
Scovenna, M. (diciembre, 2020). "Estudianteatrar. Una propuesta para comprender la enseñanza y el aprendizaje del teatro como procesos complejos". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 11 (6), pp. 115- 130.

Título: Estudianteatrar. Una propuesta para comprender la enseñanza y el aprendizaje del teatro como procesos complejos

Resumen: En el presente artículo se analizan la enseñanza y el aprendizaje del teatro desde un enfoque transaccional. Se describen los procesos complejos involucrados y se desarrolla la noción de clase, considerándola una manifestación de la complejidad. Por último se problematiza la relación existente entre las estrategias de enseñanza, las actividades y las acciones de estudianteatrar que llevan adelante los estudiantes.

Palabras clave: estudianteatrar, estrategias, actividades, clase, profesorados, enseñanza, aprendizaje, teatro.

Title: *Estudianteatrar (actions of study- play). This is a proposal to understand the drama teaching and learning as a complex process*

Abstract: *This article analyzes the drama teaching and the drama learning from a transactional approach. In this paper the complex processes involved are describing and the notion of class is approached considering it a manifestation of complexity. By last, the relationship between the teaching strategies, the activities and the actions of study,play is problematized.*

Keywords: *actions of study-play, teaching strategies, learning activities, theater class, theater teacher, drama teaching, drama learning.*

Estudiantear. Una propuesta para comprender la enseñanza y el aprendizaje del teatro como procesos complejos

Mariano Scovenna¹

Autores como Jerome Bruner plantean que el aprendizaje es una actividad comunal que se construye interactuando con otros, en el marco de una cultura que está en constante negociación. Dicha actividad se favorece y se potencia cuando se crean los “ámbitos que intensifican las funciones de foro de esa misma cultura” (Bruner, 2012, p. 128-129). Para estos autores, las experiencias educativas y artísticas son instancias propicias para que el ser humano, desde que es niño, construya y comparta el conocimiento mediante múltiples transacciones de significado que permiten ir ampliando el universo de los actores involucrados.

La educación artística en general y la teatral en particular se presentan como grandes oportunidades para que se fomenten, propongan y produzcan enriquecedoras transacciones de significado. Al respecto, el pedagogo teatral Jaques Lecoq (2003) afirma:

No se trata de transmitir un saber idéntico, sino de intentar comprender juntos, de encontrar entre el alumno y el maestro un nivel más elevado que haga que el maestro diga a sus alumnos cosas que nunca hubiera podido decir sin ellos y que suscite en los alumnos, a través de su ansia y curiosidad, un conocimiento (p. 39).

Cada clase de teatro, ya sea en ámbitos escolarizados, de formación profesional o comunitarios funciona como un espacio relacional concreto donde se favorece la construcción comunal del conocimiento; donde se urden, entran y tejen las interacciones reales que van a ir negociando, creando y recreando los significados compartidos. Estas relaciones se movilizan a partir de prácticas disciplinares de exploración, experimentación y producción artísticas en las que los más jóvenes, juegan, indagan, imaginan situaciones, crean escenarios de fantasía y utilizan el acontecimiento teatral como motor para proyectarse culturalmente en la sociedad de

¹Co-coordinador del Área Artes del Espectáculo y Educación perteneciente al Instituto Artes del Espectáculo (FFyL/UBA). Correo electrónico: geonano@hotmail.com

referencia, mirando de otra manera lo concreto, desarrollando su matriz imaginativa y sugiriendo colectivamente mundos posibles. Así lo señala también, el pedagogo teatral Luis Sampedro (2016):

El teatro es un juego simbólico de ficción donde se puede interactuar con los demás sin miedo a equivocarse. En este juego se integran el sentir, el pensar y el actuar, favoreciendo la decisión, la libertad y la escala de valores. Es en este juego del teatro donde se alcanza a comprender el punto de vista de los demás, también involucrados en la misma situación, todos comprometidos con el rol que se asume (p. 27).

En este marco, la acción pedagógica del docente teatral, las mediaciones que plantea y las competencias que despliega en cada clase toman relevancia porque se tornan claves para orientar y favorecer estos procesos democratizadores de la cultura, que poseen una fuerte impronta convivial y se generan sin tener como única referencia la hegemonía artística.²

Cada clase de teatro produce un modelo de sociedad porque en ellas se “ensaya la vida” (Sampedro, 2016, p. 27).³ En cada encuentro de teatro educacional la palabra y la acción deben circular libremente entre los estudiantes para que estos puedan configurarse como los verdaderos protagonistas de la mencionada instancia de foro cultural. El docente es aquí el actor pedagógico que tiene la responsabilidad de garantizar la circulación de estos dos elementos fundamentales en los procesos colectivos de elaboración de conocimiento.

