

nº1

marzo

2022



Revista de Investigación creación para  
transformar la migración por las artes

M A



This project has received funding from  
the European Union's Horizon 2020  
research and innovation programme  
under grant agreement No 101007587

## CONVOCATORIA ABIERTA

### RECEPCIÓN DE PROPUESTAS REVISTA TMA Nº 2

¿Te gustaría participar en el segundo número de la revista TMA?

Puedes enviarnos una propuesta original e inédita de artículo, taller, experiencia, reportaje, entrevista o reseña.

#### Envío de propuestas

Al correo [revistatma@transmigrarts.com](mailto:revistatma@transmigrarts.com) con el asunto 'Propuesta (tipo de colaboración) revista TMA 2'.

#### Dudas y consultas

Al correo [comunicacion@transmigrarts.com](mailto:comunicacion@transmigrarts.com) con el asunto 'Consulta revista TMA 2'.

La información detallada sobre los requisitos de cada tipo de colaboración, así como las normas de redacción para autores pueden ser consultadas en esta página.

<https://www.transmigrarts.com/directrices-para-autores/>

#### PLAZOS

Fecha límite de entrega de originales por parte de los autores

junio/julio 2022

Validación de publicaciones por pares ciegos.

septiembre 2022

Publicación TMA 2

Octubre 2022

MAR 22

TMA 1 2

Dirección nº1 ·  
Monique Martinez Thomas

Comité Científico ·  
Antonia Amo Sánchez · Chris Baldwin  
Stephen Hanmer · Tomás Motos  
Patrice Pavis · Isabelle Reck  
Ana Sedano · Esther Uria Iriarte

Comité de Redacción ·  
Monique Martinez  
Félix Gómez-Urda  
Natalia García-Casarrubios  
Astrid Yohana Parra

Comité Editorial ·  
Proyecto ÑAQUE  
Fernando Bercebal

Textos ·  
© De los autores

Editado en Madrid ·  
Por ÑAQUE Editora

Diseño gráfico y de portada ·  
Proyecto ÑAQUE S. L.

Imagen de portada ·  
© Alejandro Muñoz Cano

Número 1

Marzo 2022 (bianual)

[revistatma@transmigrarts.com](mailto:revistatma@transmigrarts.com)

ISSN: 2794-0640

Pº Juan Antonio Vallejo Nájera Botas, 32, 1º H  
28005 · Madrid · España

## sumario

### EDITORIAL

pág 4

Iniciando el viaje ocn TMA

pág 6

### ARTÍCULOS

Investigar participando · El taller de artes expresivas Faire Racines -  
Cultivando Raíces de TransMigrARTS **pág 10**

Participar para observar detrás de la cámara · ¿Qué queda por  
contar del registro audiovisual en los talleres TransMigrArts? **pág 30**

La intervención socioeducativa con poblaciones migrantes  
vulnerables · Una cuestión de derechos humanos **pág 40**

Efectos de la práctica de Artes Escénicas · El pensamiento de los  
profesionales **pág 50**

El teatro aplicado · El clown aplicado a la "visiturgia" **pág 66**

Théâtre Appliqué et Bien-être au travail · Quels enjeux du  
programme de recherche TASI ? **pág 82**

### TALLERES

Taller Itinerante de Artes para la Paz · -TIAP- En Urabá, Colombia **pág 96**

### ENTREVISTAS

Residui Teatro **pág 118**

### PUBLICACIONES

Otros Escenarios para el Teatro **pág 124**

De Freire a Boal **pág 125**

EDITA

TMA 1 3

MAR 22

## Editorial

Transformar la migración por las artes... TransMigrARTS...

¿Se puede transformar la migración por las artes?

Una gran pregunta para un ambicioso programa que va a durar cinco años.

Dos continentes, cuatro países, catorce entidades privadas y públicas configuran una comunidad de investigadores y de artistas que apuestan por crear talleres artísticos que puedan reducir la vulnerabilidad de las personas migrantes.

Este es el primer número de una revista TMA que pretende seguir el proceso tan peculiar de esta investigación creación colectiva, donde producimos la materia investigativa que analizamos.

Observar, evaluar, modelar e implementar unos talleres artísticos para acercarse a la migración.

Estamos en la primera fase, viajamos para observar los talleres. Viajar ha sido en el 2021 complicado.

Os hablamos de los dos primeros talleres, que tuvieron lugar en Toulouse.

Pero también reflexionamos, mucho, mucho, sobre otros talleres artísticos.

Aquí tienen los primeros resultados de nuestros primeros meses.

¡Que disfruten!

Monique Martinez

Universidad Toulouse Jean Jaurès

# Iniciando el viaje con TMA

TransMigrARTS nació de la testaruda voluntad de un grupo de personas por defender una forma de investigar -la investigación creación aplicada-, que tiene como objetivo aportar soluciones a desafíos sociales a través del arte. Si la investigación creación es todavía una práctica por definir, aunque cada vez más visible en el mundo académico internacional, hablar de investigación creación aplicada es un acto militante respecto al campo del arte y a la universidad misma. Las reacciones que surgen frente a esta postura investigativa son varias y son el testimonio, a veces, de una incomprensión, de una oposición ideológica de manera general y de una visión peculiar de lo que es el arte.

Entre los comentarios más frecuentes: *¿Estamos de acuerdo que lo que hace TransMigrARTS no es arte? ¿No estáis instrumentalizando el arte finalmente con talleres de artes vivas? Estáis investigando a partir del arte pero, ¿cuál es vuestra legitimidad como investigador artista o artista investigador? En vuestro programa se contempla la realización de “prototipos”, talleres artísticos concebidos y realizados con la mayor eficacia para que se implementen en espacios que lo requieren. ¡Pero el arte no se puede canalizar tanto! ¿No va contra la “esencia” misma de la creación artística?*

La única posibilidad de contestar estos comentarios es haciendo, promoviendo un tipo de iniciativas que abogan por el vínculo estrecho entre vida y arte, por la extensión del campo artístico al campo social... TransMigrARTS es un programa performativo que desea cambiar –en la medida en que los deseos son posibles– la migración a través del arte.

TransMigrARTS, en el que se embarcaron en septiembre del 2020 unos 126 personas, dos continentes, cuatro países y 14 estructuras, ha podido salir de su puerto en septiembre del 2021. Desde hace siete meses las movilidades se llevan a cabo en un mar más o menos sereno (dada la situación sanitaria). Se realizaron talleres en Toulouse y pre-talleres en Colombia con personas migrantes para poder adelantar en el objetivo de la primera escala: crear un método de observación para poder evaluar el impacto de los talleres artísticos y mejorar los procesos del antes, del durante y del después de una práctica artística.

Este primer número de TMA recoge reflexiones sobre el taller que tuvo lugar en la Universidad de Toulouse Jean Jaurès, *Faire racines / Cultivando raíces*, pensado y realizado por James Chaytor, artista de artes plásticas y doctorando de la Universidad de Toulouse Jean Jaurès. Estuvieron presentes Nuevo Teatro Fronterizo, Proyecto Ñaque, la Universidad de Antioquia, el Centro Universitario de Artes TAI y la Universidad de Toulouse.

Un mes de descubrimiento de una dinámica peculiar a partir de las artes expresivas. Un mes de intensos intercambios entre investigadores, emocionantes momentos compartidos con los estudiantes migrantes hispanohablantes, que eran los participantes. Surgieron varios problemas propios de la investigación creación aplicada: la necesidad de un protocolo ético, exigente y riguroso, validado por el Comité Ético de la Universidad de Toulouse, la dificultad de la interdisciplinariedad en el momento de cruzar cuestionarios psicológicos y sobre todo la postura del investigador en el proceso.

El primer artículo colectivo, encabezado por Agustín Parra de la Universidad de Antioquia, cuestiona este problema metodológico: ¿qué es ser observador de un taller para poder evaluar su impacto en la posible vulnerabilidad de las personas? La respuesta de todos fue la participación. No se podía observar, investigar sin participar. ¿Qué implicó entonces esta postura de ser uno más en el taller? ¿Cómo conciliar distancia e implicación en el proceso? ¿Qué conocimiento se generó en esta observación participante? Para acercarse a la experiencia, cuatro investigadores recurrieron a la autotetnografía para la producción de narrativas personales. Con este método, emergieron conceptos nuevos, desde las categorías del foco desarrolladas por Fernando Bercebal hasta la tipología de observadores diseñada por Sonia de la Antonia, pasando por las reflexiones acerca de la performatividad de Agustín Parra o sobre el intrínquis de la caja china de los dispositivos de Monique Martinez.

Uno de los observadores de TransMigrARTS tenía sin embargo en este taller un papel peculiar. Su observación pasaba por la cámara y la grabación, pero no por ello dejaba de participar. En el segundo artículo dedicado al taller *Faire racines / Cultivando raíces* y al otro taller de TransMigrARTS organizado en el mes de octubre por el socio Aparté Théâtre en Entreprise, Alejandro Muñoz de la Universidad de Antioquia presenta la metodología de registro que llevó a cabo en ambas experiencias, con un dispositivo doble: cámara fija (plano general) y cámara suelta (planos medios y cerrados). Y lo compara con la subjetividad y emocionalidad de las otras observaciones participantes.

Otro socio, la Universidad de Granada y el equipo de Fanny Añaños, que será responsable en la segunda etapa del proyecto de la evaluación de los talleres TransMigrARTS, reflexiona sobre la intervención socioeducativa y los derechos humanos para la población migrante. La investigación sobre la figura del educador social será útil en el momento de definir al artista como agente social, facilitador, catalizador del proceso de empoderamiento en los talleres artísticos.

Además de ser un reflejo de las aventuras de la tripulación de TransMigrARTS, esta revista TMA pretende abrirse hacia otros viajes y viajeros del arte aplicado. En este primer número, tenemos el honor de contar con una publicación de Tomás Motos Teruel, de la Universidad de Valencia, referente español respecto al teatro aplicado. El artículo apunta los efectos de la práctica de las artes escénicas, desde un punto de vista cruzado: profesionales de la educación y artistas. En él se describe una metodología de investigación cuantitativa de grupos adolescentes, que parte de la elaboración de un cuestionario elaborado específicamente para la información buscada y evaluado por siete expertos. Es un ejemplo de cómo valorar el efecto de las artes en un público objetivo amplio (520 personas), aclarando las distintas fases del proceso investigativo. En un momento en que precisamente estamos en la búsqueda de métodos de evaluación esta reflexión nutrirá sin duda el debate en la comunidad TransMigrARTS.

Otro ejemplo de teatro aplicado es el artículo de Ana Milena Velazquez, Raimundo Villalba y Monique Martinez. A partir de un trabajo conjunto durante una estancia de doctorado y posdoctorado en la Universidad de Toulouse, los tres investigadores se propusieron ahondar en un concepto acuñado anteriormente: la visiturgia. Las analogías entre teatro y visita turística permiten utilizar la herramienta del teatro desde el grado cero de las habilidades comunicativas que proporciona -conciencia del cuerpo (mirada, voz, movimiento en el espacio), gestión del público (proxemia, intersensibilidad)- hasta escrituras de dramaturgias completas, ficciones que tienen como objetivo transmitir el material turístico de manera lúdica. En este segundo artículo sobre la visiturgia, se analiza cómo el clown proporciona técnicas de improvisación y potencia capacidades específicas que pueden beneficiar al oficio de guía turístico. De manera muy concreta se proponen ejercicios de clown que configuran un dispositivo educativo original en el campo del turismo.

Por fin, otra reflexión sobre el teatro aplicado la propone Lila Bisiaux, a partir de un programa de investigación Teatro Aplicado Socialmente Innovador (TASI), que reúne a la Universidad Jean Jaurès y a dos socios de TransMigrARTS. TASI tiene como objetivo evaluar cómo los talleres artísticos de clown y de teatro pueden impactar en el bienestar en el trabajo y correrá paralelo al proyecto TransMigrARTS.

En cada número de TMA se abren espacios para relatos de experiencias de los propios equipos de TransMigrARTS o de otras compañías. En este primero, la Universidad de Antioquia nos cuenta acerca de cinco talleres del programa *La Paz es una obra de arte*, de la Facultad de Artes, que prefiguraron los talleres que van a desarrollarse en los próximos meses con observadores de TransMigrARTS. El público objetivo estuvo compuesto por líderes sociales, que se eligieron según dos criterios: entre las 66 personas que se presentaron, se incluyeron 21 participantes que habían vivido el desplazamiento (migración interna) y que habían realizado prácticas artísticas (personales o con comunidades). El taller pretendía explorar y fortalecer estos ejercicios para la construcción de la paz a través del arte y la literatura, empezando por la mediación de la palabra compartida y del género espistolar.

También nos parece importante dar a conocer a otras personas, otras estructuras que trabajan en la misma línea que TransMigrARTS. Yohanna Parra, de la Universidad de Antioquia, nos presenta a Viviana Bovino, fundadora y actriz del Laboratorio Internacional de Residui Teatro que lleva a cabo un proyecto TONE. Cuatro países están involucrados en la misma dinámica que TransMigrARTS de usar las Artes Escénicas para las personas migrantes y refugiados. Estructuras de Bélgica, Dinamarca, Italia y España se han unido para llevar a cabo estas indagaciones acerca de la posible transformación de los participantes en la práctica teatral.

¡Que sea de provecho para todas y todos la primera escala del barco TransMigrARTS, en la que los tripulantes podemos darnos un momento de pausa reflexiva en este torbellino de viajes, encuentros y talleres que nos esperan.

El próximo número tratará de la elaboración de los resultados de la investigación colectiva...

Monique Martinez  
Universidad Toulouse Jean Jaurès

# Investigar participando ·

## El taller de artes expresivas Faire Racines - Cultivando Raíces de TransMigrARTS



• Taller Faire Racines - Cultivando Raíces, realizado en la Universidad Toulouse Jean Jaurès en octubre 2021. Impartido por Jaimes Chaytor. Foto: Alejandro Muñoz Cano

**Research by participating:**  
the expressive arts workshop  
Faire Racines - Cultivando  
raíces in TransMigrARTS

**Rechercher en participant:**  
l'atelier d'arts expressifs Faire  
Racines - Cultivando raíces de  
TransMigrARTS

### Resumen

Este artículo reflexiona acerca del rol de observador participante que desempeñamos los investigadores del proyecto TransMigrARTS en el marco del taller de artes expresivas Faire Racines - Cultivando Raíces. El objetivo de este taller fue indagar cómo mitigar la vulnerabilidad de la población migrante hispanohablante cercana a la Universidad de Toulouse Jean Jaurès. Recurrimos a la autoetnografía para la producción de narrativas personales que dieran cuenta de la experiencia subjetiva del rol del observador participante, así como de las nociones y conceptos que de ellas se desprenden. Elaboramos cuatro textos en primera persona, cruzando las historias de vida y la autobiografía, para analizar los modos de observar los efectos de dicho taller sobre el sentimiento de vulnerabilidad asociado a la migración. Estos textos brindan una visión plural y complementaria sobre las particularidades de la observación participante en el contexto de los talleres artísticos del proyecto TransMigrARTS.

### Abstract

This article reflects on the role of the participant observer played by the researchers of the TransMigrARTS project in the framework of the expressive arts workshop Faire Racines - Cultivando Raíces (Cultivating Roots). The aim of this workshop was to investigate how to mitigate the vulnerability of the Spanish-speaking migrant population around the University of Toulouse Jean Jaurès. We relied on autoethnography for the production of personal narratives that would give an account of the subjective experience of the participant observer's role, as well as the notions and concepts that emerge from them. We elaborated four first-person texts, crossing life stories and autobiography, to analyse the ways of observing the effects of such a workshop on the feeling of vulnerability associated with migration. These texts provide a multiple and complementary view of the particularities of participant observation in the context of the artistic workshops of the TransMigrARTS project.

### Résumé

Cet article réfléchit au rôle d'observateur participant joué par les chercheurs du projet TransMigrARTS dans le cadre de l'atelier d'arts expressifs Faire Racines - Cultivando raíces. L'objectif de cet atelier était d'explorer les possibilités de réduire la vulnérabilité de la population migrante hispanophone autour de l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Nous avons eu recours à l'autoethnographie pour la production de récits personnels qui rendraient compte de l'expérience subjective du rôle de l'observateur participant, ainsi que les notions et les concepts qui en découlent. Nous avons élaboré quatre textes à la première personne, croisant récits de vie et autobiographie, pour analyser les modalités d'observation des effets d'un tel atelier sur le sentiment de vulnérabilité associé à la migration. Ces textes offrent une vision plurielle et complémentaire des particularités de l'observation participante dans le contexte des ateliers artistiques du projet TransMigrARTS.

DOI 10.59486/GHLA9276

**Agustín Parra Grondona**, Profesor de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, Medellín Colombia. ORCID: 0000-0002-6214-1584

**James Chaytor**, LLA-CREATIS, Université de Toulouse, Toulouse, Francia.

**Fernando Bercebal**, Director del Proyecto Ñaque, Madrid, España. ORCID: 0000-0003-4832-9289

**Sonia de la Antonia**, Profesora de la Escuela Universitaria de Artes TAI de Madrid, España.

**Monique Martinez Thomas**, LLA-CREATIS, Université de Toulouse, Toulouse, Francia. ORCID: 0000-0001-6125-390

### Palabras clave:

Artes Expresivas, Migración, Performance, Observador participante, Investigación Creación.

### Keywords:

Expressive Arts, Migration, Performance, Participant Observer, Research Creation.

### Mots-clés:

Arts expressifs, Migration, Performance, Participant observateur, Recherche Création.

# Investigar participando:

el taller de artes expresivas Faire Racines - Cultivando Raíces de TransMigrARTS



**Infancia bella  
Embelesa corazón  
Anuncia vida <sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Haiku creado por uno de los participantes en el taller Faire Racines- Cultivando Raíces, coincidiendo con el inicio de los talleres del proyecto TransMigrARTS.

## Introducción

TransMigrARTS<sup>2</sup> es un ambicioso programa europeo en el campo del arte, que tiene como peculiaridad analizar la materia de investigación que nace en el mismo proceso de indagación. Rechazando la idea de un acercamiento “clásico” desde la academia a las obras artísticas, estudiadas como corpus establecido y constituidas como objetos estéticos estables, TransMigrARTS se ha lanzado al desafío de reflexionar acerca de los talleres artísticos de “artes vivas”, donde los participantes -un público objetivo específico- forman parte del proceso de creación aplicada y de cierta forma producen también el saber. Dos continentes, cuatro países, trece entidades privadas y públicas configuran esta comunidad que apuesta por la investigación creación aplicada, focalizada en las personas migrantes y su vulnerabilidad.

El proyecto está actualmente en la primera fase de su desarrollo. En esta etapa, el personal académico, artístico y técnico de las distintas entidades socias del proyecto viaja a las otras entidades para intercambiar conocimientos. Así, quienes llegan observan la aplicación de las metodologías de los distintos dispositivos artísticos desarrollados en cada entidad, con el fin de indagar acerca del “sentimiento” de migración y de las posibles maneras de mitigarlo en personas que están fuera de su país de origen. Sin embargo, como dichos dispositivos toman la estructura del taller artístico, la observación de los artistas investigadores debía realizarse a través de su participación activa en todas las actividades del taller, con el fin de poder compartir la vivencia de las personas migrantes con dichas actividades y tener una perspectiva más cercana de su experiencia.

Uno de los problemas teóricos que surgió entre los artistas investigadores fue el de la observación participante y su peculiaridad dentro del campo del arte. En efecto, la práctica de la observación participante en el espacio del taller nos llevó a cuestionar el rol del equipo investigador. Como nos pareció imposible observar sin participar en la dinámica colectiva y artística, ésto nos llevó a un sinnúmero de preguntas: ¿Qué papel desempeñar en el proceso sin ser migrante? ¿Qué proceso de ficcionalización está en juego en esta participación? ¿Cómo conseguir mantener una distancia crítica necesaria en la reflexión de la investigación creación? ¿Dejarse llevar por la emoción y la sensibilidad a la que apelan los medios artísticos utilizados en el taller causaba un conflicto con las metas científicas del taller? O más bien, ¿el ciclo de inmersión participativa y reflexiva representa una potente metodología de investigación?

Las autoras y autores de este artículo intentarán encontrar respuestas a todas estas interrogantes a partir de una primera experiencia investigativa que será útil para los numerosos talleres que se vayan a realizar en los próximos cuatro años del proyecto. Este primer taller tuvo lugar en septiembre de 2021 en una sala de prácticas artísticas del Centro de Iniciativas Artísticas de Mirail (CIAM) de la Universidad de Toulouse Jean Jaurès y se denominó *Faire Racines - Cultivando Raíces*. En la convocatoria se invitó a los participantes a comprender su experiencia de la migración en Francia a través del juego y de diferentes formas de expresión artística desde las artes expresivas. El taller fue conducido por James Chaytor, experto en artes expresivas. Se realizaron 6 sesiones de 3 horas de duración cada una, para un total de 18 horas de taller. Al finalizar el taller se realizó una presentación de carácter performático de los resultados del taller en la sala de espectáculos del CIAM La Fabrique de la Universidad de Toulouse Jean Jaurès.

Queremos dejar constancia de la lectura del artículo de nuestras colegas Karmela Mendoza Pérez de la Universidad de Extremadura y de Marta Morgade Salgado de la Universidad Autónoma de Madrid, cuyos aportes, desde el campo de la psicología, fueron muy provechosos para afrontar este problema, en el vacío epistemológico que todavía persiste en el campo de la investigación creación aplicada (Mendoza Pérez y Morgade Salgado, 2018).

<sup>2</sup> Véase el sitio internet <https://www.transmigrarts.com/>

## Caracterización sociodemográfica de los participantes

La convocatoria del taller se dirigió a estudiantes hispanohablantes migrantes habitantes de Toulouse y sus alrededores. Las diez personas que respondieron a dicha convocatoria mostraron un perfil más heterogéneo, pues sólo cuatro de ellas eran estudiantes, cuatro trabajadoras, una desempleada y una persona estaba buscando asilo político. Sin embargo, algunos de los que se consideraban no estudiantes estaban tomando cursos de idioma francés. Y entre ellos también había quienes eran estudiantes en el momento de la convocatoria, pero que ya habían terminado sus estudios. En todo caso, en la mayoría había algún vínculo con la Universidad de Toulouse, bien fuera porque en ese momento eran estudiantes activos o porque anteriormente fueron aspirantes o estudiantes. Con respecto a la edad, el grupo estuvo conformado por personas entre los 26 y los 60 años, con un promedio general de 39 años. La mayoría de participantes (ocho personas) son de sexo femenino, mientras que sólo dos son de sexo masculino. De estas personas, cinco son solteras, cuatro casadas y una divorciada. Con respecto al género, en la mayoría de los participantes su identidad de género es cisgénero (sólo dos personas no quisieron responder a esta pregunta). Al preguntarles por el lugar de residencia de su familia, la mitad respondió que vive en Francia y la otra mitad, que vive en otro país, mientras que sólo una persona se abstuvo de responder.

