Invita a "ensayar la vida", a probar, equivocarse y aprender de manera agradable y significativa las habilidades necesarias para desarrollarse en sociedad. Es también un espacio en el que testar nuestras capacidades, darnos cuenta de nuestras habilidades y limitaciones para poder mejorar y crecer.

La última característica del juego que queremos subrayar aquí es que la posibilidad de su existencia reposa sobre una curiosa paradoja. El juego es una actividad que por naturaleza es libre: no se puede forzar a nadie a jugar sin desnaturalizar el juego. El juego es un ejercicio de libertad, de desvelar nuevos posibles, de crear, de inventar. Sin embargo, resulta que el juego es a la vez una actividad necesariamente sometida a un conjunto de reglas, a las que cada jugador ha de consentir, so pena de que termine el juego, de que desaparezca. Esas reglas, según los juegos, pueden ser más o menos estrictas o flexibles, más o menos explícitas o implícitas, pero siempre existen.

El juego, por lo tanto, permite observar una dialéctica apasionante entre el ejercicio de la libertad y el sometimiento a normas que permiten esa libertad, una dialéctica que sirve de paradigma a otros campos como el derecho, la psicología y, quizás, también la educación. Para los juristas, resulta una noción familiar, ya que el pacto social en nuestras sociedades se rige en gran parte por el hecho de que toda la comunidad (en principio), acepta, para poder vivir en paz y con libertad, someterse a un complejo entramado de normas (constitución, leyes, etc.), que, en su mayoría, prohíben tener determinadas conductas. Para los profesionales de la salud mental, esa dialéctica entre normas y libertad que hemos identificado en el juego, también tiene una resonancia particular ya que, en su práctica, resulta fundamental el marco de la intervención para que las personas con las que trabajan puedan

27. No incluimos en esta afirmación ni las apuestas y los juegos con dinero, claro. Sin embargo, estos fenómenos, junto con la ludopatía o la adicción lúdica (dinero, videojuegos), se salen de nuestro campo de investigación. Primero porque estudiar aunque sea con un mínimo de seriedad estos fenómenos nos sería aquí imposible por razones prácticas y segundo porque son fenómenos ontológicamente muy alejados del fenómeno lúdico que constituye el corazón de nuestra experiencia y de nuestras reflexiones pedagógicas.

avanzar hacia la recuperación de la libertad de sus propias decisiones. Efectivamente, ese marco, ese conjunto estructurado y definitorio de la intervención (con sus elementos institucionales, de espacio, de tiempo, etc.), es lo que permite a la persona encontrar la seguridad necesaria para poder confiar en la intervención, confiarse a otro, confiar en que su sufrimiento encontrará un espacio de acogida del que no se desbordará (del marco) y en el que será acompañado en su sanación.

De la misma manera que juristas y profesionales de la salud mental, también nosotros, en nuestra praxis docente, educadora, tenemos la experiencia de la importancia del marco. Sólo un marco claro y sólido permite una expresión libre (en la clase, en escena) y una dinámica de grupo liberada de posibles conflictos que podrían afectarla. El **grupo** es un elemento fundamental de ese "marco" (razón por la que ha de generar en sus miembros una sensación de solidez, de madurez, de comprensión, de solidaridad). Pero también lo es el espacio-clase, la organización temporal del proceso y de las sesiones, las normas que se han fijado el grupo, etc., sin olvidar el papel fundamental que en este aspecto juega el educador. En buena medida, el educador "encarna" ese marco. Lleva el peso de la representación de la institución en la que se trabaja, es el primer garante del espacio y del tiempo de la intervención y ha de ser el primer "compañero/a" en saber acoger, reconocer, acompañar, contener el educando y sus movimientos. Es un mediador clave para que se generen en el grupo las condiciones relacionales adecuadas, etc.

Dos ejemplos propios de creación de marcos de trabajo

Ilustremos estas reflexiones con dos ejemplos claros y concretos de nuestra experiencia a lo largo de *Jugar y Actuar*. Una primera práctica, que hemos repetido al inicio de todos los procesos de formación, ha sido la realización del ejercicio de **análisis de expectativas**. Sin repetir aquí el cómo de este ejercicio, resaltemos simplemente que al verbalizarse explícitamente en el grupo los deseos, las fortalezas, los temores y las normas, se refuerza su función de marco, se refuerza la sensación de todos y todas de que el grupo puede acoger, enmarcar, acompañar los procesos que se vivan en su seno. En segundo lugar, siempre explicitamos al inicio del proceso, y casi siempre aprovechando el "análisis de expectativas", las dos normas o prohibiciones fundamentales del juego: **no se hace daño a nadie** (ni a un/a misma, ni a un compañero/a) ni se rompe



Avanza a la casilla
"Grupo", pág. 154.



Avanza a la casilla
"Análisis de expectativas" en
el entorno acción,
pág. 201.



Avanza a la casilla
"¡Cuidado!", pág. 149.



Juego

nada. Estas dos normas son coexistentes del juego: sin ellas no puede haber juego. En caso de romperse una de estas dos normas en cualquier momento del proceso, el juego se detiene para poder cuidar de las personas y hablar de lo ocurrido. Sin embargo, al verbalizar esas dos normas básicas, nos encontramos a veces con participantes que replican que esas dos cosas son evidentes y que no haría falta decirlas. No obstante, encontramos que sí es positivo explicitarlas, ya que refuerza indudablemente el marco que hace posible la libertad del juego.

Juego y libertad

Con todo, encontramos que dentro del marco normativo del juego existe una libertad inherente al mismo, una libertad de la que deberíamos decir no tanto que "existe" sino que "se puede desplegar", en el sentido de que es menos un estado estático como un principio activo, en el que las personas, al actuar de forma deliberada, abrimos un espacio de licencia, de permisividad para crear y para crearse. Abrimos una vía hacia infinidad de posibilidades y la experimentación de esos posibles. Podemos, gracias a la gratuidad y al carácter ficticio del juego, abandonar temporalmente todas las determinaciones sociales y personales que nos atan en cada momento, para poder explorar esa infinidad de posibles, asumiendo los roles que elijamos. Así, el juego nos lleva a abrir espacios de interrogación, de creación, de libertad, de diálogo, como todos lo hemos hecho durante nuestra infancia...

La pregunta es: todo esto, ¿sólo nos sirve para la infancia?

Juego competitivo-Juego cooperativo

Competimos

Vivimos en una sociedad basada en la competición y pocas cosas de las que nos rodean son ajenas a esta circunstancia. El principio de libre competencia (al menos desde la teoría) dirige el sistema económico, las elecciones, los deportes mayoritarios. Los telediaros y las cadenas de televisión y radio compiten entre sí por la

audiencia, los políticos por los votos y los minutos de aparición en televisión, las organizaciones por el reparto de la financiación pública, los vecinos por quién tiene el coche más nuevo o el perro con mejor pedigrí.

En estas circunstancias, no es de extrañar que incluso el sistema educativo o el ámbito del teatro y del juego respondan de alguna forma al principio competitivo. La competición, dicen, permite que los precios de las cosas sean más baratos y que cada uno/a superemos cada día nuestros propios límites para ser siempre mejores, más competitivos en el mercado laboral, en las aulas, incluso en el ámbito personal. Obviamente, querer mejorar es algo positivo, pero ¿acaso la sociedad que hemos creado no nos empuja hacia estados de competición absurda y nociva? Con tanta competición para estar mejor que antes, mejor que mi compañero, mejor que mi vecina, a lo mejor se nos olvida simplemente estar bien y permitir que los demás también lo estén.

Un oasis en el desierto

En un entorno extremadamente competitivo, como en el que nos desarrollamos, espacios que favorecen la cooperación son como oasis en medio del desierto: escasos pero imprescindibles para la vida. Por eso, proponemos re-aprender a relacionarnos cooperativamente. Re-aprender porque no es que no sepamos, es que nuestro alrededor nos empuja a que nos olvidemos de cómo se hace. La vida humana es una vida en sociedad y, como especie, es obvio que alguna noción de cooperar debemos tener para haber sido capaces de llegar hasta este momento de desarrollo en el que nos encontramos.

Cooperación

La herramienta que proponemos para re-aprender lo cooperativo es el juego cooperativo. El juego cooperativo permite volver a pensar el papel que le estamos dando a la competición en nuestras vidas y experimentar maneras alternativas de relacionarnos con los demás y también con nosotras mismas. Sólo siendo conscientes de la enorme corriente competitiva en la que vivimos inmersos/as, podemos entender y controlar la auto-exigencia a la que estamos sometidos/as y a la que sometemos a los demás, ya que los entornos extra competitivos que hemos creado tienden a incrementar la presión sobre las personas hasta límites patológicos.



Juego competitivo- Juego cooperativo

En este contexto, tal como nos explica Rubén Gallego²⁸:

"Los juegos cooperativos son una propuesta a un cambio de actitud en la vida diaria. La cooperación fomenta la participación, facilita la organización, el reconocimiento de las habilidades de cada persona y el trabajo colectivo. También implica perder el miedo a ser excluido o excluido, a fracasar, a ser objeto de burla. Participar en juegos de estructura cooperativa nos permite ensayar comportamientos deseables en la construcción de comunidad y reflexionar acerca de los valores implícitos en nuestra sociedad [...]."

A través del juego se reproducen las formas de pensar, actuar y sentir, en un mundo hecho por y para la competitividad, estas relaciones de desigualdad entre la persona que tiene y la que no tiene, entre la mejor y la peor, entre la grande y la pequeña, entre la que es y la que no es, son el resultado de los valores que socialmente se han recibido desde los inicios de la vida, de los modelos que se ven y de los refuerzos o estímulos que se reciben por hacer o no ciertas cosas.

Preguntarse sobre la competitividad supone poner en cuestión un factor muy importante de la sociedad. Descubrir nuevas formas de relación y acción que rompan esta barrera, puede ser también un instrumento de cambio en la educación y en la sociedad. Las relaciones que se viven en situaciones de juego pueden ser trasladadas a otras situaciones de la vida de todos los días.

Por lo tanto, el juego como instrumento para romper esas relaciones competitivas se basa en que es un campo de experimentación de las propias posibilidades, de las capacidades personales de comunicación, acción... que puede ayudar a una afirmación personal y colectiva e impulsar otro modelo social más equitativo y solidario."

Juegos cooperativos

La diferencia entre un juego competitivo y otro cooperativo es grande pero puede alcanzarse con pequeñas variaciones sobre las reglas iniciales. Es decir, un juego tradicional, competitivo, puede transformarse en uno cooperativo con muy pocos cambios del propio juego. Lo que sí debe ser radicalmente diferente es la manera de

jugar y la actitud de la persona que lo dinamiza, clave para llevar el juego hacia un lugar competitivo o cooperativo.

Aquí exponemos dos ejemplos de cómo transformar un juego competitivo en cooperativo:

EL CORRAL DE GALLINAS

(Juego físico)

Materiales:

- Cuatro pinzas de la ropa de diferentes colores por participante. La cantidad de pinzas por participante puede incrementarse si queremos incrementar la duración y dificultad del juego.
- Tiza, cinta adhesiva o cualquier otro material que sirva para demarcar en el suelo un cuadrado, que será el corral de donde no pueden salir las gallinas.

MODO COMPETITIVO:

Cada gallina cuelga sus cuatro pinzas en la ropa que lleva puesta. Éstas serán sus plumas.

Todas las gallinas se meten en el corral.

El objetivo del juego es, en un tiempo determinado, controlado por el dinamizador/a, conseguir llevar puestas más plumas que nadie. Esto se consigue desplumando a las otras gallinas, para poder lucir sus plumas, sin ser al mismo tiempo desplumada.

Cuando termina el tiempo se hace un recuento de las plumas que cada gallina lleva puestas y se determina quién ha ganado y quién ha perdido el juego.

Quizá los perdedores quieran una segunda ronda de revancha, para desquitarse de la pérdida. El grupo decide si se acepta o no esta segunda ronda. La última palabra sobre la concesión de la revancha la tienen, sobre todo, los que han ganado, porque son los que tienen más que perder.

MODO COOPERATIVO:

Cada gallina cuelga sus cuatro pinzas en la ropa que lleva puesta. Éstas serán sus plumas, pero en esta ocasión hay que comprobar que al comenzar cada gallina lleva las todas las pinzas del mismo color y que no hay sobreabundancia de pinzas de alguno de los colores.

28. Texto extraído de la publicación de *InteRed. Voluntariado. Una expresión personal de ciudadanía para la transformación global*. Capítulo 7. Construyendo un mundo nuevo, escrito por **Rubén Gallego**.





Juego competitivo- Juego cooperativo

Todas las gallinas se meten en el corral.

El objetivo del juego es, en un tiempo determinado, mestizarse, es decir, que ninguna gallina tenga plumas del mismo color en su cuerpo. El objetivo se consigue si todas las gallinas tienen cada una de sus cuatro plumas de color diferente.

Cuando termina el tiempo se hace un recuento y el grupo gana si se ha conseguido que todas las gallinas tengan cuatro plumas de diferente color. El grupo al completo pierde si esto no se consigue.

Si el grupo pierde quizá haya algunas personas que quieran una revancha para desquitarse de la pérdida. Será el grupo quien decida si se juega una segunda ronda y en esta ocasión la opinión de todas las personas del grupo tendrá el mismo valor. El grupo completo ha perdido o ha ganado, es decir, el juego les da a todas las personas las mismas oportunidades y el resultado no favorece el desequilibrio de poder dentro del grupo, sino la integración de todas las personas en el mismo, en igualdad de condiciones.

LA YENGA

(Juego de mesa)

Materiales:

Juego Yenga, que consiste en cincuenta y cuatro bloques de madera que se ubican en formación cruzada por niveles de tres bloques juntos (deben tener la proporción indicada, de manera que formen un cuadrado al colocarse juntos) hasta conformar una torre de dieciocho niveles de altura.

MODO COMPETITIVO:

Puede haber tantos jugadores como se quiera.

El juego consiste en, por turnos, ir quitando bloques de madera de la torre y colocarlos en la parte superior de ésta, para así hacerla crecer.

Pierde el juego el participante que al mover un bloque hace caer la torre. Gana el juego el participante que jugó inmediatamente antes que el que hizo caer la torre.

MODO COOPERATIVO:

Puede haber tantos jugadores como se quiera.

El objetivo del juego es, entre todos y todas, hacer que la torre crezca al doble de su tamaño, sacando, por turnos, los bloques de la parte inferior para colocarlos en la superior.

Entre todos y todas se decide qué piezas es más conveniente mover y quién será la persona que ejecute la operación, que normalmente depende del lugar en el que se esté situado con respecto a la torre.

Si la torre cae antes de que tenga treinta y seis niveles de altura todo el grupo pierde, si se consiguen los treinta y seis niveles, el grupo gana.

Podemos reducir o incrementar la dificultad del juego marcando un objetivo de crecimiento de la torre mayor o menor.

Como puede observarse en los ejemplos expuestos, la principal característica de los juegos cooperativos es que en ellos no jugamos unos contra otros, sino todos juntos y juntas, contra un desafío común. El grupo gana cuando todos, todas hemos sido capaces de colaborar juntos y juntas y conseguir superar el reto que nos habíamos marcado. Cuanto más y mejor colaboramos, mayores posibilidades de éxito. En los juegos cooperativos no se elimina a nadie y no hay castigos o penitencias. Las reglas son más flexibles que en un juego competitivo y el grupo de jugadores puede acordarlas de nuevo para reajustarlas entre una ronda y otra si lo considera conveniente.

Liberación

Los juegos cooperativos son muy liberadores. Liberan de unas reglas rígidas impuestas e inamovibles. Liberan de la competencia y de la presión por conseguir el éxito por encima del fracaso de los demás.

Hace poco nos contaron el caso de un viejito en un pueblo de Ávila que había decidido dejar de echar sus partidas de Mus. El Mus en los pueblos castellanos es una institución, así que la situación era grave. Este abuelo era un experto jugador de Mus y, según él mismo explicaba, había dejado de jugar porque cuando perdía —aunque eran pocas veces— se sentía muy mal; a nadie le gusta perder. Cuando ganaba, que era la mayoría del tiempo, se sentía muy culpable porque hacía perder a otro, cosa que tampoco le agradaba. Así que,



Juego competitivo-Juego cooperativo

incapaz de lidiar con tanto sentimiento molesto, este viejo abulense había decidido ser consecuente con lo que sentía y dejar de jugar su partida diaria. Todo un drama en el pueblo ¡y un alivio para él!

Al contrario de lo que le pasaba a este abuelo con el Mus, jugar cooperativamente nos permite experimentar una nueva manera de ganar o perder, porque perdemos o ganamos todos juntos. Sobre todo, los juegos cooperativos, liberan del miedo al fracaso y el **error**, que es uno de los mayores limitadores de la participación de las personas en sus entornos. Hay estudios que reflejan cómo a medida que vamos creciendo, los entornos en los que nos movemos son cada vez más competitivos, al tiempo que nuestra participación activa y creatividad se hacen cada vez más escasas. Estos estudios revelan cómo la competición está íntimamente ligada con la **participación activa** y la creatividad, de tal manera que a más competitividad percibida en el entorno, más sensación de miedo al fracaso y por lo tanto menor participación y creatividad.

Vínculo

Ganar y perder juntos favorece la creación de vínculos afectivos positivos entre las personas que juegan. Este perder o ganar juntos va tejiendo la **confianza** necesaria en y entre las personas para poder proponer iniciativas con mayor libertad, para ser más libres a la hora de exponer nuestras ideas, participar y crear.

Otro factor positivo de los juegos cooperativos es que al jugar juntos el interés se centra no tanto en el resultado, sino en **el proceso**, es decir, en la propia participación. En el juego competitivo tratamos de destruir al adversario y excluirlo. En el cooperativo, mediante la participación activa de todos y todas, se construye. Se construye el propio juego, su resultado y también los vínculos afectivos necesarios para activar una comunidad. De este modo, somos también más libres para crear y disfrutar del goce que la participación y la creación suponen.

En definitiva, al jugar cooperativamente estamos proponiendo una manera de experimentar modos alternativos de relacionarnos con nosotras/os mismas/os, el entorno y las demás personas. Usados como recurso educativo estos juegos sirven también para crear comunidad y reflexionar sobre la sociedad que entre todos/as construimos diariamente y los valores que la rigen.

Improvisado, ma non troppo

A pesar de lo que queremos pensar, improvisar es lo que hacemos buena parte de nuestro tiempo. Tiene que ver con la capacidad de percibir todos los estímulos de nuestro entorno y reaccionar ante ellos de manera adecuada, e integral, implicando nuestro razonamiento, nuestras emociones y nuestro cuerpo.

Improvisar, según la RAE significa: *"Hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación"*. Eso, en técnica actoral, no es precisamente así. Los actores, las actrices expertas en improvisación, han estudiado y se han preparado mucho para ser capaces de estar creando historias, así, en gerundio, mientras el público observa. Lo que sí coincide con la definición del diccionario es que la historia contada, la obra o escena que el público está viendo, ni está estudiada, ni preparada, simplemente porque antes del momento de su presentación-creación no existía.

Improvisar tiene mucho que ver con vivir. El mecanismo es igual: cada uno, cada una, nos preparamos para afrontar una determinada situación (o escena) pero la escena se crea al vivirla, en el momento mismo que sucede y en ella influyen infinitos condicionantes, algunos previstos y otros no.

Sin embargo, en la "vida cotidiana", solemos tener un estilo de improvisación muy marcado. Solemos reaccionar de una determinada forma ante el conflicto, de una determinada forma ante la tarea, de una determinada forma en las relaciones amorosas, etc. Los psicólogos, suelen definir como "actitudes" estas predisposiciones aprendidas a responder de un modo consistente a un objeto social. La improvisación teatral, como fuente de espontaneidad, nos permite darnos el gusto de romper con los modelos convencionales, empezando por los nuestros propios, y poder experimentar otras formas, ampliando así nuestro registro actitudinal. En este sentido, la improvisación puede ser para los actores y actrices un amplio y lúdico espacio de exploración y de descubrimiento, que lleva consigo el placer de la invención gratuita, de la transgresión de los tabúes, de lo inesperado. Un amplio espacio de entrenamiento para la vida.

Escucha

Improvisar teatralmente significa integrar: escuchar lo que está sucediendo en la escena, lo que se está sintiendo y con todos esos elementos ser capaz de realizar propuestas de "guión" que hagan que la escena evolucione; es decir, que entre todos los actores/actrices



Avanza a la casilla
"Error 401", pág. 72.



Avanza a la casilla
"ParticipaCCión",
pág. 88.



Avanza a la casilla
"Confianza", pág. 35.



Avanza a la casilla
"Proceso y
resultado", pág. 67.



Avanza a la casilla
"Escuchar, mirar,
transformar",
pág. 143.



Improvisado, ma non troppo



Avanza a la casilla
"Deseo y decido",
pág. 41.



Avanza al bloque
"COMPLEJIZAR LO
SIMPLE, dinamizar
lo atascado" en el
entorno ACCIÓN,
pág. 291.

presentes, contamos una historia, con principio y final, que todos los y las presentes (incluidos los creadores) desconocemos porque se crea mientras sucede. La capacidad de escucha (en el sentido más amplio de la palabra) de los actores es sin duda lo que más determina si una improvisación "funciona", o no funciona, porque es lo que les permite construir juntos una misma historia o al contrario mostrar una yuxtaposición de paralelas inconexas.

Confianza

Debido a la naturaleza del juego de la improvisación, en el que es básico realizar propuestas para que la escena avance, la confianza de los actores y las actrices en sí mismos y en los compañeros/as es fundamental: confianza para tirarse a la piscina sabiendo que no te tirarás solo/a; confianza para poder cometer una equivocación, asumirla como tal y seguir adelante; confianza para rechazar una propuesta que alguien hace y consideras inoportuna; confianza para hacer todo lo anterior mientras se es observado/a. Por eso, la confianza es básica en el arte de actuar.

Cuando regularmente entrenas esta confianza, necesaria para desarrollar el oficio, te das cuenta de que "¡oh, no-magia!": tú misma comienzas a ser una persona más confiada y tu autoestima y percepción de tus posibilidades crecen de una manera impresionante. Por los avances que en el terreno de la confianza hemos experimentado y visto, proponemos especialmente los **ejercicios de improvisación** para ejercitar esta habilidad.

Tres elementos básicos de la improvisación: conflicto, deseo y relación

CONFLICTO

Dos personajes con deseos opuestos, que no pueden conseguirse al mismo tiempo, ocasionan un conflicto en escena. Igual que en la vida. Si bien en la vida diaria muchos solemos considerar el conflicto como nefasto, como algo a evitar, resulta que en la improvisación —y en el teatro en general— el conflicto es fundamental para que la historia avance. No todas, pero sí la mayor parte de las improvisaciones, consideran el conflicto como motor de la acción dramática. El conflicto se explora, se potencia, se analiza, se juega, se transforma. Y al ocurrir eso con el conflicto, descubrimos nuevas facetas de nuestros personajes, recreamos el entorno.

Lo interesante de las escenas teatrales es que no interesa demasiado resolver el conflicto porque, si el conflicto se resuelve, la escena se aca-

ba. Para que la escena se desarrolle conviene mejor gestionar el conflicto, y es aquí donde entroncamos con algunas teorías de **educación para la paz** que parten del hecho de que paz no es la ausencia total de conflicto, sino su gestión adecuada, aquella que nos permite convivir armónicamente. La vida juntos/as genera, todo el tiempo, situaciones en las que nuestros objetivos vitales son en todo o en parte incompatibles con los de algún prójimo: revisar nuestras posturas, enfocarnos en la tarea común y ver, no quién pierde y quién gana, sino cómo gestionamos entre todos estas situaciones es el entrenamiento que permiten las técnicas actorales que exponemos en el entorno ACCIÓN.

DESEO

En general, a escena salimos a conseguir algo, un deseo que nuestro personaje tiene, un objetivo. Y esto no sucede sólo en las improvisaciones, también en la mayoría de las obras de teatro que parten de un texto, lo que mueve a los personajes a actuar como lo hacen es lo que desean. Nos pasa también en la vida, lo que deseamos, por oculto o inconsciente que sea, nazca de donde nazca, es uno de los motores vitales que nos impulsa a salir de la cama cada día.

Trabajar por entender los deseos de nuestros personajes en escena, o inventar deseos para los personajes de las improvisaciones y luchar por conseguirlos, entrena dos habilidades básicas para la vida: primero, saber escuchar y analizar cuáles son nuestros deseos y motivaciones y, segundo, aprender a jugar con los otros y el entorno para poder llevarlos a cabo.

Las escenas teatrales (improvisadas o no) nos permiten experimentar el gozo de conseguir lo que deseamos y también vivir la frustración de no llevar a cabo lo que queremos, sin que las consecuencias sean graves ni salgan del aula. Toda esta experiencia vital, aunque sea teatral, es experiencia al fin y al cabo que nos ayudará a transitar este tipo de situaciones y emociones cuando la vida real nos las ponga en el camino.

RELACIÓN

La vida, igual que las escenas teatrales, está hecha de relaciones entre personas. Por eso, otro pilar básico de las improvisaciones (también de las escenas teatrales no improvisadas) es la relación entre personajes.

En la escena, igual que en la vida, experimentamos relaciones familiares (madre, hija, padre, novio, prima, tía-abuela, abuelo...), profesionales (soy tu tendero, o tu abogada, o tu médico) y sociales (desconocidos, indigente y policía, estrella del rock y fan...) de muy



En al entorno
EMOCIÓN tienes
muchas más
referencias al
respecto, pág. 337.



Avanza a la casilla
"Deseo y decido",
pág. 41.



Improvisado, ma non troppo

variado tipo. Lo diferente entre los juegos teatrales y la vida es que en los primeros se nos permite investigar sobre las relaciones de una en una, aisladamente. En la vida soy todo al mismo tiempo: soy madre, hija, maestra y fan de Madona. Todo junto. Sin embargo, el juego teatral nos permite, por ejemplo, ahondar en el rol de madre sin necesidad de traer todos los demás a escena. De esta manera, parcelando para luego relacionar, vamos entendiendo la vida y nuestras relaciones de una manera más profunda.

Por supuesto, el juego teatral también permite explorar relaciones que de otro modo nuestra vida no nos permitiría, por ejemplo, compartir camerino con Madona siendo la saxofonista de su grupo telonero y probar cosas sin consecuencias dramáticas. Haciendo teatro puedo salirme del marco de la corrección social y transgredir todo tipo de normas sociales que rigen las relaciones entre las personas en nuestra cultura.

Más allá de los límites

El teatro me permite reinventar relaciones entre las personas y, al proponer nuevos modelos de relación, lo que de algún modo estoy también inventando es la sociedad donde vivo. En escena se trasgreden los límites de lo socialmente admitido y correcto sin que nadie deje de hablarnos (para siempre) o venga la policía (de verdad) y nos arreste por ello.

Esta trasgresión de los límites es altamente valiosa para entender en qué entorno nos estamos desarrollando porque solo al trasgredir los límites estoy entendiendo, de verdad, dónde se encuentran los límites de la realidad en la que me muevo. Facilitar espacios amortiguados de violación de estos límites, permite tener la experiencia de saber dónde se ubican minimizando las consecuencias sociales que, en general, van asociadas a este comportamiento infractor. Además es un ejercicio absolutamente delicioso y divertido, porque, ¡a quién no le gusta romper con los límites de vez en cuando!

Teatro y texto

En general, entre la infinita diversidad de procesos teatrales posibles, existen tres orientaciones básicas en cuanto a la relación que establecen con un "texto" (entiéndase un guión, que perfectamente puede ser mudo). La primera, quizás la más clásica y conocida, lo que mucha gente entiende incluso por "hacer teatro", es el trabajo de

texto. Es decir, el coger una obra, una escena teatral, eventualmente una novela, un poema u otro texto, adaptarlo y ponerlo en escena. La segunda orientación consiste en realizar, de manera individual o colectiva, una **creación teatral**. Ese proceso, suele desembocar en un texto-guión, más o menos definido, y susceptible de ser representado. Evidentemente, como describimos en la casilla correspondiente, ese proceso de creación teatral se puede enriquecer de infinidad de elementos, entre ellos, textos existentes o improvisaciones teatrales. Finalmente, la tercera orientación es hacer de las improvisaciones el corazón mismo del proceso, sin dirigirse a una creación ni utilizarla para enriquecer la concepción que se tiene de diferentes elementos del texto que se trabaja.

Ahora bien, como veremos en los ejercicios de improvisación propuestos en el apartado ACCIÓN, existen en el trabajo de improvisación varios grados de desarrollo. Niveles que se marcan por la ausencia inicial de consignas o, al contrario, por la pre-definición de lo que se va a jugar, a improvisar. Resumiendo y simplificando, podríamos nuevamente discernir tres niveles en los que se sitúan los diferentes tipos de ejercicios de improvisación.

El primer nivel, lo componen las improvisaciones "totalmente libres". No contamos con ninguna propuesta de partida. Aquí, lo único que hacemos es abrir el espacio escénico a cualquiera que quiera entrar en él y ponerse a improvisar. La propuesta "surge". No es hablada ni consensuada, si no directamente actuada. Una vez iniciada la improvisación, se puede abrir el espacio a otros jugadores.

En un segundo nivel de definición del juego, encontramos todos los ejercicios de improvisaciones basados en una propuesta inicial poco concreta. Esa propuesta, compartida en voz alta antes de empezar la improvisación, definirá, según los ejercicios, la temática de la improvisación, el género teatral, el número de jugadores que participarán de ella, la duración, varios, o todos esos elementos a la vez. Evidentemente, aún al escuchar la misma propuesta, lo más normal es que cada jugador/a tenga ideas de juego muy distintas, aunque todos y todas comparten el haber oído una misma consigna inicial.

Y finalmente, en el tercer nivel, encontramos toda una serie de prácticas de improvisación en las que varios elementos se encuentran definidos de antemano, como pueden ser los personajes, la situación, el lugar, etc. Aquí, el texto, la acción concreta, se sigue improvisando pero partimos de consignas bastante definitorias de la escena.





¡Cuerpo!

"Pero ¿cómo podemos esperar que las emociones se manifiesten libremente a través del cuerpo del actor si tal instrumento (nuestro cuerpo) está mecanizado, muscularmente automatizado e insensible en el noventa por ciento de sus posibilidades?"

Augusto Boal, *Juegos para actores y no actores*

¿Por qué nos interesa el cuerpo?

Para un actor, una actriz, su cuerpo es el lienzo donde se expresan las emociones del personaje que está interpretando. Sin el cuerpo, sin su moverse y hacer, no entenderíamos los deseos, frustraciones y motivaciones de las personas que están en escena. No importa cuantísimo un personaje esté sintiendo una emoción profunda; si no la deja vivir en su cuerpo y expresarse, los espectadores no serán capaces de observarla. En la vida los cuerpos funcionan igual: permiten que expresemos lo que sentimos, lo que deseamos, lo que somos, de una manera inmediata y sin palabras. Y cuanto más los liberamos, mejor nos expresamos.

Lo primero que vemos cuando un personaje entra en escena es su cuerpo. Como dice Augusto Boal, el cuerpo es *"la primera palabra del lenguaje teatral"*. De la misma forma, en la vida, la primera fuente de información que tenemos de los demás es también su cuerpo, no sus palabras. La palabra viene después. El cuerpo es más inmediato, llega con la persona, sin que ella haga nada más que estar.

Desde *Jugar y Actuar* proponemos, como base de nuestra propuesta formativa, atender a nuestros cuerpos, ponerlos en marcha, entenderlos, respetarlos y conocerlos, hablar de cómo están, de lo que les pasa y de cómo nos expresamos a través de ellos, por dos motivos:

- Tomamos el cuerpo como una gran puerta de entrada, siempre al alcance de la mano, para entendernos más y profundizar en el conocimiento de nosotros y nosotras mismas, de las personas.
- El cuerpo, junto con la imaginación, son nuestras mejores herramientas de transformación de la realidad. Si la imaginación diseña, es el cuerpo quien pone en marcha, el que emprende, elabora y concluye lo imaginado.

En este trabajo de poner los cuerpos en marcha nos hemos ido encontrando con grandes dificultades que impiden a nuestros cuerpos expresarse libremente de acuerdo a lo que sentimos y necesitamos. A menudo el cuerpo es violentado, puesto a distancia e ignorado como si, en virtud de la "razón superior", no fuéramos de manera directa cuerpos materiales. Algo ocurre para que muchas personas descon sideren y cosifiquen ese cuerpo cuya escucha atenta tiene tanto que enseñarnos. La metodología de *Jugar y Actuar* trabaja reconociendo estas dificultades y las elabora, a través de juegos, ejercicios y claves de reflexión, hasta transformarlas en oportunidades de aprendizaje.

Sexualización extrema de los cuerpos: primera dificultad

La primera dificultad que encontramos al acercarnos al trabajo corporal es el sesgo altamente sexual que nuestra sociedad imprime a la relación de las personas con el cuerpo, tanto con el suyo, como con el de los y las demás. Y esta extrema sexualización de los cuerpos opera dicotómicamente. Por una parte, estamos hipersexualizados y convertimos a nuestros cuerpos (y los de los y las demás) en objetos de poder, de deseo, de placer, de culto, de consumo. Por otro lado, al ser el sexo un tabú social, el cuerpo (incluso el propio) se rechaza como reflejo del rechazo a esta sexualización de los cuerpos. Cuando esto sucede, se impone la distancia, la falta de contacto, el tabú y el silencio. En ambos casos, se llega a la deshumanización del cuerpo, a su objetivación, bien como objeto de deseo sexual, bien como objeto de ansiedad y vergüenza.

Hemos de tener presente que todo esto opera en nuestros grupos cuando proponemos un trabajo que moviliza el cuerpo, lo activa y lo expone a las miradas de todos y todas (incluida la propia).

Poner en marcha el cuerpo y reflexionar sobre él nos permite saber más de nosotros y nosotras mismas. Al tiempo que nos movemos, vamos desmitificando la imagen del cuerpo como objeto e iremos rompiendo tabúes y prejuicios. Disfrutar de un espacio de libertad donde investigar sobre nuestro cuerpo y el de los y las compañeras, sin connotaciones sexuales, nos aportará una enorme confianza en nosotras mismas. Aprender a hablar claramente de las emociones y sensaciones que alberga nuestro cuerpo, dejando claro si poseen o no contenido sexual, es una manera extraordinaria de crecer como persona y además ayudar a desarrollar asertividad y empatía.



¡Cuerpo!

El cuerpo, gran desconocido, poco valorado: segunda dificultad

Todos los prejuicios expuestos anteriormente, junto con la gran predominancia que la palabra y el pensamiento intelectual tienen en nuestra sociedad, hacen de nuestros cuerpos unos grandes desconocidos para nosotros y nosotras mismas. Paradójicamente no conocemos demasiado de lo que nosotros mismos y nosotras mismas somos, de lo que nos mantiene en este mundo: nuestro cuerpo.

Precisamente éste es uno de los motivos por los que proponemos ponerlos en marcha: porque es necesario, claro. Al mismo tiempo, identificamos esta circunstancia como una dificultad con la que trabajar. Cuando en ocasiones hemos explicado verbalmente nuestro trabajo antes de realizarlo a un grupo de formación, los resultados han sido de confusión y, en ocasiones, de recelo o desconfianza. En estos momentos nos damos cuenta de cómo, incluso, nos faltan expresiones, palabras, vocabulario para referirnos al hecho corporal. Lo más probable es que al escribir estas líneas, estemos generando en nuestros lectores algo de esa confusión, ¿o no?

La decisión que hemos tomado para incorporar esta dificultad al trabajo es pasar a la acción sin prácticamente explicar nada. Se trata de aprender haciendo, realizar propuestas corporales que permitan a los participantes vivir de primera mano todas estas ideas que aquí exponemos sobre el cuerpo y, desde esa experiencia, a posteriori, reflexionar y compartir impresiones. De esa forma, sólo en muy escasas ocasiones hemos sentido la desconfianza o el rechazo que sí experimentamos cuando explicamos la actividad corporal desde lo intelectual. Así es que, como norma, en cuanto comenzamos a trabajar con un grupo, nos ponemos en marcha. De esta manera, los y las participantes, cuando quieren darse cuenta ya han bailado, cantado y actuado. Nadie entonces puede decir que no sabe hacerlo o que no lo hizo nunca. Esta ha sido nuestra manera de enfrentarnos a la dificultad que entraña que el cuerpo sea tan desconocido y el trabajo sobre él levante, a priori, tanta suspicacia y resistencia.

Mecanización corporal: tercera dificultad

El concepto de *mecanización* lo traemos directamente del corpus teórico desarrollado por Augusto Boal y puede encontrarse explicado mucho más en profundidad en sus libros²⁹. Tal como el propio

Boal explica, cada persona tiene moldeado su cuerpo y movimientos corporales por el tipo de actividad que realiza cotidianamente.

Paulatinamente nuestro quehacer diario va fijando unas posturas y movimientos que se establecen en nuestro cuerpo, coartando con ello las capacidades de movimiento y expresión de nuestra anatomía. No por nada cada vez son más frecuentes las enfermedades laborales debidas a hábitos posturales poco saludables. ¡Al utilizar el cuerpo sólo para trabajar vamos limitando sus posibilidades corporales sólo a lo que necesitamos o a lo que permite el ámbito del trabajo! La escuela también contribuye a esto de la *mecanización* corporal. ¿Cómo creemos que se le va quedar el cuerpo a un chico o chica después de horas y horas sentada en un pupitre sin moverse a lo largo de los años? ¿Libre?.

Si el cuerpo es clave tanto en nuestro desarrollo emocional como en la transformación de nuestro entorno, entonces, de tanto ignorarlo, estamos dejando al margen de nuestras vidas mucho de lo que somos, de nuestras emociones, nuestro crecimiento personal y nuestra capacidad de transformación del entorno. Ése es probablemente el motivo fundamental para ponernos a trabajar a fondo desde y con el cuerpo y así recuperar los espacios de nuestra humanidad que estamos dejando a un lado. Como bien propone Boal, el trabajo de *desmecanización* del cuerpo, en el que colaboran muchos de los ejercicios descritos en el apartado ACCIÓN, pasa por salir de lo mecánico para encontrarnos con lo humano. No en vano, su propuesta teatral, el Teatro del Oprimido, tiene como objetivo principal “*humanizar a la humanidad*”. Es un objetivo que, modestamente, desde *Jugar y Actuar* también trabajamos por conseguir.

Desde esta reflexión, nuestra propuesta corporal pasa por darnos cuenta de cuáles son esas *mecanizaciones* que sufrimos y, desde su conocimiento, ampliar nuestro rango de expresiones para conseguir, paso a paso, mayor libertad de movimientos, mayor capacidad de expresión de nuestras emociones y transformación del entorno.

Para este propósito, el teatro y los juegos físicos y de imaginación que incorporan el cuerpo son extraordinarios. A través del teatro vivimos experiencias fuera de lo cotidiano que nos obligan a utilizar nuestros cuerpos de modo inusual. Las improvisaciones sin palabras o con textos muy reducidos también funcionan muy bien para *desmecanizar*, porque reduciendo las palabras o impidiéndolas no queda otra opción que utilizar las capacidades expresivas del cuerpo para poder comunicarse. Y “*haberlas haylas*”.



29. *Teatro del Oprimido y Juegos para actores y no actores*.



¡Cuerpo!

El cuerpo expresa, el cuerpo origina

El cuerpo es lienzo para las emociones. A través de él podemos expresar lo que sentimos: nuestros sentimientos y sensaciones. Y a veces, cuando estamos confundidos/as, dejar fluir a través del cuerpo lo que sentimos nos ayuda a darle forma, a tomar la distancia necesaria para observar y poder entender qué nos sucede.

Paralelamente, el cuerpo es origen de multitud de sensaciones y emociones. Al ponerlo en marcha con los ejercicios que proponemos, suelen surgir todo tipo de emociones entre los participantes, muchas de ellas relacionadas con las dificultades que se estén experimentando.

Sentimientos de vergüenza como *“porque yo no sé”, “porque cómo voy a hacer yo eso con el cuerpo que tengo si soy un pato”, “porque eso es muy atrevido”,* pueden aparecer así como también el miedo al juicio por parte de los demás, a salirse de la norma corporal establecida, a exponerse demasiado... Pero junto con estas emociones, aparece también un goce y un disfrute enorme: euforia porque me atrevo y expando mi propio límite, alegría de permitirme mover el cuerpo libremente, alivio porque probé y no pasó nada grave, ternura porque aprendo a relacionarme con los cuerpos de los y las demás desde un lugar más humano. Éstas y multitud de otras sensaciones expresadas de una y mil formas diferentes.

Es importante que tanto el/la educadora como el grupo acojan estas emociones que surgirán al hilo del trabajo. El/la educadora podrá ayudar a este trabajo de acogida y de contención, proponiendo los ejercicios de menor a mayor dificultad, de menor a mayor exposición, gradualmente. De esta manera, se entrenará también él, o ella, en la observación y análisis de estos momentos de emoción. En cada momento de recogida y reflexión permitirá que todo el mundo pueda expresarse abiertamente al respecto de lo vivido desde el cuerpo. Incluir, como educadores/as, las propias emociones y pensamientos en estos momentos de reflexión servirá para aprender con el grupo sobre nuestro propio cuerpo y, al tiempo, facilitar el permiso necesario a los y las integrantes para que se expresen de forma personal y honesta. Cuanto más honestas y personales sean nuestras aportaciones como educadoras, más lo serán también las del resto de participantes.

De la misma forma, la cohesión grupal juega un importante papel a la hora de acoger y recoger la expresión personal de emociones y vivencias. Cuanta más cohesión existe en el grupo, mejor se con-

tendrán las emociones vividas por los y las participantes dentro de él. Cuantas más emociones sean vividas y expresadas, mayor será el tejido de cohesión del grupo y está será otra razón más para que los juegos y ejercicios se planteen regularmente, desde los más accesibles hacia los más complejos.

Liberar el cuerpo, para liberar las emociones y el pensamiento

Lo que nos mueve y en gran parte nos conecta con esta metodología es el sentimiento compartido de que a nuestro alrededor existe una enorme necesidad de poner los cuerpos en acción, de encontrarnos corporalmente con los y las demás, de tocar, de que nos toquen, de humanizar nuestro cuerpo y ampliar sus posibilidades, de ir más allá de su mera utilización para tareas laborales y reproductivas.

Cuanto más crecemos, más disminuyen las oportunidades que tenemos de dejar que nuestro cuerpo se exprese libremente: menos bailamos, menos jugamos, menos nos tocamos y tocamos a los demás, más estándar son nuestros movimientos. A medida que crecemos, la predominancia de la inteligencia intelectual aplasta el desarrollo de **otros tipos de inteligencias** que son igual de necesarias y útiles en la vida. Volver al cuerpo significa recuperar y entrenar algunas de estas otras inteligencias.

En nuestra experiencia, la reconexión con el cuerpo y el movimiento está directamente relacionada con la reconexión con nuestras emociones y pensamientos, de tal manera que reconstruir el cuerpo y su movimiento es también, de algún modo, reconstruir las emociones y el pensamiento. Entender cómo funcionan nuestros movimientos, músculos, articulaciones, posturas y respiración y aprender a entrar en contacto libre y respetuosamente con los demás hace que todo nuestro ser, al completo, crezca y evolucione.

La toma de contacto con mi propio cuerpo, el trabajo sobre él y la toma de conciencia sobre el mismo es una puerta de entrada a una expresión más rica de mis emociones, al tiempo que constituye una flexibilización de mi sistema de pensamiento intelectual. Este modo integral de aprender permite un gran conocimiento de uno mismo, una misma, porque desarrolla conexiones entre mis emociones, mis pensamientos y mi cuerpo físico.



Para profundizar en este concepto de “**Inteligencias Múltiples**” recomendamos los libros de Howard Gardner. Si quieres **más pistas avanza al entorno EMOCIÓN, área “inspiraciones”,** pág. 337.



¡Cuerpo!

Cuerpo, puerta de acceso al trabajo emocional

La materialidad del cuerpo, el hecho de que puedo en general controlarlo a mi voluntad (si quiero levanto una pierna, si quiero no) hace que sea una manera perfecta de acercarme a otras áreas de mí mismo/a que, por su carácter inmaterial y no siempre dependiente de la voluntad, son más difíciles de entender, como son las emociones y los pensamientos.

Somos seres integrales y, si trabajo sobre una de estas áreas de mí, el trabajo repercute en la totalidad de lo que soy. A medida que trabajamos y desarrollamos la conciencia sobre nuestro propio cuerpo, esta actividad tiene su correlación en nuestras capacidades intelectuales y emocionales.

La buena noticia es que este trabajo corporal es altamente accesible. Sólo hace falta tener cuerpo para poder llevarlo a cabo y todas las personas tenemos uno. Y no importa si mi cuerpo es más alto, más bajo, más flexible, con más capacidad o con más discapacidad, todos los cuerpos son perfectos como herramienta de transformación. Lo imprescindible es dedicarle a nuestro cuerpo el tiempo, la atención y la energía necesarias para avanzar, como a cualquier cosa que queramos desarrollar.

Orden metodológico del trabajo corporal

El primer paso es **poner en marcha el cuerpo, escucharlo** y dejarlo moverse como necesite. El segundo paso, es hablar de él, de sus experiencias y posibilidades, **tomar conciencia de los cambios que se están operando** a raíz de poner en marcha el cuerpo y, desde ahí, volver a dejarlo moverse como necesite para volver a empezar, quizá la misma tarea, desde un lugar de mayor conocimiento. Es el principio del **aprender haciendo**, la misma dinámica que en este libro proponemos para todos los ejercicios y juegos.

Esta conciencia integral de cómo se mueve y funciona tu cuerpo, nosotros (y mucha más gente) la llamamos "presencia" (actoral, cuando es el caso). Tiene que ver con cierto equilibrio entre **relajación** y tensión, la armonía de los movimientos y la sensación de estar libre y fluir como se desee en cada momento. Esta sensación está relacionada con tener presente dónde está, qué está haciendo, qué necesita cada una de las partes de tu cuerpo y dejarlas expresarse coherentemente.

Muchos de los ejercicios corporales que proponemos tienen que ver con el desarrollo de esta presencia actoral, que en la vida sirve para sentir una mayor confianza, ser capaz de expresarse con claridad y precisión y, en general, saber estar en diferentes contextos.

Para que nos ilustre, desarrollaremos un momento el proceso que podría seguir un curso específico de expresión corporal. En la metodología de ese, iríamos presentando los ejercicios de menor a mayor grado de exposición. Hemos de tener en cuenta que el cuerpo es una herramienta maravillosa, pero también extremadamente sensible. Como antes apuntamos, nuestro conocimiento (y control) sobre el cuerpo propio es muy limitado y, cuando expongo el cuerpo, estoy desvelando gran parte de lo que yo soy. Esto incluye por igual las cualidades y las inseguridades, lo que opino que es bonito y lo que opino que es feo de mí. Lo quiera o no, me guste o no, si expongo el cuerpo comunico lo que soy y la situación en la que me coloco puede ser de mucha inseguridad y fragilidad.

Por este motivo, en un curso de expresión corporal, comenzaríamos por proponer los ejercicios de movimiento libre individualmente (todos trabajamos al mismo tiempo en la sala, pero cada quien consigo mismo/a), para después pasar a realizarlos en parejas, pequeños grupos y terminar en plenario. De la misma forma, cuando comencemos a trabajar los ejercicios serán dirigidos por el/la profesora y pasarán a ser cada vez más libres. Al comienzo del entrenamiento, nos centraremos en partes concretas del cuerpo, para desde ahí ir caminando hacia la integración del cuerpo completo en el movimiento. Con respecto al espacio donde trabajamos, las primeras sesiones se realizarán en un nivel bajo, con prácticamente todo el cuerpo apoyado en el suelo para, poco a poco, ir incorporando otros niveles de movimiento: el medio (de rodillas, cuclillas) y el alto (de pie, encorvada o erguida).

Dentro del movimiento, la voz también tiene mucha importancia. Comenzaremos por el trabajo sobre la **respiración**, para ir incluyendo en los ejercicios bostezos, suspiros, articulaciones vocales, palabras sueltas, números (o cualquier otro texto que se recuerda sin problemas) y terminar con texto inventado sobre la marcha o texto previamente aprendido. Evidentemente, el/la educador/a puede combinar cada una de estas variables entre sí según el momento del proceso en el que el grupo se encuentre.



Avanza al bloque
"MOVILIZAR EL CUERPO,
ACTIVAR LOS SENTIDOS
EN EL ENTORNO
ACCIÓN", pág. 209.



Avanza al bloque
"RECORDER LO VIVIDO
Y AFIANZARLO" EN EL
ENTORNO ACCIÓN,
pág. 312.



Avanza a la casilla
"Aprender haciendo",
pág. 84.



Avanza a la casilla
"Relajación activa",
pág. 126.



Avanza a la casilla
"Aaaaaireeee",
pág. 124.



¡Cuerpo!



Avanza a la casilla
"Escuchar. Mirar.
Transformar",
pág 143.

Ser observada y observar

La **mirada del otro** es uno de los factores que más incrementan el índice de exposición que sentimos. Así es que el/la educadora tendrá en cuenta cómo se encuentran la persona y el grupo antes de proponer ejercicios en los que alguien haga, o diga, mientras otras personas miran. Si queremos ir integrando observantes en el trabajo, comenzaremos por realizar acciones simples y repetitivas que se irán complicando con escenas improvisadas a medida que el entrenamiento avance.

Mirar a mis compañeros y compañeras con libertad mientras hacen cosas, lo que sea, es un ejercicio fascinante. La metodología que seguimos incluye esta observación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluye las opiniones libres de los y las observadoras sobre el trabajo que realizan los compañeros y compañeras. Al finalizar un ejercicio que otros realizan y yo observo, se abrirá un turno de palabra que me permitirá contar lo que yo haya visto, sentido, pensado y/o aprendido mientras miraba. De esta manera, todos los y las asistentes a todas las clases tienen un lugar participante, más o menos protagonista, dependiendo de las características de la sesión concreta, pero siempre creador.

La vida no nos da muchas oportunidades de observar a otros seres humanos haciendo, estando o siendo, a pesar de que la observación es la forma más inmediata de aprendizaje. Según vamos creciendo, van acotándose nuestras posibilidades de observar abiertamente a los demás. Observando se afina la capacidad de entender lo que están contando los cuerpos. Esta capacidad es fundamental para una actriz, un actor que tiene que ponerse técnicamente en la piel de otra persona y necesita modelos que poder imitar. Para la vida esta habilidad también es fantástica porque permite entender más cómo funcionan la anatomía y las relaciones humanas, así como las interacciones de las personas con su entorno.

Integrar al Otro, a la Otra

A partir de la metodología y los ejercicios propuestos entramos en contacto con nuestros cuerpos, aprendemos a escucharlos y a facilitar su libertad de movimiento. En este proceso, entramos también en contacto con los cuerpos de los compañeros y compañeras. A medida que las sesiones avanzan, se irán incorporando nuevos elementos dentro de este entrenamiento corporal y habrá

un momento en que comencemos a trabajar por parejas y luego en grupos más y más grandes, hasta llegar al plenario. Si la mirada del resto de compañeros y compañeras es un elemento delicado de incorporar, ¡lo que no supondrá incorporar en el entrenamiento el cuerpo del otro (o de la otra)!

Tocarse, sentirse, rodar juntos o juntas por el suelo, bailar, decidir con quién quiero o no quiero compartir un determinado ejercicio corporal, comunicarlo de manera asertiva, son experiencias que los juegos corporales irán facilitando; y que el/la educadora, junto con el grupo, irá acompañando. Entender cómo funciona mi cuerpo es básico para entender cómo funciono yo misma frente al esfuerzo, frente al cansancio, frente al gozo, frente al desánimo, frente al disfrute, frente al rechazo. El trabajo sobre el cuerpo me enseña a reconocer y expresar (verbal y corporalmente) mis emociones. Me ayuda a desarrollar mi inteligencia corporal y emocional; me muestra que hay maneras de procesar información, o emociones, que no son necesariamente intelectuales.

Ejemplo de corporeidad y honestidad

En el **documental** sobre el proceso de creación realizado en el marco de Jugar y Actuar algunos y algunas de las participantes hablan del trabajo corporal y expresan sus opiniones al respecto. Las hay de todo tipo: hay personas que están encantadas, personas que tienen más resistencias al contacto con los demás, personas que necesitan mayor nivel de confianza para poder disfrutar del contacto físico con los y las compañeras. En cualquier caso, la propuesta de trabajo con el cuerpo es amplia y valiosa en sí misma, más allá de los avances o dificultades individuales que se den en cada momento.

El gran logro es conseguir introducir en la agenda, el currículum, la conversación, lo referente al cuerpo y a las emociones.



Avanza al
entorno
EMOCIÓN,
si quieres saber
dónde encontrar
completo
el documental
Jugar y Actuar.
Odisea creatral en
educación,
pág. 337.



Aaaaaireeee



Avanza a la casilla
"Un minuto para
sentir el cuerpo
y respirar" en el
entorno ACCIÓN,
pág. 207.

La respiración, clave metodológica

Respirar es una acción tan incorporada que la mayor parte del tiempo nos pasa desapercibida. Partamos de la obviedad: respirar es básico para la vida, si no respiras te mueres. La respiración nos aporta el oxígeno necesario para acometer cualquier actividad en nuestra vida y constituye uno de nuestros vínculos más directos con el hecho de vivir. De ahí, proponemos ser más conscientes de nuestra respiración y hacemos de este fenómeno biológico una de las claves metodológicas de *Jugar y Actuar*.

En el **entorno ACCIÓN** se encuentran varios ejercicios y juegos relacionados específicamente con la respiración. Pero más allá de estos, se recomienda estar alerta a la respiración en todos y cada uno de los ejercicios y juegos expuestos en este libro.

A continuación se exponen algunas ideas sobre la respiración y su introducción en la práctica educativa.

La respiración como chivato de bloqueo

Como educadores/as y con algo de entrenamiento, seremos capaces de vislumbrar alguna **tensión** (física, cognitiva, emocional) de las personas integrantes de nuestros grupos a través de la observación de su respiración. Respiraciones bloqueadas, tensas o inusuales, nos pueden alertar de que algo de resistencia, de conflicto, está en juego en el cuerpo, la mente o las emociones de la persona en cuestión. De esa particular observación, podemos generar un embrión de diálogo, en torno a un elemento muy concreto y no demasiado invasivo, como es la respiración. Hacerle notar a nuestro alumno/a esa respiración inusual, o preguntarle por ella, puede contribuir a que se dé cuenta de lo que está sucediendo en su respiración y pueda conectarlo con lo que pasa en el resto de su organismo y de su psiquismo. Si estas conexiones no suceden habremos simplemente contribuido a un mejor fluir de su respiración, que es igualmente importante.

Recordando respirar

Cuando imparto una formación, estoy atenta a mi propia respiración y cuando siento que está bloqueada, utilizo mi propia dificultad para ofrecerla a la clase en forma de llamadas de atención sobre el hecho mismo de respirar. Con un simple **"¡respira!"** lanzado al aire es suficiente para que el grupo tome conciencia de en qué lugar está su respira-

ción. Cuando todavía quiero ser más sutil, emito un suspiro o realizo una respiración especialmente sonora, que desbloquea mi respiración e invita, de manera inconsciente pero efectiva, a los y las presentes en la sala a chequear cómo está la suya. Siempre hay personas en la sala que imitan mi suspiro, desbloqueando con ello su propia respiración.

De esta manera, a lo largo de los ejercicios y actividades vamos despertando, muy poco a poco, la conciencia y el control de la respiración de una manera simple y constante. Cada alumno y alumna (también el/la educadora) irá lentamente entendiendo cuáles son las actividades durante las que tiende a bloquear la respiración, que en cada persona son diferentes.

Escucho la respiración

La respiración puede verse además como un ejercicio concreto. En nuestras clases, proponemos ejercicios concretos de relajación y **escucha de la propia respiración (o la de mis compañeros/as)** para entender la importancia que tiene la respiración en nuestras vidas. A través de la escucha de la respiración puedo entenderme más y también entender más a los y las que me rodean. Autorregulo mi energía, canalizo mis emociones y empatizo con otras personas. El primer acercamiento que podemos hacer a nuestra respiración, para emplearla como herramienta de autoconocimiento y relajación, es sentirla.

La manera en que proponemos hacer este trabajo de identificación es escuchando y aceptando la respiración tal como la tengo. En este proceso tenemos que contar con el factor cambio. La respiración es extremadamente sensible al cambio: quizá no hayamos terminado de reconocer cómo tenemos la respiración aquí y ahora cuando esa respiración ya cambió y tenemos que volver a empezar. Al ser tan mutable nos conecta muchísimo con la **concentración** y el tiempo **presente**. Comenzar a comprender cómo suceden estos cambios es la manera en que proponemos acercarnos hacia nuestra propia respiración. Dependiendo de los objetivos perseguidos y el entrenamiento que se desee realizar se puede profundizar más o menos en estos ejercicios, realizarlos a lo largo del tiempo o ir incluyendo variaciones que permitan a las personas experimentar diferentes aspectos de su propia respiración.

Perder la vergüenza a respirar

"¡Las princesas no roncan, ni resoplan por la noche!" Lloraba una niña de educación infantil cuando su profesor contaba dramati-



Avanza a la casilla
"Escucho
tu respiración", en
el entorno ACCIÓN,
pág. 312.



Avanza a la casilla
"La concentración es
un músculo que se
entrena", pág. 131.



Avanza a la casilla
"Aquí y ahora",
pág. 63.



Avanza a las
"Semillas" en el
entorno ACCIÓN,
pág. 193.



Aaaaaireeee

zadamente el cuento de *La Bella Durmiente*. ¡Qué razón tenía esta niña! A veces, ¡qué vergüenza nos da que nos oigan respirar! Sobre todo si somos princesas.

Como parte de la metodología de *Jugar y Actuar* proponemos reapropiarnos de lo que es más nuestro que nada: nuestra respiración, nuestro bostezar, suspirar, respirar en profundidad, soplar, resoplar, emitir sonido, roncar, cantar, aullar, ladrar, gemir... La respiración y la voz son elementos que expresan muchísimo de lo que somos y que, por lo general, tenemos muy guardados y escondidos. Proponemos sacarlos de paseo y disfrutar el goce de respirar solos y en compañía.

Respirar también es comunicarse

Respirar juntos, juntas es una manera de entendimiento. Podemos hacerlo en grupo o en parejas. Se dice que cuando sincronizo mi respiración con la de otra persona es que estoy verdaderamente entendiéndola. Es una muy buena forma de aproximación hacia el concepto de empatía desde un lugar físico y no sólo intelectual.

Mi respiración en palabras

Es necesario, en los **espacios de evaluación** o análisis de las experiencias realizadas, preguntar sobre cómo está (o cómo se siente) la respiración propia, cómo veo que respira el compañero, etc. Al dar la oportunidad de intercambiar experiencias al respecto, estamos multiplicando la toma de conciencia sobre nuestra propia respiración y su funcionamiento, igual que lo hacemos al hablar de las emociones, las ideas o los cuerpos.

Relajación activa

Distensión corporal, expresión emocional y apertura intelectual.

La relajación mal entendida

Antes de llegar a mi formación como **actriz**, estaba tensa y no lo sabía. Pensaba que relajarse era dormir y no entendía nada de los ejercicios que en clase me proponían al respecto. Creía que la tensión era buena, que era algo normal de la vida moderna que yo llevaba, algo que me permitía ser más eficiente en mi trabajo y mis activi-

dades. Tenía la sensación de que la tensión era algo positivo que me permitía enfrentarme a la vida con más y mejores herramientas, algo así como estar al máximo todo el tiempo, dar lo mejor de mí.

Nadie me había enseñado a cuidarme y yo entendía que las contracciones de mi espalda y el dolor que me producían eran algo así como heridas de guerra de la vida adulta. Mucha gente a mi alrededor estaba igual y supongo que llegué a normalizar la situación.

Por otra parte, también tenía el prejuicio de que estar relajada era ser un poco perezosa, lenta y poco eficaz. Atributos dudosamente loables que, creía yo, no me iban a servir mucho en mi intenso día a día de joven postmoderna. En definitiva, estaba tensa, más tensa de lo que podía percibir. Y, de la poca tensión que era consciente, opinaba que a pesar de ser incómoda era deseable.

Alfabetización corporal

Hasta tal extremo era analfabeta corporal que uno de mis mayores logros en las clases de interpretación fue realizar el trabajo de concentrarme en mi cuerpo y mi respiración sin dormirme. Después de lograr éste, vino un reto todavía más grande: ser capaz de concentrar la atención en mi cuerpo y emociones y dejar de enfocarme sistemáticamente en mis pensamientos. Los detalles al respecto están en la casilla **concentración**.

Aún así, con toda mi dificultad, yo seguí confiando en la propuesta del profesor, que algunos de mis compañeros y compañeras parecían estar disfrutando mucho (esto me animaba). Él se empeñaba en que la relajación era una de las claves del trabajo creativo, cosa que yo no veía. También nos decía que para relajarnos mental y corporalmente era imprescindible tomar conciencia sobre nuestra respiración y nuestro cuerpo. Y esto yo tampoco lo veía. Me faltaban conexiones.

A veces, en los espacios de evaluación, compartía con el grupo mis problemas de sueño y concentración durante los ejercicios de respiración y relajación. Cuando yo decía que me dormía, los compañeros y compañeras insistían mucho en el tema de que la relajación es activa y muy importante pero, yo no terminaba de entender en qué podría ayudarme a mí, en mi vida, estar relajada y, bueno, lo de relajación activa me parecía más bien una contradicción. Para mí fue importante que nunca nadie se riera de lo que me pasaba, ni lo ignoraran como si fuera una tontería. Recuerdo que escucharon mi



Avanza al bloque
"Recoger lo vivido
y afianzarlo" en
el entorno ACCIÓN,
pág. 312.

EXPERIENCIA
NARRADA POR
MARÍA



Avanza a la casilla
"La concentración
es un músculo que
se entrena",
pág. 131.



Relajación activa

dificultad y eso, junto con percibir cómo algunas personas disfrutaban de los momentos de trabajo sobre la relajación, sirvió para que yo no tirase la toalla.

Y desde luego el trabajo iba calando. Aún sin darme cuenta, fui avanzando porque un buen día, como por arte de magia, me sucedió un acontecimiento corporal inesperado: mi hombro izquierdo se relajó. Y con esto quiero decir que bajó como unos tres centímetros por debajo de su nivel habitual. Y tres centímetros son muchos centímetros para un hombro.

Yo no sé dónde, ni cómo pasó, pero sí tengo el recuerdo de cuando fui consciente de que había sucedido. Estaba en el vestuario atándome una zapatilla cuando tomé conciencia sobre el hecho de que mi hombro izquierdo estaba por debajo de su nivel habitual. Físicamente sentía como un desequilibrio que se agudizó al poner el pie sobre el banco para atarme la zapatilla. Después me di cuenta de que el tirante del sujetador me quedaba grande y de que sentía una emoción así como de alivio subiéndome por el cuello. Todavía no sabía qué pasaba, escuché las sensaciones y emociones que sentía, las respire y tuve el impulso de irme a mirar al espejo. Cuando me quité la camiseta no me lo podía creer. Mis hombros estaban completamente descompensados. Yo estaba de pie, recta. Y los hombros no marcaban una línea horizontal, ni mucho menos. Era como haber desarrollado escoliosis de golpe. Me asusté un poco y comencé a mover los hombros. No me sentía mal ni me dolía. Más bien al contrario. Tenía una sensación agradable en el hombro y la parte izquierda del cuello, así como de esponjoso y blandito.

Eso sí, por más que intentaba bajar el hombro derecho hasta el nivel donde estaba el izquierdo era imposible. No bajaba. Sin embargo, el izquierdo, el hombro caído, podía moverlo libremente hacia arriba y hacia abajo, delante, detrás, en diagonal... ¡Había ganado tres centímetros a la redonda de movimiento de hombro!

Satori³⁰

De lo que me di cuenta en aquel momento fue que la relajación es un camino hacia la libertad. ¡Ahí es nada! La toma de conciencia fue tal que me tuve que tumbar un rato en el suelo a respirarla. Aunque pueda parecer excesivo, relajar un hombro me permitía tres centíme-

tros más de libertad de movimiento, y estábamos todavía en el primer trimestre, ¡que sería lo que no llegaría yo a conseguir si persistía en el intento de no dormirme durante los ejercicios de relajación!