Para que la palabra y la acción circulen democráticamente entre los estudiantes, el profesor tiene que contar con las herramientas necesarias para poder tomar diferentes decisiones metodológicas que estructuren coherentemente la experiencia.

A lo largo de los distintos momentos que se configuran en torno al proceso de planificación, un docente define contenidos, plantea secuencias de actividades, consigna, acompaña, guía, explica, evalúa, organiza tiempos y espacios otorgándole coherencia y cohesión a la estructura de las clases y a la del trayecto. Está claro que

² Jorge Dubatti (2015) define al convivio una como una manifestación ancestral de la cultura viviente que se caracteriza por el encuentro de dos o más personas en una encrucijada territorial, temporalmente cotidiana, incapturable y efímera (p. 45).

³ Al ser un espacio relacional y convivial, las clases de teatro suscitan y producen relaciones humanas, expresan una actitud frente a la construcción de conocimiento y dan lugar a que se expresen contra-actitudes.

estas decisiones se toman antes, durante y una vez finalizada la intervención educativa.

La clase de Teatro

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando utilizamos el término clase de teatro? ¿Qué es una clase? De manera genérica y a partir de los aportes realizados por la pedagoga argentina Cristina Davini (2008) definimos formalmente a la clase, como el “ambiente interno y comunicativo que vincula a estudiantes, docentes, contenidos y recursos, enmarcado en coordenadas espaciales, temporales y socio culturales definidas” (p. 198). Anijovich y Mora (2009), por su parte agregan “una clase es el ambiente mínimo de operaciones didácticas” (p. 17). Por lo tanto es necesario que nos detengamos a problematizar las estrategias que impulsa un profesor de teatro cuando intenta resolver el modo de enseñar.

Para profundizar en el tema es necesario señalar que existe una distinción conceptual entre las nociones de estrategias y actividades. Anijovich y Mora (2009) definen a las primeras como “el conjunto de decisiones que toma un docente para orientar su enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos” (p. 23), mientras que las segundas son “las tareas que los estudiantes realizan para apropiarse de distintos saberes” (p. 26). Para las autoras, las estrategias de enseñanza llegan a su nivel máximo de concreción a través de las actividades.

Desde esta perspectiva, las actividades son instrumentos metodológicos con los que el pedagogo teatral cuenta en su caja de herramientas y que pone a disposición de los alumnos para que estos construyan aprendizaje con sentido.

Las actividades propuestas nunca se presentan de manera aislada, sino que se entran en una secuencia que le otorga coherencia al abordaje de los contenidos disciplinares. Dicha secuencia debe explicitar intencionalidades y perseguir ciertos propósitos pedagógicos que promuevan interacciones entre todos los miembros del grupo en un tiempo y espacio determinado. En ellas, cada actividad se diseña y se vincula con las otras para que cumplan funciones didácticas definidas. Así pues, para cada momento de la clase hay que desarrollar estrategias específicas que se concreten en propuestas que medien entre los sujetos y el contenido teatral a aprender.

Las distintas estrategias de enseñanza que orientan la experiencia distinguen las características de la tarea a desarrollar y las modalidades de trabajo a desempeñar. Su implementación crea las condiciones para generar situaciones y atmósferas deseadas.

Aquí llegamos a un punto central en el que necesitamos detenernos, porque desde nuestro enfoque consideramos que las actividades que plantea un docente en una sesión de teatro educacional, no solo son instrumentos para presentar contenidos disciplinares, sino que crean la realidad de la clase y la forma en que esta es percibida.

La realidad a la que hacemos referencia solo puede ser comprendida cuando se la trata como una manifestación de la complejidad (Munné, 2004, p. 28). En ella los fenómenos que le dan particularidad no son lineales, regulares o nítidos. Todas las clases de teatro admiten la ambigüedad como fuente de conocimiento y los fenómenos que la componen se caracterizan por tener un orden no lineal, encontrar la regularidad en la irregularidad y hallar claridad en la borrosidad.