Con respecto al lugar de procedencia, ocho provienen de América Latina: cuatro de Colombia, tres de Venezuela y una de Cuba, mientras que las dos restantes son de origen europeo: una de Italia y una de España. Para la mayoría su lengua materna es el español, exceptuando una participante cuya lengua materna es el italiano (aunque habla el español con fluidez). Además

de su propia lengua, siete de los participantes hablan francés. Siete de ellos, también, hablan una lengua adicional al español y al francés, bien sea inglés, italiano, alemán o portugués. Todos los participantes expresan haber alcanzado por lo menos un dominio regular del idioma francés y la habilidad lingüística más desarrollada es la lectura, donde ocho participantes dicen leerlo bien. Esto sin duda los faculta para una mejor interacción interpersonal en la ciudad y en el país. Estas capacidades lingüísticas también se corresponden con el alto nivel educativo de los participantes, quienes han alcanzado un grado mínimo de licenciatura y donde ocho de ellos cursan o han terminado el nivel de maestría. Una persona del grupo posee estudios de doctorado.

Por otra parte, la mitad de los participantes expresa que la razón que los llevó a migrar a Francia fue el estudio, lo que es consistente con la convocatoria y con la actividad actual que desarrollan en Toulouse. La segunda razón en importancia la comparten la búsqueda de trabajo (dos personas) y el asilo político (dos personas). Las razones adicionales son de tipo familiar y de protección. De este grupo, seis tienen un estatus migratorio permanente, mientras que el de los cuatro restantes es temporal. El participante con una experiencia de migración más reciente cumple diez meses en Francia en el momento de realizarse el taller. Siete participantes llevan más de tres años viviendo en el país, y el tiempo promedio de estar viviendo en Francia es de tres años y nueve meses, lo que parece indicar que en este grupo hay un proceso migratorio que busca consolidarse en el tiempo.

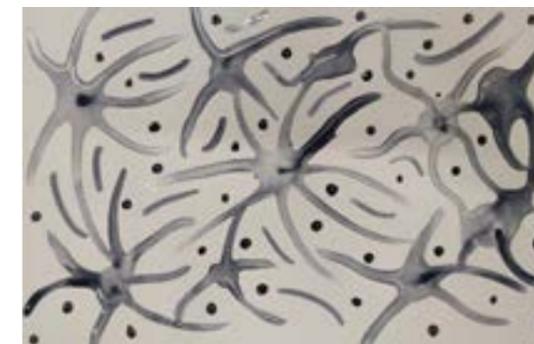
## Marco conceptual del taller

El taller fue concebido según los principios de las Artes Expresivas (AAEE), una tendencia de arte aplicado que surgió de la efervescencia cultural de la costa del este de los EEUU al inicio de los años 70 del siglo pasado (Kossak, 2009). El primer programa de formación en AAEE, fundado en el Lesley College, fue

desarrollado por Shaun McNiff e influenciado por las tendencias humanistas de Maslow, Rogers, Perls y May, que daban énfasis al cuerpo y a la acción en el campo psicoterapéutico (Kossak, 2009). Inicialmente las AAEE se desarrollaban en el campo de la terapia (Levine y Levine, 1998), pero en las últimas décadas se han introducido con éxito en los campos de la resolución de conflictos, la educación y el *coaching* (Levine y Levine, 2017). Desarrolladas por artistas, las AAEE han mantenido el arte en el centro del trabajo con las personas, democratizando el arte a través de métodos que dan énfasis a la sensibilidad innata de las personas, un principio establecido por Shaun McNiff (Kossak, 2009) que aplicaba desde el inicio el concepto de “outsider art” (Cardinal, 1972; Tansella, 2007) o arte foráneo. Como menciona Kossak, *outsider art* o arte foráneo “es un término usado para describir artistas que no son formados en escuelas de arte tradicionales y que a menudo están viviendo con estados mentales extremos” (2009, p.3). La falta de experiencia con las habilidades artísticas así como la sencillez de los materiales son de hecho restricciones que promueven y fomentan la creatividad. Según Knill et al. (2005) un principio para los proyectos artísticos es: “Menos es más” (p. 108). Ejemplo de actividades propuestas en el taller *Faire Racines - Cultivando Raíces* bajo estas premisas son: sesiones de percusión con piedras recogidas del campus universitario, “coreografías” en las cuales los participantes se desplazan caminando, creación de vestuarios en papel kraft y cinta de carrocero, o dibujar con lápiz y papel. La amplia variedad de actividades experimentadas en el taller se sustenta en el principio de interdisciplinariedad artística, que Knill ha denominado como “transferencia intermodal” (Knill et al., 2005, p. 125). Es decir, la interacción de las distintas técnicas de arte, tales como música, arte plástico y danza que se integran en el teatro, o la “expresión total” (McNiff, 1992) que atiende a los diversos gustos y temperamentos del grupo. Además, la exploración de un sentimiento o símbolo a través de distintos medios artísticos arroja cada vez nuevas facetas de su naturaleza y conduce a una profundización de

la comprensión, tal como lo propone la teoría poliéstética (Knill et al., 2005).

Una característica de las AAEE, que las diferencia de algunas otras tendencias de arte terapia, es el énfasis en los recursos de las personas en vez de enfocarse en su patología, lo cual que es un legado de Carl Jung quien creía en el poder reparador del arte (McNiff, 1998). Este poder ha sido teorizado por Stephen Levine, uno de los fundadores de las AAEE, en su filosofía de la *poiesis*, a partir de las ideas de Aristóteles, Platón, Nietzsche y Heidegger (Knill, Levine y Levine, 2005). *En el contexto de las AAEE, la poiesis es la posibilidad, facilitada por el arte, de que surja a la vez la belleza, el sentido y la resiliencia frente a las dificultades inevitables de la vida* (Knill, Levine y Levine, 2005).



“Las neuronas” Fernando Bercebal Guerrero

El taller *Faire Racines - Cultivando Raíces* estuvo compuesto por una variedad de actividades concebidas con objetivos diferentes. Al principio del taller, las sesiones empezaban con ejercicios o juegos de calentamiento para romper el hielo, y en su fase final, con otros ejercicios que buscaban sensibilizar a los participantes antes de iniciar procesos de creación artística. Por un lado, hubo actividades de creación artística individuales, después de las cuales cada uno de los participantes compartió sus resultados con el resto del grupo; por otro lado hubo actividades de creación colectiva.

En el corazón de las AAEE está el principio de descentralización (Knill, Levine y Levine, 2005), según el cual se conduce al participante a un estado liminal (Turner, 1969; Janusz y Walkiewicz, 2018; Tuzi, 2020) de absorción a tres niveles: en las sensaciones, en las dinámicas del juego y en un mundo



donde rigen los criterios estéticos. De esta manera se alejan por un tiempo del imperativo de hacer que la experiencia tenga sentido. Una vez que se ha logrado la tarea artística, el grupo reflexiona sobre lo que ha creado y el participante vuelve a afrontar el tema a tratar con nuevas perspectivas extraídas de la experiencia artística. Este proceso de descenso a lo liminal y de posterior retorno al discurso racional opera en distintos niveles, desde la creación de una coreografía tras una serie de tentativas alternadas con momentos de retroalimentación, hasta la reflexión global del taller. Esta estructura iterativa sigue las líneas de la teoría del aprendizaje de David Kolb que plantea un ciclo recursivo de experimentar, reflexionar, pensar y actuar (Kolb, 1984; Kolb y Kolb, 2009; Kolb et al., 2014). Este principio se ha puesto a prueba con el grupo de participantes del taller, compuesto la mitad por participantes migrantes y la otra mitad por “investigadores / observadores” participantes cuya tendencia natural es la de quedarse en su rol crítico, con un pie en el mundo científico mientras se resisten a dejarse llevar a la experiencia liminal. Esta manera en que se procedió durante el taller se corresponde con los planteamientos de Garcin-Marrou (2020), quien propone una metodología para articular la teoría y la práctica en la investigación-creación teatral.

Igual que con un taller con fines terapéuticos, este taller fue concebido con la conciencia de que los participantes eran personas potencialmente vulnerables. Además, el horario de 6:00 - 9:00 pm implicaba que tanto los participantes migrantes como los observadores participantes llegaban después

de terminar su jornada laboral o de estudio. Por lo tanto, se hizo un esfuerzo para crear un entorno agradable, con un equilibrio entre las actividades estimulantes y las actividades reposadas, lo cual corresponde al principio general de acoger y sostener a los participantes y también de desafiar y provocarlos (Levine y Levine, 2017). Se recurrió a una combinación de referencias culturales latinoamericanas y europeas, tales como la selección de música, juegos y materiales, como la tinta vegetal *paste<sup>3</sup>*, con largas asociaciones históricas con Toulouse. El taller se realizó en una sala de ensayo de artes escénicas del **Centro de iniciativas artísticas de Mirail (CIAM)** que se encuentra ubicado en el campus de la **Universidad de Toulouse Jean Jaurès**, un espacio amplio, bien iluminado, con piso y paredes de color negro, el cual brindaba condiciones ideales para el trabajo. El compromiso de presentar, al final del taller, una muestra en la sala de teatro del CIAM La Fabrique, seguida de un diálogo con el público, fue bien aceptado por el grupo. Esto sirvió como una meta y un desafío a lo largo de las actividades y dio un impulso novedoso a la dinámica del taller. La combinación entre el espacio de la sala de ensayo teatral y la presencia de artistas consolidados entre los participantes migrantes y los observadores participantes dotó de mayor rigurosidad artística a las actividades.

<sup>3</sup> *Isatis tinctoria* es una planta en la familia de la colza que ha sido usada desde los tiempos de la prehistoria por la tinta azul que se extrae de sus hojas. La exportación de pastel en la forma de bolas secas de las hojas o “cocagnas” ha sido de gran importancia en la Edad Media en la región de Toulouse, hasta el punto que “país de cocagna” llegó a significar una tierra de abundancia. Wikipedia, recuperado 20/10/2021

Dado que las AAEE ayudan tanto a las personas individuales como a los grupos, a indagar sobre situaciones complejas en las cuales se encuentran inmersos, a través de procesos de creación artística, se decidió que la persona encargada de diseñar, gestionar y conducir el taller desarrollaría una función de facilitador. Según Jacinto (2017):

*Desde una perspectiva política, el facilitador es visto como un agente de cambio, que crea sus propios proyectos innovadores, a partir de sus experiencias. Si el teatro aplicado se vincula a la innovación disruptiva, es cuando sus operadores son los diseñadores de nuevas prácticas, redefinidas en cada contexto: la retroalimentación reflexiva sobre la práctica y la experimentación con nuevas teorías enriquecen sus métodos de intervención. Las cualidades requeridas por este tipo de operador de teatro aplicado derivan, por tanto, de su capacidad para analizar el contexto, reflexionar sobre la práctica, su actitud autocrítica, su adaptación al cambio, su aceptación de partes de incertidumbre y descontrol, asunción de riesgos, iniciativa, capacidad para trabajar en equipo, creatividad y ética profesional (p. 30).*

Hacia el inicio del taller el facilitador invitó a cada uno de los miembros del grupo a plantearse una pregunta con el objetivo de contestarla a la luz de la experiencia del taller. Esta pregunta podía tener relación con la migración o no. En la quinta sesión se hizo una ronda de indagación para ver en qué medida este objetivo se había cumplido. Se planteó que esta indagación personal era análoga a la investigación científica llevada a cabo dentro del marco del proyecto TransMigrARTS, y por lo tanto, que cada participante era también investigador. Uno de los objetivos de plantear una pregunta personal era el de crear un ‘marcador’ con el que cada participante podía medir el impacto de su experiencia en el taller. Según esta idea, si un participante logró una nueva perspectiva para abordar su problemática, entonces se podría decir que en alguna medida el taller ha tenido un impacto positivo para él. Consideramos que la meta artística de la presentación final, tanto como el objetivo de hacer ‘investigación’, daban una seriedad y una urgencia al taller

que lo apartaba del mundo cotidiano de los participantes. Por lo tanto, el participante, desde el momento de pisar la sala de ensayos, asumió un meta-rol de ‘artista-investigador’, acorde con el principio de “descentralización” delineado arriba, más allá de cualquier papel imaginario asumido durante el taller.

Un momento crítico llegó en la última sesión, al momento de armar la muestra final. Con el compromiso de hacer una presentación en el teatro del centro cultural de la Universidad al día siguiente, el facilitador, resistiendo a los pedidos de crear la pieza en base a un concepto estructurante, devolvió al grupo la responsabilidad de darle forma a la presentación. Como ejemplo concreto de los principios del taller, analizaremos a continuación los factores que contribuyeron a la emergencia de la pieza final.

Partiendo de una recapitulación de las sesiones del taller, de las actividades, los materiales y las imágenes, la pieza se armó en base al entusiasmo de los participantes por ciertos elementos a través de un proceso colaborativo informal. El facilitador propuso una estructura mínima de “inicio, medio y final” que se siguió a medias y también dio unas indicaciones específicas, como la inclusión de una pierna de maniquí, que fueron descartadas por completo. El taller se dividió en dos grupos y a pesar de pasar bastante tiempo en discusiones, cuando cada grupo comenzó a mostrar su secuencia a los demás, el proceso de consolidación fue rápido: hubo voces individuales que propusieron cambios importantes que fueron adoptados por el colectivo. Podemos lanzar la hipótesis de que la amplitud y diversidad de la producción creativa generada a lo largo del taller ayudó en el momento de hacer la creación final (hubo muchos elementos interesantes que quedaron fuera de la pieza final). La estructura esquemática, con ‘vacíos’ para la emergencia de las nuevas formas, combinada con la presión del tiempo, facilitó el proceso. Además, el ciclo de retroalimentación formado por la acción y la reflexión fue importante. Finalmente, el proceso no hubiera sido posible sin el espíritu de equipo generado en el grupo a lo largo de las tres semanas.

## La autoetnografía como método de indagación del rol del observador participante

Como se mencionó anteriormente, una de las decisiones metodológicas para la observación de los talleres del proyecto TransMigrARTS fue que los investigadores ingresaran en calidad de participantes del taller, es decir, asumiendo el rol de observadores participantes al interior de un taller artístico. En el caso específico del taller *Faire Racines - Cultivando Raíces*, su papel fue doble, pues además de ser observadores participantes, también fueron investigadores creadores de las performances que se construyeron colectivamente con los participantes migrantes.

Si bien el concepto de observación participante como método de recolección de datos fue desarrollado por la antropología a partir de los estudios realizados por Frank Hamilton Cushing con el Pueblo Zuni de Nuevo México en 1879, fue sólo hasta la década de 1940, después de nutrirse de los trabajos de Beatrice Potter Webb, Bronisław Malinowsky y Margaret Mead, en que el uso de este método se generalizó tanto en la sociología como en la antropología (Kawulich, 2005). Para Kawulich (2005) la observación participante es aquel proceso mediante el cual el investigador se integra a la vida cotidiana de una comunidad con el fin de observar sus actividades y su comportamiento, para posteriormente salir de la comunidad, analizar la información recopilada y así poder comprender y dar cuenta escrita de lo que está sucediendo en su interior. Sin embargo, en un contexto global caracterizado por los flujos y los desplazamientos es necesario reflexionar acerca de los retos metodológicos que supone en la actualidad la observación participante para acercarnos a la población migrante (Bocagni y Schrooten, 2018).

Sin embargo, en este caso el reto para los investigadores no sólo consistía en observar a los otros sino en observarse también a sí mismos, es decir, observar cómo observa un observador que proviene del campo de las artes. Esta observación de sí mismos como observadores participantes nos llevó a recurrir al método auto etnográfico. Reed-Danahay (1997) señala que la autoetnografía es un concepto que comienza a ser usado a mediados de la década de 1970 tanto por la crítica literaria, como por la antropología y la sociología. Esta autora propone que sus dos vertientes principales tienen que ver, por un lado, con la etnografía y por otro, con las historias de vida y sus significados autobiográficos. Establecida formalmente por Carolyn Ellis, Arthur Bochner y Laurel Richardson en la década de 1990, la autoetnografía incluye “tanto a los relatos personales y/o autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador -ya sea de manera separada o combinada- situados en un contexto social y cultural” (Blanco, 2012, p.55). Es decir, esta metodología conlleva un trabajo de escritura acerca de las propias vivencias del investigador, en las cuales se ponen en relación la dimensión subjetiva personal con la dimensión social y cultural. Acerca del carácter epistémico de este relacionamiento de lo personal con lo cultural, Cosenino y López (2020) reafirman la importancia de la autoetnografía como un método para acceder a las formas cómo las personas construyen auto conocimiento a partir de sus experiencias de vida, mediante las conexiones que establecen entre lo personal y autobiográfico con la dimensión sociocultural.

En su vinculación con la vida cotidiana resulta interesante la perspectiva de la etnografía fenomenológica que ofrecen Pfadenhauer y Grenz (2015), según la cual la observación sumada a la participación consiste en “la involucración y el ‘hazlo tú mismo’, que genera información de la experiencia inmediata que pueden contribuir a la reconstrucción del punto de vista interno, descubriendo la esencia de un fenómeno” (p. 598). A este respecto, Hickey y Smith (2020) mencionan la necesidad de reflexionar acerca de la corporeidad de los encuentros y del *sí mismo* del observador participante como lugar de encuen-

tro con el otro, en el cual la propia experiencia incorporada puede construir conocimiento si se parte del desconocimiento como condición de posibilidad.

La producción de este conocimiento requiere, además, reconocer el lugar de enunciación del investigador en términos de sus particularidades sociales y culturales (Zapata-Sepúlveda, 2016). Esta postura asume que la producción del conocimiento no es neutra, sino que está determinada por la historia, la cultura, la educación y las experiencias de quien investiga. En ese sentido, la mirada del investigador establece un lente a través del cual se interpretan los hechos observados y vividos. Varios autores coinciden en que

la autoetnografía se nutre de las narrativas experienciales, por lo que es usual que se escriba en primera persona (Denshire, 2014; Pfadenhauer y Grenz, 2015; Blanco, 2012).

En el caso del taller *Faire Racines - Cultivando Raíces*, sus investigadores desarrollan una autoetnografía que vincula su autobiografía y sus historias de vida con el contexto sociocultural de un taller artístico realizado en la ciudad de Toulouse con personas migrantes vinculadas con la Universidad de Toulouse Jean Jaurès, en un ejercicio a la vez creativo y reflexivo de escritura textual acerca de su propio rol como observadores participantes dentro del taller.

---

## Un relato a cuatro voces acerca del papel del observador participante en el taller Faire Racines - Cultivando Raíces.

A continuación se presentan cuatro textos contruidos a partir de la experiencia vivencial que desarrollaron durante este taller de artes expresivas los representantes de cuatro entidades pertenecientes al proyecto: el Proyecto Ñaque (Madrid, España), la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), la Universidad de Toulouse Jean Jaurès (Toulouse, Francia) y la Escuela Universitaria de Artes TAI (Madrid, España). Cada uno de ellos reflexionó acerca de su propia experiencia personal como observadores participantes, vinculando dicha reflexión al contexto social y cultural en el que se desarrolló el taller y en el que conviven sus participantes. De esta manera,

los textos son tanto creativos como reflexivos. Las narrativas acerca de las vivencias subjetivas y emocionales, escritas en primera persona, permiten extraer de la experiencia relaciones, ideas o conceptos acerca de la observación misma y acerca del papel del observador participante. Una escritura en tercera persona puntualiza conceptos y pone en relación otros autores que hayan reflexionado al respecto. De esta manera, en la escritura de estos textos desarrollaremos un abordaje mixto, subjetivo e intersubjetivo, anecdótico y analítico de la experiencia de cuatro investigadores en relación con el papel del observador en el contexto del taller de artes expresivas *Faire Racines - Cultivando Raíces*, ligándolo con las dimensiones social y cultural.

### Fernando Bercebal, Proyecto Ñaque: El concepto de foco.

Hay dos realidades que hacía tiempo que no experimentaba.

Una, la de viajar fuera de España para trabajar. Me gusta viajar y no me da pereza, pero últimamente solo lo había hecho como turista, o para afianzar relaciones con mi hija o con mi pareja. Trabajar fuera de mi espacio habitual y rodeado

parcialmente por un idioma que hacía mucho que no practicaba, no llegaba a incomodarme pero sí suponía un reto. Si a esto sumamos que mis periodos fuera de España nunca habían superado las tres semanas, este reto, más de 30 años después de la primera vez en que viajé a Inglaterra para mi primera estancia laboral, se le presupone a una mente y a una energía joven y aventurera... Con ese espíritu intenté afrontar este, para mí, reto.

La segunda realidad tenía que ver más directamente con el taller. Hacía mucho tiempo, muchos años, que no participaba en un taller sin dirigirlo. Mi actitud en los talleres que acostumbro impartir, suele ser de provocador-líder y de observador-participante. En el taller Faire Racines - Cultivando Raíces de James Chaytor, las dos primeras funciones no las ostentaba yo. James era el líder y el provocador. Yo debía actuar, ‘meramente’, como participante y observador.

Esto provocó en mí una situación algo dislocada. Debía participar -eso no se me suele dar mal porque me gusta jugar e implicarme en los juegos y me encanta aprender e involucrarme en los procesos-, y debía observar -algo que suelo hacer de forma casi automática en mi experiencia y autodefinición de ‘cotilla’<sup>4</sup> profesional-. Sin embargo, se me planteaba un reto importante. Yo no provocaba, ni era el líder del taller. Con lo cual debía recibir, y no tanto aportar, más allá de lo que aporta un participante que reacciona a las provocaciones.

Entonces, casi de forma automática, y desde el mismo inicio del taller, me encontré con una disposición espacial que yo suelo evitar al comienzo de cualquier formación: el círculo. Una disposición reiterada a lo largo del taller con diferentes objetivos y propuestas de por medio. Y me pregunté en ese mismo momento, por qué esa animadversión a esa estructura. ¿Tenía un fundamento teórico, o era una simple ‘manía’?

Y de repente, mi mente se volvió a esos más de 30 años antes cuando, con energía joven y aventurera, me embarqué en mi primera formación profesional como profesor de Drama en Fareham, un pueblecito en el sur de Inglaterra. Y recordé.

<sup>4</sup> En España, “cotilla” es un término coloquial que hace referencia a una persona a quien le gusta observar y conocer todo lo que sucede a su alrededor.

Recordé que yo allí era un migrante con apenas 20 años, sumergido en una cultura que admiraba pero que desconocía casi por completo.

Recordé que el grupo de expertos con el que trabajé, ya antes de 1990, lo conformaban a su vez migrantes venidos de muy diversos orígenes, afincados en un país multirracial y multicultural.

Recordé que mi primer maestro, Richard Finch, era un jamaicano casado con una princesa india, que vivían en una casita inglesa y nos invitaban a té de pétalos de rosas hecho por ella misma.

Recordé el libro que me regaló Richard con una dedicatoria que me emocionó: ‘To Fernando, My Spanish tongue.’

Y recordé que todo empezó con este libro, *Playing the game*, de Christine Poulter. Mi primer libro de pedagogía de Drama. El primer libro que traduje al Castellano. El primer libro que editó ÑAQUE Editora. Y en este libro, que aún sigue vigente, encontré un elemento que no he visto tratar nunca más con tanta claridad y sencillez: el foco.

“Del mismo modo que un público centra su atención en los jugadores, los jugadores deberían centrar su atención en lo que tienen entre manos” (Poulter, 2002, p.15). Y fue en ese momento cuando el concepto de ‘foco’ me vino a la mente, y me recordé por qué no suelo empezar en círculo.