En aquel momento, intuí lo que podría ser, en términos de libertad de movimientos, tener un cuerpo más relajado (no sólo un hombro); lo que podría suponer, en términos de rendimiento físico, tener una respiración más relajada; lo que podría suponer, en términos intelectuales, ser capaz de relajar, dejar en libertad, mis pensamientos; en términos sociales, lo que supondría relajarme en mi relación con los demás; en términos de libertad personal lo que podría ser capaz de hacer si aprendía a relajarme y no ser tan exigente y rígida conmigo misma. Esa noche casi cierran la escuela conmigo dentro.

A partir de aquella contundente toma de conciencia de lo que significa estar más relajada, comencé a disfrutar enormemente las sesiones de respiración y relajación. Experimenté grandes avances en la concentración en mi cuerpo, respiración. Entendí que la relajación activa tiene que ver con estar atenta y concentrada en algo utilizando exactamente la energía justa que la tarea requiere, ni más ni menos. La propuesta de las sesiones de relajación era escucharme para aprender cómo funciona mi cuerpo y entender exactamente cómo lo utilizo en mi día a día. Y cuanto más entendía mis propios mecanismos, más capaz era de utilizar los músculos necesarios para realizar una tarea, ninguno más, y mejor adecuaba mi respiración a la actividad que estuviese realizando. Entendí que lo que querían decir juntos los términos "relajación" y "activa" era exactamente eso: hacer cosas, estar activa, mientras permanezco relajada. Es lo que Daniel Goleman, califica como entrar en **"el flujo"**.

Entrenamiento de la relajación

Entiendo que así explicado puede parecer una cosa inalcanzable pero, en realidad, los ejercicios en los que se basa el entrenamiento en relajación activa son tan simples como sentarse o tumbarse a escuchar la respiración propia, y las emociones propias y concentrarse en las sensaciones físicas del cuerpo propio. No se requiere ningún material, ni lugar especial, se pueden hacer en cualquier sitio. Como fue mi caso, contar con un grupo con el que después compartir lo escuchado y con un profesor que te ayuda a dirigir la atención es maravilloso pero, en realidad, de lo que se trata es de tomarse el tiempo necesario para estar con uno/a mismo/a y escucharse, escucharse y escucharse para entenderse y conocerse mejor.



Pasa al entorno
EMOCIÓN, área
Inspiraciones, si
buscas más pistas,
pág. 337.

30. **Satori** es un término japonés que designa la iluminación en el budismo zen. La palabra significa literalmente 'comprensión'.

Relajación activa

A lo largo de este libro, hay algunos ejercicios de toma de conciencia física y emocional, denominados **semillas**, que trabajan sobre los principios de la relajación-activa. Los hemos llamado semillas porque son pequeños y simples, al mismo tiempo que dentro de ellos está el germen para grandes avances y conocimientos.

Efectos secundarios: expresión emocional más rica e intelecto más flexible

Aprender a estar activamente relajada corporalmente permite también ser más consciente de las sensaciones y emociones que siento. Permite que mi cuerpo y respiración se modifiquen de acuerdo a las emociones/sensaciones que estoy viviendo y que yo sea capaz de expresarlas y canalizarlas adecuadamente. La relajación corporal me ayuda a expresar mis emociones y sensaciones con mayor libertad porque desbloqueando el cuerpo y la respiración de tensiones estoy también desbloqueando mis emociones. Así, no sólo me alfabetizo corporalmente, sino que comienzo también un proceso de aprendizaje emocional. Cuanto más consciente soy de lo que siento, mejor puedo expresarlo. Cuanto mejor expreso lo que siento, porque mi cuerpo está más relajado, mejor serán las relaciones que seré capaz de establecer tanto conmigo misma como con los demás.

Y para terminar con la trilogía, flexibilizar el cuerpo y la capacidad de sentir y expresar emociones, significa también flexibilizar nuestras estructuras intelectuales, nuestro pensamiento. Este fue el efecto más lento del trabajo sobre la relajación activa que yo experimenté pero, desde luego, fue igual de importante que los anteriores. El intelectual es el aspecto que más me cuesta explicar. De alguna manera esos tres centímetros de libertad de movimientos de mi hombro tuvieron sus homónimos tres centímetros de libertad de movimiento de mis estructuras de pensamiento, lo que me permitió seguir avanzando en la toma de conciencia sobre mí misma, mis relaciones y mi entorno.

Trabajo continuo

Desde estas primeras experiencias, he seguido, poco a poco, trabajando y desarrollando mi conciencia sobre el cuerpo (incluida la respiración), los pensamientos y las emociones. En nuestro organismo está todo conectado e interrelacionado. Tomar conciencia de mí misma y entender, desde la experiencia, la vinculación entre cuerpo, emoción e intelecto, me ha permitido estar mucho más relajada y enfocada. Cuanto más entreno, más me conozco y más afino mi



Intelecto//¿Qué juego? ¿Qué teatro?

capacidad de percibir el entorno y establecer relaciones sanas con otras personas. En definitiva, cuanto más entreno esta capacidad de "fluir" de la que habla Goleman, con más herramientas cuento a la hora de **tomar decisiones** satisfactorias en mi vida.

La experiencia me enseña que, la diferencia entre ir por la vida tensa o relajada, no tiene que ver con los resultados que se obtienen que podrían llegar a ser los mismos (o incluso mejores si estoy relajada) en términos de productividad, sino con el proceso que se vive mientras se trabaja para alcanzarlos. Desde mi práctica, la diferencia entre estar tensa o relajada es principalmente cualitativa, no cuantitativa. Lo que me ha enseñado la relajación activa es la diferencia entre ir corriendo o ir bailando por la vida. Y yo prefiero bailar.

La concentración es un músculo que se entrena

La concentración mental es un proceso psíquico que consiste en centrar voluntariamente toda la atención de la mente sobre un objetivo, objeto o actividad, que se esté realizando o pensando en realizar en ese momento, dejando de lado toda la serie de hechos u otros objetos que puedan ser capaces de interferir en su consecución o en su atención; lo que quiere decir enfocarse plenamente en **el aquí y el ahora**.

Relajación y concentración como claves

En la metodología propuesta **la relajación** es un pilar fundamental. Los ejercicios y juegos de relajación son una de las vías de acceso más comunes para trabajar con los parámetros que planteamos. Es por lo tanto conveniente tener en cuenta que estos ejercicios y juegos de relajación pueden ser una valiosa herramienta de apoyo en el desarrollo y entrenamiento de la capacidad de concentración.

Un ejemplo personal

Explico a continuación cómo **desde las clases de interpretación que recibí** pude extraer este aprendizaje para la vida que, finalmente, se ha convertido en uno de los pilares de la metodología de *Jugar y Actuar*.

Lo que me enseñaron los ejercicios de relajación practicados regularmente fue a concentrarme cuando yo lo decidía. Antes de este



Avanza a la casilla
"Deseo y decido",
pág. 41.



Avanza a la casilla
"Aquí y ahora",
pág. 63.



Avanza a la casilla
"Relajación activa",
pág. 126.

EXPERIENCIA
NARRADA POR
MARÍA



La concentración es un músculo que se entrena

entrenamiento, yo me concentraba espontáneamente pero no era capaz de hacerlo cuando lo deseaba. A lo largo de mis años de estudio, aprendí a aprovechar mi alta capacidad de concentración cuando sucedía pero no sabía cómo invocar esta aptitud en los momentos que la necesitaba. Lo que aprendí en las clases de teatro fue a trabajar sobre la concentración para que sucediese como algo que dependía de mi voluntad, no del azar o de las circunstancias.

Relación entre los ejercicios de relajación y la capacidad de concentrarse

Los ejercicios de relajación física (al menos los propuestos en este libro) requieren gran capacidad de concentración en uno/a mismo/a, en el cuerpo, en la respiración. Y la concentración es como cualquier otro músculo del cuerpo: puede ejercitarse y ponerse a punto. Se educa y también se desentrena cuando se deja de ejercitar. Una vez que se ha aprendido a usar y se ha entrenado, funciona algo así como la bicicleta. Puedes estar desentrenada en subir puertos de montaña pero montar no se olvida.

No intento concentrarme, sino darme cuenta de cuándo estoy desconcentrada

Los **ejercicios de relajación** que proponemos en *Jugar y Actuar* tienen que ver con sentir, escuchar, el cuerpo, la respiración y las emociones. En mi experiencia, cuando intentaba concentrarme y sentir mi pie derecho (o lo que tocara en ese momento según las consignas del ejercicio concreto), me resultaba demasiado difícil. Enseguida mi pensamiento se marchaba del pie derecho a otras cosas. Según el día, y mis preocupaciones concretas, divagaba por sendas que nada tenían que ver con mi cuerpo, ni mi respiración, ni mis emociones. Cuando dejé de intentar concentrarme y pasé a identificar mis momentos de desconcentración, paradójicamente, comencé a trabajar activamente sobre la concentración.

Este paso es clave dentro de la metodología que estamos desarrollando. Dejo de luchar para conseguir lo que no tengo y pongo el foco de atención en lo que me sucede, lo que tengo. En este caso era que estaba desconcentrada. A menudo solemos despreciar lo que nos está ocurriendo si esto no coincide con el objetivo que nos hemos marcado conseguir. Sin embargo, en el reconocimiento de "esto que hay **aquí y ahora**" está el germen de que podamos alcanzar los

objetivos fijados. La propuesta es: desde aquí, desde lo que tengo, transformo para mejorar.

Para esto necesito afinar la capacidad de entender, en cada momento, que me está pasando. En el caso del ejemplo, la consigna concreta de trabajo que seguí fue: "date cuenta de cada vez que te encuentres a ti misma desconcentrada, en lugar de estar sintiendo el pie derecho, nada más."

Obviamente en este momento de mi proceso yo no aprovechaba los ejercicios de relajación al mismo nivel que lo hacían **mis compañeras** con menos problemas de concentración. Pero, ¿qué importaba?, si yo estaba siguiendo mi propio proceso.

Eliminar el reproche, el juicio y el castigo cuando "fallo": **orientación al proceso**

Lo siguiente, después de aprender a identificar mis momentos de desconcentración, fue dejar de maldecirme por ellos. Si no estoy concentrada no pasa nada, no tengo que castigarme, ni reprocharme, ni culparme por no hacerlo bien. En realidad, equivocándome sí lo estoy haciendo bien, estoy en el camino de aprender y es normal que esto no me salga a la primera (ni a la segunda, ni a la tercera...).

Aprender a no reprocharme también fue un proceso. No acepté inmediatamente que no podía evitar esa desconcentración que experimentaba. Fue clave que mi profesor explicase que yo no estaba desconcentrándome porque quería, sino que no podía evitarlo. Su confianza en mi proceso y capacidades hizo que yo misma pasase a confiar en que el resultado (concentrarme en los ejercicios de relajación) llegaría fácilmente, como consecuencia de vivir plenamente el proceso de lo que me estaba sucediendo.

Además del apoyo de mi profesor, en estos momentos de dificultad, las sesiones de **reflexión colectiva** sobre los ejercicios me sirvieron mucho. Sobre todo para entender que la desconcentración es un proceso natural que está en mi mano poder comprender y modificar. En este sentido fue clave escuchar a mis compañeros y compañeras narrar sus propias dificultades al respecto, que en muchas ocasiones coincidían con lo que yo estaba viviendo.



Avanza al entorno
Acción, mira las
"Semillas"
y el bloque
"Recoger lo vivido
y afianzarlo" si
quieres saber más
pág. 193 y 312
Respectivamente.



Avanza a la casilla
"Aquí y ahora",
pág. 63.



Avanza a la casilla
"Grupo", pág. 154.



Avanza a la casilla
"Proceso y resultado",
pág. 67.



Avanza a
la casilla
"Reflexiones en
círculo" del
entorno acción,
pág. 315.



La concentración es un músculo que se entrena

Aceptar la desconcentración (error) y volver a empezar con humildad

Una vez identificada y aceptada la desconcentración, la consigna pasó a ser: "cuando identifiques que estás desconcentrada (y termines de reñirte por ello), vuelve al comienzo del ejercicio, a la consigna original". En nuestro ejemplo, poner la atención en el pie derecho.

Volver a la consigna inicial era posible porque ahora ya sabía, me daba cuenta, de dónde estaba mi pensamiento y podía ubicarlo donde yo quisiera. Poco a poco, los períodos de reproche por estar desconcentrada fueron acortándose, hasta poder pasar de identificar la desconcentración a la consigna original del ejercicio casi inmediatamente, sin juicio.

Dividir un trabajo grande en tareas más pequeñas

De entrada, yo nunca lograba permanecer concentrada en el pie derecho y mucho menos mantenerlo relajado, pero lo que sí fui logrando fue hacer toda esta serie de tareas más pequeñas: "date cuenta de en qué estás pensando", "escucha el reproche y disminúyelo", "vuelve a la consigna original del ejercicio". Hacer cada parte por separado, paso a paso, me resultaba mucho más fácil. Y así, poco a poco, despiezando los ejercicios de relajación, convirtiéndolos en trozos más manejables, conseguí relajarme y, por el camino, aprender a concentrarme.

Desde la concentración en el cuerpo hacia otros tipos de concentración

A lo largo de mi entrenamiento transité desde ejercicios en los que para concentrarme en mi cuerpo estaba tumbada y quieta en el suelo, hasta ejercicios en los que tenía que concentrarme, por ejemplo, en mi centro de gravedad mientras bailaba y me movía por el espacio. La dificultad era mayor, pero el trabajo era el mismo: darme cuenta de que estaba desconcentrada y volver a la consigna original.

Desde los ejercicios de concentración "en mi cuerpo" pasé a ejercicios de concentración en los que entraba en juego otra persona, por ejemplo, en los que había que concentrarse en el centro de gravedad propio que, a su vez, estaba conectado con el centro de gravedad de un compañero/a, mientras ambos bailábamos por el espacio, y, desde ahí, hacia las **escenas teatrales**, donde había que estar conectado/a con el cuerpo, las emociones y los pensamientos propios y con los

del compañero/a para poder construir juntos una escena improvisada, por ejemplo.

En todos estos ejercicios y juegos la consigna era siempre la misma. Si de repente, te descubres desconectada del juego, distraída o desconcentrada, vuelve a la consigna inicial, a lo que tenías que hacer en un primer momento. Es decir, sé humilde y vuelve a empezar desde el principio. Si estás perdido en una improvisación vuelve a concentrarte en lo que tienes más cerca, que eres tú misma: ¿qué siento?, ¿qué quiero?; o en lo que tienes enfrente, que es el compañero/a con el que estás trabajando: ¿qué veo en mi compañero/a?, ¿qué me intenta transmitir?, ¿qué le pasa?.

Y desde las improvisaciones, el salto a la vida es pequeño: identificar cuándo estoy desconcentrada y ser capaz de volver a la tarea que estoy realizando, cuantas veces sea necesario. Cuanto más entreno esta capacidad de concentración, más fácil me resulta llevar a cabo con fluidez cualquier tarea que me proponga.

Concentración no significa anular el cuerpo

A menudo tenemos prejuicios sobre cómo debe estar un cuerpo que está prestando atención, que es básicamente sentado mirando fijamente y en silencio, prácticamente anulado. Lo que trabajamos con las técnicas expuestas en este libro es encontrar un lugar más dinámico y activo desde el que concentrarnos, un lugar que incorpore en la concentración al cuerpo y a las emociones, no solo el plano de lo intelectual. Así rompemos con el prejuicio, no siempre correcto, de que si estoy quieta y callada, entonces y sólo entonces, mi mente está completamente receptiva. Es más, la experiencia de *Jugar y Actuar* nos ha confirmado que para estar plenamente concentrado, dispuesta a la tarea, necesitamos en muchos casos que el cuerpo esté activado, en una posición alerta más parecida al de un portero de fútbol que al de un estudioso, sentado, cruzado de brazos, y encorvado encima de su mesa de trabajo.

Al entrenar los cuerpos, entrenamos también la capacidad de prestar atención mientras se hacen otras tareas, lo que, en general, hace que seamos capaces de **cuidarnos mejor** y atender nuestras propias necesidades corporales, mientras prestamos atención a lo que sucede en clase. Introducir el cuerpo en la educación significa introducir movimiento, dinamismo, energía activa, propulsora y creadora, lo que no está reñido, todo lo contrario, con estar concentrados o concentradas.



como ejemplo,
Avanza al entorno
acción, casilla
"caminatas", Pág. 213.



Avanza al entorno
acción, bloque
"complejizar lo
simple, dinamizar lo
atacado", Pág. 291.



Avanza a la casilla
"¡Cuidado!", Pág. 149.



Silencio

Shhhhhhhhhhhh

El silencio, dentro de nuestra propuesta, es una clave metodológica importante. No se trata de imponer silencio, sino de entender qué nos pasa cuando estamos en silencio o cuándo es imposible que estemos en silencio. El silencio posibilita la escucha interna de uno/una misma y la conexión con el otro. Por eso, es importante que algunos de los ejercicios y juegos propuestos se desarrollen en silencio. El momento compartido en silencio crea vínculo y una conciencia diferente de que algo sucede, algo sagrado: la confianza.

En general, cuando estamos en grupo no permanecemos en silencio. El grupo es un lugar de intercambio, de compartir, de hablar. Por ese motivo, permanecer en silencio durante un espacio de tiempo en una clase se percibirá como una experiencia novedosa y sorprendente. Sobre todo si no llenamos el silencio con una tarea externa a nosotros y nosotras (estudiar, hacer cuentas, escribir, etc.).

Es posible que tengamos asociado este tipo de silencio a un estado de malestar, de no saber qué decir. En la vida preferimos llenar el silencio con "ruido", con palabras, aunque no tengan mucho sentido. En el día a día, sólo nos autorizamos el silencio cuando estamos solos o en compañía de alguna(s) persona(s) de confianza. Por eso, instaurar el silencio en grupo genera la sensación de espacio distinto donde existe "otra cosa" que **escuchar** en uno mismo, en el otro, en el grupo, en el movimiento.

A menudo, conservar el silencio durante algunos de los juegos y ejercicios es complicado. Fomentarlo cuando sea necesario dependerá del estilo de cada educador/a. En nuestro caso –trabajamos principalmente con adultos y adolescentes–, preferimos hacer explícita la norma una, dos, o tres veces como máximo. Si aún así no se consigue permanecer en silencio, anotamos este detalle como un elemento de análisis en la reflexión posterior al ejercicio. Para introducirlo en el análisis, lo que solemos hacer es preguntar: ¿por qué no hemos sido capaces de respetar la consigna de silencio?, ¿qué es lo que ha pasado?, ¿cuál ha sido la dificultad?. Y a partir de ahí solemos dejar que el grupo se exprese y se escuche entre sí.

El silencio del educador

Para el/la formadora trabajar activamente sobre el silencio puede también constituir una **dificultad** a la que tendremos que atender.

Como en nuestra sociedad hay pocos espacios para estar en silencio, estamos poco entrenados, entrenadas, para compartir un silencio con otras personas. Y estamos mucho más desentrenados todavía en el hecho de callar con el objetivo de generar un silencio que permita que otros/as, no yo, lo llenen. En estas situaciones, es importante escuchar la dificultad propia y analizar por qué me está resultando tan difícil callar, en caso de que así sea.

Como formadoras/es tendemos a ser quienes llenan el silencio del aula con nuestras palabras e informaciones y es posible que generar un silencio en clase nos resulte incómodo. De tan acostumbrados/as que estamos a asumir la responsabilidad en nombre propio y resolver las situaciones del colectivo clase, es posible que mantener el silencio nos resulte difícil. Para los y las estudiantes, cuya tendencia es permanecer calladas, escuchando, será más fácil permanecer en silencio. Probablemente, la dificultad para ellos será romper el silencio, tomar la palabra y exponer su información. Costará romper con ambas tendencias y habrá que tener estos elementos en cuenta a lo largo de nuestra práctica para ver cómo, todos juntos, evolucionamos.

Desde *Jugar y Actuar*, proponemos el silencio como una clave metodológica más, pero nos preguntamos: ¿es útil traer esta clave a la clase?, ¿puede funcionar y servirnos?. A lo mejor; quizá haciéndolo aprendamos a escuchar, escucharlos y percibirnos en profundidad o nos sirva para reflexionar o para permitir que el rol de responsabilidad se comparta, circule entre las personas del grupo y cada uno y cada una aprendamos de él. Quizá sirva para todas estas cosas.

Lo que está claro es que cada persona tiene una relación particular con el silencio, que guarda diferentes significados: habrá personas a las que les infunda paz, gente que experimente desasosiego, temor o miedo a lo desconocido. Todas son experiencias válidas para ser acogidas, escuchadas, analizadas y agradecidas porque todas nos ayudan a entendernos más y mejor.



Avanza a la casilla
"Escuchar. Mirar.
Transformar",
pág. 143.



Avanza a la casilla
"Quizá sea difícil",
pág. 47.



Imagina que algo pasa

"Si no nos dejáis soñar, no os dejaremos dormir."

Frase extraída de un cartel en una manifestación del 15M

Arma de paz

La imaginación es una de las armas principales del ser humano, un arma para la paz. Es la que nos permite proyectarnos, soñarnos, elevarnos a otro estado previamente deseado. Es la que nos permite crear, inventar, escribir, pintar, cantar, bailar, cocinar, relacionarnos de formas inusuales, jugar. Es la que permite a nuestra mente evadirse cuando nuestro cuerpo vive una situación intolerable. Es la que nos ayuda a empatizar con la humanidad, con los pueblos al concebir sus costumbres y sus formas de estar en el mundo.

Imaginar es el primer paso para poder transformar. Por eso es tan peligroso cuando dejamos de imaginar nuevas maneras de mundo y de relación entre las personas. Si dejamos de imaginar, dejamos de transformar. La imaginación es complementaria con la acción en los procesos de transformación tanto de mí misma, como de mi entorno. De mi capacidad de imaginar depende directamente mi capacidad transformadora tanto del mundo, como de mí misma y mi sociedad.

Entrenamiento y disciplina

La imaginación es como cualquier músculo del cuerpo, si no lo entrenas se queda flácido y se vuelve perezoso. Cuando, después de mucho tiempo de inactividad, lo pones finalmente en movimiento duele un poco y le salen agujetas. Si la ejercitas regularmente, su capacidad y rendimiento irán aumentando de manera progresiva. Tener la imaginación en buena forma requiere de constancia y dedicación. No podemos pedirle a nuestra capacidad de imaginar y crear algo que no le pediríamos a nuestro cuerpo, es decir, que de un día para otro pasemos de estar tumbados en el sofá, viendo los deportes por la tele, a correr la media maratón sin ningún tipo de entrenamiento de por medio.

Al igual que sucede con los deportes, la imaginación es una habilidad que se refuerza cuando se trabaja en grupo. Es cierto que es una característica individual pero que se ve complementada y fortalecida cuando se cuenta con el estímulo de un grupo con el que practicarla.

Descuidamos nuestra imaginación

En general, no solemos entrenar la imaginación demasiado a lo largo de nuestra vida y, al igual que pasa, por ejemplo, con nuestra flexibilidad física, la vamos perdiendo a medida que nos vamos haciendo mayores. Como formadores, formadoras hemos de ser conscientes de que el sistema educativo actual no está entrenando la imaginación y la creatividad con demasiada regularidad.

Es, por tanto, lógico que cuando les pedimos a nuestros alumnos y alumnas que sean imaginativos, no sepan ni por dónde empezar si previamente no hemos entrenado con ellos estas capacidades. Al igual que en deporte, existen técnicas de entrenamiento de la imaginación que son muy simples y que ayudan a trabajar esta dificultad con el alumnado. Algunos de los **ejercicios del entorno ACCIÓN** están diseñados precisamente para esta función. En el **entorno EMOCIÓN** también se pueden encontrar referencias de documentos y libros que proponen entrenamientos en este ámbito.

De cualquier forma, nunca es tarde para comenzar a entrenar, porque la imaginación es una capacidad innata que todos los seres humanos tenemos, sin excepciones. Quizás unos estemos mejor dotados para esta habilidad imaginativa que otros pero ninguna de nosotros/as carece por completo de esta cualidad.

Entrenar la imaginación permite también ejercitar nuestra capacidad crítica, ayuda a pensar por cuenta propia, tener un criterio personal definido, disfrutar de opiniones particulares. Permite ir más allá de la experiencia vivida e intuir otra infinidad de situaciones y posiciones ante la vida. Ser capaz de imaginar es ser capaz de crear y transformar, de relacionar, discurrir, inventar, concebir y descubrir lo que está y lo que llegará, incluidos nosotros y nosotras mismas. Imaginar es nuestra herramienta fundamental para adaptarnos a un entorno complejo y en constante cambio. Por eso, proponemos su ejercicio y desarrollo.

Imaginación y fantasía

Imaginación es distinta de fantasía. Fantasía es la imaginación de otro, algo que nos dan listo, que no necesita de nuestra capacidad creadora para ser. Fantasía es lo que disfrutamos (o consumimos) al ver películas, al jugar a videojuegos, leer novelas. La imaginación, sin embargo, es una capacidad y una actitud proactiva, creadora y creativa, en la que ponemos parte de lo que nosotros mismos somos. Implica un camino de ida y vuelta entre nuestra capacidad de imaginar y el entorno que nos rodea.



Avanza al
entorno ACCIÓN,
bloque "MOVILIZAR EL
CUERPO, ACTIVAR LOS
Sentidos y
la imaginación",
pág. 209.



Avanza al entorno
EMOCIÓN, área
"Inspiraciones" si
quieres más datos
sobre libros y
materiales que
incluyen ejercicios
y juegos que sirven
a este propósito,
pág. 337.

Yo, cambio. Ciudadan@ global

“Cuando un ser humano es capaz de verse a sí mismo en diálogo con el mundo y ver el lugar realmente en el que está, qué es lo que es, eso provoca una primera transformación que, desde mi punto de vista, es la transformación básica y elemental a partir de la cual todas las demás se pueden gestionar. Sin una transformación de la mirada, no hay una transformación del cuerpo.”

Moisés Mato, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

Ciudadano, ciudadana

En primer lugar el concepto de ciudadano/a implica un entendimiento directo del individuo en relación con su comunidad. En muchos pueblos del hemisferio Sur (y no hace tanto tiempo aquí mismo), ésta es la tónica preponderante en la definición de la identidad de la persona: uno, una, no se define tanto por lo que le gusta, lo que llega a estudiar o a conseguir, sino primordialmente por el tejido familiar y comunitario que le rodea. La persona es principalmente un nudo de relaciones, aunque como persona sea única y singular.

El concepto individualizante de la identidad es propio de las sociedades occidentales y se ha agudizado desde el Renacimiento. Por lo tanto, el concepto occidental de ciudadano, nacido de las Revoluciones Liberales del siglo XVIII, tiene connotaciones individuales desde el reconocimiento de los derechos políticos y civiles, que comenzaron por reconocer a los hombres el derecho individual a la libertad, a la expresión libre, a la propiedad, al voto, etc. Posteriormente a este grupo de derechos se unieron los derechos económicos, sociales y culturales; principalmente al trabajo, la educación, la salud, la asociación sindical. En las últimas tres décadas, comienza a reconocerse un nuevo grupo de derechos, colectivos esta vez, como el derecho a un medioambiente sano y el derecho a la paz, entre otros. Esos derechos, llamados “de tercera generación”, apelan al principio de solidaridad y se asemejan en realidad a responsabilidades colectivas, a veces universales. De ahí que se acerquen a la idea de corresponsabilidad que sostiene el concepto de **ciudadanía global** introducido anteriormente.

Ciudadanía y participación

En cualquier caso, ser ciudadano sí implica el hecho de participar del entorno, de la comunidad. Y si atendemos a este último grupo de derechos, significa también salir de la burbuja en que nuestras sociedades occidentales tienden a aislar a los individuos. Este último grupo de derechos humanos contribuye a dejar de separarnos unos de otros para entendernos como miembros de diferentes colectivos.

¿Cómo participo de la globalidad?

La cultura de uno, de una, su comunidad de pertenencia, solía tradicionalmente definirse en su entorno directo. Sin embargo, las comunidades “de proximidad” están en gran medida dislocadas. Ser ciudadano/a global significa participar en la reconstrucción de comunidades humanas, tanto con carácter local como con carácter internacional. Obviamente, la naturaleza de unas y de otras no va a resultar igual. Localmente, la comunidad puede reforzarse desde la participación física de los cuerpos en un proyecto común, con visibilidad directa. De este modo, la comunidad global se nutre de otros alimentos: el reconocimiento del otro como igual vinculado a mí, la empatía, el sentimiento compartido de lo justo y lo injusto.

El cambio pasa por mí misma

El modelo actual de sociedad global que entre todos hemos creado tiene que ver con tres pilares fundamentales: dinero, consumo y competición. En este modelo en el que vivimos la educación es un medio que nos prepara para la competición necesaria que permite conseguir este éxito social y que pasa por tener la mayor cantidad de dinero posible (un buen empleo) y así poder consumir sin límite. Simplificamos hasta casi parodiar para que no queden dudas sobre lo que describimos.

La ciudadanía global es una actitud, una disposición frente a esta percepción de la realidad. Por lo tanto, se trata de una característica personal. El cambio pasa por mí misma. ¿Cómo puedo pedir a mis políticos, empresarias, banqueros, profesoras, estudiantes que cambien, si previamente no he cambiado yo? Si cada persona en el mundo realizase este cambio, que tiene que ver con alinear coherentemente lo que sentimos, pensamos y hacemos, ganaría mucha fuerza el cambio global que muchos estamos buscando.



Avanza a la casilla
“El juego teatral
puede ser
Educación para
el Desarrollo”,
pág. 19.

Yo, cambio. Ciudadan@ global

Aunque pueda parecer extremo, todos y todas estamos, en mayor o menor medida, contribuyendo a la difusión y reproducción de este sistema social que, a escala mundial, genera cada vez más exclusión y pobreza y que, además, está caminando hacia la destrucción de millones de personas, animales y plantas, indispensables todos para la supervivencia del organismo vivo Tierra, tal como lo conocemos.

Frente a esta realidad, el objetivo final de la educación para el desarrollo y la ciudadanía global es formar personas que sean capaces de re-crear esta globalización y generar otro tipo de sistema global, basado en tres pilares bien distintos a los actuales. Estos pilares son: las personas en lugar del dinero, la creación en lugar del consumo y la cooperación en lugar de la competición.

En estos momentos, el paradigma del éxito social basado en la competición, el éxito económico y el consumo, está dejando de ser válido para muchas personas, puesto que es evidente que este modelo genera grandes desigualdades, pobreza e infelicidad. En este contexto no está de más "re-pensar" el lugar desde el que ejercemos nuestra práctica docente y evaluar de qué manera estamos o no contribuyendo a la reproducción de qué modelo.

¿En qué nos ayuda el juego teatral a acercarnos cada uno/a a la actitud de ciudadano/a global?

El juego teatral nos acerca a la figura del otro, de la alteridad. Nos abre a la inteligencia emocional, a la empatía. Nos permite traer todas las realidades que decidamos a nosotros mismos. Nos agudiza el sentido crítico y la mirada sobre el mundo. Nos permite desarrollar un lenguaje universal como es el del cuerpo y el de las emociones.

"La globalización [...] es un fenómeno que necesitamos comprender, porque ha modificado todas las áreas en las que vivimos y, por lo tanto, tener conciencia de qué significa vivir en un mundo cada vez más globalizado tiene que ser abordado por la educación. Por esa razón, la Educación para el Desarrollo tiene que abordar una conciencia crítica, asumiendo el objetivo de promover esa idea de ciudadanía global, vinculada a unos derechos y unos deberes. Los derechos son iguales para todos y los deberes cambian según nuestras responsabilidades porque las situaciones son distintas; por tanto, educar para la ciudadanía global significa ser un ciudadano activo en lo local y en lo global. La Educación para el Desarrollo se plantea así como una disciplina integral que orienta la

participación activa en nuestra sociedad para influir en esa realidad y transformarla en un mundo más justo y más incluyente para todos."

Manuela Mesa, / *Encuentro Escuelas Globales: La EpD como herramienta educativa integral*
FONGDCAM-1 y 2 de febrero de 2011

Escuchar. Mirar. Transformar

"La sociedad del espectáculo colma nuestros sentidos. Ofrece a nuestra visión millones de imágenes; a nuestro oído millones de sonidos y voces. Nos ceba de ruido. Haciéndolo, nos transmite qué toca ver y oír; cómo toca verlo y oírlo. No nos deja margen para verdaderamente escuchar y mirar. Menos para transformar. Porque mirar realmente no es lo mismo que ver; que consumir imágenes. Escuchar realmente no es lo mismo que oír; que consumir voces, música y ruido."

Guy Debord, *La sociedad del espectáculo*³¹

Educación y escucha

La educación, concebida como un amplio conjunto de momentos de relación humana, desempeña un papel fundamental para contrarrestar ese proceso de cebo de la mirada y de la escucha. La educación que buscamos es la que nos ayuda a agudizar nuestra capacidad de escucha y de mirada, es decir, la que conecta lo que vemos y escuchamos con nuestra motivación y colabora en la construcción de nuestra identidad, la que atiende al ser humano en su integridad.

¿De qué escucha hablamos?

La escucha que el juego teatral nos ayuda a desarrollar va más allá de la mera capacidad de ponernos a disposición del otro para atender su discurso, sus palabras. La escucha que a través de nuestra metodología entrenamos va más allá del oído. Se apoya en cada uno de nuestros cinco sentidos y en el hacer disponibles nuestra men-

31. *La sociedad del espectáculo*, reeditado por Pre-Textos (2000 y 2003).

Escuchar. Mirar. Transformar

te, nuestro cuerpo y nuestros afectos. Esa escucha que entrenamos abarca tanto el reconocer y atender tus emociones y las del otro/a, como atender los deseos, intenciones y propuestas creativas de ambos/as. Tiene que ver con el desarrollo y el ejercicio de una atención plena, de un nivel óptimo de alerta. Hacemos alusión a una percepción amplia que pone en juego nuestra inteligencia emocional y nos relaciona con el mundo.

La escucha que proponemos entrenar es la que nos permite avanzar en el reconocimiento de lo que somos, de lo que nos gusta, de nuestro **regalo**³². Por eso la mirada es tan transformadora, porque ayuda a sentirse visto/a y reconocido/a e invita a cada miembro del grupo a avanzar, movilizar lo mejor de sí mismo/a y perfeccionar su propia capacidad de escucha.

Escuchar en dos direcciones

Escucha y mirada operan simultáneamente en dos direcciones diferentes: interior y exterior de nosotros y nosotras. Hacia el interior me escucho y observo a mí misma/o: ¿dónde estoy, cuáles son mis deseos y necesidades? Escucha y mirada me ayudan a percibirme en el aquí y ahora, a entenderme mejor, a entender mi situación en el mundo y en relación con los demás. Hacia el exterior escucho y observo a mi alrededor: ¿qué sucede, cuáles son los deseos, maneras y necesidades de los demás? Escucha y mirada me ayudan a percibirlos mejor, amplían mi capacidad empática y me ayudan a ponerme en disposición de responder a esos deseos y necesidades.

Estos dos aspectos de la escucha dialogan y se complementan. Ambos aspectos son fundamentales en teatro y, por lo tanto, el desarrollo de esta escucha está presente en prácticamente todo juego teatral. A través de ambas escuchas adquiero la información necesaria para **tomar decisiones**, para actuar e incidir sobre mí mismo/a y sobre mi entorno.

Silencio y escucha

Un aprendizaje necesario y previo al de escuchar y mirar es el de permanecer en **silencio**. El silencio facilita la percepción. En oca-

32. Regalo, vocación, elemento, vocación, flujo. Son todos términos que hacen referencia a aquello que más nos gusta y mejor se nos da en la vida. A lo largo de esta investigación hemos encontrado muchas personas que se refieren en su práctica y escritos a este hecho con diferente nomenclatura: Daniel Goleman habla de fluir, Sir Ken Robinson de elemento, Héctor Aristizábal, dentro de su trabajo de *mentoring*, habla del regalo.

siones, estamos tan desacostumbrados/as a callar que nos cuesta mucho mantener el silencio y dedicar nuestra atención a recibir información en lugar de emitirla.

Utilicemos el **silencio** como base para poder escuchar y mirar en profundidad. Entrenemos nuestra capacidad de ser receptores activos. Esta habilidad, como tantas otras, si no se practica, no se aprende; si no se ejercita, se olvida. Hay personas que por su experiencia vital, las características de su familia o su propia personalidad lo tienen más fácil o difícil que otras, pero todo el mundo puede estar en silencio, con mayor o menor dificultad.

Escucha y convivencia

Escuchar y observar son dos grandísimas habilidades que facilitan enormemente los procesos de comunicación y convivencia. Ambas características restan protagonismo a nuestros prejuicios perceptivos y cimientan las bases de unas relaciones constructivas con las personas que nos rodean.

¿Cuántas veces mientras una persona se expresa, en lugar de escuchar activamente, estamos pensando en lo que le contestaremos? Estas continuas desconexiones del aquí y ahora generan multitud de desacuerdos y malentendidos entre las personas. No es de extrañar que no nos entendamos si no escuchamos en profundidad lo que las otras personas, el entorno y nosotros mismos estamos intentando transmitir.

Los **ejercicios y juegos** propuestos entrenan la capacidad de escuchar activamente en presente, **aquí y ahora**, sin anticiparnos a lo que la otra persona dice, sin prejuzgar las situaciones, las personas o las palabras. De esta manera, nuestras propuestas serán más ajustadas a la realidad que estamos viviendo y, por lo tanto, tendrán más posibilidades de ser bienvenidas. Trabajando en entrenar la habilidad de escuchar y observar, estamos ejercitando una faceta imprescindible del ejercicio del liderazgo.

Escucha y capacidad crítica

Si crece mi habilidad para escuchar y mirar por mí misma (hacia dentro y fuera), aumenta mi grado de autonomía a la hora de evaluar una situación y tomar decisiones propias. Estas dos habilidades, que en realidad son la misma, me permiten discriminar y



Avanza a la casilla de salida "Educación para la vida", pág. 60.



Avanza a la casilla de salida "Deseo y decidido", pág. 41.



Avanza a la casilla de salida "Silencio", pág. 136.



Algunas de las "semillas", en el entorno ACCIÓN, ayudan en este entrenamiento, Pág 193.



Avanza al entorno ACCIÓN, Pág 170.



Avanza a la casilla "Aquí y ahora", pág 63.

Escuchar. Mirar. Transformar



Avanza a la casilla
"Yo, cambio.
Ciudadano global",
pág. 140.

relacionar las diferentes informaciones que me llegan, lo que hace que mi capacidad para ser crítica y creativa se incremente. La escucha me permite adecuar mi comportamiento al entorno y a su vez el comportamiento del entorno a mis necesidades en permanente diálogo.

Escucha y mirada: impulso de transformación

De esta manera, aprender a escuchar y mirar en profundidad son pasos fundamentales en **la transformación de mí misma y de mi entorno:**

"La primera transformación, al menos la que yo busco (con mis clases de teatro) y que sucede habitualmente, es la de la mirada. [...] Sin una transformación de la mirada, no hay una transformación del cuerpo. Los que quieren empezar por transformar el corazón pueden hacerlo desde otros procesos, pero yo creo que no se asienta si no va acompañado de una transformación de la mirada."

Moisés Mato, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

Por estos motivos y teniendo en cuenta el entorno que nos rodea, hoy más que nunca es importante entrenar la capacidad de escuchar y mirar, tal como prosigue Mato en nuestra entrevista:

"La etapa postindustrial (en que vivimos) se caracteriza por el dinamismo y la complejidad, con lo cual, la mirada ha de ser también dinámica y debe aceptar la complejidad. Y eso se nos da muy mal a todos, porque nuestra propia vida tiende a lo contrario, a lo conservador, por lo tanto tiende a tener ideas fijas. Es sorprendente ver a chavales de dieciocho años con ideas fijas, sin ganas de cambiar y además que no dialogan con la realidad y sobre todo que prescinden de la complejidad."

Moisés Mato, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

Escucha y mirada: procesos dinámicos y activos

Como explica Moisés Mato, escucha y mirada son procesos dinámicos que cambian a medida que entran en contacto con lo que les rodea y nos permiten accionar:

"Mucha gente interpreta que la mirada es sólo ver, pero nosotros no nos quedamos sólo ahí. La mirada es todo este proceso de ver, juzgar y actuar permanentemente. Cuando yo creo que comprendo una cosa, actúo sobre ella y, cuando actúo sobre ella, matizo mucho lo que yo pensaba y vuelvo a comprender de otra forma. Y al comprender de otra forma vuelvo a actuar sobre ella y, al actuar sobre ello, me doy cuenta de que se me habían escapado muchos datos... Poco a poco mi mirada va siendo cada vez más profunda, va siendo más profunda porque la mirada primera, en general, es muy bien intencionada, pero bastante tópica y bastante mediatizada por la cultura dominante."

Moisés Mato, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

Escuchar y mirar para aprender a escuchar y mirar. Entrenamiento de la escucha a través de algunos juegos y ejercicios

Aunque en ocasiones demos por descontado que todo el mundo es experto en estas habilidades, lo cierto es que no todo el mundo ha tenido la suerte de aprender a escuchar, observar y poder entrenar estas habilidades adecuadamente.

Podemos teorizar y hablar mucho sobre lo que escuchar y mirar son o significan, pero sólo aprenderemos a escuchar y mirar si realmente nos ponemos manos a la obra. Se trata de nuevo de **aprender haciendo**.

En el entorno ACCIÓN veremos que el entrenamiento de la capacidad de escucha se trabaja en la casi totalidad de los juegos y ejercicios teatrales propuestos. Sin embargo, queremos mencionar aquí de manera especial la dinámica **"El puente"**, que incluye la figura de uno o varios observadores/as imparciales durante todo el proceso de trabajo colectivo.

Las personas observadoras, como bien define su nombre, se dedican a observar (y tomar notas) de lo que sucede mientras se juega. Al terminar de jugar cuentan al grupo, lo más objetivamente posible, lo que han observado. La consigna para observar será principalmente cómo se desempeñan los/las compañeras a lo largo del juego o ejercicio: cómo se toman las decisiones, cómo son las actitudes de las diferentes personas participantes, cómo se proponen, aceptan o descartan las diferentes iniciativas, de qué manera se resuelven las diferencias, etc. En su devolución, los y las observadores/as inten-



Avanza a la casilla
"Aprender
haciendo", pág. 84.



Avanza al
entorno ACCIÓN,
casilla "El Puente",
Pág. 256.

Escuchar. Mirar. Transformar

tarán evitar los juicios personales prefiriéndose aserciones como: *"Juan propuso cambiar de estrategia porque, a su juicio, la que se estaba usando no funcionaba. Entonces Pedro dijo: "No, mejor seguimos como estábamos que ya lo llevamos muy avanzado". Después todos hablaron y al final se siguió como se estaba".* De esta manera, las notas del observador/a ayudan tanto a Pedro y a Juan como al resto del grupo a darse cuenta de cómo esa particular decisión se tomó dentro del grupo.

Realizar estos ejercicios de observación regularmente permite darnos cuenta también de las tendencias tanto del grupo como de las personas que lo integran. No se trata de corregir nada o de sugerir que haya cosas que se deberían cambiar. Se trata de que cada uno, cada una, se vea reflejado en las notas del observador/a y, escuchando esta información, pueda tomar sus propias decisiones. Los alumnos y alumnas que trabajan como observadores tendrán la oportunidad de entrenar sus capacidades de observación y escucha. La devolución de estos observadores a la clase, que en general despierta muchas risas y complicidades, pone en valor la importancia de la escucha y la observación como herramientas importantes de convivencia y aprendizaje.

Otro grupo de juegos y ejercicios que permiten desarrollar de manera privilegiada esta escucha activa, son los de **improvisación**. En esta ocasión es todo el grupo quien entrena su capacidad de escucha: tanto las personas que improvisan como las personas que observan. Para el buen desarrollo de una improvisación, la escucha activa de parte de los/las jugadoras es probablemente el elemento clave. Cada uno de los/las improvisadoras ha de atender simultáneamente tanto a sus propias necesidades y propuestas como a las de los demás jugadores. Sin escucha activa la improvisación puede rápidamente volverse un caos. A su vez, si hay observadores, éstos/as han de ser conscientes de lo importante que serán sus aportaciones al terminar el juego de la improvisación. Su descripción de lo visto, oído y sentido será fundamental para que los compañeros o compañeras improvisadores puedan entender realmente si las ideas que llevaron a la práctica se percibieron tal como fueron concebidas o no.

Los ejercicios de **sensorialidad** permiten a su vez una escucha activa hacia nuestro interior. Posibilitan que cada vez nos conozcamos y respetemos más y, de este modo, tengamos en cuenta en nuestras decisiones tanto lo que nos rodea como lo que estamos necesitando o deseando. Nos ayudan así a tejerlos en equilibrio con el entorno.

Escucha y teatro en la escuela

Antes de saltar a la siguiente casilla, compartimos una última reflexión de Agustín Bellusci sobre cómo, hacer teatro en la escuela ayuda a educar una escucha activa y amplia:

"En un colegio hacer teatro es una manera divertida, cercana, comunicativa, expresiva, de generar un espacio donde la gente puede hablar y ser respetada por lo que dice; por su ideología y su pensamiento. Sirve para que no haya un pensamiento único, para poder escucharnos entre nosotros, para que se escuchen un chico y una chica de quince años que opinan de una manera diferente. Poder escucharnos, eso tan pequeño, es ya una labor impresionante, más allá de si los participantes van a ser actores o no. ¡Qué importa! esa no es la labor. La labor del teatro es que, como seres humanos, podamos escucharnos, opinar y respetar lo que decimos para, a partir de ahí, ser conscientes de lo que nos pasa. Éste es el proceso que a mí me parece fantástico del teatro."

Agustín Bellusci, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

¡Cuidado!

No me hago daño a mí, no hago daño a los demás, no rompo las cosas. Son las tres únicas reglas que como formadores traemos a clase y explicitamos tanto al comienzo de los cursos como a lo largo de ellos, tantas veces como sea necesario.

Estas normas tan simples facilitan enormemente que nos desenvolvamos libremente en un marco acotado de actuación. Permiten libertad para todas las personas presentes en la sala y, al mismo tiempo, depositan la responsabilidad de la convivencia en todas y cada una de los y las presentes.

¿Quién pone las normas y vela por su cumplimiento?

En un entorno educativo, muy a menudo es el/la docente la persona encargada de hacer respetar las normas y facilitar la convivencia. Dependiendo de cómo sea el entorno, esta tarea de "vigía de las normas" puede tomar un tiempo que sería más adecuado destinar



Avanza al entorno
ACCIÓN, casilla
"IMPROVISACIONES",
pág. 293.



Avanza al entorno
ACCIÓN, bloques
"MOVILIZAR EL
CUERPO, activar
los sentidos y la
imaginación" y
"RECoger lo vivido
y afianzarlo",
pág. 209 y 312
Respectivamente.

¡Cuidado!

a otras tareas más propias de la docencia. Traspasar parte de esa responsabilidad a cada una de las personas participantes de la clase, supone liberar al profesor y la profesora de un tiempo precioso para utilizarlo en otros menesteres más creativos y gratificantes.

En nuestras clases tratamos de redistribuir esta tarea de cuidado entre todos los y las participantes y lo hacemos de varias maneras:

- Al comienzo de la actividad planteamos juntos un **ejercicio/juego** que permite saber cuáles son los límites que el grupo se da a sí mismo y cuáles los recursos que aportará a las sesiones, sus expectativas y sus deseos. Es en este momento cuando nosotros, los formadores, incluimos nuestra norma básica de no hacer daño ni a las personas (incluida una misma), ni a las cosas.
- Regularmente, al finalizar cada clase, abrimos un espacio de conversación colectiva donde cada alumno y alumna puede hablar de si se ha cuidado a sí mismo/a, si se ha sentido cuidada por los demás y si siente que ha cuidado a los demás. En estas **reflexiones en círculo** se charla sobre las cosas que cada uno y una hemos aprendido en la sesión, pero se reserva un espacio importante para hablar de cómo cada uno y una se ha sentido a lo largo de la clase. En general, las sensaciones expresadas tienen que ver con la cantidad y calidad de los cuidados recibidos por la persona, desde sí misma y desde el grupo.

En los círculos de reflexión se aprende a **escuchar, respirar** y entender los argumentos racionales de los compañeros y compañeras, pero también sus emociones. En ellos no sólo se comparten palabras, sino que también se comparten risas, llantos, emociones... Y así, poco a poco, todos los y las participantes del círculo van desarrollando la capacidad de respetar y cuidarse a sí mismos y a los compañeros/as.

- La tarea principal del educador/a en estos círculos es cuidar a los participantes y así proponerse como ejemplo de cuidado activo del que poder inspirarse. Esta tarea de cuidado del educador/a se basa en la escucha atenta y activa de las personas que se expresan en el círculo. El/la profesora concede importancia a lo que alumnos y alumnas aportan y escucha para aprender. Escucha en silencio, mira, asiente y después rescata algunas palabras de la intervención del alumno/a, subraya y respeta. Lo importante ahora no son los conocimientos que como docentes venimos a enseñar, sino la acti-

tud de respeto y el interés por los aportes de nuestros educandos. Al respetar, fomento el respeto. Y al escuchar, hago que los alumnos y alumnas sientan que sus opiniones y sus emociones son tomadas en cuenta, lo que puede reforzar su autoestima y sus habilidades de escucha y comunicación.

- El lenguaje es también importante dentro de las tareas de cuidado. Tanto en los círculos de evaluación antes descritos, como a lo largo de la clase, el/la docente será la encargada de velar para que cada uno, cada una, se exprese de manera asertiva. Esto, que puede sonar difícil, lo ponemos en marcha de forma muy sencilla: pidiéndoles a cada alumno/a que hable desde sí mismo/a, desde su propia experiencia. Desde lo que siente, desde lo que piensa, desde lo que ha visto en este momento o ha experimentado durante la actividad que se está evaluando.

Hablar desde una misma/o, y sobre todo, de lo que siento, cambia la perspectiva de todas las cosas, por muchas razones; sobre todo porque nadie puede refutar lo que siento, hecho que solventa “de un plumazo” muchos de los conflictos posibles que suceden cuando se convive o se aprende en grupo. Cada una, cada uno expone sus puntos de vista mientras el resto escucha y el/la educadora es la encargada de distribuir los turnos de palabra. Cuando sucede que una persona se altera o comienza a reprochar a algún otro compañero o compañera, una simple pregunta sirve de amortiguador: “¿cómo te sientes?, ¿qué estás sintiendo en este momento?, ¿cómo sientes el cuerpo? Respira y conecta con ese sentimiento. Ahora, ¿qué quieres decir?” De este modo, reconducimos, sin recriminar, la situación hacia poder hablar de nuevo desde la posición de cada uno, de cada una, lo que permite, al escuchar a los demás, que cada persona se haga cargo de sus acciones, emociones y puntos de vista, que no tienen por qué coincidir con los del resto, pero que se escuchan de la misma manera.

- En última instancia, el/la educadora también vela para que la norma básica (“que nadie se haga daño, ni dañe a los demás, ni rompa las cosas”) se respete. Para hacer que esta norma se cumpla, en *Jugar y Actuar* dejamos claro cuándo se traspasa este límite. Para poner en evidencia un traspaso del límite, paramos radicalmente la clase cuando consideramos que un daño está ocurriendo. Se para la clase y se explica por qué. Se apartan los pedazos rotos, abrimos un espacio de diálogo para que el grupo exprese qué ha pasado y se restablezca el orden normal de las cosas. A partir de ahí, segui-

Avanza al entorno
ACCIÓN, CASILLA
“Análisis de
expectativas”,
pág. 201.

Avanza al entorno
ACCIÓN, CASILLA
“Reflexiones en
círculo”, pág. 315.

Avanza a la casilla
“Semillas” y
“Escucho
tu respiración”,
ambas en el
entorno ACCIÓN,
pág. 193 y 312
Respectivamente.

Esta forma de expresarme, desde lo que siento, desde mis emociones, al igual que los círculos de intercambio descritos anteriormente son herramientas similares a las que se ponen en marcha desde las Prácticas Restaurativas. Para más pistas sobre este tipo de metodología avanza al entorno EMOCIÓN, bloque “Inspiraciones”, pág. 334.

¡Cuidado!

mos, eso sí, con la conciencia de que se ha transgredido uno de los límites fundamentales que hay que respetar para que las cosas funcionen. De esta manera, poco a poco, el grupo va autorregulándose, una vez que entiende hasta dónde puede llegar con sus actuaciones.

Cómo cuido y evito el daño a las personas

En el caso de que el educador/a considere que el daño se está causando a las personas (en especial en casos de daño no físico, puesto que éste es menos evidente) el procedimiento es distinto³³. La clase se para radicalmente también, pero en este caso es para preguntar a la persona o personas que están siendo dañadas o dañando, según criterio del profesor/a.

Preguntamos, dirigiéndonos a una persona en concreto, por su nombre: "... ¿te estás haciendo daño?, ¿te está haciendo daño tu compañera?". Lo hacemos alto y claro, para que todo el mundo sea consciente de lo que está sucediendo. Si la persona en cuestión contesta que está todo bien y no está sufriendo daño, se explica el motivo por el que se ha parado la clase y, una vez **aclarado el error por parte del profesor/a**, que ante la duda prefiere preguntar, la clase continúa. Si el educando confirma que efectivamente está siendo dañado y/o dañando, entonces, la pregunta siguiente es "*¿y qué podrías hacer tú para dejar de ser dañado, o dejar de dañarte a ti mismo, o dejar de dañar?*", cualquiera que fuera el caso.

El protagonismo de la acción (y de la búsqueda de soluciones) es de la persona que vive la situación. Como educadores/as, lo que hacemos es facilitar un proceso de comprensión de lo que sucede mediante la formulación de preguntas y, después, facilitar la resolución del conflicto pidiendo, motivando, a la persona en cuestión a tomar las decisiones necesarias para resolver el conflicto que él, o ella misma, estaba viviendo.

33. Estos procedimientos, aprendidos en un contexto de formación teatral, están también influidos por el mismo. En una escena teatral, donde a veces los personajes pelean, se tocan, se matan... los cuerpos y las emociones están muy activos y en relación unos con otros. En estas situaciones el daño no es siempre evidente y es por eso que, ante la duda, siempre es mejor parar la escena un momento, preguntar a los actores y actrices implicados y, dependiendo de su respuesta, seguir la clase en una dirección u otra. En la práctica hemos aplicado esta manera de operar a situaciones diferentes a las de un entrenamiento actoral y hemos constatado que funciona muy adecuadamente a la hora de prevenir daño, de cuidar y generar confianza entre los miembros de un grupo.

Una vez el/la educanda toma las medidas que considera oportunas y la situación cambia, el/la educadora vuelve a formular las mismas preguntas. Así hasta que la respuesta es, "*ya no me estoy haciendo daño, ya no me están haciendo daño*". Entonces la clase sigue desde el lugar en que había sido parada, pero de nuevo respetando el límite marcado.

En ocasiones de especial dificultad o tensión también podemos consultar al grupo para que ayude a resolver estas situaciones de daño. En estas ocasiones preguntaremos al grupo: *¿Vosotros qué veis? ¿Os parece que alguien está sufriendo daño?*; o también: *¿cómo pensáis vosotros que ellos/as dejarían de hacerse daño?* Estas intervenciones pueden usarse cuando la situación es tan complicada que los protagonistas que la viven no pueden encontrar ellos solos una salida a la misma.

Norma simple y siempre explícita

Aprender a no hacer daño a las personas (**incluida yo**) ni romper cosas fue decisivo en mi etapa de formación actoral porque me ofreció un marco de contención definido, unos límites claros que había que respetar y que al mismo tiempo eran tan amplios que desataron mi capacidad creativa y mi libertad para relacionarme con el entorno y las personas de infinitas nuevas maneras.

Después, ya como formadora, cuando he hecho explícita esta norma en las sesiones que imparto, algunos alumnos y alumnas me dicen que eso de no romper está sobreentendido. Aún así, en las formaciones de *Jugar y Actuar*, seguimos haciendo explícita esta norma cada vez que trabajamos con un nuevo grupo. Lo hacemos así porque entendemos que lo que es obvio para una persona puede no serlo para todos los presentes en la sala y porque, en cualquier caso, explicitar las normas (por básicas que sean) sirve para definir el marco de actuación común en el que nos estamos desarrollando.

Al explicitar el marco de acción, acotamos el espacio para los más osados que posiblemente traspasarían los límites sin darse cuenta de que lo hacen (así por lo menos se darán cuenta). Al mismo tiempo, ampliamos el escenario de los y las más tímidos, que nunca se hubieran dado el permiso a sí mismos de llegar siquiera medianamente cerca de hacer daño. De esta manera, paradójicamente, al delimitar las posibilidades de acción de los participantes en las formaciones, nuestro objetivo es alentar su curiosidad, libertad y capacidad de creación.

EXPERIENCIA
NARRADA POR
MARÍA

 Que el educador, la educadora misma admita sus errores es clave en el proceso de aprendizaje. Porque legitima a los educandos para poder equivocarse y con ello se aprovecha cada oportunidad de aprendizaje que se presenta, sin culpa o fracaso. Si quieres saber más, avanza a la casilla "Error 401", pág. 72.

¡Cuidado!

Cuidar de una misma

Continuando con un paso adelante, podemos destilar estas tres reglas (no me hago daño, no hago daño a los/las demás, no rompo cosas) en una sola norma: “que cada uno/a cuide de sí, porque una persona que se cuida conscientemente, tiende a cuidar a los demás y a su entorno.”

Esta reflexión nos interesa porque, a menudo, la idea de cuidado, muy asociada al universo femenino, se confunde con la idea de sacrificio y desatención de una misma a favor de los demás, y con esta consigna romperíamos con esta tendencia tan habitual. No se propone la idea de cuidarse a uno/a mismo/a como un “que cada uno se ocupe de lo suyo para que todo funcione”. No, al contrario, se trata de que una/o esté bien cuidada/o y atendida/o desde sí misma/o para poder hacer que el entorno y los demás también lo estén.

En general la cultura patriarcal dominante hace que muchas mujeres estemos como programadas para el cuidado de los demás y el descuido de nosotras mismas. En este sentido, la idea de trabajar sobre uno, una misma, para poder después compartir con los y las demás, nos parece un avance. Primero, porque pone en valor la noción de cuidado, que está asociada principalmente al universo femenino y, por lo tanto, es bastante invisible y menospreciada. Segundo, porque nos permite a las mujeres salirnos del programa establecido de sacrificio de lo mío a favor de lo de los demás, sin renunciar por ello a nuestra contribución a las redes de cuidados entre las personas, que son fundamentales para la vida, como pone de manifiesto la última campaña de incidencia social y política lanzada por **InteRed: Actúa con cuidados, transforma la realidad**. Tercero porque aporta a los hombres una hoja de ruta clara para asumir las tareas de cuidado como parte de una vida plena y satisfactoria.

en grupo. En la formación y el trabajo nuestro³⁴, lo que hacemos es trabajar mucho para elevar el conocimiento acerca de lo grupal y que tengamos más potencia en ese sentido.”

Ayelén Losada Cucco, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

Buscar las maneras de incluir el grupo como elemento metodológico fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje es una de las claves del trabajo que hemos realizado en *Jugar y Actuar*. En primer lugar porque jugar y actuar son actividades que siempre han estado presentes en todos los grupos humanos, desde el comienzo de la humanidad. Esas actividades, como hechos culturales totales, siempre han tenido una importancia fundamental para los grupos humanos, asumiendo la función de acercar y dar sentido a lo desconocido, de ayudar a la comunidad a concebirse, a representarse, a metabolizar sus dificultades y consolidar sus fortalezas.

En segundo lugar, porque el grupo es un elemento clave del juego y del juego teatral. De hecho, los juegos teatrales y creaciones colectivas requieren en general que los miembros del grupo “hagan cuerpo” unos con otros. En estos espacios existe, por la propia naturaleza de la tarea conjunta, una necesidad de generar un auténtico espacio común, teñido de una capacidad de escucha, de una solidaridad, de una comprensión mutua, de una **confianza** muy particular basada en el respeto a las diferencias entre los procesos de cada uno/a. Así, el grupo juega un gran papel en la generación de ese invisible “marco de contención y **cuidado**” que cada uno/a ha de sentir para poder abrirse y compartir dificultades. Un elemento fundamental de la metodología que aquí exponemos es generar las condiciones para que “eso” surja en el grupo.

Gran parte del trabajo propuesto en este libro trata sobre la creación de conexiones y vínculos entre personas que les permitan no estar tan solos y solas: crecer al tiempo que ejercemos nuestra ciudadanía activa y *glocal*³⁵ y asumir pequeños cambios en nues-

34. Se refiere a la **metodología de intervención comunitaria ProCC** con la que Ayelén trabaja desde el Centro Marie Langer en Madrid.

35. Neologismo de composición, que viene de las palabras “global” y “local”. Expresa la necesaria conjunción, en la visión que tiene InteRed de la ciudadanía del siglo XXI, por una parte de una mirada comprensiva de la realidad, que aborde el contexto global actual con su característico entramado de causas y consecuencias de cada decisión y cada acción en otras partes del mundo; y, por otra parte, de una acción individual y colectiva, que se ancle en la realidad local, (a una escala realista, alcanzable) para desplegar su capacidad transformadora de forma sostenible.

Grupo

“El grupo está absolutamente ligado al ser humano porque el ser humano es un ser social. Cuando nos han recortado del grupo (el individualismo, lo que ha hecho ha sido recortarnos en parcelitas y expropiarnos de nuestra naturaleza grupal), somos inútiles en grupo, no sabemos manejarnos. Como coordinadores, como personas en grupo, nos cuesta mucho y sin embargo estamos todo el tiempo



Avanza al entorno **EMOCIÓN** si quieres seguir conociendo la campaña “Actúa con cuidados” de InteRed, **pág 346.**



Avanza a la casilla “Confianza”, **pág. 35.**



Avanza a la casilla “¡Cuidado!”, **pág. 149.**



Si quieres saber más, **avanza al entorno EMOCIÓN, bloque “Motivaciones”,** **pág. 327.**

Grupo

tras aulas que caminen hacia una mayor conciencia de nuestras capacidades y habilidades tanto como individuos como colectivo.

¿Es grupo todo conjunto de personas?

Estar en una clase con otras treinta personas no significa necesariamente que todos y todas articulemos un auténtico grupo, que funcionemos como un equipo o que estemos incluyéndonos a nosotras mismas/os, nuestros intelectos, cuerpos y emociones, dentro del proceso colectivo de aprendizaje.

Al contrario, sucede que muchas clases tienen una estructura relativamente unidireccional. A pesar de que en el aula estén presentes treinta y una personas diferentes, un sujeto habla la mayor parte del tiempo mientras otros muchos escuchan. En estos casos, la interacción entre los integrantes del grupo es poco incentivada, limitada explícitamente e incluso castigada en determinadas ocasiones. Todo ocurre como si lo único importante fuese lo que sucede enfrente del grupo y no en su interior.

Esta situación suele reflejarse desde la constitución del espacio físico de la clase, con todos los pupitres orientados hacia la pizarra y enfrentados a la mesa del educador/a. Cuando soy alumno o alumna, casi no puedo ver a mis compañeros y compañeras. Como mucho, si estoy sentado/a atrás, veré su nuca. Si me siento delante, no seré capaz de ver más que de reojo a los, las que están en mi misma fila. Y si no los veo, parece difícil pensar que voy a poder tejer con ellos/as relaciones significativas de enseñanza-aprendizaje.

El círculo, figura paradigmática del grupo

Por lo tanto, desde nuestra propia experiencia, proponemos romper con este esquema de información bilateral (del educador/a al grupo y del grupo al educador/a) y transitar hacia procesos realmente multilaterales. Proponemos, para comenzar, organizar el espacio del aula de tal modo que todos/as vean a todos y todas, y que el/la educadora esté integrada en el grupo-clase.