Así la experiencia pedagógica, que fomenta las circunstancias para que surja el acontecimiento teatral, posee además cierta singularidad originada por el especial entramado de los procesos complejos que le dan forma y la diferencian de otros acontecimientos. A los dos tipos de procesos complejos que definen el acontecimiento pedagógico-teatral, los identificaremos como las acciones de “estudiantar” (Fenstermacher, 1989, p. 154) y acciones de teatrar.⁴ Ambas las realizan los niños, niñas, jóvenes o adultos que participan de una clase de teatro.

Estos términos aunque aluden a procesos diferentes surgen de transposiciones conceptuales de la regla del reomodo acuñada por David Bohm.⁵ En ella el autor afirma que para poder comprender y pensar los procesos complejos hay que identificarlos con verbos específicos (Dubatti, 2009).

Entendemos por estudiantar “todas las tareas que realiza un estudiante para apropiarse de un contenido” (Fenstermacher, 1989, p. 154). Mientras que teatrar se

⁴ Véase el prólogo escrito por Mauricio Kartun en Dubatti, 2009 (pp. 7-8)

⁵ Mauricio Kartun, en el prólogo del libro *El teatro teatral* escrito por Jorge Dubatti y editado por la Editorial de la Universidad del Sur en el año 2009, manifiesta que Bohm propone concebir lo complejo como una totalidad fluyente, no dividida. Y que en la necesidad de expresar lo complejo introduce un nuevo modo verbal: el reomodo. Se trata de un modo capaz de captar el fluir de los procesos (p.7).

refiere a todas las acciones y procesos que llevan adelante los sujetos para dar forma al acontecimiento teatral.

Entonces, mientras el conjunto de estrategias de enseñanza que diseña el profesor orientan el estudiar de los estudiantes, las formas concretas de estas decisiones (las actividades de aprendizaje) son una de las acciones principales que configuran el teatro de esos mismos estudiantes. En las experiencias de teatro educacional, los estudiantes juegan en simultáneo, un doble juego: el de crear acontecimientos de aprendizaje y acontecimientos teatrales que se implican y enriquecen mutuamente. A esta confluencia de procesos complejos la podemos llamar estudiantear. Siendo ella, el fluir de las actividades que realiza un sujeto que aprende teatro y al mismo tiempo, crea acontecimientos teatrales.

En definitiva, son las acciones de estudiantear las que permiten que los niños, niñas, jóvenes y adultos aprendan comunalmente creando, mientras que comunalmente también crean aprendiendo.

Gracias al fluir de las acciones de estudiantear, los sujetos son capaces de indagar y construir surcos poéticos, conceptuales e ideológicos propios con las herramientas proporcionadas por la enseñanza.

El pedagogo teatral, por medio de sus modos de enseñar crea las condiciones necesarias, para que los niños, niñas, jóvenes y/ o adultos interactúen realizando acciones de estudiantear.

Las acciones de estudiantear

Históricamente, la pedagogía teatral ha hecho el esfuerzo por identificarlas, las ha descrito por separado y ha intentado sistematizarlas. Pero el gran desafío es comprenderlas como un proceso complejo, una totalidad no dividida y fluente que le da singularidad a la experiencia artístico educativa.

Desde Lev Vigotsky (2003) hasta Ester Trozzo (2015), pasando por Franco Passatore (1985), Jorge Eisnes y Alfredo Mantovani (2008), Roberto Vega (1997), Gianni Rodari (2008), María Elsa Chapato (2006) y Luis Sampedro (2016), el campo de la pedagogía teatral se ha preguntado qué hacen los estudiantes cuando aprenden teatro. Estos autores han investigado y realizado un número considerable de valiosos aportes. Tomándolos como punto de partida podemos afirmar que el estudiantear

de los sujetos en formación artística implica: explorar, indagar, experimentar, jugar, ejercitar, diseñar, elaborar, construir, dirigir, actuar, debatir, crear, ensayar, producir, escribir, leer, contemplar, reflexionar, imaginar, conceptualizar, fantasear, comunicar, expresar, resolver, accionar, emprender, hipotetizar, festejar, compartir, negociar, interpretar, recrear, imitar, codificar, calcular, deducir, clasificar, ordenar, dudar, preguntar, observar, escuchar, colaborar, atender, comprender, participar, proponer, argumentar, apostar, apreciar, comentar, mostrar, fluir y vivir.