El foco es la forma y la intensidad de atención que recibe cada participante en el taller. Poulter (2002) describe distintos tipos de focos: alto involuntario, bajo, alto compartido, alto traspasado y alto voluntario.

Doy una pequeña explicación de cada uno: alto involuntario -cuando la persona recibe de forma individual la atención del resto del grupo sin haber salido voluntario (presentación ante los demás, monólogo, incluso diálogo con otro frente a los demás)-; bajo -cuando la atención está diluida entre todos, porque nadie atiende a nadie en concreto (ejercicios en los que todos hacen lo mismo a la vez, movimientos grupales por el espacio)-; alto compartido -cuando la atención la recibe un grupo pequeño al que observa el resto

del grupo, el foco no es individual pero es alto (muestra por grupos)-; alto traspasado -cuando la atención pasa de una persona a otra (juegos en los que un balón pasa de mano en mano, se interviene por turnos)-; y alto voluntario -cuando se realiza una exposición individual o por parejas frente al grupo de forma voluntaria (suele suceder cuando ya hay confianza o son participantes con experiencia)-.

Para que un participante se sienta cómodo en un juego, porque un taller expresivo no deja de ser un juego, debería recibir al inicio de un proceso focos bajos, compartidos, o traspasados. En una situación inicial en círculo, aunque parezca que es un inicio muy democrático y fácilmente desarrollable, no deja de imponerse un foco alto traspasado con el que cada participante, de repente, recibe la atención de todos los demás, aunque sea por poco tiempo. No conozco aún a nadie, no domino la materia porque vengo a aprender o experimentar, y sin beberlo ni comerlo me enfrento a todo el grupo para ‘abrirme en canal’. Como bien apunta Poulter, “Si no se ha ofrecido voluntariamente a esta situación, lo más probable es que se aterrorice, lo que puede llevar a su vez a no conseguir el propósito marcado” (Poulter, 2002, p.15). Y esto condicionó, a partir de ese momento, mi papel de observador-participante en el taller ‘Cultivando raíces’.

Tanto el líder como los participantes, ¿eran conscientes del foco? A esta pregunta no he sido capaz de responder. Sin embargo sí vi que, de forma estudiada o natural, los ejercicios iniciales (círculo aparte), fueron propuestas de foco bajo y compartido, donde todos los participantes realizaban los juegos y ejercicios a la vez. ‘Yo no miro a nadie, nadie me mira’, porque todos hacemos cosas parecidas sin fijar la atención en los demás.

Poco a poco se fue abriendo la experiencia a la interacción, donde había propuestas en las que todos hacíamos lo mismo a la vez, pero se pedía una pequeña interacción momentánea con cualquier ‘otro’.

Más adelante ya se empezó a trabajar en parejas, donde cada pareja se centraba en ella misma sin atender ni ser atendida por las demás parejas.

Un nuevo paso fue trabajar en grupos, donde ya había más personas que atendían a mis intervenciones y yo atendía con más intensidad las intervenciones del resto de mi pequeño grupo.

Este pequeño grupo en un momento determinado tuvo que exponerse al resto de grupos. Y en un momento determinado, uno a uno nos expusimos a todos los demás.

Como colofón, todos nos expusimos ante un público no cautivo. Extraño. Desconocido. Para el que éramos su objeto de observación. Y en poco más de 18 horas de trabajo, pasamos del foco más bajo al máximo foco que se puede tener; en un escenario frente a un patio de butacas; iluminados frente a un espacio oscuro; haciendo y hablando frente a un gran grupo en silencio.

Quizás, lo más interesante del taller fue trasladar ese foco, al final del todo, a los espectadores. Así fue cómo finalizó este taller. Siendo todo el grupo observadores de las reacciones de un público que acaparó el foco alto, diciendo y haciendo para nosotros.

Me di cuenta de que aquellas propuestas que respetaban la evolución natural o más pedagógica del concepto de foco en los miembros del grupo, obtenían resultados más coherentes con el objetivo o, al menos, una participación más decidida. Aquellas que pretendían que el grupo superase de forma unilateral actividades que implicaban un foco más alto del que el propio grupo y sus miembros podían ‘sufrir’, eran más costosas y no tan satisfactorias.

Para terminar, solo repetir que dudo de que tanto el grupo como el líder tuvieran, ni antes, ni durante, ni después del taller, consciencia de este foco.

Yo, cual ciborg al que han instalado en su cerebro una aplicación que reconoce elementos predeterminados en su programación, me pasé una parte de mi observación analizando este elemento y he de decir que me afianzó en la creencia de que siendo conscientes y controlando el concepto de foco en los talleres expresivos, los resultados tienden a ser más cercanos a lo que uno se plantea como objetivo.

## Agustín Parra Grondona, Universidad de Antioquia: Performance y performatividad

Aunque anteriormente había estado en Francia, llegar desde Colombia para una visita de dos meses a Toulouse, una ciudad desconocida para mí, me permitió suspender mi mirada de nativo colombiano para asumir la del forastero e incorporar así la experiencia de confrontación con otro idioma, otras costumbres, otro clima, en fin, la vivencia de la extrañeza en una nueva cultura.

Sabía que en los talleres nos encontraríamos con migrantes y yo, en cierta medida, también lo era, aunque por poco tiempo y en circunstancias muy favorables. Además, los miembros del equipo de TransMigrARTS habíamos llegado a un consenso acerca de que los investigadores experimentaríamos los talleres que habíamos venido a observar como un participante más. Pero eso representaba un dilema: ¿Cómo observar y participar al mismo tiempo? ¿Cómo incorporar la experiencia de la migración y ser a la vez investigadores que observan a los migrantes?

En esa medida, el proceso de observación se desarrolló a través de una metodología inmersiva: mi cuerpo compartía el espacio del taller con otros cuerpos sin ningún tipo de distinciones. En la performatividad del taller intercambiábamos las experiencias vividas como extranjeros, aquellas vivencias que habían dejado huella en cada uno de nuestros cuerpos y que modificaban sutilmente nuestras formas de actuar, de mirar, de hablar. La performatividad de la vida cotidiana en Toulouse se contrastaba con aquellas otras performatividades de nuestros países de origen, en ese espacio artificial que era la sala de ensayos de teatro donde se desarrolló el taller. Allí, a sabiendas de que esa era una realidad paralela y distinta a la realidad cotidiana, se confundieron las artes y la vida a través del performance. Si el canto, la música y la pintura acompañaron el proceso, fue a través de la performance donde se expresaron e incorporaron

los cambios que produjo en cada uno de nosotros el taller de James.

Me referiré entonces al campo de la performance, pues ésta posee una naturaleza efímera, híbrida, multidisciplinar y abierta a multitud de posibilidades, que permite reflexionar acerca de las dimensiones sociales y culturales tanto objetivas, subjetivas e intersubjetivas de la interacción corporal (Ayerbe Elola, 2021; Damus, 2020). María Rovisco (2020), señala la importancia del concepto de convivencia artística para abordar asuntos relativos a la migración mediante propuestas de teatro participativo orientado al cambio social, que promueven la participación de la ciudadanía en la inclusión de grupos marginales. Para ello, el concepto de convivencia artística busca diluir la noción de artista creador en la de artista mediador, aquel que promueve nuevas formas de interacción y participación interpersonal para generar otras formas de creación artística colectiva.

Una de las características más sobresalientes del campo de la performance es que permite diluir las fronteras entre el arte y la vida (Dempsey, 2002). En la performatividad, tanto los participantes como los investigadores nos confundimos en el acto concreto que acontecía en tiempo presente, lo que nos permitió experimentar vivencias compartidas a través de la intersubjetividad y construir en muy corto tiempo una comunidad emocional cargada de significados colectivos. Comprendida desde una perspectiva intercultural, la intersubjetividad nos revela aquellas fronteras porosas donde la persona negocia aquellos aspectos de su subjetividad a los que desea o no renunciar (Pech Salvador et al., 2009). Sin embargo, durante el taller *Faire Racines - Cultivando Raíces* se observó que las performances tienen la capacidad de evidenciar cómo esas otrora fronteras infranqueables pueden ser traspasadas con libertad, lo que facilitó a los participantes experimentar, a través del juego performativo, acciones que no serían capaces de realizar en la vida cotidiana. De esta manera, la performance promovió la reconfiguración de creencias, representaciones y actitudes intersubjetivas mediante la acción corporal. Allí radicó su potencialidad

de promover cambios en la vida cotidiana de los participantes migrantes e incluso de nosotros mismos como observadores participantes, principalmente en aquellos espacios que promueven la expresión a través de la performance aplicada (López Franco et al., 2020).

Mediante la observación participante apoyada en diarios de campo de este proceso de investigación creación, también se pudo constatar cómo las actividades previas de desarrollo de la creatividad basadas en diversos medios artísticos (dibujo, pintura, canto, producción sonora, expresión corporal y ejercicios teatrales) fueron conduciendo de manera orgánica a los participantes a desarrollar una práctica de creación performática situada en un contexto espacio temporal específico en relación con sus vivencias y experiencias directas con la migración. Esta creación performática colectiva supuso poner en juego, mediante un diálogo intersubjetivo, los límites de cada uno de los miembros de los grupos participantes. Apoyados en el espacio seguro que constituía este taller, pudimos explorar modos diversos de traspasar aquellos límites personales y culturales impuestos por nuestra propia subjetividad. La realización de es-

tas performances en el espacio del taller y posteriormente su reelaboración para la muestra final ante un público externo, articuladas a través de una dramaturgia de performances, constituyó la principal herramienta de transformación de los participantes en términos de la expansión de su expresividad corporal. Esto se hizo evidente a través de las verbalizaciones espontáneas de los participantes al finalizar la presentación. De hecho, el grupo de participantes migrantes se empoderó y pudo hacer sentir su voz y su expresión corporal y gestual en un escenario que reafirma la importancia de su presencia, sus narrativas y sus acciones.

De la misma manera, al terminar la presentación final del taller se pudieron constatar los beneficios de la convivencia artística, dado que la presentación hizo que el público se involucrara de manera activa y empática en la conformación y precisión de sentidos acerca de la migración y de las vulnerabilidades de los migrantes por medio de un sencillo ejercicio de expresión utilizando papel recortado y bautizando el taller con una palabra. El conjunto de palabras fue recogido en una pizarra dispuesta en el escenario a la vista de todos:



## Monique Martínez Thomas, Universidad de Toulouse Jean Jaurès: Ficcionalizar la autobiografía

Entré en el espacio del taller con todo el peso científico, logístico y emocional del programa que creamos durante la pandemia de la COVID y que se desarrolla con las movi­lidades de las personas que participan en él. Por fin habían llegado seis de los invitados internacionales (habiendo cancelado su estancia cuatro investigadores de América Latina por razones sanitarias). Por fin podíamos, después de tanto estrés, procesos administrativos, agendas revisadas y encuentros virtuales, empezar lo que era el corazón palpitante del proyecto: practicar artes vivas con un grupo, una comunidad que ha vivido, vive, vivirá en condiciones de migración.

Me costó romper con todo el rol profesional para adentrarme en la experiencia. Me sentía encerrada en distintos niveles de un dispositivo, que coexistían en mi persona y entraban en oposición. En mí confluían el sentimiento de tener que viajar en una triple escala del dispositivo (Martínez Thomas y Gobbé-Mévellec, 2014)<sup>5</sup>, lo que algunos investigadores han definido como macro, meso y micro (Ait-Ali y Fabre, 2019). Me explico:

Es evidente que la experiencia personal que todos vivíamos existía dentro del marco englobante creado por la Comisión Europea (CE), lo que sería el nivel macro: estábamos trabajando en un programa basado en movi­lidades que permiten que los investigadores / profesionales se instalen temporalmente en otro país y puedan tener tiempo para intercambiar y desarrollar la investigación de manera conjunta. Poder trabajar a partir de ahora con una materia investigativa humana, que

<sup>5</sup> Me refiero aquí a los trabajos del laboratorio francés de investigación sobre las artes de la Universidad de Toulouse que ha utilizado desde hace dos décadas el concepto de dispositivo para acercarse a las producciones artísticas. Si bien es una red de elementos heterogéneos organizados para producir, en un espacio dado, unos efectos de sentido en el receptor, se abre un sinfín de posibilidades de lecturas sensibles, corporeizadas. Los tres niveles, el nivel geométrico o técnico, el nivel pragmático o escópico, el nivel simbólico (valores semánticos y axiológicos) – interactúan, abriendo brechas por las que el receptor se adentra.

nosotros mismos producíamos, era una alternativa saludable a los soportes digitales que rigen todos los procesos administrativos que nos imponía la plataforma europea. A la rigidez de las pautas obligatorias, de los entregables y de los productos investigativos que tenemos que seguir en un proceso lineal durante los cinco años que dura el proyecto, se oponían las estancias de investigación, paréntesis en la vida profesional de cada visitante, un espacio abierto y libre a los intercambios intelectuales, sensibles y colaborativos. A través de esta libertad bajo control se despliega pues el nivel técnico del macro dispositivo europeo, ya que a pesar del concepto de flexibilidad que se pone de realce en la comunicación acerca de este programa, la producción investigativa se controla desde el centro que es Europa. Las personas que participan en el programa forman parte de un equipo internacional e intersectorial supeditado a las reglas del programa Research and Innovation Staff Exchange del ya clausurado Horizonte 2020.<sup>6</sup> El nivel pragmático del dispositivo sin embargo no sólo abarca la ciencia en general o a los investigadores mismos, sino que en el caso de TransMigrARTS se dirige a un público objetivo claro: las personas que migran y que a raíz de esta migración viven sentimientos y experiencias que afectan su vulnerabilidad. Todas las acciones científicas integran a personas externas a las trece entidades que mueven el proyecto. El nivel simbólico de este macro dispositivo afirma pues a la vez el protagonismo de la Unión Europea, capaz de financiar un programa con fuerte utilidad social dada la importancia de la migración y capaz a la vez de imponer las reglas del juego. La tensión entre el nivel pragmático y el simbólico abre una brecha que podemos cuestionar: ¿Cómo y por qué la mirada europea puede adueñarse de los resultados? ¿Para mayor integración de los migrantes? ¿Mayor comprensión de las personas? ¿Para mayor influencia sobre los que vayan a definir políticas migratorias? ¿Puede ser un aval finalmente a las políticas migratorias? ¿Cómo influenciar a las instituciones desde dentro y mediante la comunicación acerca de estas políticas? Todas estas preguntas se apresuran en mí, de manera consciente o inconsciente, y condicionan mi acercamiento a lo que estoy viviendo. Me parece que, teniendo como coordinadora una visión amplia del proyec-

<sup>6</sup> Ver: <https://ec.europa.eu/info/h2020-msca-rise-2020>

to, también tengo la obligación moral de encontrar respuestas institucionales y darles forma e impacto en la sociedad. La responsabilidad me encierra en cierto modo en un rol difícil de olvidar.

También estoy en mi propia universidad, que acoge el taller *Faire Racines - Cultivando Raíces* (se trataría aquí del nivel meso). Mi revoltosa universidad, situada en uno de los barrios más problemáticos de Francia, se asocia en nuestro país con una universidad inclusiva, plural y política. Revoltosa socialmente, políticamente, institucionalmente. En mi campo de investigación, el arte, la integración a proyectos europeos está poco desarrollada y la financiación de la investigación en artes a través de convocatorias no deja de cuestionarse entre mis colegas. En este contexto la coordinación de TransMigrARTS es algo que choca con los valores de la comunidad que trabaja en esta universidad (nivel simbólico): la investigación no tiene que ser financiada, tiene que ser libre, tiene que fundamentarse en la serendipia, no hay que rendir cuentas, no tiene que estar supeditada a ejes de indagación. Pero el tema mismo del programa y las actividades de los participantes del taller (científicos, artistas y estudiantes migrantes) corresponden a la visión de la Universidad Jean Jaurès y a su apertura hacia lo social. El taller estuvo apoyado por el centro cultural de la Universidad, en un espacio dedicado al teatro (gran sala negra) y en un escenario profesional: La Fabrique, que acoge a la vez producciones artísticas de los estudiantes y también, por una dinámica que busca establecer vínculos con el exterior, a profesionales del campo del arte, con espectáculos siempre gratuitos. Entonces, entro en el taller con la doble sensación de hacer algo transgresor respecto a la comunidad académica de artes vivas –poco interesada por el teatro aplicado y por las industrias culturales– pero, por otro lado, de corresponder con la misión social y cultural de mi propia universidad.

Cuando me ubico en el nivel micro del dispositivo –el propio taller– es cuando esta organización en cajas chinas me trastorna: ¿qué va a pasar? ¿Cómo me voy a integrar en este taller con mi rol de profesor, mi rol en el proyecto, mi rol social? ¿Cómo conciliar el imperativo de observar/investigar con el placer de compartir, jugar, crear? ¿Soy profesora e investigadora o soy una participante del taller?

Mi cuaderno –enorme– me estorba, lo agarro, lo suelto en una mesa, lo vuelvo a coger para apuntar alguna idea. Me cuesta estar entre dos estados, el racional y el emocional, lo serio y el juego. Cuando participo, me desdoble, represento a una persona migrante. Esta persona soy yo, con mi historia de vida que empieza en España y en Argelia antes de nacer. Y que continúa al nacer por casualidad en el norte de Francia, que a partir de este momento será mi país. De Argelia y de España me nutro en esta ficción que tiene mucho de auto-ficción, que me permite tener un papel distinto en el taller. Me represento como una migrante, creo un personaje ficcional para tener legitimidad en el encuentro, pero en realidad me doy cuenta de que constituye una oportunidad para indagar en mi pasado familiar a través de todos los recursos que el taller proporciona: artes plásticas (dibujo sobre piedras, pintura, instalación), juegos de rol, poesía, narrativa, música y expresión sonora, performances... Siempre el irse, el dejar, el viajar, el encontrar se expresan en los materiales. Pero mi observación participante se ve afectada por la exigencia de desdoblamiento de roles y funciones... Soy responsable del proyecto y no me puedo dejar involucrar en la espesura de la experiencia del taller sin distanciarme, tengo que pensar... Por otra parte, sé que esta exigencia de reflexionar sobre lo vivido va a ayudar a mis colegas en la organización de los demás talleres en distintos países implicados en TransMigARTS, a la vez que contribuimos todos al estudio de la investigación creación aplicada, un campo todavía por teorizar (Martínez Thomas, 2018). Este taller es la respuesta concreta a más de diez años de búsqueda en la Universidad de Toulouse, acerca de esta práctica investigativa tan nueva en la academia francesa. Si bien de algún modo este marco teórico –investigación creación aplicada– enriquece mi experiencia, permitiéndome regresar a mi pasado y proyectándome en mi futuro investigativo, también la restringe. Poco a poco me voy involucrando cada vez más en la vivencia. Las notas escasean, salgo de mi intelecto, ya se ha abolido la distancia entre lo reflexivo y lo creativo. Investigo creando, entiendo el sentimiento de los otros pero también el mío, lejano en el tiempo pero fundador en mi personalidad. Soy una observadora que performa su tema de investigación. Hacer teatro de manera tradicional, montar obras dramáticas, no es para

mí algo nuevo en el marco del teatro universitario pero sí lo es la experiencia del taller *Faire Racines - Cultivando Raíces*. Por primera vez tengo una experimentación artística en un “terreno” de teatro aplicado (Martínez, 2017), después de estudiarlo durante años desde una perspectiva más teórica, con un objetivo específico: el de entender el sentimiento de migración y la vulnerabilidad de una comunidad reunida a partir de estos criterios de inclusión. Descubro un mundo de problemáticas que no me habían asaltado antes. ¿Cómo crear un grupo de Teatro Aplicado? ¿Qué precauciones debemos tener a la hora de adentrarnos en la intimidad de las personas? ¿Cómo me perciben los otros participantes? ¿Qué empatía genera mi historia, como hija y nieta de migrantes, en los participantes migrantes del taller? ¿Cómo me observan las personas migrantes? ¿Ven a la investigadora? ¿A una persona que ha sido testigo de la migración de sus antepasados? ¿O se confunden los dos aspectos en su percepción? ¿Reconocen la particularidad de mi mirada? ¿La de una persona que pertenece a la cultura francesa y que al observar desde el punto de vista de la cultura de acogida puede hacer un puente con la experiencia y los sentimientos de los migrantes? Finalmente este taller me aclara el porqué de este nuevo rumbo en mi carrera investigativa. La investigación es siempre algo que está profundamente relacionada con lo que cada uno, cada una, es. TransMigrARTS es un proyecto que finalmente se inscribe en mi historia familiar y reúne espacios y tiempos que me constituyen como ser humano. En mi diario escribí lo siguiente:

*Fue un caos. Se me derramó el agua, no supe qué hacer con la cantidad vertida en el papel, luego añadí el pastel y me hizo ilusión utilizar algo de la ciudad donde vivo. Nunca había dibujado. Lo hice fatal. Me dijo Alejandro que entendía por qué hacía teatro. Se lo dijo también a mi compañera Nina. Nos sentimos hermanadas con esta valoración. Algo es algo, la soledad en el fracaso consuela. Me rindo.*

Luego lo cristalicé en un haiku:

***Fu-e un caos  
me hizo ilusión  
Lo hice fatal***

## Sonia de la Antonia, Escuela Universitaria de Artes TAI: Tipología de los observadores de los talleres artísticos.

Desde el primer día sentí que no podía ser observadora sin más, pues la implicación en el proceso me llevó a otro lugar. A un lugar más artístico, que despertó a mi artista y que necesitaba adentrarse sin límites en la experiencia para descubrir y evolucionar en el proceso. Me sentí una observadora/experimentadora de mi propia experiencia y de la de los demás. A veces, era observadora de lo que sentía y experimentaba en mí y/o con mis compañeros. Otras veces, al observar el trabajo de mis compañeros, sí me sentí más observadora de algunos, pero no me sentí observadora de todo el grupo.

Pienso que el que observó, y no siempre, fue nuestro compañero Alejandro Muñoz, quien realizó el registro audiovisual. Él estuvo desde fuera, ajeno al trabajo. Y si nos acogemos a la primera acepción de la RAE, donde dice que observar es *examinar atentamente*, pues nuestro compañero Alejandro fue sólo un observador por momentos. Quizá, habría que pensar que quien fue una observadora y desde su perspectiva, fue la cámara fija que ponía todos los días en el taller Alejandro. Cuando hablamos de observador, nos suele venir a la mente ese observador de plantas que se dedica a dibujar lo que ve, a tomar medidas, a describir la morfología de la planta, su color, olor, etc. Pero esa no era la observación en el taller. Entonces me pregunté: ¿qué podía observar desde la postura del observador-participante?, ¿podía proponer un nuevo observador o varios tipos de observadores?, ¿quién respondía a esto? Hay muchos estudios sobre el tema de la observación, desde una visión antropológica, psicológica, etc. Pero con las características que se dieron en este taller de artes expresivas no encontré nada. Por eso entendí que había que hablar acerca de la observación desde las particularidades de este taller, teniendo en cuenta el marco conceptual de las artes expresivas en el que se ha basado el facilitador y que se expuso anteriormente.