El círculo como disposición espacial está cargado de todo un simbolismo que gira en torno a la armonía, la unidad y la igualdad. Conlleva el significado de que tanto los compañeros y compañeras como el/la formadora son fuente de información y aprendizaje. Al incluir a la persona formadora en el grupo, implicamos también que él o

ella está aprendiendo de lo que sucede en el espacio clase. Rompemos con la jerarquización habitual del aula en la que es más importante lo que sucede en el área delante de la pizarra que lo que sucede entre las filas donde se sienta el alumnado. Inevitablemente, este cambio de disposición tiene efectos inmediatos en el desarrollo de las sesiones.

Apoyándonos sobre esta figura circular, donde todas las personas se ven entre sí, nos resulta más fácil canalizar y aprovechar las interacciones entre educandos y generar momentos de aprendizaje entre iguales. Bien sabemos que lo transmitido por los pares –en particular en la etapa adolescente– cobra una relevancia particular, adquiriendo con más facilidad el estatus de aprendizaje significativo. Por otra parte, el vernos mutuamente todos y todas, nos puede ayudar a sentirnos apoyados en nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje y alejar así a un lado cogniciones individualizantes como: “solo/a ante el peligro” o “de yo solo/a puedo con todo”.

Transformar el espacio de la clase, actuar sobre él para hacerlo móvil, versátil y acogedor, en todos los sentidos literales del término³⁶, es una manera de luchar contra el individualismo, fomentar conductas dialogantes y cooperativas y redistribuir más equitativamente la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje entre todos los y las integrantes de un aula. Es una manera de facilitar un trabajo hacia una mayor integración del grupo como elemento básico del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Trabajo grupal y atención individualizada: ¿procesos antagónicos?

“Lo que se está valorando hoy como elemento fundamental de calidad de la educación es la educación individualizada. Los padres le dicen a los profesores: “¿pero vas a atender bien a mi hijo?”; es decir, nos perdemos la comprensión de lo grupal como constitución, como forma que nos da potencia. Parece que uno se diluye en el grupo y que fuera menos uno, y es al revés: el grupo te alimenta y te nutre todo el tiempo. Esto es así siempre y cuando tengas bien

36. Definición del DRAE. Acoger. (Del lat. *accolligēre, de colligēre ‘recoger’). 1. tr. Dicho de una persona: Admitir en su casa o compañía a alguien. 2. tr. Servir de refugio o albergue a alguien. 3. tr. Admitir, aceptar, aprobar. 4. tr. Recibir con un sentimiento o manifestación especial la aparición de personas o de hechos.

Grupo

trabajada tu autoestima, tu identidad; cuando hay fragilidad en la identidad, (...) uno vive al grupo como una amenaza."

Ayelén Losada, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

A pesar de lo que pueda parecer a primera vista, el aprendizaje basado en el grupo, no deja de lado los procesos de aprendizaje y de crecimiento individuales. Muy al contrario, éste fomenta las aportaciones personales como parte del acervo del colectivo: cada persona es tenida en cuenta en sus necesidades y posibilidades. El trabajo en grupo facilita el desarrollo de la confianza (de las personas en sí mismas y en sus pares) necesaria para realizar aportaciones, hacer preguntas o compartir dificultades y saber que éstas, cuales quieran que sean, serán bien recibidas.

Una de las claves metodológicas de nuestro trabajo es entender la importancia que tiene que el grupo esté al servicio de cada uno/a de sus integrantes, a la vez que se enriquece con su aportación particular. Para facilitar ese enriquecimiento mutuo, una de nuestras tareas fundamentales de cada instante es **"escuchar"** atentamente al grupo y a cada uno/a de sus componentes (entendida esa escucha con todo su sentido). Para ello, seguir la metodología del **"aprender haciendo"** nos da una ventaja: como buena parte del tiempo de clase se dedica a que los educandos "hagan", nosotros/as, mientras tanto, podemos realizar nuestro trabajo de escucha atenta. Podemos, entre otras cosas, observar las interacciones en el grupo, los roles protagonizados por cada uno/a (liderazgos, conformismos, eventuales "chivos expiatorios", etc.), la "cultura" del grupo (sus creencias, sus manera de hacer, su ambiente), y, a nivel más individual, los logros, las actitudes y las dificultades de cada uno/a. Evidentemente, las **evaluaciones grupales**, tal como las describimos en este libro, y en las que entre todos/as se reflexiona sobre lo realizado, nos ayudan muchísimo a completar nuestras observaciones y poder identificar los procesos individuales y grupales a los que tenemos que prestar mayor atención.

Cuando identifiquemos dificultades/necesidades propiamente grupales, lógicamente las intentaremos trabajar a través de dinámicas y reflexiones grupales. Cuando esas necesidades parecen surgir en una o en algunas personas en particular, basándonos en los principios del **trabajo cooperativo**, también consideramos esa dificultad (y su posible resolución) como del conjunto del grupo. Y por lo tanto volveremos a proponer una actividad grupal, aunque esté pensada

especialmente para servir a las personas concretas que están experimentando esta **dificultad**. Podemos, o no, compartir con el grupo el porqué (origen) de la propuesta de este ejercicio o juego. Como formadores, nosotros no solemos hacerlo porque así ofrecemos un clima de mayor libertad para que cada uno, cada una trabaje sus dificultades, libre de la resistencia y el juicio que a menudo supone el **error**. Por razones obvias, hacemos una excepción a esta regla cuando la persona manifiesta abiertamente al grupo su dificultad y reclama más trabajo sobre un aspecto concreto de la materia. En ese supuesto, intentamos atender a la necesidad de la persona de una manera directa y abierta para con el resto del grupo, procurando siempre que la propuesta de trabajo sea grupal, y sabiendo de cuánta ayuda puede resultar el grupo para que uno/a resuelva su dificultad, sabiendo además cuánto pueden aprender todos los integrantes del grupo con este trabajo concreto que uno de sus integrantes demandó.

Trabajar en grupo

Regularmente los alumnos y alumnas realizan trabajos en grupo, pero curiosamente no siempre se presta mucha atención al proceso mismo de trabajar juntos/as. Lo habitual es que se proponga una tarea colectiva y una fecha de entrega o exposición y, mientras tanto, lo que el grupo quiera. Como fervientes defensores del "aprender haciendo en grupo" no podemos estar más a favor de estos espacios de trabajo colectivo. Sin embargo, nos damos cuenta de que para aprovecharlos plenamente, para hacer de ellos momentos-espacios de crecimiento grupal, hace falta cierto acompañamiento del proceso de trabajo en equipo y no una mera puntuación del **resultado final**.

Cuando un conjunto de personas, todavía sin sentirse grupo porque no se tejió la suficiente confianza entre ellas, recibe el encargo de realizar una tarea común, hace lo que puede, que es mucho. En ese hacer, explora, descubre, se frustra, propone, rechaza y elabora. Todo ese proceso, vivísimo, donde a menudo entran en juego mil y una emociones, no siempre se aprovecha para entender cuáles son las tendencias y dificultades de cada uno, cada una de las integrantes del grupo: las habilidades que tenemos, las que tienen los compañeros y las que nos faltan por adquirir, en qué nos podemos ayudar unas a otras, qué es lo que sabe hacer mi compañera estupendamente y de lo cual yo puedo aprender, cuáles son las dificultades que compartimos o qué y cómo nos hemos sentido realizando este proceso de trabajo en grupo. Y es el hecho de plantearnos todas estas reflexiones lo



Avanza a la casilla "Escuchar. Mirar. Transformar", pág. 143.



Avanza a la casilla "Aprender haciendo", pág. 84.



Avanza a la casilla "Reflexiones en círculo", en el apartado ACCIÓN, Pág. 315.

Para Saber más avanza a la casilla "Juego competitivo-juego cooperativo" y al entorno ACCIÓN, casilla "Análisis de expectativas", Pág. 102 y 201 respectivamente.



Ofrezco mis dificultades para que el grupo (incluida yo) aprendamos. Juntos avanzamos a la casilla "Quizá sea difícil", pág. 47.



Para mayor profundidad avanza a la casilla "Error 401", pág. 72.



Avanza a la casilla "Evaluación, ¡qué susto!" o a la casilla "Proceso y resultado", pág. 78 y 67 respectivamente.

Grupo


 Avanza a la casilla
 "el Puente", en el
 entorno ACCIÓN,
 Pág. 256.


 Avanza al bloque
 "Recoger lo vivido
 y afianzarlo", en el
 entorno ACCIÓN,
 Pág. 312.

que nos ayuda verdaderamente a trabajar en equipo, a constituirnos como equipo y desarrollar las habilidades necesarias para trabajar en grupo. Hasta que no entendamos que la tarea que le damos al grupo es sólo una parte de lo que tenemos que aprender y equilibremos la mirada desde el qué hacia el cómo, vamos a seguir desaprovechando estos momentos únicos de crecimiento y aprendizaje vital.

En el entorno ACCIÓN, describimos varios **juegos y ejercicios** que ponen el foco de atención en reforzar la capacidad de trabajo en equipo. Y en esa misma línea, se sitúan las **actividades posteriores a los ejercicios y juegos** que también se encuentran en ese entorno.

En cualquier caso, es positivo tener presente que un conjunto de personas juntas en un aula no tienen por qué ser un grupo y mucho menos un equipo. El grupo se construye a medida que se construyen relaciones de confianza entre las personas integrantes de ese conjunto, relaciones que tienen que ser de cada individuo con el resto de individuos. En este proceso, también cuenta que cada persona integrante del grupo tenga capacidad de entender sus emociones y motivaciones propias, comunicarlas y escuchar activamente las de los y las demás. Entran también en juego las habilidades empáticas, de negociación, colaboración, coordinación y transmisión de información. En definitiva, para tener un grupo de trabajo, un equipo, hay que dedicarle tiempo a aspectos que no siempre tienen su espacio dentro de la educación formal tal y como está implementada mayoritariamente.

El tiempo que le dedico al grupo

A lo largo del proceso de *Jugar y Actuar* muchas veces hemos oído a los y las participantes en las formaciones halagar las propuestas que traemos para consolidar el grupo por positivas y motivadoras. Estas celebraciones casi siempre han sido sucedidas de un "pero", a saber, que no hay tiempo para incluirlas en unas clases absolutamente monopolizadas por la impartición del currículum académico marcado en los planes de estudio.

Es cierto que el grupo, para consolidarse y estar en confianza, necesita tiempo. También es cierto que una vez consolidado, cuando las personas están fortalecidas en su confianza, los procesos de enseñanza-aprendizaje son mucho más ágiles y fructíferos, incluido en esto el currículum académico.

La metodología que desarrollamos da al grupo una importancia muy relevante y, por lo tanto, es ineludible dedicar el tiempo necesario a su creación y consolidación. Pudiera parecer que de esta manera estamos dejando de lado los objetivos y los resultados académicos esperados. Sin embargo, defendemos que sucede al contrario. Nuestra experiencia (y la que nos devuelven los educadores cercanos a *Jugar y Actuar*) nos dice que, una vez se ha empleado el tiempo adecuado en la creación de la confianza y las relaciones grupales, el ambiente de trabajo que se genera es de mucha mayor concentración y excelencia que en entornos donde este trabajo con el grupo no se realiza. De esta manera, el tiempo inicial utilizado en la construcción grupal y la atención a las necesidades socio-afectivas de los integrantes del grupo, se recupera con intereses posteriormente, puesto que la capacidad de atención, reflexión, cooperación y asimilación de los conceptos curriculares académicos por parte del alumnado se incrementa enormemente.

Trabajo grupal y formación docente

"Es un delito humano que el profesional que por excelencia tiene en sus manos mucho de la construcción de los seres humanos y que lo hace básicamente en grupo, que son los profesores y profesoras, de todos los niveles, trabajen con grupos y no tengan incluida (en sus estudios profesionales) formación especial en gestión de grupos."

Ayelén Losada, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

En general, los/las formadoras y docentes no contamos en nuestros programas oficiales de formación con elementos que nos ayuden a entender y manejar al grupo como herramienta de aprendizaje. Esta carencia en el trabajo con grupos tiene su origen en la propia formación de los docentes; es el propio sistema el que excluye esta formación de sus currículos y metodologías.

"¿Cuáles son los procesos formativos generales de las personas que trabajan con grupos en este momento tanto en la educación formal como no formal?; pues el contenido, la materia, y esto sobre todo en secundaria. En secundaria una persona es experta en la materia, estudia biología y hace un curso para aprender a ser profesor de secundaria. Este curso (...) tampoco te da muchos instrumentos para el trabajo con grupos. Las prácticas de observación que en general se llevan a cabo son muy frágiles y muy superficiales."

Grupo

En primaria hay “alguna cosa” de pedagogía, de didáctica, pero muy poco de comprensión de lo grupal; y en infantil es lo mismo. En los procesos de formación de los profesionales de la educación no formal, hay mucha formación en lo instrumental (dinámica de grupo, en recursos, en juegos, en actividades) pero no tanto en comprender el grupo como espacio donde se están construyendo seres humanos. Es una carencia a nivel institucional enorme (...) y no es casual. Como estamos viendo actualmente, cuando un grupo de personas está organizado y poniendo como líder la tarea, tiene mucha potencia, y podría hacer funcionar las cosas de otra manera, la autogestión por ejemplo”

Ayelén Losada, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

Como apunta Losada, probablemente no sea casual que el grupo como lugar de aprendizaje y encuentro esté marginado en los programas de estudios en una sociedad, la nuestra, donde el individualismo es un patrón dominante de comportamiento. La teoría neoliberal postula que “si yo me ocupo de lo mío, el vecino ya se ocupará de lo suyo; y así, el conjunto se regulará solo”. Sin embargo, en la práctica, como desafortunadamente las crisis que atravesamos ponen en evidencia, parece que si nadie se ocupa de lo colectivo, de lo grupal, de lo de todos pues, entonces, lo grupal, lo colectivo, lo de todas, tiende a desaparecer. Y ahí perdemos todos porque, lo queramos o no, lo grupal, lo colectivo, lo de todas, tiene un gran efecto en nuestras vidas y en la manera en que se respetan o no nuestros derechos como ciudadanos y ciudadanas.

Grupo, mirada e identidad

Independientemente de nuestra metodología de trabajo, hemos de tener en cuenta que, para cada individuo, sus grupos de pertenencia, su comunidad, su entorno, juegan un papel fundamental en la construcción de su **identidad**. Somos o nos convertimos, en parte, en la imagen, o imágenes, que nos devuelven los que nos rodean. Ese poder que tienen los grupos de pertenencia, nos otorga a los educadores/as una gran responsabilidad. También pone a nuestro alcance una gran oportunidad para acompañar a cada uno, cada una, en su proceso de desarrollo personal. Efectivamente, si se crean las condiciones, el grupo-clase puede llegar a actuar para sus integrantes como un espejo en el que aprender a mirarse con ilusión, a través de la mirada de los demás. El grupo puede actuar tanto como el marco de contención donde “operar” sobre sus heridas y poder sanarse como de trampolín sobre el que apoyarse para salir de sus límites actuales.

Cabe señalar que en procesos de mucha “intensidad grupal”, (como pueden ser los procesos lúdico-teatrales), suele surgir en las personas del grupo una cierta ambivalencia a nivel emocional, ambivalencia entre la ansiedad de ser des-cubierto/a, des-velado/a por el Otro, y la sensación alegre de ser percibido/a como ser vivo y único. Esa mirada del Otro, en particular en la adolescencia, puede ser vivida como intrusiva y angustiosa. Si es así, veremos entonces por ejemplo a los “actores” de una improvisación caminar sin sentido, hacer orden o hacer lo que sea, con tal de responder a esa ansiedad de sentirse al desnudo ante la mirada del Otro. Por otra parte, actuar ante la mirada atenta de los compañeros/as, es un acto potente de existencia ante ellos/as, que puede ayudar a su vez a alguien a reforzar su existencia ante su propia mirada. En ese sentido, el ayudar a cada uno/a a descubrirse a sí mismo puede resultar uno de los logros fundamentales de estas metodologías que implican de lleno al grupo. Normalmente, estas angustias y ansiedades que se manifiestan en un juego, en una escena, son verbalizadas y traídas por los mismos integrantes del grupo durante el momento de **reflexión post-ejercicio**. Al contestar a preguntas como: ¿qué hemos visto?, ¿qué nos ha parecido este ejercicio?, es posible que los compañeros y compañeras respondan que han visto a uno de sus compañeros/as pasear nervioso/a y angustiado/a por escena. Como formadores/as, esperaremos a que sea el mismo grupo el que traiga estos elementos a la reflexión para, a partir de ahí, poder ayudar a los y las participantes a reflexionar sobre esas emociones y sus orígenes en profundidad.

La tarea como líder

“Nosotros no consideramos a los profesores como líderes, porque para nosotros el líder del grupo siempre es la tarea y eso pone en juego el tema del poder. Si el líder es la tarea, el poder se reparte en función de una tarea y no en función de una persona. Si la tarea es la tarea educativa, la tarea educativa manda.

El profesor tiene un rol, fundamental, porque la estructura no es horizontal, porque con niños eso no es horizontal. El profesor tiene el rol, por ejemplo, de poner límites, de poner a cada uno en su lugar, de situar la tarea que es la educación y el crecimiento.”

Ayelén Losada, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*



Avanza a la casilla
“Identidades y
juego teatral”,
pág 32.



Avanza al
ENTORNO ACCIÓN,
casilla “Reflexiones
en círculo”, Pág. 315.

La tarea como líder



Avanza a la casilla "Grupo", pág. 154.

Otro elemento que permite trabajar sobre los roles dentro del **grupo** es la tarea. Poner como líder la tarea a realizar en lugar de asumir el liderazgo nosotros, nosotras, educadores, como si fuera la única opción dentro del aula, flexibiliza los roles y las relaciones dentro del grupo. De este modo, refuerza la autoestima de los integrantes del mismo y nos descarga de parte de la responsabilidad que como docentes no nos corresponde, aunque muchas veces la asumamos.

La tarea, el proyecto común

Darle a un grupo, o mejor todavía, que un grupo se dé a sí mismo, un proyecto común es lo mejor que puede pasarle en cuanto al fortalecimiento de las relaciones entre sus participantes. No importa de qué se trate. Ya sea una creación teatral, un proyecto de investigación científica o la publicación de una gacetilla escolar, lo verdaderamente importante es ponerse a trabajar juntos y juntas. De esto saben muy bien los y las que practican el **aprendizaje servicio** o el aprendizaje por proyectos, iniciativas que seguimos y recomendamos como ejemplos de buenas prácticas educativas.

El proyecto común es el material de cimentación del grupo: permite a cada miembro estar, participar, asumir responsabilidades, al tiempo que dota al colectivo de un sentido, un horizonte, una finalidad, y aporta a los participantes una sensación de avance y de progreso, que redundan en una mayor motivación e implicación.

Concentrarse en la tarea, en el desafío común, permite que pasemos de ser grupo a ser equipo y que aprendamos a *co-laborar* (trabajar juntos) y *co-operar* (ayudarnos mutuamente). La tarea común facilita que las habilidades de cada uno, de cada una, se puedan poner sobre la mesa y, al estar todos en el mismo barco, no tengamos por qué sentir las fortalezas de nuestros compañeros como una amenaza para nosotros. Al contrario, las agradeceremos como valiosas aportaciones a la tarea común.

Como consigna, enfocarnos en la tarea ayuda al grupo a dejar a un lado los movimientos del ego cuando éstos llegan a entorpecer lo que entre todos y todas queremos sacar adelante. En este sentido, ayuda al grupo a gestionar las relaciones y los liderazgos que se dan en su seno. En el desarrollo del ejercicio **"El puente"**, se encuentran más reflexiones y elementos para no sólo trabajar juntos, sino aprender de ello.

Es importante que la tarea sea grata y que el grupo vaya analizando sus avances al tiempo que la realiza. Son estas pequeñas experien-

cias positivas de progreso las que harán posible que el grupo fije sus aprendizajes desde un lugar de autorrealización y confianza. El componente lúdico que aportan los juegos y ejercicios explicados en el apartado ACCIÓN es muy favorable para ello.

¿Dónde queda el formador si la tarea es líder?

Como formadores, las palabras de Ayelén nos han hecho reflexionar mucho. Cada vez que hemos compartido una formación con un grupo hemos re-pensado nuestro rol dentro de este grupo. Rol de propositores, de facilitadores, de complicadores y enredadores, de engrasadores, de gestores, de anfitriones de diálogos y silencios. Hemos ido asumiendo nuestra responsabilidad en todas estas tareas siempre teniendo presente que lo principal es el espacio privilegiado y compartido de aprender y enseñar juntos y juntas.

Gestionar de esta manera los liderazgos en la clase nos ha permitido, como formadores, trabajar juntos en clase de una manera armónica y coordinada entre nosotros, casi sin necesidad de planificar qué y cuándo iba a proponer quién. Mantenernos enfocados en la tarea y escuchando nos ha permitido ser orgánicos y flexibles, adaptarnos el uno a la otra y ambos al grupo de manera fácil y gozosa.

Nuestro aprendizaje personal durante las formaciones de *Jugar y Actuar* consiste en que, al apartarnos a un lado y poner a la tarea en el centro, nos permitimos a nosotros mismos, como formadores, seguir experimentando, aprendiendo y jugando. Si no tengo que liderar todo el tiempo, tengo el espacio, dentro del curso que imparto, para atenderme a mí mismo, a mi misma y formar parte también de un proceso activo de aprendizaje. De esta manera, comparto mi experiencia y conocimientos con el grupo de trabajo desde un lugar más democrático y humano, lo que me permite crecer con cada sesión que imparto.

Placer y disfrute

¿Cómo hemos llegado hasta aquí?

Hay veces que ambos nos preguntamos cómo hemos llegado a construir una sociedad que desprestigia tanto el pasárselo bien, gozar, disfrutar y divertirse. ¿Cómo podemos consentir que el placer esté excluido sistemáticamente de situaciones de esfuerzo, trabajo, rigor, disciplina o aprendizaje, cuando el placer es uno de los motores fun-



Para más pistas, avanza al entorno EMOCIÓN, área "Inspiraciones", pág. 335.



Avanza a este juego, en el entorno ACCIÓN, pág. 256.

Placer y disfrute

damentales de cualquier actividad vital?. Que me guste lo que estoy haciendo es fundamental para mejorar, implicarme, querer hacerlo cada vez mejor. Es decir, el placer, según nuestra opinión, es un criterio fundamental relacionado con la excelencia. Si me gusta lo que hago, si lo disfruto, todos estos conceptos (esfuerzo, trabajo, rigor, disciplina, aprendizaje) se resignifican positivamente y multiplican su valor.

Sustituyo el “tengo que” por el “deseo que”

La práctica teatral se concentra en dejar a un lado el “tener que” para pasar a buscar activamente aquello que nos gusta, nos da placer y, al mismo tiempo, nos transforma y transforma nuestro entorno: lo que deseamos. El placer, el disfrute, es la esencia misma del juego y, claro, también del teatro, que no deja de ser un juego más. Ese placer o, mejor dicho, esos múltiples placeres, no son sólo una consecuencia, un simple “efecto” del teatro y del juego, sino que posiblemente son su principal motor, constitutivo de su misma existencia. Sin esos placeres, no habría teatro, no habría juego.

El **teatro y el juego**, al proponer espacios de realidad alternativa, ponen el foco de atención y la responsabilidad en la persona y lo que verdaderamente quiere. Dejan a un lado los mandatos sociales, culturales, laborales y educativos y permiten que cada uno, cada una, entre en contacto consigo mismo/a y vaya conociendo más de sus **motivaciones e inquietudes**; de aquello que mejor sabe hacer, de aquello que decide hacer con su tiempo, de aquello que más le gusta, de aquello que hay que transformar. Teatro y juego me devuelven la responsabilidad de llevar a cabo (o desatender) mis deseos. Me hacen actor, actriz protagonista, no sólo de las escenas que juego, sino de mi propia vida. Me dejan sin excusas para dejar de abordar las tareas importantes en mi vida, las que deseo.

Edad

No hay edad para disfrutar del placer de jugar y, sin embargo, cuanto más mayores nos hacemos, más tendemos a olvidarnos de jugar y disfrutar y más nos instalamos en el trabajo, el rigor y la disciplina, entendidos todos ellos como algo fastidioso que tenemos que transitar por obligación impuesta.

La excusa del teatro, del juego, hace que muchos adultos nos reencontremos con esta capacidad de sentir y compartir placer colectiva y transformadoramente, por lo que no podemos dejar de recomendar estos espacios como lugares de enorme crecimiento personal y disfrute.

Placer no sólo significa orgasmo

¡Ojo!, que cuando decimos placer no queremos decir sexo. Pasa aquí lo mismo, las mismas resistencias, que con el **trabajo corporal**. Pero ante ellas, reivindicamos que la palabra placer salga de los dormitorios y se extienda por todos los ámbitos de la vida. No nos entendáis mal. Lo que deseamos es que esta palabra deje de asociarse sistemáticamente al sexo. Hay muchas otras cosas más que nos aportan placer en la vida y nuestra obligación es buscarlas y disfrutarlas y llamarlas por su nombre: placenteras.

Placeres múltiples

¿Cuáles serían esos “múltiples placeres” generados por la práctica del teatro y el juego? Mencionemos sólo algunos, como pequeños alicientes para los dudosos:

- Placeres para los actores y las actrices: placer fundamental de movilizar su cuerpo y su voz, placer de sentir y vivir su cuerpo como un lugar re-conocido, de movimiento, de bienestar, de vértigo; placer de la unidad del cuerpo y la mente, de ser, de vivir como ser incorporado que somos; placer de jugar y de librarse así de la cotidianidad del mundo, de experimentar una libertad renovada, de entusiasmarse, de crear; placer de imitar y de explorar nuevas posturas, nuevas formas de ser y de hablar, todas ellas habitualmente deshabitadas por el actor; placer de la realización y por el reconocimiento social.
- Placeres grupales: vinculados al ambiente vivido en el grupo de personas, teñido de confianza, de respeto, de cariño, de sensación de comodidad, de seguridad; placer de la celebración.
- Placeres para los espectadores que miran el teatro o el juego: placer de mirar, de ver, de descubrir, placer de emocionarse, de reír, de llorar con un personaje, de tener miedo, de vencer a través del otro; placer de relacionar, de entender, de enriquecerse de nuevos puntos de vista, de luces originales sobre un tema conocido; placer de participar, de expresar su sorpresa, su miedo, su satisfacción, de aplaudir.
- Placeres también para el autor, el director de una obra, el dinamizador del juego: placer de la creación, de la imaginación, de la construcción, placer de sentir encajando a un grupo humano, placer de la representación como logro de un proceso grupal, como momento de transmisión percibida del mensaje hacia el público.

Retomando una consigna muchas veces repetida a los actores y actrices antes de que suban al escenario, os invitamos también a disfrutar. Quizás eso sea lo principal a tener en cuenta a la hora de lanzarnos con un grupo en una aventura lúdico-teatral.

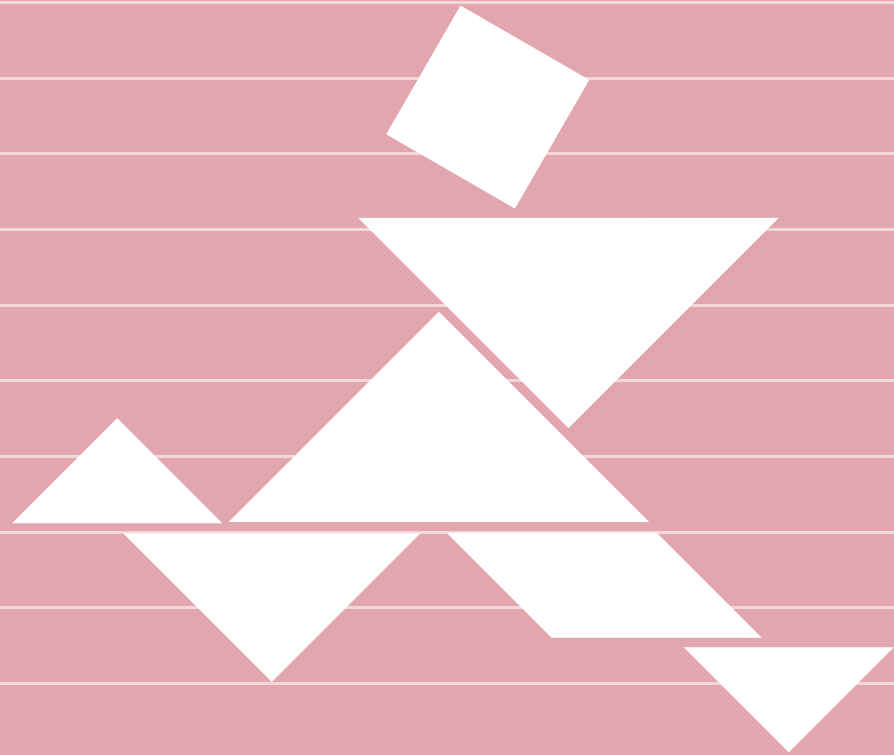
Avanza a la casilla
“Deseo y decido”,
pág. 41.

Avanza a la casilla
“¿Qué juego?
¿Qué teatro?”,
pág. 90.

Avanza a la casilla
“Aprender con
alegría”, pág. 75.

Avanza a la casilla
“¡Cuerpo!”, pág. 114.

Acción



-A little less conversation
and little more action-

PRÓLOGO

170

171

Partitura de Acción

JUEGOS Y EJERCICIOS

190

semillas	193
BLOQUE I: Recibirnos y acogernos	201
BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, activar LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN	209
BLOQUE III: Tejer relaciones, CREAR comunidad	240
BLOQUE IV: Ofrecer ideas, compartir emociones	273
BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, dinamizar lo atascado	291
BLOQUE VI: Recoger lo vivido y afianzarlo	312

PRÓLOGO

En esta segunda parte del libro, en este segundo “entorno” de nuestro juego que hemos llamado ACCIÓN, nuestra intención es compartir algunas de las herramientas que nos sirven para invitar a grupos y personas a sumergirse con nosotros en el mundo de la lúdica teatral y a descubrir sus infinitas riquezas y potencialidades. Los propósitos de estas riquezas y potencialidades son muy distintos: disfrutar, avanzar cada uno en su propio camino interior, jugar, ayudar a un clima de convivencia en el grupo y alrededor de él o contar algo al mundo.

Este entorno lo hemos estructurado a su vez en dos partes. En la primera, incluimos una casilla al respecto de la conexión de cada uno los juegos y ejercicios con algunas de las competencias básicas del proceso de enseñanza primaria y secundaria, que puede servir de orientación en la puesta en práctica de metodologías lúdicas y teatrales en el aula. Posteriormente, aun sin prejuicio de que uno pueda perfectamente utilizar cualquier juego o ejercicio en una praxis propia o simplemente de manera puntual para un objetivo determinado, compartimos varias reflexiones sobre cómo incluir en el aula los ejercicios y juegos propuestos, así como dos “posibles recetas teatrales”: dos géneros teatrales vinculados a procesos de creación colectiva. Lo hacemos con la intención de que tanto el/la lectora que busque incluir estas metodologías en su trabajo cotidiano, como el/la lectora que busque poner en marcha un proceso propiamente teatral con un grupo encuentren aquí alguna breve referencia para hacerlo.

En la segunda sección, compartiremos una muestra de juegos y ejercicios concretos que puedan alimentar el trabajo de nuestros lectores. Queremos resaltar nuevamente que en el blog <http://jugaryactuar.blogspot.org> pueden encontrarse vídeos ilustrativos de varios de los ejercicios explicados aquí. Nuestra intención al subir estos pequeños cortes audiovisuales al blog es la de clarificar el desarrollo de algunos ejercicios y acercar la metodología a cualquier persona, puesto que a veces lo que es dificultoso de explicar con palabras, los cuerpos lo resuelven en un movimiento.

PARTITURA de acción

¿y a mí qué me cuentas?

¿DE QUÉ ME SIRVE TODO ESTO DENTRO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN FORMAL?

Una dificultad recurrente que hemos experimentado a lo largo de la vida de *Jugar y Actuar* es vincular, enlazar las metodologías que exponemos y el sistema formal de educación en el que trabajan muchas de las personas que han participado de este proyecto.

Para ayudarnos en esta tarea, echamos mano de los Decretos que en nuestra Comunidad Autónoma, Castilla La Mancha, definen los currículos académicos de *Educación Primaria y Secundaria*: el Decreto 68/2007 y el Decreto 69/2007, respectivamente, ambos del 29 de mayo de 2007.

Al estudiarlos, nos damos cuenta de que las claves metodológicas, los juegos y los ejercicios que utilizamos sirven para trabajar muchos aspectos de las *Competencias Básicas* que aparecen descritas en estos decretos y que son aquellas que niños, niñas y adolescentes han de adquirir a lo largo de sus años de escolarización. Partiendo de la hipótesis de que a los y las docentes les pudiera ser de ayuda hemos elaborado el listado que incluimos a continuación y que refleja las competencias que desde la metodología propuesta se abordan.

Con el objetivo de facilitar este trabajo de conexión entre nuestra metodología de juego-teatro y el aula, que en última instancia corresponde a cada educador realizar, cada juego y ejercicio incluye en su explicación información básica acerca de las competencias que ayuda a trabajar, según la nomenclatura desarrollada en las siguientes listas.

COMPETENCIAS BÁSICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA PRIMARIA, a adquirir por el alumnado, DONDE EL TEATRO Y EL JUEGO COLABORAN

A. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

- Escuchar.
- Hablar.
- Conversar.



¿y a mí qué me cuentas?

- d. Expresar oralmente ideas, sentimientos, experiencias... de forma coherente, ordenada y clara.
- e. Comprender textos orales.

B. CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

- a. Conocimiento de su cuerpo.
- b. Interpretación adecuada del mundo.
- c. Protección de la salud individual y colectiva.

C. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (Y COMPETENCIA DIGITAL)³⁷

- a. Integración de distintos lenguajes.
- b. Interpretación y representación de información.

D. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

- a. Cooperar y participar para tener una buena convivencia diaria.
- b. Resolver conflictos mediante el diálogo, el consenso y el compromiso.
- c. Respeto y prestar atención a los demás, escuchar y pedir-respetar turnos de intervención.
- d. Uso de las normas de cortesía.
- e. Pedir y prestar ayuda.
- f. Saber decir no y quejarse de forma educada.

E. COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

- a. Conocer, comprender, participar y valorar las manifestaciones culturales y artísticas.
- b. Uso del pensamiento divergente.
- c. Libertad de expresión y derecho a la diversidad cultural.

F. APRENDER A APRENDER

- a. Establecer relaciones causa-efecto y tomar decisiones.
- b. Aprender disfrutando.
- c. Reconocimiento de propias capacidades.
- d. Confianza en uno mismo.
- e. Motivación/observación.
- f. Administrar el esfuerzo.
- g. Disfrutar del ejercicio de su autonomía al aprender.

G. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

- a. Llevar sus ideas a la práctica.
- b. Planificar acciones y llevarlas a cabo solo o con colaboración de los demás.
- c. Habilidad para elegir.

37. Ponemos en paréntesis la competencia digital porque la metodología que empleamos no tiene relación con esta competencia concreta, aunque sí está muy relacionada con el tratamiento de la información.

- d. Tomar decisiones.
- e. Cálculo y asunción de riesgos.
- f. Evaluar lo hecho.
- g. Autoevaluación.
- h. Aprender de los errores.
- i. Extraer conclusiones.
- j. Valorar las posibilidades de mejora.
- k. Abordar nuevas tareas y aceptar iniciativas.

H. COMPETENCIA EMOCIONAL

- a. Desarrollar la autoestima y el autoconcepto.
- b. Tolerar el fracaso y el éxito.
- c. Conocimiento de sí mismo y sus habilidades.
- d. Imagen corporal y construcción del autoconcepto.
- e. Relación positiva y comprometida con los otros
- f. Actuación natural y sin inhibiciones.

COMPETENCIAS BÁSICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA, a adquirir por el alumnado, DONDE EL TEATRO Y LOS JUEGOS COOPERATIVOS PUEDEN APORTAR

A. COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

- a. Escuchar.
- b. Hablar.
- c. Conversar.
- d. Regular la propia conducta y la del compañero a través del diálogo.
- e. Desenvolverse en contextos diferentes al propio.
- f. Dominio del lenguaje en múltiples contextos.

B. CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO

- a. Mejora y preservación de la vida propia, los demás y el medio ambiente.
- b. Vida física y mental saludable.
- c. Dimensión individual y colectiva.
- d. Respeto a los demás y a uno mismo.

C. TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (Y COMPETENCIA DIGITAL)³⁸

- a. Resolver problemas reales.
- b. Tomar decisiones.
- c. Trabajar en entornos colaborativos.

38. Ponemos en paréntesis la competencia digital porque la metodología que empleamos no tiene relación con esta competencia concreta, aunque sí está muy relacionada con el tratamiento de la información.



¿y a mí qué me cuentas?

D. COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA

- a. Comprender la realidad social, participar, convivir y ejercer ciudadanía.
- b. Razonamiento crítico, diálogo.
- c. Resolver conflictos con autonomía.
- d. Reflexión crítica y diálogo.

E. COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA

- a. Pensamiento divergente y convergente.
- b. Expresarse, comunicarse.
- c. Iniciativa, imaginación y creatividad.

F. APRENDER A APRENDER

- a. Aprender disfrutando.
- b. Reconocimiento de propias capacidades.
- c. Confianza en uno mismo.
- d. Motivación/observación.
- e. Autoevaluación.
- f. Administrar el esfuerzo.
- g. Aceptar errores y aprender de los demás.

G. AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL

- a. Conocimiento de sí mismo.
- b. Seguridad en realizar actividades.
- c. Cálculo de riesgos.
- d. Responsabilidad.
- e. Habilidad de relacionarse, cooperar, trabajar en equipo, dialogar y negociar.
- f. Liderazgo individual y colectivo.

H. COMPETENCIA EMOCIONAL

- a. Madurez.
- b. Resolver conflictos diarios.
- c. Conocimiento de sí mismo y sus habilidades.
- d. Asumir retos responsablemente.
- e. Autoconcepto y autoestima.
- f. Imagen corporal y construcción del autoconcepto.
- g. Lenguaje auto dirigido y positivo.
- h. Equilibrio emocional.

¿cómo hago esto en mi clase?

FILOSOFÍA Y METODOLOGÍA

En este entorno ACCIÓN, compartimos toda una serie de juegos y ejercicios. Puede que el/la lectora, preocupada por encontrar respuestas rápidas y concretas a una inquietud por nuevas metodologías, solo se interese por ellos. Sin embargo, consideramos que las dinámicas por sí mismas no son suficientes, ya que si no hay una filosofía, unos valores y unos objetivos detrás de las mismas, éstas pueden desarrollarse en vano, sin alcanzar un sentido. El proyecto *Jugar y Actuar* ha sido un espacio maravilloso en el que hemos nutrido nuestra filosofía y nuestras convicciones educativas. Habiendo aprendido y desarrollado nuestras técnicas en otros espacios –terapéuticos, de formación actoral, de educación no formal– hemos necesitado estar en contacto durante estos dos años con docentes y estudiantes para pulir y afinar nuestra reflexión, junto con ellas y ellos. Una reflexión en la que hemos puesto la educación formal a la luz de los enfoques pedagógicos propios de nuestras metodologías.

“Hay que usar metodologías que integren la filosofía de vida que tú tienes y a su vez que, tu forma de trabajar, tu técnica, se ajuste a tu forma de pensar. [...] Siempre explico que la técnica son ladrillos, pero la filosofía es el cemento que los une, les da consistencia. Y si tú tienes una técnica “revolucionaria” y no tienes una filosofía que sostenga eso, pues se cae el edificio. Por mucho que amontones ladrillos o esos ladrillos hacen fuerza entre ellos y se convierten en una sola realidad o se caen.”

Moisés Mato, *Entrevista realizada para Jugar y Actuar*

Con esta idea en la cabeza, nos preguntamos ¿cómo educar en los valores de la cooperación y la equidad si el sistema educativo y su organización tienen rasgos de competitividad e inequidad?, ¿cómo educar para la paz si estamos inmersos en una sociedad de violencia estructural³⁹,

39. Reproducimos un fragmento del artículo de Daniel La Parra y José María Tortosa *Violencia estructural, una ilustración del concepto*. “El término violencia estructural es aplicable en aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa. El término violencia estructural remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase nacionalidad, edad u otros) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a los mecanismos de estratificación social. La utilidad del término violencia estructural radica en el reconocimiento de la





¿cómo hago esto en mi clase?

de la cual las instituciones educativas forman parte?, ¿cómo hacer que nuestras maneras sean *noviolentas*⁴⁰?, ¿cómo fomentar la creatividad, el compromiso, la motivación hacia el aprendizaje?

Los juegos y ejercicios que compartimos aquí, si se practican entre educadores y educadoras, entre docentes y alumnado, pueden ayudarnos, un poquito, a trabajar todos estos aspectos. Desde uno mismo, desde una misma.

TRAJE A MEDIDA

Dependiendo de lo que como educador o educadora necesites, podrás incluir en tu práctica cotidiana más o menos juegos y ejercicios de entre los aquí explicados, u otros que encuentres en los manuales reseñados en la [bibliografía](#).

Nos parece importante destacar que estos juegos y ejercicios encuentran su sentido en el marco de la escuela como aproximaciones a una forma distinta de pensar y de hacer la educación, como acompañamiento de procesos grupales de aprendizaje y crecimiento. Más allá de implementar algunos (o muchos) de esos juegos, lo fundamental, por lo tanto es la **reflexión de cada uno de nosotros y nosotras, docentes, educadoras, sobre nuestra práctica cotidiana**, seguir en el camino de entender el lugar que el sistema tiene establecido para nosotros y nosotras, ser críticas con él, ponerlo en relación con nuestra necesidad personal y encontrar el lugar propio y adecuado desde el que ejercer nuestra vocación. Aprender en cada una de nuestras clases, poner nuestro foco de atención en los procesos, incluso el nuestro personal. Continuar creciendo al tiempo que contribuimos a movilizar a nuestros alumnos y alumnas a crecer.

existencia de conflicto en el uso de los recursos materiales y sociales y como tal, es útil para entender y relacionarlo con manifestaciones de violencia directa (cuando alguno de los grupos quiere cambiar o reforzar su posición en la situación conflictiva por la vía de la fuerza) o de violencia cultural (legitimizaciones de las otras dos formas de violencia, como, por ejemplo, el racismo, sexismo, clasismo o eurocentrismo)."

40. Escribimos *noviolencia*, todo junto porque lo consideramos el nombre de una corriente de pensamiento en la que se fundamenta el tipo de teatro que realizamos. En palabras de Moises Mato: "*La **noviolencia** es una cultura. Es una cultura que integra todo el potencial del ser humano; no es simplemente una táctica para no pegar a la policía, no, es algo mucho más profundo. La **noviolencia** básicamente lo que entiende es que hay una forma de convivir socialmente, una forma donde las relaciones humanas, las relaciones políticas y las problemáticas que derivan de esas relaciones pueden asumirse sin necesidad de matar; sin necesidad de oprimir. Cuando Ghandi dice que la **noviolencia** 'es una forma superior de cultura' es que quiere poner a la persona en el centro de la política.*"

COMBINADOS PARA CADA OCASIÓN

Con estas coordenadas, así como con tus necesidades, deseos y las características de tus grupos de educandos, elegirás una manera propia de usar los materiales que compartimos. Y tú mismo, misma, tendrás que adaptarlos al momento de la práctica docente en que te encuentres.

A lo mejor decides usar algunos ejercicios incluyéndolos en otras dinámicas de clase (bienvenidas, recogidas, crear grupo...). A lo mejor, te surgen las ganas y la posibilidad (en tutoría, o en lengua por ejemplo) de realizar sesiones completas de 45 minutos, 1 hora, o hasta de 2 horas. Es posible incluso que acompañes en tu asignatura o en extraescolar un proceso más duradero de creación.

Tanto en un caso como en otros, siempre te encontrarás con la pregunta de saber qué técnicas utilizar en qué momento, de cómo estructurar una sesión o un proceso de creación. Intentando dar pistas de respuesta a esas preguntas, hemos estructurado en seis bloques nuestros juegos y ejercicios:

1. Recibirnos y acogernos
2. Movilizar el cuerpo, activar los sentidos y la imaginación
3. Tejer relaciones, crear comunidad
4. Ofrecer ideas, compartir emociones
5. Complicar lo simple, dinamizar lo atascado
6. Recoger lo vivido y afianzarlo

Los tres primeros bloques de juegos y ejercicios (recibirnos, movilizarnos, tejer relaciones) tendrán una mayor relevancia en la parte inicial tanto de una sesión individual, como de un proceso a más largo plazo, porque tanto al inicio de una sesión de trabajo, como en la primera fase de un proceso de creación o aprendizaje más largo, la consolidación del grupo y la confianza entre sus miembros es la tarea principal. Lo mismo sucede con la activación del cuerpo y las emociones. A medida que la confianza aumenta y que los y las participantes experimentan menos dificultad para movilizar su voz, su imaginación y su cuerpo, podremos progresivamente introducir otros aspectos y reducir la parte de tiempo que dedicamos a estos juegos. Sin embargo, nunca los abandonaremos del todo, porque siempre es necesario ejercitar la confianza y la soldadura de los cuerpos y la imaginación si queremos tenerlas a punto.



Encuentras más referencias en el entorno EMOCIÓN, área "Inspiraciones", pág. 337.



Avanza a la casilla "Aprender con alegría", en el entorno INTELECTO, pág. 75.



Encuentras más referencias sobre *noviolencia* en el entorno EMOCIÓN, área "Inspiraciones", pág. 337.



¿cómo hago esto en mi clase?

Los bloques 4 y 5, los relativos al trabajo de debate, de puesta en común de ideas, de historias, de emociones, al trabajo de elaboración colectiva de los mismos, al trabajo sobre y desde el conflicto se irán incluyendo a medida que los y las participantes hayan tenido oportunidades para moverse juntos, para reír, para tocarse, para guiarse mutuamente. Cuantos más momentos de mirar hacia dentro y compartir lo vivido se hayan experimentado más fácil nos resultará abordar los juegos y ejercicios de estos dos bloques.

Finalmente, consideramos el último de los bloques de juegos y ejercicios, el bloque 6, transversal a cualquier sesión o proceso. En ese bloque, hemos recogido las dinámicas que nos permiten sentir, analizar, compartir lo vivido en cualquier otro juego o ejercicio. En el entorno INTELECTO, y en particular en las casillas **Evaluación ¡qué susto!** y **Proceso y resultado**, hemos explicado porqué entendemos estos ejercicios como necesarios y muy valiosos para evaluar cualquier proceso de aprendizaje, ya sea lúdico-teatral o no. Hemos explicado cómo nos ayudan, desde una práctica de autoconocimiento y de asertividad, a entender en qué momento del proceso nos encontramos; cómo cada participante y cómo el grupo están desarrollando ese proceso y qué aprendizajes aún nos quedan por delante.



Avanza a estas dos casillas del entorno INTELECTO si quieres profundizar, pág. 78 y 67 respectivamente.

Creación teatral colectiva

En este artículo, queremos ser breves y hablar desde nuestra experiencia, limitándonos al campo teatral. Sin embargo, es difícil empezar a hablar de creación colectiva sin mencionar una impresionante tendencia que todos y todas podemos observar alrededor nuestro. Es un cambio real de paradigma, una tendencia en la que cada vez más personas nos convertimos en participantes activos en la definición, la generación y la recreación permanente no sólo del arte, sino de la cultura y del saber. Aunque se enfrenta a fenómenos de efectos opuestos (el consumo masivo de entretenimiento a través de los mass-media, por ejemplo), sí asistimos de alguna forma a una amplia democratización de la cultura y del conocimiento, a una apropiación de los mismos por parte de las personas. Para muchos, esa tendencia encuentra hoy su máxima expresión en las nuevas tecnologías a través del desarrollo del fenómeno Wikipedia, de la blogosfera o de innumerables foros.

Sin embargo, esa tendencia no es nueva ni se limita a las nuevas tecnologías. Es así como numerosas experiencias desde los años 70 han adoptado la creación colectiva como principio fundamental y han apuntado a la democratización del lenguaje teatral, a su apropiación por la gente como nueva herramienta para pensar, simbolizar y expresar sus experiencias, sus opiniones, sus vivencias. Es más, de alguna forma, la creación teatral colectiva se acerca al teatro de los orígenes, a las primeras formas de hacer teatro, en las cuales toda la comunidad, reunida en un campo ceremonial, bailaba, gritaba y representaba sus creencias ontológicas y mitológicas, simbolizándolas en este acto sagrado y fundacional. La comunidad se decía, se creaba, se definía.

Hoy en día, la creación teatral colectiva conforma una metodología fructífera para muchas personas y muchos grupos, que desarrollan una praxis de alguna manera enfocada a la inclusión, trabajando con todo tipo de colectivos (migrantes, presos/as, profesorado, alumnado, mujeres, etc.). Efectivamente, esa vocación incluyente, es inherente a la creación colectiva: la de integrar al individuo en un trabajo sumamente comunitario, la de permitir a cualquier colectivo generar pensamiento propio, reconocerse y ser reconocido, la de hacer posible que se oiga su voz y su mensaje en el espacio público a través de un lenguaje teatral reapropiado, etc.

¿QUÉ ES EXACTAMENTE UNA CREACIÓN TEATRAL COLECTIVA?

Si bien este tipo de procesos puede tener formas, duraciones y objetivos muy diversos, intentaremos dar una definición sencilla que se corresponda con nuestra experiencia para poder luego explicar brevemente los elementos de esa definición, que suelen encontrarse en esos procesos.

La creación teatral colectiva es un proceso creativo, realizado de manera colectiva por un grupo que, partiendo de la simple base de querer crear, decir y hacer juntos, y utilizando tanto la reflexión y la discusión, como un amplio abanico de técnicas teatrales, desembo-ca en un producto teatral original, susceptible de ser representado ante un público.

Detengámonos ahora sobre los diferentes elementos de esa definición:



Creación teatral colectiva

1. *Es un proceso creativo:* El objeto del trabajo colectivo es la creación, es hacer surgir lo inexistente, lo desconocido. Es la expresión y la puesta en forma de ideas, emociones, intuiciones, creencias, conductas del grupo y de sus miembros de una forma nueva y original.
2. *Es realizado de manera colectiva por un grupo:* El carácter colectivo o comunitario del proceso es definitorio del mismo. Solos podemos perfectamente crear, escribir, dibujar, componer música o tocar un instrumento musical, pero no hacer teatro. Para que un hecho teatral ocurra, necesitamos al menos dos personas: una que actúe y otra que observe. Sin embargo, aunque el teatro sea la más colectiva de las artes, no todas las obras que podemos ver son el resultado de una creación colectiva. La creación teatral colectiva persigue la realización de una particular alquimia de delicados equilibrios en la que las propuestas, los movimientos creativos de unos miembros y otros, sean igualmente acogidos y celebrados por el grupo para poder ser reapropiados por él, transformados, seleccionados, fusionados, recreados. En ese proceso, todo el grupo, con el apoyo de la persona que acompaña la creación, ha de obrar conjuntamente para que el clima sea de profunda confianza, para que cada uno de los miembros del grupo sienta que sus aportaciones son valoradas y se sienta reconocido/a por el grupo aún cuando en el proceso, propuestas que originalmente fueron suyas, se vayan descartando o cambiando. En el proceso de creación teatral colectiva, el grupo es el auténtico protagonista y la persona o personas que lo acompañen, los “complejizadores” como los llama Héctor Aristizábal⁴¹, están ahí más que nada para velar sobre el equilibrio de ese grupo, sobre la necesaria alquimia entre los planos individuales (de cada participante) y los colectivos. La persona complejizadora está ahí para posibilitar ese doble movimiento: el de la ruptura del reconocimiento de la diferencia y de la individualidad primero y el de la cohesión, de la igualdad, de un estar y un “ser juntos”⁴², después.
3. *Parte de la simple base de querer crear, decir y hacer juntos:* Aquí destacamos el hecho de que una creación teatral colectiva no sue-

41. Así los llama por su papel: ayudar al grupo a introducir la complejidad ahí donde los estereotipos, los clichés, las simplificaciones, las formas preexistentes, engañan y empobrecen el trabajo de los participantes y del grupo.

42. Notaremos de paso que la coordinación de esos dos movimientos, ambos nacidos de un ideal de justicia, es a nivel social y mundial un reto mayúsculo. Se trata de un reto que pasa por abrimos a todos y a todas, a una humanidad común, a un mundo simbólico compartido, a tumbar las innumerables barreras mentales y reales de las relaciones. Además, y a la vez, permite a cada pueblo, a cada persona,

le partir de un texto preexistente, de una “obra” a representar. En cuanto a la convocatoria –a cómo se forma un grupo u otro– hay posiblemente tantas formas, tantas historias, como creaciones colectivas: desde el trabajo con un grupo preexistente (una compañía teatral, un grupo de clase, un grupo de amigos) hasta una invitación pública a inscribirse en un taller de creación (del que eventualmente se puede predefinir la temática general, como fue el caso en el proyecto *Jugar y Actuar*); pasando por la conformación de un grupo teatral dentro de un colectivo preexistente (el pabellón A del centro penitenciario X). En cualquiera de estos casos, sí son fundamentales la demanda, el deseo y la motivación de cada uno, cada una, de las participantes, porque difícilmente podremos forzar a nadie a participar en una creación teatral colectiva.

4. *Utiliza tanto la reflexión y la discusión como un amplio abanico de técnicas teatrales:* Posiblemente el cómo de una creación teatral colectiva es lo más variopinto, lo más difícil de resumir. En primer lugar, la dificultad radica en que su duración (definida de antemano o no, por factores externos o no) es muy variable y condiciona cuánto podremos hacer en ella. Es lógico pensar que una creación muy limitada en el tiempo se centrará fuertemente y desde un inicio en el resultado final, mientras que un proceso de creación más largo permitirá al grupo ser más “exploratorio”, entretenerse o profundizar más en un aspecto u otro, darse el tiempo de sentirse en plena confianza unas con otros, de apropiarse más de determinadas herramientas teatrales, etc. En segundo lugar, porque existen infinidad de maneras de trabajar, de jugar, con el fin de que entre todos “surja” lo inexistente; para generar en el grupo sentimientos de confianza; para hacer aflorar las representaciones, las ideas, los deseos de cada uno/a, para reordenar y organizar las ideas. Todas las técnicas que presentaremos a continuación sólo son una pequeña muestra entre los miles de juegos y ejercicios que se pueden utilizar y que también pueden incluir talleres de escritura, trabajo plástico (con barro, pintura, video, etc.). A pesar de la inmensa diversidad de posibilidades, un elemento que suele ser común a casi todas las creaciones teatrales colectivas es el permanente movimiento de ida y vuelta entre el mundo lúdico, de expresión espontánea, y el mundo simbólico, de la palabra, del ordenamiento de las ideas. Son idas y vueltas

desplegar una voz, un movimiento, una acción propia. Constituye un reto en la construcción de la dignidad humana, que no es otra cosa, sino la posibilidad, para cada pueblo, grupo social o individuo, de elegir, de tomar decisiones y de vivir de acuerdo a esas elecciones respetando las de los demás.



Creación teatral colectiva

entre la escena y el debate, entre el juego y el análisis y ordenamiento de lo “expresado”, de lo surgido en el juego.

5. *Desemboca en un producto teatral original:* Una vez más, la regla está en la diversidad, ya que el resultado de la creación puede ser muy distinto de una creación a otra, en función del marco, de los objetivos del grupo, etc. Perfectamente (si así lo decide el grupo), el “resultado” puede ser simplemente una o unas escena sueltas, como también puede ser una obra con una trama narrativa más completa. Puede ser teatro clásico, pantomima, clown, danza, teatro contemporáneo, teatro foro, teatro invisible o cualquier otra forma de teatro que el grupo considere interesante explorar. Por nuestra parte, solo hablaremos brevemente, en la próxima sección, del teatro foro y del teatro invisible, por ser formas de hacer teatro vinculadas, en su origen y su práctica, a la creación colectiva y por considerarlas muy interesantes de cara al trabajo en la educación (formal o no formal). Pero antes, queremos nuevamente resaltar un elemento común a las creaciones teatrales y es que, el “producto teatral” que nazca, es el reflejo del sentir, del pensar, del actuar del grupo y de los individuos que lo componen.
6. *Susceptible de ser representado ante un público:* La cuestión de mostrar o no mostrar a un público externo al propio grupo es inherente a todo proceso de creación. Según los casos, decidiremos si resulta pertinente o no la representación, lo cual conlleva también las preguntas de: ¿queremos centrarnos exclusivamente en el mismo proceso del grupo?, ¿o queremos y estamos dispuestos, dispuestas, a asumir la meta de llegar a un resultado que podamos compartir con un público? Entendemos que asumir esta segunda decisión conlleva determinadas exigencias (estéticas en particular) y quizás algún “riesgo” para el proceso (según la “fragilidad” de los/las participantes, ya que pudiera suponer para algunos/as cierta ansiedad o incluso intención o deseo de abandono). Evidentemente, las exigencias pueden ser relativizadas según el marco de trabajo, ya que podemos decidir representar, por ejemplo, sólo para los/las compañeras/as de otra clase o para otras personas de nuestra misma asociación. Podemos también decidir que la representación no implique mostrar una “obra” cerrada y pulida sino de alguna forma “abrir las puertas” de nuestro taller y de nuestro proceso para que lo vean otros.

Pero representar también conlleva potencialmente importantes efectos “beneficiosos”. En particular, implica para el grupo una poderosa motivación, una meta, y, por lo tanto, un aliciente para

trabajar como grupo fortalecido por la exigencia del proyecto común. También puede suponer una fuente de placer muy importante: el espectáculo es, al fin y al cabo, el momento en el que se hace presente toda la magia del teatro, un momento de celebración, un momento único de intercambio con un público, que a su vez participa del trabajo, se identifica, se entristece, se entusiasma. Puede suponer un reconocimiento importante para los participantes, para su capacidad creadora, su capacidad de mostrarse y de ser vistos y para afirmar lo suyo. Es un momento para la construcción de una sociedad que se conoce y se reconoce a sí misma, cuya cultura se “democratiza”, generada por todos.

Finalmente, terminamos este artículo haciendo mención a un fenómeno inherente a cualquier creación colectiva y a la creación teatral en particular. Se trata de la incertidumbre, que existe en cualquier proceso y que afecta a todos y todas las participantes —“complejizadores” incluidos—. Incertidumbre porque en los procesos de creación colectiva no se sabe qué va a pasar y nunca existe un mapa preestablecido del proceso. El camino a seguir lo va definiendo el mismo grupo. La meta a la que llegar no se sabe hasta que entre todos y todas surja y se defina.

Como la mayoría de nosotros y nosotras nos hemos educado para primero pensar, definir, hacer planes, tenerlo todo atado y sólo luego ponernos en movimiento, manos a la obra para conseguir la meta, **a muchos nos genera ansiedad no saber muy bien a dónde vamos, qué es exactamente lo que estamos creando entre todos.** Sin embargo, caminando ese camino, muchos hacemos el aprendizaje del disfrute de esa libertad de movimiento, de ese campo abierto a la autoafirmación del uno, de una y del grupo. Pero, evidentemente, para que esto funcione, para que cada uno/a pueda gestionar adecuadamente su incertidumbre y seguir apostando por el proceso, se necesita en el grupo una gran dosis de confianza: confianza de los/las acompañantes en el grupo, del grupo en los/las acompañantes, del grupo en el grupo y en cada uno, cada una. Al fin y al cabo, una creación teatral colectiva es una gran apuesta común, un salto al vacío, un camino de descubrimientos, y en definitiva una gran experiencia.



Ese fenómeno se refleja claramente en el documental “Jugar y Actuar, odisea creatral en educación”. Si quieres saber dónde verlo avanza al entorno EMOCIÓN, área “Inspiraciones”, pág 337.



Teatro foro y teatro invisible

El teatro foro es una de las estéticas teatrales del *Teatro del oprimido*⁴³, una amplia y diversificada praxis teatral inventada y formalizada por el brasileño **Augusto Boal**. En los inicios de los años 70, cuando es expulsado de su país y se establece en Perú, Boal crea el *Teatro del oprimido*, del cual el teatro foro es un elemento emblemático.

Desde entonces, esta forma política de hacer teatro (sí “política” en el maravilloso sentido comunitario de la palabra), incluyente y participativa, se ha difundido ampliamente en el mundo entero. Desde Boal, se considera que el teatro, bajo esa forma, es un lenguaje del cual se reapropia la gente, un arma pacífica que prepara a las personas para la acción, un “*ensayo de la revolución*” (en palabras de Boal) o más humildemente una maravillosa manera de crear pensamiento colectivo desde la acción, de poder pensar y ayudar a resolver situaciones reales colectivamente. Es una forma de teatro en la cual el público está invitado a implicarse directamente, a proponer en el escenario soluciones a situaciones, conflictos y problemáticas que casi siempre tienen una base en la realidad presente en el entorno del grupo.

¿PERO EN QUÉ CONSISTE EXACTAMENTE EL TEATRO-FORO? ¿CÓMO SE HACE?

Lo primero a resaltar es que una obra de teatro foro (que puede consistir en sencillamente una o dos escenas o seguir una estructura dramática más compleja) siempre surge de un proceso de creación colectiva.

La obra siempre surge del mismo grupo y porta su voz, su cuestionamiento, su denuncia, sus interrogantes. Aunque hay obras de teatro foro fantásticas, no se suele partir del texto de una obra

de teatro-foro escrita por otros para representarla. El trabajo de creación colectiva es, por así decirlo, inherente al teatro-foro.

En segundo lugar, para construir una obra de teatro foro, el grupo suele ir identificando, a lo largo del proceso de creación colectiva, una problemática que le interesa. Esa problemática se va trabajando con todas las herramientas de la creación colectiva, intentando en el camino ir “*complejizando*” las ideas y sus representaciones iniciales e ir analizando sus diferentes aspectos (causas, consecuencias, amenazas, debilidades, pistas de solución, recursos, fortalezas, etc.).

Luego, es conveniente que el guión de la obra a representar se componga de varias escenas claramente distinguibles unas de otras. En cada escena, debería ser posible para el público identificar protagonista(s), antagonista(s) y posibles aliados de cada uno, así como ver reflejado algún aspecto de la problemática que estamos tratando, al mostrar algún tipo de conflicto entre los personajes (ya sea latente o abierto, directo o indirecto, verbal o no-verbal). Es conveniente también que ninguna escena tenga “final feliz”, que los conflictos representados no encuentren una resolución favorable para el protagonista. Efectivamente, eso es lo que va a dar lugar a que el público intervenga, proponga y trate de solucionar.

UNA VEZ FRENTE AL PÚBLICO

La representación de teatro foro se compone de dos tiempos, de dos partes. En un primer momento, actores y actrices representan el conjunto de la obra así como la han creado y ensayado. Pero ahí no se termina una obra de teatro foro, al contrario. Lo más interesante está aún por venir. Una vez terminada la primera parte, vuelve a ocupar el escenario un personaje particular: el *joker* o *curinga*. Ese, esa *joker*, que ya habrá presentado la obra al inicio, es la maestra de ceremonias, quien va a dirigir la segunda parte de la representación. Es un personaje que viaja entre la realidad y la ficción (de la obra) y que tiene el poder de “dirigir” esa ficción: hacer que comience, que los personajes se congelen, pasar a una escena determinada, hacerla volver atrás, reemplazar actores y actrices, etc.

Después de la primera parte, el/la *curinga* invita al público a reflexionar sobre lo que han visto. Pero, en lugar de simplemente abrir un debate con el público, lo que hace el/la *curinga* es **invitar al público a actuar directamente y a tratar de proponer soluciones a las problemáticas representadas**, no tanto explicando sus propuestas sino poniéndolas a prueba en el escenario. Para ello,



Encuentras más referencias sobre TO en el entorno EMOCIÓN, área “Inspiraciones”, pág. 337.

43. El “Teatro del oprimido” es el nombre que recibe el conjunto de la metodología teatral desarrollada por Augusto Boal a lo largo de su carrera. Es un método lúdico y pedagógico, un instrumento eficaz de comunicación y de búsqueda de alternativas concretas para problemas reales, a través de medios estéticos. Crea condiciones para que el “oprimido” (o sea cualquiera de nosotros, nosotras cada uno/a con sus opresiones, ya sean más “externas” o más “internas”) se apropie de los medios de producción teatral y así amplíe sus posibilidades de expresión. Al eliminar las barreras entre espectadores y actores, establece un diálogo activo, democrático y propositivo. Las técnicas para desarrollarlo, que reciben influencia del *Teatro épico* de Bertolt Brecht y de la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire, son las que comprenden unos juegos iniciales para actores y no actores, el *Teatro Periódico*, el *Arco Iris del Deseo*, el *Teatro Legislativo*, el *Teatro invisible*, el *Teatro Imagen* y el *Teatro Foro*, la más conocida de todas.