Aunque quisiéramos enumerarlas a todas, no podríamos porque la complejidad y la singularidad de este fenómeno hace que cada acción y las relaciones que van creando se comporten como las partículas y los movimientos que dan forma a la metáfora del tornado que menciona Kartun (Dubatti, 2009,) cuando afirma que, “como el remolino remolinea, el teatro teatra” (p. 8).

De allí que las diferentes mediaciones que pone en juego el docente de teatro para guiar, ayudar o conducir las acciones de estudianteatrar deben estar pensadas y fundadas en sólidos modelos de interacción que permitan resolver adecuadamente las tareas de enseñanza.

Las acciones docentes, su incidencia en las estrategias de enseñanza

Para que la clase de teatro funcione como un auténtico foro cultural, las acciones de enseñanza deben ser desplegadas por un docente-artista-investigador con sólidos conocimientos pedagógicos, disciplinares y teóricos. En este sujeto deben concurrir también las siguientes actitudes: empatía, curiosidad, reflexión y capacidad analítica. Para que el perfil sea completamente profesional es importante además, que conciba a toda comunicación como educativa y que utilice un lenguaje de maravilla que invite a la producción en acto, que sostenga una actitud sostenida por la condición de sorpresa y que pueda acompañar el recorrido de los estudiantes confiando en ellos y dándoles confianza para que asuman las tareas de estudianteatrar, cada vez con mayor grado de autonomía.

Recogiendo y reformulando los aportes de la Didáctica general reconocemos una gran variedad de acciones docentes que llevan adelante los profesores para favorecer en los estudiantes las tareas de aprender teatro y crear acontecimientos teatrales. En términos generales podemos señalar las siguientes: gestionar la clase,

prestar ayuda pedagógica para que circule la palabra y la acción, crear situaciones que alienten la producción disciplinar de conocimiento, favorecer la vida grupal y crear un orden de trabajo colectivo basado en la reflexión.

Cuando estas acciones de enseñanza se despliegan atendiendo a propósitos pedagógicos singulares y a los desafíos concretos que revisten las propuestas para su desarrollo situacional con el fin de garantizar a los estudiantes un tránsito fecundo por la experiencia artística/ educativa generan potentes escenarios de enseñanza. Estos se organizan a partir de aquellas decisiones que toma el docente cuando resuelve su modo de enseñar, es decir cuando diseña y despliega las estrategias.

Tomando como referencia las acciones docentes mencionadas más arriba presentamos y clasificamos una variedad de estrategias de enseñanza que orientan las operaciones didácticas concretas.

- Acciones para gestionar la clase: refiere a los aspectos organizativos de cada sesión, como el uso del tiempo y espacios, el ritmo y las variaciones que deben introducirse para cada actividad, etc. Dentro de esta categoría encontramos, por ejemplo, estrategias que apuntan a construir rutinas cotidianas de trabajo y las de motivación.
- Prestar ayuda pedagógica para que circule la palabra y la acción: alude a las prácticas que fomentan la escucha y la participación de los estudiantes. Preparan las condiciones necesarias para el aprendizaje. Dentro de esta categoría encontramos las estrategias de presentación, encuadre y de recuperación de saberes previos.
- Crear situaciones que alienten la construcción disciplinar de conocimiento: remiten a las acciones que organizan instancias de experimentación, producción y apreciación teatral. Aquí se encuadran las siguientes estrategias: de disponibilidad corporal o grupal, de exploración y experimentación para preparar la construcción de nuevos conocimientos, de producción poética y de expectación/ apreciación.
- favorecer la vida grupal: concierne a una variedad de estrategias como las de disponibilidad grupal, para generar agrupamientos, para organizar la distribución de roles y los lineamientos para el trabajo en grupo.
- Crear un orden de trabajo colectivo basado en la reflexión: estrategias de comprensión, generalización, contextualización y evaluación.

Es necesario recordar que estas estrategias llegan a su nivel máximo de concreción cuando se diseñan e implementan actividades de aprendizaje que promueven especiales interacciones entre los propios alumnos y entre estos con los docentes. A continuación profundizaremos en cada una de las estrategias enunciadas y propondremos ejemplos de actividades que impulsan las tareas de estudiantear de los niños, niñas y jóvenes.

De las estrategias de enseñanza a las actividades de aprendizaje.