Retomando el marco conceptual, este taller busca conducir a los participantes a un estado de liminalidad. Si bien esto sucedió con los participantes, también ocurrió con nosotros como observadores participantes. El suceso liminal en el taller fue múltiple y desde diferentes posturas. Este suceso se refiere a aquel estado iniciático de pasar de un lugar a otro, que no tendría retorno y que produciría un cambio. Esto sucedía al mismo tiempo, en un mismo espacio, desde un umbral común que era el propio taller, desde el umbral del participante, desde el umbral del observador participante y desde cada uno de los individuos. Pasamos de un lugar de extrañamiento y desconocimiento a generar vínculos de afecto que no se olvidarían. Y en este lugar, casi de limbo, de expectación, todos descubríamos algo nuevo, que a veces costaría escribirlo. Eso lo afectaba todo. Nadie se escapaba de ese trance. Apareció ese investigador múltiple que se convertía en varios observadores, pero que no dejaba de ser quien era, ese investigador artista, hispanista, etc. Entonces, me dispuse a desentrañar los diferentes observadores que viví o vivieron algunas de mis compañeras en el taller *Faire Racines - Cultivando Raíces*. Y entendí que podía hablar de diferentes observadores:

**Observador vivencial:** aquella persona que vivía la experiencia y tomaba notas en base a dicha experiencia.

**Observador intermitente:** Aquella persona que sólo observa por períodos de tiempo alternados. Su atención se mueve alternativamente entre el sumergirse en la experiencia y salirse de ella para observar.

**Observador caleidoscópico:** aquella persona que cambia el foco de su atención, en ocasiones hacia hechos particulares y en otras ocasiones con una perspectiva más general. En este tipo de observador existían subtipos: en mi caso, observé a un grupo, a varios, al mío que era en el que participaba, observé a partir de sus **discursos**, de su **proyección artística** (plástica, espacial, etc.).

**Observador especialista:** Tanto en mi caso como en el de mis compañeros había una tendencia a generar una observación desde la perspectiva profesional de cada uno (filología, periodismo, psicología, artes escénicas, do-

encia de las artes, gestión cultural). Nuestro oficio nos condicionaba.

**Observador desdoblado:** Es el observador que sabía que estaba observando y estaba participando y era consciente de ello e incluso, sabía que estaba siendo observado por los demás y también era consciente de ello.

**Observador personificado:** Se refiere a la persona que entraba como observadora y en algún momento inventaba un papel, apoyándose en la creación de un personaje durante su participación en el taller.

**Observador mediatizado:** Era el observador participante que volvía a las imágenes en una temporalidad posterior al taller, en una observación mediatizada por el registro audiovisual. Se convertía en una observación fuera del tiempo real del taller. Su particularidad es que tiene una dependencia de la cámara. No podría existir si las cámaras no se hubiesen colocado a grabar durante el taller.

**Observador externo:** Era un observador que cumplía una función auxiliar de apoyo a las actividades que ocurrían en el taller. Raramente se implicaba en los ejercicios como ejecutante, pero su trabajo era esencial en la observación. Este observador ejecutaba diversas tareas: grababa y ayudaba al guía del taller (James) con necesidades técnicas.

**Observador facilitador:** Es aquel que, desde sus propósitos como facilitador, está observando lo que va sucediendo en el transcurso del taller, tanto a nivel del grupo en su conjunto como de cada uno de los participantes individuales, y con base en dicha observación introduce modificaciones durante el transcurso del taller a favor de sus objetivos.

Hay muchos tipos de observadores pero todos tienen o persiguen algo en común, el descubrir.

Quizá tengamos que acuñar una palabra más explícita para referirnos a la complejidad que entraña la doble naturaleza del investigador participante en los talleres artísticos:

**Partiservador** se me antoja prometedora.

# CONCLUSIONES

Este artículo condensa las reflexiones de un grupo de investigadores de distinta procedencia, algunos más cercanos al ámbito académico y otros más próximos a los dominios creativos y de gestión cultural, de tres países: España, Colombia y Francia. Sus reflexiones giraron en torno a su experiencia como observadores participantes del primer taller del proyecto TransMigrARTS: el taller de artes expresivas *Faire Racines – Cultivando Raíces*. El análisis se enfocó en el proceso mismo de investigación y, en particular, en el papel del observador participante en el contexto de un taller de creación artística. Y en un sentido más amplio, la reflexión también abarcó el campo de la investigación creación aplicada a la mitigación de la vulnerabilidad de la población migrante en la ciudad de Toulouse.

Del análisis resalta el reconocimiento de que, si bien la liminalidad es un concepto útil para comprender el lugar que ocupa la población migrante, también lo es para describir el rol que desempeña el investigador participante en el proyecto TransMigrARTS, pues se encuentra a medio camino entre un investigador externo y un participante imbuido en el proceso creativo. En ambos casos, sin embargo, se observa que esta condición de liminalidad promueve la creatividad tanto artística como investigativa.

Metodologías como la autoetnografía nos invitan a pensar en la incorporación de las escrituras creativas dentro del proceso mismo de investigación, de manera coherente con el carácter artístico de la investigación creación. Y consecuentemente, las narrativas no sólo han de consistir en un ejercicio de escritura, sino también en narrativas audiovisuales, plásticas, sonoras, performativas o representativas. El método autoetnográfico también generó cuestionamientos importantes entre los investigadores acerca de las maneras tradicionales de hacer investigación y acerca de la relación, siempre en tensión, entre la investigación teórica y la investigación aplicada. El propio cuerpo y las experiencias incorporadas del investigador se reconocen como campos de observación y análisis de las afectaciones que la participación en los dispositivos de investigación aplicada pueden tener sobre el investigador y los otros participantes. Y aquí es donde se hace necesario recurrir a los conceptos de intersubjetividad y empatía, para abrirnos a la posibilidad de acercarnos de manera sensible a una comprensión del sentimiento de migración. Las narrativas auto etnográficas realizadas a partir de este taller hicieron evidente que, durante su transcurso, los investigadores participantes desarrollan empatía hacia las distintas condiciones y experiencias de vida de los participantes migrantes. Esta empatía se generó no sólo gracias a la experiencia directa de aquellos investigadores que llegaron desde otros países y que tuvieron que insertarse en una cultura distinta a la propia, sino también, en una de las investigadoras locales, la coordinadora general del proyecto, mediante un proceso creativo de ficcionalización subjetiva y personal que le permitió imaginarse a sí misma como migrante, apoyada en su autobiografía y en sus historias de vida personal y familiar. Esta metodología nos mostró, a la vez, la importancia de que el investigador sea consciente del lugar que ocupa dentro del contexto sociocultural más amplio, es decir, del lugar desde el cual observa y realiza sus análisis, así como de las ventajas y limitaciones propias de su lugar de enunciación.

Por otra parte, la noción de foco aparece como una herramienta conceptual muy útil tanto para el diseño de la secuencia de actividades de los talleres del proyecto, como para el análisis de la observación participante, pues establece una estructura categorial de los distintos focos de atención, que puede ponerse en contraste con el análisis de la expresión y la creatividad corporales, gestuales y verbales de los participantes.

Asimismo, la performatividad propuesta tanto por los ejercicios del taller como la desarrollada por los investigadores participantes nos condujo a la noción de conocimiento incorporado, es decir, aquel conocimiento que es propio de la acción corporal, pero que no puede ser traducido a palabras. Contiene toda la carga, no sólo simbólica sino también emocional de la experiencia vivida, lo que la constituye en otra herramienta de análisis sobre la incorporación de las vivencias de migración y su efecto sobre la expresión corporal o la somatización de experiencias.

El análisis de nuestro rol como investigadores nos mostró que el papel del observador en los talleres del proyecto TransMigrARTS puede tener muchos matices, lo que condujo a la generación de una serie de categorías del observador desde las artes, como una propuesta preliminar, que sin duda pueden guiar la observación de los próximos talleres que se realizarán en el proyecto: **Vivencial, Intermitente, Caleidoscópico, Especialista, Desdoblado, Personificado, Mediatizado, Externo y Facilitador**. Esta categorización es un punto de partida que invita a seguir profundizando y precisando la reflexión acerca del papel del observador participante de los talleres artísticos.

# REFERENCIAS

- Ait-Ali, C. y Fabre, I. (2019). *Le dispositif en questions : le prisme des sciences de l'éducation et de la formation et des sciences de l'information et de la communication (IDC)*. Cepaduès.
- Ayerbe Elola, N. (2021). *Hacia una redefinición de la performance a partir de su documentación. Una sospecha sobre su ingreso en el museo*. SOBRe, 07, 49-57.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 4974.
- Boccagni P. y Schrooten M. (2018). Participant Observation in Migration Studies: An Overview and Some Emerging Issues. In: Zapata-Barrero R., Yalaz E. (eds.) *Qualitative Research in European Migration Studies*. (pp. 209-225) Springer.
- Cardinal, R. (1972). *Outsider art: Spontaneous alternatives*. Thames and Hudson.
- Cosenino, C. P. y López, M. E. (2020). Trayectos personales y profesionales compartidos: un acercamiento a la autoetnografía performativa. *Entramados*, 7(7), 142-154.
- Damus, O. (2020). *La fabrication des corps dans le monde*. Académia-EME éditions.
- Dempsey, A. (2002). *Estilos, escuelas y movimientos*. Blume.
- Denshire, S. (2014). On auto-ethnography. *Current Sociology Review*, 62(6), 831-850.
- Garcin-Marrou, F. (2020). Cinq propositions pour une méthodologie. Martínez, M. y Naugrette, C. (dir.) (2020) *Le doctorat et la recherche en création*, 97-109. L'Harmattan.
- Hickey, A. y Smith, C. (2020). Working the aporia: ethnography, embodiment and the ethnographic self. *Qualitative Research*, 20(6), 819-836.
- Jacinto, G. (2017). Le théâtre appliqué : introduction historique, théorique et critique. En Martínez, M. *Teatro aplicado: desafíos epistemológicos y estudios de caso*. (pp. 15-37). Hispania.
- Janusz, B. y Walkiewicz, M. (2018). The Rites of Passage Framework as a Matrix of Transgression Processes in the Life Course. *Journal of Adult Development*, 25, 151-159.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Knill, P. et al. (2005). *Principles and Practice of Expressive Arts Therapy*. Jessica Kingsley.
- Kolb, D.A (1984). *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. Prentice-Hall.
- Kolb, A.Y. y Kolb, D.A. (2009). The learning way. Metacognitive aspects of experiential learning. *Simulation & Gaming*, 40(3), 297-327.
- Kolb, A. Y. et al. (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204-234.
- Kossak, M. (2009). *The Birth of a New Profession: Lesley University Expressive Therapies Division 1973-2009*. Lesley Centennial.
- Levine, E. G., & Levine, S. (2017). *New developments in Expressive Arts Therapy. The play of poesis*. Jessica Kingsley.
- Levine, E. G., & Levine, S. K. (eds.). (1998). *Foundations of expressive arts therapy: Theoretical and clinical perspectives*. Jessica Kingsley.
- López Franco, E. et al. (2020). Reflecting on the use of community radio and performing arts for seeking accountability for those facing intersecting inequalities. *Community Development Journal*, 55(1), 177-194.
- Martínez, M. (2017). *Teatro aplicado: desafíos epistemológicos y estudios de caso*. Hispania.
- Martínez Thomas, M. (2018). La Investigación creación en Francia: un debate abierto. En Ortega Garzón, S. M. (ed.) *Memorias de creación, Investigación-Creación*. Asab.
- Martínez Thomas, M. y Gobbé-Mévellec, E. (eds.) (2014). *Dispositivo y artes: una nueva herramienta crítica para analizar las producciones contemporáneas*. Ñaque Editora.
- McNiff, S. (1992). *Art as Medicine. Creating a Therapy of the Imagination*. Shambhala.
- McNiff, S. (1998). *Art-based Research*. Jessica Kingsley.
- Mendoza Pérez, K. y Morgade Salgado, M (2018). Talleres artísticos como dispositivos de investigación con migrantes adolescentes. *Revista de dialectología y Tradiciones populares*, 73(2), 365-385.
- Pech Salvador, C. et al. (2009). El habitus y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas: Un acercamiento desde las propuestas teóricas de Bourdieu y Schütz. *Frontera norte*, 21(41), 33-52.
- Pfadenhauer, M. y Grenz, T. (2015). Uncovering the Essence: The Why and How of Supplementing Observation with Participation in Phenomenology-Based Ethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 44(5), 598-616.
- Poulter, C. (2002). *Jugar al juego*. Ñaque Editora.
- Reed-Danahay, D. (1997). *Auto/Ethnography. Rewriting the Self and the Social*. Routledge.
- Rovisco, M. (2020). 'Artistic Conviviality'. In: Tacchi J., Tufte T. (eds.) *Communicating for Change. Palgrave Studies in Communication for Social Change*. Palgrave Macmillan.
- Tansella, C. (2007). The long and winding journey of Outsider Art. An historical perspective. *Epidemiologia E Psichiatria Sociale*, 16(2), 133-138. <https://doi.org/10.1017/S1121189X00004759>.
- Turner, V. (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Routledge.
- Tuzi, I. (2020). Agency, Structure, and Reflexivity in Displacement: The Experience of Syrian Refugees in Lebanon and Germany. En Sirkeci, I. y Alili, M. Z. (eds.) *The Migration Conference 2020 Proceedings: Migration and Integration*. (pp. 181-184). Transnational Press London.
- Zapata-Sepúlveda, P. (2016). One Continent, Three Words, and a Dream: Making Interpretive [Auto]ethnography in a Particular Place in Northern Chile. *Qualitative Inquiry*, 22(6), 472-475.



# Participar para observar detrás de la cámara

¿Qué queda por contar del  
registro audiovisual en los talleres TransMigrArts?



## Participate to watch behind the camera:

What remains to be told about  
the audiovisual record in the  
TransMigrArts workshops?

## Participer pour regarder derrière la caméra:

Que peut-on ajouter au  
registre audiovisuel des  
ateliers de TransMigrArts ?

### Resumen

Tras la experiencia de participación en dos talleres TransMigrArts surge esta reflexión del uso y apropiación de las técnicas audiovisuales como metodología de observación participante para aplicar y replicar en otros ejercicios del proyecto. Ya sea como técnica de mero registro, en lo que se conoce como herramienta de recolección de información, o en su dimensión narrativa, el dispositivo audiovisual incide de alguna forma en la escena investigativa, lo que supone un permanente diálogo entre investigadores y grupo base de la investigación, a la hora de dotar de peso e importancia específica a la estrategia audiovisual de cara a los alcances y propósitos de la investigación.

### Abstract

After the experience of participating in two TransMigrArts workshops, this reflection arises on the use and appropriation of audiovisual techniques as a participant observation methodology to apply and replicate in other exercises of the project. Whether as a mere recording technique, in what is known as an information collection tool, or in its narrative dimension, the audiovisual device affects in some way the investigative scene, which implies a permanent dialogue between researchers and the base group of research, when giving weight and specific importance to the audiovisual strategy in view of the scope and purposes of the research.

### Résumé

A partir de l'expérience de participation à deux ateliers TransMigrArts, cette réflexion porte sur l'utilisation et l'appropriation des techniques audiovisuelles comme méthodologie d'observation participante qui peut être appliqué et dupliqué dans d'autres actions du programme. Que ce soit en tant que simple technique d'enregistrement, dans ce qu'on appelle un outil de collecte d'informations, ou dans sa dimension narrative, le dispositif audiovisuel affecte en quelque sorte la scène d'investigation, ce qui implique un dialogue permanent entre les chercheurs et le groupe cible de la recherche, lorsqu'il s'agit de donner du poids et de l'importance à la stratégie audiovisuelle compte tenu de la portée et des objectifs de la recherche.

DOI 10.59486/YAMQ9192

Alejandro Muñoz  
Universidad de Antioquia

### Palabras clave:

Artes, Registro, Camarógrafo,  
Observación Participante.

### Keywords:

Arts, Record, Cameraman,  
Participant Observation.

### Mots-clés:

Arts, Enregistrement, Participation,  
Observante.

## Introducción

La captación fidedigna de la realidad fue el espejismo que iluminó los primeros días de la investigación científica, tras las posibilidades que brindaban la cámara fotográfica y la cámara de video para “atrapar” la realidad en términos de certera objetividad. Por su parte la investigación social, inmersa en el debate constante entre positivismo y constructivismo, vio en el registro audiovisual la manera de documentar la vida y la cultura en toda su expresión. En la antropología, por ejemplo, la cámara hizo su aparición a finales del siglo XIX, en pleno auge de la invención del cinematógrafo por los hermanos Lumière, quienes posicionaron el aparato “mágico” como una máquina para documentar la realidad, en su simple dimensión de la vida cotidiana.

Ya no solo con libreta de notas en mano, sino con cámaras de fotografía y video los antropólogos salieron por el mundo a registrar las pautas culturales, los rituales y las interacciones sociales de múltiples pueblos, lo que modificó para siempre las técnicas de investigación etnográfica y su difusión, ya que el uso de la cámara “supone, de alguna manera, pensar visualmente. Reflexionar no solo sobre el lenguaje, sino también sobre nuestra percepción visual. Nos obliga a pensar sobre cómo miramos” (Ardévol, 1994, p. 38).

Bajo este contexto aparece el campo de la antropología visual, la cual se “entiende como el uso directo por parte del investigador de las técnicas audiovisuales para documentar o interpretar la realidad, siguiendo una metodología antropológica-cultural” (Canevacci, 1990, p. 11). De la anterior conceptualización, es necesario hacer énfasis en el manejo audiovisual desde el componente técnico, lo que implica un grado de apropiación por parte del investigador en torno al uso de la cámara como dispositivo de registro.

Entonces, dimensionar el uso de la cámara en la investigación cualitativa con fines de registro, implica por lo menos, una primera fase de conocimiento en el manejo de la cámara por parte de quien la opera, el cual se puede concebir bajo una lógica de manejo básico en la operatividad

técnica del dispositivo de registro. Como ya señalamos anteriormente con la cita de Ardévol, el uso del registro audiovisual en la investigación nos debe obligar a reflexionar sobre lenguaje y percepción visual.

Es claro que los orígenes del uso de la cámara en la investigación cualitativa se dio con fines de registro. En el campo de la antropología, quizás el investigador de mayor renombre en cargar con la cámara para sus salidas de campo fue el antropólogo Franz Boas a finales del siglo XIX, quien vio en la cámara de video y fotografía una potente “arma” para documentar la realidad de las culturas que investigaba. Boas, para muchos, padre de la antropología visual y una suerte de iniciador del cine etnográfico, registró en celuloide la vida cotidiana de múltiples culturas, enmarcando en su mirada una realidad que iba construyendo tan pronto se iba filmando.

Pero fue Robert Flaherty, en la segunda década del siglo XX, tras sus años de investigación en la bahía de Hudson, quien cargó al dispositivo audiovisual más allá de su potencial de registro, haciendo el salto hacia la dimensión narrativa. Flaherty, en pleno uso de las técnicas etnográficas, convivió con una familia en el Ártico canadiense, filmando la vida cotidiana en un registro que terminaría siendo el primer documental etnográfico: *Nanook el Esquimal*.

Para Flaherty lo fundamental era captar la esencia de estas personas y transmitirnos su espíritu, al igual que el de la humanidad representada en *Nanook* y su familia. Su objetivo fue reflejar las antiguas costumbres de los inuits antes de la llegada del hombre blanco, y para conseguirlo, reconstruyó filmicamente algunas de estas tradiciones junto con *Nanook*. Flaherty pasó de la observación a la “puesta en escena”. No se contentó con registrar la cotidianidad de sus protagonistas, sino que realizó una obra lírica reconstruyendo la forma de vida ancestral de los inuits. (Expósito, 2020, p. 32)

Se lee en la cita que Flaherty “reconstruyó filmicamente algunas de esas tradiciones” y que “pasó de la observación a la ‘puesta en escena’, es decir,

el registro audiovisual no lo concibió sólo como una herramienta para captar la realidad, sino que lo potencializó en una nueva forma de “creación de la realidad”, dadas las características del lenguaje audiovisual en su dimensión narrativa. Flaherty hizo una película de *Nanook* y su familia, donde por medio de puestas en escena representó la vida y las peripecias de estos personajes árticos. Además, Flaherty sienta las bases de la investigación colaborativa, toda vez que “en vez de hacer una película sobre *Nanook*, realizó una película con *Nanook*. Años más tarde, el antropólogo Luc de Heush definió esta metodología como ‘cámara’ participante” (Rouch 1975).

Y es precisamente Jean Rouch, con la creación del *cinéma vérité* o cine realidad, quien genera certeras reflexiones en torno al uso de la cámara de video en la investigación social. Con él no se habla de registro, se habla de grabación, de puesta en escena, de representación de la realidad. Además, los adelantos técnicos hacia la segunda mitad del siglo XX en las cámaras de video y en los dispositivos de captura de sonido, permitieron llevar con facilidad a campo estos instrumentos de recolección de información y de grabación. Pero la cámara y la grabadora de sonido tienen unos límites de grabación y almacenamiento, por lo que es complejo hacer un registro completo y prolongado de las acciones e interacciones de los grupos sobre los cuales se investiga. De entrada, quien investiga, previa inmersión en campo, hace selecciones de momentos rituales, ceremoniales y se permite la debida cuota de lo imponderable, para estar atento a grabar lo que no aparece en el guión, pero es importante registrar.

Para Rouch, era indispensable experimentar con la cámara en la vida real y lograr plena espontaneidad, filmando directamente en el campo sin previos arreglos, como ocurre en el estudio; obviamente esta intención cinematográfica pudo realizarse cada vez mejor en la medida en que las tecnologías de filmación y sonido permitían el fácil transporte de los aparatos y su sincronización. Al filmar, sostenía Rouch, debe permitirse que la realidad hable por sí misma y se “revele”. El “cine

directo” se construye entonces sobre la base de la participación e incluso de la provocación: de otra manera la “realidad” filmada permanece oculta, disimulada y sin expresar su autenticidad. (Gaspar, 2006, p. 96)

Contrario a las fantasías de otras posturas investigativas que señalaban que la cámara podía permanecer oculta en el registro en campo, o pasar a la invisibilidad después de cierto tiempo de uso, Rouch se pudo dar cuenta de que las personas no pasaban por alto la presencia de la cámara y de su operador, sino que tenían una incidencia directa en ellas, ya sea como catalizador o inhibidora de acciones.

Aún en su función de mero registro, llegar a campo, sacar la cámara y empezar a grabar, genera en las personas ciertas tensiones que, de entrada, es mejor conocer y dejar claras. Ya en los albores de la investigación, cuando se empezó a hacer uso de la cámara, la reflexión por la objetividad de lo registrado, saltó a la discusión por los niveles de participación que implicaba el uso de este recurso investigativo.

Por un lado estaba el tema del manejo del lenguaje audiovisual y todo el alimento de la escuela cinematográfica que nutrió las primeras investigaciones en los inicios del siglo XX. Al manejo técnico se le sumaron las preocupaciones por temas de lenguaje como: encuadres, planos, movimientos y angulaciones, características que hacían de las técnicas de registro audiovisual, una modalidad *sui generis* en la investigación social.

Por otro lado, y aunque se presenta como una reflexión tardía, la presencia en campo del investigador con la cámara de video altera sí o sí la escena investigativa. Pero este alterar tiene que ver más con la construcción de la realidad y sus formas de ser representada. Por ello, las vertientes participativas del cine etnográfico apelan a investigaciones colaborativas donde la cámara no es un dispositivo neutral, sino que cumple un papel aglutinador y activo, donde investigadores y sujetos de la investigación deben conocer y reconocer las acciones que en muchos casos son provocadas para poner en escena, pensando en los fines narrativos y humanísticos de la investigación.