Teatro foro y teatro invisible

por ejemplo, pregunta quiénes del público han podido identificar una problemática, un conflicto, y quiénes, voluntariamente, quisieran tratar de dar una solución a ese conflicto. Cuando contesta una persona del público, el/la *curinga*, más que invitarle a explicar cuál es el problema y cuál sería su solución, le pregunta en qué momento de qué escena se presenta el problema identificado. Según la respuesta de la persona voluntaria, el/la *curinga* llama a los actores y actrices que actúan en dicha escena, y le pregunta al voluntario/a a qué personaje desea remplazar para tratar de darle solución a la problemática, al conflicto. La persona voluntaria sustituye entonces a ese actor o actriz para encarnar su personaje y, bajo el mando del/la *curinga*, se procede a actuar nuevamente la escena elegida.

Mientras los otros personajes empiezan de manera estrictamente igual a la primera representación –se supone en la ficción que estamos en el mismo momento–, la persona voluntaria trata de cambiar el curso de la escena bajo el objetivo de aportar una solución al problema que ha podido identificar. El juego, la representación de la escena, sigue hasta que el/la *curinga* lo diga, sabiendo que, en la mayoría de los casos, el final es evidente: cuando un personaje corta y pone fin al diálogo, cuando una solución se ha consensuado, etc.

Cuando se ha terminado la escena, el/la *curinga* pide los aplausos del público para agradecer la actuación de la persona voluntaria e invita el público a hacer unos comentarios en torno a la propuesta de esa persona: ¿Qué es lo que ha hecho?, ¿qué ha propuesto?, ¿ha avanzado la situación?, ¿qué ha pasado?, ¿estamos de acuerdo con esta solución?, ¿existen otras soluciones posibles? Después de esta breve ronda de comentarios, se vuelve a pedir la participación de otra persona del público y se procede de la misma forma. Ese proceso se repite tantas veces como el tiempo lo permita o tantas veces como sean necesarias para que, entre todas las propuestas representadas, el público haya podido identificar soluciones favorables para resolver los problemas presentados y que ese público esté dispuesto a poner en práctica en la vida real esas mismas soluciones. Es importante señalar que, más allá de que la situación logre o no resolverse, el público, la comunidad, habrá ensayado y probado diferentes formas de enfrentarla y se habrá puesto a reflexionar activamente sobre la misma. Es esta reflexión colectiva, este paso a la acción, lo verdaderamente transformador del teatro foro, no tanto la resolución de los conflictos propuestos por las escenas.

NORMAS BÁSICAS DE FUNCIONAMIENTO

Antes de terminar esta breve descripción del teatro foro, queremos destacar aún **dos reglas importantes** para el buen desarrollo de las representaciones. Es fundamental notar que generalmente no se recomienda que las personas voluntarias del público sustituyan a los antagonistas, a los personajes *“opresores”* (los personajes que generan el problema, por sus actitudes y sus acciones), ya que, en ese caso, lo más probable es que la persona voluntaria rompa una regla importante, proponiendo una *“solución mágica”* al caso. Es decir, cambiando radicalmente la personalidad del personaje y eliminando de raíz el problema. Así es que, generalmente, la persona voluntaria viene a encarnar uno de los personajes que de una manera u otra padecen del problema, ya sea el/la protagonista o algún otro de los presentes.

Por su parte, los actores y actrices tienen como consigna **asegurarse de que sus respectivos personajes no cambien** y tengan los mismos rasgos de personalidad y las mismas ideas que en la primera representación. Sin embargo, enfrentados a nuevas intervenciones, nuevas ideas y formas de actuar del personaje sustituido, actores y actrices se ven en la obligación de improvisar, de reaccionar en el momento a esas nuevas intervenciones. Quizás, en el transcurso de la escena, un personaje opresor se encuentre sin argumentos, “vencido” por el personaje sustituido. Esto significaría que la propuesta de la persona voluntaria ha sido oportuna y eficaz pero, en ningún momento, actores y actrices pueden cambiar la forma de ser de su personaje, sus ideas. Aquello implica, durante el proceso de creación, un importante trabajo sobre los personajes: más allá de lo que se va a representar, cada actor y actriz tendrá que tener claro *quién es su personaje*, es decir, cuál es su historia, cuáles son sus ideas en torno a diferentes temas, cuál es su forma de ser. Es toda esa base la que debe permitir a actores y actrices mantener una coherencia en sus personajes a la hora de improvisar, saber cómo reaccionar y responder en cada momento y frente a cualquier intervención del personaje sustituido por la persona del público.

OTRA FORMA DE TEATRO DEL OPRIMIDO: EL TEATRO INVISIBLE

Dejemos ahora el teatro foro para interesarnos por el teatro invisible. Esta segunda estética teatral también tiene sus raíces en el teatro del oprimido de Boal y, como el teatro foro, es inseparable



Teatro foro y teatro invisible

de una creación colectiva. Pero, comparada con el teatro foro, da un paso más en la interacción entre actores y público, un paso más hacia la inmersión completa del teatro en el espacio social. Aquí, el teatro abandona del todo el espacio/tiempo mágico, propio del juego, para literalmente integrarse en el espacio/tiempo "diario". De hecho, se trata para el grupo de *creactores*⁴⁴ de actuar una escena, o el inicio de una escena, en un espacio público y sin revelar al público fortuito, que pasa por allí, que se trata de teatro.

Generalmente, la escena mostrará alguna situación concreta de opresión, de violencia, o al menos una situación que llame la atención a los testigos involuntarios de la misma. De esa manera, se busca que la gente empiece a entrometerse en la escena, a interactuar con sus actores. Son estos transeúntes los que, sin ser conscientes de ello, darán realmente forma a la escena.

Así, la actuación se vuelve ya no teatral, ya no virtual, sino completamente real. Una vez terminada la escena, cada uno se va por su lado (incluso los actores y las actrices) y nadie más que los *creactores* sabrán que la situación vivida ha sido inducida teatralmente. Las personas que han intervenido probablemente vuelvan a casa pensando que han intervenido en una situación real y posiblemente vayan contando la historia a otros asumiendo su carácter de "realidad". La idea es que desde ahí, esta situación opresiva, a la que eventualmente se habrá dado tal o cual solución, pueda, a través del fenómeno del boca a oreja, llegar a muchas personas, potenciando así el efecto de concienciación buscado.

Evidentemente, esta praxis teatral no está exenta de polémica a nivel ético: ¿hay derecho a hacer vivir a gente una situación conflictiva sin hacerles saber de su carácter inicialmente ficticio? Pero, evidentemente, ahí se encuentra precisamente toda la fuerza de este teatro político, que hace de él un instrumento de terrible "eficacia".

RECETAS TEATRALES PARA TODOS LOS GUSTOS Y EN CONSTANTE EVOLUCIÓN

Pero no sólo de Augusto Boal vive esta publicación. Por eso y para cerrar esta brevísima sección sobre "posibles recetas teatrales", queremos hacer un guiño a la creatividad y el entusiasmo de miles

de personas, adolescentes y jóvenes muchas de ellas, que desde hace unos años están reinventando formas teatrales que de algún modo encuentran sus raíces en este teatro invisible, pero al que incorporan nuevos elementos, tecnológicos entre otros.

Nos referimos aquí a las *flashmobs* (literalmente "multitudes instantáneas"), *smartmobs* ("multitudes inteligentes"), *flashmob dance*, *lipdub*⁴⁵ ("doblaje de labios") y otras prácticas que algunos han agrupado conceptualmente bajo el paraguas de "guerrilla de la comunicación"⁴⁶.

Se trata de iniciativas en plena expansión desde hace varios años y que perfectamente pueden inspirar un trabajo con un grupo-clase (desde luego, ya se encuentran en *YouTube* cantidad de videos realizados en "coles" e institutos), como también lo podrían hacer tantas otras "recetas teatrales" (el clown, las máscaras, el video, el trabajo plástico, la pantomima, y un largo etcétera). Desde aquí la intención no es cerrar ni dirigir la elección de cualquier educador ni de cualquier grupo sino, más bien, abrir y proponer ideas y herramientas que puedan servir en procesos tan diversos como nosotros inventemos.

45. Vídeo musical realizado por un grupo de personas que sincronizan sus labios, gestos y movimientos con una canción popular, una canción inventada o cualquier otra fuente musical.

46. Esa idea se refiere a formas no-convencionales de comunicación e intervención en procesos más convencionales de comunicación. Incluye un conjunto de prácticas subversivas que buscan visibilizar relaciones sociales de dominio de nuestras sociedades postmodernas, como el sexismo y el patriarcado, el racismo o las formas de explotación y alienación propias del sistema capitalista.
http://es.wikipedia.org/wiki/Guerrilla_de_la_comunicaci%C3%B3n

44. De creador y actor.



JUEGOS Y EJERCICIOS

A lo largo de esta sección encontraremos cerca de sesenta ejercicios y juegos con sus respectivas variantes. Todos movilizan el cuerpo, la mente y las emociones, aunque en diferentes medidas. Algunos, por tradicionales, resultarán conocidos, aunque no menos estupendos. Muchos se basan en los principios del juego cooperativo. Algunos provienen directamente de la formación actoral, otros de la educación popular, del *Teatro del oprimido* o de otras fuentes. Pero todos constituyen el principio activo de nuestro trabajo.

Es importante resaltar que la gran mayoría de estos ejercicios y juegos no son invenciones nuestras, sino que son heredados y aprendidos de nuestros maestros, profesoras, compañeros/las y compañeras. Son, de alguna forma, el acervo de toda una comunidad de personas que realizan este tipo de trabajo, aunque en diferentes contextos y con diferentes objetivos. Por supuesto, la forma en la que cada docente desarrolla y expone cada juego, atiende a sus propios objetivos y formas de hacer. Nosotros aportamos, para la mayoría de los juegos aquí recogidos, las claves propias que hemos utilizado a lo largo de *Jugar y Actuar*. Esperamos que estas orientaciones valgan también para cada uno, cada una de nuestras lectoras y que, desde ellas, se pueda sentir la confianza necesaria para hacer propio y adaptar cada juego a intereses particulares. A pesar de la autoría colectiva, y de este proceso de permanente apropiación y reinterpretación de los juegos, hemos intentado identificar, en lo posible, la autoría o la fuente de la que hemos aprendido el ejercicio e incluir además esa referencia.

Muchos de estos juegos o sus variantes se recogen en dos libros que nos han inspirado a lo largo de todo el proyecto *Jugar y Actuar*; y que queremos recomendar aquí: *Juegos para actores y no actores* de Augusto Boal y *Prácticas de dramatización* de Tomás Motos Teruel y Francisco Tejedo. Ambos exponen con claridad multitud de juegos y ejercicios. Obviamente, estos dos títulos no son los únicos y hemos incluido en el entorno **Emoción** otras referencias en las que pueden encontrarse más ejercicios y juegos.

¿JUEGOS O EJERCICIOS?

Siguiendo la clasificación de Augusto Boal en su libro *Juegos para actores y no actores*, entendemos que un **ejercicio** de preparación actoral es todo “movimiento físico, muscular, respiratorio, motor; vocal, que ayude al que lo hace a conocer mejor y reconocer su cuerpo, sus músculos, sus nervios, sus estructuras musculares,

sus relaciones con los demás cuerpos, la gravedad, objetos, espacios, dimensiones, volúmenes, distancias, pesos, velocidad y las relaciones entre esas fuerzas diferentes. Los ejercicios sirven para un mejor conocimiento del cuerpo, sus mecanismos, sus atrofias, sus hipertrofias, su capacidad de recuperación, reestructuración, reorganización. El ejercicio es una reflexión física sobre uno mismo. Un monólogo, una introversión.”

En nuestra experiencia y en estas líneas, entendemos que los ejercicios también nos sirven para mirar, escuchar y sentir mejor el mundo que nos rodea.

A su vez, para Boal, los juegos “tratan de la expresividad de los cuerpos como emisores y receptores de mensajes. Los juegos son un diálogo, exigen un interlocutor, son extroversión”. Es decir, no se realizan individualmente sino con otras personas, en pareja o en grupo. Es necesario aclarar, tal como el mismo Boal indica, que juego y ejercicio se mezclan, siendo inevitable su intersección.

Si traemos a cuenta esta distinción entre ejercicios y juegos es porque la consideramos de utilidad para planificar mejor las sesiones de trabajo. Un ejercicio puede transformarse en juego en la medida en que se vayan añadiendo otras personas a su desarrollo. De este modo, la persona coordinadora de la sesión podrá hacer evolucionar los ejercicios a juegos y viceversa, propiciando que los y las participantes trabajen aspectos individuales y grupales de una misma propuesta.

CÓMO RECORRER LAS CASILLAS

La clasificación de los ejercicios y juegos presentes en esta publicación atiende a un doble criterio de organicidad que refleja tanto el orden de una sesión como el de un proceso más largo de creación y aprendizaje. En ambos supuestos, comenzamos por recibirnos y acogernos, movilizar el cuerpo y tejer relaciones para crear comunidad, y después compartir ideas y complicarlas hasta poder recoger lo vivido y afianzarlo. **Este último bloque** de juegos y ejercicios está concebido como un apartado comodín, puesto que las dinámicas que recoge se pueden realizar, con mayor o menor profundidad, al terminar cada uno de los juegos o ejercicios, o al menos al terminar cualquier sesión. De este modo, podremos compartir y afianzar los aprendizajes realizados a lo largo de la ejecución de los mismos. Un juego o ejercicio sin reflexión final queda inconcluso y pierde gran parte de su riqueza.



Encuentras más referencias sobre no violencia en el entorno **EMOCIÓN**, área “Inspiraciones”, pág. 337.



Llamada al bloque “Recoger lo vivido y afianzarlo”, pág. 315.



JUEGOS Y EJERCICIOS

Para cada juego o ejercicio, se especifican diferentes aspectos:

- **Duración:** Es siempre orientativa puesto que la duración real de un ejercicio dependerá de la profundidad de trabajo que se alcance, del número de participantes que componga el grupo y, sobre todo, de lo que se extienda la reflexión posterior al juego o ejercicio.
- **Dificultad:** Atribuimos a cada juego un cierto grado de dificultad (baja, media, alta). Este grado de dificultad hace referencia principalmente a tres aspectos que han de tenerse en cuenta. El primero de ellos es la cohesión y confianza que el grupo tiene en el momento de plantear el ejercicio (a mayor dificultad del ejercicio, mayor confianza y cohesión necesarias). El segundo tiene que ver con el grado de movilización emocional que el ejercicio, en nuestra experiencia, puede despertar. Esto significa que, como docentes, cuando planteamos un ejercicio de dificultad alta deberemos estar más alerta para ayudar a contener las emociones que puedan surgir en el seno del grupo. Estos dos primeros aspectos conllevan a un tercero: que el grado de dificultad también esté relacionado con la confianza y la experiencia que el docente tiene con la metodología que compartimos en este libro para sentirse cómodo llevando el juego o el ejercicio. Cuanto más amplia sea la experiencia, mejor se podrán plantear y gestionar los ejercicios y juegos clasificados como dificultad alta.
- **Objetivos:** En este párrafo, intentamos definir en pocas palabras el “para qué” de cada juego. Se indican objetivos de cara al aprendizaje y al desarrollo personal de los/las participantes. Son objetivos relacionados con la convivencia en el seno del grupo y en el marco de un proceso de creación. Esta descripción de los objetivos se complementa con la tabla en la que, para facilitar la labor de los docentes que utilicéis este libro, hemos identificado las competencias básicas de educación (de primaria y de secundaria) sobre las que trabajamos con cada juego o ejercicio.
- **Materiales:** Se describen aquí los materiales necesarios para el juego. En la mayoría de los casos, con tener un espacio abierto y con llevar los/las participantes ropa cómoda, será suficiente. En algunos momentos, vendrá bien algo de mobiliario básico o música y sólo en raras ocasiones necesitaremos algún material más específico como vendas para los ojos (trozos de tela), un balón u otros elementos de estas características.

- **Explicación:** Este párrafo constituye de alguna forma el “corazón” de la descripción del juego o ejercicio, ya que en él exponemos en qué consiste el juego, su desarrollo, su funcionamiento. En ocasiones, este párrafo está redactado en primera persona del plural, incluyendo al educador/a responsable de la dinamización como participante en el ejercicio o juego. Esto es así porque en realidad proponemos que los/las educadoras participen activamente en los ejercicios en la medida que éstos lo permitan.
- **Claves para el desarrollo del juego:** Aquí añadimos comentarios que tienen que ver con el “cómo” del juego, el cómo llevarlo a cabo, y los aspectos a los que merece la pena estar particularmente atento, atenta como educadora a la hora de implementarlo.
- **Variante(s):** Describimos aquí otra versión del juego o bien otro juego que se acerca mucho al primero. Muchas veces, la(s) variante(s) que se ofrece resulta simplemente de la evolución de la primera, pero con mayor elaboración y dificultad. Por lo tanto, como educadores/as, no es que vayamos a elegir entre la versión “básica” del juego y su(s) variante(s), sino que las propondremos al grupo una después de la otra; bien de manera seguida o bien volviendo a este juego en una sesión posterior.

SEMILLAS

Son pequeños trabajos corporales que ayudan a desarrollar la conciencia sobre el propio cuerpo. La concentración en nuestro propio cuerpo puede desatar emociones y es perfectamente normal y adecuado que esto suceda. Al realizar estos pequeños ejercicios no tenemos que buscar emocionarnos pero, si alguna emoción aparece, el trabajo consiste en dejarla existir mientras seguimos concentrados en la tarea que propone la semilla.

Semilla 1: AIRE

La palabra AIRE se puede lanzar al viento articulada tal cual o en forma de suspiro en cualquier momento, siempre que se identifique que la respiración de alguno de los/las participantes está bloqueada.

Es un suspiro, una respiración más acentuada de lo normal o la palabra “aire” que se lanza sin destino definido, para que el que lo



Más información
en la casilla
“Aaaaaiireeee” en el
entorno INTELECTO,
pág 124.



semillas

necesite se la apropie sin necesidad de ser nosotros, nosotras las formadoras, las que definamos y comuniquemos al grupo quién no está respirando y cómo lo está haciendo.

Semilla 2: RESPIRA

Cuando termines de leer esto, cierra los ojos y, en quietud y silencio, hazte las preguntas que escribimos a continuación. Puedes estar sentado/a, tumbado/a o de pie.

Si tienes a alguien de confianza cerca, cierra los ojos y haz que lea en voz alta las preguntas, una detrás de otra, dejando un espacio de un minuto entre cada una de ellas. En ningún caso hay que contestar en voz alta a las mismas; las preguntas son para contestarlas interiormente. Lo importante no es contestar a las preguntas una por una ni en orden, sino concentrarse en la respiración. Así es que, si no tienes nadie cerca que te ayude, sugerimos que leas detenidamente las siguientes preguntas y después vayas contestando las que recuerdes, sobre la marcha, sin revisarlas de nuevo en el libro.

-Comencemos:

-Respira.

-¿Cómo está tu respiración? Ponle un adjetivo. Aquí y ahora deja estar tu respiración y siéntela tal y como está en este momento.

-¿Estás respirando más por la nariz o por la boca?

-¿Dónde notas en el cuerpo la respiración?, ¿en el pecho, en los costados, en el abdomen?

-Pon las manos en los lugares donde más notas la respiración, ¿qué sientes?

-Imagina el aire que inhalas como un fluido, ¿de qué color es?

-Imagina el **camino** que recorre este fluido dentro de tu cuerpo como si fuera un camino de ese color

-¿Cambia de color el fluido a lo largo de su recorrido por tu cuerpo?; ¿se modifica el recorrido?

-Siente de nuevo la respiración durante tres respiraciones más.

-Abre los ojos.

Semilla 3: PESO

Sentado/a, tumbado/a o de pie, como se esté más cómodo/a, puedes leer estas líneas y después cerrar los ojos y seguir las instrucciones o puedes mantener los ojos abiertos e ir leyendo mientras te concentras en seguir las sugerencias. Generalmente, es más fácil **concentrarse** con los ojos cerrados. Aprender a concentrarse con los ojos abiertos es el resultado de un proceso de entrenamiento que, para algunas personas, es más fácil de alcanzar que para otras. No obstante, lo importante no es concentrarse con los ojos abiertos o cerrados, lo importante es entender y aceptar el momento del proceso en el que uno, una se encuentra y seguir trabajando.

-Comencemos:

-Respira.

-Siente el peso y los apoyos que tu cuerpo realiza contra la superficie en la que estás; de pie, sentado/a o tumbado/a. Siente esos apoyos de tu cuerpo; los pies, las nalgas, la espalda...

-Modifica tu posición hasta estar cómodo/a tantas veces como sea necesario a lo largo del ejercicio.

-¿Qué partes de tu cuerpo son las que están en contacto con la superficie y están literalmente soportándote?

-Imagina la huella que estás dejando sobre la superficie con la que estás en contacto: ¿qué forma tiene?, ¿qué profundidad tiene?

-Cada vez que expulses aire, imagina que esta huella es más grande; que la superficie de tu cuerpo que está en contacto con el suelo, la silla o la cama, cada vez se hace más grande. No se trata de imaginar que te hundes en la superficie, sino de sentir cómo con cada espiración los músculos de tu cuerpo se expanden cada vez más sobre la superficie, relajándose y relajando con ellos al resto del cuerpo.

-Permanece sintiendo tu cuerpo todo el tiempo que te apetezca. Para terminar, antes de abrir los ojos, pon un número a tu sen-



Avanza a la casilla
"La concentración
es un músculo que
se entrena" en el
entorno INTELLECTO,
pág. 131.

NI QUE DECIR
TIENE QUE
LOS CAMINOS
QUE RECORRE
EL AIRE SON
IMAGINARIOS,
NO NOS
CENTRAMOS
SOLO EN
EL SISTEMA
RESPIRATORIO.
PODEMOS SENTIR
COMO EL AIRE
VIAJA POR TODO
EL CUERPO.



semillas

sación y contesta a la pregunta: ¿cuánto siento que peso? No se trata de decir cuánto peso, sino de decir cuánto siento que peso y eso es un dato que varía para cada vez que se hace el ejercicio; y varía, en una horquilla, desde un nanogramo hasta cinco millones quinientas cincuenta mil toneladas. Cada día será diferente. El ejercicio puede profundizarse preguntando cuánto pesa cada una de las partes de nuestro cuerpo o si hay alguna que por su peso o ligereza nos llame especialmente la atención.

Una vez contestadas estas preguntas (dependiendo del nivel de profundidad al que queramos llegar), abre los ojos (si no los tenías ya abiertos), realiza una inspiración profunda y estírate como si acabaras de levantarte de la cama al tiempo que sueltas el aire.

Si lo necesitas, estírate durante todas las respiraciones que te apetezcan hasta volver a tu peso real aproximado.

Semilla 4: ESCUCHA EL SILENCIO

Durante un minuto (que puede ser o no de reloj) escucha el silencio. Puedes cerrar o no los ojos. Lo normal es que al principio sea más fácil escuchar el silencio con los ojos cerrados y poco a poco se aprenda a hacerlo con ellos abiertos.

Una vez que pasa el minuto en que se ha escuchado el silencio, anota abajo las cosas que has escuchado con el máximo detalle posible.

El ejercicio puede hacerse individualmente o en grupo. Si se hace en grupo es interesante poder compartir lo percibido por varias personas del grupo y comprobar cómo el silencio escuchado tiene en cada uno/a puntos comunes y puntos completamente originales de cada persona.

No se trata de que unas personas hayan escuchado bien y otras mal. Todas escucharon perfectamente y compartieron aquello que percibieron pero, muy a menudo, los matices en la percepción son individuales. Escuchar lo que han percibido los/las compañeras nos hace entender cómo cada uno, cada una puede mantener su atención en aspectos diferentes del mismo fenómeno y cómo todas las escuchas son válidas y complementarias entre sí.

Aquí tienes un espacio en blanco para escribir lo que has oído en el silencio.



semillas



Esta semilla se complementa con las casillas "Ronda con lo que llevo hoy" y "un minuto para sentir el cuerpo y respirar" en el bloque "Recibirnos y acogernos", Pág. 205 y 207 respectivamente.

Semilla 5: SIENTE EL CUERPO

Cuando termines de leer esto cierra los ojos, siente tu cuerpo y hazte las preguntas que están a continuación. Puedes estar sentado/a, tumbado/a o de pie.

Si tienes alguien cerca, cierra los ojos y haz que lea en voz alta las preguntas, una detrás de otra, dejando un espacio de un minuto entre cada una de ellas. En ningún caso hay que contestar en voz alta a las mismas. Las respuestas son para contestarlas interiormente.

-Comencemos:

-Respira.

-¿Qué sientes?

-¿Qué sensaciones físicas sientes en este momento?

-¿En qué parte del tu cuerpo está alojada esa sensación?

-Respira

-¿Existe algún punto de tensión en el cuerpo que te llame la atención por encima del resto?, ¿alguna molestia o placer concretos?, ¿en qué lugar de tu cuerpo se ubica?

-Respira

-¿Sientes alguna emoción o sentimiento?

-¿En qué parte del cuerpo se aloja?

-Cuando te apetezca termina el ejercicio con varias respiraciones profundas. Si es posible hazlo con bostezos sonoros acompañados de estiramientos aleatorios (como los que se hacen al salir de la cama).

Si lo consideras oportuno puedes anotar aquí al lado qué sensaciones, emociones, tensiones o gozos has sentido y en qué parte de tu cuerpo se alojaban.



semillas

Semilla 6: FUERZA DE GRAVEDAD

Con los ojos cerrados, de pie, sentado/a o tumbado/a siente cómo la fuerza de la gravedad te atrae hasta el centro de la Tierra. Recuerda que la gravedad es una fuerza que existe y actúa continuamente sobre nosotros/as, pasando totalmente desapercibida. Por este motivo, el trabajo no se basa en imaginar nada, sino en sentir la fuerza de la gravedad que es un hecho que posibilita nuestras vidas y movimientos tal cual los conocemos.

En quietud siente cómo la fuerza de la gravedad te atrae hacia el centro de La Tierra, cómo todo tu cuerpo está sometido a esta fuerza. Ve concentrándote en las diferentes partes de tu cuerpo y sintiendo cómo la gravedad afecta a cada una de ellas: pies, piernas, tronco, brazos, manos, cuello, cabeza... Se puede ser todo lo exhaustivo que nuestro conocimiento de la anatomía humana permita.

Una vez que te has tomado el tiempo de sentir esta fuerza sobre tu cuerpo comienza a sentirla en movimiento. Mueve una mano (un brazo o un dedo) hacia arriba y siente toda la fuerza que tus músculos tienen que hacer para vencer a esta fuerza de la gravedad. Intenta sentir el trabajo que cada músculo y tendón hace en el ejercicio de combatir la fuerza de la gravedad. De esta manera ve repasando las diferentes partes del cuerpo.

Si comenzaste tumbado/a, el ejercicio termina cuando has sido capaz de incorporarte o ponerte de pie sintiendo la fuerza que tu cuerpo tiene que ejercer para vencer la atracción de la Tierra. Cuando des el ejercicio por terminado, estírate durante varias respiraciones.

Semilla 7: ESTIRARSE Y BOSTEZAR

Con los ojos abiertos o cerrados, de pie, sentado/a o tumbado/a.

Date un momento para sentir cómo se encuentran tu cuerpo y tu respiración.

A continuación estírate. No lo hagas como hacen los deportistas, ordenadamente, sino como lo harías al salir de la cama si todavía estuvieras un poco dormido/a. Combina estiramientos pequeños, de las manos o los pies, con otros más grandes que impliquen todo el cuerpo.

A medida que continuas estirándote incorpora bostezos sonoros al movimiento. Cuanto más sonoros sean, mejor. No importa si al principio son fingidos. En general los bostezos fingidos dan lugar a bostezos sentidos que, en ocasiones, vienen incluso acompañados de lágrimas. Continúa bostezando y estirándote hasta que sientas que tu cuerpo ya no necesita más.

BLOQUE I: RECIBIRNOS Y ACOGERNOS

ANÁLISIS DE EXPECTATIVAS

Duración: 20-30 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Papel continuo, rotuladores.

Objetivos:

Participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Expresar sentimientos y motivaciones públicamente. Establecer el punto de partida y el acervo común del colectivo en un proceso de aprendizaje.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a-b; D-a-c; E-c; F-c-g; G-f-j-k; H-a-c-e

SECUNDARIA:

A-a-b-d; B-b-c-d; C-c; D-a; E-b; F-b-c-d-e; G-a-c-d-e-f; H-d-e-g

Explicación:

Se utiliza un papel continuo, que se extiende en el suelo, sobre el que de antemano hemos desarrollado diferentes apartados correspondientes a las siguientes preguntas:

¿Qué espero de este proceso?

¿Qué miedos tengo con respecto a este proceso?

¿Qué voy a aportar yo a este proceso?

¿Qué pido al resto de participantes?

¿Qué límites deberían ser respetados en todo caso?

Se ponen rotuladores de colores a disposición del grupo y cada participante escribe algo en cada uno de los apartados. Todos los y las participantes trabajan al mismo tiempo en el suelo; no importa



BLOQUE I: RECIBIRNOS Y ACOGERNOS

que los comentarios se repitan. El espacio para contestar a cada pregunta se utilizará libremente como los y las participantes decidan, sobre la marcha.

Cuando terminamos de escribir colgamos el papel en una pared de la sala (lo ideal es que pueda permanecer ahí durante todo el proceso/curso). El trabajo ahora es leer lo que hemos escrito, apartado por apartado. Las personas que lo deseen leerán por turnos parte de lo escrito.

La persona que lee lo hace en primera persona del singular, como si ella misma fuera quien escribió lo que lee. Los/las compañeras y que escuchan pueden si es necesario hacer preguntas para entender bien qué es lo que ella quiere decir con estas palabras. La persona que lee contestará a las preguntas del grupo de nuevo en primera persona, asumiendo que ha sido ella la que lo escribió. Se inventará, según su criterio, las explicaciones y aclaraciones oportunas.

El papel colgado de la pared servirá de hilo conductor para todo el proceso, que habremos definido conjuntamente. Al final del curso, este papel escrito nos permitirá evaluar colectivamente el proceso educativo que hemos realizado juntos y juntas: qué expectativas se han cumplido o no, cómo se han podido superar o no los miedos, qué hemos sentido respecto a nuestra propia actitud y nuestras aportaciones en el grupo y a las de los demás, etc.

Para ello actuaremos de la misma manera: pondremos el papel en el suelo y todos/as al mismo tiempo señalaremos con una X las cosas que no se cumplieron, con un círculo las que sí (no importa si hay varias X y círculos o si un determinado comentario tiene ambos). Después, por turnos, las personas que lo deseen irán exponiendo lo conseguido y lo no conseguido. El grupo hará las preguntas necesarias y la persona que lee explicará, en nombre propio, como si la marca fuera suya, por qué ella considera que esa determinada aportación se ha cumplido o no.

Claves para el desarrollo del juego:

Al leer en nombre propio estamos asumiendo que todo lo escrito nos pertenece y que todos y todas nos hacemos cargo de ello como grupo. Lo cual se corresponde con uno de los principios fundamentales del trabajo y de los juegos cooperativos.

Escribiendo todos juntas y evitando señalar quién escribió qué, protegemos la exposición de los miembros del grupo y fomen-

tamos que puedan expresarse sin inhibiciones. Si estamos trabajando con un grupo especialmente tímido, podemos explicar este punto al comienzo, para que todos y todas tengan más libertad para escribir lo que sienten.

CÍRCULO DE PRESENTACIÓN

Duración: 15 minutos

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Conocernos más. Escuchar activamente. Tejer relaciones con el resto de compañeros/as del grupo. Hablar de uno mismo, de una misma.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a-b-c-d; D-a-c; E-c; F-c-d-g; G-e-g; H-c-e-f

SECUNDARIA:

A-a-b-c; B-d; F-b-c; H-a

Explicación:

Todo el grupo trabaja junto y realiza dos círculos concéntricos, con igual número de personas en cada uno. Si el número de participantes es impar, el/la educador/a tendrá que participar también. Las personas del círculo interior miran hacia el exterior. Las personas del círculo exterior miran hacia el interior. Así los/las participantes quedan enfrentados por parejas.

El trabajo consiste en que el/la formadora vaya lanzando unas preguntas sobre las que ambas personas de la pareja tendrán que conversar. El/la educador/a dará un tiempo breve para charlar sobre la pregunta lanzada y cuando considere oportuno pedirá al círculo exterior que se mueva una posición en el sentido de las agujas del reloj. Una vez desplazado el círculo se lanzará la siguiente pregunta y se dará un tiempo para contestarla. Se seguirá con la dinámica hasta contestar a todas las preguntas preparadas.

Dependiendo de los aspectos que se quieran trabajar en el grupo se pueden lanzar un tipo de preguntas u otro. Por ejemplo, si se trata de conocernos más podemos utilizar preguntas del tipo:



BLOQUE I: Recibirnos y acogernos

Si fueses un color, ¿qué color serías y por qué?
Si fueses un animal...
Si fueses una comida...
Si fueses un elemento natural...
Si fueses una planta...
Si fueses una de las artes...

Si tratamos de analizar las expectativas de las personas integrantes del grupo con respecto al trabajo educativo que estamos realizando:

¿Qué esperas de este proceso?
¿Qué crees que puedes aportar a este curso?
¿Cuáles son los límites que habría que respetar siempre a lo largo de las clases?
¿Qué les pido a los/las compañeras y compañeros de este proceso?

Si estamos trabajando sobre convivencia:

¿Has tenido alguna vez algún problema con algún compañero/a?
¿Cómo sueles resolver las diferencias que surgen en el ámbito de la escuela?

Claves para el desarrollo del juego:

Si estamos trabajando algún aspecto "caliente" dentro del grupo es más efectivo metodológicamente realizar alguna pregunta de calentamiento, divertida y fácil, antes de entrar en las preguntas más comprometidas.

Si estamos trabajando el conocernos más, esto no sería necesario, pero si estamos trabajando un tema en concreto que afecta al grupo, es conveniente, después de la ronda de preguntas, hacer una reflexión sobre el ejercicio donde cada uno, cada una pueda devolver al grupo los titulares más destacados de lo que ha escuchado. Las claves para dirigir esta charla son: hablar de lo que he oído, no de lo que he dicho y no mencionar la persona que me lo ha contado. En este proceso podemos explicitar que no importa quién trajo esta información al grupo, ni por qué; desde el momento que se compartió aquí, ya pertenece al patrimonio colectivo del grupo y todos/as nos tenemos que hacer cargo de ella en nombre propio. Alguien podría ir recogiendo por escrito estos titulares para al final terminar con un diagnóstico de "lo que está pasando en este grupo con respecto a..." que pueda servir como punto de partida para la elaboración de ese asunto por parte del grupo.

RONDA: CON LO QUE LLEGO HOY

Duración: 5-10 minutos (dependiendo del número de integrantes del grupo).

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno

Objetivos:

Aprender a ser consciente de cómo estoy y me siento; y también de cómo están y se sienten mis compañeros/as y compañeras. Saber con qué material emocional de partida cuenta este grupo para el desarrollo de la sesión.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a-b-d; B-a; D-c-d; E-c; F-a-e; G-g-j; H-a-c-d-f

SECUNDARIA:

A-a-b; B-b-d; D-a; E-b; F-d-e; G-a; H-f-g-h

Explicación:

Nos sentamos todos en círculo. Podemos hacerlo de pie en el caso de que no queramos que se alargue demasiado, ya que al estar sentados la tendencia es a extenderse un poco más que al estar de pie.

Se trata de contestar por turnos y brevemente a las siguientes preguntas: ¿Cómo tengo el cuerpo?, ¿qué sensaciones físicas siento?, ¿experimento alguna emoción?, ¿cuál?

Claves para el desarrollo del juego:

Los turnos de intervención no se pactan, ni se deciden por nadie. Cada quien habla cuando quiere y siente que debe hacerlo. De la misma manera, puede haber personas que no hablen. En este caso podemos invitarlas a hablar, preguntando si tienen algo que aportar o no. Respetaremos cualquiera que sea su decisión.

En estos casos en los que el orden de los turnos de palabra no están definidos tenemos que hacer un **esfuerzo como formadores/as por mantener el silencio** y no invadirlo con nuestra propia inseguridad (el ejercicio no está funcionando, tengo que dinamizar, etc.). Lo importante es que el grupo tenga el espacio para poder expresarse si así lo desea. Si somos capaces de permanecer en silencio durante el tiempo necesario, que normalmente es mucho menor de lo que sentimos, de manera natural las personas del grupo comienzan a hablar. De esta manera, estamos también redistribuyen-





BLOQUE I: RECIBIRNOS Y ACOGERNOS

do la responsabilidad de que el ejercicio salga adelante entre todas las personas presentes en la sala.

Es probable que si el grupo no tiene costumbre de realizar este tipo de trabajo al principio cueste un poco la participación. En estos casos lo ideal es plantear regularmente el ejercicio y así comenzar a crear este hábito de participación y la confianza entre los integrantes del grupo.

Durante el juego, no se permite el diálogo, o que unos participantes contesten a otros. Si esto sucede, le explicaremos con delicadeza a la persona que intenta el diálogo que el ejercicio trata sobre el hecho de hablar de nosotros y nosotras en primera persona y le preguntaremos: ¿Cómo vienes tú hoy?, ¿qué traes?, ¿cómo te sientes?, para reconducir el ejercicio hacia la primera persona singular, que es lo que nos interesa. A parte de las necesarias reconducciones del juego, nosotros/as, como facilitadores/as/as, no contestaremos o comentaremos nada de lo que se está compartiendo. El ejercicio para el resto, mientras una persona habla, es escuchar. Sí se permiten preguntas si algo de lo expuesto no se entendió correctamente.

Es importante tener presente que lo que se está preguntando tiene que ver con el aquí y el ahora: ¿cómo estoy?, ¿con qué llego yo aquí y ahora? Es posible que algunos participantes comiencen a contar lo que les ha pasado en el día. Si eso es importante para entender cómo están, es perfecto, pero como educadores/as trataremos siempre de que el educando se centre en el momento presente.

Por otra parte intentaremos ayudar con nuestras preguntas a que cada vez los/las participantes puedan expresarse con mayor concreción y propiedad sobre sus sensaciones y estados de ánimo. Será conveniente preguntar más en profundidad a aquellas personas que contestan con un vago bien, o regular, o cansada. Una manera fácil de ayudar a elaborar “lo que hoy traigo” es pedirle al participante que diga en qué parte del cuerpo está sintiéndose bien, o regular, o cansada. Intentar ayudarle a que aterrice su sensación o emoción en algún lugar de su cuerpo. A partir de ahí es posible que aparezcan más palabras para describir la sensación o emoción.

Si no aparece nada, también podemos ayudar a la persona pidiéndole que se concentre en su cuerpo y que nos cuente qué sensación física tiene en este momento, para que pueda describírnosla:

¿Cómo es ese cansancio en las piernas?, por ejemplo, una vez que la persona dijo que se sentía así.

Si consideramos que el grupo está muy desentrenado en el arte de “saber con qué llego hoy”, este ejercicio puede combinarse con “Un minuto para sentir el cuerpo y respirar”. En grupos inexpertos en este tipo de dinámicas, tener un minuto previo para sentir como están, antes de contarlos, puede ser muy útil.

Variante:

Lista emocional⁴⁷.

El ejercicio trata de incluir el estado emocional de cada uno y cada una todas las mañanas a la hora de pasar lista. De esta manera los alumnos y alumnas contestan al profesor/a cuando éste dice su nombre con algo más que “presente”. Cada uno, una dirá un número del 1 al 10 dependiendo de cómo se sienta, uno significando deprimido y con poca energía y diez muy alegre y con mucha energía.

Además del número se pueden añadir una o dos palabras que describan la calificación numérica, por ejemplo: “1, triste y deprimido”, “5, normal, con la energía justa”, “9,5, alegre y contenta aunque podría estarlo más”, etc.

UN MINUTO PARA SENTIR EL CUERPO Y RESPIRAR

Duración: 3 minutos

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Entrar en contacto con nuestro cuerpo y nuestra respiración. Conectarnos con el momento presente, prepararnos para participar activamente de la clase.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-a-c; F-f; G-g; H-d-f

SECUNDARIA:

A-a; G-a; H-h



Avanza a la casilla
“Un minuto para
sentir el cuerpo y
respirar” en este
mismo bloque,
justo aquí debajo.



Si quieres más datos,
avanza al entorno
ECMOCIÓN, área
“Inspiraciones”,
pág. 337.

47. Extraído del libro de Daniel Goleman, *Inteligencia emocional*.



BLOQUE I: RECIBIRNOS Y ACOGERNOS

Explicación:

Trabajamos individualmente, de pie, tumbados o sentados, como cada uno, una elija o como solicite el/la facilitadora. Se pide a los/las participantes que cierren los ojos y que durante un minuto sientan su cuerpo. Se trata de registrar las sensaciones y, si suceden, las emociones que se están experimentando durante este minuto.

El/la facilitadora podrá ir guiando el ejercicio para ayudar a fijar la atención de los/las participantes en sus cuerpos. Esta guía se efectúa mediante preguntas que los/las participantes en ningún caso deberán responder en voz alta. Por ejemplo: ¿cómo sientes los pies?, ¿cómo está tu respiración?, ¿cómo están tus piernas?, ¿cómo sientes tu cara?, ¿experimentas alguna emoción?, ¿cómo la describirías?, ¿dónde se aloja?

Claves para el desarrollo del juego:

Para la realización de estas preguntas el/la formadora se apoyará en la observación activa de los/las participantes. Las preguntas se elaborarán teniendo en cuenta las dificultades particulares que estemos observado en alguno de los/las participantes pero, en lugar de hacerle notar a esa persona que, por ejemplo, tiene los puños cerrados y muy tensos el/la formadora lanzará al aire un genérico: ¿Cómo sientes las manos? La idea es que los/las participantes tomen conciencia de cómo están sus cuerpos, no que nosotros, facilitadores/as, les digamos cómo tienen que tener el cuerpo. La idea de base del ejercicio es la aceptación de lo que hay y su registro, porque este estado es el punto de partida para la clase de hoy.

Si decidimos realizar este ejercicio tumbados tenemos que tener en cuenta que la energía al finalizarlo será más bien baja, así que, dependiendo de la siguiente actividad prevista, tendremos que planificar un activador que ponga el cuerpo en marcha.

Variante:

El/la formadora puede decidir guiar más o menos el ejercicio dependiendo de las características del grupo con el que se está trabajando y su experiencia previa en este tipo de trabajo. Para realizar un ejercicio más guiado podemos ir preguntando: ¿Cómo sientes...?, con respecto a todas las partes del cuerpo, desde los pies a la cabeza y sin olvidar hacer referencia a la respiración y las emociones cuando consideremos oportuno.

Para el/la profesora-formadora menos experta este tipo de guía será más fácil en un primer momento. Sin embargo, recomendamos poder

pasar cuanto antes a la opción en la que se observa al grupo activamente y es desde ahí desde donde nacen las indicaciones que vamos dando. De esta manera, el trabajo es mucho más efectivo para el grupo (porque a cada persona integrante se le va dirigiendo su foco de atención hacia donde lo necesita) y también para el/la facilitadora, que con el ejercicio trabaja activamente sus habilidades de observación, análisis y conocimiento del grupo con el que está compartiendo el proceso educativo.

BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN

AUTOMASAJE

Duración: 3 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Entrar en contacto con nuestro cuerpo. Relajarnos y activarnos.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

B-a-c; F-f; H-c-d

SECUNDARIA:

B-b; F-a-f; G-a; H-f

Explicación:

Trabajamos individualmente, de pie. Se trata de realizar un automasaje para el que se da la consigna de *"amasar nuestros propios músculos, como una panadera cuando hace masa de pan"*.

Como facilitadores/as podemos guiar más o menos el ejercicio. Esto dependerá de la facilidad o dificultad nuestra y del grupo. Si guiamos el ejercicio podemos empezar por amasar desde los pies hacia arriba, sin olvidar ninguna parte del cuerpo, incluidas las manos, la cara y la cabeza (labios, orejas, nariz...). Después, dejamos un ratito libre para que cada uno, cada una se masajee las partes que más le *"enrollen"*, o aquellos lugares donde siente que *"se le pide el cuerpo"*, o aquellos que están revelando una tensión que necesita ser aliviada.



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN



Avanza a la casilla "Aaairre" en el apartado INTELLECTO para más reflexiones al respecto, pág. 124.



Avanza a la casilla "Semillas" si quieres ver la práctica concreta de este ejercicio, pág. 193.



Para profundizar sobre cómo podemos trabajar estas dificultades visita las casillas "¡Cuerpo!" y "Placer y disfrute", en el entorno INTELLECTO, pág. 114 y 165 respectivamente.

Claves para el desarrollo del ejercicio:

La respiración para el masaje es algo así como una especie de aceite que hace que todo funcione de manera más fluida, así que es necesario hacer referencia a la respiración varias veces a lo largo del ejercicio. Se trata de que los/las participantes no bloqueen su respiración, para lo cual es útil usar la "semilla" AIRE, tantas veces como sea necesario.

Es también posible que el masaje desencadene sensaciones y sentimientos entre los/las participantes. Como facilitadores/as es bueno que preparemos de antemano el terreno por si esto sucede. Mientras el masaje comienza podemos recordar que cualquier emoción, sentimiento o expresión de los mismos (risa, llanto, sonidos, movimientos) son bienvenidos a lo largo del ejercicio. La consigna es que estas emociones se desarrollen el tiempo que necesiten mientras nosotros, nosotras seguimos con el automasaje y permitimos que sucedan.

Variante:

Si queremos un masaje más en profundidad podemos alargar el tiempo del mismo y pedir al grupo que cierre los ojos.

El/la formadora puede decidir guiar más o menos el ejercicio dependiendo de las características del grupo con el que se está trabajando y su experiencia previa en este tipo de dinámicas. Lo ideal sería repetir el ejercicio hasta llegar a un estado en que cada uno, cada una de los/las participantes del grupo se realiza el automasaje siguiendo sus propias necesidades e instintos.

Una variante del automasaje es el que incluye sonido. Como consigna para esta variante, el/la facilitadora propone a las personas que se quejen y hagan ruiditos de lamento o alivio mientras se realiza el automasaje. Normalmente, en grupos que no están acostumbrados a este tipo de trabajo, hay un poco de resistencia a emitir cierto tipos de ruidos (inevitablemente asociamos estos sonidos con **tabús sexuales y los reprimimos**). Para romper esta inhibición, lo que generalmente funciona es automasajearse y realizar estos quejos, bostezos y lamentos, como parte del masaje y ejemplo para los/las participantes. La práctica regular de este ejercicio y la construcción de un clima de confianza entre las personas integrantes del grupo hará que cada vez estos sonidos sean más y mejor bienvenidos.

CALENTAMIENTO ARTICULAR

Duración: 3 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Espacio amplio sin demasiados obstáculos.

Objetivos:

Activar nuestro cuerpo. Entender cómo funciona nuestro cuerpo en movimiento.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

B-a-c; F-f; H-d

SECUNDARIA:

B-b; F-f; H-f

Explicación:

Trabajamos individualmente, de pie, teniendo cada uno, cada una el espacio necesario para moverse. Lo mejor es que las personas se repartan uniformemente en todo el espacio para que cada una tenga el mayor espacio posible.

Se trata de chequear todas las posibilidades de movimiento de nuestro cuerpo sin desplazarnos del lugar en el que estamos. Para esto, utilizaremos las articulaciones y pediremos a los/las participantes que comprueben las posibilidades de movimiento que tiene cada una de sus articulaciones.

Como facilitadores/as podemos guiar el ejercicio o no, dependerá de la facilidad o dificultad nuestra y del grupo. Si guiamos el ejercicio podemos empezar por mover las articulaciones de los pies (tobillos y dedos si estamos descalzos) y seguir hacia arriba: rodillas, caderas, muñecas, dedos, codos, hombros, columna, cuello y mandíbula. Después, dejamos un ratito libre para que cada uno investigue los movimientos que más *"le enrollen"*, o aquellos que siente que *"le pide el cuerpo"*, o aquellos que están revelando una tensión que necesita ser aliviada.

Claves para el desarrollo del juego:

Es importante recordar al grupo que respire e intente dejar fluir su respiración, no bloquearla. En la semilla llamada **AIRE** se explica cómo hacerlo.



Avanza a la casilla "Semillas" si todavía no la conoces, pág. 193.



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN

Al terminar el ejercicio se pregunta al grupo: ¿cómo ha ido?, ¿cómo se han sentido haciendo este ejercicio?, ¿de qué cosas se dieron cuenta?, ¿qué aprendieron haciéndolo?

En la variante:

Una vez que los/las participantes se encuentran moviendo sus articulaciones, integrando la música y el espacio, podemos explicitar que se pueden usar los tres niveles de movimiento: bajo, medio y alto (tumbados rodando por el suelo; en cuclillas, inclinados, arrodillados; erguidos). Muchos de los/las participantes ya estarán usándolos para este momento pero, aún así, es bueno explicitarlo para favorecer que la expresión de los/las participantes se amplíe, al tener en cuenta conscientemente estos tres nuevos elementos.

Variante:

Como variante, una vez hemos hecho el repaso de todas las articulaciones, podemos poner música y proponer a los/las participantes seguir con este movimiento ahora escuchando la música e integrándola en el ejercicio. Podemos seguir desarrollando el ejercicio manteniendo todas las consignas anteriores e incluyendo la posibilidad de desplazamiento por el espacio.

En general, lo que hemos notado es que cuando estamos explicando esta última consigna y mencionamos la palabra bailar, el ejercicio cambia de carácter y se vuelve mucho más “baile estándar”, lo que conlleva una merma en la expresión de los cuerpos. Como facilitadores/as podemos elegir decir, o no decir, esta palabra. Si lo hacemos, podemos incluir una reflexión al respecto durante la recogida al final del ejercicio, para que el grupo pueda darse cuenta de cómo el imaginario colectivo también tiene una forma de expresión corporal definida. Esto es lo que Moisés Mato llama troyanos en su libro *El baúl Mágico*:

“Lo primero que hacemos con El baúl mágico es descodificar aquellos “troyanos” que les enseñan a los niños ya a trabajar de una forma determinada. Los medios de comunicación, el ambiente y la propia falta de experiencia de los maestros, les lleva a usar códigos de los medios de comunicación y un montón de clichés que no están medidos en su propia experiencia, reproducen unos códigos corporales imitando lo que la publicidad y la televisión les ofrece.”⁴⁸

⁴⁸. Palabras de Moisés Mato en la entrevista realizada para *Jugar y Actuar*.

CAMINATAS

Duración: 10-15 minutos

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno

Objetivos:

Calentar el cuerpo y ponernos en acción. Entrar en relación con el espacio y los demás. Entrenar la creatividad, la imaginación y la expresión de las mismas corporal y verbalmente.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

B-a; D-a-c; F-g; G-a-d; H-f

SECUNDARIA:

B-c; C-b; E-c; G-a-b-f; H-f

Explicación:

La base principal del ejercicio es caminar por el espacio de forma continua, sin paradas. A medida que el ejercicio avance el/la dinamizadora irá añadiendo consignas a este caminar. Las consignas y variantes de este ejercicio pueden combinarse entre sí.

1. Caminamos por el espacio mirando: mirando el espacio, mirando a los/las compañeras, caminamos hacia donde no hay nadie para llenar todo el espacio. Llenamos los espacios vacíos y vaciamos los espacios llenos. Cada uno, cada una observa cómo está la clase y toma sus propias decisiones de hacia dónde caminar.
2. Caminamos a diferentes velocidades: 1 es lo más lento posible y 5 lo más rápido posible. El/la formadora va diciendo números al azar y los/las participantes deben adecuar su velocidad de caminar al número dicho.
3. Caminamos y nos vamos encontrando con las otras personas. Con quien me encuentro hago un ritual de presentación que consiste en decir “yo me llamo (nombre)” mientras hago un gesto muy grande con el cuerpo. El compañero me observa y cuando termino mi frase repite “tú te llamas (nombre)”, con mi mismo gesto. Luego, aporta su propia frase corporal con su nombre que a mi vez le voy a devolver. Enseguida nos separamos, volvemos a caminar y se repetimos con otras personas. Así vamos cambiando de persona en el espacio, saludando a todas las que nos vamos encontrando por el camino.



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, activar los sentidos y la imaginación

4. Saludamos a las personas con las que nos cruzamos, si es posible por su nombre. Saludamos de diferente manera:

- Choque de mano
- Choque de pie
- Choque de cadera
- Con el codo
- Agarrando por los hombros
- Con pellizcos en los mofletes
- Con un abrazo
- Con un beso
- Como te apetezca, busca tu manera particular hoy.

Claves para el desarrollo del juego:

Durante todo el ejercicio el/la dinamizadora estará atenta y recordará, cuando sea necesario, que las miradas de los/las participantes permanezcan amplias y no ancladas en el suelo; que se permita que entren en contacto con las miradas de los presentes en la sala y se dejen expresar las emociones que de esas interacciones sucedan.

Todas las emociones son siempre bienvenidas: si me da la risa me río, si me da el llanto lloro, pero sin perder la consigna del ejercicio. Sea cualquiera que sea la consigna, la caminata debe continuar. El formador, la formadora recordará este detalle cuando sea necesario.

Es necesario recordar también, sobre todo en la variante 4, que es responsabilidad de cada uno, cada una y del grupo entero que nadie salga dañado y cuidar a todos los integrantes.

Variante:

VARIANTE 1: Unidos por el ombligo.

Trabajamos por parejas. Cada pareja imagina que está unida con un rayo láser por sus ombligos. Con la sensación de estar unido y al tiempo separado del otro caminamos por el espacio probando diferentes velocidades y distancias entre nosotras.

VARIANTE 2: Camino yendo a diferentes citas o sitios.

El/la formadora va diciendo diferentes lugares a donde nos encaminamos. Los/las participantes los dramatizan mientras siguen caminando y encontrándose unos con otros. Ejemplos:

- Entrevista de trabajo.
- Cita con tu nuevo novio/a.
- Cena de navidad con la familia al completo.

VARIANTE 3: Diferentes tipos de suelos.

El/la formadora irá mencionando diferentes tipos de superficies sobre las que los/las participantes van caminando. Éstos tienen que imaginar la sensación física que produce este tipo de suelo y actuar en consecuencia, sin dejar de caminar. Ejemplos:

- Barro
- Fango hasta las rodillas
- Arena caliente en la playa
- Hielo

VARIANTE 4: Números muertos.

El/la formadora otorga a cada participante un número. Habrá tantos números diferentes como personas participantes. Todos caminan y mientras lo hacen el/la dinamizadora dice un número. La persona que tiene ese número muere súbitamente, se desploma, se desmaya en ese mismo momento. Son las personas que están alrededor las que tienen que sujetarla para que no caiga hasta el suelo de golpe.

El trabajo del grupo es sostener a la persona desmayada y acompañarla suavemente hasta el suelo. Una vez que esta persona está en el suelo completamente, se levanta y todos volvemos a caminar.

A medida que el ejercicio avanza el/la dinamizadora puede decir varios números al mismo tiempo, siempre teniendo en cuenta que la dificultad aumenta mucho. En el caso de varios desmayos al mismo tiempo es aconsejable que las personas que están a punto de desplomarse “avisen” a los/las compañeras que están cerca con un suspiro, o movimiento teatral amplio, que revele quienes serán los/as que caigan.

CÍRCULO DEL SÍ⁴⁹

Duración: 10-15 minutos

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Experimentar la relación con otras personas desde la acción y sus efectos positivos a la hora de crear. Ponernos en contacto y crear juntos/as.

⁴⁹ Juego aprendido de Armindo Pinto.



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a-b; B-a; D-c; E-b-c; F-d-g; G-a-i; H-e-f

SECUNDARIA:

A-a-b-c; B-d; E-c; F-a; G-b-c-f; H-a-c

Explicación:

El grupo trabaja junto. El punto de partida es el círculo. Todos, todas, nos damos la mano y nos estiramos haciendo un círculo bien grande. Soltamos las manos y nos miramos unos a otros.

La consigna consiste en que, cuando la mirada de un/a participante se cruza con la de alguno/a de sus compañeras y ambos son conscientes de ello, asienten juntos. En este momento, ambos/as comienzan a caminar, al tiempo y decididamente, hacia el centro del círculo.

Cuando llegan al centro y se encuentran, algo sucede entre los/las dos participantes, algo que no saben de antemano ni han planificado, ni discuten. Puede ser un baile, un sonido, un movimiento, una interacción de los cuerpos, una situación, un diálogo, dos monólogos, verbal, corporal... La idea es que, sencillamente, dejemos suceder en el centro del círculo lo que sea que surja en ese momento. Y que cuando ese algo termine, cada uno, cada una ocupe el lugar del otro/a en el círculo.

Así, irán sucediendo cosas en el centro del círculo hasta que el/la formadora decida que el ejercicio termina.

Habrá gente que baile, gente que hable, gente que se quede parada, que grite, que se tire del pelo, que luche con el compañero... Lo que sucede en el centro del círculo es completamente inesperado, tanto para el/la dinamizadora como para todos los/las participantes, incluidos los implicados en la acción.

Claves para el desarrollo del juego:

Muchas cosas pueden estar sucediendo en el centro del círculo al mismo tiempo. Por lo tanto, es necesario recordar que hay que andar con los ojos bien abiertos para entender en todo momento cuál es la situación y no dañar ni a ninguno de los/las compañeras y compañeras que estén alrededor, ni a mi misma.

Es importante señalar que no tenemos que preparar lo que va a suceder en el centro del círculo. Lo que pase dependerá no solo de una propuesta individual, sino también de la propuesta del/la compañe-

ra. Se ha de generar algún tipo de "diálogo", de escucha, en ese sentido. No se trata de ponernos a hablar para ver qué vamos a hacer, sino de dejar que ese algo entre la pareja que se encuentra en el centro simplemente suceda y que ambas personas estén en ello.

Es también importante explicar que no existe propuesta errónea y que no existe la posibilidad de no proponer. Simplemente, caminando o quedándose de pie en el centro del círculo, ya se está proponiendo algo al compañero/a, que actuará según lo que se le transmita. Es imposible no transmitir, así que es imposible equivocarse en este ejercicio. Es imposible no hacerlo bien.

Otra clave, para salir del bloqueo de "no se me ocurre que hacer" (si aún así éste se produce), es pedirle a los/las participantes que no se preocupen tanto de sí mismos/as y que pongan su foco de atención en el/la compañera con la que compartirán el centro del círculo por un momento, ya que observando el cuerpo, los movimientos y expresiones del otro, es más fácil que se me "ocurra" qué hacer que si me limito a reflexionar sobre el asunto en mi cabeza.

Variante:

Primates

Si el/la formadora observa que las interacciones se quedan en el plano de lo verbal, anulando en parte la capacidad expresiva de los cuerpos, podemos incluir una variante en la que todos los/las participantes seamos primates. Haremos todo el ejercicio imaginando que somos primates. De esta manera, de nuevo, activaremos las voces y los cuerpos y saldremos del hieratismo y los lugares corporales conocidos.

DUCHA

Duración: 15 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Entrar en contacto con nuestro cuerpo. Activar nuestra imaginación. Entrenar la capacidad de crear a partir de lo que imaginamos y nuestros cuerpos.

Competencias educativas en las que colabora

PRIMARIA:

B-a; H-d-f



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN

SECUNDARIA:

G-a; H-a

Explicación:

De pie, con espacio suficiente alrededor de cada participante y con los ojos cerrados, cada participante imagina que está dentro de la ducha. El ejercicio se va guiando por parte del/la dinamizadora mientras los/las participantes trabajan individualmente. De este modo, cada uno/a de los/las participantes es capaz de recordar y por lo tanto recrear las sensaciones físicas que suceden cuando se realiza este acto cotidiano. La guía irá desde el momento de desvestirse para entrar en la ducha hasta el momento de secarse y vestirse de nuevo.

Una vez estamos todos vestidos de nuevo, volvemos a abrir los ojos. Ni que decir tiene que durante todo el ejercicio nadie se quitó la ropa de verdad, ¡no vayamos a no dejar esto claro!

Claves para el desarrollo del juego:

Es importante que la persona facilitadora guíe el ejercicio muy detalladamente para que los/las participantes puedan realizar cada uno de los gestos de los que se compone la ducha con precisión.

Para conducir el ejercicio se utilizan preguntas. De esta manera, cada persona crea su propia ducha, temperatura del agua, olor del champú, tacto de la esponja, etc. La guía será del estilo: *estás de pie delante de la ducha, ¿qué ropa llevas puesta? Ve quitándotela. ¿Dónde la estás poniendo cuando te la quitas? ¿Qué haces con ella cuando te la quitas? Mírate el cuerpo, ¿Estás muy sucio/ sucia? ¿Qué has estado haciendo antes? ¿Por qué te duchas? Y así sucesivamente sin olvidar ninguno de los sentidos. ¿Cómo suena el agua al caer? ¿Cómo huele el gel? ¿Cómo es el tacto del agua resbalando por el cuerpo? ¿Está caliente?, ¿fría?, ¿buena? Y así vamos intercalando preguntas con afirmaciones como: *abres el grifo del agua caliente, regulas la temperatura, entras en la ducha, te enjabonas...* hasta terminar la ducha, secarnos y vestirnos de nuevo.*

La observación del grupo nos dará detalles que a nosotros, formadores/as, se nos olvidan pero que al verlos en algunos de los y de las participantes podemos devolvérselos a los demás. Por ejemplo, vemos que una de las chicas se está limpiando la espalda con un cepillo de mango y ahí nosotros preguntamos: *¿Qué tipo de esponja estás utilizando?, ¿una esponja natural?, ¿un guante de crin áspero para limpiar las pieles muertas?, ¿un cepillo con mango largo*

para la espalda? Se trata siempre de ampliar las capacidades de imaginación de los/las participantes dando opciones y realizando preguntas que les ayuden a tomar sus propias decisiones al respecto de la creación de esta ducha. Siguiendo el ejemplo, además, sutilmente, reforzamos la decisión de aquellos que estén utilizando los tipos de esponjas que hemos nombrado. En este trabajo, la observación del grupo es fundamental, conecta el ejercicio con el aquí y ahora del grupo, hace que el grupo se lo apropie.

Es importante tomarse el tiempo necesario para recrear las sensaciones físicas y por este motivo durante el ejercicio es necesario espaciar brevemente las preguntas entre sí. Reconocer y posteriormente explicar (en este caso gestualmente) nuestras sensaciones físicas, es el comienzo del entrenamiento de nuestra inteligencia emocional. Es importante, al terminar el ejercicio, hacer una reflexión sobre cómo ha ido, cómo cada persona se ha sentido y qué cosas se han aprendido.

ECO

Duración: 10 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Practicar el calentamiento corporal y vocal. Desinhibir y cohesionar al grupo.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-a; D-c-e; E-b-c; F-d; G-b-d; H-f

SECUNDARIA:

A-a; B-c; D-a; E-a-c; F-c; G-b-e-f; H-a

Explicación:

Todo el grupo trabaja junto. Estamos en círculo con un poco de espacio para cada persona. El ejercicio se basa en la copia de un movimiento y sonido que haga un/a compañero/a (sonido y movimiento han de estar integrados). Un participante realiza un movimiento acompañado de un sonido y, a modo de eco colectivo, todos, todas las demás lo repiten al mismo tiempo. La persona que muestra va cambiando después de cada eco, siguiendo el orden del círculo.



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN

Una vez que he hecho el eco de mi compañero, si me toca ser modelo, no necesito volver atrás, a la postura inicial, sino que comenzaré mi movimiento desde el lugar donde me dejó el movimiento que acabo de realizar.

Claves para el desarrollo del juego:

Es importante que las propuestas y los ecos sean rápidos. Por eso, el/la formadora tomará como válidos, para hacer el eco, aquellos signos de duda o preguntas que realicen los/las participantes cuando les toca ser modelo. Una vez que comienza el ejercicio, todo se puede convertir en eco.