- Estrategias de presentación y encuadre: para que la clase de teatro funcione como un verdadero espacio de encuentro al que todos son convocados, es necesario que el docente ponga en juego estrategias que tiendan a situar y contextualizar la experiencia educativa dentro de un determinado proceso o trayecto mayor. Incluso tiene que crear situaciones que favorezcan la construcción de vínculos basados en el respeto y la confianza mutua entre los integrantes. Al mismo tiempo, las mediaciones tienen que fomentar las condiciones necesarias para que nadie se sienta excluido a la hora de participar o proponer en las diferentes instancias de elaboración grupal. Las dinámicas que pueden movilizar estas orientaciones generales son charlas grupales en las que se les da la voz a todos, juegos de ronda y presentación, dinámicas rompehielos y de desinhibición, técnicas de desformalización y de integración, etc.
- Estrategias para la recuperación de saberes previos: para que una clase de teatro favorezca la construcción colectiva de conocimiento tiene que contemplar, en el inicio del encuentro, instancias en las que se les permita a los estudiantes enlazar las experiencias anteriores con las presentes y futuras. A este conjunto de orientaciones, el pedagogo teatral Jorge Eines (2008) las denomina “de evaluación para la acción” (p. 140) ya que reconstruyen el sentido de lo vivenciado y lo relacionan con lo que se desarrollará a continuación. El docente debe propiciar actividades en las que participe todo el grupo por medio de un diálogo vivo que vincule los saberes ya conocidos, la información previa con la que cuentan y los contenidos abordados hasta el momento. Entran en esta categoría: relatos que reconstruyen experiencias, momentos de explicación y rondas de reflexión para aportar información, etc. Durante estas actividades es muy común que el docente

formule diferentes tipos de preguntas: sencillas (intentan obtener informaciones simples), de comprensión (se proponen relacionar datos, clasificar y comparar para que los estudiantes elaboren sus respuestas), de orden cognitivo superior (demandan interpretar para hacer anticipaciones, predicciones y evaluaciones críticas), metacognitivas (ayudan a reflexionar sobre el propio modo de aprender, pensar y hacer).

- De desarrollo de rutinas cotidianas: en las clases de teatro se percibe una atmósfera comunitaria que le otorga personalidad a la experiencia. En ella, acciones como compartir, colaborar y cuidar el patrimonio común se viven como modos de proceder sostenidos por todos los integrantes. Es importante señalar que este clima se construye, poco a poco, impulsando estrategias que apunten a enseñar rutinas que favorezcan la creación de hábitos como la escucha, el compromiso, la responsabilidad, etc. Dentro de este tipo de actividades encontramos las dinámicas que tienen por finalidad preparar el espacio de trabajo al inicio de una clase, acondicionarlo al finalizar la misma, organizar el rincón donde se guardan los vestuarios, acomodar las cajas con utilería, armar rondas, pedir silencio, tomar asistencia, cuidar y guardar los materiales, etc. Este tipo de tareas cotidianas consumen gran parte del tiempo de una clase y requieren que el docente de teatro las programe para que aporten en la construcción del perfil de los estudiantes, del grupo y de la institución. Para concretarlas se pueden proponer instancias de conversación, canciones, actividades ludiformes, juegos colaborativos, juegos trabajo, etc.
- Estrategias de motivación: orientaciones que tienen por finalidad interesar a los integrantes de un grupo cuando se los convoca a realizar una tarea teatral determinada. Suelen concretarse como atractivas actividades anticipatorias que captan la atención de los estudiantes suscitando su curiosidad y creando expectativas positivas sobre la propuesta siguiente. Este tipo de dinámicas, a las que en algunos textos pedagógicos se las nombra como recursos atencionales, se estructuran utilizando pistas de contextualización, jugando con el misterio y presentando desafíos que se ponen en tensión con la sorpresa del desenlace. Para esta clase de rutinas se implementan juegos de descarte, retos poéticos

(canciones, acertijos, trabalenguas y adivinanzas), recreaciones rimadas, enigmas visuales y verbales, además de todo tipo de juego con interrogantes.