## La cámara de video y su uso en los talleres TransmigrArts

La línea ortodoxa de la investigación social se ha desvelado por crear herramientas de recolección de información que atrapen la realidad con elevada depuración. Al momento de análisis y escritura volver a las notas de campo se convierte en una acción determinante para los fines de la investigación. Volver, ir atrás, es un juego con la memoria que en el proceder narrativo se propone para construir el relato final de la investigación. Ante la fragilidad de la memoria, o su naturaleza fragmentaria, se ha dado cierto crédito a la fidelidad de la técnica de registro. El video, los dispositivos de captura de sonido, la cámara fotográfica aparecen como esas tecnologías para capturar la realidad que pretende el investigador.

Sin embargo son dispositivos que, culturalmente, inciden en la escena investigativa. Es una incidencia que puede alterar las relaciones entre investigadores e investigados, o crear una serie de predisposiciones por los efectos simbólicos que, especialmente en nuestro tiempo, tienen estos aparatos tecnológicos. Sea por uno u otro lado, es fundamental dejar claro en los contextos investigativos cuáles son los efectos, consideraciones y reacciones que tiene el uso de cámaras de video y dispositivos similares en los grupos de personas con los que realizamos las investigaciones.

Partiendo de esta consideración, se creó el dispositivo de registro audiovisual para implementar en una serie de talleres artísticos del proyecto TransMigrArts, el cual surge con el propósito de establecer una red de empresas culturales, investigadores y artistas/investigadores hispanohablantes procedentes de Europa y Latinoamérica; todos ellos unidos por el objetivo común de modelar talleres socialmente innovadores y

transformadores, a través de una metodología aplicada de investigación-creación, que sirvan para integrar a las comunidades migrantes.

Inicialmente, previo al inicio de los talleres con población migrante en Toulouse, Francia, se tuvo el objetivo de construir, por medio del registro audiovisual, una herramienta de valoración de los dispositivos artísticos. Ese ejercicio de valoración implicó una reflexión sobre la carga simbólica del dispositivo audiovisual, en relación con el proceso de observación que se haría de los talleres a través del uso de cámaras de video. A partir de este punto surgió la reflexión sobre el registro audiovisual, y cómo este podría ser “una mosca en la pared” al incidir e intervenir en la escena, situación y contexto que registra.

Finalmente se planteó el tipo de registro audiovisual que se haría durante la realización de los talleres, cuyo esquema se definió de la siguiente manera:

### **Registro a dos cámaras:**

**Plano general · Cámara fija. (registro completo del taller)**

**Planos medios y cerrados · Cámara suelta detallada en gestos, acciones e interacciones de actores y público.**

Se concluyó que de esta forma se podrían presentar dos tipos de registro, uno pasivo caracterizado por la objetividad, la distancia y la poca invasividad; y el activo que se detalló como subjetivo, negociado y dialógico. Ambos registros se identificaron como reflexivos, es decir, matizados por una reflexión previa de sus incidencias y posibles alcances en escena.

En toda investigación cualitativa que esté implicado el uso de cámaras de video u otras tecnologías afines, se establece una “relación de poder entre quienes los manejan y controlan, y entre aquellos que los consumen. En este sentido, el

poder se perla como un saber hacer, con capacidad de controlar y manejar el conjunto de los elementos técnicos que se desprende de un dispositivo” (Sucari, 2017, p.70)

Entonces, no solo es el hecho de socializar ante el grupo con el que se realiza la investigación los posibles alcances del ejercicio de observación, o precisar lo que se busca con el mismo, para creer que de esta manera se supera la fase acuerdos, aún con protocolos legales de por medio. El ejercicio de observación, mediado por cámaras de video, implica un acto de poder, ya que es un dispositivo creado y aplicado desde el ámbito del investigador, quién lo define, lo controla y lo conoce. Y ello sólo en la técnica de registro y observación, pues si vamos a la fase de lectura de lo registrado con fines narrativos, el investigador tiene la facultad de convertir y de seleccionar los clips de video que a bien tenga para la construcción de su relato final, lo que a la postre pone en juego la representación de la otredad desde el universo narrativo y estético del investigador, que en muchas ocasiones se edifica desprovisto de posiciones decoloniales.

El primer ejercicio para modelar el dispositivo de observación a dos cámaras, se dio en un taller que tuvo como invitado central a Domingo Ferrandis, pionero en España de la dramaterapia, actor, dramaturgo e investigador en temas asociados al teatro. Durante dos días en jornadas matutinas a partir de su experiencia en el teatro autobiográfico, Domingo Ferrandis desarrolló una serie de actividades en el taller, donde la expresión corporal fue la protagonista. En esas jornadas “tipo laboratorio” se fue configurando una obra colectiva, de corte performático que surgió de las emociones y sentimientos personales para conjugarse en una obra comunitaria. La actividad fue llamada “¿cómo abrimos la ventana para que corra el aire?”, una obra que terminó de armarse en dos días de ejercicios físicos y teatrales, y que tuvo como resultado un performance final.

## La cámara que mira e incide

Este fue el primero de los talleres donde se puso en marcha el dispositivo de registro de observación mediante la cámara, cuyo esquema estuvo compuesto por una cámara central que siempre grabó en plano general y se ubicó en el espacio de acuerdo con el mejor ángulo de encuadre, en relación al ejercicio o actividad que se estaba desarrollando. La otra de las cámaras se denominó “subjetiva”, la cual iba por todo el espacio, suelta, sin trípode, y grabó pequeños fragmentos desde diferentes puntos de vista.

Entre el público participante, desde el inicio de las actividades, se socializó el fin del taller y el papel que cumpliría el esquema audiovisual de registro, por lo que se pidió autorización a cada uno para poder grabar las secciones. El grupo, en su generalidad, no se resistió a la propuesta y la mayoría firmó sin objetar. No obstante, un par de estudiantes decidió no firmar las autorizaciones legales de uso de imagen, las cuales se dividieron en registro de divulgación y registro de investigación. Por registro de investigación se entienden aquellas imágenes y videos que serán utilizados únicamente con fines investigativos y solo podrán ser consultados por los miembros del equipo TransMigrARTS. Por su parte, el material de divulgación son las piezas audiovisuales que tendrán fines informativos o comunicativos, y que se utilizarán como contenidos de divulgación del proyecto en diferentes plataformas de comunicación.

Con las restricciones de los estudiantes que pidieron no ser grabados, especialmente por la cámara subjetiva cuyas imágenes serán las más usadas en divulgación, se planteó con Domingo Ferrandis una estrategia de registro y grabación que se integró a su propuesta performática.

La mayor conclusión de esta primera actividad donde el registro de observación se pudo llevar a cabo mediante el uso de dos cámaras, fue la incidencia de estos dispositivos tecnológicos en la escena y cómo catalizan o inhiben las acciones e interacciones de las personas en el contexto. La sola negación de firmar una autorización de uso de imagen ya es un indicador de su efecto en las personas, que tienen razones conceptuales, ideológicas, políticas o culturales para negarse a

ser grabados. Por el otro lado están las personas que ante la presencia de la cámara se sueltan, incluso con un poder mayor de fluidez como si la cámara fuera una ventana simbólica hacia el mundo de los histriónicos.

De esta primera experiencia vale la pena destacar la integración de la cámara y mi papel de observador en el taller. A partir de la información sobre los usos y apropiaciones culturales de los dispositivos audiovisuales, y de los diferentes tipos de observación y participación que logré llevar a cabo en las actividades propuestas definí las siguientes categorías de observación y participación:

### Cámara de interlocución

La cámara como integrante y participante del proceso, una cámara que provoca, que insta a los integrantes del taller a reaccionar, a improvisar. Es una suerte de cámara – activa, que invita al diálogo y a potenciar la lente como una ventana que permite mirar hacia afuera y expresar algo.

### Cámara aglutinante

El registro audiovisual por medio de la cámara de video, permite aglutinar otros lenguajes: el corporal, el sonido, el performático. Esta característica convierte a la cámara en un dispositivo caleidoscópico, bastante útil para potenciar las puestas en escena de base performática.

### Cámara plástica

La plasticidad de la cámara la da su posibilidad de llevarla el observador como una extensión-prótesis de la mano. Su ligero peso permite un manejo elástico, que se adapta a los ritmos y tiempos de las actividades.

### Cámara emotiva

Todo proceso de observación implica un encuadre y ello es más evidente en el registro que se hace por medio de la cámara. Dentro de la lógica del encuadre está el uso de los planos fotográficos, siendo el plano cerrado el que más nos conecta con las emociones faciales de las personas.

Finalmente quedó el registro de lo observado con fines de edición, es decir de un manejo posterior de los videos grabados para convertirlos en relato a partir de un proceso de postproducción. Esto también es clave, pues se trasciende la labor técnica de observar detrás de la cámara con fines de registro hacia un pensamiento más narrativo que convierte la grabación “en bruto”, en insumo para contar una historia desde el relato audiovisual.

## Observar y participar: la cámara no se esconde

Es claro que el fin central del uso del dispositivo audiovisual en los talleres TransMigrArts, ha sido de registro, es decir la cámara como una herramienta para “objetivar” la información que se recolecta en cada taller. Bajo esta lógica se instaura el funcionamiento de una cámara en plano general, fijada a un trípode y que graba longitudinalmente la duración total de cada sesión. Es una cámara que se instala sin operador y queda ubicada, casi siempre, en las zonas exteriores del grupo que se registra. En los talleres también se da el uso de una segunda cámara, suelta, que graba en planos cerrados y en cortos clips de duración, donde el operador busca registrar los momentos de mayor riqueza emocional e informativa de cada actividad.

El ejercicio de registro bajo las lógicas de uso de estas cámaras, se dio en dos talleres que se desarrollaron con población migrante, haciendo uso de metodologías propias de las artes expresivas. Los talleres tuvieron la particularidad que los investigadores de TransMigrArts, presentados con antelación, fueron observadores y participantes de las actividades. Es así, que se volvió natural, después de sorteada la primera sesión de trabajo, que el grupo investigador mientras realizaba alguna acción colectiva, se detuviera a tomar nota o hablar entre las pausas de los ejercicios.

El asunto de la observación participante, propia de las dinámicas de trabajo de las investigaciones etnográficas, terminó por adaptarse a este formato de taller artístico, donde un grupo de migrantes seleccionado con antelación, fue invitado a un espacio neutral (teatro, auditorio) para conocer por medio de las artes expresivas, sus sentimientos, emociones, proyecciones y miedos en torno a las implicaciones de la migración. Los talleres, coordinados por diferentes talleristas, se realizaron varias veces a la semana con actividades lúdicas y performáticas, donde las historias de vida surgieron casi como materia prima en cada sesión de trabajo, lo que dotó al ejercicio de una alta carga emocional.

Mezclado en las actividades estaba el grupo investigador. Como reza el manual etnográfico de la observación participante,

*esta consiste precisamente en la inespecificidad de las actividades que comprende: integrar un equipo de fútbol, residir con la población, tomar mate y conversar, hacer las compras, bailar, cocinar, ser objeto de burla, confianza, declaraciones amorosas y agresiones, asistir a una clase en la escuela o a una reunión del partido político (Guber, 2001, p.22)*

Participar implica estar dentro. Ya ni siquiera tiene que ver con la obtención de la información, es algo que lo supera y pasa por la conexión en la experiencia. Es un asunto de cómo vemos al Otro, no como una construcción ajena y armada de la frialdad del estereotipo, sino para que los “entes comprometidos en el ser y personales, estén convocados a responder por su proceso y, en consecuencia (...) entes que pueden hablar en lugar de prestar sus labios a una palabra anónima de la historia” (Lévinas, 1987, p. 49).

Y tras el ejercicio de participación, vienen las conexiones, las relaciones que empiezan a tejerse con cierto aire de familiaridad, lo que permite transitar del frío dato estadístico a la cálida información emocional, lo que hace que el migrante tenga nombre, apellidos y una historia que se confunde con la nuestra. En esa ecuación relacional, de clara inmersión por parte del grupo investigador en las dinámicas de la observación participante, estaba el hombre de la cámara.

## Faire racines / Cultivando Raíces

### La cámara, el camarógrafo y las relaciones creadas

El grupo de migrantes con el que desarrollamos el taller era, en su amplia mayoría, hispanohablante y con un nivel formativo que superaba los estudios de pregrado. Es decir era un público formado y bien informado sobre los fines de la investigación, y por ende del taller. Al inicio el grupo de psicología realizó una actividad de consulta e informó sobre la grabación audiovisual que se realizaría del taller, a lo que solo una de las participantes pidió no ser grabada para temas de divulgación.

La cámara general se encendió tan pronto inició la sesión, grabó los ejercicios en su tiempo real de ejecución y se pausó en los momentos de transición del taller. Esa cámara se instaló y recibió una aceptación tácita de los investigadores y los participantes, que incluso en ocasiones esperaban que la cámara se encendiera para dar inicio a algún ejercicio. No fue una cámara invisible, pero fue respetuosa en asuntos de distancia e invasividad.

Con la subjetiva sucedió lo contrario. Como lo dije en párrafos anteriores tiene el poder de inhibir o catalizar, se inmiscuye, se acerca a las personas y a las escenas hasta ser parte “viva”. Hubo momentos de tanta emocionalidad en el taller, que como operador de la cámara opté por guardar distancia del personaje o la acción, haciendo uso del zoom óptico que permite acercarme con la lente de la cámara sin necesidad de aproximación física. En otros momentos de hilaridad, de fuerza simbólica en las acciones, de alta carga de sociabilidad, decidí acercarme físicamente con la cámara, buscando hacer parte del momento. Todas decisiones subjetivas, más reactivas que reflexivas, pero que dan cuenta del lugar de conocimiento desde el cual me ubico. Lo que es claro, es que siempre esa cámara se manejó con respeto, ya que no buscó exacerbar las emociones bajo las lógicas de la “representación del dolor”, o de hacer más dramático lo que por naturaleza ya lo es.

## El Taller Aparté

### El registro de las emociones multiculturales

Fue el primer taller con la presencia evidente, entre el grupo de participantes, de investigadores e investigadoras que cumplían el doble rol de participar y observar. En mi caso también fue claro mi papel de observador detrás de la cámara. Como ha estado definido, se hizo uso del esquema de registro a dos cámaras, una en plano general y la otra móvil, en un juego de planos más cerrados. La particularidad de este grupo de migrantes es que el 90% no hablaba español, y provenía de lugares tan diversos como Argelia, Albania, Venezuela, Costa de Marfil, Alemania e Italia, entre otros países.

El taller empezó con la elaboración de una encuesta sociodemográfica que las psicólogas del equipo realizaron individualmente a los participantes. Fue un primer momento para entablar relaciones y para hacer claridad en los roles que cada quién tendría en el taller. De mi parte, quedé bautizado como el hombre de las cámaras, y decididamente asumí ese papel durante los días del taller. En este ejercicio uno de los participantes pidió no ser grabado, por lo que hubo que redefinir los encuadres de las cámaras, evitando que saliera en la grabación. No obstante fue un participante muy activo y de testimonios fuertes con respecto al tema de la migración, por lo que decidí sobre la marcha, grabar su voz mientras intervenía pero sin mostrarle el rostro. En otras ocasiones, mientras hablaba, dejaba que su voz se escuchara y grababa planos de atención de los demás participantes. En el plano general sale eventualmente, aún haciendo un encuadre de cámara que parte de tenerlo a él de espaldas. Al ser una cámara en plano general fija sin operador permanente, ya que en ocasiones debía estar haciendo las tomas con la cámara subjetiva, fue complejo evitar su grabación en los ejercicios de movilidad que se hicieron en el taller.

### La cámara prótesis

Como en ninguno de los demás ejercicios y talleres hechos hasta ahora, tuve la sensación en esta actividad que el grupo de investigadores y los participantes siempre tuvieron una representación mía conectada a la cámara de video. En ocasiones, cuando surgía la participación individual por alguna actividad, después de la exposición de todos, pedían mi testimonio y seguidamente me decían “ven te ayudo con la cámara”. Siento que los participantes tenían la idea que mi labor era parecida a la de los fotógrafos de fiestas sociales que están esperando los momentos de mayor efusividad para hacer click. Incluso, pasados los días del taller, el uso de la espacialidad empezó a ser manejado teniendo en cuenta, mentalmente, la posible ubicación de la cámara y por supuesto, del camarógrafo.

Las presentaciones se hacían cerca al escenario del teatro, y las sillas para verlas eran puestas lateralmente como en forma de “U”, dejando un espacio central para la ubicación de la cámara. Así mismo, hubo un momento donde mi presencia con la cámara “se normalizó” de tal manera que estando muy cerca de los grupos cuando preparaban sus juegos o presentaciones, grababa sin sentir rechazo, prevención o un cambio en la actitud provocada por la cámara y mi presencia.

Por su parte, los participantes, dadas las relaciones establecidas con “la cámara”, al terminar sus presentaciones miraban a la lente como manera de cerrar simbólicamente sus ejercicios, y no terminaban sin esperar la fotografía del final de su actividad. Fueron pautas y códigos de comunicación que sin estar previamente establecidos, se fueron creando de manera tácita.

Más allá de los efectos que pueda tener la cámara de video en las investigaciones sociales, ya sea en su característica de registro o en su po-

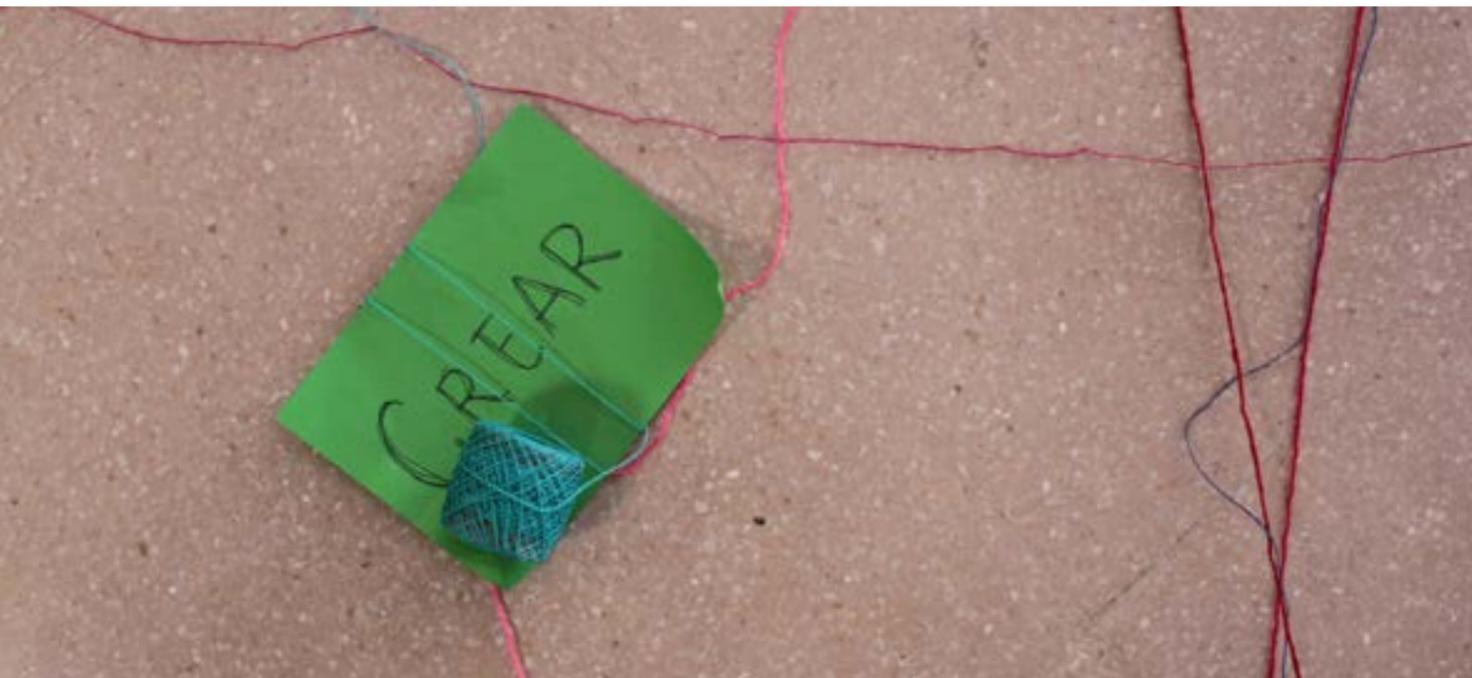
tencial narrativo, siento, en palabras de Rosanna Guber, que el ejercicio de registro detrás de la cámara que se realizó en los diferentes talleres TransMigrArts se ubica en lo que ella llama **participar para observar**, ya que pese a los “deslices” de participación que tuve en algunas actividades, siempre tuve el rol de operador-observador manteniendo claro mi papel y mi distancia con los diferentes actores en la investigación. Esta decisión también se tomó reflexivamente, dado que como grupo de investigadores fueron surgiendo “formas combinadas de lucha” a la hora de entablar relaciones con el grupo migrante, y teniendo claro que por un lado se iban tejiendo lazos fuertemente afectivos y emocionales, era menester para la investigación una postura que priorizara la frialdad de la observación a la calidez de la participación.

## Bibliografía

- Ardèvol, E. (1994). *La mirada antropológica o la antropología de la mirada: de la representación audiovisual de las culturas a la investigación etnográfica con una cámara de vídeo*. [Tesis para optar al grado de Doctora en Antropología]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ardèvol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada: antropología visual y cine etnográfico*. UOC.
- Calle, M. (1992). La producción participativa del video. *Rodrigo-Mendizábal*, 1.
- Canevacci, M. (1990). *Antropologia da comunicação visual*. Brasiliense.
- Expósito, J. (2020). Antropología visual: del registro etnográfico al cine compartido. *Boletín del Museo Chileno de arte precolombino*. 25(2), 31-47.
- Gaspar de Alba, R. (2006). Jean Rouch: el cine directo y la Antropología Visual, *Revista Universidad de México*.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Lefebvre, H. (1983). *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Martínez, A., Camas, V. (2015). Investigación-acción participativa y documentales etnográficos: reflexiones epistemológicas y apuntes teóricos En Sierra F. y Montero, D. (Eds.), *Videoactivismo y movimientos sociales* (pp. 358-382). Gedisa.
- Rouch, J. 1961. *Chronique d'un été*. 85 mim. Argos Films.
- Rouch, J. 1975. *Les maîtres fous*. 35 min. Documentary Educational Resources.
- Rouch, J. (1975). The camera and man. En P. Hockings (Ed.) *Principles of visual anthropology* (pp. 29-46). Mouton Publishers.
- Sucari, J. (2017). *El documental social participativo: el protagonista como sujeto de la historia*, en: [https://www.researchgate.net/publication/319972353\\_El\\_documental\\_social\\_participativo\\_el\\_protagonista\\_como\\_sujeto\\_de\\_la\\_historia](https://www.researchgate.net/publication/319972353_El_documental_social_participativo_el_protagonista_como_sujeto_de_la_historia).