Una de las claves es que “todo sirve”. Se trabaja con cualquier cosa que el compañero aporte como modelo. De todo se puede hacer un eco porque incluso, cuando no queremos, estamos haciendo cosas con nuestro cuerpo y nuestra voz. Es imposible no hacer.

Así neutralizamos la exigencia de no equivocarnos, de ser originales o no repetir. Debe quedar claro en las explicaciones que no buscamos nada de esto; estamos simplemente entrenando y trabajamos con lo que tenemos entre manos.

El/la formadora estará atenta para proponer (en su turno del círculo) energías, movimientos o sonidos que no estén siendo aportados por los/las participantes, sin pedirles a ellos que hagan nada más que lo que les apetezca o “les salga”. Los modelos del/la formadora, junto con los de los/las compañeras y compañeros más atrevidos, servirán al grupo para ir ampliando sus registros expresivos.

Variante:

El regalo.

En círculo, cada una de las personas participantes hace un regalo (siempre el mismo) a todos y cada uno de sus compañeros/as y compañeras, empezando por la persona que tiene a su derecha y siguiendo de una en una. El regalo consiste en un movimiento y sonido que cada persona agasajada tendrá que repetir hasta que el próximo regalo le llegue. Así, el grupo va aceptando todos los regalos de sus participantes al mismo tiempo que se activa y calienta sus cuerpos, sus voces y la conexión entre las personas.

EL BOSQUE ENCANTADO⁵⁰

Duración: 20 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Tomar conciencia de las sensaciones físicas de nuestro cuerpo. Disfrutar de nuestro cuerpo en contextos que no tienen que ver con la sexualidad. Despertar la imaginación y poder realizar “un viaje” imaginario. Activar la conexión entre los miembros del grupo a través del disfrute y la creación colectiva. Relajar el cuerpo y la mente.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

B-a-c; D-a; H-d-e-f

SECUNDARIA:

B-d; C-c; E-c; F-c; G-e; H-a

Explicación:

Pedimos al grupo que se ponga por parejas. Invitamos entonces a cada pareja a formar con sus cuerpos un árbol. Una vez que cada pareja ha formado su árbol, pedimos que salgan “las copas” y se queden en su sitio “los troncos”. Si no queda muy claro, debido a la forma en la que han creado el árbol, quién es el tronco y quién la copa, simplemente sale uno de los dos. Pedimos a “los troncos” que se pongan en una posición cómoda: de pie, con los brazos relajados y los pies bien asentados en el suelo y cierran los ojos. Les pedimos que imaginen cómo las raíces van creciendo dentro del suelo y se arraigan cada vez más. Después, les pedimos que imaginen también que les crece una copa del tamaño y forma que ellos deseen. Una vez creados los árboles en la imaginación de cada uno, ponemos música suave (*Enya, Wim Mertens, Yann Tiersen*, suelen funcionar bien). A partir de ese momento, el trabajo de los árboles es sentir lo que suceda a su alrededor, nada más.

El trabajo de la otra mitad del grupo será crear la ambientación del bosque. El/la educadora irá dando consignas (al oído de los “ambientadores”, sin que los árboles lo escuchen) sobre diferentes ambientaciones que irán generando los “ambientadores”. La secuencia de la ambientación que nosotros proponemos es la siguiente:



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN

brisa, viento, pequeños animalitos que viven en los árboles, animales más grandes que suben y trepan en los árboles, viento fuerte que desencadena una tormenta con lluvia copiosa, la lluvia va amainando y aparecen pajaritos y de nuevo brisa suave. El ejercicio puede terminar con los “ambientadores” susurrando palabras al oído de los “troncos”. La palabra tiene que ver con la inspiración que “el tronco” despierta en el “ambientador”.

Lentamente los ambientadores se retiran y los árboles vuelven despacio a ser personas. Luego cambiamos de roles para que todo el mundo tenga la experiencia de ser árbol y ambientador.

Claves para el desarrollo del juego:

Si queremos crear raíces y copas detalladas y tenemos tiempo para detenernos en ese proceso, podemos comenzar un trabajo de guía de “los troncos” en ese proceso. Es interesante que el/la educadora guíe la creación de la manera más abierta posible y al mismo tiempo cree imágenes que sirvan de inspiración. Esto se consigue haciendo preguntas en lugar de afirmaciones, de tal manera que preguntemos: *¿Cómo son tus raíces?, ¿hasta dónde llegan?, ¿son gruesas y pocas o son multitud de pequeñas raíces que se multiplican hasta el infinito?, ¿y la copa?, ¿tiene hojas o sólo ramas?, ¿qué tipo de ramas son éstas: gruesas en las que se puede trepar o finas y flexibles?, ¿tienes flores?, ¿tienes frutos?...* Y así todo lo que podamos imaginar.

Los *ambientadores* trabajan por todo el espacio. Saltando de árbol en árbol cuando les apetezca, corriendo, saltando o paseando al ritmo de la música. Utilizan todo su cuerpo para intervenir en los árboles, los tocan, los acarician, los soplan, hacen sonidos, todo lo que se nos ocurra para generar el ambiente indicado en cada momento por el/la educadora. También se pueden utilizar objetos que haya a mano: papeles, telas...

Dependiendo del objetivo que se persiga con el ejercicio se puede o no hacer una recogida posterior. Si el objetivo que se persigue es de despertar la sensorialidad y la imaginación, no es necesario realizar una recogida muy extensa, aunque quizá sí decir alguna palabra clave o hacer algún movimiento clave de lo que cada participante ha sentido. Por el contrario, si se pretende comenzar a trabajar en la expresión de nuestras sensaciones y emociones como paso inicial de un trabajo de gestión de conflictos, por ejemplo, entonces sí será conveniente que cada persona verbalice con precisión las sensaciones y emociones vividas.

Variantes:

VARIANTE 1: Taller de sensaciones.

Trabajamos en dos grupos, que se turnarán en facilitar las sensaciones y vivirlas. La mitad del grupo (quienes vivirán las sensaciones esta vez) se sientan (con algo de espacio entre cada persona) y cierran los ojos. Se disponen elementos en una mesa común en el centro de la sala. Las personas que facilitan las sensaciones irán usando estos elementos a medida que les apetezca, o según consignas del/la educadora. Entre los elementos habrá objetos de diferentes texturas: plumas, telas, mermelada, chocolate o alguna otra cosa de comer, alguna hierba o perfume que tenga olor penetrante, hielo o algo frío, alguna campanilla o instrumento musical, todo lo que se nos ocurra que puede despertar algún sentido, que no sea la vista, claro.

Durante un período de tiempo, la mitad del grupo hará que la otra mitad experimente diferentes sensaciones en diferentes lugares de su cuerpo. Después, a propuesta del/la educadora, se cambiarán los papeles.

VARIANTE 2:

Viaje afectivo⁵¹.

La mitad de los componentes del grupo será tierra, la otra mitad fuego. Todos caminan mezclados por el espacio. Cuando el/la educadora diga “tierra a dormir”, las personas tierra se quedarán quietas, de pie, donde están, con los ojos cerrados. Lo mismo sucederá con las personas fuego, cuando el/la formadora diga “fuego a dormir”.

Mientras los Tierra (o los Fuego) duermen, el/la educadora reúne al otro grupo y les pide que sean viento alrededor de las personas “que duermen”. Cuando lo considera suficiente, el/la educadora dice: “tierra (o fuego) despertad, todos caminamos”. Así irá alternando al grupo tierra y al grupo fuego para ofrecer o recibir el resto de consignas del ejercicio, que son las siguientes:

- Sois abrazos para las personas que están dormidas.
- Sois caricias para las personas que están dormidas.
- Sois caricias verbales, arrullos y susurros para las personas que están dormidas.
- Sois besos para las personas que están dormidas.

51. Juego aprendido del colectivo Mugimundu.



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN

EL ESPEJO

Duración: 10 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Entrar en contacto con nuestro cuerpo y el del/a compañera. Activar nuestra imaginación.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

B-a; D-c; E-c; F-g; H-d-e-f

SECUNDARIA:

B-d; E-c; F-c; G-b-e-f; H-f

Explicación:

Trazamos una línea en el centro de la clase, que puede ser imaginaria o realmente marcada en el suelo. Vamos a trabajar por parejas. Cada miembro de la pareja se coloca a un lado de la línea, mirando a su compañero/a. Por turnos, que marcará el/la educadora, uno de los miembros propondrá algún movimiento y el otro será el espejo que refleja este movimiento. Delante del espejo se pueden hacer todo tipo de movimientos y gestos que el compañero, compañera tendrá que copiar. Podemos comenzar sentados/as simulando que el espejo es de medio cuerpo y sólo nos refleja de cintura hacia arriba, para después ampliar y hacer que el espejo sea de cuerpo entero, así las personas podrán levantarse y ampliar su rango de expresiones y movimientos.

Cuando el/la dinamizadora lo considere oportuno cambiará el rol ejercido por cada miembro de la pareja.

Claves para el desarrollo del juego:

Quizá al principio haya que recordar que los movimientos sean lentos y precisos para que el compañero/a pueda entenderlos y reflejarlos. Es bueno empezar con movimientos simples y lentos y hacer que el ejercicio evolucione desde ahí. Serán los mismos participantes los que hagan evolucionar el juego hacia movimientos y gestos cada vez más complejos.

Recordar que es responsabilidad de ambos miembros de la pareja que nadie se haga daño. El/la que propone tiene en cuenta las

posibilidades de su reflejo. El espejo tiene en cuenta sus propias posibilidades y cuida de no hacerse daño.

No importa tanto copiar con exactitud sino escuchar atentamente lo que el compañero/a propone y realizar la copia con nuestro cuerpo, usando nuestras habilidades y capacidades lo más precisamente que podamos. Normalmente una buena escucha del compañero posibilita un mayor acercamiento a sus movimientos y posturas.

El/la formadora, dependiendo de lo que observe en el grupo, puede ir guiando más o menos el ejercicio, realizando propuestas concretas: *te estás afeitando, te estás peinando, te estás lavando los dientes...* o propuestas más abiertas, como, por ejemplo, poniendo música.

Variante:

Relación entre los reflejados, relación entre los espejos.

En principio el ejercicio se realiza por parejas. Los miembros de las parejas no interactúan con el resto de participantes de la clase. Sin embargo, si el ejercicio evoluciona bien, podemos añadir la consigna siguiente: las personas "reflejadas", que guían, pueden ahora interactuar entre sí, por ejemplo, imitándose unos a otros, rascándole la cabeza a otro, etc. Eso provocará, a su vez, que las personas que hacen en ese momento de espejo (para ellos la consigna no cambia siguen siendo el "reflejo" de su compañero o compañera), se vean llevados a interactuar también.

ENTRENAMIENTO VOCAL

Duración: 10-15 minutos.

Dificultad: Media. Necesita calentamiento previo. Antes de realizar este ejercicio es necesario haber realizado algunos ejercicios de respiración en sesiones previas. Es importante que este ejercicio no sea el primero que se realice en relación a la respiración y la voz. Normalmente los ejercicios de voz funcionan mejor si el grupo ya posee una cierta confianza entre sí y si, justo antes de realizar este ejercicio, hemos puesto en marcha el cuerpo y las relaciones entre las personas. Algunos de los ejercicios más fáciles de los apartados "Movilizar el cuerpo, activar los sentidos y la imaginación" y "Tejer relaciones, crear comunidad" sirven para este propósito.

Materiales: Ninguno.



Puedes REVISARLOS
a PARTIR de las
PÁGINAS 209 y 240
Respectivamente.



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN

Objetivos:

Entrar en contacto con nuestra voz. Aprender cómo funciona nuestro sistema fonador. Entender la relación que existe entre voz y respiración.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-a; G-f

SECUNDARIA:

A-b; B-d; H-e

Explicación:

Trabajamos individualmente, de pie o sentados, como cada uno elija o como solicite el/la dinamizadora. Para el trabajo vocal es siempre necesario que la columna esté erguida y los apoyos bien asentados (da igual si son los pies en el suelo o el trasero en la silla), de esta manera la capacidad respiratoria es máxima.

Se pide a los/las participantes que cierren los ojos y sientan su respiración durante un minuto. Tomaremos el aire por la nariz y lo expulsaremos por la boca. Quienes quieran pueden poner sus manos sobre el pecho o el abdomen para sentir también la respiración desde el exterior. A partir de ahí, vamos a pedir que, al expulsar el aire, los/las participantes imaginen que están empañando un cristal, lo que producirá un sonido de "a" sorda con mucho aire y poco sonido.

Desde aquí los/las participantes pueden ir abriendo los ojos para evitar mareos.

Desde esta acción, de empañar un cristal, iremos haciendo sonar cada vez más la "a" hasta dejar de empañar el cristal y hacer que nuestra "a" suene a lo largo de toda la espiración.

Cuando hayamos conseguido varias "a" largas y sostenidas en el tiempo, pediremos a los/las participantes que conviertan el final de esta "a" en un "am", de esta manera: "aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa aaaaammmmmmmmmmmmmmmmm". Haremos este sonido durante varias espiraciones.

Pedimos al grupo que pare un momento para descansar y aprovechamos para preguntar cómo está yendo el ejercicio. Comentamos un momento las dificultades y sensaciones de los y las participantes y seguimos.

Imaginamos ahora que entre el dedo índice y el pulgar de la mano tenemos un huevo, del tamaño de uno de gallina. Abrimos la boca y lo ponemos dentro, procurando que la parte más larga del huevo permanezca en vertical. Esto hará que creemos un espacio hueco en la boca porque el huevo imaginario empuja la mandíbula hacia abajo y el paladar hacia arriba. Los labios permanecen cerrados para que el huevo no se escape. En esta posición, inspiramos y realizamos un sonido de "m". Durante varias respiraciones, permitimos que cada persona investigue la vibración que permite la combinación del huevo y la "m". Cada uno, cada una puede utilizar sus manos para notar como la cabeza, o el pecho, o la nariz (cada cual lo que sienta) vibran. También podemos tocar a los/las compañeras y compañeros (mientras seguimos con el ejercicio) para ver cómo ellos y ellas están vibrando.

Una vez que hemos experimentado, pedimos al grupo que mastiquen este huevo y esta "m" al mismo tiempo, como si fuera un chicle enorme que tenemos en la boca. Es importante que esta acción de masticar se haga con el sonido "m" y que en ella participen los labios e incluso toda la cara. Ni la "m" ni el huevo se pueden tragar, saldrán de la boca en forma de sonido, cuando cada uno sienta que es el momento. El sonido de salida será diferente para cada persona; cada uno sentirá cuál es el adecuado. Es importante avisar que no hay que elegirlo, sino dejarlo salir, no preocuparse demasiado por lo que será sino dejar que el propio trabajo de masticar nos ofrezca un sonido final. Cuanto más nos sorprenda el sonido de salida, mejor.

Una vez tenemos las bocas, lenguas, labios, caras... activados, como cierre del ejercicio proponemos una serie de aullidos colectivos. Todo el grupo inspirará junto y emitirá tantos aullidos como le apetezca, hasta terminar el ejercicio.

Claves para el desarrollo del juego:

En los ejercicios de respiración es posible que algunas personas se sientan mareadas, no es nada grave, tiene que ver con modificar la manera usual que esa persona tiene de respirar. Si esto sucede, sólo hay que dejar de realizar el ejercicio de respiración, respirar como se necesite, tumbarse en el suelo (para evitar posibles caídas) y esperar a que la sensación pase.

El/la dinamizadora puede decidir guiar todas las respiraciones y espiraciones a lo largo de los ejercicios y así el grupo respirará acompasadamente. También puede comenzar acompañando estas respiraciones para que, desde ahí, cada participante encuentre su



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN

propio ritmo dentro del ejercicio. Esto dependerá de cómo los y las integrantes del grupo tengan o no practicados otros ejercicios de respiración.

Los ejercicios de sonido no deben doler en ningún caso: ni la garganta, ni la boca, ni las cuerdas vocales. Quizá sea necesario explicar a las personas que, si sienten dolor, ése no es el camino. El trabajo consiste en seguir las consignas del ejercicio por el camino en que no hay dolor. Si duele, la persona tiene dos opciones: dejar de trabajar o intentar buscar cómo realizar este ejercicio desde un lugar más cómodo, donde no sienta molestias. El aprendizaje de este ejercicio es precisamente aprender a hablar de una manera cómoda y sin dañarnos. No se trata de llegar a la misma intensidad o volumen que los/las compañeras, sino de encontrar la manera cómoda de hacer lo que nuestro propio aparato vocal nos permita.

Si el/la educadora percibe que hay muchas personas haciéndose daño, puede incluir algún ejercicio de relajación de los músculos que tienen que ver con la respiración y fonación, principalmente los del cuello, la garganta y también el pecho y la espalda: algún masaje o auto masaje o movimientos suaves de cuello y cabeza pueden servir.

Si después del ejercicio alguna persona siente irritación en la garganta se recomienda tragar saliva o beber agua (que no esté fría) para aliviarlo.

ESTIRAMIENTOS

Duración: 10 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno, pero es mejor si se puede realizar con colchonetas en el suelo o en un suelo agradable.

Objetivos:

Entrar en contacto con nuestro cuerpo y nuestra respiración. Activarnos.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-b; B-a; E-c; H-d-f

SECUNDARIA:

A-b; B-b-d; E-c; F-f; H-f

Explicación:

Trabajamos individualmente, de pie o tumbados, como el/la facilitadora considere más oportuno.

Se pide a los/las participantes que cierren los ojos y que durante un minuto sientan su cuerpo y su respiración. Desde ahí, más o menos guiadamente, pedimos a los/las participantes que se estiren como si acabaran de salir de la cama. Se anima a que los estiramientos sean cuanto más grandes mejor y se insiste en que es mucho mejor que los estiramientos vengán junto con bostezos, cuanto más sonoros mejor.

Si queremos guiar el ejercicio podemos hacer series de:

- Contracción-expansión.
- Estiramiento en vertical (los pies lo más separados posible de las manos).
- Estiramiento en estrella (cada pie y cada mano lo más distantes posibles unos de otros).
- Estiramiento en diagonal (pie derecho y mano izquierda lo más lejos posible el uno de la otra; pie izquierdo y mano derecha lo más lejos posible el uno de la otra).
- Otros que se nos puedan ocurrir observando al propio grupo.

Claves para el desarrollo del juego:

En el caso posible de que haya mucha resistencia al bostezo y a los estiramientos amplios, podemos mostrar un buen estiramiento con bostezo que supere exageradamente el límite de lo permitido habitualmente en el aula.

En el caso de los bostezos, si estos no se producen, se pedirá al grupo que los finja, teniendo la seguridad de que bostezos fingidos dan lugar sí o sí a bostezos realmente sentidos.

La observación del grupo por parte del/la formadora, mientras se realiza el ejercicio, debe servir para proponer o incidir en las consignas que sean necesarias: seguir solicitando amplitud si los estiramientos son tímidos, bostezar si no vienen los bostezos, proponer nuevos movimientos en el caso de que los que se están realizando se vayan **mecanizando**.

Es también importante recordar que los estiramientos obedecen a lo que el cuerpo necesita y explicitar que hay permiso para que cada uno, cada una estire las partes de su cuerpo que lo estén pidiendo.



Si todavía no estás familiarizado/a con este término visita la casilla "¡Cuerpo!" en el entorno INTELLECTO, pág. 114.



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN

Es normal que este tipo de trabajo corporal despierte emociones entre los/las participantes (risa, llanto, lágrimas de alivio que se saltan al estirarse o bostezar). Cualquier emoción y su expresión son bienvenidas y así lo explicitaremos. Si estas situaciones ocurren es necesario permitir que sucedan y quizá después, en la reflexión sobre el ejercicio, permitir a la persona que se emocionó (y al grupo) hablar de lo sucedido, si ellos quieren. Es importante que durante el ejercicio no se hable, sino que se sienta. Es mejor dejar la palabra hablada para la reflexión posterior al ejercicio, cuando se les preguntará a los/las participantes: *¿qué tal ha ido?, ¿qué cosas han sido interesantes?, ¿habéis experimentado alguna emoción o sensación que queráis compartir?, ¿cómo estáis después del ejercicio?, ¿alguna sensación que queráis compartir?*

EN LA VARIANTE 2:

Es imprescindible señalar, antes de comenzar, que el límite de este ejercicio es hacerse daño o hacer daño a algún compañero o compañera del grupo. Estaremos **atentos a las posibles situaciones de riesgo para actuar en consecuencia.**

Si el/la formadora participa del círculo de estiramientos puede dinamizar el mismo proponiendo movimientos diferentes a los que el grupo propone y arriesgando en los estiramientos un poco más que la media de los/las participantes, mostrando así maneras nuevas que los/las participantes puedan explorar.

La observación del grupo mientras se realiza el ejercicio nos debe servir para proponer o incidir en las consignas que sean necesarias.

Variantes:

VARIANTE 1: Estiramientos mañaneros en la cama.

Se trabaja por parejas en el suelo. Ambas personas juegan a estirarse, como si estuviesen en una cama grande, el domingo por la mañana. Juegan como si estuviesen medio dormidos/as y, así, como sin entender mucho qué pasa y, con la poca fuerza que se tiene cuando se está medio dormido, intentan echar a su compañero/a de la cama. Es importante señalar que no se trata de que uno u otro realmente gane y eche al otro de la cama: ¡en ese caso se acabaría el juego! El objetivo es mantener el juego lo máximo posible y dejarse ganar, o ganar, lo necesario para seguir recibiendo y dando un masaje matutino, agradable y somnoliento.

VARIANTE 2: Estiramiento colectivo en círculo.

Trabajamos en grupo de pie y en círculo, dados de la mano firmemente. Se trata de que cada persona utilice la tensión que le proporciona el grupo para estirarse y jugar con las tensiones que le proporcione estar asido firmemente a dos de los/las compañeras/as y, a través de ellos, al resto. De esta manera, cada uno, cada una busca nuevas posturas y movimientos que le permiten estirar todos los músculos del cuerpo, incluso los que tenga más olvidados. Empujando, dejándose caer, aprovechando estas fuerzas que actúan sobre el cuerpo propio.

LA VELA

Duración: 10 minutos (5 para cada miembro de la pareja).

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Entrar en contacto con nuestro cuerpo. Activar nuestra imaginación. Entrenar la capacidad de transformar nuestros cuerpos a partir de una sensación física.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

B-a-c; F-f; G-b-e; H-d-e

SECUNDARIA:

B-d; E-b; F-c-f; G-a-c-e; H-f

Explicación:

Trabajamos por parejas. Por turnos, una persona hará de vela y la otra será la encargada de derretir y moldear la cera de la vela. Primero, calentará la cera con sus manos hasta que ésta quede totalmente derretida. Habrá velas que se doblarán, otras que se desplomarán, otras que se combarán. Eso dependerá de cada vela. Una vez que la cera está convenientemente ablandada, o fundida, según el caso, se procederá a modelar la vela de nuevo para volverla a dejar tal como estaba al comienzo.

La postura de partida de la vela es de pie, con los pies paralelos, bien afianzados en el suelo y un poco abiertos entre sí (chicas a la altura de sus caderas, chicos a la altura de sus hombros), con las rodillas ligeramente flexionadas y la espalda, el cuello y la cabeza alineados en vertical.



Revisita la casilla "¡Cuidado!" en el entorno INTELLECTO si quieres más datos al respecto, pág 149.

BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN



Revisa la casilla "Semillas", Pág. 193.



Revisa la casilla "Aaaireeee", ésta en el apartado INTELLECTO, pág. 124, para más datos.



Avanza a la casilla "Silencio" en el apartado INTELLECTO, pág. 136.

El primer trabajo del/la compañera manipuladora puede ser ayudar a la vela a colocarse en la correcta posición de partida.

Una vez la vela haya sido fundida y solidificada de nuevo hasta llegar a la posición de partida, se invierten los papeles.

Claves para el desarrollo del juego:

Hacer hincapié en la **respiración** tantas veces como sea necesario.

Explicitar que tanto las emociones como su expresión son bienvenidas y que **no puede hablarse** durante el ejercicio.

Señalar la importancia que tiene concentrarse en la sensación física, por ejemplo, manos que nos transmiten calor, y conectarla con la sensación imaginaria, por ejemplo, manos que nos derriten. Establecer estas relaciones entre sensaciones físicas e imaginación ejercita nuestra creatividad y expresividad.

MASAJE EN PAREJAS

Duración: 10 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Entrar en contacto con nuestro cuerpo y el cuerpo de otra persona. Relajarnos y activarnos.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-a-c; D-c; H-d-e-f

SECUNDARIA:

A-a; B-b; F-a; G-a-b-e; H-e-f-h

Explicación:

Trabajamos por parejas, de pie. Se trata, por turnos, de realizar un masaje el uno al otro para el que se da la consigna de *"amasar el cuerpo del/la compañera, sus músculos, como si fuéramos una panadera cuando hace masa de pan"*.

Como facilitadores/as podemos guiar más o menos el ejercicio, esto dependerá de la facilidad o dificultad nuestra y del grupo. Si guiamos el ejercicio, podemos empezar por amasar desde los pies hacia



arriba, sin olvidar ninguna parte del cuerpo, incluidas las manos, la cara y la cabeza. Después, dejamos un ratito libre para que cada uno, cada una masajee las partes del cuerpo de su compañero/a que más estén llamando su atención, aquellas que están pidiendo un poco de atención, siempre según el criterio de la persona que está dando el masaje.

La persona que recibe el masaje se limita a recibir el masaje y emitir sonidos según lo que esté sintiendo. Ninguna de las dos personas de la pareja habla. Sólo sirve hablar para decir cuándo algo te molesta o te hace daño. Este dato debe quedarle claro a la persona que da el masaje porque, en ningún caso, el masaje tiene que molestar o doler.

Claves para el desarrollo del ejercicio:

La respiración para el masaje es algo así como una especie de aceite que hace que todo funcione de manera más fluida. Así que, es necesario hacer referencia a la respiración varias veces a lo largo del ejercicio. Se trata de que los/las participantes no bloqueen su respiración, para lo cual es útil usar la semilla **"Aire"**, tantas veces como sea necesario.

Es también posible que el masaje desencadene sensaciones y sentimientos entre los/las participantes. Como facilitadores/as es bueno que preparemos el terreno para que esto suceda de antemano. Mientras el masaje comienza, podemos recordar que cualquier emoción o sentimiento, o expresión de los mismos (risa, llanto, sonidos, movimientos) son bienvenidos a lo largo del ejercicio. La idea es que vivan el tiempo que tengan que vivir mientras seguimos con el masaje y permitimos que sucedan.

Variante:

Si queremos un masaje más en profundidad podemos alargar el tiempo del mismo y pedir a las personas que reciben el masaje que cierren los ojos.

El/la formadora puede decidir guiar más o menos el ejercicio dependiendo de las características del grupo con el que se está trabajando y su experiencia previa en este tipo de trabajo. Lo ideal sería repetir el ejercicio hasta llegar a un estado en que cada uno, una de las participantes del grupo realiza el masaje siguiendo su propio instinto, apoyado en la observación del cuerpo del compañero/a. Una variante del masaje es el que incluye sonido. Como consigna



Avanza a la casilla "Semillas", Pág. 193.



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN

para esta variante, el/la facilitadora propone a las personas que están recibiendo el masaje que se quejen y emitan ruidos de lamento o alivio mientras reciben el masaje. Normalmente, en grupos que no están acostumbrados a este tipo de trabajo hay un poco de resistencia a emitir cierto tipos de ruidos (inevitablemente asociamos estos sonidos con tabús sexuales y los reprimimos). La práctica regular de este ejercicio y la construcción de un clima de confianza entre las personas integrantes del grupo hará que cada vez estos sonidos sean más y mejor bienvenidos.

También puede proponerse, que sean estos sonidos los que guíen al compañero/a en la realización del masaje. De esta manera, sin usar palabras, indicamos si lo que estamos recibiendo nos está gustando mucho, si necesitamos más masaje en esa zona o si estamos listos/as para que nuestro masajista busque otro músculo.

Si el grupo es numeroso se puede también realizar este masaje en círculo. Todos reciben y dan un masaje en la espalda. La técnica es la misma pero necesita un poco más de entrenamiento para poder concentrarse al mismo tiempo en tu propio cuerpo que recibe masaje y en el del compañero sobre el que estás trabajando.

¿QUÉ ESTOY HACIENDO?⁵²

Duración: 10-15 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Reproductor de música. Música animada.

Objetivos

Calentar el cuerpo y la voz y ponernos en acción. Entrenar la creatividad, la imaginación y la expresión de las mismas de forma tanto corporal como verbal.

Variante: Entrar en contacto con el cuerpo de compañeros/as y compañeras. Tomar decisiones, realizar propuestas y hacer nuestras las propuestas de los/las compañeros y compañeras.

Competencias educativas en las que colabora.

PRIMARIA:

A-a; B-a; D-a; E-b-c; F-a-b-g; G-b-d; H-d-e-f

SECUNDARIA:

A-a; B-c; F-a-d; G-a-b-e-f; H-f

Explicación

Suena música animada y todos/as bailamos. Cuando la música se para, nos quedamos congelados/as en la posición en la que nos haya "pillado". El/la dinamizadora preguntará a los y las alumnas, una por una, las siguientes preguntas: *¿qué eres: persona, animal o máquina?* y *¿qué estás haciendo?* Los alumnos y alumnas, una por una, cuando se les toque en el hombro o se diga su nombre, contestarán sin pensar demasiado la respuesta. Una vez que todos y todas han contestado, el/la educadora dice: "acción" y cada cual comienza su actividad según lo que había contestado.

Claves para el desarrollo del juego:

Es normal que los/las alumnas tengan dificultades a la hora de contestar rápidamente las preguntas del/la formadora (sobre todo los que son preguntados primero). En estas ocasiones, se puede recomendar a los/las alumnas que, más que pensar, "escuchen" su cuerpo, que traten de visualizar la postura que tienen, como si se mirasen desde fuera, para poder entender qué son y qué están haciendo con mayor facilidad. También podemos seguir con la ronda de preguntas al resto de participantes y volver sobre las personas que hayan tenido dificultad al final de la misma para así darles un poco más de tiempo para averiguar qué son y qué hacen.

En grupos especialmente inhibidos puede suceder que los bailes iniciales, a pesar de la música movida, sean bastante pausados o no den lugar a movimientos grandes. En estas ocasiones, el/la dinamizadora puede favorecer la expresión amplia y libre de los/las participantes pidiéndoles que por un momento lo imiten al bailar. En estas ocasiones, el/la dinamizadora producirá movimientos amplios, grandes y desequilibrados, que permitirán un mayor repertorio de posturas "congeladas" cuando la música se para.

Cuando el/la educador/a pregunta: *¿qué estás haciendo?*, no sirve decir "bailando o tocándole la espalda al compañero" (si es que se la está tocando). En estas ocasiones, es importante que el/la educador/a ayude a crear la historia alrededor de eso, a través de preguntas: *¿dónde bailas?* (no sirve decir en la clase, claro), *¿para qué o por qué bailas?* Es fundamental escuchar lo que el participante dice y desde ahí ayudarlo a tejer una historia que se salga de la realidad objetiva de la clase e implique su imaginación.

52. Juego aprendido de Agustín Bellusci.



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, ACTIVAR LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN

Variante:

¿Qué hacemos?

En parejas, suena música y bailamos. Cuando para la música nos quedamos congelados/as por parejas. El/la dinamizadora preguntará a cada pareja, una por una (a poder ser por sorpresa, sin seguir un orden), las siguientes preguntas: *¿qué sois, persona, animal o máquina?* y *¿qué estáis haciendo?* Las parejas no tendrán tiempo para acordar lo que son. Las respuestas del miembro más rápido serán las válidas. La otra persona de la pareja, la que no ha contestado más rápido, aceptará la propuesta del compañero/a. De esta manera, seguimos con la dinámica de contestar sin pensar demasiado la respuesta.

Una vez que todos y todas han contestado se dice “acción” y cada pareja comienza su actividad según lo que había contestado. Sobre la marcha los integrantes de cada pareja se tendrán que poner de acuerdo en los movimientos y sonidos comunes.

En general, la dificultad de esta parte del ejercicio, superadas las anteriores, consiste en ponerse de acuerdo con la pareja: *¿somos una máquina entre los dos o somos dos máquinas? Si somos dos máquinas, ¿qué hacemos juntos? ¿Somos un animal entre los dos o dos animales? Si somos un animal entre los dos, ¿cómo nos movemos?, ¿qué sonido hacemos?* Lo ideal sería que el/la dinamizadora dejase la mayor libertad posible para que los/las alumnas encuentren por su cuenta lo que son y lo que hacen, siendo válidas todas las opciones que propongan, siempre y cuando al final resulte que los dos miembros de la pareja hacen lo que fuere juntos. Lo normal sería que al decir “acción” la información con la que se cuenta fuera mínima y que ambas personas fueran adaptándose una a la otra a medida que avanzara la representación que están haciendo juntas. En ningún caso damos tiempo para que las parejas hablen para ponerse de acuerdo. El consenso vendrá de la acción común.

TÚNEL DE LAVADO

Duración: 5-10 minutos.

Dificultad: Media. Viene bien un breve calentamiento corporal, en particular si el grupo no goza de un gran nivel de confianza mutua.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Tomar conciencia de las sensaciones físicas de nuestro cuerpo. Disfrutar nuestro cuerpo en contextos que no tienen que ver con la sexualidad. Activar la conexión entre los miembros del grupo a través del disfrute y la creación colectiva.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

B-a; D-a; H-e

SECUNDARIA:

B-d; G-e; H-a

Explicación:

Pedimos al grupo que se disponga en dos filas, una frente a la otra, asegurándonos de que cada quien tenga alguien enfrente suyo. Explicamos al grupo que juntos, juntas constituyen un túnel de lavado. Uno/a de los/las participantes se habrá quedado fuera de estas dos filas y explicamos que esta persona será el primero de los vehículos que se laven en este túnel. Invitamos a todo el grupo a definir de qué partes se compone el túnel de lavado (agua inicial, brazos que enjabonan, que frotan, rodillos, enjuague, etc.). Así, cada pareja se encuentra en este momento inicial conformando una parte del túnel. Después, a medida de que las personas se desplacen, intentaremos que siempre queden más o menos los mismos “componentes del lavado” a la misma altura del túnel (aunque tampoco es tan importante).

Empieza realmente el juego cuando la persona que se encuentra a la extremidad inicial del túnel se dispone a entrar en el mismo. Antes de entrar, dice en voz alta qué medio de transporte es (un coche de lujo, un camión, un elefante...). De ahí, avanza lentamente, progresivamente, atravesando el túnel hasta su salida. Mientras tanto, todos los componentes se activan y actúan como tales con el “vehículo” (enjabonando, enjuagando, secando, etc.). A medida que van pasando las personas por el túnel, todo se va desplazando progresivamente hacia el inicio. Así, a la pareja que inicialmente se encontraba al final del túnel puliendo con cera, le tocará enjuagar, hacer de rodillos, enjabonar, hasta llegar a la parte inicial del túnel, transformarse en vehículo y entrar en el mismo. Cada persona que sale del túnel se reincorpora al final de la cadena de lavado.

Claves para el desarrollo del juego:

Este juego suele ser muy divertido y este es uno de sus objetivos. Sin embargo, es posible, y más trabajando con grupos de niños y



BLOQUE II: MOVILIZAR EL CUERPO, activar LOS SENTIDOS Y LA IMAGINACIÓN

adolescentes, que algunas personas tengan ciertas resistencia por la cantidad de contacto físico que supone. Evidentemente, si alguna persona prefiere no pasar por dentro del túnel, respetaremos su decisión, aunque animemos inicialmente a que todos y todas participen.

Animaremos también a disfrutar, a ser creativos, a hacerle sentir al compañero/a las experiencias físicas del túnel de lavado, pero siendo a la vez respetuosos en cada momento de la intimidad de cada uno y cada una. Así, el juego resultará una buena oportunidad para disfrutar de un contacto físico con los demás, desprovisto de connotaciones sexuales.

VOLEIBOL⁵³

Duración: 10 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Entrar en contacto con nuestro cuerpo, nuestra voz y los/las demás.
Entrenar la imaginación y ampliar nuestras capacidades expresivas.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-a-b; C-b; D-c; E-b-c; G-d

SECUNDARIA:

A-a; B-d; C-c; E-a-c; G-a-e; H-f

Explicación:

Trabajamos todos juntos y juntas en un círculo. Por turnos, vamos pasando una pelota imaginaria de unos a otros. La persona que lanza la pelota dice la palabra “tuya” para interpelar a la persona que quiere que la reciba. Es importante que la persona que lanza la pelota utilice también su mirada para definir muy bien a quien se la está pasando. La pelota se lanza tan pronto como se recibe, es decir, como en el voleibol, la pelota no puede agarrarse, tiene que permanecer siempre en movimiento.

Claves para el desarrollo del juego:

Al comienzo, el grupo pasará la pelota con sus manos. A medida que el juego avance, el/la dinamizadora irá animando a los/las participantes a que usen otras partes de sus cuerpos para pasar la pelota, cuanto más variadas mejor.

En este ejercicio no existe el error. No hay movimientos mejores o peores. Todo es perfecto. Incluso si nos equivocamos de nombre o de palabra no importa. Lo que importa es seguir sin que la pelota pare ni se caiga, cuanto más rápido mejor.

Variantes:

VARIANTE 1: Nombres.

Podemos utilizar este juego para aprendernos, recordar o fijar, los nombres de las personas del grupo. En esta variante, en lugar de decir “tuya” al pasar la pelota, lo que diremos será el nombre de la persona a quien queremos pasar. Es importante que la velocidad del ejercicio siga siendo rápida, a pesar de que cuando se introduce el factor nombre, tiende a reducirse. Si no me sale el nombre de alguna persona, pues “suelto” sonido o palabra para que esa persona se haga cargo de que la pelota le llega. Debido a este tema de ritmo, cuando se juegue con esta variante, es importante recordar que la pelota no puede parar de moverse, que no podemos agarrarla.

VARIANTE 2: Grupos más pequeños.

Si el grupo general es muy amplio y queremos que todas las personas trabajen un poco más, podemos dividir el gran grupo en dos, tres o cuatro más pequeños, para que todo el mundo se pase la pelota más ágilmente.

VARIANTE 3: Asociación de palabras.

Si ya nos sabemos los nombres y estamos cansadas del “tuya”, podemos evolucionar hacia esta variante, que propone que cada persona diga la primera palabra que se le ocurra, habiendo escuchado la anterior, es decir, con la que el compañero, la compañera le pasó la pelota. Las asociaciones serán completamente libres y personales, no tienen por qué atender a ninguna lógica pre-establecida. En este caso, la velocidad del ejercicio cobra especial importancia: cuanto más velocidad le estemos imprimiendo al movimiento, más libres y espontáneas las asociaciones de palabras que se realizarán. Y, por lo tanto, mayor diversión.

53. Juego aprendido de Agustín Bellusci.



BLOQUE III: Tejer relaciones, crear comunidad

ATIENDO LA LLAMADA⁵⁴

Duración: 10 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Reafirmar la autoestima, el yo y la relación con los/las compañeras y compañeros. Experimentar una situación de vulnerabilidad donde el grupo, y en especial tu compañero/a, te ayuda y acompaña. Aprender a gestionar la incertidumbre.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-c; D-a-c; F-a; G-e-g; H e

SECUNDARIA:

A-a; B-a-c-d; F-e; G-e; H-c-d

Explicación:

Vamos a trabajar por parejas. El grupo se divide en dos subgrupos que se sitúan en los dos extremos más alejados de la sala, frente a frente, en dos líneas. Las parejas quedarán separadas, uno en cada grupo, frente a frente. El ejercicio consiste en que un miembro de la pareja llamará por su nombre al otro que, con los ojos cerrados, tendrá que cruzar toda la sala hasta encontrar a su compañero/a. Las personas que llaman dirán los nombres de los/las compañeras lo más bajo posible, susurrando, y todas las personas jugarán al mismo tiempo.

Antes de empezar hacemos una “prueba de sonido” para comprobar cuál es el volumen que los/las “llamadores” tienen que emplear para que los/las “andadores” puedan oírles bien. La prueba la realizamos de la siguiente forma: los/las “andadores” cierran los ojos y asienten con la cabeza si escuchan su nombre. Los/las “llamadores”, uno por uno, comenzando con el volumen más bajo posible, van diciendo los nombres de los/las compañeras/as y, si es preciso, aumentan el volumen hasta que el compañero/a al que están llamando asiente con la cabeza para indicarles que a ese volumen oyen su voz.

Una vez que la prueba de sonido ha terminado, los/las “llamadores” se reubican en el espacio. Cuando hayan decidido desde dónde van

a llamar, no podrán moverse y comienza el ejercicio. Todos los/las “llamadores” dicen el nombre de su compañero/a al mismo tiempo. Y todos los/las “andadores” se mueven por la sala al mismo tiempo hasta que encuentren a su compañero/a.

Claves para el desarrollo del juego:

Debe quedar muy claro que el ejercicio no es una competición en el que gana quién llega primero, sino todo lo contrario. Se trata de darse el tiempo para encontrar el lugar desde donde nos llama el/la compañera. Por lo tanto, y teniendo en cuenta que muchas personas se moverán al mismo tiempo por la sala, hay que trabajar con el objetivo de cuidarse y cuidar a todos los y las demás. Lo más adecuado serán los movimientos suaves y lentos. Esta consigna, de **“cuidarnos”** mutuamente para no hacernos daño y para permitir la generación de la confianza necesaria para la realización adecuada del trabajo, es en realidad una consigna que vale para el conjunto de las sesiones y debería ser expresamente resaltada por el/la educadora desde el inicio y en cualquier ocasión que se preste para ello.

También es importante indicar que cuando encuentro a mi compañero/a me va a dar mucha alegría y voy a querer expresarla, cosa que es genial. Sin embargo, es fundamental que la expresión de esa alegría se haga en silencio y en un lugar apartado para permitir que el resto de compañeros y compañeras puedan seguir trabajando. En este sentido, es importante resaltar que el trabajo de cada quien sólo termina cuando haya terminado la última pareja del grupo que sigue trabajando. El juego, como trabajo cooperativo, es un éxito colectivo si todos y cada una han podido conseguir las consignas, sin antes tener que abrir los ojos o salirse de las consignas de cualquier otra forma.

Para evitar choques bruscos, sobre todo en casos de grupos “muy lanzados”, con mucha energía, podemos pedir a las personas que se desplazan por la sala con los ojos cerrados, que crucen los brazos sobre el pecho, a modo de paragolpes.

Cabe señalar a los/las “llamadores” que su llamada tiene que ser continua, que no pueden dejar de decir el nombre del compañero/a porque si lo hacen nunca serán encontrados/as.



Avanza a la casilla
“¡Cuidado!” en
el entorno
INTELECTO
si quieres más
indicaciones,
pág. 149.

54. Juego aprendido de Pascal Deru.



BLOQUE III: Tejer relaciones, crear comunidad

BULLICIO-BROUHAHA

Duración: 10 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Tarjetas con dibujos de animales o papeles con nombres de animales escritos.

Objetivos:

A nivel colectivo, consolidar la confianza entre los integrantes del grupo y reforzar la cohesión grupal. A nivel individual, comenzar a desarrollar la escucha activa y afinar la percepción sensorial no visual.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; D-a-c; E-b; F-b-d; G-a-d; H-e-f

SECUNDARIA:

A-a; B-c-d; E-a; G-b-c-e

Explicación:

El grupo se divide en dos subgrupos que se sitúan en los dos extremos de la sala. Los dos subgrupos tendrán que ser iguales en número. Podemos jugar con cartas de animales o con papeles donde hayamos escrito nombres de animales. Lo que es importante es que cada animal (o su nombre) esté repetido dos veces, que haya dos cartas o papeles de cada animal.

Repartimos las cartas o los papeles entre las personas de los dos subgrupos, de tal manera que cada carta del mismo animal quede en grupos distintos. No puede haber dos perros en el grupo A. Tiene que haber un perro en el grupo A y otro en el B. Esto es fundamental para que el ejercicio funcione, puesto que se basa en la búsqueda del animal que es igual que yo y que está en el grupo de enfrente.

Con los ojos cerrados comenzamos a hacer el ruido del animal que nos ha tocado y, a tientas, comenzamos a andar hacia el otro grupo escuchando para encontrar a nuestra pareja por el sonido que emite. Todos los/las participantes juegan al mismo tiempo, lo que ocasiona un tremendo bullicio entre el que tenemos que agudizar nuestro oído y encontrar a nuestra pareja. Una vez encontramos a nuestra pareja podemos abrir los ojos y, en silencio, nos retiramos para que el resto de iguales se sigan encontrando.

Claves para el desarrollo del juego:

Explicamos que el sonido que se realice tiene que ser repetido constantemente para que así el/la compañera pueda oírlo entre la multitud y que no sirve abrir los ojos.

Es necesario aclarar que el ejercicio no se basa en principios competitivos de "a ver quién encuentra a su pareja primero". Por el contrario, se trata de encontrar a tu pareja en mitad del bullicio y el resto de personas, sin que nadie se haga daño, y de que todo el mundo esté cómodo aún con los ojos cerrados en mitad de una multitud de personas y ruidos.

También es útil que se haga hincapié en permanecer en silencio cuando encuentras a tu pareja para permitir que el resto de participantes pueda acabar el ejercicio. Lo que suele suceder al encontrarse con el/la compañera, después de buscarla mucho y a ciegas, es una explosión de alegría que debemos intentar que sea explosiva y al mismo tiempo silenciosa.

Se trata de realizar el sonido (mugido, ladrido, maullido, rugido...) que hace nuestro animal. Es usual, y por eso quizá conviene advertirlo al comenzar el ejercicio, que la vaca (por ejemplo), que está mugiendo y no se encuentra con su pareja, se frustra y comience a decir alto y claro *¡vaca, vaca!* Explicar esto antes de jugar suele introducir en la dinámica un punto de humor y además hace que las posibles vacas frustradas superen su desánimo y sigan mugiendo hasta encontrarse.

Variante:

Bosque de sonidos.

En parejas, uno/a con los ojos cerrados va hacia donde está el/la compañera emitiendo ruido. Previamente, con el/la compañera, hemos acordado el sonido que emitiremos y la pareja debe buscar entre el bullicio. La persona que emite sonido puede desplazarse si considera que la persona compañera necesita mayor dificultad. Es importante poner los brazos como si fueran un "paragolpes" y también avisar de que la persona que emite sonido dejará de hacerlo cuando crea que la "invidente" debe parar porque podría hacerse daño. Es necesario hacer hincapié en la importancia de "extra-cuidar" a la persona "ciega", puesto que en este momento está más vulnerable de lo normal.



BLOQUE III: Tejer relaciones, Crear comunidad

CÍRCULO DE CONFIANZA⁵⁵

Duración: 10 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Crear clima de confianza. Vivir y expresar las emociones que surgen al experimentar una situación de vulnerabilidad y ser acompañado/a por el grupo en ella. Identificar en las interacciones físicas y en el clima generado por el grupo los matices que generan más o menos confianza y extrapolarlos a la vida diaria del grupo-clase.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-b-c; D-a-b-c; F-a-d-e-g; G-b-e-f; H-a-e

SECUNDARIA:

A-a; B-c; C-a; D-a; F-c-d; G-e; H-d

Explicación:

Tiene lugar en círculo amplio, sin tocarse unos con otros, de pie, mirando hacia el interior del mismo. El/la educadora, que forma parte del círculo inicial, se coloca detrás de una de las personas que tiene al lado dejando un vacío al moverse. Pide a las personas cercanas que se reubiquen en el círculo compensar el vacío que ha creado al irse y explica que esa dinámica será la que se siga durante todo el ejercicio. Cada vez que una persona se mueva, el grupo se reubicará para equilibrar los vanos creados en el círculo.

A continuación explica el ejercicio. Se trata de enviar al compañero/a (empujándolo levemente, suavemente desde atrás) a que cruce el círculo, dirigiéndolo hacia donde nos parezca más adecuado. El/la compañera se dejará dirigir, enviar y cruzará el círculo con los ojos cerrados.

Los/las compañeras del otro lado del círculo tendrán como tarea recibir al "caminante" siempre con la misma suavidad y sensibilidad, darle la vuelta para que vuelva a mirar al interior del círculo, volverlo a dirigir y enviar hacia donde consideren. Durante todo este proceso, el/la "confiada caminante" permanecerá con los ojos cerrados. Cada persona cruzará el círculo tres veces y al llegar a su tercer "destino", pasará detrás del/la compañera que lo ha recibido, quien

cerrará los ojos y se dispondrá a ser enviada al otro lado del círculo. Poco a poco, todos los miembros del círculo serán enviados en una o varias ocasiones (cruzando en cada ocasión tres veces) ayudados por los y las compañeras.

El ejercicio se complica cuando el/la tutora, una vez que ha comprobado que el ejercicio se entiende y se está realizando adecuadamente, comenzará a enviar a más personas al centro del espacio para que caminen al mismo tiempo desde unos puntos a otros dentro del círculo. Dependiendo de lo numeroso del grupo podemos tener dos, tres o hasta cuatro compañeros/as y compañeras caminando simultáneamente dentro del círculo.

El ejercicio termina cuando todos y todas han hecho su viaje de tres trayectos en una o varias ocasiones.

Claves para el desarrollo del juego:

Antes de comenzar contamos el desarrollo de todo el ejercicio de inicio a fin, incluida la variación de que algunas personas empezarán a caminar juntas en un momento determinado. También avisamos en voz alta cada vez que incluimos a una persona más como "caminante" dentro del círculo.

Es necesario señalar que el grupo es el garante del bienestar de los/las compañeras que caminan con los ojos cerrados, que hay que estar alerta en cada momento y que, si vemos que dos caminantes van a chocarse, debemos intervenir para que esto no suceda. Es posible que las intervenciones de los miembros del grupo que no están caminando se tengan que consensuar entre ellos, para ponerse rápidamente de acuerdo en qué persona evita una colisión o recibe a un compañero que llega cerca. Hay que estar alerta.

La recogida del ejercicio permite un turno de palabra libre para expresar lo que se ha sentido. Hablamos de cómo nos hemos sentido, de cómo nos han enviado o recibido los diferentes miembros del grupo; de si alguno de los/las caminantes se ha chocado con otro/a o en algún momento; de si hemos observado pequeñas distracciones que han provocado momentos de tensión o colisión... Es importante señalar que la **confianza** es algo frágil que está en continuo proceso de construcción y destrucción y que gran parte del éxito, de consolidarla o no entre los miembros de un grupo, depende de estas pequeñas distracciones, de los ruidos o risas que pueden haberse generado; por lo tanto, hay que extremar la atención y la concentración.

55. Juego aprendido de Pascal Deru.





BLOQUE III: Tejer relaciones, crear comunidad

CLACK

Duración: 10 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Activar la energía de cada uno de los/las alumnas y del grupo en su conjunto. Tomar conciencia del colectivo y de la energía común.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-a; C-a-b; D-a-c; E-b; G-d-h-j; H-b-e-f

SECUNDARIA:

A-a; B-c; E-b; F-a-c-d-g; G-b-e-f; H-f

Explicación:

La posición inicial será en círculo sin tocarse unos con otros, de pie, mirando hacia el interior del mismo. Explicamos que vamos a hacer circular una chispa de energía entre todos los y las presentes. Se trata de tener una energía continua y constante tanto en velocidad como en intensidad, que circula a través de nosotros y nosotras en el círculo. La chispa se mueve de una persona a otra a través de tres elementos: la mirada, un movimiento y una palabra. El ejercicio irá evolucionando a medida que se introduzcan movimientos y palabras diferentes, que tendrán efectos sobre el sentido y la dirección de movimiento de la chispa. La mirada será una constante del ejercicio, es decir, para pasar la chispa a un compañero/a tengo que hacer contacto visual con él o ella, en cualquiera de las variantes del ejercicio.

El ejercicio se puede elaborar progresivamente, introduciendo cada vez, de manera sumatoria, una de las consignas siguientes. A medida que las consignas se añaden las personas participantes tendrán que decidir entre cuales de ellas utilizar en cada momento:

CONSIGNA 1: Cuando la chispa me llega, el movimiento que hago es una palmada y el sonido que emito es “zas”. La energía se mueve alrededor del círculo siempre en la misma dirección. Pasa de un participante al participante que tiene a su derecha y así sucesivamente.

CONSIGNA 2: Cuando la chispa me llega, el movimiento que hago es de subir los brazos hacia arriba y hundir el estómago. El sonido que emito es “boing”. Se trata de un espejo que hace rebotar la energía (por eso se hunde el estómago), de tal manera que paso la

energía a la persona que me la había mandado y con ello cambio el sentido de la marcha de la misma.

CONSIGNA 3: Cuando la chispa me llega, el movimiento que hago es de estirar un brazo hacia la persona a quien le paso la energía (como si disparase) y el sonido que emito es “pum”. Con esto lo que permito es que la chispa salte desde mi lugar a cualquiera de los/las compañeras en el círculo.

CONSIGNA 4: Cuando me llega la energía digo la palabra “terremoto”. En ese momento todos y todas, pasando por el centro y con gran alboroto, cambian de posición en el círculo. Cuando llego a mi lugar de destino vuelvo a soltar la energía con un “zas” a mi derecha o a mi izquierda.

Claves para el desarrollo del juego:

Para tomar conciencia de la energía de partida que tiene el grupo, que muy probablemente no resulte en una chispa de energía continua y constante, lo que podemos hacer es una primera ronda de comprobación. Una vez terminada la ronda el/la educadora pide al grupo que se “cante” el sonido que se ha escuchado (probablemente fluctuante) para así tomar conciencia de la situación de partida que tenemos. A partir de ahí intentamos mejorar nuestra actuación grupal, armonizando la energía en velocidad, y en intensidad de mirada, de voz y de palmadas.

Las variantes del ejercicio son acumulativas. Para ir avanzando en las variantes del ejercicio es necesario haber realizado varias rondas completas de la variante primera, que permitan al grupo sentir la energía grupal fluyendo a través suyo. Si en algún momento nos perdemos en el ejercicio, siempre podemos volver a estadio 1 y comenzar desde ahí, añadiendo sucesivamente los demás.

A lo largo del ejercicio, lo importante no es si acertamos o no la palabra y el movimiento, lo importante es que la energía fluya, que los/las participantes dejen de un lado los prejuicios o condicionantes que puedan tener y, aún cuando acierten o se equivoquen, la energía pase de unos a otros de manera ágil y constante. Esa “acogida” o incluso “celebración” del error es una constante fundamental de toda la metodología expuesta en este libro y habrá de resaltarse expresamente en cuanto se presente la oportunidad. Extrapolarla a la vida diaria del grupo-clase, permite reducir los niveles de autocensura y desarrollar la creatividad y la autoestima.





BLOQUE III: Tejer relaciones, crear comunidad

Variante:

VARIANTE 1: Celebración del error⁵⁶.

Si identificamos que el grupo está muy preocupado de “hacer el ejercicio bien, sin errores”, haciendo que la velocidad de juego y paso de la energía decrezca, podemos introducir esta variante. En ella es fundamental la dinamización que haga el/la monitora, que tendrá que ser muy ágil y energética.

Explicamos que, cada vez que alguien se equivoque, no vamos a solucionar el error y seguir hacia delante (como antes habíamos hecho), sino que vamos a darle al error su lugar en el trabajo y lo vamos a celebrar. Lo vamos a celebrar muriéndonos. Así que no pasa nada si te equivocas, te mueres y punto (el humor es fundamental al plantear esta variante del ejercicio).

Cada vez que alguien se equivoque, el grupo entero (liderado por el/la monitora) levantará y agitará los brazos en el aire, gritando “*yuuuuuuuuupiiiiiiiiiii! yuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu!*” a modo de celebración, hacia la persona que se ha equivocado. El/la errante va al centro del grupo rápidamente y de forma muy dramática, muy exagerada, cae muerto/a al suelo. Ahí se queda hasta que llegue el siguiente errante que ocupará su posición mientras él/ella vuelve al círculo.

Así seguimos funcionando: errando, muriendo y resucitando mientras la velocidad de paso de la energía se va incrementando y también la confusión, que es parte del trabajo.

Cuando la energía elevada, la risa y la confusión ya reinan por doquier, introducimos un cambio. Nadie va a resucitar, es decir, los y las muertas se acumularán tumbadas en el centro del círculo. Estos muertos tienen ahora una función. Sin levantarse ni tocar a las personas del círculo tienen que hacer que ellos y ellas se equivoquen para así aumentar el número de difuntos/as.

El ejercicio acaba cuando todo el mundo está extenuado y los gritos son tantos que no se entiende nada.

VARIANTE 2: Los superhéroes.

En esta variante, lo que hacemos es que es el propio grupo quien

decide cuáles son los sonidos y movimientos empleados para hacer circular la energía. El contacto con la mirada sigue siendo igual que en la versión primera. El/la dinamizadora pondrá uno o dos ejemplos del estilo de: la Mujer Maravilla dice “*flash*” mientras da una palmada y así la energía pasa al compañero de su lado (igual que antes hacíamos con *zas*).

King-kong, cuando le llega la energía se golpea el pecho con los puños y dice “*bum-bum-bum*” y la energía cambia de sentido (como hacíamos antes con el *boing*). Así el grupo va creando sus propios movimientos, sonidos y consignas que tendrá que recordar para jugar. El/la dinamizadora irá pidiendo al grupo nuevos superhéroes a medida que el ejercicio avance y será útil si, cada vez que creamos uno nuevo, recordamos algunos de los anteriores y sus consignas. Así avanzamos hasta que el grupo sea incapaz de recordar todo. Para mayor risa y descontrol puede añadirse la variante 1: Celebración del error, a ésta de los superhéroes.

CONTAMOS JUNTOS

Duración: 5 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Escuchar activamente. Tejer relaciones con el resto de compañeros/as y compañeras del grupo. Afrontar un reto colectivo.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; D-c; F-g; G-d-e-h; H-b

SECUNDARIA:

A-a; B-d; F-g; G-e-f

Explicación:

Trabajamos en círculo. El objetivo del juego es contar entre todos/as hasta cincuenta (si la cifra es demasiado alta, podemos proponer retos más fáciles para comenzar y, luego, ir incrementando el número al que llegar). Las reglas son fáciles. Sólo se puede decir un número cada vez. Si dos o más personas hablan al mismo tiempo, volvemos a empezar de cero.

56. Esta variante la hemos aprendido de Héctor Aristizábal.



BLOQUE III: Tejer relaciones, crear comunidad

Claves para el desarrollo del juego:

Este juego es muy fácil de proponer y de explicar y bastante difícil de ganar. Lo usual es que el grupo falle estrepitosamente, que no llegue ni al tres en las primeras rondas. La labor del/la dinamizadora es mantener la motivación alta, si no hay personas en el grupo (que suele haberlas) que se motiven con el ejercicio y pidan constantemente otra ronda para poder probar.

A pesar de la sencillez de su consigna, es un ejercicio que trabaja muy profundamente la capacidad de escuchar, respetar al compañero y tomar decisiones adecuadas, porque no vale ponerse de acuerdo para contar uno después de otro o siguiendo el orden del círculo.

Es posible que en el grupo haya personas a las que se les dé especialmente mal. Incluso es posible que algunos miembros del grupo pidan a estas personas que se callen y no hablen. En estos casos la función del/la educadora es esencial. Cada vez que esto suceda explicaremos que las dificultades individuales de cada persona que pertenece al grupo son las dificultades colectivas. No adelantamos nada si esa persona calla. Lo mejor es que consideremos qué podemos hacer para que esta dificultad se trabaje y se supere. Si simplemente ponemos las dificultades (y la persona que las experimenta) a un lado, estas mismas dificultades surgirán en otro momento, de otra manera, quedarán sin resolver para el grupo entero. Lo mejor es trabajarlo aquí y ahora: ¿cómo hacemos?, ¿seguimos?

En general la habilidad del grupo para conseguir el objetivo del juego tiene que ver con su capacidad de respirar juntos/as. Por eso hacer menciones al **aire** suele favorecer el desarrollo del juego.

CRUCEMOS EL RÍO

Duración: 5-10 minutos.

Dificultad: Baja. Calentamiento previo. Será mejor si los cuerpos de todos y todas ya están algo alerta, "movilizados".

Materiales: Sillas (4 sillas por cada grupo de 6 o 7 personas).

Objetivos:

Experimentar la cooperación desde la acción: sus efectos positivos a la hora de resolver problemas y conflictos. Ponernos en contacto y cooperar.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a-b; B-a-c; D-a-b-c-f; F-b; G-b-j; H-d-e

SECUNDARIA:

A-a-b-d; B-a-d; C-c; D-a; F-a-g; G-e-f; H-d-f

Explicación:

Se forman grupos de aproximadamente siete u ocho personas. Se explica que el objetivo del juego consiste en cruzar un potente río (una parte del espacio que delimitamos en la clase) sin caerse en sus aguas tumultuosas y peligrosas. Para ello el grupo tendrá que avanzar sobre un particular tipo de puente que irá construyendo. Se ponen a disposición de cada grupo cuatro sillas (aunque también podemos hacerlo con tres sillas y grupos más pequeños o cinco sillas y grupos más grandes). La dinámica consiste en que el grupo (todos y cada una de sus miembros!) cruce el "río", sin tocar el suelo, siempre subidos en las sillas. Sin embargo, puestas una al lado de la otra, las cuatro sillas no pueden bastar (ni mucho menos) para cruzar el río. Así es que el grupo tendrá que ir avanzando poco a poco, reutilizando las sillas que van quedando atrás, pasándolas hacia delante para ir construyendo el puente.

Claves para el desarrollo del juego:

Éste es un juego que suele resultar muy divertido y ayuda a potenciar un clima de confianza en el grupo, a través de la experiencia cooperativa y de la experiencia del contacto físico, desde el respeto y la lúdica.

Como el juego implica una pequeña dosis de riesgo físico, es conveniente pedir especial atención y **cuidado**: nos cuidamos mutuamente y somos responsables de la integridad física de todos los miembros del grupo.

Como en el resto de ejercicios y juegos, nadie está obligado a participar si no quiere. Sí es conveniente incluir las opiniones y sentimientos de estas personas que permanecieron observando durante la reflexión al final del ejercicio.

Si jugamos con niños pequeños o personas mayores podemos sustituir las sillas por cartulinas, piezas de moqueta, periódicos o cualquier otro elemento que les permita realizar el ejercicio a ras de suelo.



Mira la casilla "Aaaaaireeee", en el entorno INTELLECTO, pág. 124.



Y REVISAR LA CASILLA "SEMILLAS", PÁG. 193, SI QUIERES PROFUNDIZAR EN ESTE ASPECTO.



Avanza a la casilla "¡Cuidado!" en el entorno INTELLECTO si quieres más indicaciones, pág. 149.

BLOQUE III: Tejer relaciones, Crear comunidad

EL CIEGO BAILA, EL VIDENTE ESCUCHA

Duración: 15 minutos.

Dificultad: Media. Calentamiento previo. Es mejor plantear este ejercicio cuando existe cierta confianza entre los miembros del grupo. Justo antes de hacerlo, merece la pena haber puesto en marcha el cuerpo con algún ejercicio de masaje o calentamiento.

Materiales: Equipo de música. Música melódica y suave.

Objetivos:

Entrar en contacto con nuestro cuerpo y el cuerpo de otra persona. Expresar con nuestro cuerpo. Aprender de la propuesta del compañero/a. Liderar y ser liderado. Aprender a cuidar y ser cuidado/a.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a B-a-c; D-a-c; E-c; F-d-g; H-a-d-f

SECUNDARIA:

A-a; B-a-d; E-c; G-a-b-d-e-f; H-a-f

Explicación:

Trabajamos por parejas, de pie. Se trata, por turnos, de que una de las personas de la pareja baile y la otra la "escuche". Será el/la dinamizadora quien avisará de cuándo cambiar.

Una persona, que será la ciega, cierra los ojos o se los venda. Suena música suave y, esta persona, escuchando tanto la música como a sí misma, comenzará a moverse, a bailar, tanto en el sitio donde se encuentra como desplazándose por el espacio.

El trabajo del compañero/a vidente consiste en acompañar los movimientos de la persona ciega que baila. Observará sus movimientos y decidirá en cada instante dónde colocar sus manos para sentir a través de ellas el baile. A medida que el juego avance el/la acompañante vidente podrá decidir utilizar (además de las manos) otras partes de su cuerpo para seguir y escuchar al compañero o a la compañera, de tal manera que se irá incluyendo cada vez más en la danza.