- De exploración y experimentación que preparan la construcción de nuevos conocimientos: este tipo de estrategias permiten “activar la capacidad perceptiva, sensorial, metafórica e intuitiva de los estudiantes para que abran canales alternativos de aprehensión, organización e interpretación de los datos de la realidad” (Trozzo, 2017, p.18). Se sugieren juegos exploratorios con materiales didácticos, propuestas de transfiguración de objetos y transformación de espacios, iniciativas de aproximación estética a través de la música y/ u otros lenguajes, técnicas de comunicación, actividades de senso-percepción y registro, juegos rítmicos (percusión corporal, canon corporal, etc.), improvisaciones verbales, etc.
- De disponibilidad corporal: el teatro es una disciplina en la que el cuerpo juega un rol muy importante ya que es el instrumento con el que atravesamos todo el proceso y el territorio de paso donde se juega la experiencia. En él se entrecruzan la carne, la historia y los deseos. El cuerpo es más que un soporte material, por ello para comprenderlo, cuidarlo, conocerlo y potenciarlo debemos concebirlo didácticamente como una construcción en tensión donde se entraman, lo biológico y lo cultural. Para lograr la concreción de este tipo de orientaciones se pueden proponer actividades de reconocimiento, cuidado, disposición y valoración del cuerpo (tanto del propio, como el del compañero). Aquí sugerimos dinámicas de caldeamiento corporal, rutinas de estiramientos y relajación, ejercicios individuales, técnicas respiratorias con fines expresivos, técnicas vocales, juegos en ronda, en pequeños grupos o masivos, dinámicas colectivas de verborragia, juegos de distensión y vuelta a la calma, etc.
- De disponibilidad grupal: fomentan modelos de interacción y comunicación en la totalidad del grupo para alcanzar fines comunes. En teatro la vida grupal se nutre y enriquece tanto de las individualidades como de lo colectivo. Las decisiones que se tomen deben contemplar elementos como las características espaciales, las rutinas de trabajo, la confianza entre los integrantes, los roles desempeñados, etc. Se sugiere plantear distintos tipos de juegos: tradicionales, de integración y confianza, afirmación y comunicación, masivos, cooperativos, colaborativos, etc.

- De agrupamientos: promueven el trabajo en sub-grupos haciendo posible particulares organizaciones de intercambio, que crean redes relacionales dinámicas entre los estudiantes. En las clases de teatro armamos sub-grupos para enfrentar la resolución de tareas, desde un enfoque cooperativo. Las estrategias para armar grupos y equipos posibilitan aperturas a nuevas elaboraciones de sentido, individuales y comunes. Las actividades para agruparse pueden plantearse en base a un criterio común definido de antemano o surgido de acuerdos generados por los estudiantes (por ejemplo: mes de cumpleaños, el número de calzado, la comida favorita, etc.) o a partir de principios de complementariedad, también se pueden presentar juegos basados en el azar (sorteos, dados, etc.), propuestas ludiformes que ponen en acción la probabilidad y la estrategia, dinámicas con rompecabezas (puzles), etc.
- De distribución de roles y lineamientos para el trabajo en grupo: crear acontecimientos teatrales es una tarea comunal y en tanto actividad grupal exige saber escuchar, dialogar para encontrar la solución conjunta y establecer acuerdos. Estas condiciones no surgen espontáneamente en todos los grupos, por lo que es necesario que el docente desarrolle estrategias que acompañen el itinerario por la experiencia, para que los estudiantes puedan tomar decisiones cada vez con mayor autonomía. Se sugiere incluir actividades que propicien aproximaciones estéticas al tema a dramatizar o improvisar, plantear un abanico de roles que pueden asumirse, definir los espacios reales donde se desarrollará la propuesta y presentar los materiales con los que se cuenta para trabajar (pañuelos, vestuario, accesorio, utilerías, etc.).
- De producción poética: incentivan la producción en acto permitiendo que los estudiantes puedan imaginar, soñar, crear, proponer y sugerir mundos posibles, mientras se re-crean junto a otros miembros de su comunidad. Estas estrategias se concretan en juegos dramáticos (a grupo total, en pequeños grupos, con escenario, dramatizaciones), juegos teatrales (con objetos imaginarios, con personajes, sin claves visuales, a partir del vestuario, etc.), improvisaciones (a partir de creaciones colectivas o del abordaje de textos de autor), actividades que proponen escenificación fundamentada en acciones a partir de diversas técnicas, territorios dramáticos o formas teatrales (clown, mimo, teatro cantado y bailado,

teatro de objetos, teatro negro, etc.), producción de ficciones en las que se incorporan los ensayos (ensayos parciales, ensayos generales, etc.), etc.