# La intervención socioeducativa con poblaciones migrantes vulnerables ·

Una cuestión de derechos humanos



DOI 10.59486/UEKD1216

**Fanny T. Añaños**

Departamento de Pedagogía e Instituto de La Paz y los Conflictos. Universidad de Granada  
fanntab@ugr.es · ORCID: 0000-0002-2846-1592

**María del Mar García Vita**

Departamento de Educación.  
Universidad de Almería  
margvita@ual.es · ORCID: 0000-0002-1710-5592

**Karen G. Añaños**

Instituto de la Paz y los Conflictos.  
Universidad de Granada  
karengananos@ugr.es · ORCID: 0000-0002-7646-750X

#### Palabras clave:

Educación Social, Pedagogía Social, Derechos Humanos, migrantes, intervención educativa, exclusión social.

#### Keywords:

Social Education, Social Pedagogy, Human Rights, migrants, educational intervention, social exclusion.

#### Mots-clés:

Éducation Sociale, Pédagogie Sociale, Droits de l'Homme, migrants, intervention éducative, exclusion sociale.

**Socio-educational intervention with vulnerable migrant populations:**  
a human rights issue

**Intervention socio-éducative auprès des populations migrantes vulnérables:**  
un enjeu de droits humains

#### Resumen

En este trabajo realizamos una revisión y reflexión teórica acerca de las posibilidades de intervención socioeducativa con poblaciones migrantes, analizando el tema desde el marco de los Derechos Humanos. Se plantean los principales rasgos definitorios de la Pedagogía y Educación Social y cómo éstos se orientan a garantizar y promover los Derechos Humanos, siendo explícitos los vínculos entre ambos. También ahondamos en las realidades de poblaciones migrantes en materia de derechos y situaciones de exclusión social o discriminación. Para finalizar, se incluyen unas líneas finales a modo de conclusión sobre Derechos Humanos, poblaciones migrantes, exclusión social y la acción socioeducativa.

#### Abstract

In this work we carry out a theoretical review and reflection on the possibilities of socio-educational intervention with migrant populations, analyzing the issue from the Human Rights framework. The main defining features of Pedagogy and Social Education and how they are oriented to guarantee and promote Human Rights are raised, the links between both being explicit. We also delve into the realities of migrant populations in terms of rights and situations of social exclusion or discrimination. Finally, some final lines are included as a conclusion on Human Rights, migrant populations, social exclusion and socio-educational action.

#### Résumé

Dans ce travail, nous réalisons une revue théorique et une réflexion sur les possibilités d'intervention socio-éducative auprès des populations migrantes, en analysant la question à partir du cadre des Droits de l'Homme. Les principales caractéristiques qui définissent la Pédagogie et l'Éducation sociale et la manière dont elles sont orientées pour garantir et promouvoir les Droits de l'Homme sont soulevées, les liens entre les deux étant explicites. Nous approfondissons également les réalités des populations migrantes en termes de droits et de situations d'exclusion sociale ou de discrimination. Enfin, quelques lignes finales sont incluses en guise de conclusion sur les Droits de l'Homme, les populations migrantes, l'exclusion sociale et l'action socio-éducative.

# Los derechos humanos: los cimientos de la práctica socioeducativa

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión teórica sobre la intervención socioeducativa y su acción específica con migrantes a la vez que se reflexiona y analiza la temática desde los Derechos Humanos. Los vínculos entre la Pedagogía y Educación Social y los Derechos Humanos son manifiestos ya que la praxis socioeducativa pone en valor alternativas educativas liberadoras y en sociedad respetuosas con los Derechos Humanos (Caride, 2017). Esta perspectiva educativa es una apuesta que emerge no sólo desde la óptica de los educadores, también la agenda internacional con declaraciones como los Objetivos de Desarrollo Sostenible apoyan la idea de abrir el campo educativo a iniciativas y propuestas de educación “no formal” como una gran potencialidad alternativa al marco escolar que permea en comunidades y sociedades y otros contextos (Caride, 2018).

Como desarrollaremos a continuación, la Educación Social es una práctica que favorece el desarrollo integral de las personas promoviendo una cultura de paz y de convivencia en los territorios, teniendo como base el respeto a los derechos humanos y la dignidad (Añaños, 2020). En materia de Derechos Humanos es clave el derecho a la educación, ya que hace posibles otros derechos, al posibilitar al sujeto el desarrollo de todas sus posibilidades; del mismo modo, la sociedad también tiene la obligación de transformar esas posibilidades en relaciones efectivas y útiles (Pérez Serrano, 2005). Los Derechos Humanos han permitido a la Educación Social tener una base sobre la que articular el quehacer profesional diario, como un fundamento de la voz de la comunidad y para la comunidad (Sánchez-Valverde, 2016).

Para abordar los Derechos Humanos en cualquiera de sus aspectos, ya sea en su fundamento filosófico, en su devenir histórico o en su reconocimiento y efectividad, mediante mecanismos jurídicos, a nivel estatal e internacional, es indispensable partir de la premisa de que los derechos humanos son presupuestos esenciales para que el ser humano desarrolle su personalidad de acuerdo con los valores y condiciones propias de su dignidad. Por su propia esencia, los derechos humanos alcanzarán su plenitud cuando todo el género humano disfrute de ellos, sin discriminación de ninguna clase (Álvarez, 2006). Tratar de conceptualizar los derechos humanos es una tarea bastante complicada, y no hay una definición única, pero hay unas directrices comunes. En ese sentido, se ha tomado como referencia, lo señalado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) que dice:

*“La expresión «derechos humanos» es relativamente moderna, pero el principio a que se refiere es tan antiguo como la humanidad. Ciertos derechos y libertades son fundamentales para la existencia humana. Son derechos intrínsecos de toda persona por el mero hecho de pertenecer al género humano y están fundados en el respeto a la dignidad y el valor de toda persona. No se trata de privilegios o prebendas concedidas por gracia de un dirigente o un gobierno. Tampoco pueden ser suspendidos por un poder arbitrario. No pueden ser denegados ni retirados por el hecho de que una persona haya cometido un delito o infringido una ley” (ACNUDH, 2004: 4).*

Fruto de ello, se hace indispensable construir sociedades que otorguen libertad a la construcción personal, grupal y comunitaria, sin dejar de lado los vínculos y las interdependencias que nos hagan fuertes frente a cualquier tipo de muro o de frontera que pretenda excluir o discriminar a las personas en orden a cualquier rasgo personal o situación concreta que les haya tocado vivir (Úcar, 2018). De esta manera emerge la educación y la práctica socioeducativa como pilar en la construcción de la identidad personal y ciudadana, como derecho que permite pertenecer a una sociedad y participar en ella (Scarfó, 2002). La educación debe promover acciones para ge-

nerar actitudes críticas y de resistencia de la ciudadanía contra la violencia, los abusos, el odio y la dominación de unos sobre otros (Morin et al., 2006). En los procesos de convivencia e interacción social surgen numerosas y complejas relaciones y redes no exentas de conflictos, violencias, riesgos, exclusiones; pero, a la vez, surgen oportunidades para la construcción de una convivencia armónica a través del fomento de la formación, la justicia social, la potenciación de los factores de protección, entre otros (Añaños, 2020; Añaños, 2012; Chávez y Añaños, 2018).

En este trabajo abordamos la Pedagogía Social, entendida como la ciencia de la Educación Social, que estudia cuestiones inherentes a la socialización (García et al., 2020) y que está orientada a mejorar la calidad de vida de los individuos desde una perspectiva especial y fundamentalmente práctica (Pérez Serrano, 2005: 11), de modo que mantiene el objetivo de recuperar su dignidad e integrarlos socialmente. Por otro lado, la educación social procura la inserción del individuo en su medio, para que sea capaz de mejorarlo y transformarlo (García et al., 2020), todo ello amparado en los Derechos Humanos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Ortega, 2005). Todo ello, a través de un método con fuentes propias que intervienen para transformar una realidad, teniendo los derechos humanos como pilar orientador (Caride, 2005).

## Elementos definitorios de la Pedagogía Social y la intervención socioeducativa.

En este apartado revisaremos algunas de las principales características definitorias de la pedagogía y la educación social. La educación social engloba procesos y dinámicas socioeducativas que posibi-

litan y facilitan el óptimo desarrollo de la socialización, tanto desde una perspectiva inespecífica (cualquier persona en cualquier espacio social), como desde una perspectiva específica (personas que presentan necesidades particulares respecto a sus procesos de integración social) (Gómez i Serra, 2003). De ese modo, la intervención socioeducativa irrumpe en la vida cotidiana de las personas generando espacios artificiales -que pueden ser co-construidos con los participantes- para poder desarrollar sus acciones y lograr sus objetivos (Úcar, 2016). La pedagogía y educación social buscan soluciones educativas a problemas sociales y, además, ampliando este concepto, hablamos de que se interviene en la vida cotidiana, normalizada, manteniendo el bienestar y calidad de vida (Úcar, 2018; Erisson y Markström, 2003). Como labor educativa, ha sido ejercida tradicionalmente con poblaciones en situación de riesgo y conflicto, y alejada del contexto escolar; no obstante, en los últimos años trabaja en y desde la escuela (Caride, Gradaille y Caballo, 2015), así como con cualquier grupo poblacional, no solo aquellos desfavorecidos o en riesgo social.

Por consiguiente, se entiende que la Pedagogía y la Educación Social se encuentran en continua reconstrucción para poder atender las diversas y cambiantes realidades socioculturales como base en la cual se circunscriben sus actuaciones (Caride, 2005). Así, estudian e intervienen sobre distintas realidades, problemas, desafíos o retos que perviven o surgen en cada contexto (Del Pozo y Añaños, 2013), a fin de ofrecer respuestas viables y efectivas en permanente interrelación con el entorno (Añaños, 2010), orientada a que los individuos, además de tener conciencia de su medio, reflexionen y actúen críticamente sobre ella con la intención de transformarla (Caride, 2010). La intervención socioeducativa es la acción profesional desarrollada por pedagogos o educadores sociales sobre personas, grupos o comunidades con una particular situación o problemática sociocultural con la intención de generar escenarios que posibiliten su empoderamiento y hacer uso de recursos necesarios para mejorar su situación (Úcar, 2016). Esta acción profesional pretende el desarrollo integral y global de los procesos de socialización de las personas y de los grupos en situaciones de riesgo y

carencias, marginales o de exclusión, pero también se vincula con las relaciones de cualquier sujeto y a la consecución de una sociedad justa y digna (López de Azevedo y Caride, 2020).

Por tanto, la acción socioeducativa es versátil, sus pilares se sustentan en la existencia del compromiso educativo que supera la lógica asistencialista, situándose en el paradigma de transformación y desarrollo de los sujetos (López de Azevedo y Caride, 2020). Del mismo modo, uno de los rasgos distintivos de la educación y de la educación social es que su acción es de carácter intencional y debe ser sistematizada. La práctica socioeducativa tiene su carácter educativo anclado en la inclusión de procesos formativos orientados a la conformación de actores educativos que se aproximan con una mirada crítica a su realidad, con actitud resolutoria y propositiva y lo que conlleva una reivindicación de la dimensión participativa colocando a los sujetos de la acción en el centro (sus necesidades, intereses, propuestas, etcétera) (Gómez y Alatorre, 2014).

Otra cuestión a destacar es que hablamos de una acción social que involucra diversos actores, estrategias, escenarios, modos de intervención, niveles de incertidumbre, etcétera, y que sobre todo lleva implícita la intencionalidad de transformar una determinada circunstancia, dinámica o realidad, lo que remite a proyectos de sociedad (Gómez y Alatorre, 2014). La educación social, fundamentada por la pedagogía social, posibilita su sistematización, organización y transmisión con acciones orientadas e intencionales, con objetivos establecidos, formales que intervienen una realidad concreta, siendo la educación como un proceso dinámico e intencional (López de Azevedo y Caride, 2020; Caride, 2005; Carvalho y Baptista, 2004). De manera más concreta, está sujeta a procesos de planeación, seguimiento, sistematización y evaluación (Gómez y Alatorre, 2014). Otro de los rasgos de la intervención socioeducativa es que es una práctica que se encuentra contextualizada, elemento clave si pretende representar un factor de cambio social (Ortega 2005; Añaños-Bedriñana, 2012, 2013; García-Vita et al., 2020). En palabras de Fanny Añaños (2012), antes de actuar es necesario conocer (análisis de la realidad); actuar

a partir de las realidades de los individuos, con objetivos asentados en un diagnóstico real y contextualizado (Pantoja y Añaños, 2010; García-Vita et al., 2020). A partir de él se podrán desplegar las herramientas y estrategias del educador social que principalmente se basan en el cuidado, acompañamiento, asistencia, tratamiento, empoderamiento, etcétera (Úcar, 2018; 2016).

Al educador social se le define como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural, y a integrarse adecuadamente (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [Aneca], 2005; García-Vita et al., 2020). El rol del educador social no es estático, su acción no es unidireccional y su pensamiento no puede ser rígido si pretende una verdadera transformación social. Las relaciones socioeducativas evolucionan con el tiempo: por un lado, el educador profesionalmente evoluciona con la experiencia y, por otro, sus relaciones con los sujetos con que trabaja se replantean continuamente (Úcar, 2016).

Otras cuestiones planteadas por García-Vita (2020) que todavía no hemos puesto de manifiesto y que deben ser consideradas desde la óptica profesional del educador social son: la articulación de los profesionales con los entornos de los sujetos, grupos o comunidades donde se intervienen; el diseño e implementación de metodologías activas, participativas y flexibles pero que sean definidas en un segundo momento de la elaboración del diseño, cuando ya se haya desarrollado el diagnóstico contextualizado; la evaluación socioeducativa concebida como una forma de valorar el alcance de los objetivos establecidos en el proyecto o programa.

La complejidad social existente provee a la Educación y Pedagogía Social de múltiples abordajes y escenarios para la práctica. En ese sentido, podemos hablar de diferentes ámbitos y campos propios de la Educación Social que principalmente se organizan en torno a 4 grandes ámbitos: a) la Animación sociocultural y la Pedagogía del ocio, b) la Educación especializada, c) la Educación de adultos, y d) la Animación socioeconómica y

formación ocupacional. (VV.AA., 1988; Gómez i Serra, 2003; Petrus, 1989; Amorós et al., 1994; Añaños, 2012; López de Azevedo y Caride, 2020). Además de ellos, podemos hablar de que se van abriendo los campos específicos o emergentes (Añaños, 2021) que se generan en base a problemáticas y especificidades de poblaciones concretas según variables como son grupo de edad, la existencia de colectivos que presentan necesidades singulares y la posición institucional desde donde opera la acción socioeducativa (Gómez i Serra, 2003) y que son fruto de las redefiniciones propias de la teoría y praxis socioeducativa y su carácter reflexivo redefine a tenor de las nuevas reflexiones y propuestas tanto en el ámbito teórico como desde la praxis (Añaños, 2021). Los problemas, las deficiencias, las desigualdades, las situaciones alarmantes, la marginación-exclusión, etc., se abordan desde las diferentes áreas de la Educación Especializada (Añaños, 2012). Se debe tener en cuenta lo difuso de las fronteras entre esos ámbitos, intersección o solapamiento entre los ámbitos de intervención que configuran el espacio de la educación social es plural, diversa y dinámica (Gómez i Serra, 2003; Añaños, 2021).

## Derechos Humanos, exclusión social y algunos datos de las personas migrantes a nivel mundial

Si bien es cierto que los motivos de las migraciones son complejas y multicausales (Mora, 2010), partimos de la premisa que:

*“las personas se movilizan y se han movilizado para conocer otras culturas, mejorar su nivel de vida, tener mejores oportunidades tanto*

*para ellos como para sus familiares e hijos, huir de la pobreza”, y, en otros casos, “para escapar de la persecución, la inestabilidad y la guerra. Las cuestiones de migración y refugio se han incorporado progresivamente a nuestras vidas cotidianas a medida que la sociedad se torna más multicultural y diversa”, y, en consecuencia, “esta situación conlleva tanto desafíos como oportunidades” (ACNUR, 2017).*

Según datos recogidos por ACNUR hasta finales de 2019, existen 79,5 millones de personas desplazadas de manera forzada en el mundo. De los cuales, 26 millones son refugiados, 4,2 millones solicitantes de asilo y 3,6 millones venezolanos desplazados en el extranjero (ACNUR, 2019). Todas estas personas gozan de una serie de instrumentos jurídicos tanto a nivel internacional, regional y estatal. Así, en el ámbito internacional universal para la protección de los refugiados, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 14.1, señala que: “en caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país”. Este instrumento como eje rector, marca la posibilidad de que los estados ejerzan un compromiso en la acogida y recepción de personas con necesidades de protección internacional.

Posteriormente, en Ginebra, se adopta la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951), que trae a colación el concepto de refugiado, y se fundamenta como el instrumento jurídico del derecho internacional de los refugiados y su estatuto, en materia de protección. En este sentido, refiere que:

*Refugiado es una persona que debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él (ONU, 1951: art. 1.A).*

Ulteriormente, se promulga en Nueva York, el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados (1967), que “anula los límites geográficos y temporales, contenidos en la definición de refugiado de la Convención” (ACNUR, 2001: 10). De esta forma, tanto la Convención sobre el Estatuto del Refugiado como el Protocolo, contribuyen una mayor claridad al concepto de refugiado, lo cual determina un compromiso a nivel internacional para la protección y consolidación de instrumentos, que faciliten a las personas la posibilidad de solicitar protección internacional.

Ahora bien, en el continente americano, en el marco de la Organización de Estados Americanos (OEA), se crea el sistema interamericano de derechos humanos, cuyos órganos de protección internacional para todas las personas que habitan en esta Región son: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH). El sistema interamericano ha adoptado once instrumentos para el cumplimiento de los derechos y obligaciones de los estados frente a los derechos humanos, los mismos que se aplican a todas las personas en contextos de migración.

En particular, en 1984, se realiza un coloquio donde participan representantes gubernamentales y juristas latinoamericanos para debatir sobre la protección internacional de los refugiados en la región. En esta reunión, se aprueba la Declaración de Cartagena sobre los Refugiados, de esta forma, es significativo “la importancia del respeto al principio de no- devolución, a los derechos económicos y sociales y a la reunificación familiar de los refugiados, así como destaca el carácter voluntario de la repatriación” (CIDH, 2015: 53). Este instrumento aporta significativamente a las posibilidades de que el reconocimiento de la condición de refugiado se realice a un nivel más amplio, considerando las necesidades de huir que un grupo de población podría tener como efecto de su contexto y no meramente a causa de una persecución individual.

Caso que merece especial mención es el del continente americano. La situación de los derechos humanos de las personas del continente ameri-

cano varía mucho de un país a otro; no obstante, existen una serie de derechos que son, frecuentemente, más vulnerados (Añaños, 2016: 272-274; Añaños, 2020). El último Informe Anual de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos – CIDH, destaca la persistencia de actos de violencia y discriminación en contra de grupos en situación especial de exclusión mujeres, niñas, niños y adolescentes, “personas LGBTI, pueblos indígenas, defensoras y defensores de derechos humanos, líderes sociales y periodistas”, las personas privadas de libertad y la situación de la migración forzada, que constituyen un problema muy grave y permanente en Latinoamérica (CIDH, 2019: 293-294). Además, actualmente cobra relevancia la realidad de la migración venezolana. La CIDH, informó que la migración forzada de personas venezolanas ascendía a más de cuatro millones seiscientos mil personas (4,600.000), quienes se han visto obligadas a abandonar su país como consecuencia de la grave crisis económica, alimentaria y sanitaria y la vulneración de los derechos humanos que viene enfrentando el país (CIDH, 2019: 295).

En términos sociales y de la realidad que viven las personas migrantes, a pesar de lo promulgado en los documentos y normativa internacional, así como en los textos legislativos de los diferentes países, en ocasiones, aunque exista un reconocimiento de los derechos de un determinado colectivo (en este caso las poblaciones migrantes), no siempre se pueden garantizar si esos individuos se encuentran excluidos o discriminados, así como las desigualdades que a veces se detectan en los derechos y los enfoques de las políticas integradoras no siempre favorecen los procesos de integración de éstas ni la asunción del rol de la población del territorio receptor (Mora, 2010).

La exclusión es un proceso conducente a la separación social que implica cierta violencia, por el que la gente no se excluye porque quiere o porque opte por otro tipo de vida, sino que más bien es “excluida”, “apartada”, “echada” por el gran grupo. Las razones de tal hecho tienen que ver, fundamentalmente, con la producción y utilidad, desde el punto de vista socioeconómico (Añaños,

2012). La exclusión tiene un componente multidimensional, pudiendo mencionar cuatro ejes de la exclusión como son la cultural (segregación simbólica), la económica (precariedad o imposibilidad de acceder al mercado laboral), la política (dificultad o imposibilidad de ser parte, de participar socialmente y ejercer derechos sociales) (Velázquez, 2001); y la educativa (Añaños, 2012). La exclusión social remite a un fenómeno poliédrico, dinámico y multifactorial (Subirats, 2004, 2006), que generalmente inferioriza y negativiza al otro, asociado a la ruptura de los lazos y vínculos sociales, laborales, culturales e, incluso, afectivos, de los individuos con la comunidad o red social de referencia (García y Sáez, 2017). Las poblaciones migrantes han padecido y padecen estas situaciones de segregación, discriminación y exclusión, desde la diferenciación del otro y la construcción de relaciones desiguales que confiere un status superior diferenciados al “nosotros” frente al “ellos”, otorgando homogeneidad a ambos grupos por separado y atribuyendo rasgos definitorios de cada uno de ellos (García y Sáez, 2017).

## Cómo la acción socioeducativa promueve la garantía de derechos en poblaciones migrantes

Los derechos humanos son principios esenciales para que el ser humano desarrolle su personalidad, según los valores y condiciones propias de su dignidad. De esta forma, toda persona con independencia de cualquier tipo de condición o situación (migrante, refugiado, asilado, extranjero, etc.) tiene reconocido una serie de derechos inherentes a su propia naturaleza humana.

Los Estados guardan un ámbito de discrecionalidad al determinar sus políticas migratorias, de esta manera, los objetivos perseguidos por las mismas deben respetar los derechos humanos de las personas migrantes y garantizar su ejercicio y goce a toda persona que se encuentre bajo su jurisdicción, sin discriminación alguna. Además, los Estados deben respetar las obligaciones internacionales conexas resultantes de los instrumentos internacionales del derecho humanitario y del derecho de los refugiados; mayormente en el caso de los menores migrantes se deben priorizar el interés superior de la niña, el niño o el adolescente. Compartimos la preocupación de la UNICEF por el sufrimiento y la exclusión de los menores migrantes y desplazados no solo es inaceptable, sino que además se puede evitar. Los niños, ante todo, son niños, sin importar por qué abandonaron su hogar, cuál es su lugar de origen, dónde se encuentran o cómo llegaron hasta allí” (UNICEF, 2021). Por lo tanto, cada menor merece protección, atención y toda la ayuda y los servicios necesarios para salir adelante.

La mejor garantía del respeto a los Derechos Humanos es, sin duda, la implantación de una cultura y una educación para esos derechos (Pérez Serrano, 2005), desde una perspectiva amplia, compleja y multidimensional. Es la educación (escolar, social, familiar, entre otras) la que permite a las personas tener conductas y actitudes transformadoras que no impacten contra la dignidad y los derechos de la persona, respetando el bien común y la diversidad de la vida (Caride, 2017). En este trabajo ahondamos y apostamos por el rol del pedagogo y el educador social cuya labor se centra en acabar con la exclusión o minimizar sus efectos (García y Sáez, 2017). Los derechos son incuestionables a día de hoy, pero requieren, para ser respetados, que sean conocidos y ejercitados para lo que se hace necesaria la formación (Medina, 2000). Los valores que implican sólo adquieren sentido cuando se asumen activamente y pasan a ser parte integrante de las propias vivencias personales, para lo cual la práctica socioeducativa es primordial, más aún en las sociedades pluralistas de cara a promover una convivencia armónica (Pérez Serrano, 2005).