Al mismo tiempo, otra tarea fundamental del que escucha (u observa) es proteger a la persona que está ciega de cualquier peligro y reconducir sus movimientos suavemente, en caso de que una colisión con otra persona o algún objeto vaya a suceder.



Dejaremos un tiempo suficiente para que las personas "ciegas" puedan profundizar en su danza y las "videntes" en su tarea de acompañamiento, antes de cambiar los roles.

Claves para el desarrollo del ejercicio:

Es importante que los/las participantes no bloqueen su respiración a lo largo del ejercicio para lo cual es útil usar la semilla "aire", tantas veces como sea necesario.

Si en algún momento consideramos que alguien se está haciendo daño, sin alarma pero con decisión, pararemos el ejercicio y preguntaremos si está todo el mundo bien. Antes de continuar nos aseguraremos de que todo el mundo se siente cómodo para seguir.

Podemos invitar a los/las ciegos bailarinas a explorar tanto el nivel bajo (tumbados, sentados en el suelo), como el medio (de rodillas, agachados) o el alto (encorvados o erguidos de pie) del espacio, si es que vemos que sus movimientos se reducen sólo a uno de ellos.

La labor de los/las videntes no es guiar a los ciegos, salvo en el caso de que estén a punto de chocar con alguien. Su tarea es acompañarles, no dirigirles. Para ello pueden estar más o menos en contacto con ellos.

Cuanto más silencio consigamos, mejor; más en profundidad estaremos trabajando la escucha activa de unas personas a otras. Si aún pidiendo silencio varias veces no somos capaces de conseguir que el grupo lo respete, será interesante mencionar este dato en la reflexión posterior al ejercicio para entender cuál era la dificultad del grupo al respecto.

EL CÍRCULO DE NÓS⁵⁷ (EL CÍRCULO DE NUDOS O EL NUDO HUMANO)

Duración: 10-15 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno

Objetivos:

Experimentar la cooperación desde la acción y sus efectos positivos a la hora de resolver conflictos. Ponernos en contacto y cooperar.



Mira la casilla "Aaaaairrrrr", en el entorno INTELECTO, pág. 124.



Avanza a la casilla "Semillas", pág. 193, SI QUIERES profundizar en este aspecto.



Para más profundidad visita la casilla "Silencio" en el entorno INTELECTO, pág. 136.



BLOQUE III: Tejer relaciones, crear comunidad

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-c; B-a-b-c; D-a-b-c-e-f; F-a; G-b-e-f; H-b-d-e

SECUNDARIA:

A-c-d; B-a-c-d; C-a-c; D-b; E-b; F-d-g; G-e; H-d-f

Explicación:

El grupo trabaja junto. El punto de partida es el círculo. Nos damos la mano. Nos fijaremos que cada persona, al dar las manos a los/las compañeras y compañeros, tiene la palma de la mano derecha mirando al suelo (dando) y la palma de la mano izquierda de cara al cielo (recibiendo).

El/la educadora pedirá a las personas que se fijen en quién es su compañero/a de la derecha y que lo recuerden. Después pedirá lo mismo con el compañero/a de la izquierda. Una vez este trabajo está hecho, pide a las personas que caminen libremente por la sala durante un momento. En algún momento, cuando el círculo está completamente deshecho, pide que las personas se congelen donde están y busquen con la mirada a la persona que tenían a la derecha y tiendan su mano derecha hacia ella. Cuando esto se consigue, pide que se busque al compañero/a que teníamos a la izquierda y le extiendan la mano izquierda. Si es posible hay que darle la mano a ambos compañeros/as.

Cuando todo el mundo tiene las manos extendidas, el/la formadora pide a aquellos que no llegan a darle la mano a los/las compañeras que se aproximen hasta que esto sea posible, modificando su posición ligeramente. Recuerda que la palma de la mano derecha debe mirar al suelo y la de la izquierda al cielo. Desde la posición que tenemos ahora, en la que las personas están todas liadas y amontonadas, el/la educadora pide al grupo que recupere la figura original de círculo.

En este trabajo el grupo no podrá dejar de darse las manos en ningún momento pero se puede hablar todo lo que sea necesario.

Claves para el desarrollo del juego:

Los nudos suelen deshacerse en la mayoría de los casos, pero si el grupo no lo lograra, no hay que frustrarse y puede probarse una vez más.

Es posible, dependiendo de las características del grupo, que se tienda a hablar más que a actuar. En estos momentos el/la dinamizadora sugerirá e invitará a los/las participantes a poner en marcha

el cuerpo y realizar las pruebas necesarias, más desde la práctica que desde la reflexión.

Es conveniente recordar que, como parte del ejercicio, debemos **cuidarnos** y por ello será preciso en este juego que todos/as estemos muy atentos/as a cómo están los y las demás al movernos.

EL LAZARILLO

Duración: 25 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Vendas para los ojos, aunque los/las participantes también pueden realizar el ejercicio con los ojos cerrados. Por lo tanto, lo ideal es preguntar quién siente la necesidad de usar la venda y quién no.

Objetivos:

Depositar mi integridad en otra persona y vivir cómo la confianza se consolida o se fragiliza con pequeños gestos. Entrenar la percepción más allá de la vista, puesto que muy a menudo ésta es la fuente principal de información sobre nuestro mundo. Aprender a escuchar con profundidad y atención.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-a-c; D-a-c-e-f; F-d-f-g; G-b-e-g; H-a-d-e

SECUNDARIA:

A-a; B-a-d; C-c; E-b; F-c; G-b-e-f; H-a-d-f

Explicación:

Trabajamos en parejas: una con los ojos vendados (o cerrados) y otra no. Se trata de hacer una exploración en la oscuridad del lugar donde estamos, de todo el lugar: del interior, del exterior, de otras habitaciones que no hayamos usado durante el resto del curso, y siempre desde los sentidos que no son la vista. El lazarillo va con los ojos abiertos y es el garante de la seguridad de la persona que va ciega. Acompaña su proceso al tiempo que sugiere o muestra posibilidades de exploración que el entorno ofrece y que la persona ciega no puede ver. A la mitad del tiempo el/la dinamizadora hace que las parejas modifiquen el rol que cada participante tenía y se vuelve a comenzar.

El debate posterior al ejercicio tiene que ver sobre todo con las emociones, la confianza recibida y depositada y los detalles perceptivos que cada uno ha experimentado.



Avanza a la casilla
"¡Cuidado!" en
el entorno
INTELECTO
si quieres más
indicaciones,
pág. 149.

BLOQUE III: Tejer relaciones, crear comunidad



Revisa la casilla
"Confianza" en
el entorno
INTELECTO,
si lo consideras
oportuno, pág. 35.

Claves para el desarrollo del juego:

Hay que tener presente que la **confianza** es un elemento que constantemente se construye y también se destruye. En la reflexión posterior al ejercicio será conveniente identificar los momentos en los que cada ciego sentía que su confianza estaba construyéndose y también aquellos en los que sintió que se destruía.

Muy importantes son las reflexiones de los/las participantes acerca del ejercicio de la responsabilidad que significa guiar a alguien sin que se dañe y que al mismo tiempo pueda explorar al máximo. Con algunos grupos, puede resultar preciso animar a los lazarillos a que describen con palabras lo que les rodea o que ofrezcan más y más diversos estímulos para la exploración táctil, auditiva u olfativa.

Variante:

Viaje sensorial.

Si contamos con un espacio amplio y abierto, podemos proponer esta variante. Se trabaja también en parejas con un ciego y un lazarillo pero ahora la propuesta es investigar un espacio más amplio en el que se vayan incluyendo otros elementos, tales como sonoros, olfativo, etc. y en el que cada vez más la caminata dirigida por el lazarillo se convierta en una exploración del espacio por parte del ciego. La persona ciega cada vez implicará más su cuerpo completo no sólo para caminar, sino para sentir el espacio también desde el movimiento libre. La labor del lazarillo va pasando de ser un guía que muestra el camino a ser un acompañante que cuida de que la persona ciega pueda realizar su propio camino de experimentación de la manera más intensa posible y siendo cuidado/a.

EL PUENTE⁵⁸

Duración: 1 hora y 30 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo, aunque viene bien tener cierta confianza entre los integrantes del grupo.

Materiales: Una bolsa opaca por cada equipo que participe, que contendrá todo tipo de material de reciclaje y construcción como papel, cartón, tijeras, gomas, pegamento, cinta. Las bolsas tendrán materiales comunes y materiales que no lo serán. Además necesitamos un coche o camión de juguete. Serán necesarios espacios de traba-

58. Este ejercicio y el explicado en la variante 1, El cohete, se incluyen en el libro *Manual para formadores/as de voluntariado*, editado en 2010 por la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha. Más información en el entorno EMOCIÓN.



jo diferenciados para cada uno de los grupos, que no permitan que éstos se vean ni oigan entre sí y un espacio extra de reunión de los representantes, lugar que también estará aislado del resto.

Objetivos:

Experimentar la cooperación desde la acción, sus efectos positivos a la hora de resolver conflictos. Ponernos en contacto y cooperar. Analizar nuestra manera de trabajar en equipo, vivir los conceptos de negociación, cooperación y liderazgo. Darnos cuenta, cada uno de los/las participantes, de cómo afrontamos un trabajo en equipo desde la práctica.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-d; B-b; D-a-b-c-d-e-f; E-b; F-c-e; G-b-e-i; H-b-e

SECUNDARIA:

A-c-d; B-c-d; C-a-b-c; D-b-c; E-a-b-c; F-g; G-a-e-f; H-b-h

Explicación:

Antes de dividir al grupo se habrán elegido varios **observadores y observadores neutrales** (lo mejor será que haya el mismo número de observadores y de equipos de trabajo). Una vez que se decide quienes serán los/las observadoras (que no formarán parte de ningún grupo), se divide al gran grupo en dos, tres o cuatro subgrupos, cada uno de ellos de no menos de tres o cuatro personas.

El/la formadora explica que cada equipo representa a un pueblo, vecino de los demás, que está separado de ellos desde siempre por un río enorme, de tal modo que ningún pueblo tiene comunicación con el resto. Finalmente se ha conseguido una financiación de la Unión Europea para poder construir un puente que ponga en contacto a todas las poblaciones.

Cada pueblo-equipo tiene la tarea de construir una parte del puente, con el objetivo de conseguir un único puente al final del ejercicio. Así, todas y cada una de las partes del puente deben ser iguales entre sí, deben encajar y poder transportarse para su ensamblado final.

Cada pueblo-equipo trabajará en un espacio diferente e incomunicado del resto de pueblos. Sólo los representantes de cada pueblo-equipo se juntarán para discutir y acordar la construcción de las diferentes partes del puente. A las reuniones de coordinación no se podrá llevar materiales más que eventualmente notas, papel y bolígrafo.



Avanza al entorno
INTELECTO, casilla
"Escuchar. Mirar.
Transformar" para
más datos sobre la
importancia de estos
observadores/as,
pág. 143.



BLOQUE III: Tejer relaciones, crear comunidad

Una vez que cada pueblo-equipo está situado en su espacio aislado del resto, el/la formadora irá pautando el ejercicio y será responsable de que los tiempos de trabajo se dividan como sigue. Este esquema de tiempo se puede anotar en la pizarra para que todo el mundo lo conozca y sepa los tiempos de que se dispone:

- 10 minutos para evaluar la situación y elegir al representante, que será el/la enviada del pueblo a las reuniones de negociación con el resto de pueblos-equipo.
- 10 minutos de asamblea de representantes en un espacio aislado de todos los pueblos.
- 15 minutos de reparto de tareas y construcción del puente (cada pueblo en su espacio)
- 5 minutos de asamblea de representantes (en el espacio aislado de todos los pueblos)
- 10 minutos de trabajo de finalización (cada pueblo en su espacio).
- Ensamblado del puente (el/la dinamizadora elegirá en cual de los espacios prefiere que el puente sea ensamblado. Si queremos introducir mayor complejidad pueden ser los pueblos quienes elijan dónde finalmente se ensamblará el puente).
- Inauguración del puente haciendo pasar el coche de juguete sobre él.

Mientras los pueblos-equipo trabajan, en todo momento habrá un/la observadora que estará presente y tomará notas sobre lo que va sucediendo en el grupo. Lo importante, lo que será observado, no es la organización de los materiales o cómo ensamblarlos, sino los procesos de trabajo en equipo, las emociones y reacciones de las personas: *¿cómo se elige el representante?, ¿cómo se toman las decisiones?, ¿quiénes son más activos/as y quiénes menos, dentro del equipo?, ¿quiénes son los líderes y qué tipo de liderazgos ejercen?, ¿hay discusiones?, ¿cómo son recibidos los cambios necesarios en el programa para adaptarnos a los demás pueblos?*

Los/las observadoras acuden también (por turnos) a las asambleas de representantes y realizan anotaciones sobre los mismos aspectos en la reunión de representantes: *¿cuál es el diseño de puente que prevalece?, ¿por qué?, ¿cómo se enfrenta a la tarea de negociar cada representante?*

Una vez se termina y se ensambla el puente, pasa el coche por encima y se hacen las fotos oportunas, comienza el turno de análisis, para el cual es necesario reservar al menos veinte minutos. Es en este momento cuando los/las observadoras leen sus notas y van, a modo de

espejo, reflejando cómo han sido los diferentes estilos de trabajo en cada uno de los grupos. Es importante que las anotaciones se hagan con un tono objetivo *"Pedro dice esto y Patricia contesta y Mercedes dice: "no, así no, es mejor como lo teníamos nosotros"*, por ejemplo. Luego, se invita al resto de participantes a devolver también al grupo sus propias vivencias, siempre de manera asertiva y nunca a modo de respuesta directa (ya que todas las percepciones hechas en primera persona son igualmente válidas).

Claves para el desarrollo del juego:

La parte clave del ejercicio es cuando los/las observadoras describen lo que han observado. Cuanto mayor detalle tengan estas observaciones, más reveladoras serán para los/las participantes.

En buena parte de las ocasiones que hemos hecho este ejercicio, los/las participantes reciben los comentarios de los/las observadoras con humor. El/la formadora y sus comentarios deberán contribuir a que esta parte de la dinámica sea ágil y divertida. Para que nadie se sienta atacado o cuestionado, será importante insistir en el uso de un lenguaje asertivo y señalar las veces que haga falta que se trata de nuevo de "darnos cuenta" de cómo hemos actuado para poder cambiar las cosas que no nos gusten o reforzar las que sí.

Para la reflexión se pueden seguir las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se ha organizado el trabajo?
- ¿Qué opinan y sienten los/las participantes del sistema de organización del trabajo?
- ¿Cómo se ha elegido el/la portavoz?
- ¿Estaban todos los/las participantes implicados en el trabajo?
- ¿Cómo han funcionado las negociaciones?
- ¿Se ha trabajado un único diseño o se ha ido cambiando?, ¿por qué?
- ¿Han surgido conflictos en los grupos?, ¿y entre los grupos?
- ¿Qué problemas de comunicación ha habido?
- Yo como posible obstáculo en el proceso de negociación.
- Análisis de los diferentes **liderazgos**: democrático, autoritario y carismático.
- Resaltar la importancia de los tiempos y espacios para el trabajo cooperativo.
- Qué es el éxito en un trabajo cooperativo.

Este elemento de "observadores imparciales" puede incluirse también en otro tipo de tareas que tengan que ver con el desarrollo curri-



Para investigar más
sobre liderazgos
avanza a la casilla
"La tarea como líder"
en el apartado
INTELECTO,
pág. 163.



BLOQUE III: Tejer relaciones, crear comunidad

cular de las clases y se desarrollen en grupo. De esta manera no sólo aprendemos sobre la materia en cuestión, sino sobre cómo nosotros, nosotras mismas acometemos un trabajo dentro de un equipo.

Variante:

El cohete.

El/la dinamizadora dividirá al grupo en subgrupos de entre cinco y diez personas. Todos los grupos trabajarán en la misma sala. Ofrecerá a cada grupo una bolsa cerrada con materiales de oficina y reciclaje (igual que la descrita en el apartado "materiales") y dará la siguiente consigna:

"Este ejercicio tiene una sola regla, que es tan fácil que no repetiré: tenéis que construir un cohete tan alto como sea posible. Tenéis quince minutos desde ya." A partir de ahí el grupo trabaja y el/la dinamizadora calla. Si alguien pregunta por más instrucciones se evitará dar más explicaciones.

Lo que sucederá es que el grupo no sabrá si puede o no cooperar. La tarea será realizada de una manera u otra, dependiendo de las decisiones que se tomen en el seno del grupo o los subgrupos. Igual que en la variante previa, contaremos con varios observadores/as que irán escribiendo lo que ven que sucede en cada momento.

Cuando se terminan los quince minutos, observamos los cohetes o el cohete realizado y reflexionamos sobre lo sucedido. Tanto si el trabajo ha sido cooperativo como si ha sido competitivo, dejaremos que los/las observadoras expliquen lo que han visto y a partir de ahí se abrirá el debate.

Los aspectos a observar y que sirven para el debate posterior pueden ser algunos de éstos:

- ¿Qué ha ocurrido?
- ¿Cómo nos hemos sentido a lo largo de la actividad?
- ¿Por qué hemos interpretado las instrucciones como lo hemos hecho?
- ¿Cómo ha sido la comunicación entre los grupos?, ¿entre las personas?
- ¿Ha existido el rol del mediador?
- ¿Ha existido debate con respecto a las reglas del ejercicio?
- ¿Podemos, desde nuestra experiencia, deducir algunos rasgos del trabajo en equipo?

EL ÁRBOL Y EL VIENTO

Duración: 15 minutos.

Dificultad: Media. Calentamiento previo. Antes de hacerlo merece la pena haber puesto en marcha el cuerpo con algún ejercicio de masaje o calentamiento.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Reforzar en el grupo y entre los miembros del grupo un clima de confianza y de cohesión. **Aprender a cuidar y ser cuidado/a.** Aprender a confiar, a soltar el control y a disfrutar de ello.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-a-b-c; D-a-b-c-e-f; F-a; G-d-j; H-a-d-e

SECUNDARIA:

A-a-d; B-a-c-d; C-a-c; F-c; G-a-e; H-a-d-f-h

Explicación:

Se trabaja por grupos de aproximadamente siete personas. Cada grupo se coloca en círculo, de pie, y una persona se sitúa de pie en el centro del círculo. Esa persona, "el árbol", va a cerrar los ojos e intentar relajarse, manteniendo en todo momento el cuerpo rígido, sin mover ni piernas ni brazos. Empieza dejándose caer hacia atrás, recibiendo los dos compañeros/as que se sitúan detrás. Ésos, a su vez, lo empujan con mucha suavidad para que vuelva a pasar por la vertical y "caiga" en otra dirección, en manos de otros dos compañeros/as. El papel del grupo es permitirle adquirir plena confianza, mientras van "balanceando" su cuerpo hacia un lado y otro, con suavidad. Cuando la persona en el centro lo siente (aproximadamente un par de minutos), abre los ojos, reintegra el círculo y deja su sitio al siguiente. Se repite el procedimiento hasta que todos y todas hayan podido hacer de "árbol".

Claves para el desarrollo del ejercicio:

Es común que algunas personas expresen una resistencia inicial a cerrar los ojos y dejarse caer en las manos de los demás. Algunas personas, tendrán dificultades para reprimir sus reflejos de mover un pie hacia delante o hacia atrás o de doblarse por la cintura. La clave, como dinamizador/a, es generar en torno a este juego el clima de mayor confianza posible. Para ello, varios elementos a tener en cuenta:



Avanza a la casilla
"¡Cuidado!" en
el entorno
INTELECTO
si quieres más
indicaciones,
pág. 149.



BLOQUE III: Tejer relaciones, Crear comunidad

- Es fundamental hacerle consciente a todo el mundo de la responsabilidad que cada uno, cada una asume al jugar este juego. Haremos conscientes a todos y todas de que asumimos cargar físicamente con el peso del cuerpo del compañero. Por lo tanto, es fundamental que todo el círculo esté en posición de alerta física, listo para recibir al compañero/a (en ningún momento con las manos en los bolsillos, distraído, deformando el círculo, etc.). Tenemos que insistir en la consigna de que siempre sean dos personas las que reciban al “árbol” cuando caiga por su lado.
- La amplitud del movimiento del “árbol” ha de ser progresiva. En particular, si la persona en el medio parece tener resistencia inicial, es importante que el grupo forme un círculo, estrecho y cerrado, cercano a ella. Al principio, no permitiremos que su cuerpo se incline mucho para progresivamente dejar más y más ángulo con la vertical.
- Asimismo es fundamental que todo el grupo cuide mucho el contacto de sus manos sobre el cuerpo de la persona. Son en general sus manos (aunque progresivamente, pueden ser otras partes del cuerpo como el pecho, los costados o la espalda) las que van a acoger a la persona en cada uno de sus balanceos. Para generar confianza, el contacto de esas manos ha de ser evidentemente respetuoso con su intimidad pero también acompañar el movimiento con suavidad. Es conveniente que al inicio del ejercicio, cuando la persona aún no tiene demasiada confianza, haya manos acompañando el movimiento de su cuerpo casi en cada momento, tanto para recibirla como para empujarla. Progresivamente, dejaremos más intervalos en los que la persona en medio no tenga contacto corporal con nadie.
- Aunque la consigna sea balancear el cuerpo del compañero/a, en ningún momento se trata, para los que están en el círculo, de empujarlo de un lado a otro. Empujones demasiado fuertes impedirán que la persona en trabajo se relaje realmente y disfrute.
- Finalmente, es importante que haya cierto silencio para generar confianza. Ruidos, risas o movimientos pueden rápidamente romper la confianza de la persona en medio. Como mucho, puede resultar favorable animar suavemente y en voz baja a esa persona y acompañar con palabras de ánimo su progresiva toma de confianza.

ESPIRAL DE MIRADAS

Duración: 5-15 minutos (dependiendo del tamaño del grupo).

Dificultad: Alta. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Facilitar que cada persona pueda sentirse vista y reconocida a través de la mirada de las demás, así como reconocer a las demás. Fortalecer relaciones de confianza con el resto de compañeros/as y compañeras del grupo.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-b; D-c; F-d; H-a-d-e

SECUNDARIA:

A-a; B-d; F-c; G-a-b-e; H-a-e-f-g-h

Explicación:

La idea de este juego es sencilla. Cada uno, cada una tiene la oportunidad de intercambiar con el resto de sus compañeros/as y compañeras una mirada fija a los ojos (en el seno del grupo, que acoge y arroja esos intercambios). Para ello empezamos en círculo, todos y todas cogidas de la mano. La persona que dirige el ejercicio (A) suelta la mano de la persona a su derecha y va a encabezar la espiral de miradas (ya nadie más se va a soltar la mano). Gira 180° (mira ahora hacia fuera) y se coloca en frente de la persona que estaba a su izquierda (B). Ahí, intercambia con ella una mirada fija a los ojos por un tiempo que no está ni fijado ni medido, sino que responde a un ritmo que irá sintiendo y marcando el grupo. De ahí, se desplaza lateralmente para colocarse enfrente de la persona siguiente (C). La persona que acaba de “recibir” la mirada (B) se encuentra ahora en espera sin nadie enfrente. Terminado este segundo intercambio de miradas, A y B se desplazan un paso más hacia su derecha para colocarse enfrente de la persona siguiente (A en frente de D y B en frente de C). Ese mismo procedimiento se va a repetir tantas veces como sean necesarias para que todos y todas puedan intercambiar miradas con todos y todas.

Al principio, las personas que se encuentran hacia el final de la espiral pasan un tiempo sin estar intercambiando miradas. Pero es conveniente que tengan la conciencia de estar trabajando activamente desde el inicio. De la misma manera, llega un momento en el que las



BLOQUE III: Tejer relaciones, crear comunidad

personas que encabezaron la espiral ya no tienen a nadie enfrente suyo, pero eso no marca el final del juego, sino que simplemente siguen desplazándose progresivamente al ritmo del grupo y trabajando activamente.

Claves para el desarrollo del juego:

En este juego es importante resaltar algunas consignas: no se debe hablar y tampoco se trata de actuar de ninguna manera ni de intentar pasar determinados mensajes a través de la mirada. Se trata simplemente de estar enfrente del compañero/a y mirarse. Si surge una risa o un llanto, que fluya con naturalidad, pero en general la consigna es estar en silencio del principio al final del juego.

Dado que este juego es emocionalmente muy movilizador, es conveniente que ya exista confianza en el grupo y cierta madurez emocional antes de realizarlo.

GLOBOS AL AIRE

Duración: 5 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Globos.

Objetivos:

Experimentar la cooperación desde la acción y sus efectos positivos a la hora de resolver conflictos. Ponernos en contacto y cooperar.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

B-a-c; D-a; F-b; G-a-d-e; H-e

SECUNDARIA:

B-c-d; C-c; F-a-f; G-c-e; H-d

Explicación:

Todos están de pie, distribuidos en grupos de entre 3 y 8 personas (según el grupo con el que trabajamos). A cada grupo se le entregan uno, dos o tres globos según el número de personas. El juego simplemente consiste en tener entre todos los globos en constante movimiento sin dejarlos caer al suelo. Para ello, los miembros del grupo habrán de cooperar y ayudarse mutuamente. Según el desempeño del grupo, podemos invitarles a no utilizar las manos, a no utilizar ni las manos ni los brazos o a utilizar sólo determinadas partes de su cuerpo.

Claves para el desarrollo del juego:

Es un ejercicio sencillo, muy divertido y movilizador y con un evidente toque cooperativo. Conviene recordar que hemos de **cuidarnos** a lo largo de todo el ejercicio para que nadie salga dañado.

LA OLA SILENCIOSA

Duración: 5 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Escuchar activamente. Tejer relaciones con el resto de compañeros/as y compañeras del grupo.

Competencias educativas que se trabajan:

PRIMARIA:

A-a; B-a-b; D-a-c; H-b-d

SECUNDARIA:

A-a; B-d; G-e; H-c-f

Explicación:

Trabajamos todos de pie y en círculo cerrado: hombro contra hombro. Los brazos permanecerán a lo largo del cuerpo y pegados con los brazos de los compañeros y compañeras (de la derecha y de la izquierda). El objetivo del juego es crear, con nuestros brazos, olas que den la vuelta al círculo lenta pero constantemente.

El/la formadora comienza la ola, levantando lentamente su brazo derecho hasta la vertical y volviéndolo a bajar. Al mismo tiempo, la persona que se encuentra directamente a la derecha del/la formadora, sin mirarla, intenta sentir el movimiento del brazo, imitarlo y seguirlo con su brazo izquierdo, pegado en todo momento al brazo derecho del/la formadora. Una vez terminado ese primer movimiento de ida y vuelta, esa primera ola, la persona que ha "recibido" o "imitado" el movimiento del/la formadora, reproduce a su vez el movimiento con su brazo derecho. Y la persona a su derecha lo sigue, con el brazo izquierdo pegado al suyo. De esa manera, la ola va dando la vuelta poco a poco a todo el círculo.

En la medida que se va entendiendo y haciendo con mayor facilidad, el/la formadora introduce nuevas olas que van a recorrer el círculo simultáneamente. Así, con olas frecuentes es posible au-



Avanza a la casilla
"¡Cuidado!" en
el entorno
INTELECTO
si quieres más
indicaciones,
pág. 149.



BLOQUE III: Tejer relaciones, crear comunidad

mentar la complejidad, haciendo que a una misma persona le toque “seguir” una ola con el brazo izquierdo a la vez que “proponer” una ola con el brazo derecho.

Claves para el desarrollo del juego:

Escuchar y proponer al mismo tiempo no es fácil. Por eso es conveniente dejar un par de rondas donde sólo haya una o dos olas circulando para que los/las participantes ejerciten la capacidad de escuchar y proponer el movimiento con calma.

Debido a la dificultad del ejercicio es conveniente, en la reflexión posterior, hablar y preguntar abiertamente al grupo cuáles han sido las dificultades o facilidades que han experimentado al realizarlo.

MAMÁ PINGÜINO-BEBÉ PINGÜINO⁵⁹

Duración: 10 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Experimentar la cooperación desde la acción y sus efectos positivos. Ponernos en contacto y cooperar.

Competencias educativas en las que colabora.

PRIMARIA:

A-a; B-c; D-a-c; E-c; F-a; H-d-e-f

SECUNDARIA:

A-a; B-c-d; F-c-g; G-b-c-e; H-d-f

Explicación:

Trabajamos todos y todas juntos. Partimos del círculo, dados de la mano. Explicamos que somos una colonia de pingüinos. La persona que tengo a mi derecha es mi madre o mi padre y la de la izquierda mi bebé. De esta forma, todas somos madres/padres e hijas/hijos al mismo tiempo en nuestra colonia. Explicamos que los pingüinos padres y las pingüinos madres suelen irse a buscar alimento dejando a sus bebés en la colonia. Cuando vuelven, para poder encontrarse, cada cría grita un determinado sonido, que su padre o su madre

reconoce, y así la pueden encontrar para alimentarla, aún en medio de la tremenda multitud que es la colonia.

Nosotros, nosotras formamos esta colonia de pingüinos, así que cada bebé inventa un sonido propio que le permita ser encontrado y se lo dice a la mamá-papá al oído para que lo pueda reconocer. Una vez acordados todos los sonidos caminamos y, cuando estamos distribuidos por el espacio, todo el mundo cierra los ojos.

El objetivo del juego es conseguir que el círculo quede como al principio, agarrados de las manos, con tu madre o padre a la derecha y tu bebé a la izquierda. Cuando encuentras a tu madre, padre o bebé lo agarras por el brazo hasta que todo el mundo esté en su lugar. Todas las crías (es decir, todos los y las participantes) emiten sonido al mismo tiempo. De esta manera, como todos somos bebés al tiempo que madre o padre, cada persona tendrá que emitir sonido al mismo tiempo que escucha para encontrar el sonido de su criatura.

Claves para el desarrollo del juego:

Durante el ejercicio, sobre todo durante la parte del ejercicio en la que permanecemos con los ojos cerrados, es necesario **cuidarse**. Así que pediremos a los/las participantes que se muevan lentamente. No tenemos prisa para encontrarnos.

Hay grupos y personas a quienes les cuesta permanecer con los ojos cerrados. Les podemos ayudar proporcionando vendas o pañuelos con los que cubrir los ojos.

Cuando caminemos por el espacio, para encontrar a nuestra familia, lo haremos con los brazos cruzados por delante del pecho. Así tendremos un paragolpes protector en caso de choques.

Al terminar el ejercicio es muy importante una ronda de reflexión donde cada persona pueda expresar la experiencia y las emociones que vivió durante el ejercicio.

MISIONES⁶⁰

Duración: 10-15 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.



Avanza a la casilla
“¡Cuidado!” en
el entorno
INTELECTO
si quieres más
indicaciones,
pág. 149.

59. Juego aprendido de Héctor Aristizábal.

60. Juego aprendido de Pascal Deru.



BLOQUE III: Tejer relaciones, crear comunidad

Materiales: Cartones con números desde el uno hasta el número máximo de participantes; un papelito por participante donde estén escritos tres números diferentes al azar, entre el 1 y el número más alto escrito en los cartones. Además será necesario un espacio amplio y diáfano. Colocamos los cartones en el suelo, con el número visible, separados unos de otros. El lugar que ocupa cada cartón es aleatorio.

Objetivos:

Experimentar la cooperación desde la acción, sus efectos positivos a la hora de resolver conflictos. Ponernos en contacto y cooperar.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

C-b; D-a-e; F-e-g; G-a-c-d-j; H-b-e

SECUNDARIA:

B-c; C-a-c; D-a-b-c; E-a; F-d-g; G-e-f; H-d

Explicación:

Pedimos a los/las participantes que cada uno se coloque sobre uno de los cartones. Éste será su "número de partida". Repartimos los papeles entre los/las participantes, un papel para cada uno/a. Cada persona tiene que cumplir una misión: conectar su número de partida (aquel sobre el que está situado) con los números que están escritos en el papel que le ha tocado. A partir de aquí trabajaremos en silencio; no podemos hablar en absoluto.

Los elementos que tenemos para cumplir nuestra misión son todos aquellos que estén encima de nosotros (para evitar tentaciones será mejor haber apartado previamente todos los elementos de la sala y objetos personales de los/las participantes). También se puede introducir una primera parte a este juego en la que cada participante pueda conseguir materiales (como bloques de construcción, trocitos de cuerda, etc.) a cambio de expresar en voz alta cualidades propias. Los/las participantes pueden desplazarse por el espacio para la consecución de su misión.

Al final del ejercicio se abrirá un debate que revelará cómo el grupo ha trabajado, si cooperó o si cada participante intentó conseguir su misión individualmente. Se prestará especial atención a los aprendizajes realizados por los y las jugadoras, no tanto a si todas las misiones se cumplieron.

Claves para el desarrollo del juego:

En ocasiones mantener el **silencio** es un poco complicado. Es posible que el/la formadora tenga que insistir en este punto varias veces. Si esto sucede, será conveniente evaluarlo en la reflexión final para entender qué dificultad experimentaba el grupo con el silencio.

Es posible que los jugadores soliciten más información sobre la consigna del ejercicio al monitor/a. En estos casos, nos limitaremos a repetir la consigna de partida: conectar tu número de partida con los tres escritos en el papel.

PALMA CON PALMA

Duración: 5 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Activarnos, ponernos en contacto, entrar en relación unos con otros.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-a-b-c; D-a-c-e; G-e

SECUNDARIA:

A-a; B-d; F-g; G-b-e; H-f

Explicación:

Se trata de un juego tranquilo por parejas. Elegimos una persona más o menos de la misma estatura y nos colocamos con las manos hacia delante, haciendo coincidir nuestras palmas. Dejamos caer los brazos y con los ojos cerrados intentamos hacer coincidir las palmas de nuevo. Ahora un poco más difícil: haremos lo mismo pero previamente damos tres vueltas sobre nosotros mismos con los ojos cerrados.

Claves para el desarrollo del juego:

Seguramente surgirán sentimientos y emociones mientras se realiza el juego. Es importante poder identificarlos y expresarlos. Tanto para niños y niñas como para adolescentes es fundamental ayudarles a aprender a comunicar estas emociones y sentimientos.



Si buscas más información sobre cómo hacer esto avanza a la casilla "Silencio" en el entorno INTELLECTO, pág. 136.



BLOQUE III: Tejer relaciones, crear comunidad

Variantes:

VARIANTE 1: Reencuentro con las palmas.

En lugar de dar vueltas sobre nosotros mismos, podremos ir uno, dos, tres, cinco pasos hacia atrás, con cuidado, ya que los caminos de unos y otros pueden cruzarse, y, con los ojos cerrados, avanzar después hasta el/la compañera intentando reencontrar sus palmas.

VARIANTE 2: Caída hacia delante.

Ambas personas retroceden un pasito pequeño. Con las palmas hacia delante se dejan caer una hacia la otra, haciendo coincidir las palmas para aguantar mutuamente su peso. Una vez más se recomienda cuidar mucho nuestra integridad física. En este caso, es importante, para evitar cabezazos, pedir a los/las participantes que no pongan la cabeza hacia delante y que idealmente permanezcan con ella inclinada hacia un lado. También que tengan los brazos y las palmas firmes a la altura del pecho o de la cara, varios centímetros por delante de ella para protegerla.

SILLAS COOPERATIVAS

Duración: 10-15 minutos

Dificultad: media. No necesita calentamiento previo, aunque viene bien tener cierta confianza entre los integrantes del grupo.

Materiales: Una silla resistente por cada participante.

Objetivos:

Experimentar la cooperación desde la acción, sus efectos positivos a la hora de resolver conflictos. Ponernos en contacto y cooperar.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-c; B-a-c; D-a-b-c-e; E-b; F-b; G-b-e-j; H-a-e

SECUNDARIA:

A-d; B-a-c-d; D-c; E-a; F-a-g; G-e-f; H-d

Explicación

¿Conocéis el juego de las sillas musicales? ¿Qué es lo primero que surge al hablar de este juego? ¿Cuál es el principio del funcionamiento? ¿Sobre qué está basado?: la eliminación, la exclusión, el disfrute de la competitividad y la eliminación del otro, porque el que no llega a sentarse en la silla se elimina. Con este juego proponemos no eliminar a nadie, sino que sea una (o varias sillas) las que

se retiren del juego en cada ronda. Los participantes, todos y todas, tendrán que estar en las sillas (ya sea sentados, de pie o como sea) al parar la música, pero esta vez no hay que ser el/la más rápida, sino asegurarnos de que nadie del grupo toca el suelo con ninguna parte de su cuerpo. Los/las dinamizadoras chequearán este punto antes de retirar una silla más para volver a bailar.

Claves para el desarrollo del juego:

Al contrario que en las sillas musicales tradicionales, aquí no hay prisa por subir a las sillas, es más, cuanto menos sillas tengamos más necesario será hablar para desarrollar estrategias que nos permitan acomodarnos a todos y todas. No es necesario que el/la educadora avise de este “detalle”, seguramente en el grupo aparecerán personas que lo propongan. Sí conviene estar atento/a para reforzar esta actitud cuando suceda.

El momento de mayor peligro, y aquí sí hemos de advertir, es cuando los y las participantes bajan de las sillas y el equilibrio que han alcanzado se va deshaciendo. En estos momentos pediremos especial atención y cuidado: la cooperación va desde el inicio hasta el final.

Como en el resto de ejercicios y juegos, nadie está obligado a participar si no quiere. Sí es conveniente incluir las opiniones y sentimientos de estas personas que permanecieron observando durante la reflexión al final del ejercicio.

Como ejemplo de prácticas inspiradoras aportamos que este juego lo hemos jugado con una persona en silla de ruedas con el maravilloso resultado de que ella y su silla terminaron siendo el pilar fundamental de la estructura humana que se armó.

Variantes:

VARIANTE 1: Pingüinos en el ártico. Variante para niños y niñas pequeñas.

Para adaptar el juego a las personas más pequeñas proponemos sustituir las sillas por hojas de periódico en el suelo que simbolicen trozos del hielo del ártico. Los y las pingüinitas tendrán todas que subirse al hielo en cada ronda, y claro, con el cambio climático, el hielo cada vez es más pequeño (iremos retirando hojas de periódico).

VARIANTE 2: Parejas de animales

Trabajaremos en parejas. Habrá en el corro una silla menos que el número total de parejas. Repartimos papelitos con nombres de

BLOQUE III: TEJER RELACIONES,
CREAR COMUNIDAD

animales (de cada animal hay dos papeles). Bailamos al son de la música y, cuando ésta para, antes de poder sentarse en la silla, cada persona tiene que buscar a su pareja animal. Solo si encuentro a mi pareja, podemos ambos/as sentarnos en la misma silla.

Para encontrar a mi pareja tengo que actuar (con cuerpo y voz) como lo hace el animal que tengo en el papel. No vale hablar. La pareja que no tiene silla para sentarse, porque llegó la última, celebra su retraso haciendo una pequeña improvisación de lo que esta situación les provoca emocionalmente (alegría, fastidio, impotencia, ira, amor, discusión entre ellos, indiferencia...) imitando a los animales indicados en su papel.

Siempre se juega con una silla menos que el número total de parejas, no vamos retirando sillas en cada turno, aunque lo que sí solemos hacer es ir cambiando los papeles que determinan las parejas.

BLOQUE IV: OFRECER IDEAS,
COMPARTIR EMOCIONES**DEBATE INTEGRAL⁶¹**

Duración: 10-15 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo pero es conveniente que el grupo se conozca y tenga un poco de confianza entre sí antes de realizarlo.

Materiales: Idealmente un tambor o un djembe; por defecto, un reproductor de música y música con percusiones o simplemente sin música.

Objetivos:

Dialogar no sólo con palabras, sino también con la expresión corporal y vocal. Trabajar representaciones colectivas y conflictos latentes (género, liderazgos, convivencia...), poniendo en juego los recursos del cuerpo y del grupo.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-a; D-a-b-d-e-f; E-c; F-g; G-a; H-a-d-e

SECUNDARIA:

A-a-d; B-d; D-a-c-d; E-b; F-c; G-e-f; H-a-e-g-h

Explicación:

Trazamos en el suelo una línea (puede ser imaginaria o no) que delimite dos espacios iguales de la clase. Pedimos a los/las participantes que se sitúen la mitad a cada lado de la línea, lo más separados posible de ella.

El juego consiste en que, por turnos, cada grupo de participantes se vaya acercando a la línea mientras dirige al otro grupo una palabra (o un sonido) acompañada de un gesto. Esa expresión se lanza "en coro", todos y todas a la vez, y de manera repetida, manteniéndola tantas veces como sea necesario hasta que el otro grupo conteste. El otro grupo escucha, recibe esa intervención, mientras va retrocediendo hacia el fondo. Sólo podrán "contestar", lanzar su próxima intervención, una vez que hayan retrocedido hasta el lugar más alejado de la línea central y que el grupo que está en ese momento "hablando" haya ocupado esa línea central al menos unos segundos.

61. Juego aprendido de Héctor Aristizábal.



BLOQUE IV: Ofrecer ideas, compartir emociones

La manera en que los grupos tienen que coordinarse para que todos sus miembros lancen la misma interpelación (vocal y corporal) es apoyar, arropar, copiar, al miembro de su equipo que realice una propuesta. De este modo, cuando lo sienta oportuno, cualquier persona del grupo, da un paso al frente y lanza su intervención. Enseguida, el grupo asume su compromiso de acompañarla y la va imitando (voz y gesto). A partir de ahí, van avanzando juntos y juntas, en línea (todos/as a la misma altura, enfrentados/as al otro grupo) repitiendo el gesto y el sonido. Como comentábamos anteriormente, una vez llegados a la línea central, siguen repitiendo su gesto y sonido tantas veces como sea necesario hasta que el otro grupo conteste.

De esta manera, con una frase de cada grupo por turno, el juego va avanzando y se crea un diálogo corporal y vocal entre ambos grupos.

Para terminar el/la formadora avisará de que hay que ir encontrando un final para el diálogo. Y si el grupo no termina de "dialogar" por sí mismo, el/la dinamizadora decidirá y avisará cuando queden 2 o 3 intervenciones más por equipo. Al terminar estas 3 intervenciones se dará el ejercicio por concluido. El/la formador/a también puede "guiar" el final hacia un abrazo colectivo entre un grupo y otro, en particular si el "diálogo" ha sido emocionalmente movilizador.

Claves para el desarrollo del juego:

Este ejercicio resulta muy útil para resolver, de manera creativa, conflictos que estén presentes en el seno del grupo o para identificar realidades que afectan al desarrollo de las relaciones en el mismo. Los dos equipos, en estos casos, estarán compuestos por las personas que defienden posturas diferentes o que simplemente pueden tener representaciones distintas sobre esas relaciones como, por ejemplo, chicos y chicas. También podría ser alumnado y profesorado o padres e hijos, etc.

Es posible que el ejercicio despierte muchas emociones y sentimientos, por lo que se recomienda analizarlo con una buena reflexión posterior, donde todo el mundo pueda expresar cómo se siente y por qué, y cerrarlo con una recogida afectiva que calme la energía y haga a los/las participantes de ambos dos bandos entrar en contacto entre sí. Escuchar la respiración del compañero/a o alguna de las **recogidas sensoriales** podrían funcionar bien.

DIBUJAMOS NUESTRO GRUPO

Duración: 50 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo, aunque sí es conveniente que el grupo tenga confianza entre sí, antes de jugar.

Materiales: Papeles grandes, rotuladores, lápices de colores, tijeras, pegamento, materiales varios de reciclaje y oficina.

Objetivos:

Ver reflejada en una pintura una representación de la realidad común del grupo. Dialogar, reflexionar, tomar decisiones juntos y juntas.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-c; D-a-c-f; E-b-c; G-d-g-j; H-a-b

SECUNDARIA:

A-c; B-d; C-c; D-a-d; E-a-c; F-d-e; G-a-e; H-g-h

Explicación:

Trabajamos en tres grupos de aproximadamente 4-6 personas cada uno. El juego consiste en realizar una representación visual, un dibujo del grupo. Para hacer el dibujo cada equipo cuenta con un papel grande y todos los materiales a disposición. La técnica es libre y entre todos y todas tendrán que ponerse de acuerdo en qué dibujan y cómo hacerlo.

Podemos dibujar los objetos, los espacios, las personas, los seres vivos, las relaciones entre todos estos elementos, los sentimientos, todo lo que pensemos que es importante dentro de nuestro grupo y también los elementos externos que consideremos relevantes para el mismo.

Una vez terminado el dibujo cada grupo enseña el suyo y lo explica en plenario. Dependiendo del grupo el/la formadora tendrá que dinamizar más o menos este momento. Se pueden usar las siguientes preguntas u otras al hilo de los mismos dibujos: *¿Qué forma tiene?, ¿quiénes están participando del grupo?, ¿en qué medida participa cada uno, cada una?, ¿cómo se toman las decisiones?, ¿cómo se relaciona con otros grupos del entorno?, ¿qué subgrupos existen dentro del grupo?, ¿cuál es el proyecto común?, ¿cuáles son nuestras motivaciones para participar?, ¿cómo es la relación entre los diferentes grupos?, ¿cuáles son los deseos de las personas?*





BLOQUE IV: Ofrecer ideas, compartir emociones

Al finalizar, podemos hacer un dibujo todos y todas juntos, que recoja lo que consideramos que es más importante de cada uno de los dibujos expuestos. También podemos consensuar cuál de los que existen es el más adecuado. A este dibujo elegido también se le pueden añadir algunas cosas que según el plenario estén faltando.

Claves para el desarrollo del juego:

El referente de este trabajo es el gran grupo, la clase, el conjunto de personas con el que estamos aprendiendo-enseñando regularmente. Todos ellos, no solamente las 4 ó 6 que en ese momento dibujan juntas.

No se trata de dibujar lo que nos gustaría que fuera nuestra realidad, sino lo que percibimos aquí y ahora, aquello que está siendo nuestra realidad.

Es interesante que el/la dinamizadora se pueda integrar en alguno de los grupos porque él/ella también forma parte del mismo. Es importante en estos casos que el/la educadora se incluya de igual a igual con los alumnos, no como figura de autoridad. Si como dinamizador/la nos hemos integrado en el grupo es necesario que se evalúe este hecho en la reflexión final: *¿cómo nos hemos sentido trabajando juntos?, ¿nos cuesta dejarnos llevar por las opiniones de la persona formadora?, ¿nos convence fácilmente?, y, para nosotros mismos, preguntarnos: ¿nos cuesta aceptar las propuestas de nuestros alumnos/as?, ¿lo hacemos fácilmente?*

Este juego puede utilizarse para realizar todo tipo de diagnósticos de aspectos que afecten al grupo, por ejemplo: convivencia, centro escolar, lugares de ocio, discriminación por cualquier motivo, o cualquier otro tema que el/la formadora considere útil para que el grupo reflexione. Para identificar los temas sensibles dentro del grupo se pueden utilizar otras técnicas, como la “*Tormenta de ideas*” o “*El objeto de mi historia*”, ambos recogidos en este mismo bloque.

EL ESCULTOR

Duración: 10-15 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Aprender a relacionarnos con los cuerpos de los/las compañeras y las compañeros, rompiendo tabúes y prejuicios, desde un lugar lúdico y placentero. Comprender desde la vivencia las capacidades expresivas de nuestros cuerpos, más allá de los usos cotidianos y rutinarios que les damos. Construir confianza grupal.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-a-c; D-a-c-e; E-b; G-b-e-j; H-d-e

SECUNDARIA:

A-a; B-d; E-c; F-d-f; G-e-f; H-e-f

Explicación:

Trabajamos en parejas. Un miembro de la pareja será un escultor/a y otro un material modelable que se deja modificar por el escultor. La persona que hace de material parte de la posición cero (de pie, con los brazos extendidos a lo largo del cuerpo). A partir de ahí el/la escultora decide qué forma darle a su escultura. Cuando el/la dinamizadora lo considera conveniente (habiendo observado las esculturas y los procesos), decide que es hora de admirar estas esculturas y los que hasta ahora han sido escultores/as se pasean entre las piezas observándolas como si fuera un museo. Desde ahí se cambian los roles de las personas de cada pareja y se vuelve a comenzar.

Claves para el desarrollo del juego:

Todo el ejercicio se desarrolla en silencio. Los/las escultoras esculpen con sus manos, cuerpos y gestos el cuerpo de su pareja, pero en ningún momento pueden darle órdenes verbales al compañero/a.

Los/las escultoras trabajan sobre el cuerpo, la cara y la mirada de su compañero/a.

Hay veces que las posturas en que los/las escultoras ponen a las esculturas son muy difíciles y cansadas de sostener. Parte del ejercicio, para ambos miembros de la pareja, es cuidar que la escultura no se haga daño y la postura sea factible de sostener en el tiempo.



BLOQUE IV: Ofrecer ideas, compartir emociones

El/la escultora tendrá esto en cuenta cuando esculpe. La persona esculpida no tiene posibilidad de interacción con su escultor/a y tiene que dejarse hacer sin oponer resistencia. Lo que sí daremos como consigna es que cada vez que una escultura sienta cansancio, o dolor, por causa de su postura, se podrá sacudir y relajar un momento para volver a adoptar la misma postura en la que estaba anteriormente. De este modo, las esculturas pueden cuidarse a sí mismas sin necesidad de hablar con el/la escultora.

Una vez que estamos observando las esculturas en el museo, sí se permiten comentarios entre los/las observadoras.

Variante:

Esculpo el opuesto.

Esta variante alarga el ejercicio desde que estamos paseando por el museo de esculturas. Mientras paseamos, cada observador, cada observadora elige una estatua que no sea la que él o ella ha creado. La observa y esculpe sobre esa misma figura lo que él, ella considera el opuesto de esta estatua. Cuando todos y todas han terminado de esculpir los opuestos, se vuelve a pasear observando todas las esculturas.

Haremos lo mismo con los dos grupos y al terminar el ejercicio, en círculo, cada participante mostrará las dos esculturas que se han hecho con su cuerpo: la original que hizo su pareja y el opuesto que hizo el/la visitante del museo de escultura. Dependiendo del tiempo que tengamos, podremos comentar más o menos las esculturas y las emociones que tanto escultores como esculpidos han experimentado mientras creaban o adoptaban las diferentes posturas.

EL OBJETO DE MI HISTORIA

Duración: 20 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo, aunque sí es conveniente que el grupo tenga confianza entre sí, antes de jugar.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Empezar a trabajar y aproximarnos a situaciones que tienen que ver con algunos de los temas que el grupo está interesado en tratar. Comenzar a elaborar los temas propuestos creando diferentes situaciones que traten sobre estos.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-ab-d; C-a; D-c-d; E-b-c; F-g; G-a; H-a-e

SECUNDARIA:

A-b-f; B-d; D-a-d; E-a-b-c; F-c-d-e; G-a; H-a-e-g-h

Explicación:

El/la educadora pide el día anterior que cada participante traiga un objeto que tenga que ver con una historia o anécdota personal que quiera compartir con el grupo. Si estamos tratando con el grupo un tema principal, por ejemplo, convivencia o género, pediremos que el objeto y la historia estén relacionados con este tema. Si no, el tema de la historia será el que cada uno, cada una elija.

En asamblea, cada uno, cada una cuenta la historia o anécdota relacionada con su objeto. Para hacerlo seguiremos un ritual:

- Nos sentamos en círculo.
- Cada uno, cada una tiene su objeto detrás de sí.
- Cuando le toca su turno, pone el objeto delante de sí y cuenta su historia.
- Cuando termina de contar, deja el objeto en el centro del círculo.

Teniendo como apoyo la montaña de objetos del centro del círculo, se reflexiona sobre las ideas que contienen los objetos, su retórica y su significación, intentando hablar de los significados sociales (generales de los mismos) y también de las significaciones personales que tienen, por ejemplo, para la persona que lo ha traído hasta aquí.

Se organizan grupos de cuatro personas. Para formarlos, cada persona tiene que elegir a las tres personas que contaron las historias que cree que tienen más que ver con la suya y al mismo tiempo ser elegido por los respectivos compañeros/as y compañeras.

Una vez en grupos de cuatro personas, se trabaja para crear una historia común que englobe las historias personales de los y las integrantes del grupo. Una vez definida la historia se prepara su dramatización, en la que tienen que estar incluidos los objetos. Cuando la representación está lista se muestran las escenas. Después de cada escena se hace una reflexión que tiene que ver con los contenidos de las historias.

El tiempo destinado a la creación de la historia y la preparación de la dramatización debe ser breve, introducimos aquí un elemento de



BLOQUE IV: Ofrecer ideas, compartir emociones

urgencia que potencia la espontaneidad y hace que los grupos de trabajo agilicen su toma de decisiones. Cinco o diez minutos deberían ser suficientes para este proceso. El/la educadora será la encargada de ir avisando a los grupos del tiempo restante.

Después de pasar todas las escenas generaremos un debate donde se recopilen las ideas sobre las que estamos trabajando, se seleccionen las que nos interesen y se desechen las que no.

Tras ver todas las escenas, si queremos seguir trabajando sobre ellas, cada grupo escribirá el guión de lo que ha sucedido en su escena, donde aparecerán los personajes, las acciones y los textos que hayamos visto. Es importante que el trabajo de escritura se haga en colectivo, cada grupo junto, porque así los guiones serán más completos.

Posteriormente podemos poner en escena estas creaciones propias y compartirlas con compañeros/as y compañeras de otras clases.

Claves para el desarrollo del juego:

Tratamos con este ejercicio de que alumnos y alumnas creen con autonomía sus propias escenas teatrales. Por lo tanto, la labor del/la educadora es básicamente de acompañamiento, en ningún caso deberá ser de dirección.

Incluso si el grupo decide trabajar más sobre los guiones y ponerlos en escena, es conveniente que sea el propio grupo el que vaya tomando las decisiones de cómo hacerlo, apoyando el/la docente en lo que sea necesario, siempre y cuando el grupo lo solicite.

FOTOS

Duración: 20 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo, aunque sí es conveniente que el grupo tenga confianza entre sí antes de jugar.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Empezar a trabajar y aproximarnos a situaciones que tienen que ver con algunos de los temas que el grupo está interesado en tratar. Comenzar a elaborar los temas propuestos, creando, entre todos/as, diferentes situaciones que traten sobre éstos. Identificar y aprovechar las posibilidades de juego que ofrece el/la compañera, incluso de manera silenciosa, sólo con su cuerpo.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a-b-c; C-a; D-c-d; E-b-c; F-g; G-a; H-a-e

SECUNDARIA:

A-a; B-d; C-c; D-a; E-a-c; F-a-c-d-e; G-b-e-f; H-f

Explicación:

Trabajamos en tres grupos de aproximadamente seis personas cada uno. Previamente el/la educadora habrá seleccionado varios temas a tratar por el grupo. Si se quiere que sea el mismo grupo el que decida sobre qué temas tratar, previamente a este juego puede hacerse una **tormenta de ideas** desde donde se seleccionarán los asuntos que al grupo le parezcan más adecuados para trabajar.

El/la educador/a anuncia un tema (en general una o unas pocas palabras). Cada grupo tiene diez segundos para decidir cómo representar, en un fotografía (o grupo escultórico), el tema propuesto. Pasados esos diez segundos, el/la tutora dice: *"foto fija"* y todas las fotos se representan al mismo tiempo. El/la dinamizadora va organizando qué esculturas se mantienen y cuáles se desarman para poder verlos los unos a los otros, por turnos. Repetimos el ejercicio aproximadamente cuatro veces, con cuatro conceptos distintos.

Podemos elegir esos conceptos según los objetivos que queramos trabajar en el grupo o que el mismo grupo decida, por ejemplo: *"trabajo"*, *"éxito"*, *"fracaso"*, *"educación"*, *"castigo"*, *"conformismo"*, *"egoísmo"*, *"armonía"*, *"guerra"*, *"libertad"*, *"conflicto"*, *"responsabilidad"*, *"inmigración"*, *"juego"*, *"amor"*, etc, o bien, si realizamos el ejercicio en el marco de un proceso de creación artística o teatral, según los temas aportados por el grupo para ser parte de la obra final.

Claves para el desarrollo del juego:

Es clave insistir en la idea de que las estatuas o fotos fijas deben respirar. Un actor puede mantener mejor su postura si no tiene bloqueada su respiración, por lo que es fundamental que se dé la consigna **"respira"** cada vez que el/la tutora identifica a una persona que tiene bloqueada la respiración. Esto servirá para que todos los/las alumnas mantengan el foco de atención necesario en su respiración.

También es necesario animar a los/las participantes a adoptar posturas que puedan mantenerse durante el tiempo necesario.



Avanza a la casilla
"Tormenta de Ideas"
en este mismo
bloque, pág. 289.



Mira la casilla
"Aaaaairreeee", en el
entorno INTELLECTO,
pág. 124.



Avanza a la casilla
"Semillas", pág. 193,
si quieres
profundizar en
este aspecto.



BLOQUE IV: Ofrecer ideas, compartir emociones

Si aún así los/las actores sienten demasiada tensión o incluso dolor al mantener su “foto”, los integrantes pueden sacudirse un poco y después volver a la posición de la foto, siempre que lo necesiten. En ningún momento hay que perder de vista el cuidado de nosotros/as mismas.

Es importante animar también a aprovechar las inmensas posibilidades de juego dramático que ofrece el cuerpo compañero. Es importante que las diferentes piezas de la foto interactúen, jueguen, vayan cambiando (sobre todo en la variante 1: fotos con aportes) el significado de sus respectivas posiciones/gestos.

Variantes:

VARIANTE 1: Foto con aportes.

Consiste en realizar el mismo ejercicio de decisión de qué grupo escultórico vamos a crear entre todos y todas y cuando el/la tutora dice “*foto fija*” realizarlo. A partir de ahí, los/las alumnas, que están numerados del 1 al 6, van saliendo por orden de la foto, observan lo que hay y vuelven a entrar realizando una propuesta nueva que se añade a lo que ya existe. Una a una las piezas de la escultura van cambiando, modificando con ello el significado de la misma. Los/las actores hacen varias rondas, de tal manera que siguen saliendo y entrando en la foto hasta que el/la tutora decide terminar el ejercicio.

VARIANTE 2: Para el inicio.

En lugar de empezar con una foto fija completa, empezamos de cero sin acordar previamente qué vamos a hacer. En este caso, entra la persona número 1 en escena y adopta una determinada postura/gesto. Luego entra la 2 y, tomando su tiempo para observar, se coloca para agregar un nuevo elemento al cuadro. Lo mismo hacen luego, cada una en su turno, el número 3, 4, 5 y 6, hasta tener una foto completa. A partir de ahí, el juego es el mismo, saliéndose primero la nº1 para observar y volviendo a entrar con otra propuesta/postura/gesto; luego, la 2, 3, 4, etc.

VARIANTE 3: Fotos como elaboración de contenidos.

Si el grupo ya tiene uno o varios temas, sobre los que desearía reflexionar, las fotos propuestas pueden tener que ver con estos contenidos.

La dinámica será la misma, en cualquiera de sus variantes; sólo cambiarán los títulos que el/la formadora lanza para las fotografías.

Si los temas tratados son temas sensibles del grupo habrá que estar preparado/a para contener y dirigir muy sensiblemente el debate

posterior. En casos de evaluaciones o reflexiones profundas y movilizadoras para el grupo es imprescindible terminar la sesión con alguna de las **recogidas sensoriales**, que calmen, relajen y contengan al grupo antes de terminar.

VARIANTE 4: Fotos en parejas.

Pedimos que dos personas se den la mano, como si se estuvieran saludando. Congelamos la imagen y preguntamos al grupo qué estamos viendo. Desde ahí el/la formadora escucha y dinamiza las respuestas para que sean lo más diferentes posibles. Lo ideal es que quede claro, por la afluencia de respuestas, que las imágenes son polisémicas.

Cuando hemos terminado el turno de palabra, pedimos a una de las dos personas de la pareja que salga, observe a su compañera (que permanece congelada) y proponga una nueva estatua con su propio cuerpo. Hemos de tener cuidado porque el cuerpo de la compañera congelada no se puede tocar, ha de permanecer exactamente igual que en la foto anterior, y es únicamente mi cuerpo el que puedo modificar. Cuando la foto está fija volvemos a abrir un turno de palabras para preguntar qué vemos. Cuando las respuestas terminan pedimos a la otra persona que salga, observe y haga una nueva propuesta teniendo en cuenta lo que ve. Así vamos avanzando en la relación de estas dos personas.

Podemos hacer que durante todo el ejercicio se deje un espacio para que los/las observadoras digan lo que ven o también podemos, después de enseñar el ejercicio, poner a toda la clase a trabajar por parejas, sin espectadores; o poner al grupo a trabajar por cuartetos, donde dos observan y dos hacen fotos, hasta que el/la formadora dé la señal para invertir los papeles.

MÁQUINAS

Duración: 10-15 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Expandir las posibilidades expresivas de nuestro cuerpo y nuestra voz. Trabajar en grupo, proponer, discutir, desarrollar ideas, defenderlas o rechazarlas. Ejercer liderazgo, escucha y participación activa. Desarrollar la creatividad.



Avanza hasta la casilla “**Recogida sensorial**” en el bloque **Recoger lo vivido y afianzarlo**, Pág. 313.



BLOQUE IV: Ofrecer ideas, compartir emociones

VARIANTE 2: Construir escenas juntos/as, negociar contenidos, crear colectivamente. A través de este ejercicio, fomentamos el escuchar la propuesta de los/las compañeras, la entendemos, la interpretamos y hacemos nuestras aportaciones al respecto.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; D-a-b-c; E-b; F-f-g; G-a-b-d-k; H-e

SECUNDARIA:

A-a-c; B-c; C-c; D-c-e; E-c; F-f; G-e-f;

Explicación:

Antes de comenzar el juego, el/la educadora pregunta al gran grupo: *¿qué es una máquina?, ¿qué características tiene?, ¿cómo es?* El grupo irá contestando a estas preguntas (y a otras al respecto que puedan realizarse) y con esta información procederá a construir su propia máquina en grupos de 6 a 8 personas.

Durante un breve período de tiempo decidimos qué máquina vamos a hacer entre todos y todas y cómo es su movimiento. Para crear esta máquina contamos con nuestros cuerpos y voces, con todas las capacidades que tengamos y seamos capaces de imaginar. También se pide, una vez que la máquina y su movimiento están definidos, pensar una historia pequeña sobre la máquina o alrededor de ella. Para crear esta historia nos sirve el esquema básico de planteamiento-nudo-desenlace. Les pediremos a los grupos que las historias sean breves, como para representar en no más de uno o dos minutos.

Por lo tanto, cada grupo habrá de preparar una máquina en tres estadios:

1. Representación estática de una máquina.
2. Representación en movimiento de una máquina.
3. Una mini-historia de algo que ocurre en torno a la máquina.

Claves para el desarrollo del juego:

En ocasiones los grupos tienden a demandar más consignas antes de desarrollar sus ideas. Es interesante que el/la educadora deje al grupo trabajar por sí mismo y no aporte mucho más al respecto del ejercicio, no constriñendo mucho el marco de la actividad, es decir, dando pocas pistas al respecto de lo que "hay que hacer". Así fomentamos la creatividad y el pensamiento divergente, facilitando que las propuestas de los grupos sean muy diferentes entre sí y que las ideas de cada uno estén bien acogidas en sus respectivos grupos de trabajo.

Variante:

VARIANTE 1: Sin palabras.

En esta variante no se acuerda verbalmente entre los/las participantes qué tipo de máquina estamos creando. Simplemente hacemos la máquina entre todos y todas a partir de las aportaciones de los/las compañeras. Estamos en círculo, una persona (la que quiera) sale al centro y propone un sonido y un movimiento, ambos rítmicos. Observando a la persona o personas que están en el centro, cada uno, cada una vamos proponiendo movimientos y sonidos rítmicos y constantes. Así vamos creando nuestra máquina.

Cuando todas las personas integrantes del grupo están participando les pedimos que se congelen por un momento, que respiren, y a partir de ahí observen a sus compañeros/as y compañeras, primero mientras están congelados y después también durante la acción. Pedimos que la máquina prosiga con su sonido y movimiento un ratito más antes de terminar el ejercicio.