- De expectación y apreciación: acciones que llevan por intencionalidad construir un registro de mirada crítico a partir de la contemplación y el análisis de producciones escénicas. Para que el proceso contribuya a alfabetizar estéticamente, es necesario que el docente diseñe actividades que creen hábitos de escucha y observación activas que consideren a la expectación como una instancia necesaria, compartida y complementaria a la propuesta escénica. Como se mencionó, para este tipo de actividades se sugiere el visionado crítico de espectáculos y el análisis del proceso de las producciones del propio grupo. La indagación se puede concretar generando rondas de preguntas con distintos grados de variedad y libertad de respuestas, proponer instrumentos (elaborados por los mismos estudiantes) con preguntas de aplicación del pensamiento convergente (se dirigen a una sola variedad de respuestas. Por ejemplo: ¿quién es el autor de la obra?), preguntas de aplicación del pensamiento divergente (aceptan gran cantidad de respuestas. Por ejemplo: ¿qué otros finales posibles podría haber tenido la obra?).
- De comprensión, generalización, contextualización y evaluación: la atmósfera que envuelve a las clases de teatro se va componiendo poco a poco, a partir de una diversidad de tareas potentes y variadas que permiten que allí ocurran muchos procesos que construyen conocimiento. Es necesario reflexionar sobre ellos. Visualizarlos y favorecer su sistematización permite tomar conciencia de lo que se está aprendiendo y aprehendiendo comunalmente. Este tipo de estrategias orientadas a lo grupal y a lo teatral propician la reflexión individual y conjunta para entrar en diálogo con el itinerario realizado, invitan a repensar con los otros, desde distintos ángulos, el proceso de trabajo. Compartir instancias que pongan en perspectiva lo acontecido y expliciten los logros obtenidos colabora en la objetivación del proceso de trabajo. Así, las actividades de registro que documentan (gráfica o narrativamente) lo sucedido, las ruedas en las que se conversa sobre lo vivenciado, las puestas en común y las rondas de interacción propositivas (con sugerencias y opciones para seguir trabajando) habilitan instancias en las que estudiantes se apropian con mayor claridad de la experiencia. Además este tipo de actividades les ofrece herramientas para situar

relacionalmente el encuentro dentro de un proceso helicoidal con idas y vueltas que los invita a seguir construyendo conocimiento proyectándose hacia el futuro.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Bruner, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Chapato, M. E. (2006). El lenguaje teatral en la escuela. En Akoschky, J (et al.). *Artes y Escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Dubatti, J. (2009). *El teatro teatra. Nuevas orientaciones en teatrología*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur EdiUns.
- Dubatti, J. (Diciembre, 2015). Convivio y Tecnovivio: el teatro entre infancia y babelismo. En *Revista colombiana de las Artes escénicas*, Número 9, pp. 44- 54. Recuperado de http://artescenicass.ucaldas.edu.co/downloads/artescenicass9_5.pdf
- Dubatti, J. (Octubre, 2010). Relectura de “Hacia un teatro pobre” desde la filosofía del teatro. En *La Puerta FBA*. Número 4, pp. 33-38. Recuperado de <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/revistas/lapuerta/LaPuerta-4.pdf>
- Eines, J. y Mantovani, A. (2008). *Didáctica de la dramatización*. Madrid: Gedisa.
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de una filosofía de la educación para la enseñanza*. En Whitrock, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de Enseñanza*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético*. Barcelona: Artes Escénicas.
- Munné, F (julio, 2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen del ser humano: hacia una psicología compleja. En *Revista interamericana de Psicología*, vol. 38, nro. 1, pp. 23-31.
- Passatore, F (1985). *Yo soy el árbol (Tú, el caballo)*. Barcelona: Reforma de la escuela.
- Rodari, G. (2008). *La gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue/ Biblioser.
- Sampedro, L. (2016). *Manual de teatro para niñas, niños y jóvenes de la era de Internet*. Barcelona: Alba Editorial.

- Sarlé, P. (2010). *Juego dramático. Hadas, brujas y duendes*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Scovenna, M. (2015). *Definiciones, juegos... ¡Acción!* Buenos Aires: Nueva Generación.
- Scovenna, M. (2020). *Teatro educacional*. Buenos Aires: Mariano Ariel Scovenna Autor Independiente.
- Trozzo, E. En Alonso, G. (comp). (2017). Construir saberes teatrales con niños y adolescentes ¿oportunidad o utopía? *I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2016: hacia una educación artística participativa, comprometida ponencias completas*. Rosario. UNR Editora.
- Trozzo, E. (2015). *La vida en juego*. Buenos Aires: Nueva Generación.
- Vega, R. (1997). *El teatro en la educación*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- Vigotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Lanús: Editorial Nuestra América.