Los educadores sociales han de generar contextos educativos dentro de las comunidades (es-

cuelas, barrios, ciudades, etc.) en los que diseñar e implementar para los educandos acciones o programas de acción mediante los cuales las personas se incorporen a la vida social, a la diversidad de redes sociales que les permitan promocionarse cultural y socialmente, así como vivir de manera integrada en el sistema de manera que se ejerza la ciudadanía en todos sus sentidos (Añaños, 2012). En la intervención socioeducativa se desarrolla la transmisión y desarrollo de la cultura, la mediación socio-cultural, la generación de redes y contextos educativos (ASEDES, 2007) de manera diferenciada según los contextos y situaciones específicas, sin partir de categorías socialmente establecidas a priori (García y Sáez, 2017). Para ellos son necesarios programas socioeducativos centrados en el desarrollo personal de personas migrantes para propiciar los

cambios y la asunción de un rol activo frente al progreso y la sostenibilidad comunitaria, una vez resignificadas las trayectorias personales migratorias y excluyentes (Santos Rego, 2009).

A modo de cierre, compartimos con el autor José Antonio Caride (2017) la preocupación por los retos que se afrontan actualmente en materia de Derechos Humanos y educación para la ciudadanía: profundizar en una conceptualización abierta y plural (según las distintas representaciones sociales sobre los derechos) de la educación en/ para el desarrollo sostenible, mejorar el análisis de sus propuestas y realidades y promover iniciativas que contribuyan a la formación en actitudes, valores, comportamientos, emociones, etcétera, desde una mirada global y de la sociedad en red (Sen y Kliksberg, 2007).

## Referencias Bibliográficas

ACNUDH – Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2004). *Los Derechos Humanos y Las Prisiones. Manual de capacitación en derechos humanos para funcionarios de prisiones*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/training11sp.pdf>.

ACNUR – Comité español de ACNUR, Delegación de Andalucía. (2017). *El asilo es de todos: movimientos forzados de población y solidaridad internacional*, 2da. edición – septiembre de 2017.

ACNUR – Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2019). *Anuarios Estadísticos*. <https://www.acnur.org/datos-basicos.html>.

ACNUR – Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2001). *Guía sobre el Derecho Internacional de los Refugiados*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2012/8951.pdf>.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca). (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Aneca.

Álvarez Vita, J. (2006). *El maravilloso mundo de los derechos humanos*. Universidad Alas Peruanas.

Amorós, P. (1994). *El Pràcticum de la diplomatura d'Educació social*. Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Añaños, K. (2020). *Los derechos humanos en el derecho constitucional Latinoamericano*. Editorial Eirene, Universidad de Granada.

Añaños, K. (2016). Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos: análisis de los Informes del Comité de Derechos Humanos en Latinoamérica. *Revista de Paz y Conflictos*, 1(9), 261-278. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz>

Añaños Bedriñana, F. T. (2020). Pedagogies, peace and resilient populations. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 8-10. <https://doi.org/10.19053/O1227238.11942>.

Añaños Bedriñana, F. (2021). Hacia modelos socioeducativos y de desarrollo humano. Claves para la inserción-reinserción social penitenciaria. En F. Añaños, M. M. García-Vita y A. Amaro (coord.), *Justicia Social, Género e Intervención Socioeducativa* (pp. 83-98). Pirámide.

ASEDES. (2005). *Código deontológico del educador y de la educadora social*. Edición privada.

Caride, J. A. (2018). Derechos Humanos, sostenibilidad y Educación Social. En F. J. Del Pozo (comp.), *Intervención educativa en contextos sociales: fundamentos, estrategias y Educación social en el ciclo vital* (pp. 23-39). Editorial Universidad del Norte.

Caride, J. A. (2017). Educación Social, Derechos Humanos y Sostenibilidad en el Desarrollo Comunitario. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 29(1), 245-272.

Caride, J. A. (2010). La educación social como práctica de y hacia la libertad en contextos penitenciarios. En F. Añaños (coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (pp. 45-54). Gedisa.

Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científicas histórica*. Gedisa Editorial.

Caride, J. A., Gradaille, R. y Caballo, B. (2015). De la pedagogía social como a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, XXXVII(148), 4-11.

Carvalho, A. y Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto Editora.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos – CIDH. (2015). Informe Temático: Movilidad Humana estándares interamericanos. Washington DC. OEA. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/MovilidadHumana.pdf>

Comisión Interamericana de Derechos Humanos – CIDH. (2019). Informe Anual: Capítulo IV.A. Desarrollo de los Derechos Humanos en la Región (pp.293-423). Washington DC. OEA.

*Convención sobre el Estatuto de los Refugiados y de los Apátridas* (1951). Adoptada en Ginebra, Suiza, el 28 de julio de 1951 por la Conferencia de Plenipotenciarios sobre el Estatuto de los Refugiados y de los Apátridas (Naciones Unidas), convocada por la Asamblea General en su resolución 429 (V), del 14 de diciembre de 1950. Entrada en vigor: 22 de abril de 1954. Serie Tratados de Naciones Unidas, Nº 2545, Vol. 189, p. 137. <https://www.acnur.org/5b0766944.pdf>.

Chávez Torres, M. y Añaños Bedriñana, F. T. (2018). Mujeres en prisiones españolas. Violencia, conflictos y acciones para la paz. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 155(39), <https://doi.org/10.24901/rehs.v39i155.313>.

Del Pozo Serrano, F. J. y Añaños-Bedriñana, F. T. (2013). La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 47-68. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2013.v24.n1.41191](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41191).

Erison, L. y Markström, A. M. (2012). Interpreting the concept of social pedagogy. En A. Gustavsson, H. Hermanson y J. Hämäläinen (eds.), *Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 9-22). Bokförlaget Daidalos AB.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF (2021). Niños desplazados y migrantes (08 de febrero de 2021). <https://www.unicef.org/es/ninos-desplazados-migrantes-refugiados>.

García, J. G. y Sáez, J. (2017). Investigadores, docentes y educadores frente a la exclusión social: Paradojas y apuestas. *Educación XX1*, 20(2), 95-112.

García-Vita, M. M., Añaños, F. y Medina-García, M. (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 47-71. <https://doi.org/10.15332/25006681/6012>

Gómez i Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 233-251.

Gómez, N. E. y Alatorre Rodríguez, F. D. J. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinéctica*, 43, 1-17.

Lópes de Azevedo, M. J. y Caride, J. A. (2020). A pedagogía social: contextualização e fundamental teórico-histórica. *Laplage en Revista*, (3), 65-16.

Medina, R. (2000). El respeto a los derechos humanos y la educación en los valores en una ciudadanía universal. En E. López-Barajas y M. Ruiz (coords.), *Derechos Humanos y Educación*. UNED.

Mora, A. (2010). Integrando la desigualdad: la normalización de la exclusión social de las personas inmigrantes. En E. Conejero, A. Ortega y M. Ortega (coord.) *Inmigración, integración, mediación intercultural y participación ciudadana* (pp. 133-150). Editorial Club Universitario.

Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Editorial Gedisa.

Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175. <https://pdfs.semanticscholar.org/a8e7/695d10ae9097d06be366d1abf0628b5d6f6d.pdfOspina>.

Pantoja, L. y Añaños, F. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 109-122. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2010.17.09](https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.09).

Pérez Serrano, G. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación*, 336, 19-39.

Petrus, A. (1989). La formación del pedagogo social. En F. Etxeberria Balerdi (dir.), *Pedagogía social y educación no escolar* (pp. 37-50). Universidad del País Vasco.

*Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados* (1967). 16 de diciembre de 1967. Serie de Tratados de las Naciones Unidas, vol. 606, No. 267. <https://www.acnur.org/5b0766dcd4.pdf>.

Sánchez-Valverde, C. (2016). La educación social como educación para los derechos humanos. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, 89-105.

Santos Rego, M. A. (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación. *Revista de Educación, número extraordinario*, 123-145.

Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente: una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Planeta.

Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación La Caixa.

Subirats, J. (Dir.) (2006). *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Icaria.

Úcar, X. (2018). Pedagogía Social en Europa y América Latina: Diálogos e interacciones en el marco de lo común. En F. Del Pozo (comp.), *Pedagogía Social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa* (pp. 3-33). Editorial Universidad del Norte.

Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas: la acción de los profesionales*. Editorial UOC.

Velásquez, F. (2001). Exclusión social y gestión urbana: a propósito de Cali. En A. Valencia (ed.), *Exclusión social y la construcción de lo público en Colombia*. Universidad del Valle, Centro de Estudios de la Realidad Colombiana (CEREC).

VV.AA. (1988). *Documentos finales de las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes socioculturales*. Documento policopiado.

# Efectos de la práctica de Artes Escénicas

## El pensamiento de los profesionales



**Effects of Performing Arts practice:**  
professionals' thought

**Effets de la pratique des Arts de la Scène:**  
la pensée des professionnels

### Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación que tiene por objeto averiguar cuáles son los beneficios de practicar alguna de las artes escénicas, desde el punto de vista de los profesionales de la educación y de los artistas. Se diseñó una investigación no experimental cuantitativa.

Practicar AAEE supone para los participantes trabajar en espacio de afecto y solidaridad, una oportunidad para evadirse de los problemas personales, desarrollar sentimientos de seguridad y habilidades de expresión, actitud mental hacia la exploración y el aprendizaje, desarrollo de la empatía y el respeto al otro, establecimiento de una identidad positiva, consciencia y regulación de las emociones.

### Abstract

This article presents the results of an investigation that aims to find out what are the benefits of practicing any of the performing arts, from the point of view of education professionals and artists. A quantitative non-experimental research was designed.

Practicing AAEE supposes for the participants to work in a space of affection and solidarity, an opportunity to escape from personal problems, develop feelings of security and expression skills, mental attitude towards exploration and learning, development of empathy and respect for the other, establishment of a positive identity, awareness and regulation of emotions.

### Résumé

Cet article présente les résultats d'une enquête qui vise à savoir quels sont les avantages de la pratique de l'un des arts de la scène, du point de vue des professionnels de l'éducation et des artistes. Une recherche quantitative non expérimentale a été conçue.

Pratiquer l'AAEE suppose pour les participants de travailler dans un espace d'affection et de solidarité, une opportunité d'évasion des problèmes personnels, de développer des sentiments de sécurité et des capacités d'expression, une attitude mentale envers l'exploration et l'apprentissage, le développement de l'empathie et du respect de l'autre, l'établissement de une identité positive, une prise de conscience et une régulation des émotions.

DOI 10.59486/PIMN9190

**Tomás Motos Teruel**, Universidad de Valencia  
ORCID: 0000-0003-3933-4860

**Carmen Giménez Morte**, Conservatorio Superior de Danza de Valencia  
ORCID: 0000-0001-7866-2897

**Ricardo Gassent Balaguer**, Escuela Municipal de Música y Danza de Alcobendas  
ORCID: 0000-0003-1363-2122

### Palabras clave:

Artes Escénicas, Teatro, Danza, Música, Pensamiento Profesional.

### Keywords:

Scenic Arts, Theatre, Dance, Music, Professional Thought.

### Mots-clés:

Arts Sceniques, Théâtre, Danse, Musique, Pensée Professionnel.

# Efectos de la práctica de Artes Escénicas: el pensamiento de los profesionales

## Introducción

El presente artículo expone el resultado de una investigación patrocinada por la Academia de las Artes Escénicas de España. Se diseñó una investigación no experimental cuantitativa con la finalidad de conocer el pensamiento, sobre el papel de las artes escénicas en la educación, de los miembros de esta institución de los profesionales de las Artes Escénicas (AAEE) y del profesorado de los distintos niveles educativos.

El objetivo general de la presente investigación es conocer cuáles son los efectos de la práctica de las AAEE en el desarrollo personal de los participantes.

Se ha entendido por AAEE todas las formas de expresión capaz de inscribirse en un espacio escénico (teatro, danza, música, o cualquier otra forma de manifestación escénica, como la *performance*, el circo, el *soundpainting*, etc.).

Las AAEE están tomando peso y relevancia en nuestra sociedad en los últimos años. Invaden nuestros espacios físicos y virtuales y se utilizan como vehículo para poner en valor las nuevas inquietudes sociales. Además, existe una oferta de formación amplia que abarca desde las academias a los conservatorios y las escuelas superiores. Si bien la enseñanza profesional está regulada, esta valoración positiva de la ciudadanía hacia la práctica y uso de las AAEE no se ve reflejada en la educación general. Son muchas las investigaciones que señalan los grandes beneficios de incorporar de manera central las AAEE en el ámbito educativo general. Está demostrado que influyen positivamente en el desarrollo integral y el aprendizaje significativo de las personas, en las funciones cognitivas, en el fomento de la sensibilidad, la creatividad y la imaginación. Son, a su vez, un gran vehículo para la formación de la personalidad, la expresión propia y colectiva, así como un buen marco donde potenciar la conciencia de grupo y valores ciudadanos.

La educación artística puede beneficiar la autoexpresión de varias formas. Por ejemplo, los participantes pueden expresarse y exponer su comprensión del mundo más fácilmente a través de las artes que mediante otras materias curriculares (Malchiodi, 2003). Las actividades de AAEE pueden proporcionar a los participantes una salida para las emociones, pensamientos y sueños, que de otra manera no tendrían medios para expresar. Las AAEE exigen de un nivel de autoexpresión profundamente personal y único para el individuo, pues al practicar danza, teatro o música se exploran habilidades expresivas.

Tanto en la antigüedad como en la actualidad, las artes se han utilizado para promover el bienestar físico y psicológico. Los efectos beneficiosos de la arteterapia (psicodrama, musicoterapia, danzaterapia) incluyen un mejor estado de ánimo, confianza, autoexpresión, autoconciencia y autoaceptación, percepción y bienestar psicológico general (Crawford y Patterson, 2007; Field y Kruger, 2008). La educación artística puede mejorar el bienestar emocional. Las investigaciones han demostrado que puede tener efectos positivos sobre las emociones y las autopercepciones (Lee, 2011).

Roeger y Kim (2013) y Lloyd (2017) han realizado estudios en los que revisaron y sintetizaron los hallazgos de investigaciones sobre los beneficios de la educación artística. En este sentido, hay consenso en que ayudan a los estudiantes mejorando la salud mental, la confianza en sí mismos, las habilidades para la vida y, además, coadyuvan a fomentar la creatividad y mantener la creatividad expresiva natural de la niñez. Además, las relaciones que los estudiantes desarrollan durante su participación en las actividades artísticas a través de experiencias colaborativas promueven un sentido de responsabilidad y conexión con la comunidad (Davis, 2008) y proporcionan un medio para la expresión y la resolución de conflictos (Kagan, 2009) y la capacidad de proponer soluciones.

Motos y Alfonso-Benlliure (2018) realizaron una investigación cualitativa con 53 jóvenes, de entre 12 y 20 años, utilizando como procedimiento el grupo de discusión, para analizar las opiniones de los adolescentes sobre los beneficios que para ellos supone participar en experiencias teatrales. Estos declaran que el tomar parte en actividades teatrales promueve habilidades personales, ofrece una oportunidad para explorar y expresar sentimientos, proporciona un contexto de apoyo y seguridad, posibilita hacer amigos, incrementa habilidades comunicativas, proporciona recursos para ser empleados en otros ámbitos y momentos de la vida, ayuda a formar la identidad y mejorar la autoestima, desarrolla destrezas para entender a los otros y supone una oportunidad para evadirse de las situaciones negativas. Además, el teatro es una herramienta y una oportunidad para plantearse su identidad, conocerse mejor y crecer como persona. Considerando la edad y el género encontraron los siguientes resultados: a) a mayor edad los sujetos valoran más el hecho de que la experiencia teatral ayuda a lidiar con el riesgo y aceptar el compromiso, a verse a sí mismos de una forma más completa y compleja y a tomar consciencia de la realidad que les rodea; b) a más edad también declaran que el impacto estimado provocado por la experiencia teatral es mayor, fundamentalmente respecto a la mejora en las habilidades para expresarse y hacer amigos, la oportunidad para desviarse de problemas y dificultades y, sobre todo, la capacidad para entender a los demás; c) las chicas superan a los chicos en creencias implícitas positivas sobre el impacto que la experiencia teatral tendrá a corto y medio plazo en otras esferas de su vida. También manifiestan diferencias significativas respecto a la tolerancia al riesgo, la identidad y la autoconsciencia, la expresión emocional y la sensación de escape de lo cotidiano. Asimismo, hay contraste a favor de las chicas en las relaciones personales y en considerar las actividades teatrales como un espacio seguro. (p. 47)

Numerosos estudios confirman que la danza es un recurso para el autoconocimiento, la expresión

de la creatividad, la constitución de la subjetividad y la construcción de vínculos con otras personas. Los beneficios más específicos y observables de la danza en la formación individual se expresan como: aumento de la autoestima, confianza en uno mismo y autoimagen, pérdida del miedo a las multitudes y superación de la timidez, mayor concentración y memoria, aumento de las habilidades motoras y del equilibrio, conciencia más refinada y aprecio de la música, mejora de la socialización, incremento de la capacidad para coordinarse con los demás y satisfacción de logro. En este sentido, Rengifo y Carrero (2017) partiendo de la variable habilidades emocionales, analizaron la experiencia de personas que practican danza en relación con su percepción de bienestar psicoemocional y su plenitud vital. Rodríguez (2017), encuentra relación entre la danza y la educación emocional positiva.

Peñalba (2017) expone los beneficios sociales que puede aportar la música y plantea que el valor intrínseco de la música reside en su gran contribución social y en la capacidad de generar identidad en los individuos. Entre los beneficios sociales que puede aportar la música, cabría destacar que contribuye a formar personas globales. Además, inspirado en los estudios de Schlaug, Norton, Every y Winner (2005) indica que "argumentar que la música requiere de la utilización del cerebro de forma globalizada la convierte en la estimulación más adecuada para el proceso de información en los niños" (p.117). De aquí se puede concluir que la música propicia y contribuye a que las personas desarrollen una gran amalgama de habilidades para resolver diferentes situaciones y problemas. Asimismo, se demuestra en el mismo estudio que la música forma personas creativas.

La mayoría de los estudios sobre el impacto de las artes escénicas en las personas que las practican consisten en investigaciones cuya muestra está formada básicamente por alumnado. No son frecuentes las centradas en el pensamiento del profesorado. Para tratar de plantear otro enfoque distinto hemos diseñado la presente investigación.

# Metodología

## Participantes

La muestra ha estado formada por 520 personas, todas ellas vinculadas con las AAEE: miembros de la Academia de Artes Escénicas de España, investigadores, expertos y profesionales de las AAEE y de la educación en general. Las edades oscilaban entre los <20 y >65 años. La moda ( $M_o$ ) se encuentra situada en el intervalo 50-65, cuyo porcentaje es 42%. 212 son hombres (41%), 293 mujeres (57%) y 15 prefieren no decirlo (2%). El total de miembros de la Academia es de 146 (28%) y no miembros, 374 (72%). En cuanto a estudios, las titulaciones con mayores porcentajes son Licenciatura (31%) y Doctorado (20 %) y Máster (19%), luego le siguen Diplomatura (9%), Grado (7%) y Otras (5%).

## Procedimiento

Se elaboró un cuestionario para la recogida de datos que se facilitó a los sujetos de la muestra.

La secuencia seguida para elaborar el instrumento fue la siguiente: determinamos con precisión el tipo de información que necesitábamos, seleccionamos los aspectos más relevantes para obtenerla, decidimos la modalidad de los cuestionarios más adecuada a nuestra finalidad, efectuamos una primera redacción, la sometimos a la valoración de siete expertos y reelaboramos el cuestionario con la redacción definitiva.

El muestreo utilizado fue no probabilístico. Para la selección de los individuos se ha utilizado el muestreo por bola de nieve, una técnica en la que las personas que reciben el cuestionario reclutan a nuevos participantes entre sus conocidos y estos a otros hasta conseguir una muestra adecuada en tamaño. La muestra elegida fue una muestra invitada. En la aplicación de cuestionarios por correo o en línea, recibe este nombre el conjunto de personas a las que se les envía.

El procedimiento de aplicación ha sido a través de la plataforma Formularios de Google. Este formato presenta unas ventajas tales como escaso coste, garantía de anonimato, posibilidad de reflexionar y consultar antes de contestar, ausencia del sesgo que puede representar el encuestador, mayor accesibilidad a la población y gran dispersión geográfica; pero, también, plantea inconvenientes como lentitud en la respuesta, baja tasa de respuesta, contaminación entre preguntas y no permite plantear preguntas con alta carga afectiva. El hecho de que sean contestados el 50% de los enviados por correo se considera un éxito, pero lo más frecuente es que se aproximen a un 10%. Por ello el cuestionario fue enviado en varias oleadas, entre los meses de septiembre y octubre de 2020, para obtener el número de participantes suficiente para que las muestras fuesen representativas.

## Instrumento

El cuestionario que elaboramos está formado por 56 ítems tipo Likert. Además de otros cuatro para recoger datos demográficos.

Para la redacción de las preguntas hemos utilizado escalas Likert, que comprende varias frases que expresan una opinión, grado de acuerdo o desacuerdo sobre un tema. Todas las respuestas que utilizan las escalas tipo Likert son politómicas y a cada una de ellas se le asigna un valor numérico. En nuestro caso hemos utilizado la escala de 1 a 5 (totalmente en desacuerdo, totalmente de acuerdo). Las actitudes son lo que principalmente se pueden medir con una escala de este tipo. Por ello hemos utilizado este instrumento para averiguar la opinión (creencias implícitas) de los sujetos sobre los efectos de la práctica de las AAEE en el desarrollo personal de quienes las ejercitan.

Para estimar la fiabilidad de la consistencia interna (grado de confianza) del cuestionario se calculó el alfa de Cronbach (1951), cuyo resultado ha sido  $\alpha = .96$ . Al estar este estadístico muy cercano a 1, significa que el cuestionario es confiable y se puede hacer un análisis factorial.

A partir de las puntuaciones dadas por los expertos se procedió a calcular el Coeficiente de Correlación Intraclass (CCI), estadístico que permite evaluar la concordancia general entre dos o más grupos de valoraciones diferentes, basado en un modelo de análisis de la varianza (ANOVA) con medidas repetidas. El CCI genera medidas sobre la consistencia o sobre el acuerdo de los valores entre los propios casos.

Tabla 2

Índices Estadísticos de la Validez del Cuestionario.

	Alfa de Cronbach	CCI	Valor de F y significación	Ítem, validez general del cuestionario
	0.70	0.70	F=3.30 p<.01	M = 4.4

En síntesis, podemos concluir que la validez del cuestionario según la opinión de los expertos era aceptable.