Estas máquinas pueden hacerse partiendo de un sonido y un movimiento al azar o también pueden hacerse con un concepto. La diferencia es que, antes de que la primera persona salga, decimos: *"vamos a hacer la máquina del amor"* y a partir de ahí todos los/las participantes trabajan con este concepto a la hora de crear su sonido y movimiento. Algunas máquinas posibles pueden ser:

1. La máquina del odio.
2. El antídoto de la máquina del odio.
3. La educación en este lugar hoy.
4. La crisis.
5. Cualquiera que se nos ocurra.

Estas máquinas sirven muy bien de diagnóstico de situaciones. Después de hacer cada máquina podemos analizar sus partes, su dinámica, su tipo de movimiento y sonido teniendo en cuenta cuál era el concepto que estábamos representando y desde ahí entenderemos el significado de ese concepto, como el grupo lo entiende e interpreta.

En esta variante prescindimos de crear la historia alrededor de la máquina, algo que sería muy difícil hacer sin palabras.

VARIANTE 2: Mostramos nuestras máquinas.

Al final del ejercicio cada máquina se muestra a los/las compañeras (en los tres momentos) y los/las compañeras tienen que adivinar de qué se trata.



BLOQUE IV: Ofrecer ideas, compartir emociones

Una vez que todos los grupos tienen lista la representación nos preparamos para enseñarnos unos a otros lo que hemos preparado. Decidimos en qué parte del espacio va a suceder la acción y en qué lugar se situarán los/las observadoras. Una vez el público está sentado se les pide a los/las actores que se coloquen en el lugar de partida. Cuando todos están colocados, se espera un momento y se dice “*máquina estática*” y los/las actores representan una foto fija de su máquina.

Mientras la máquina permanece estática se pregunta al público: *¿qué máquina es esta?* Se deja que el público especule en alto un momento. Los/las actores no dirán si están o no en lo cierto y el/la tutora dice: “*máquina en movimiento*”. La máquina se mueve un breve período de tiempo y el/la tutora dice “*stop*”. En este momento es cuando el público vuelve a comentar sobre lo que esta máquina es y lo que no. Pasado ese momento de discusión el/la tutora dice: “*historia de la máquina*” y a partir de ahí los/las actrices desarrollan su escena desde el principio hasta el final. El/la educadora permanecerá atenta a los posibles finales de la historia para confirmar la finalización de la misma cuando ésta suceda.

A partir de ahí se charla sobre lo que hemos visto y hemos actuado para comprobar cómo de cercanas son ambas interpretaciones. Del mismo modo, y por turnos, vamos actuando y mirando las diferentes máquinas.

PORTARRETRATOS

Duración: 5 minutos para cada persona que quiera mostrar.

Dificultad: Alta. No necesita calentamiento previo, aunque sí es conveniente que el grupo tenga confianza entre sí, antes de jugar.

Materiales: Aquellos que cada participante considere oportuno.

Objetivos:

Entender y comunicar quiénes somos. Expresarnos y contarnos delante de otras personas.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-b-d; D-c; E-c; F-c-g; G-a-b-g; H-a-c

SECUNDARIA:

A-b-f; B-d; D-a; E-a-b-c; F-b-c-e; G-a; H-a-e-g

Explicación:

El/la docente pedirá a los/las participantes que preparen este ejercicio de una sesión para la siguiente. El ejercicio consiste en elaborar una breve presentación para el resto de compañeros/as que cuente quién eres tú. El espacio de la clase se convertirá durante el tiempo de la representación (varios minutos) en el portarretratos que contendrá el retrato que cada uno, cada una haga de sí misma.

Cada quien decide cómo hacer su autorretrato, qué cosas contar sobre sí mismo/a y de qué modo hacerlo (actuar, bailar, cantar, leer, tocar música, recitar, pintar...). Se podrán utilizar tantos materiales como se considere oportuno.

Cuando alguna persona tiene listo el autorretrato, la clase se dispone como la persona autorretratada solicite y se observa el retrato durante el tiempo que éste dure. Después habrá una reflexión sobre lo vivido y observado.

Claves para el desarrollo del ejercicio:

Cada participante decidirá si quiere mostrar su autorretrato y cuándo quiere hacerlo. La expresión del retrato propio será tan libre como el participante sea capaz de imaginar. Haremos que el ejercicio sea lo más libre posible.

Al terminar el ejercicio es importante que haya una reflexión al respecto de lo que el grupo ha observado. La reflexión se conducirá a que tanto los/las observadoras como la persona participante puedan expresar principalmente cómo se han sentido durante la duración del retrato, explicando por qué la muestra les ha hecho sentir así.

Este ejercicio puede plantearse como un pequeño ritual dentro del grupo que cada participante va atravesando cuando se siente con ganas de hacerlo. Es importante que ninguna persona se sienta obligada a hacer este ejercicio si no lo desea. Lo deseable es escuchar a cada participante para poder ofrecerle el espacio de portarretratos cuando quiera utilizarlo.

TE LLEVO A UN LUGAR DE MI INFANCIA

Duración: 20 minutos.

Dificultad: Media. Calentamiento previo. Es mejor plantear este ejercicio cuando existe cierta confianza entre los miembros del gru-



BLOQUE IV: Ofrecer ideas, compartir emociones

po. Justo antes de hacerlo, merece la pena haber puesto en marcha el cuerpo con algún ejercicio de masaje o calentamiento.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Desarrollar la imaginación, la creatividad. Desarrollar la escucha activa y la empatía. Fortalecer relaciones de confianza entre los miembros del grupo.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a-d; D-c; E-c; G-a-d-e; H-a-e-f

SECUNDARIA:

A-a-b-f; B-d; E-b-c; F-f; G-e-f; H-a-e-g

Explicación:

Trabajamos por parejas. El trabajo tiene cuatro momentos:

1. La primera persona (A) lleva a la segunda (B) a un lugar de su infancia.
2. B hace un “feedback”, una devolución a A.
3. B lleva a un lugar de su infancia a A.
4. A hace su devolución de lo vivido a B.

Será el/la educadora el que avisará de cuándo cambiar (aproximadamente cada cinco o diez minutos).

La consigna de “llevar al compañero/a a un lugar de tu infancia” consiste en hacerlo viajar mentalmente a este lugar, recreando la visión que uno tenía de este lugar siendo niño, las emociones vinculadas a él, los ambientes, etc, intentando hacer el viaje lo más vivencial posible. Para ello, el/la “guía” puede enseñar a su compañero/a lo que se encuentra en ese lugar, hacer oler los aromas que ahí se respiran, compartir con él las actividades que ahí se realizan, etc. Es libre de utilizar todo el espacio y todas las formas de comunicación (la palabra, el tacto, llevarla, sentarla, correr, etc.). Mientras tanto, la otra persona (el/la “viajante”), tiene como única consigna ponerse a plena disposición del guía, practicar la escucha activa, imaginar ese niño, esa niña, impregnarse de todo ese lugar y de esos ambientes.

Una vez terminado el viaje, el/la “viajante” hace una devolución a su guía. La idea de esa devolución no será tanto volver a hacer, enseñar lo mismo que le ha enseñado el guía, sino intentar resaltar al máximo las emociones que, según ha podido percibir, vivía su

compañero/a cuando era niño o niña en ese lugar. Nuevamente espacio y expresión son libres.

Una vez terminada la primera devolución, cambiamos los roles y repetimos el juego.

Claves para el desarrollo del ejercicio:

Como en otros juegos que implican el monólogo y la expresión libre y/o que llevan a hablar de una parte de uno, una misma, es posible que algunas personas necesiten ser animadas a sentirse libres de contar, de jugar. Invitar a todos los/las participantes a “disfrutar” es, como siempre, una consigna muy bienvenida.

Idealmente las parejas se conformarán entre personas que no se conocen demasiado, que no suelen trabajar o estar juntas, aunque una base de respeto mutuo y de confianza es necesaria para que todo el mundo se sienta libre de “viajar”, de “expresar”, de mostrar el niño, la niña que ha sido.

Aunque los hábitos de la comunicación diaria pueden empujar al viajante a querer responder a su guía, preguntarle, entablar con él, con ella un diálogo, es importante que animemos expresamente a los/las viajantes a solo practicar la escucha activa, pudiendo, como mucho, asentir sin hablar. En su momento, una buena devolución hecha posible por una escucha activa será para el guía un auténtico regalo.

TORMENTA DE IDEAS

Duración: 15 minutos.

Dificultad: Media. No necesita calentamiento previo, aunque sí es conveniente que el grupo tenga confianza entre sí antes de jugar. Haber puesto antes el cuerpo en acción hace que el ejercicio fluya mejor.

Materiales: Papeles grandes, rotuladores, bolígrafos.

Objetivos:

Identificar los temas que le preocupan al grupo sobre los que se desea reflexionar.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-b; D-c; E-b-c; F-d-g; G-a; H-e-f

SECUNDARIA:

A-b; B-c-d; D-a-d; E-a-b; F-c; G-b-f



BLOQUE IV: OFRECER IDEAS, COMPARTIR EMOCIONES

Explicación:

Extendemos un papel continuo sobre el suelo y repartimos rotuladores. Luego, la tormenta de ideas se puede hacer de dos formas:

1. Todos y todas al mismo tiempo van escribiendo en el papel cuáles son los temas sobre los que les gustaría reflexionar. Cuando se terminan de escribir las propuestas, se leen todas en voz alta por parte de los/las alumnas. No es necesario que cada uno, cada una lea la suya, la que ha escrito. Más bien se trata de que cada uno, cada una lea lo que quiera en voz alta y así entendamos que todo lo escrito ya es del grupo, de todos y cada una de los integrantes, y no sólo de quien lo escribió.
2. Dos o tres alumnos se prestan como voluntarios/as para apuntar en el papel continuo todas las ideas que van surgiendo del grupo (ellos/as también pueden proponer ideas). El/la tutora dinamiza el grupo para que cada quien pueda expresar libremente y en voz alta todas las temáticas que piensen que son merecedoras de ser elaboradas creativamente. Esta variante permite que las ideas de unos inspiren a los demás.

La lluvia de ideas se puede hacer también en cartulinas y dejarlas expuestas en la clase hasta realizar las siguientes actividades. Se puede proponer que cada alumno/a salga a escribir su propuesta en la cartulina aunque esto suele restar dinamismo al juego y también merma la participación de las personas más tímidas.

Claves para el desarrollo del juego:

Es importante animar al grupo a que las ideas que se aportan sean lo más concretas y precisas posibles, que se acerquen a situaciones de vida concretas. Eso ayudará sobremanera a los grupos de trabajo en las posteriores fases de elaboración.

Siendo una lluvia de ideas, es importante que el/la tutora anime a cada uno, a cada una a expresar libremente cada idea que se le ocurra sin autocensura.

Si este juego se hace con la intención de realizar un trabajo de creación colectiva, sería conveniente que los temas a tratar tuvieran que ver con las situaciones de opresión, injusticia y conflicto en general que cada uno, cada una de los alumnos y alumnas conoce de su entorno cotidiano o incluso vive en carne propia. Cuanto más cercanos nos tocan los temas, más herramientas tendremos para trabajar creativamente sobre ellos.

BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO

ESTAR⁶²

Duración: 30 minutos.

Dificultad: Alta. No necesita calentamiento previo pero es bueno plantear este ejercicio cuando el grupo se conoce y sus componentes tienen cierta confianza entre ellos.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Ejercitar la toma de decisiones, el uso de la libertad para elegir y la exposición frente a otras personas. Experimentar el silencio y la sensación de espacio vacío, de los cuerpos como herramientas básicas de una comunicación asertiva. Promover un espacio para sentir nuestro cuerpo y ver cuáles son sus reacciones. Entender cuáles son nuestras emociones y sentimientos y poder hablar de ellos, lo cual es fundamental para la gestión de los conflictos.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-b; D-c; F-d; G-d-e-h; H-a-c-d-f

SECUNDARIA:

A-a; B-d; F-c-d-e-f-g; G-a-c; H-a-c-e-f-g-h

Explicación:

Dividimos el espacio de la clase en dos. Se limita, a un lado, el espacio escénico (o de trabajo) y, en otro lado, el lugar del público, desde el cual se trabaja sentados y desde la observación. Todo el grupo se sienta del lado del público, mientras el/la educadora ocupa el espacio escénico y desde ahí explica el ejercicio, que consiste en ESTAR en ese espacio.

Cada participante intervendrá cuando le apetezca, cuando sienta que quiere salir a escena. De la misma manera, abandonará la escena cuando sienta que quiere hacerlo. Se entrará y saldrá de escena (tantas veces como se desee) por los laterales de lo que hemos definido como línea divisoria entre el público y la escena. No se permiten los cambios dentro de la escena; para cambiar de lugar dentro de la escena, es necesario salir, observar y volver a entrar.

62. Juego aprendido de Agustín Bellusci.



BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO

El ejercicio tiene 3 etapas que pueden profundizarse en mayor o menor medida, dependiendo de cómo se desarrolle el juego. En ninguna de ellas se puede hablar. El/la dinamizadora va introduciendo cada cambio de etapa cuando considere oportuno, sin que el ejercicio se detenga. Los cambios se van acumulando:

1. Postura corporal y situación en el espacio limitadas. La postura inicial, que denominaremos “neutra” o “posición cero” es de frente al público, con los brazos a lo largo del cuerpo (sin agarrar ni ocultar las manos), mirada al frente, rodillas desbloqueadas, piernas y pies en paralelo, bien apoyados en el suelo. En el espacio habrá marcados con cruces tres puntos, (al centro en el proscenio y a cada lado, un poco más atrás) que indicarán donde la persona que entra en escena se puede colocar.
2. La postura sigue siendo la misma pero el participante puede elegir cualquier sitio del espacio (ya no solo las tres marcas), siempre mirando al público.
3. El participante puede elegir otras posturas, además de la postura cero, mirar o no mirar al público.

En cada momento el/la educadora podrá ir señalando los momentos interesantes del ejercicio: cómo el valor de un cuerpo varía dependiendo de su posición y ubicación; cómo se van creando composiciones con los cuerpos a pesar de que ese no es el objetivo de los/las participantes ni del ejercicio; cómo existen relaciones entre las personas en escena a pesar de que no se pueda hablar. Son todas reflexiones sobre la importancia que tienen las imágenes y la comunicación no verbal.

El ejercicio termina y a partir de ahí se genera un debate que, sobre todo, tratará sobre:

1. ¿Qué hemos visto?
2. ¿Cómo nos hemos sentido?
3. ¿Qué ha pasado?
4. ¿Ha sido fácil o difícil? ¿Por qué?

En general, después de tan largo rato sin hablar, no hay problema para que se opine y se comparta verbalmente. Lo importante es que cada uno, cada una se exprese libremente y cuente cómo le ha ido en el ejercicio.

Claves para el desarrollo del juego:

A lo largo del ejercicio será conveniente que el/la dinamizadora recuerde en varias ocasiones a los/las participantes que se trata de estar, no de morir ni de ponerse rígido/a. Poner atención y **conciencia sobre la propia respiración** va a ayudar a mantenernos relajados/as durante el ejercicio. A lo que se invita a los/las participantes es a cierto tipo de neutralidad, de “transparencia”, en la que no se trata de “hacer”, ni de “actuar”, ni de encarnar ningún personaje. Al contrario, se trata de estar en contacto con uno mismo, ante la mirada de los demás. Es una invitación a estar disponible a las emociones, al propio cuerpo; receptivo/a a las personas con quienes comparto mi estar tanto en el espacio escénico como fuera del mismo.

Como la idea es desvestirse de todo lo superfluo, descubrirse ante la mirada de los y las demás para poder mirarse, descubrirse uno/a misma, es importante señalar que es posible que aparezcan emociones de varios tipos. No se trata de buscar ninguna pero, si alguna viene, dejaremos que tenga su espacio, la reconoceremos y la dejaremos estar con nosotros y nosotras. Es decir, si a una persona le da la risa o el llanto, o el cabreo, todo está permitido, mientras mantenga la consigna. No es necesario salir del ejercicio si ocurre una emoción, pero tampoco es necesario quedarse. La decisión depende del/la participante.

Es posible que se generen espacios de **“silencio”** en los que no haya nadie en escena y nadie salga. Es fundamental que en esos momentos el/la educadora no se apresure a modificar la consigna, ni invite a nadie a participar. El ejercicio es del grupo y el grupo está haciendo con él lo que necesita. Si hay silencio, es bienvenido. El/la formadora ha de trabajar sobre su propia **autoexigencia** y autorresponsabilidad, no dejando que éstas interfieran en el desarrollo del ejercicio.

IMPROVISACIONES⁶³

Duración: Dependerá del tipo de improvisación.

Dificultad: Media. Necesita calentamiento previo. Es conveniente que el grupo tenga confianza entre sí, antes de improvisar. Es bueno que el cuerpo, la voz y la imaginación hayan sido puestos en marcha antes de realizar las improvisaciones.

Materiales: Como facilitadores/as, según las improvisaciones, podemos variar la consigna en ese aspecto: proponer que no se use nin-



Avanza hasta la casilla “SEMILLAS”
Para más datos,
pág. 193.



Para más luz avanza
a la casilla
“Silencio”, en
el entorno
INTELLECTO,
pág. 136.



Para acercarte a
estos conceptos
visita las casillas
“Quizá sea difícil”
y “El educador en
juego” en el entorno
INTELLECTO,
pág. 47 y 51
respectivamente.

63. La mayoría de las improvisaciones expuestas en este libro han sido aprendidas de Agustín Bellusci y otros profesores de Estudio 3.



BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO

gún material, que sólo se usen sillas (en el caso de que sean necesarias), que se puedan usar todos los objetos al alcance o, al contrario, imponer en la improvisación el uso de un determinado objeto.

Objetivos:

Ampliar nuestro rango de situaciones vividas. Enfrentarnos a conflictos y resolverlos de manera autónoma, sin correr riesgos. Experimentar diversas formas de relación con los y las demás.

Competencias educativas en las que colabora el trabajo con improvisaciones⁶⁴:

PRIMARIA:

A-a-b-c; B-a-b; D-a-b-c-e; E-b-c; F-a-b-d-e-g; G-a-d-e-f-j-k; A-a-d-e-f

SECUNDARIA:

A-a-b-c-f; B-c-d; C-b-c; D-a-b-c; E-a-b-c; F-a-d-e-f-g; G-b-e-f; H-a-b-c-d-e-f

Explicación:

Improvisar significa representar una historia que previamente no se sabe, que se inventa en el mismo momento de la representación, mientras el público observa. Las improvisaciones pueden ser de una, dos o muchas personas que no saben a priori qué será lo que se desarrolle entre ellas sobre el escenario, es decir, no conocen de antemano la obra.

Que no se conozca con antelación la obra no significa que las improvisaciones no atiendan a unos parámetros y estructuras que hacen que el desarrollo de la historia sea posible. Las improvisaciones pueden partir de un texto. Por ejemplo, podemos leerlo una vez y después representar lo leído, incluyendo lo que nos ha parecido más representativo o aquello de lo que nos acordamos. Se puede partir de una consigna clara, por ejemplo: somos una familia a la hora de la cena. Pueden contener texto y ser naturalistas, como una escena de la vida cotidiana, o pueden también ser abstractas, por ejemplo: tú eres un círculo y yo un cuadrado que nos encontramos en una pirámide.

Entre las consignas puede figurar que en la improvisación se usen o no palabras. Podemos hacer improvisaciones en silencio, en un idioma inventado, en números o en castellano. Podemos tener limitado el texto a una sola palabra o una frase (como en **Improvisaciones de conflictos básicos**) o no poder hablar en absoluto (como en el ejercicio **Fotos**).

64. Puesto que todas las improvisaciones propuestas trabajan los mismos aspectos de las competencias básicas de educación, para no repetirnos, no incluiremos esta información en cada una de las casillas de este bloque.

El/la educadora, para ayudar al desarrollo de la historia, puede introducir elementos desde el exterior que ofrezcan a los improvisadores elementos nuevos de construcción de la misma; por ejemplo: puede pedir que a partir de un momento determinado la historia se desarrolle en un idioma inventado, que sea un musical, que sea una ópera, o el canal *TVChina*, que alguien cante, se vuelva loco o se muera. Puede introducir elementos sobrenaturales, como una luz azulada que entra por la ventana y envuelve todo, o puede ayudarse de alguno de los/las observadoras para pedirle que entre con una propuesta novedosa, por ejemplo: ser un león escapado del zoo, o cualquier cosa que el/la dinamizadora considere oportuno.

Para proponer elementos desde el exterior, el/la educadora deberá también permanecer muy atenta a lo que está sucediendo en escena. En algún momento podemos ofrecer al público la posibilidad de que sea él quien incluya estos elementos "sorpresa" para los/las improvisadoras, por ejemplo ofreciéndole un mando a distancia (imaginario) que permite cambiar el canal de la "tele". La historia y los personajes seguirán siendo los mismos pero cambiará el tono dependiendo de lo que aporte el/la compañera del público, por ejemplo: noticias 1, documentales de animales, la telenovela de la tarde o cualquier otra cosa que se le ocurra.

Claves para el desarrollo del juego:

Es bueno ir planteando las improvisaciones de menor a mayor dificultad. Metodológicamente lo primero puede ser improvisaciones por parejas todos y todas juntas al mismo tiempo, repartidos por la sala, sin nadie mirando aparte del/la educadora. Después, se puede trabajar en cuartetos para que dos personas sean las espectadoras de la otra pareja que improvisa (luego cambiamos). A continuación, podemos incluir improvisaciones colectivas, donde todo el mundo trabaja al tiempo y el/la única espectadora es el/la formadora. Más tarde, incluiremos improvisaciones colectivas donde la mitad de la clase improvisa y la otra mitad observa (después cambiamos). En general, el último tipo de improvisaciones que propondremos serán aquellas en las que dos o tres personas improvisan mientras el resto de la clase observa.

Con respecto a los temas que se plantean en las improvisaciones también será conveniente proponer juegos de menor a mayor dificultad. Esto es, comenzar por improvisaciones abstractas (como **"Sí-no"** o **"Ven aquí"**), seguir por algunas de temas que no sean excesivamente cercanos al grupo con el que trabajamos y terminar proponiendo



ENCONTRARÁS
ESTA CASILLA MÁS
ADELANTE, EN ESTE
MISMO BLOQUE,
PÁG. 297.



RETROCEDE A LA
CASILLA "FOTOS" SI
QUIERES REVISARLA,
PÁG. 280.



ENCONTRARÁS
LA CASILLA
"IMPROVISACIONES DE
CONFLICTO BÁSICO" UN
POCO MÁS
ADELANTE, PÁG. 297.



BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO

los temas que el grupo vive como más propios. De este modo, antes de introducir una materia altamente movilizadora para las personas que componen el grupo, éstas habrán desarrollado cierta habilidad en la improvisación que les permitirá manejar mejor la situación.

Es importante que las reflexiones posteriores a las improvisaciones cubran dos aspectos fundamentales:

1. Referente a la vivencia de las personas que improvisaron y las que observaron: *¿Cómo nos hemos sentido haciendo la improvisación?, ¿cómo nos hemos quedado?, ¿cómo estamos?* Lo primero es atender a las personas que han improvisado y asegurarnos de que todas las emociones que la improvisación despertó quedan contenidas en esta fase de reflexión, es decir, que nada de lo que pasó en la improvisación (por ejemplo: estoy muy enfadada con mi compañero), se llevará fuera de la misma.
2. Referente a los contenidos tratados en la improvisación: *¿Qué hemos visto?, ¿cuál ha sido la escena que nos han contado?, ¿qué ha pasado en escena?*, para desde ahí poder trabajar determinados temas sobre los que el grupo tenga interés en reflexionar.

Es clave insistir en la idea de la respiración. Desde fuera de la escena el/la formador/a dirá **"respira"** cada vez que identifique que una persona tiene bloqueada la respiración. Esto servirá para que todos los y las alumnas mantengan el foco de atención necesario en su respiración, la escena fluya y ayudemos a desbloquearse a las personas que lo necesiten. Mantenerse relajado/a en la improvisación es clave para poder escuchar bien qué es lo que está sucediendo a mi alrededor y cuáles son las propuestas que con esta realidad circundante puedo tejer. Para mantenernos relajados, una clave es no bloquear la respiración. De nada sirve decirle a una persona: *"Estás tenso/a, deberías relajarte"*. Como dinamizadores/as tenemos que encontrar herramientas más efectivas. La respiración es la más importante de ellas.

Igual que en el resto de ejercicios, lo importante de improvisar no es el "resultado" que le estamos ofreciendo al público, sino el proceso mismo de creación de la historia. Paradójicamente, cuanto más se comprometen los/las improvisadoras, más se concentran en la creación colectiva (improvisación) que están realizando y más son capaces de olvidarse del público, mejor y más interesante resultará el espectáculo para éste. Lo cautivador y movilizador de un espectáculo de improvisación no es la historia que se nos cuenta, sino estar asistiendo en directo a un acto de creación.

Como clave metodológica, es importante recordarle a los/las participantes que están siendo público, que su labor no es pasiva, sino activa. Es muy importante que observen y registren qué pasa en escena y en qué medida esto les llega para, después, compartirlo en la fase de reflexión. Los/las compañeras improvisadoras necesitarán toda la información al respecto de lo que el público ha percibido de su actuación para poder evaluar su trabajo. Sólo con la colaboración de los/las compañeras que observan, las personas improvisadoras, podrán darse cuenta de cómo ha sido su proceso creativo.

Las improvisaciones, en sus diferentes variantes, pueden usarse para reflexionar sobre los conflictos que afectan a un determinado grupo de personas. A través de la improvisación podemos intentar encontrar soluciones a situaciones problemáticas y entrenar nuestra capacidad de gestionar conflictos. Si lo que se pretende es hacer este tipo de trabajo, será conveniente que sea el propio grupo quien identifique los **temas a tratar**, y a partir de ahí elabore sus propias escenas. En este trabajo, las técnicas de **teatro foro** son especialmente adecuadas porque, a través de la improvisación, permiten buscar finales positivos para situaciones conflictivas.

En general, en las improvisaciones podemos actuar más allá de nuestro propio sexo, es decir que, si así lo desea una chica, puede hacer de chico y viceversa. En escena tenemos la posibilidad de ser quienes queramos. No hay problema en representar señores que nos quintuplican la edad o el peso, que son de diferente sexo o tienen ideas completamente alejadas de las nuestras. Todo es válido, siempre y cuando se plantee de forma clara y la propuesta sea aceptada por el resto de improvisadores/as.

IMPROVISACIONES DE CONFLICTO BÁSICO

Duración: 15 minutos.

Dificultad: Media. Necesita calentamiento previo. Es conveniente que el grupo tenga confianza entre sí, antes de improvisar. Es bueno, que el cuerpo, la voz y la imaginación hayan sido puestos en marcha antes de realizar las improvisaciones.

Materiales: En principio ninguno, pero si queremos despertar la imaginación podemos usar diferentes objetos, telas, pequeños instrumentos musicales, cojines, sillas... en algunos momentos.



SI LO CONSIDERAS
NECESARIO REVISAR
LA CASILLA "SEMILLAS",
PÁG. 193.



REVISAR EL BLOQUE
"OFRECER IDEAS,
COMPARTIR
EMOCIONES"
SI NECESITAS MÁS
ORIENTACIÓN AL
RESPECTO, PÁG. 273.



Sobre el teatro foro,
su creador Augusto
Boal y la disciplina
teatral en la que se
enmarca,
el Teatro del
Oprimido, hay más
referencias en el
apartado EMOCIÓN,
área Inspiraciones,
pág. 337.



BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO

Objetivos:

Tener la oportunidad de vivir y resolver conflictos en un entorno lúdico y agradable. Aprender cómo reaccionamos ante una confrontación, cómo defendemos un sí, cómo proponemos un no, cuáles son nuestras estrategias de convencimiento, cuáles las de los demás. Ampliar nuestra capacidad de gestionar situaciones de confrontación y desacuerdo.

Explicación:

Trabajamos en parejas, cambiando de pareja para cada nueva etapa del ejercicio y buscando distintas parejas con las que no solemos trabajar. El ejercicio comienza de pie, una persona enfrente de la otra. Cada estadio del conflicto tendrá su tiempo de desarrollo. El/la dinamizadora irá dando las consignas para que el ejercicio avance, sin que los/las alumnas dejen de actuar. La consigna de partida es que un miembro de la pareja quiere "Sí" y el otro quiere "No". A lo largo del ejercicio los/las alumnas podrán expresar su sí o su no con las herramientas que el/la dinamizadora vaya definiendo. La sucesión de tareas es la siguiente:

1. Confrontación de miradas. Ni hablamos, ni nos movemos.
2. Ponemos en marcha el cuerpo. Cada uno de los/las alumnas intenta conseguir el sí o el no sólo con el cuerpo.
3. Ponemos en marcha la voz y el único texto que podemos decir, según sea nuestra elección será "Sí" o "No". Evidentemente, podemos repetir ese texto tantas veces como queramos.
4. Ponemos en marcha la imaginación y a partir de aquí podemos argumentar y decir lo que queramos para conseguir nuestro objetivo, en cada caso, sí o no. Se trata de acumular todas las etapas del ejercicio para así al final tener mirada, cuerpo, voz e imaginación en funcionamiento.
5. Con esta misma idea, de que uno defiende el sí y otro el no, el/la tutora va aportando diferentes situaciones que pueden ser jugadas por los/las alumnas, por ejemplo:
 - En la puerta de una discoteca.
 - Déjame copiar tu examen.
 - Préstame la bicicleta.
 - Hazme los deberes.

En este último paso el/la tutora define también quiénes son los personajes en los ejemplos que se proponen: portero y cliente, compañeros/as de clase, madre e hijo, profesor y alumno...

Claves para el desarrollo del juego:

La recogida al final del ejercicio es un momento muy interesante de escuchar y expresar cuáles han sido los sentimientos y dificultades de cada uno de los/las alumnas a lo largo del ejercicio (no es necesario ser exhaustivo/a, basta con compartir aquellos momentos/emociones más relevantes). A lo largo del ejercicio, será necesario variar el rol para que todos los y las alumnas defiendan el sí y el no en varias ocasiones.

Si el tiempo para realizar este ejercicio es limitado, el/la tutora puede utilizar su versión básica, que consiste en proponer sólo el conflicto, con el texto "sí" y "no" y sin ponerlo en situaciones. A través de esa versión, también se trabaja la manera con la que cada uno, cada una gestiona los conflictos (tendencia a evitarlos, a aceptar la propuesta del otro, a persuadir argumentando, a persuadir con estrategias corporales y afectivas, a tratar de imponer su punto de vista por la violencia verbal (tono) o corporal, etc.)

Variante:

Ven aquí.

En esta variante el juego funciona igual pero el texto limitado que podemos decir es: "Ven aquí".

La pareja juega separada en el espacio. Cada participante desea que el/la otra se acerque hasta él/ella. El objetivo del juego es conseguir tu deseo.

Al igual que con el sí-no, podemos empezar solamente diciendo este texto y después añadiendo otras palabras que irán conformando un contexto para la historia. Será labor del/la dinamizadora ir introduciendo las consignas que permitan que el juego avance hasta hacerse más complejo.

IMPROVISACIONES DE ESTRUCTURA BÁSICA

Duración: 40 minutos.

Dificultad: Media. Necesita calentamiento previo. Es conveniente que el grupo tenga confianza entre sí antes de improvisar. Es bueno que el cuerpo, la voz y la imaginación hayan sido puestos en marcha antes de realizar las improvisaciones.

Materiales: Material variado que despierte la imaginación como telas, objetos, pequeños instrumentos musicales, cojines, sillas.



BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO

Objetivos:

Tener la oportunidad de vivir y resolver conflictos en un entorno lúdico y agradable. Ampliar nuestras habilidades de diálogo y negociación. Entrar en contacto con una forma básica de crear un esquema de escena teatral y darnos cuenta de su simplicidad y enorme capacidad de profundización con sólo tres elementos.

Explicación:

Trabajamos por parejas. Cada pareja consensuará de antemano (en un tiempo de aproximadamente un minuto) tres elementos básicos:

1. RELACIÓN: La relación que une los dos personajes.
2. DESEO: El deseo que cada uno de los personajes busca alcanzar en el aquí y ahora de la escena. Es importante, por una parte, que estos dos deseos sean distintos y aparentemente incompatibles y que ambos se expresen de forma "afirmativa" (no son la negación uno del otro). Por otra parte, es importante que los deseos sean cosas que se puedan conseguir aquí y ahora (por ejemplo, "buscar la paz mundial" resultaría una pauta inicial complicada, poco propensa a generar un conflicto y una acción dramática sencilla para una improvisación inicial).
3. CONFLICTO: El conflicto en principio surge de la yuxtaposición de los dos deseos aparentemente incompatibles y del condicionante, que es la relación de los dos personajes.

Una vez definidos estos elementos por parejas, nos reunimos en cuartetos para mostrar nuestras escenas (todos los cuartetos trabajan al mismo tiempo distribuidos por la sala). Una pareja improvisa frente a otra, que observa. Cuando termina la escena, se cambian los roles (de improvisador-espectador) y se desarrolla la segunda improvisación.

Cuando ambas escenas han sido improvisadas y observadas realizamos una pequeña reflexión de lo que hemos visto en relación con la preparación inicial. En este momento se podrán incluir elementos de análisis como las dificultades o logros experimentados o las cosas de las que nos hemos dado cuenta.

Desde los cuartetos pasamos a una reflexión en plenario, donde cada subgrupo expone las conclusiones más relevantes de su trabajo y charla.

Antes de ir a la reflexión en plenario podemos hacer cambio de parejas y realizar el ejercicio completo, desde la creación de la obra hasta la reflexión en cuartetos, tantas veces como consideremos oportuno. Repetir la creación y actuación de escenas varias veces favorece que los/las participantes se familiaricen con la dinámica y cada vez estén más cómodos/as creando e improvisando.

Ejemplos de posibles escenas:

RELACIÓN: Dos amigos, que juegan en un mismo equipo de fútbol.

DESEOS: Los dos quieren tirar el penalti.

CONFLICTO: En el último minuto del partido hay que tirar un penalti y los dos quieren tirarlo.

RELACIÓN: Dos hermanas.

DESEOS: Una quiere ir con su hermana al cine y la otra quiere que se vayan de compras, entres otros para buscar un regalo para el día del padre.

CONFLICTO: Ambas tienen ideas distintas sobre cómo utilizar juntas el tiempo este sábado por la tarde.

RELACIÓN: Un profesor de matemáticas (y tutor de la clase) y su alumna.

DESEOS:

- El profesor quiere que se aproveche esta última hora de la semana para avanzar en el temario y trabajar sobre el Teorema de Pitágoras, ya que la clase va muy atrasada.
- La alumna quiere que se aproveche esta hora para conversar del problema de convivencia que existe en la clase, con la constante marginación de Alejandro por un grupo de chicos.

CONFLICTO: Los dos personajes consideran importante dedicar el tiempo de la clase para cosas distintas.

Claves para el desarrollo del juego:

La improvisación ha de ser lo más libre posible. Es necesario que cada pareja decida y haga lo que le parezca bien. Al explicar la composición de la estructura, ha de explicitarse que no se trata de resolver el conflicto propuesto, ni de acordar una partitura de acciones, ni de saber por adelantado cómo va a terminar la historia. Se trata de armar una situación para vivir el conflicto y la relación propuestos, así como de jugar a conseguir el objetivo que se ha marcado cada uno de los personajes. Sabemos cómo comienza la escena pero no tenemos ni idea de cómo termina.



BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO

En las reflexiones finales se tendrán dos líneas de análisis: una primera sobre el cómo nos hemos sentido, qué tal ha ido, cuáles han sido las dificultades del trabajo, y otra sobre las estrategias utilizadas y la manera en la que se han resuelto los diferentes conflictos, sobre la historia.

Variantes:

VARIANTE 1: Aderezos.

Se enriquece la estructura inicial (relación, deseos, conflicto) agregándole algún elemento más, vinculado con el contexto físico o temporal, con la historia de la relación entre ambos personajes: *¿quiénes somos? y ¿dónde estamos? Vale, somos madre e hija, pero: ¿qué edad tenemos?, ¿dónde vivimos?, ¿cómo nos llevamos?...*

VARIANTE 2: Pasamos las escenas con “stop”.

Para poder reflexionar más en profundidad sobre cada uno de los temas de las improvisaciones, cuando ya se han pasado las escenas una vez, podemos pasarlas de nuevo con paradas. El/la dinamizadora utilizará una palmada y la palabra “congelar” para que la escena se detenga y los personajes se inmovilicen. En ese momento el/la educadora realizará preguntas a los personajes. Los actores, las actrices contestan siempre desde el personaje, inventando los datos que el/la dinamizadora pregunta, desde dentro de la improvisación. La consigna es que contesten lo más rápido posible lo primero que se les venga a la cabeza, sin pensar demasiado.

Para comenzar podemos hacer preguntas muy fáciles para explicitar cosas que todavía no se han dicho en escena, por ejemplo: *¿cómo se llama ella? (por la compañera), ¿cuántos años tiene?, ¿dónde estáis?, etc...* Después de una ronda de preguntas y respuestas, el/la dinamizadora vuelve a decir “acción” y la escena continúa desde el lugar donde se paró anteriormente.

A partir de ahí, cuando los improvisadores ya han entendido la dinámica, el/la formadora sigue parando y activando la escena. En este momento, las preguntas que se realizan tienen que ver con las líneas de pensamiento de los personajes, aquello que está implícito pero que no está saliendo claramente en escena, por ejemplo: *¿qué es lo que te gustaría decir al otro personaje si tuvieras libertad total para hacerlo?, ¿cuáles son las cosas (dentro de la temática de la escena) que harías, que no harías, las que no harías bajo ningún concepto?*

También podemos ayudar a los personajes a darle un contexto a la escena que permita conectarla con la realidad social fuera de ella, por ejemplo hablando con los padres de un adolescente: *¿cómo conoces a la tutora de tu hijo?, ¿fuiste alguna vez a las reuniones del AMPA?*

Las preguntas dependerán en todo caso de la escena concreta, para lo que el/la educadora deberá estar muy atento al desarrollo de la misma.

VARIANTE 3: Los personajes son hombres y mujeres de *Cromagnon*. Podemos introducir esta variante como dinamización en mitad de una escena que está sucediendo o justo antes de que comience la representación y, en cualquier caso, siempre después de que los/las participantes hayan preparado los elementos que servirán para improvisar. De esta manera las relaciones, objetivos y conflictos quedarán tal como se acordaron, sólo que los que los llevarán a cabo serán hombres y mujeres de *Cromagnon* que, por supuesto, hablarán en “cromagnónico”.

Esta variante también funciona muy bien si pedimos que todos los y las improvisadores se conviertan en un animal (que bien ellos o bien el/la dinamizadora elige) o en vampiros, brujas...

En todos los casos la escena continúa con los mismos deseos, relaciones y conflictos, pero atendiendo a la manera de expresión de las criaturas u objetos en que nos hemos convertido.

VARIANTE 4: Reducimos las palabras y las interjecciones a lo esencial y preciso.

Cada vez que intervengo digo una sola palabra, en lugar de frases. Voy a lo esencial.

Estas dos últimas variantes son muy útiles cuando el/la dinamizadora observa que la improvisación se está volviendo demasiado “mental”, que se habla mucho pero que la acción no avanza, cuando nos damos cuenta de que los cuerpos están inmóviles o presos de movimientos mecanizados. De este modo, ayudaremos a los/las improvisadoras a poner en marcha sus cuerpos y desde ahí (no sólo desde lo intelectual) realizaremos las propuestas de avance de la improvisación.



BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO

IMPROVISACIONES BASADAS EN LA RELACIÓN

Duración: 30 minutos.

Dificultad: Media. Necesita calentamiento previo. Es conveniente que el grupo tenga confianza entre sí antes de improvisar. Es bueno que el cuerpo, la voz y la imaginación hayan sido puestos en marcha antes de realizar las improvisaciones.

Materiales: Material variado que despierte la imaginación como telas, objetos, pequeños instrumentos musicales, cojines, sillas.

Objetivos:

Tener la oportunidad de vivir y resolver conflictos en un entorno lúdico y agradable. Ampliar nuestras habilidades de diálogo y negociación. Vivir experiencias nuevas.

Explicación:

Trabajamos en parejas. El dato de partida que tenemos para el desarrollo de la escena es la relación existente entre las dos personas que improvisan juntas; por ejemplo: madre e hijo, pareja, amigos... A partir de ahí con sólo ese dato se va construyendo la escena completa.

Uno de los personajes decidirá una acción física a realizar durante la escena (mimada). El otro pensará en algo que su personaje necesita pedirle a la otra persona durante la escena. Así, un personaje entra en escena a "hacer su tarea" y el otro a "conseguir lo que necesita de su compañero/a". Con estas mimbres se tejerá la escena completa.

Claves para el desarrollo del juego:

Estas improvisaciones pueden hacerse con o sin público. Si lo que pretendemos es activar la capacidad de juego libre de los/las participantes, haremos que todos y todas trabajen al mismo tiempo distribuidos por el espacio de la sala.

Si nos interesa más reflexionar sobre un tipo de relación determinado, representaremos nuestras improvisaciones unos para otros.

Los temas de las improvisaciones pueden ser también traídos al grupo por los/las propias participantes.

Para hacer la escena más ágil desde el exterior el/la formadora puede ir añadiendo datos que hagan que los personajes tengan más urgencia en realizar su acción o conseguir su deseo, respectivamente. Podemos inventar que alguien viene a buscar a alguien, que llegan los invitados a la cena, que en dos minutos suenan las campanadas

de Año Nuevo o cualquier cosa que venga al hilo de la improvisación y haga que los/las improvisadoras tengan que apurarse en conseguir su deseo o realizar su acción.

Variantes:

VARIANTE 1: Todo el grupo trabaja sobre la misma relación⁶⁵.

No habrá espectadores. Los/las participantes se alinean en dos filas, frente a frente. Trabajaremos por parejas. De este modo, debe haber el mismo número de personas en cada fila. Cada uno, cada una deberá identificar quién es su pareja enfrente para que no haya confusiones.

Las personas de una fila, por ejemplo, serán los padres o madres según cada uno quiera (el sexo del improvisador/a no importa, lo que importa es su decisión y su interpretación al respecto). Los de la otra fila serán, por ejemplo, los hijos o hijas.

Todos los padres y madres estarán, por ejemplo, fregando platos (huelga decir que no hace falta tener platos para esto). El/la dinamizadora invitará a los hijos e hijas a que se acerquen a sus padres/madres para conseguir aquello que desean. Los padres y madres escucharán el requerimiento mientras siguen fregando platos. Tendrán que decidir si le conceden o no a su hijo lo que está pidiendo. Cuanto más se nieguen más durará la improvisación.

Al finalizar cada pareja compartirá con el resto cuál ha sido el deseo del hijo y cómo se ha desarrollado la escena.

VARIANTE 2: A lo largo de la improvisación se producen revelaciones sorprendentes.

Como continuación de la improvisación anterior, o en cualquier otra, el/la dinamizadora puede pedir a los personajes que revelen a su compañero/a un secreto que tienen guardado.

En el caso de la variante anterior, la dinámica sería la siguiente:

En un momento de la conversación, el/la dinamizadora les dirá a los hijos/as que revelen un secreto, muy oculto, que tienen guardado; que lo piensen y lo revelen cuando consideren oportuno. Un poco más tarde, el/la dinamizadora pedirá a los padres y madres el mismo ejercicio de revelación.

65. Ejercicio aprendido en un taller de TO impartido por Héctor Aristizábal y Alessia Cartoni.



BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO

Dejamos unos minutos más para que termine la escena y después cada pareja compartirá con el resto cuál era el deseo que el hijo, la hija tenía que obtener del padre/madre y cuáles fueron las dos revelaciones.

IMPROVISACIONES LIBRES

Duración: 30 minutos.

Dificultad: Media. Necesita calentamiento previo. Es conveniente que el grupo tenga confianza entre sí, antes de improvisar. Es bueno que el cuerpo, la voz y la imaginación hayan sido puestos en marcha antes de realizar las improvisaciones.

Materiales: Material variado que despierte la imaginación como telas, objetos, pequeños instrumentos musicales, cojines, sillas.

Objetivos:

Tener la oportunidad de vivir y resolver conflictos en un entorno lúdico y agradable. Ampliar nuestras habilidades de diálogo y negociación. Vivir experiencias nuevas.

Explicación:

El único límite para esta improvisación es **no hacerse daño, ni dañar a las personas, ni romper cosas**. El/la monitora decide un tema, que lanzará al grupo, y sobre el cual habrá un tiempo para improvisar. Comenzamos a actuar inmediatamente. Nada se habla, no se establece un acuerdo entre los improvisadores. Todo se hace "sobre la marcha".

Posibles temas de improvisaciones libres:

- El patio del recreo.
- La oficina.
- Atrapados en el refugio de montaña.
- Naufragos.

Claves para el desarrollo del juego:

Estas improvisaciones pueden hacerse con o sin público. Si lo que pretendemos es activar la capacidad de juego libre de los/las participantes, haremos que todos ellos formen parte de la improvisación y que el espacio completo de la sala se transforme en espacio escénico. Sólo el/la formadora será el espectador.

Si nos interesa más reflexionar sobre un tema determinado, dividiremos al grupo en dos o tres y representaremos nuestras improvisaciones libres unos para otros.

Los **temas de las improvisaciones** pueden ser también traídos al grupo por los propios participantes.

Variante:

VARIANTE 1: La fuga de la cárcel.

La dinámica es la misma que la de una improvisación libre, solo que el/la formadora guiará la acción desde el exterior (narrándola en voz alta) ofreciendo diferentes paisajes, obstáculos y retos que superar por los/las participantes.

En escena habrá dos grupos de personas, los presos recién fugados y los carceleros que les buscan. Es noche cerrada y oscura. De esta manera, por sugerencia del/la formadora, ambos grupos (uno u otro) atravesarán la reja de la cárcel, el foso, el bosque, un pantano, un río, una montaña, se encontrarán con animales, caerán en trampas, habrá tormenta...

El trabajo del/la dinamizadora se basa en ir creando el espacio donde las acciones se desarrollan, dejando libertad absoluta a los improvisadores para que interactúen con él como deseen.

IMPROVISACIONES ENCADENADAS

Duración: 30 minutos.

Dificultad: Media. Necesita calentamiento previo. Es conveniente que el grupo tenga confianza entre sí, antes de improvisar. Es bueno, que el cuerpo, la voz y la imaginación hayan sido puestos en marcha antes de realizar las improvisaciones.

Materiales: Material variado que despierte la imaginación como telas, objetos, pequeños instrumentos musicales, cojines, sillas.

Objetivos:

Tener la oportunidad de vivir y resolver conflictos en un entorno lúdico y agradable. Ampliar nuestras habilidades de diálogo y negociación. Vivir experiencias nuevas.

Explicación:

La improvisación encadenada nace como una improvisación libre grupal en la que los improvisadores pueden prepararse durante un momento, antes de comenzar.

En escena tenemos un grupo de improvisadores/as al que le damos un tema. El resto de personas participantes comienzan el jue-



Revisa la casilla "¡Cuidado!", en el apartado INTELLECTO, si necesitas profundizar en este tema, pág. 149.



Revisa el bloque "Ofrecer ideas, compartir emociones", pág. 273.



BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO

go como espectadores. Los/las improvisadoras tienen dos minutos para decidir más o menos cómo comienza la acción y qué papel juega cada uno, cada una en ella. Mientras esto sucede en escena, el público observa. Una vez transcurridos los dos minutos el/la dinamizadora dirá “acción” y la escena comenzará.

Varios ejemplos de temas para proponer son los siguientes:

- Atraco al banco.
- Paseo por la montaña.
- La sala de espera de la consulta del psicólogo.
- ¡Cuidado pingüino!, que se te derrite el hielo.
- Salón de estar del geriátrico.
- La estación Esperanza.
- Vaya chasco de excursión de semana cultural.

A partir de un determinado momento, cuando el/la dinamizadora avise, se podrá entrar y salir de la escena. Es decir, los personajes que empezaron pueden abandonar la escena, si encuentran una manera coherente con la historia para hacerlo, y proseguir el ejercicio como público. Los/las observadoras pueden entrar a escena para jugar un papel que hasta ese momento no existía en la historia y que ellos, ellas, al entrar en escena, proponen.

Todo el mundo puede entrar y salir cuando lo sienta conveniente, justificando su movimiento dentro del desarrollo de la escena en curso. Para hacerlo se respetará la convención de hacerlo desde los laterales del espacio escénico.

De este modo la escena se va desarrollando hasta que el/la dinamizadora pide al grupo que vaya encontrando un final para la historia. Si después de unos minutos el grupo no ha finalizado la escena, será el/la educadora quien lo haga.

Claves para el desarrollo del juego:

Es necesario avisar a las personas que vayan a entrar de que su propuesta tiene que ser muy clara, desde la actuación, nunca desde la explicación, para que los/las compañeras que ya están trabajando en escena puedan incorporarla a la historia teniendo pistas de cómo hacerlo. Por ejemplo, si se está desarrollando el paseo por la montaña y una nueva actriz quiere hacer de oveja en la montaña, todos nos hacemos una idea de cómo podría entrar en escena. Sin embargo, si soy otro caminante, no entraré como lo hizo previamente la oveja. Es importante entender que cuando llego nuevo a la escena, realizo mi propuesta princi-

palmente desde mi actitud corporal. Lo primero que un actor o actriz lleva a escena es su cuerpo, después llegarán su voz y sus palabras.

Si el público está frío y nadie se anima a entrar en escena, el/la dinamizadora podrá pedir a algún cómplice que entre para realizar una idea que él/ella misma puede proponer en susurro al oído, mientras la escena sigue desarrollándose. En general, una vez que las primeras intervenciones suceden, el resultado es tan disparatado y divertido que no suele haber problemas de participación. No obstante, si los hubiera, será conveniente conversarlo durante la reflexión posterior al ejercicio. Cada persona puede entrar y salir tantas veces como quiera; dependiendo de la historia y el momento lo hará con el mismo personaje o personajes diferentes.

Variante:

El banco del parque.

La dinámica es la misma que la de una improvisación encadenada, sólo que comienza de manera diferente.

La escena inicial son dos personas sentadas en un banco del parque. En principio, estas dos personas no han preparado nada entre ellas, así que irán creando su relación a medida que avanza la escena.

Al comienzo de la escena se marca un tiempo en el que no se puede hablar, que está dedicado a crear sensorialmente el parque en el que se encuentran. Aquí el/la dinamizadora podrá ir dirigiendo con preguntas sobre sensorialidad del tipo: *¿Qué estás viendo?*, *¿qué se oye?*, *¿cómo huele?* Las preguntas no se contestan en voz alta. Cada actor, actriz imagina las respuestas y así va creando el entorno en su imaginación y acción.

A partir de que el/la dinamizadora lo indica, los dos actores, actrices pueden empezar a relacionarse entre sí. En general lo que se ve desde fuera de la escena es mucho más claro que lo que los/las improvisadoras están percibiendo. Por este motivo, podemos pedir a los/las observadoras que ayuden a decidir qué relación existe entre las personas. Esto lo haremos mediante preguntas dirigidas al público: *¿Qué estamos viendo?*, *¿quiénes son estas dos personas?*, *¿qué relación tienen entre sí?* Si hemos elegido esta opción para decidir la relación de partida de los personajes, los/las improvisadoras continuarán la escena teniendo en cuenta lo que se ha consensuado por el público. Así habremos creado la situación entre todos y todas.



BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO

Una vez que la escena avanza, el/la formadora indicará a partir de cuándo el público puede ir convirtiéndose en parte de la escena. Desde ese momento se seguirá la dinámica de una improvisación encadenada con los mismos parámetros de entradas y salidas.

IMPROVISO MI HISTORIA

Duración: 30 minutos.

Dificultad: Alta. Calentamiento previo. Es conveniente que el grupo tenga confianza entre sí, antes de improvisar. Es bueno que el cuerpo, la voz y la imaginación hayan sido puestos en marcha antes de realizar las improvisaciones.

Materiales: Material variado que despierte la imaginación como telas, objetos, pequeños instrumentos musicales, cojines, sillas.

Objetivos:

Tener la oportunidad de vivir y resolver conflictos en un entorno lúdico y agradable. Ampliar nuestras habilidades de diálogo y negociación. Vivir experiencias nuevas.

Explicación:

Trabajaremos por grupos de cuatro a seis personas. En un primer momento el grupo se sienta en círculo y cada persona cuenta una historia o anécdota que le apetece compartir con el grupo. Dependiendo del trabajo que estemos haciendo, las historias tendrán que ver con un determinado tema u otro.

Cuando todas las historias están contadas, el grupo decide cuál de ellas va a representar. Aunque también puede decidir combinar elementos de varias escenas. Una vez elegida la historia entre todos y todas, nos ponemos de acuerdo en cómo va a ser la escena. No es necesario saber todo sobre la escena que vamos a realizar porque ésta será una improvisación. Sin embargo, sí tendremos que definir:

- Qué personaje será cada integrante del grupo.
- Cómo comienza.
- Cómo se desarrolla.
- Cómo termina.
- Qué elementos escénicos vamos a utilizar.

Una vez definidos estos elementos, improvisamos nuestra escena para el resto de compañeros/as y vemos las escenas que los otros grupos han preparado. Después de cada una de las escenas charla-

remos un momento sobre cómo ha ido, cómo estamos y qué hemos visto. Compararemos mínimamente la historia original con la escena que finalmente se creó.

Claves para el desarrollo del juego:

Es importante que el tiempo de preparación sea limitado y reducido. Para evitar frustraciones y protestas, quizá sea necesario aclarar que lo que hay, lo que tiene el grupo, es perfecto. Es decir, que el resultado no sería mejor si estuviésemos trabajando tres días seguidos en el asunto. Lo importante es agilizar la toma de decisión y luego dejarse llevar durante la improvisación con los elementos que se tengan.

Si el grupo está reflexionando sobre un determinado tema, pediremos que las escenas que se compartan tengan qué ver con ese particular asunto. Por ejemplo, si estamos trabajando temas de inclusión y discriminación pediremos a los/las participantes que cuenten historias que traten estos asuntos. Y cuanto más cercanas sean las historias, mejor, es decir, si es posible, los/as participantes compartirán con el grupo historias que les hayan pasado en carne propia.

Lo ideal es que cada persona del grupo cuente una historia y luego se decida entre todos y todas cuál ponemos en escena. Pero no es absolutamente necesario que todas las personas del grupo cuenten una historia. Si alguien no quiere contar, o no tiene nada que contar, también estará bien.

Variantes:

VARIANTE 1: Historias secretas.

Si el tema que estamos tratando es sensible, podemos introducir esta variante para que las personas cuenten sus historias. Se trata o bien de que cada uno/a haya escrito previamente su historia por ordenador o bien de que se todo el grupo esté con los ojos cerrados cuando se cuenten las historias. Así, en principio, el grupo no sabe exactamente a quién le corresponde cada historia y las asume todas como de todos. De ahí seguimos con la misma dinámica de elegir una escena (o combinar elementos de varias) y ponerla en escena.

VARIANTE 2: Dinamizamos las escenas con elementos externos.

El/la dinamizadora introduce elementos en cada una de las improvisaciones que harán que el trabajo sea más rico. Durante el trabajo preparatorio de puesta en escena, se acercará a cada grupo y les dará una o varias de las indicaciones siguientes:



BLOQUE V: COMPLEJIZAR LO SIMPLE, DINAMIZAR LO ATASCADO

- En algún momento de la improvisación aparece una luz cegadora.
- En algún momento la improvisación se convierte en un musical o una opera donde todos cantan y bailan.
- En algún momento, se tiene que utilizar tal o cual objeto.
- En algún momento alguien canta una canción.
- En algún momento todos (o alguno) realizan una coreografía de movimientos.
- En algún momento se dice un texto concreto que el/la formadora aporta (sirve desde un texto extraído al azar de cualquier lugar hasta un poema que nos interesa que el grupo trabaje).
- En algún momento todos nos convertimos en animales.
- Cualquier otra variante que seamos capaces de imaginar.

BLOQUE VI: RECOGER LO VIVIDO Y AFIANZARLO

ESCUCHO TU RESPIRACIÓN

Duración: 5 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Colchonetas para tumbarnos en el suelo si está frío.

Objetivos:

Calmar la energía y ejercitar la escucha activa y la relajación. Entrar en contacto con el/la compañera y sentir la importancia de las respiraciones. Compartir un momento conductual y emocionalmente distinto a la rutina diaria.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-a; D-c; F-d; G-f-g-h-i-j; H-a-b-c-d-e-f

SECUNDARIA:

A-a; B-b-d; E-b; F-e-g; G-a-d-e; H-a-c-e-f-g-h

Explicación:

Trabajamos en parejas. Un miembro de la pareja se tumba bocarriba en el suelo y el otro se sienta o se arrodilla al lado con una postura cómoda. La persona sentada pone una mano en el vientre de la persona que está tumbada, más o menos por debajo de su ombligo, y la otra mano en el pecho, por debajo de las clavículas. Ambas cierran los ojos. La persona tumbada deja su cuerpo caer sobre el suelo. Con cada espiración, siente que su cuerpo se deposita un poco más sobre

el suelo. El/la compañera sentada, mientras tanto, se concentra en sentir con sus manos la respiración de la persona tumbada.

Claves para el desarrollo del ejercicio:

Mantener el silencio y un clima de concentración en el aula son claves para el buen desarrollo del ejercicio. Esto no significa que las emociones que surjan tengan que ser reprimidas. Si surgen la risa o el llanto, el ejercicio puede continuar sin problema. En estas ocasiones, dejamos que la emoción fluya sin por ello abandonar el trabajo que estamos realizando. En el caso de que risa, llanto o cualquier otra emoción surja, es importante que el/la educadora haga explícito que las emociones son bienvenidas y que para nada son incompatibles con el trabajo propuesto.

El/la formadora puede explicar que, además de la respiración, oiremos otros "ruiditos" propios del cuerpo, que no pasa nada, que no hay de qué avergonzarse; son perfectamente normales y bienvenidos, porque significan que estamos vivos.

En general lo que suele suceder es que las respiraciones de los dos compañeros/as se acompañan, pero no es demasiado interesante revelar esto antes de que los/las alumnas lo experimenten. Cuando somos capaces de respirar como otro, como otra, estamos siendo capaces de ponernos un poco más en su piel.

RECOGIDA SENSORIAL

Duración: 3 minutos.

Dificultad: Baja. No necesita calentamiento previo.

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Tomar un momento al finalizar la clase o algún ejercicio movilizador para registrar cómo se han quedado nuestros cuerpos y emociones. Compartir corporal y emocionalmente un último minuto de la sesión. Poner a la sesión el cierre necesario y el ritual para despedirnos colectivamente de ella y del grupo que la ha hecho posible.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

A-a; B-a; D-a-c; G-f-g-h-i-j; H-a-b-c-e

SECUNDARIA:

A-a; B-b-d; D-d; E-b; F-b-e-g; G-a-d-e; H-a-c-e-f-g-h

BLOQUE VI: RECOGER LO VIVIDO Y AFLANZARLO**Explicación:**

De pie, en círculo y dándonos la mano, afirmamos los pies sobre el suelo, desbloqueamos las rodillas y cerramos los ojos. A partir de ahí, tenemos un minuto aproximadamente para sentir. El/la dinamizadora cada día propondrá un ejercicio diferente, aunque muy similar, para que el foco de atención vaya cambiando regularmente y el entrenamiento de sentir vaya avanzando. Éstos son unos posibles ejemplos a los que podemos ir añadiendo los que se nos ocurran:

- Sentir la diferencia de temperatura entre las dos manos que tengo agarradas.
- Escuchar el silencio.
- Sentir el movimiento común del círculo.
- Escuchar nuestra respiración
- Sentir el apoyo de los pies contra el suelo y una tensión que nace desde nuestra coronilla hacia el cielo.
- Respirar profundamente y recrear en nuestra imaginación las emociones vividas en la sesión de hoy.
- Recordar las emociones vividas en la sesión y expresarlas en sonidos.
- Prestar atención a cualquier otro estímulo sensorial que el/la tutora considere oportuno.

Pasado el minuto, abrimos los ojos, nos miramos unos a otras y se da por concluida la sesión.

Claves para el desarrollo del ejercicio:

En ocasiones, sobre todo cuando se trata de cerrar sesiones muy intensas, sesiones de finalización de taller, o cualquier otra circunstancia especial, el/la tutora puede proponer una ronda libre de expresión o que cada persona diga una palabra que recoja lo vivido en la sesión (o curso) después de abrir los ojos y antes de dar por concluida la sesión.

Se pueden mezclar algunas de las consignas anteriores en la misma recogida sensorial, para ir avanzando en el entrenamiento de ser conscientes de lo que sentimos y poder registrarlo.

Como siempre, si en este momento aparecen emociones, serán bienvenidas. Si hay risa, se ríe. Si hay llanto, se llora. Si hay angustia, se suspira. O lo que cada uno, cada una necesite. El/la educadora lejos de reprimir estas expresiones, las alentará diciendo algo así como *“Eso, muy bien, expresa lo que sientes”* cuando alguna emoción suceda. Lo importante es poder mantener el silencio y en ese caso el/la formadora sí pedirá silencio cuando haya personas que charlen con otras.

Es importante para el grupo que el/la docente forme parte de este círculo de recogida sensorial, como persona integrante del grupo también ha vivido la sesión y es importante que recoja las emociones y aprendizajes realizados. Además, este momento, es un momento íntimo para el grupo, de estrechar lazos, en el que no es conveniente que nadie de los presentes se quede al margen observando.

REFLEXIONES EN CÍRCULO

Duración: Dependerá del tipo de reflexión.

Dificultad: El grado de dificultad tendrá que ver con el objeto sobre el que estemos reflexionando. Si estamos reflexionando sobre todo el proceso de un año, será más difícil que si lo hacemos sobre un ejercicio. Si reflexionamos sobre una improvisación, será más complejo que si lo hacemos sobre un juego más sencillo. No necesita calentamiento previo pero, obvio, antes de cada reflexión el grupo habrá acometido un trabajo (juego, ejercicio, dinámica de cualquier tipo) porque sino no habría material sobre el que realizar la reflexión.

Materiales: Dependerá de cada tipo de variante.

Objetivos:

Evaluar lo realizado. Aprender a hablar de las experiencias propias, incluyendo ideas y emociones. Identificar los avances y las dificultades del proceso.

Competencias educativas en las que colabora.

PRIMARIA:

A-a-b; D-a-b-c-d; E-c; F-a-g; G-f-g-h-i-j; H-a-b-c-e-f

SECUNDARIA:

A-a-b; B-d; C-a; D-a-c-d; E-b; F-d-e-g; G-a-d; H-a-b-c-e-g-h

Explicación:

Después de cada juego y ejercicio se realizará una reflexión al respecto de lo vivido, que será más o menos breve teniendo en cuenta la propuesta realizada. Al final, y regularmente, se realizarán reflexiones sobre el proceso vivido conjuntamente, el proceso mismo que estamos viviendo, para así pensar y considerar en perspectiva el trabajo que estamos realizando, los avances que cada uno, cada una vamos haciendo y las dificultades de las que nos estamos ocupando.

Estas reflexiones siempre las realizaremos en círculo. Nos sentaremos o permaneceremos de pie dependiendo del tiempo que se estime que durará la reflexión. La reflexión siempre irá en dos direcciones:

BLOQUE VI: RECOGER LO VIVIDO Y AFLANZARLO

1. Entender cómo están las personas después del trabajo, juego o ejercicio realizado.
2. Analizar los temas y las materias que han sido tratados con el juego o el ejercicio.

Por lo tanto, las dos preguntas básicas de cualquier reflexión son:

1. ¿Cómo estamos?
2. ¿Qué hemos visto/aprendido?

Alrededor de estas preguntas, teniendo en cuenta lo que se ha observado durante la realización del juego o ejercicio, el/la educadora irá incluyendo otra serie de cuestiones que harán que se profundice más o menos en este momento colectivo de reflexión. Algunas preguntas que solemos realizar son las siguientes:

- ¿Cómo estamos?, ¿qué hemos sentido durante la realización del ejercicio?
- ¿Qué hemos aprendido?, ¿de qué cosas nos hemos dado cuenta?, ¿qué dificultades hemos experimentado al realizar este juego?
- ¿Qué nos ha llamado más la atención del ejercicio?
- ¿Qué hemos visto? (En el caso concreto de ser observadores de un juego o improvisación o simplemente par facilitar la expresión, sabiendo que es más fácil empezar por lo concreto, lo objetivo de lo ocurrido que por reflexiones sobre ello).

A partir de aquí, el/la formadora dejará que las personas del grupo se expresen en el orden que ellas mismas vayan decidiendo. Su labor será gestionar los turnos de palabra y reconducir el debate.

En los círculos de reflexión cada persona habla de su propia experiencia. Por lo tanto, la persona a utilizar será la primera del singular, "yo". Hablo de lo que yo he vivido o experimentado. Las reflexiones se ofrecerán al centro del grupo y no se permitirán las réplicas ni el diálogo entre los/las participantes. Cada cual expresará su punto de vista, sus sensaciones y opiniones, sin que necesariamente éstas tengan que coincidir con las de todo el mundo. Si hay discrepancias, no es necesario llegar a acuerdos. Es importante señalar que no todos, ni todas tenemos que pensar lo mismo y por eso estar alguien equivocado. Todas las intervenciones que se hacen en el círculo son perfectas. Cada quien, si habla de sí mismo, sí misma y su experiencia, estará en lo acertado, aunque haya personas que no coincidan con su visión.

En los círculos se comparten palabras, que son un tipo de expresión de lo que pensamos y sentimos, pero también se pueden compartir otro tipo de expresiones: risa, llanto, movimiento, danza,

sonidos; todo lo que cada uno, cada una tenga en ese momento y quiera compartir.

Claves para el desarrollo del ejercicio:

A veces sucede que, como formadores/as, hemos considerado que el tiempo de reflexión va a ser breve y proponemos una serie de comentarios mientras estamos de pie. Sin embargo, por cualquier razón, la vivencia del grupo durante el juego o ejercicio es profunda y hay gran abundancia de intervenciones y reflexiones. En estos casos, es bueno asumir la circunstancia y permitir al grupo que se exprese en lo que necesite. Si para llevar a cabo esto es necesario sentarse y dejar para más adelante la propuesta siguiente, es importante que esto se haga. La reflexión sobre lo que hemos hecho es tanto, o más importante, que haber puesto en práctica el juego o ejercicio de que se trate.

Para que la reflexión sea nutritiva es importante que los/las participantes sean lo más honestas posible con lo que sienten y han sentido durante el ejercicio. A menudo, las personas ocultamos sentimientos que consideramos "negativos"; o sentimos vergüenza de compartir emociones con otros/as y por eso las ocultamos o negamos. Como educadores/as tenemos que saber que esto es normal, que va a suceder. Una de las claves de estas reflexiones es realizarlas regularmente para, poco a poco, ir creando la sensación de confianza necesaria para que las personas puedan ser cada vez más abiertas y honestas con sus sentimientos, experiencias y dificultades. Como formadores/as tenemos mucho que aportar en la creación de esta necesaria confianza. Será básico que las personas que comparten sus emociones sean escuchadas y respetadas. En la casilla **Cuidado** se pueden encontrar más reflexiones a este respecto.

En ocasiones, el/la formadora puede ser la puerta de acceso a esta sinceridad necesaria en las reflexiones. Siendo honestos/as con lo que hemos sentido o vivido durante el ejercicio, estaremos abriendo la puerta para que los/las participantes sepan que esto puede hacerse sin peligro y comiencen a hacerlo también.

Estas reflexiones son un proceso en dos sentidos. Primero, porque son parte del proceso del ejercicio o juego al que suceden, que sin esta reflexión quedaría inconcluso. Segundo, porque en sí mismas, reflexión tras reflexión, suponen un proceso de aprendizaje valiosísimo de cómo expresar nuestros sentimientos, vivencias, emociones, ideas, dificultades y facilidades de un modo proactivo, directo, sincero, empático y tranquilo.



Si buscas más
información avanza
a la casilla
"¡Cuidado!" en
el entorno
INTELECTO,
pág. 149.

BLOQUE VI: RECOGER LO VIVIDO Y AFLANZARLO

Es importante pedirle al grupo que lo que suceda en el círculo, en la medida de lo posible, se quede en el círculo. Pedir esto incluye hacer entender que es una falta de respeto para el/la compañera contar en el exterior, fuera de contexto, lo que en estos círculos se comparte. No se trata de un secreto, ni mucho menos, pero sí es conveniente de alguna manera enseñar a honrar y a agradecer a los/las compañeras lo que comparten con nosotros/as y que no comparten con otras personas.

Estos círculos de reflexión que se realizan al calor de juegos y ejercicios pueden ser muy valiosos para resolver los conflictos que surjan en el grupo, dentro y fuera del trabajo conjunto. Una manera de poder hacerlo consiste en permanecer abiertos como educadores/as a la sugerencia de cualquiera de los/las participantes de tratar en estos espacios (o de cualquier otra manera más creativa) algún problema que exista en el seno del grupo.

Variantes:

VARIANTE 1: Reflexión en parejas o grupos pequeños.

Para agilizar el momento de la reflexión, cuando el grupo ya tenga incorporada la dinámica de funcionamiento, se puede hacer que las personas que han trabajado juntas en un determinado juego o ejercicio evalúen por su cuenta, en pequeños grupos o parejas, el desarrollo del mismo.

Damos a estas parejas y grupos unos minutos para que charlen sobre lo que ha sucedido, cómo se han sentido, etc. para, después, compartir lo más relevante de las reflexiones de estos subgrupos en el plenario.

VARIANTE 2: "Council circle"

Variante inspirada en los círculos de **justicia restaurativa** que, algunas comunidades de pueblos originarios americanos, utilizan para resolver conflictos dentro de sus comunidades.

Esta dinámica es especialmente adecuada en casos de que en el seno del grupo exista un conflicto que haya que gestionar. También es adecuado para evaluar procesos largos y, a través de este ejercicio, darlos por terminados. Es conveniente, después de un círculo de estas características, realizar una recogida sensorial grupal que conecte a los/las participantes y que contenga sus emociones.

Nos sentamos en círculo. Cada participante pondrá en el centro del grupo un objeto personal, algo que en ese momento lleve encima o haya traído para la ocasión. Este objeto es un símbolo de la voluntad de cada persona de participar en el círculo.

De entre todos los objetos del centro, se elegirá uno o una combinación de varios, que serán los que permitirán a quien los sujete ejercer el derecho de palabra. El turno de **palabra** será ordenado desde el/la formadora hacia su derecha o izquierda. Dependiendo del tiempo que tengamos se podrán hacer, o no, varias rondas. El/la educadora tendrá la palabra dos veces, gracias a sostener el objeto: una al principio para explicar la dinámica del ejercicio y otra al final para realizar su propia intervención de cierre.

Las reglas del círculo son tres:

- Solo habla quién tiene en sus manos el "talking stick", el objeto.
- Hablar desde el corazón, honestamente, desde lo que uno siente aquí y ahora.
- Escuchar desde el corazón a la persona que está hablando, sin pensar de antemano qué vamos a decir.

Con estas reglas se va desarrollando el círculo hasta llegar de nuevo la palabra al educador/a, que decidirá si es necesaria una segunda ronda o hará su intervención siguiendo las mismas indicaciones que el resto. Esta intervención servirá también para despedir el círculo, para cerrarlo.

El/la educadora, al concluir, depositará el objeto que permite hablar en el centro, dando así por terminado el espacio de reflexión conjunta.

FLORES Y ABEJAS⁶⁶

Duración: 30-45 minutos.

Dificultad: Media. Antes de cada reflexión el grupo habrá acometido un trabajo. No se trata de un calentamiento sino de tener material sobre lo que reflexionar.

Materiales: Papeles y materiales para dibujar.

Objetivos:

Evaluar lo realizado. Aprender a expresar gráficamente las experiencias propias incluyendo ideas y emociones. Autoevaluarse a sí mismo/a, a los demás y la tarea realizada.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

C-b; D-c; E-b-c; F-a; G-a-f-g-h-i-j; H-a-b-c-e

66. Ejercicio aprendido de Beatriz Pérez en un taller de TO que realizamos juntas en Madrid.

NOTAR QUE
ESE OBJETO (O
"TALKING STICK")
PUEDE SER
TAMBIÉN UNO
ELEGIDO POR
EL GRUPO POR
SU SIGNIFICADO,
SIN TENER QUE
SER DE ALGUIEN.



Para más datos
avanza al entorno
EMOCIÓN, área
"Inspiraciones",
pág. 334.



BLOQUE VI: RECoger lo vivido y afianzarlo

SECUNDARIA:

B-d; D-a-c-d; E-a-b-c; F-b-e-g; G-a; H-a-b-c-e-g-h

Explicación:

Utilizaremos este tipo de reflexión después de un ejercicio o sesión especialmente movilizadora, a la mitad o al final de un proceso de trabajo conjunto con el grupo.

Cada persona realizará en una hoja el dibujo de una flor que represente lo vivido en el intervalo de tiempo que se esté evaluando: puede ser el juego, o la sesión recién terminada, o también el proceso completo del taller o curso.

Distribuidos en círculo, cada participante elaborará su dibujo individualmente, de manera libre, utilizando los materiales que considere oportuno. El/la educadora podrá realizar preguntas que sirvan a los/las participantes de recordatorio de los momentos clave del período evaluado. Estas preguntas tienen mucho que ver con las utilizadas en cualquier **reflexión**, por ejemplo: *¿cómo te has sentido?, ¿qué cosas has aprendido?, ¿qué dificultades estás experimentando?* Cada persona firmará su dibujo con su nombre.

Cuando todos los dibujos estén terminados los/las participantes se pondrán de pie dejando su dibujo donde esté: en el suelo o en la mesa. Los/las participantes se moverán por el espacio y comenzarán a observar todos los dibujos.

Una vez que todas las flores han sido observadas, cada uno de los/las participantes podrá añadir lo que considere oportuno a las flores de los/las compañeras. Así, a la manera de las abejas, iremos polinizando cada flor con nuestras reflexiones y emociones al respecto de la persona que ha realizado el dibujo. Se admiten dibujos, palabras, colores, trazos..., todo lo que quepa en el papel donde está dibujada la flor, aunque siempre desde un enfoque respetuoso y constructivo.

Después de un tiempo razonable, donde todos y todas hayan podido polinizar cuantas flores desearon, cada quien vuelve a su flor y contempla el resultado gráfico de la reflexión colectiva llevada a cabo. Los dibujos pueden compartirse, o no, dependiendo de lo que los/las participantes deseen.

Claves para el desarrollo del ejercicio:

Suele ser un ejercicio muy relajado y calmado que al final, cuando

cada uno se enfrenta a su propio dibujo modificado por los demás, despierta muchas emociones. Para contener estas emociones no está de más poder hacer una breve **recogida sensorial colectiva** posterior a este ejercicio.

Este ejercicio es especialmente adecuado para despedir a un grupo que termina de trabajar junto, como cierre del proceso.

Variante: Reflexión sobre mi propio proceso.

Si el/la educadora lo considera oportuno, este ejercicio puede todavía hacerse más personal y profundo si la consigna de partida no es dibujar una flor, o cualquier otro dibujo que represente lo vivido, sino dibujar una flor que represente el proceso personal que cada participante ha experimentado durante el tiempo evaluado.

ESCULTURAS QUE RECOGEN⁶⁷

Duración: 10 minutos.

Dificultad: Baja. Antes de cada reflexión el grupo habrá acometido un trabajo. No se trata de un calentamiento sino de tener material sobre el que reflexionar

Materiales: Ninguno.

Objetivos:

Evaluar lo realizado. Aprender a expresar corporalmente las experiencias propias incluyendo ideas y emociones. Autoevaluarse a sí mismo/a, a los demás y la tarea realizada.

Competencias educativas en las que colabora:

PRIMARIA:

B-a-b; C-b; D-c; E-b-c; F-a-e; G-f-g-h-i-j; H-a-b-c

SECUNDARIA:

B-d; D-a-c-d; E-a-b-c; F-c-d-e-f-g; G-a-d-e; H-a-b-e-h

Explicación:

Utilizaremos este tipo de reflexión después de un ejercicio o sesión especialmente movilizadores.

Pediremos a los/las participantes que se pongan en círculo, mirando al exterior del mismo (sin verse unos a otros/as). Les pedimos

67. Aprendido en un taller de TO con Héctor Aristizábal y Alessia Cartoni.



Salta a la casilla
"Recogida
Sensorial" en este
mismo bloque, si
aún no la conoces,
Pág. 313.



Revisa a la casilla
"Reflexiones en
círculo" en este
mismo bloque,
Pág. 315.

BLOQUE VI: RECOGER LO VIVIDO Y AFLANZARLO

que cierren los ojos y se tomen un momento para reflexionar sobre el juego o sesión que acabamos de terminar.

El/la formadora decidirá si dirige en mayor o menor medida este momento de recordar lo vivido. Si decide dirigirlo, se recomienda hacerlo a través de preguntas que evoquen la experiencia que estamos evaluando.

Pasado este momento de reflexión, pedimos a los/las participantes que busquen con su cuerpo una forma, una figura, una postura, una escultura que exprese lo mejor posible lo que acaban de vivir, las emociones que han sentido, los aprendizajes que han hecho.

Cuando todo el mundo tiene su escultura pedimos a los/las participantes que se giren hacia el interior del círculo para poder observar y ser observados/as. Durante un momento todas las esculturas se observan. Desde ahí el/la formadora pedirá a los/las participantes que se vayan agrupando por familias. Así que, cada persona, elegirá a la estatua, o estatuas, que le parecen de su familia y se aproximará a ellas. Cada persona elige a quién se acerca, pero nadie puede elegir quién se le aproxima, ni rechazar a alguien que viene hacia él o ella. Pertenecer o no a una familia depende sólo de que alguien lo desee.

Una vez las familias están conformadas, por turnos, vamos a ir viendo y analizando cuáles son las emociones o ideas que evocan en el grupo. El/la formadora elige una de las familias y pide al resto que recuerden sus posturas para hacerlas más tarde pero que, ahora, las abandonen para poder observar bien a esta familia.

A partir de la observación, el/la educadora preguntará: *¿qué vemos?* Y desde ahí se abrirá un debate sobre cómo son las formas que han elegido las personas de esas familias, qué es lo que tienen en común y qué es lo que esas formas están transmitiendo al grupo. La interpretación de lo observado en ningún momento podrá ser afirmada, ni explicada, ni rebatida, por los miembros de la familia escultórica que estamos analizando. Cada persona, cuando es observada, escucha atentamente lo que el grupo dice de la postura elegida y compara internamente esos comentarios con la reflexión que él/ella realizó al comienzo del ejercicio, que fue el punto de partida de la postura finalmente adoptada.

De la misma manera, vamos observando todas las familias que se hayan realizado.

Claves para el desarrollo del ejercicio:

A menudo las emociones y reflexiones extraídas de la realización de un ejercicio son muchas, y la forma corporal que podemos adoptar sólo es una. De este modo, habrá que indicar a los/las participantes la necesidad de elegir. La forma que escojamos no tiene que contener todo lo vivido. Inevitablemente, al fijar una imagen, dejaremos aspectos fuera. Lo importante es que cada uno sienta que la forma elegida es representativa de lo experimentado.

Para esto lo mejor es dejarse llevar, probar una forma y observar si estoy conforme. Si lo estoy, ¡fenomenal! De lo contrario, decido qué partes cambiar o si adopto con mi cuerpo una postura completamente nueva.

Sostener determinadas posturas puede ser difícil, cansado e incluso doloroso. Es importante que el/la monitora no pierda de vista y comunique al grupo la necesidad de cuidarse. Para ello, cada escultura se sacudirá y relajará cuando lo considere oportuno, volviendo después a la imagen inicial. Hacer hincapié en el hecho de que el **aire** fluya y se respire adecuadamente es también importante.

Variante:

Antídotos.

Si a juicio del/la formadora las emociones expresadas en las esculturas o las reflexiones del grupo necesitan mayor elaboración, el ejercicio puede continuar de la manera que detallamos a continuación.

Una vez que todas las familias de imágenes han sido analizadas, todos vuelven a su familia y componen de nuevo sus grupos escultóricos. Si alguien no se acuerda exactamente, no es grave. Se trata, de más o menos, volver a la forma de la familia inicial.

Desde ahí el/la formadora pedirá a las familias que, sin hablar, pongan entre todos, entre todas el antídoto de lo que esta figura colectiva está representando.

Podríamos proponer esta variante cuando el grupo haya realizado figuras y reflexiones que ampliamente contengan emociones como el miedo, la violencia, la dificultad, la frustración, el disgusto... En estos casos, trabajar con los antídotos puede servir al grupo para elaborar en parte estas emociones incómodas y tener un poco más claro el camino hacia otras emociones que les aporten mayor equilibrio.



REVISAS LAS SEMILLAS,
SI ES QUE AÚN NO LO
HAS HECHO,
PÁG. 193.

En este camino no estamos solos ni solas.



Emoción

Prólogo

326

Motivaciones

327

Inspiraciones

334

Epílogo

348

En esta última parte del libro, este último entorno de juego, proponemos una serie de referencias que nos motivan para seguir profundizando en las materias y en los conceptos expuestos en los otros dos entornos de juego.

A su vez esta parte está estructurada en dos apartados. El primero, *Motivaciones*, incluye casos de buenas prácticas de entidades y personas que con su quehacer cotidiano nos muestran caminos posibles para recorrer y que nos animan a seguir adelante. El segundo, *Inspiraciones*, recoge referencias de libros, artículos y materiales que nos sirven para continuar recorriendo nuestro propio camino de enseñanza-aprendizaje.

Personas que nos enseñan

Uno de los objetivos principales de este libro es inspirar y motivar la práctica educativa de aquellos y aquellas que son docentes o formadoras hacia el juego y el teatro. En ocasiones el camino recorrido por otras personas proporciona pistas sobre las que podemos conducir nuestros pasos. Saber que no estoy solo, que no estoy sola, sirve de motor para seguir adelante. Por esta razón, para la elaboración de esta guía hemos realizado entrevistas a cinco personas que utilizan desde hace años el juego y el teatro en diferentes ámbitos educativos.

Las personas entrevistadas están en activo e imparten formaciones tanto en España como en otros lugares del mundo. A lo largo de estas páginas, hemos destilado parte de esas entrevistas en forma de citas concernientes a la utilización del juego y el teatro como herramientas de una educación para la vida. En el blog *Jugar y Actuar* se encuentran las entrevistas completas (<http://jugaryactuar.blogspot.com>).

Presentamos aquí a cada una de estas cinco personas, una vez que ya hemos expuesto parte de sus reflexiones, porque, como dijimos al principio, nos parece importante conocer quién nos habla.

Agustín Bellusci es pedagogo, actor, director, coreógrafo, así como fundador y director de *Estudio 3*, escuela de artes escénicas y crecimiento personal instalada en Madrid desde 1980. Es profesor de educación física, formado en expresión corporal con Patricia Stokoe y en teatro con Raúl Serrano. Ha sido docente en la *Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid (RESAD)* y ha creado, coreografiado y dirigido más de 30 *performances* y obras teatrales.

Desde 1979 y durante toda la década de los 80 y principios de los 90 fue formador de expresión corporal en los cursos organizados por el *Movimiento Cooperativo*, las *Escuelas de Verano de Canarias* y *Movimientos diversos de Renovación Pedagógica* en diferentes partes de España.

Ayelén Losada es terapeuta ocupacional y trabaja en el centro *Marie Langer ProCC de Madrid*. En la práctica de su profesión integra elementos teatrales y de lúdica cooperativa para gestionar los grupos



Personas que nos enseñan

con los que interviene. Tanto el teatro como el juego son parte de la metodología que emplea con grupos de padres, madres, familias y adolescentes. Ayelén se formó como actriz y realizó la formación específica en *Procesos Correctores Comunitarios del colectivo Marie Langer*. A día de hoy aplica todo lo aprendido a lo largo de su vida y sigue investigando, a través de la metodología ProCC, las relaciones que existen entre el sistema social y las personas, para entender cómo a nivel individual, cada uno de nosotros y nosotras reproduce el sistema social establecido, aunque sea a pesar de su propia salud.

Julián Boal difunde y practica el Teatro del Oprimido (TO). Vive y trabaja esencialmente en París pero ha liderado formaciones en esta disciplina en más de 20 países, tanto en solitario como en colaboración con su padre, Augusto Boal, creador de esta metodología. El TO es un método teatral que se sustenta en la Pedagogía del Oprimido desarrollada por Paulo Freire. A lo largo de toda su vida profesional, desde los años 60 hasta su fallecimiento en 2009, Augusto Boal sistematizó este método y filosofía teatral, que se basa en la participación de las personas como creadores teatrales y comprende ejercicios y juegos sistematizados en **varios libros**. El TO es hoy utilizado por colectivos de todo el mundo para reflexionar y transformar sus opresiones.

Moisés Mato estudió filosofía en Salamanca y allí comenzó su relación con el teatro, el juego y la educación. Posteriormente se formó como actor en Barcelona. Desde sus tempranas experiencias con el juego y el teatro, se dio cuenta de que el trabajo integral sobre el cuerpo, la mente y el espíritu es una herramienta enormemente poderosa en los procesos educativos. Hasta el día de hoy, continúa su formación, investigación, práctica y sistematización siempre desde la pedagogía y la filosofía con una *"vertiente clara de sensibilidad social."*

Es fundador de la sala *Colibrí* en Tortosa y de la *Sala Metáforas* en Madrid, desde donde investiga y sistematiza el Teatro de la Escucha⁶⁸ y escribe, entre otros, los libros ***El baúl Mágico*** y *La puerta Azul*⁶⁹, que recogen sus estudios y su método de trabajo.

Pascal Deru es periodista, antropólogo y formador en el área del juego para ludotecas, centros de desarrollo social, asociaciones y ONGD,

68. Sistema de Teatro Social que Moisés Mato ha desarrollado a lo largo de su trayectoria y que hoy se aprende, practica y continúa investigándose en la Sala Metáforas de Madrid.

69. Pendiente de publicación.

entre otros. Es autor del libro *Le jeu vous va si bien*, donde explora los mejores juegos contemporáneos y cooperativos, y responsable de la tienda de juegos y juguetes *"Casse-noisette"* en Bruselas.

Además de estas cinco personas, a lo largo del camino de *Jugar y Actuar* nos hemos encontrado con otros maestros y maestras con los que hemos compartido e intercambiado experiencias. Dos de ellos son **Armindo Pinto** y **Héctor Aristizábal**, a los que también hemos entrevistado. Por motivos de calendario, sus opiniones y reflexiones no han podido ser incluidas en esta publicación. En el momento de escritura de este libro, sus entrevistas en vídeo están siendo editadas con el objetivo de difundirlas a través del blog de *Jugar y Actuar*.

Para terminar, no podemos dejar fuera de este apartado a todo el colectivo de personas educadoras que han participado de *Jugar y Actuar* que con sus aportaciones nos han enseñado los resultados de nuestro trabajo y motivado para seguir adelante. A continuación transcribimos algunos de los comentarios extraídos de las evaluaciones finales realizadas por los docentes participantes de alguna formación de *Jugar y Actuar*:

Sobre las cosas que se consideran aprendidas desde el curso:

- "Permitirnos volver a jugar como niños".
- "Cuidar de uno mismo y de los demás".
- "La necesidad de un marco de contención o unas normas de actuación o comportamientos para el grupo".
- "Es muy importante que nuestros alumnos participen de forma activa en su formación. Es importante y muy interesante el romper las dinámicas formales de la educación en la escuela, permitiendo el movimiento e interacción entre sus miembros".
- "Aprender a escuchar y permitir expresarse (verbal y corporalmente) a todos los miembros de la actividad formativa no hace sino enriquecer la formación en todas sus dimensiones".
- "Las posibilidades del teatro para generar reflexiones y debates grupales".
- "La importancia de celebrar el error como forma de superar barreras, miedos y aprender de ellos".
- "Necesidad de trabajo grupal".
- "Trabajar en equipo".
- "La importancia de crear una base sólida y de confianza en un grupo".
- "Es más divertido y productivo trabajar en grupo que solo".



Revisa el siguiente apartado, **Inspiraciones**, para más referencias sobre estos libros, **pág. 337**.



Revisa el siguiente apartado, **Inspiraciones**, para más referencias sobre estos libros, **pág. 337**.



Personas que nos enseñan

Sobre las cosas aprendidas en el curso que han podido aplicar después en su práctica educativa (el cuestionario que recoge estas opiniones se celebró al final del proyecto, meses después de que las primeras formaciones fueran impartidas):

- *"Sobre todo a desinhibirme y aplicar juegos teatrales con los niños (imitar animales, el juego de las sillas sin eliminar niño, buscar la pareja...)"*.
- *"Me ha permitido conocerme un poco más y conocer que soy capaz de crear y emocionar con mi cuerpo, mi voz, mi saber escuchar..."*
- *"He planteado trabajos, tareas y ejercicios, donde la escucha de los resultados o ideas de los compañeros son una fuente más de información, permitiendo la interacción y debate entre ellos y la búsqueda de acuerdos"*.
- *"El hecho de que cada una de nosotras libremente expresásemos qué hemos sentido te hace ser consciente que no eres única, que la otra persona cuenta y no siempre se siente bien con nuestro trato"*.
- *"La valoración del error es algo que me está funcionando de maravilla con las personas mayores"*.
- *"Hemos empezado a tener en cuenta el error como algo positivo y no como algo que bloquea"*.
- *"Me he reafirmado en el trabajo grupal colaborativo"*.
- *"En mi caso la aplicación a mi trabajo diario es difícil, pero el encuentro me ha permitido abrir los ojos y conocer otra alternativa muy potente para mis relaciones con grupos y colectividades"*.
- *"Lo que más he aprendido es a aplicar el trabajo cooperativo"*.
- *"Realizar actividades de cooperación"*.
- *"La resolución de los conflictos y también en ciertos juegos teatrales que utilizo al inicio del curso cuando las relaciones están más frías, haciendo que los lazos entre nosotros vuelvan a ser más fuertes"*.

Sobre si la formación ha colaborado en su crecimiento como persona y educador/a:

- *"Te das cuenta que a veces necesitamos pequeñas indicaciones para poder cambiar nuestra percepción e intentar mejorarla"*.
- *"Además de ofrecer herramientas muy interesantes de trabajo, me permitió encontrar un espacio de encuentro emocional, puesto que en el momento de iniciar el curso estaba atravesan-*

do una situación muy dura en el desarrollo de trabajo colaborativo con un grupo de estudiantes y otros profesores. Me animó a seguir trabajando y no desanimarme cuando las cosas no salen como queremos. Fue un gran aprendizaje".

- *"Como persona ha despertado cosas en mí que desconocía. Y me ha hecho recordar (a veces se nos olvida) que hay mucha gente maravillosa, haciendo cosas maravillosas y compartiéndolas. Otra experiencia que le sube a uno el optimismo en las personas y te autorreafirma es que se pueden cambiar las cosas empezando por uno mismo y su entorno"*.

Prácticas que nos motivan

Brevemente recogemos aquí iniciativas que conocemos y que, desde algún lugar, están conectadas con la metodología que trabajamos desde *Jugar y Actuar*: Son modelos compañeros que nos motivan a seguir, de los que aprendemos, nos nutrimos e inspiramos. Representan para nosotros ejemplos de buenas prácticas que nos encanta compartir. No son los únicos. Son los que nosotros conocemos. Si, tú, querido lector, querida lectora, conoces a alguno más, puedes compartirlo con nuestra comunidad a través del blog de *Jugar y Actuar*:

Estudio 3. Escuela de interpretación, danza y crecimiento personal. www.estudio3.org

Es el lugar donde **me formé como actriz** y donde me quedé aprendiendo después como profesora. Llevan en Madrid desde 1980 y apuestan por una educación de vanguardia tanto en la calidad técnica y artística, como en la humana. Gran parte de los aprendizajes y las experiencias recogidas en este libro nacen en este maravilloso sitio de encuentro entre personas y crecimiento integral.

Forn de teatre Pa'tothom.

<http://www.patothom.org/>

Es una sala y compañía teatral barcelonesa ligada al teatro social, especialmente al Teatro del Oprimido y la intervención social. No les conocemos personalmente, pero desde muchos lugares nos llegan ecos de su buen hacer y de lo interesante de sus propuestas, en especial, de sus formaciones intensivas a las que invitan a profesionales practicantes de teatro social de todo el mundo. Particular-

EXPERIENCIA
NARRADA POR
MARÍA



Prácticas que nos motivan

mente relevantes nos parecen sus *Encuentros Internacionales de Teatro y Educación* que celebraron su séptima edición en 2011.

ImaginAction.

<http://www.imaginaction.org>

Es una organización con sede en Los Ángeles, que realiza talleres y formaciones en todo el mundo, incluyendo España. En su trabajo incluyen técnicas de Teatro del Oprimido, de psicodrama, cuentacuentos, máscaras, improvisación y ritual. Es en esta última disciplina, el ritual, en la que se especializan, utilizando el teatro para crear rituales que permiten tanto el trabajo personal de sus participantes como la recreación de sus comunidades.

La Ciranda.

<http://laciranda.wordpress.com/>

Acompañamiento de grupos desde metodologías participativas: teatro de los oprimidos y oprimidas, rituales comunitarios.

Desde el Teatro de los oprimidos y oprimidas proponen actividades, formaciones y acompañamientos, que facilitan la participación y movilización ciudadana, así como la práctica organizativa de grupos y organizaciones. Se encuentran en Barcelona y están especialmente interesadas en procesos de acompañamiento de grupos que reflexionan y actúan sobre temas de género y sexualidad.

Mugimundu.

<http://hazitzen.comunicacionycreatividad.com/dossier%20mugimundu%20cast.pdf>

Parten del teatro de las oprimidas para incluir en sus formaciones y actuaciones herramientas de comunicación, consolidación de grupos, educación para la paz, comunicación no violenta y trabajo de procesos. Residen en *Euskal Herria* y aplican estas metodologías al ámbito de la educación y la transformación social.

Proyecto ProCC.

<http://www.procc.org>

Intervención comunitaria, atención psicológica, docencia e investigación social aplicada.

Tanto en España (Madrid, Bilbao, Sevilla, entre otros) como en varios países latinoamericanos trabajan en la construcción de una sociedad más humana, más solidaria y saludable. Utilizan la Metodología de Procesos Correctores Comunitarios (ProCC), desarrollada cien-

tíficamente por su equipo desde hace más de 30 años. Realizan actividades comunitarias y docentes con diferentes públicos que van desde educadores hasta personal sanitario, pasando por padres, madres, niños, niñas y adolescentes.

Sala Metáforas. Teatro social.

<http://www.teatroycompromiso.com/>

Es un espacio referente en Madrid de teatro y compromiso social. Es un centro de formación en su propia metodología, el Teatro de la Escucha. Sus integrantes también proponen otro tipo de cursos y talleres relacionados con el teatro, la creatividad, la pedagogía, el arte y la transformación social. Ofrecen además una programación regular de obras de teatro y cuentan con una editorial propia, ArteAcción, desde la cual publican sus investigaciones y textos. Desde 2001 realizan el *Encuentro Internacional "Adesalambrar" de teatro y compromiso social*.

No queremos dejar de compartir la referencia de dos experiencias formativas desde la educación formal universitaria que están en armonía con el trabajo desarrollado desde *Jugar y Actuar*: No tenemos la suerte de haber participado en ninguna de las dos, pero nos llegan buenas referencias de ambas:

- **Diploma de Teatro en la Educación: Pedagogía Teatral.** Universidad de Valencia.
http://postgrado.adeit-uv.es/es/cursos/ciencias_de_la_educacion-4/12412250/datos_generales.htm
<http://teatroenlaeducacion.blogspot.com.es>
- **Experto en Teatro Social e Intervención Socioeducativa,** Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
<http://www.upo.es/postgrado/Experto-Teatro-Social-e-Intervencion-Socioeducativa-V-Ed>

Y para concluir, queremos hacer una mención a la última campaña de sensibilización y participación social lanzada desde *InteRed*: "*Actúa con cuidados, transforma la realidad*".

[http://redciudadaniaglobal.org/actua-con-cuidados/Actúa con cuidados, transforma la realidad](http://redciudadaniaglobal.org/actua-con-cuidados/Actúa_con_cuidados_transforma_la_realidad)

Desde esta campaña, basada en los principios del *ecofeminismo*, *InteRed* ofrece una herramienta a docentes y centros educativos que permite poner en valor tanto los cuidados necesarios para el mantenimiento de la vida, como a las personas que han sido tradicionalmente, principales valedoras: las mujeres.



Inspiraciones

Tres metodologías que nos inspiran y complementan

De entre otras muchas que conocemos y desconocemos

Lo que hacemos desde el teatro tiene orígenes no sólo en prácticas teatrales, artísticas y creativas, sino en muchas otras metodologías de enseñanza y aprendizaje de las cuales nos hemos nutrido y queremos aquí explicitar. No somos expertos en ninguna de ellas pero sí somos conscientes de que algunos de los principios de actuación que seguimos son compartidos con metodologías tales como las *prácticas restaurativas*, *el aprendizaje servicio*, *el aprendizaje cooperativo* y probablemente muchas otras que desconocemos. He aquí unas pequeñas pinceladas sobre ellas y varias referencias donde poder encontrar más información.

Prácticas restaurativas

La hipótesis fundamental de las prácticas restaurativas es que *“los seres humanos son más felices, más cooperativos y productivos, y tienen mayor probabilidad de realizar cambios positivos en su comportamiento cuando las personas en autoridad hacen cosas con ellos, en lugar de contra ellos o para ellos”* (Wachtel, O’Connell y Wachtel, *The New Real Justice Training Manual*. Piper’s Press).

La clave de las prácticas restaurativas en la escuela es que permiten que los alumnos y alumnas participen en los procesos de convivencia, haciendo del centro de enseñanza una verdadera comunidad, en la que todos y todas contribuyen a construir con sus opiniones y acciones.

El concepto de prácticas restaurativas tiene sus raíces en la “justicia restaurativa”, una nueva forma de ver a la justicia penal que se enfoca en reparar el daño hecho a personas y la relaciones en lugar de castigar a victimarios (aunque la justicia restaurativa no prohíbe la prisión y otras sanciones).

Estas prácticas proveen oportunidades para que los y las estudiantes compartan sus sentimientos, construyan relaciones y resuelvan problemas en educación, en escuelas y en grupos no formales.

Las prácticas restaurativas en la escuela se estructuran en torno a once elementos esenciales, de entre los cuales las expresiones afectivas son el más inmediato e informal. Desde ahí se avanza hacia la forma más compleja, las reuniones restaurativas, que se utilizan cuando se trata de gestionar incidentes graves de convivencia.

El elemento esencial son los **círculos**, corazón de las prácticas restaurativas, donde cada persona tiene oportunidad de expresar sus opiniones y emociones mientras el resto del grupo escucha.

El movimiento de prácticas restaurativas está creciendo e internacionalizándose con fuerza en los últimos años. Como referentes, investigadores y difusores de estas prácticas, hemos encontrado el *International Institute for Restorative Practices* en EE.UU (<http://www.iirp.edu/>) y el *Instituto Latinoamericano de Prácticas Restaurativas* en Perú (<http://ilapr.iirp.edu/>). En el artículo de Laura Mirsky titulado *“Prácticas restaurativas: dando a cada uno la palabra para crear comunidades escolares más seguras y saludables”* encontramos ejemplos y testimonios de situaciones y personas que han puesto en marcha prácticas restaurativas en diferentes entornos escolares (<http://www.slideshare.net/gathyus/prcticas-restaurativas-laura-mirsky-11476670>).

Aprendizaje servicio

En pocas palabras el aprendizaje servicio (APS) es una manera de aprender mientras se realiza un servicio a la comunidad. Ligado al aprendizaje por proyectos (ApP), consiste en **aprender haciendo** y ésta es la conexión que encontramos entre esta metodología y la que proponemos desde *Jugar y Actuar*:

La diferencia fundamental entre ambas es que, mientras que nosotros proponemos “hacer teatro”, “hacer jugando”, “hacer como si” para transitar diferentes realidades, el APS propone que los educandos actúen en su entorno más cercano colaborando con proyectos comunitarios próximos a ellos y ellas. De esta manera, las puertas de la escuela se abren y los alumnos y alumnas se acercan a la sociedad para intervenir en ella y transformarla con sus propias manos.



Avanza a la casilla “Reflexiones en círculo” en el apartado ACCIÓN, si quieres saber más de nuestra aplicación PRÁCTICA de este tipo de círculos dentro de la metodología de Jugar y Actuar, pág. 315.



Avanza al artículo “Aprender haciendo” en el entorno INTELECTO, si quieres profundizar en esta conexión, pág. 84.



Tres metodologías que nos inspiran y complementan



Avanza a la casilla "Juego competitivo-Juego cooperativo", en el entorno INTELECTO, para conocer más en detalle los juegos cooperativos, pág. 102.

Avanza a la casilla "Grupo", en el entorno INTELECTO, si quieres saber cómo aplicamos este mismo principio en nuestra metodología, pág. 154.

Avanza a la casilla "El educador en juego" en el entorno INTELECTO, si buscas más pistas al respecto, pág. 51.

Avanza a la casilla "Evaluación, ¡qué susto!" en el entorno INTELECTO si quieres acercarte a ejemplos prácticos de este tipo de evaluaciones, pág. 78.

En palabras de Roser Batlle (cuyo blog recomendamos visitar, <http://roserbatlle.net/aprendizaje-servicio>): "El aprendizaje-servicio es un método para unir compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Aprender a ser competentes siendo útiles a los demás.

Es sencillo... y es poderoso, porque aunque es una metodología de aprendizaje, no es sólo eso.

También es una filosofía que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona; una pedagogía que reconcilia calidad educativa e inclusión social."

En el portal de la *Red Española de Aprendizaje Servicio* puedes profundizar mucho más en el conocimiento y práctica de esta metodología (<http://www.aprendizajeservicio.net>).

Si lo que buscas es una guía para poder comenzar un proyecto de Aprendizaje Servicio en tu entorno te recomendamos las de la *Fundación Zerbikas* (<http://www.zerbikas.es>).

Aprendizaje cooperativo

El trabajo cooperativo es mucho más que la suma de pequeños trabajos individuales de los miembros de un equipo. Igual que en el **juego cooperativo**, permite a las personas salirse de la lógica imperante de competición establecida por nuestro sistema social y entrar en la esfera del "hacer juntos/as". Es una metodología que hace del **grupo** el centro de los procesos de aprendizaje y se define como un proceso que enfatiza el aprendizaje y la cooperación conjuntos para lograr determinadas tareas específicas.

Las características de este modelo de aprendizaje son la comunicación, la convivencia, la interacción entre los estudiantes, la cooperación, la **delegación de responsabilidad por parte del educador en el grupo**, el apoyo en la complementariedad de roles dentro del grupo y la **evaluación compartida**, en la que el equipo valora lo aportado por cada miembro, el plenario evalúa a los equipos y el profesor, profesora, los resultados del trabajo propuesto.

En los portales del *Grupo de interés en aprendizaje cooperativo del Institut de Ciències de l'educació* (http://giac.upc.es/pag/giac_cas/giac_default.htm) y del *Experto en aprendizaje cooperativo de la Universidad de Alcalá* (https://portal.uah.es/portal/page/portal/posgrado/posgrados_propios/oferta_actual/experto/soc_jur/Aprendizaje%20Cooperativo) encuentras muchas más referencias al respecto de esta metodología de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

InteRed y el proyecto Jugar y Actuar:

www.intered.org

InteRed es una ONG de desarrollo promovida por la Institución Teresiana. Trabajamos por una educación inclusiva, gratuita y de calidad, como un derecho del que todas las personas deben disfrutar a lo largo de toda la vida, independientemente del lugar en el que hayan nacido y de sus capacidades innatas o adquiridas.

En cooperación internacional, apoyamos más de 100 acciones de desarrollo al año en 16 países y en educación para el desarrollo trabajamos por una ciudadanía global y movilizadora por la transformación social para hacer posible una cultura de la solidaridad entre los pueblos.

<http://jugaryactuar.blogspot.com>

Jugar y Actuar es un proyecto de educación para el desarrollo promovido por la ONGD InteRed que se ha llevado a cabo en Castilla La Mancha durante los cursos lectivos 2010-11 y 2011-12. El libro que tienes entre las manos y su contenido son parte de este proyecto. "Desde el blog, puedes tener acceso al resto de materiales, entre ellos el documental *"Jugar y Actuar: Odisea creatral en Educación"*, imágenes de algunos ejercicios, el proceso detallado de la creación teatral u otros vídeos inspiradores. También puedes participar en una comunidad de aprendizaje con tus comentarios y experiencias propias.

Bibliografía

Educación para el desarrollo, para la paz, para la convivencia, cooperativa, transformadora... ¡para la vida!

BARKLEY, Elizabeth F; CROSS, K. Patricia; HOWELL MAJOR, Claire. *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Manzano, Pablo (trad.). Ediciones Morata, 2012.

CASCÓN SORIANO, Paco. *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos <http://pacoc.pangea.org/documentos/>
Paco Cascón y el equipo de la Escola de Cultura de Pau (<http://escolapau.uab.cat/>) son personas clave en nuestro contexto para entender la gestión de los conflictos y el movimiento de la no violencia en nuestro país.

CUCCO GARCÍA, Mirtha. *El rol del profesor. Aprendizaje, grupo y conflictos relacionales en el aula. Atención a la Diversidad en E.S.O.*, Primera Edición. 1999, p. 58-62.
http://www.procc.org/pdf/EL_rol_del_profesor.Aprendizaje_grupo_y_conflictos_relacionales_en_el_aula.1999.pdf
Material desarrollado por el equipo del *Centro Marie Langer* como parte de la Metodología de Procesos Correctores Comunitarios (ProCC).

DE PAZ ABRIL, Desiderio. *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam, 2007. Conceptos sobre la educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Está muy bien armado y entroncado con las ideas de diferentes pensadores y filósofos. En la segunda parte hace un análisis muy preciso de los diferentes tipos de prácticas escolares catalogadas según su aproximación (o no) a la ciudadanía global. Esta segunda parte es muy útil para poder identificar y ponerle nombre al tipo de práctica que cada uno, cada una, estamos llevando a cabo, porque esta identificación es siempre el inicio de la transformación de nosotros mismos y nuestras prácticas educativas y docentes.

DEWEY, JOHN. *Democracia y Educación: Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Ediciones Morata, 2004.

John Dewey es uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo y postula que tanto el currículo como la enseñanza deben centrarse en los intereses, necesidades y experiencias de los y las alumnas. La

vida comunitaria, la cooperación social y la participación democrática son algunos de los ejes fundamentales de su concepción pedagógica. En esta obra pone de manifiesto las cuestiones políticas y morales implícitas en los discursos educativos, al tiempo que defiende que el sistema educativo de una democracia debe caracterizarse porque sus centros de enseñanza contribuyen a la formación de personas comprometidas con valores y modelos democráticos de sociedad.

FERNÁNDEZ, Jonan. *Educación en ser persona*. Mayor Zaragoza, Federico (prol.). *Baketik*
Baketik es una fundación con sede en *Euskal Erria* "dedicada a promover procesos de transformación personal, educacional, convivencial, organizacional o social con sentido ético". Sus publicaciones y recursos (que encuentras en www.baketik.org) tratan, entre otros, diferentes aspectos del desarrollo humano, la educación, la paz y la convivencia.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI, 1982.
Pedagogía del oprimido. Siglo XXI de España Editores, 2000.
Dos libros clásicos necesarios en la biblioteca de cualquier educador y educadora, que a nosotros nos han servido en todo momento de guía e inspiración en nuestra práctica.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco. *Las invariantes pedagógicas de Célestine Freinet cincuenta años después*. Grao, 2012.
El autor realiza una relectura del clásico de Freinet a la luz de la escuela contemporánea. El libro pone de relevancia que el texto original publicado en 1964 sigue teniendo vigencia en el contexto escolar del S.XXI.

INTERED. *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Posicionamiento institucional. Resumen ejecutivo*. InteRed, 2011.
http://www.intered.org/sites/default/files/files/posicionamiento_epd.pdf

Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Guía para su integración en centros educativos. InteRed, 2011.
<http://www.intered.org/sites/default/files/files/recursos-educativos/educacion.pdf>

Son dos textos referentes dentro de la Fundación InteRed que recogen nuestro ideario y posición en la construcción de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global. Están orientados ha-



Bibliografía

cia educadores/as y centros de enseñanza que quieran estos temas dentro de su trabajo cotidiano.

LA PARRA CASADO, Daniel; TORTOSA BLASCO, José María. *Violencia estructural una ilustración del concepto. Documentación social*. N° 131, 2003 (Ejemplar dedicado a: Violencia y sociedad), p. 57-72

LLANDERAS, Pilar; MÉNDEZ, Manuel. Educar en Valores: educación para la paz. Web del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado:

<http://ntic.educacion.es/w3/recursos/secundaria/transversales/paz1.htm>

MESA, Manuela. *La educación para el desarrollo: un ámbito estratégico para la cooperación al desarrollo*. En Gómez Galán, Manuel y Cámara, Luís. *La gestión de la cooperación al desarrollo. Instrumentos, técnicas y herramientas*. Madrid: CIDEAL, 2011.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes para una educación del futuro*. UNESCO (ed.); Vallejo-Gómez, Mercedes (trad.). Paidós, 2011

NÚÑEZ, Carlos. *Educación para transformar, transformar para educar*. Editorial Humanitas, 1996.

Recoge ideas de Freire y la educación popular latinoamericana.

PIAGET, Jean. *Psicología y pedagogía*. Crítica, 2001

THE RESPONSIBLE SUBVERSIVES NETWORK. *Born-to-learn*. [Página web]: <http://www.born-to-learn.org/>

Se trata de una serie de dibujos animados que ilustra los más novedosos descubrimientos sobre el modo de aprender de los seres humanos.

VV.AA. *Escuela: espacio para ser*. [Blog]: <http://escuelaespacioparaser.blogspot.com.es/>

Este blog ha sido creado por "un grupo de maestros y maestras que cuestionamos muchas cosas de la escuela en la que trabajamos y miramos hacia adelante intentando construir una escuela más democrática y que realmente sea UN ESPACIO PARA SER".

VV.AA. *Materiales para la convivencia escolar* [Blog]: <http://convivencia.wordpress.com/>

Es un blog que desde de 2008 ofrece recursos educativos orientados a la promoción de valores que favorecen la mejora de la convivencia en el aula, en el centro y en la sociedad.

¡Cómo nos gusta jugar!

BANTULÀ JANOT, Jaume; MORA VERDENY, Josep Maria. *Juegos multiculturales. 225 Juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona: Paidotribo, 2002.

Es una compilación de doscientos veinticinco juegos tradicionales de todo el mundo, seleccionados por sus componentes motrices y grupales. Los juegos están organizados por continentes (y países), son sencillos y están bien explicados.

DERU, Pascal. *Le jeu vous va si bien!* Epstein, Jean (pról.). Le Souffle d'Or, 2006.

GARAIGORDOBIL, Mayte. *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide, 2003

Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años. Madrid: Pirámide, 2003

Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años. Madrid: Pirámide, 2004

Mayte Garaigordobil es catedrática de evaluación psicológica y profesora en la *Universidad del País Vasco*. Ha desarrollado una aproximación teórica al tema del juego, aprendizaje y personalidad muy interesante y bien expuesta en sus publicaciones. Su estilo es muy directo, didáctico, ameno y aplicado a la práctica, sin perder por ello profundidad en sus reflexiones. Son, todos ellos, altamente recomendables.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial / Emecé Editores, 2007.

OMEÑACA CILLA, Raúl; RUIZ OMEÑACA, Jesús Vicente. *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo, 2009.



Bibliografía

Incluye un poquito de teoría sobre el juego, también sobre el juego aplicado a la educación física y, a partir de ahí, numerosos juegos y dinámicas bien explicados.

ORLICK, Terry. *Libres para cooperar, libres para crear: (nuevos juegos y deportes cooperativos)*. Barcelona: Paidotribo, 2001. Es uno de los clásicos sobre juegos cooperativos, tanto el libro mismo, como su autor. Orlick es uno de los precursores del juego y el deporte cooperativo, sobre los que ha seguido investigando a lo largo de su vida.

WINNICOTT, Donald. *Realidad y Juego*. Gedisa, 2008.

Teatro, teatro y más teatro

BARAUNA TEIXEIRA, Tania. *De Freire a Boal: pedagogía del oprimido / teatro del oprimido*, España: Ñaque Editora, 2009.

BAYON, Pilar. *Los recursos del actor en el acto didáctico*, España: Ñaque Editora, 2003.

CAÑAS TORREGROSA, José. *Actuar para ser: tres experiencias de taller-teatro y una guía práctica*, España: Magina, 1999.

Didáctica de la expresión dramática: una aproximación a la dinámica teatral en el aula, Barcelona: Octaedro, 1992.

BOAL, Augusto. *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial, 2002.

Teatro del oprimido. Barcelona: Alba Editorial, 2009.

El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia. Barcelona: Alba Editorial, 2004.

Augusto Boal es el creador y sistematizador del Teatro del Oprimido (TO). En estos tres libros se encuentra gran parte de su metodología, expuesta desde un lugar cercano y ameno. Los libros recogen y explican multitud de juegos y ejercicios, así como las claves metodológicas para llevarlos a la práctica. El TO es en la actualidad un movimiento mundial que aglutina a miles de personas que lo

practican. En la página web de la *Organización Internacional del Teatro del Oprimido* (www.theatreoftheoppressed.org/) encuentras multitud de datos e informaciones relativas a la práctica actual de este tipo de teatro social, así como los datos de muchas de las organizaciones y colectivos que lo llevan a cabo.

FERNÁNDEZ GASTELÚ, M^a Laura; MONTERO REBOLLO, Isabel. *El teatro como oportunidad. Un enfoque del teatro terapéutico desde la Gestalt y otras corrientes humanistas*. Barcelona: Rigden Institut Gestalt, 2012.

GARCIA-HUIDOBRO, Verónica. *Pedagogía teatral: metodología activa en el aula*, Universidad Católica de Chile, 2004.

GARCÍA LEYVA, Luvel. *Del niño actor al niño performer. Concepciones pedagógicas en la historia del teatro con niños*. La Habana: Editorial Caminos, 2009.

En una primera parte, este libro hace un recorrido histórico de la participación de los niños y niñas en el hecho teatral. En la segunda parte, analiza las relaciones entre educación popular y teatro para llegar a un tercer bloque en el que sistematiza determinados juegos y ejercicios teatrales para usarlos en contextos educativos. Es un libro muy claro, conciso, breve que equilibra contenidos conceptuales profundos con técnicas y reflexiones enfocadas a la práctica educativa. No contiene ejercicios o juegos concretos.

JOHNSTONE, Keith. *Impro. Improvisación y el Teatro*. Santiago: Editorial Cuatro Vientos, 2009.

Es un revelador libro sobre la práctica de la improvisación, especialmente el capítulo dedicado a la espontaneidad. Se trata de un compendio de reflexiones y experiencias entorno al arte de improvisar, que el autor va desgranando orgánicamente al calor de sus propias vivencias y anécdotas.

KLEIN M., Un théâtre de contravention ? Méditations fragmentaires sur quelques expériences de création partagée en milieu carcéral. *IN Etudes théâtrales: Le théâtre d'intervention aujourd'hui*, N°17/2000 Louvain-la-Neuve, Centre d'études théâtrales.

LAFERRIÈRE, George; MOTOS, Tomás. *Palabras para la acción: términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ciudad Real: Editorial Ñaque, 2003.



Bibliografía

La propuesta de estos dos autores, referentes en la enseñanza teatral, asienta conceptos y bases terminológicas comunes para todos y todas aquellas que nos dedicamos al teatro en educación e intervención social.

LÓPEZ MUÑOZ, Matilde. *Arriba el telón! El teatro como herramienta de aprendizaje y convivencia*. Sevilla: Mandocohete, 2008.

MOTOS TERUEL, Tomás; NAVARRO AMORÓS, Antoni. *Máscaras educativas detrás de la tiza. Experimentando estrategias del Teatro del Oprimido en la formación permanente del profesorado para la reflexión sobre la práctica educativa*. *Journal of Theories and Research in Education*, 2011, Vol. 6, N^o 1.

MOTOS TERUEL, Tomás; TEJEDO, Francisco. *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Editorial Ñaque, 2007.

Es un libro bien organizado y claro que recoge multitud de ejercicios, prácticas, reflexiones y conceptos sobre el arte de actuar, hacer teatro, moverse en un espacio, adquirir herramientas, juegos y técnicas actorales, propuestas de entrenamiento actoral, reflexiones sobre el papel del animador en la dramatización y un montón de cosas más. Como manual es muy completo.

TIANA, Lorenzo. *¿Por qué y cómo el teatro en la escuela?* en HERANS, C (ed.), *Teatro aula/Aula Teatro: el juego dramático en los niveles educativos*. Madrid: Asociación Acción Educativa e INAEM, Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación, Comunidad de Madrid, p. 48-57.

VV.AA. *Teatre en l'educació*, España: Bromera, 1996.

Creatividad, imaginación, arte. Pensamiento que diverge

GARDNER, Howard. *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005.

GOLEMAN, Daniel; KAUFMAN, Paul; RAY, Michael. *El espíritu creativo*. Barcelona: Zeta Bolsillo, 2009.

MATO LÓPEZ, Moisés. *El baúl mágico. Imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años*. Ciudad Real: Ñaque, 2006.

Es un pequeño gran librito que recoge gran parte del ideario de trabajo del director de la *Sala Metáforas* de Madrid. Es una guía para que cualquier docente pueda emprender un proceso de creación con sus alumnos y alumnas a lo largo de un año de trabajo en sesiones semanales. Fácilmente aplicable, incluye también modelos de presentación del trabajo a los padres y madres más allá de las típicas "funciones de navidad/fin de curso". Está muy bien estructurado y sólidamente basado en los principios de la no violencia y la creatividad como fundamento del ser humano. Próximamente estará en el mercado otro de sus libros *La puerta azul* que propone el mismo tipo de trabajo, esta vez orientado a grupos de personas de nueve a catorce años.

ROBINSON, Ken. *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Debolsillo, 2010.

En sus escritos y conferencias Robinson postula la imaginación y la creatividad como herramientas básicas de crecimiento personal, vida saludable y adaptación a un entorno en continuo cambio. En este libro desarrolla en profundidad algunos de los conceptos expuestos en su conferencia "*Las escuelas matan la creatividad*" (<http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbTY>).

RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta, 2011.

VIGOTSKY, Lev Sermonovich. *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal, 2003.

Inteligencias y emociones a millones

GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2005.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairos, 1997.

Inteligencia social. Barcelona: Editorial Kairos, 2006.

Inteligencia ecológica. Barcelona: Editorial Kairos, 2009.

Bibliografía

VV.AA. *The inner resilience program*. [Página web]:

<http://www.innerresilience-tidescenter.org/>

Linda Lantieri y su equipo han desarrollado un programa enfocado a cultivar la vida interior de los estudiantes y los profesores a través de la integración del aprendizaje social y emocional con prácticas contemplativas. Este programa fue instaurado en Nueva York en 2002 como respuesta a los efectos que los atentados del 11S ocasionaron en la comunidad educativa de la ciudad. En su web pueden encontrarse (en inglés) multitud de textos y recursos sobre el trabajo que realizan.

Con sumo cuidado

CUCCO GARCÍA, Mirtha. *Proceso de crecer, autonomía y límites. Un tema a debate*. Revista La Fuente. 2012

http://www.procc.org/pdf/Proceso_de_crecer_autonomia_y_limites.pdf

Material desarrollado por el equipo del *Centro Marie Langer* como parte de la Metodología de Procesos Correctores Comunitarios (ProCC).

DE BLAS, Alicia; MOLLO, Ivana; NAVARRO, Leticia. *La revolución de los cuidados*. Ayuda en Acción (cool); Entreculturas (cool); InteRed (col.). Madrid: Plataforma Muévete por la igualdad, 2012.

<http://www.mueveteporlaigualdad.org/publicaciones/La-revolucion-de-los-cuidados.pdf>

Selección de seis cuentos para educación primaria, pautas para el profesorado y propuestas didácticas que permiten profundizar y trabajar sobre el concepto de “cuidados”. Este libro forma parte de la campaña de InteRed “Actúa con cuidados, transforma la realidad”, de la que puedes encontrar toda la información en esta dirección:

<http://redciudadaniaglobal.org/actua-con-cuidados/>

Mujeres y Hombres. Hombres y Mujeres

CUCCO GARCÍA, Mirtha. *Hombres y mujeres ¿sólo un problema de rosa y azul? La formación del sujeto que somos. Capitalismo, relaciones sociales y vida cotidiana*. Material Interno. Madrid: Centro “Marie Langer”, 2009.

http://www.procc.org/pdf/Hombres_y_mujeres.La_construccion_del_sujeto_que_somos.2009.pdf

Material desarrollado por el equipo del *Centro Marie Langer* como parte de la Metodología de Procesos Correctores Comunitarios (ProCC).

VILLANUEVA LORENZANA, Encina. *Los pinceles de Artemisia. Experiencias de formación para la equidad de género*. Madrid: InteRed, 2011.

<http://www.intered.org/sites/default/files/recursos-educativos/artemisia.pdf>

A través de este libro la autora comparte sus experiencias como formadora de la ONGD InteRed en temas de género. Escrito en un lenguaje ameno y fácil de entender, nos ayuda a colocarnos las “gafas de género” y comenzar a decodificar nuestra realidad en términos de equidad de género. Es una propuesta formativa accesible y replicable que cuenta con una selección de técnicas bien explicadas. Es muy recomendable si queremos reflexionar con grupos de personas adultas y adolescentes sobre nuestra realidad de mujeres y hombres.

Ciudadanía activa, crítica y conscientemente transformadora

CABALLERO, Araceli. *Protozoos insumisos. Ciudadanía y consumo responsable*. Intermón Oxfam Editorial, 2009.

VV.AA. *Manual para formadores de voluntariado*. Castilla La Mancha. Salvador Hernández, Pedro Pablo (coord.). Consejería de Salud y Bienestar Social de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, 2010.

<http://es.scribd.com/doc/49507434/Manual-para-Formadores-de-Voluntariado>

VV.AA. *Tejiendo ciudadanía con hilos de educación global*. Palacios, María del Mar (coord.); Pérez Salas, Marta (coord.). Madrid: InteRed, 2011.

http://www.intered.org/sites/default/files/files/recursos-educativos/Tejiendo_ciudadan%C3%ADa%20InteRed.pdf

VV.AA. *Voluntariado. Una expresión de ciudadanía para la transformación global*. Navarro, Joly (Coord.) Madrid: InteRed, 2011.

<http://www.intered.org/sites/default/files/files/recursos-educativos/intered%20taller%20de%20voluntariado.pdf>



Epílogo: Lo que se queda



Retrocede a la casilla "Deseo y decido" en el entorno INTELLECTO, pág. 41.

A lo largo de este libro muchas reflexiones se han expuesto y muchas opiniones se han explicado. No todas servirán a todos los lectores y las lectoras y seguro que todos estarán en desacuerdo con alguna y algunos con todas. **Hay que decidir** con qué nos quedamos. ¿Qué puedes aprovechar de este libro, querido lector o lectora? A lo largo de todas estas páginas has tenido que ir decidiendo qué querías leer o investigar. Ahora toca una decisión más, ¿con qué te quedas de lo leído?

La última de las claves que queremos abordar en este libro trata de esto, de la libertad de la persona, del alumno/a, para elegir lo que en su camino de creación y aprendizaje sirve y no sirve. Así, te solicitamos que de este libro te quedes con lo que consideres útil y descartes lo que no te convenga o te parezca inadecuado para tu práctica. Re-utiliza y re-crea lo que consideres oportuno porque nadie mejor que tú sabe cómo utilizar esta metodología y estas técnicas en tu propio entorno formativo o docente. Tú eres el experto, la experta en tu vida y tu trabajo de formación.

Decide, en definitiva, qué es lo que de aquí te sirve y quédatelo para mejorarlo. Desecha el resto. Ten en cuenta que tus alumnos y alumnas harán lo mismo con tus aportaciones a su individual proceso de educación y crecimiento. No todo el mundo que recibe una misma formación realiza los mismos aprendizajes. Todas las personas que nos dedicamos a la formación lo sabemos. En general, este proceso de decantación se realiza natural e inconscientemente, introducir un elemento de reflexión sobre el mismo contribuye a fomentar la autonomía de los alumnos/as y la toma consciente de decisiones por parte de los mismos/as. A nuestro entender el buen educador/a es capaz de apoyar al alumnado en esta tarea de selección y además es capaz de facilitársela.

Aprendiendo a ser personas con criterio propio

La personal selección entre los aprendizajes que hacemos propios y las informaciones que desechamos es una manera de re-creación de la realidad y con ella de nosotros mismos y mismas. Se trata de un proceso personal e intransferible. Ser conscientes de las elecciones que hacemos en nuestro camino de educación nos facilita la tarea de entender cada vez mejor cuáles son las **materias/actividades que nos resultan más fáciles**, que sin duda, serán para las que estamos más dotados/as y las que nos proporcionan mayor grado de felicidad. Ayudar a una persona a identificar cuáles son estas áreas de conocimiento es colaborar en la creación de una humanidad más feliz y realizada.

Al introducir este elemento de decisión personal en las clases, introducimos también un cambio en la tradicional relación entre **docente y alumnado**. El/la **docente deja de ser la fuente de información infalible** para ser una fuente de información que puede ser contrastable por la propia experiencia de los alumnos y alumnas con los datos que ya poseen y a los que tendrán acceso en el futuro. De esta manera, fomentamos el pensamiento crítico y las habilidades de relación de los aprendizajes entre sí.



Si no te suena el término "regalo", retrocede a la casilla "Aprender con alegría" en el entorno INTELLECTO, pág. 75.

Si estás repensándote como educador/a, retrocede a la casilla "El educador en juego" en el entorno INTELLECTO, pág. 51.

Si esta afirmación te desasosiega respira hondo y retrocede a la casilla "Quizá sea difícil" en el entorno INTELLECTO, pág. 47.



Retrocede sin
complejos a
la casilla de
salida 1,
“La persona
integral”, en
el entorno
INTELECTO,
si necesitas revisar
estos datos, pág. 26.

Aplicando lo aprendido

A lo largo de toda esta guía hemos dejado patente nuestra opinión de que el curriculum académico debería estar equilibrado con otras áreas de conocimiento que no sólo proceden del intelecto, sino también de **las emociones, el cuerpo, las relaciones**... Los aprendizajes a los que nos referimos, en este capítulo, pueden ser de cualquiera de estos tipos, aunque somos conscientes de las dificultades que en educación formal pueden surgir de la conciliación de esta clave metodológica con la consecución de los objetivos curriculares.

La manera de introducir estas reflexiones sobre el propio aprendizaje en el aula es variada y dependerá de la relación del docente con el alumnado, el tipo de contexto educativo en el que ésta se desarrolla, los contenidos curriculares y metodológicos del curso. Es, como el resto de claves metodológicas apuntadas en esta guía, más una actitud del / la docente que cualquier otra cosa. Si el educador o la educadora, tiene en cuenta este punto, será capaz de incluirlo de manera creativa y orgánicamente en el desarrollo de su práctica. Lo aportará a la clase naturalmente, como parte de su experiencia y bagaje.

Este libro nace del proyecto **JUGAR Y ACTUAR, nuestras armas para la paz** que *InteRed*, desarrolló en Castilla La Mancha entre 2010 y 2012, con el objeto de fomentar la convivencia en las comunidades educativas de Castilla La Mancha.

Sus páginas recogen los ejercicios, juegos, experiencias, reflexiones y aprendizajes realizados a lo largo de este proceso.

Un proceso basado desde sus inicios en el poder del juego y el teatro como espacio de interrogación, de creación, de dialogo, de libertad, de alegría. Una metodología que desde el cuerpo y las emociones fomenta la escucha activa, la cohesión de grupo y el aprendizaje cooperativo.

Una experiencia y un libro que buscan interpelar a todo educador y educadora (¿acaso no lo somos todos y todas?) y aporta herramientas concretas para su trabajo diario.

UN PROYECTO DE:



FINANCIADO POR:



Castilla-La Mancha



*María Díaz Durillo y
Nicolás Ost Goemaere*