## Análisis estadístico

Las medias de los ítems que componen el cuestionario son muy altas. Menos en tres casos todas son superiores a 4, siendo 5 la puntuación máxima. Esto significa que los encuestados tienen un concepto muy alto de los beneficios que aporta participar y vivenciar actividades escénicas. Estos resultados son esperables y, consideramos, están muy focalizados. Dado que las personas de la muestra son especialistas y profesorado de AAEE, en consecuencia, tienen una actitud muy positiva hacia el constructo del cuestionario

Las respuestas de los 55 ítems fueron sometidas a un análisis factorial exploratorio. La solución de los resultados factoriales arroja la existencia de 8 factores. Los ítems presentaron cargas factoriales superiores a .50 dentro del factor y comunalidades superiores a .40. Con un indicador de adecuación de tamaño de muestra Kaiser Meyer Olking = .93, lo que significa que es adecuada

En la Tabla 3 se recogen los estadísticos descriptivos de cada factor y en la Tabla 4, la ponderación de estos factores.

Para poner a prueba la hipótesis nula utilizamos la prueba de F de Fisher, que nos confirma que los resultados no son debido al azar con una significación  $p < .01$  en el cuestionario.

Finalmente, en la parrilla que rellenaban los evaluadores había un último ítem en el que se pedía que evaluaran la validez general del cuestionario en la escala de 1 a 5 (ver Tabla 2).

En el análisis factorial se eliminaron el ítem 30 y los ítems de control 47, 49, 51 y 58. Entre factores existe correlación positiva, que va desde  $r = .55$  (moderada) hasta,  $r = .87$  (fuerte), con una significación  $p < .01$ .

Tabla 3

Estadísticos Descriptivos de los Factores

	Media	Desviación
Apoyo	30.02	4.01
Escape	17.59	3.55
Confianza y expresión	32.66	3.11
Apertura y creatividad	3.55	3.13
Empatía y respeto	31.46	3.55
Expresión de sentimientos	27.14	3.07
Identidad y autoconsciencia	36.38	3.78
Gestión emocional	22.51	2.62

Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Ponderaciones de Factores para el Análisis Factorial Exploratorio y Saturación de Factores

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
% Varianza explicada del factor	57.93	57.65	56.49	49.12	56.36	56.65	50.78	59.18
Alfa de Cronbach	.86	.85	.86	.79	.86	.72	.86	.82
Kaiser Meyer Olking	.82	.86	.87	.82	.89	.71	.90	.83

Nota: F1: Apoyo; F2: Escape; F3: Confianza y expresión; F4: Apertura mental; F5: Empatía y respeto; F6: Expresión de sentimientos; F7: Identidad y autoconciencia; F8: Gestión emocional.

Ítems	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
45	.80							
44	.79							
46	.76							
38	.76							
16	.73							
39	.71							
11	.64							
18		.86						
19		.86						
28		.83						
6		.29						
57			.79					
41			.77					
37			.76					
26			.75					
32			.74					
25			.74					
56			.70					

52					.80			
53					.77			
42					.74			
21					.71			
55					.71			
15					.68			
5					.43			
43						.83		
50						.81		
34						.80		
48						.77		
23						.71		
27						.69		
8						.61		
12							.81	
13							.78	
35							.78	
10							.77	
33							.72	
9							.69	
40								.78
20								.76
22								.75
31								.73
24								.72
29								.72
17								.69
7								.53
59								.83
36								.80
54								.78
14								.78
60								.78

Fuente: elaboración propia

El factor 1 se denomina “Apoyo” (AP) y estima las creencias sobre que la práctica de actividades de AAEE son un espacio de afecto y solidaridad. Incluye 7 ítems, por ejemplo: “el grupo de participantes en actividades escénicas es una fuente importante de apoyo emocional”, “cuando en el centro educativo en que se desarrolla la actividad escénica uno/a se siente acosado/a, el grupo de participantes es un espacio donde sentirse acogido/a y encontrar amigos/as que no te juzgan”.

El factor 2 “Escape” (ES) verifica que la experiencia de la práctica de las AAEE se enfoca como oportunidad para olvidarse y escapar de los problemas. Está formado 4 ítems, por ejemplo: “además de suponer una distracción, lo importante es que los problemas personales pueden ser olvidados por unas horas”, “son un medio y una oportunidad para alejarse del ambiente negativo que puede haber en casa, en el centro educativo o en el trabajo”.

El factor 3 “Confianza y expresión” (CyE) se centra en la creencia de que las AAEE implican sentimientos de seguridad, evaluación de los propios pensamientos, sentimientos y experiencias y desarrollo de competencias de expresión. Incluye 7 ítems, por ejemplo: “ayudan a perder vergüenza y aprender a hablar o actuar en público”, “los ensayos y las representaciones ayudan a desarrollar la confianza en uno/a mismo/a y proporcionan habilidades y recursos para luego emplearlos en otros sitios y momentos de la vida”.

El factor 4 se denomina “Apertura mental y creatividad” (AyC) y valora los efectos que la práctica de las AAEE tiene sobre la actitud mental hacia la exploración y el aprendizaje y la creatividad. Está compuesto por 7 ítems, por ejemplo: “practicar artes escénicas desarrolla la creatividad de los participantes”, “se aprende a respetar las opiniones y puntos de vista de los demás”.

El factor 5 “Empatía y respeto” (EyR) interpreta el convencimiento de que la práctica de AAEE estimula la percepción o la inferencia de los sentimientos y emociones de los demás, el reconocimiento del otro como similar a uno mismo y la sensibilidad. Lo integran 7 ítems, por ejemplo: “las artes escénicas ayudan a empatizar, a pensar

en los demás y a percibir cómo otras personas se sienten”, “practicar artes escénicas desarrolla la capacidad de escucha activa”.

El factor 6 “Expresión de sentimientos” (ExS) revisa las creencias en torno a la expresión emocional que facilita la experiencia de practicar AAEE. Lo forman un total de 6 ítems, por ejemplo: “contribuyen a la mejora de la capacidad de expresar sentimientos y emociones”, “favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional”, “ayudan a expresar y manejar los sentimientos en situaciones difíciles”.

El factor 7, “Identidad y Autoconsciencia” (IyA) estima las creencias en torno a los efectos de la actividad de la práctica de AAEE sobre el establecimiento de una identidad positiva y la toma de consciencia sobre la realidad exterior e interior. Incluye un total de 8 ítems, por ejemplo: “ayudan a establecer la propia identidad en la adolescencia y la juventud y a crecer como persona”, “practicar y vivir cualquiera de las artes escénicas mejora la autoestima y la seguridad en sí mismo/a”.

El factor 8 “Gestión emocional” (GE) se refiere a ser conscientes de las emociones que sentimos, a aceptarlas y regularlas. Está integrado por 5 ítems, por ejemplo: “contribuyen a la gestión de las emociones (nervios, inseguridades, frustración, posibles enfados, etc.)”, “favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional”.

En el factor Apoyo hay diferencia moderadamente significativa ( $p < .06$ ) favorable a las mujeres. Estas piensan que las actividades escénicas son una fuente importante de apoyo emocional y que ofrecen un contexto seguro para su práctica.

En el factor Apertura mental y creatividad hay diferencia significativa ( $p < .02$ ) favorable a las mujeres. Para ellas las AAEE son un espacio para el desarrollo de la creatividad, pues favorecen una mente abierta y una predisposición a considerar ideas nuevas.

En el factor Escape hay diferencia significativa ( $p < .01$ ) favorable a los no académicos. Estos consideran que las actividades escénicas suponen una oportunidad para olvidarse y escapar de los problemas personales.

No existe correlación entre la variable independiente Estudios y cada uno de los 8 factores. Pero, sí existe correlación positiva interfactores, que oscila entre  $r = .55$  (moderada) y  $r = .87$  (fuerte), estas correlaciones son significativas en el nivel .01 (bilateral).

## Discusión. Efectos de practicar actividades escénicas

Formar parte de un grupo que practica artes escénicas proporciona a los participantes una sensación de apoyo a varios niveles: informativo (consejo y orientación en la solución de problemas), instrumental (ayuda en tareas), de compañerismo (confianza en el otro y compartir las actividades sociales) y de estima (ánimo, consuelo, etc.). Al practicar teatro, danza teatro, ópera o teatro musical (todas aquellas que impliquen la interpretación de un rol), la persona puede convertirse en otra, aunque solo sea por unos momentos, explorar nuevos roles, probar y experimentar con varias opciones personales y soluciones a problemas de su propia vida o dilemas que afrontan personajes de la literatura o personajes históricos (Buchanam, s/f). Esto suele suceder en una atmósfera segura, donde las acciones y las consecuencias pueden ser examinadas, discutidas y experimentadas sin los peligros y trampas a las que obviamente conduciría tal experimentación en el mundo real. Estas prácticas escénicas proponen un espacio físico y sobre todo psicológico en el que los participantes pueden reevaluar y vivir la realidad desde sus propias actitudes personales y la de los personajes que representan. En este sentido el drama opera en lo que Heathcote (1984) llama zona de no penalización (*no penalty*) En esta área sin punición los participantes pueden probar experiencias, pero sin tener que vivirlas en sus consecuencias reales (Motos, 2020).

Las AAEE ayudan a quienes las practican a desarrollar la empatía, el respeto y la compasión por los demás, esto es, aprender la habilidad crucial

de comprender diversos puntos de vista. En las artes escénicas se pueden involucrar la mente, las emociones y el cuerpo de manera que se les permita fluir adecuadamente a través de situaciones de la vida real con empatía, comprensión, inteligencia emocional y confianza. La educación artística fomenta la autoestima y el respeto por las interpretaciones artísticas de los demás (Gardner, 2004). Para desempeñar un papel de manera competente, un actor o una actriz, un bailarín o una bailarina deben poder habitar plenamente el personaje que representan. Para ello, deben tener apertura mental y poder comprender realmente cómo se ve el mundo a través de los ojos de otra persona. Y luego transferir esta habilidad a su vida real.

Las AAEE son profundamente colaborativas. Para su práctica es necesario forjar conexiones y compartir intereses y objetivos con los demás. Producir algo en el campo de las AAEE, generalmente, requiere acudir a la ayuda de los otros, por lo que se necesita un compromiso con un enfoque, voluntad y determinación para lograr algo imaginativo y experimental mediante un trabajo colaborativo.

Las AAEE son generadoras de confianza y autoestima, lo que supone satisfacción y seguridad en uno mismo, ya que tras crear un proyecto expresivo los participantes deben interpretarlo o representarlo ante una audiencia. Y ello tiene como resultado que las opiniones de los demás sobre uno mismo no tienen por qué convertirse en su realidad. Existen conexiones entre las artes y la confianza (Eilber, 2009).

A través de las AAEE, los practicantes aprenden a comunicarse de manera efectiva y a vincularse con los demás intelectual y emocionalmente. Las AAEE conectan a quienes las practican con ellos mismos y con los demás.

## Efectos de practicar actividades teatrales

Los resultados de las investigaciones recientes sobre los efectos del teatro en el público juvenil son transferibles a la práctica de las otras actividades escénicas. En síntesis, los recientes enfoques del drama en la educación se centran en estudiar el impacto del teatro y las actividades dramáticas en el aprendizaje social y moral y en fomentar el sentido de pertenencia, confianza y seguridad y resiliencia. En este sentido, Hanrahan y Banerjee (2017) y Elliott y Dingwall (2017) investigaron el impacto socioemocional del teatro en jóvenes en situación de riesgo. Gallagher y Rodricks, (2017) se centran en cómo ayuda el teatro a desarrollar una ética relacional en la educación y a tomar conciencia sobre las cuestiones de género. Phillips (2016) plantea que a través del drama se puede luchar contra la heterofobia para subvertir la hegemonía heterosexual. Por su parte, Needlands (2008, 2009) defiende que la importancia real del teatro con jóvenes y adolescentes reside en los procesos de implicación y participación social y artística y en la experimentación de una serie de situaciones y vivencias, más que en los resultados o productos artísticos que puedan ser elaborados. Hughes y Wilson (2004) trabajaron con trescientos jóvenes de edades comprendidas entre los 12 y los 30 años y encontraron que estos afirman que participar en actividades teatrales les ayudaba a desarrollar su sentido de identidad, iniciativa, confianza, a tomar riesgos y a acrecentar la habilidad para expresarse. Según estos autores, el teatro ofrece a los jóvenes caminos que implican retos que demandan creatividad y suscitan incertidumbre y riesgo, pero en un entorno que ellos perciben como benigno y seguro y en el que pueden probar diferentes formas de ser y responder a los demás.

Estudios realizados en los últimos años sobre el efecto de la dramatización en el alumnado de educación primaria, como el de Castillo et al. (2020) o Sánchez y Coterón (2015) concluyen que favorece el desarrollo de diferentes dimensiones de inteligencia emocional como la expresividad emocional, el autocontrol, la motivación, el autoconocimiento y las habilidades sociales.

Los hallazgos de un reciente estudio realizado por Alfonso-Benlliure, Motos y Fields (2021) indican que los adolescentes y adultos jóvenes que tienen experiencia prolongada en las actividades teatrales muestran un mayor nivel de creatividad que otros que no participan de esta experiencia, tanto en autopercepción como cuando se les pide que respondan a las pruebas de creatividad. La experiencia teatral no funciona como una 'varita mágica'. Es necesario un cierto tiempo de inmersión para que su impacto sea detectable. Cuando la experiencia de hacer teatro se dilata en el tiempo sí puede favorecer significativamente el pensamiento divergente. Los jóvenes que llevan haciendo teatro más de dos años tienen una mayor fluidez de ideas, pues la experiencia dramática aporta gran variedad de estímulos y vivencias. La originalidad también se ve potenciada por las experiencias teatrales probablemente porque éstas promueven la tolerancia al riesgo, el autoconocimiento y la autoconsciencia emocional, fuentes necesarias para expresar creativamente la individualidad de cada joven (Alfonso-Benlliure y Motos, 2020, p. 21). Estos resultados coinciden con las conclusiones alcanzadas por Silva, Ferreira, Coimbra y Menezes (2017), que encontraron que la complejidad del pensamiento estaba directamente relacionada con el grado de experiencia y contacto con las actividades dramáticas.

Los estudios sugieren que estar involucrado en actividades dramáticas puede ser útil para desarrollar habilidades intrapersonales, necesarias para administrar y regular las emociones negativas (Goldstein, Tamir y Winner, 2013) y acelerar el desarrollo de influencias positivas a largo plazo que duran hasta la edad adulta (McCammon, Saldaña, Hines y Omasta, 2012). Por su parte Orzechowic (2008) da dos razones por las que las actividades dramáticas pueden ayudar a los jóvenes participantes a mejorar sus habilidades de inteligencia emocional: 1) debido a la oportunidad de probar diferentes formas de transmitir emociones (a través del paralenguaje, de la expresión corporal, de la prosémica, etc.) y 2) por causa de la capacitación que reciben los participantes en el uso de estrategias cognitivas para mejorar la atención, la concentración, la imaginación, etc. Además, las actividades teatrales también pueden promover habilidades intrapersonales.

## Efectos de practicar danza

Existen estudios que concluyen que la danza es un recurso para el autoconocimiento, la expresión de la creatividad, la conformación de la subjetividad y la construcción de vínculos con otras personas. Además, la danza representa un gran potencial a la hora de favorecer la autoimagen positiva, la estima física, la estabilidad emocional, las relaciones sociales, el bienestar psicológico, el autoconcepto y la autoestima de ancianos, adultos, adolescentes y niños y niñas.

Tras aplicar un programa de intervención de música y danza creativa como herramienta de expresión de emociones, dirigido a una muestra de 120 universitarios de edades comprendidas entre 18-23 años, Rueda y López (2013) verificaron que la danza mejora los niveles de percepción y comprensión emocional, aspectos que se relacionan directamente con la estabilidad emocional y el aumento de la autoestima. Y, además, la danza creativa tiene un efecto significativo en la capacidad para reconocer y favorecer la reflexión y la comprensión de los propios estados emocionales. La danza contribuye de esta forma a desarrollar la competencia emocional que Bisquerra (2003) denomina 'conciencia emocional'. Otros autores también afirman que la danza tiene el potencial de incrementar nuestra autoestima (Murgu, García, García y García, 2012; Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín 2015). En el mismo sentido, la investigación llevada a cabo por South (2006) determinó que un programa de danzas urbanas favorecía los niveles de confianza y autoestima. Domínguez y Castillo (2017) analizaron la relación existente entre la danza y el aumento de los niveles de autoestima en las diferentes dimensiones que la conforman, en niños y niñas de tercer ciclo de educación primaria, y concluyeron que la danza libre-creativa favorece el incremento de los niveles de autoconcepto, de habilidad física, de autoconcepto de apariencia física, de autoconcepto social, de autoconcepto de estabilidad emocional y de autoconcepto general, fomentando de esta forma la autoestima glo-

bal del alumnado. A similares conclusiones llega el estudio de Abilleira, Fernández-Villarino, Ramallo y Prieto (2017), realizado con 74 niños y niñas, entre 7 y 12 años, de dos escuelas de danza y un colegio de Vigo, al destacar que la dimensión felicidad-satisfacción perteneciente al autoconcepto, se ve favorecida por la práctica de la danza.

La danza creativa provoca efectos significativos sobre las variables emocionales (Rueda y López, 2013), especialmente mejora en los factores Percepción y Comprensión, incrementándose las puntuaciones un 2,3% y un 4,9% respectivamente. Esta mejora puede significar que el alumnado reconoce mejor sus emociones y que son capaces de identificar correctamente aquello que sienten, así como reflexionar sobre lo que han sentido y comprender los efectos físicos y psicológicos que generan esas emociones. Por su parte, Chiva (2017) en un estudio con una muestra de 114 bailarines de edades comprendidas entre 18 y 50 años, agrupados en tres conjuntos, conforme a las horas de danza que practicaban a la semana, concluyó que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en autoaceptación y propósito en la vida, así como en autoestima y en autoeficacia general. También encontramos los mismos resultados en Megías (2009), que elaboró un programa de intervención de danza aplicable a academias y conservatorios y tras su aplicación encontró diferencias estadísticamente significativas en autoestima. Concluye esta autora que la autoestima como base psicológica de un aprendizaje más efectivo, además de la sensación de bienestar que supone para el individuo, aumentó con su programa, por encima de lo que lo han hecho clases convencionales de danza. Pérez Téstor (s/f) tras practicar durante un año clases de danza y expresión corporal constató que la autoestima aumenta progresivamente. Por su parte Alba (2015) realizó un estudio para identificar el nivel de autoestima existente en el alumnado del Conservatorio Superior de Danza de Málaga y encontró que dicho alumnado, poseía una autoestima moderada.

Además, la danza creativa (Rueda y López (2013) favorece el control de los comportamientos indeseados y permite generar pensamientos adaptativos más positivos. La expresión corporal y la danza también favorecen el desarrollo de las habilidades sociales y de relación (Rueda, 2004; Nieves, 2012; Rueda y López, 2013) y refuerzan la seguridad y la confianza en uno mismo, aspectos que se relacionan directamente con el sentimiento de valía personal. La danza favorece las relaciones interpersonales, contribuye a estimular la disciplina y el compromiso y ayuda a enfrentar desafíos. Con una muestra de 75 adolescentes Requena-Pérez, Martín-Cuadrado y Lago-Marín (2015) implementaron un programa de educación emocional a través de la danza, entre los efectos de esta intervención constataron una evolución creciente de los resultados de autoestima, motivación y rendimiento y comprobaron la importancia de la de la danza en adolescentes para desarrollar competencias psicosociales útiles en la sociedad actual. Gil, Gutiérrez y Madrid (2012), proponen unos ejercicios de danza grupales que desarrollan las habilidades sociales cognitivas, emocionales e instrumentales, y que provocan un aumento de estas (para hacer amistades, conversacionales, para relacionarse con los adultos y básicas), que fueron evaluadas a través del cuestionario de habilidades de interacción social.

Danza y creatividad siempre han estado relacionadas (Sánchez-Commes, 2019). En este sentido, Moreno (2015, p. 249) comprobó la existencia de diferencias en el nivel de creatividad según el estilo de danza estudiado (clásica, contemporánea, española y baile flamenco), concluyó: a) respecto a la flexibilidad y originalidad, ambas producen gran efecto y se presentan como indicadores relevantes de la creatividad motriz en los cuatros estilos de danza analizados; b) en la fluidez no aparecen evidencias significativas interesantes cuando se trata de bailarines profesionales, pues al tener un repertorio de movimientos y pasos importantes, los participantes presentan un número de posiciones similares. Sólo aparecen

diferencias significativas, cuando las posiciones valoradas son imaginativas o novedosas; c) respecto a las puntuaciones medias, la danza contemporánea es el estilo que obtiene una puntuación media mayor en los tres indicadores. Esta investigadora encontró evidencias plausibles para establecer la existencia de una relación entre los estilos de enseñanzas basados en la búsqueda e indagación y un mejor resultado en los indicadores de la creatividad.

Martínez y Limiñana (2016) presentaron su estudio sobre creatividad y danza en el que se evaluaron 360 alumnos de danza entre ocho y doce años, del grado elemental, en seis conservatorios del Estado español. Al analizar la autopercepción de la creatividad concluyeron que a mayor edad y curso académico aumenta el rendimiento creativo y, que los estudiantes de danza, en comparación con los datos normativos, muestran un mayor desempeño creativo en los tests CREA.

Respecto a la enseñanza reglada profesional de la danza en centros oficiales, el estudio sobre la inteligencia emocional entendida desde el modelo de habilidad (percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional) realizado con estudiantes de danza de conservatorios profesionales de Madrid (San Juan y Giménez, 2020), demuestra que los estudiantes tienen una inteligencia emocional mayor, en media, que la media de la población española de la misma franja de edad, de 17 a 19 años.

El estudio realizado por Colomer y Herrera (2016) con alumnos de las enseñanzas superiores de danza española y danza clásica del Conservatorio Superior de Madrid, concluye que practicar y tener conocimientos de danza afecta directamente al desarrollo creativo del alumnado, tanto a nivel personal como por el contexto y el ambiente que les rodea en el centro educativo.

## Efectos de la práctica y la escucha musical

La música forma individuos capaces de trabajar en equipo con una gran conciencia de unidad, atributos que, combinados con los que presenta Peñalba (2017) como la capacidad de ser personas globales y creativas, genera una gran cantidad de individuos que son perfectamente capaces de complementar y mejorar lo que hoy entendemos por sociedad.

Martí (2015) expone, basándose en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, que la música influye en muchas regiones del cerebro, lo que desemboca en una influencia significativa en distintas inteligencias del individuo. Entre las

10 inteligencias que cita este autor, la musical es una de ellas. Además, existen diversas publicaciones que demuestran la influencia significativa del estudio y la práctica de la música en las inteligencias lógico-matemática, lingüística, corporal-kinestésica e intra e interpersonal.

Peñalba (2017) recoge y resume distintas investigaciones sobre los beneficios de la música, que han demostrado que mejora el lenguaje, la lectura y el pensamiento matemático. Además, en ellas se corrobora que el comienzo del estudio de la música en edades tempranas potencia el desarrollo de las mencionadas habilidades de una manera mucho mayor que cuando se comienza a estudiar música más tarde. Y llega a la conclusión de que la edad ideal para empezar su práctica está entre los cinco y siete años.



# Conclusión

Podemos concluir que los efectos encontrados en nuestro estudio se confirman con las investigaciones citadas. Practicar AAEE supone para los participantes trabajar en espacio de afecto y solidaridad, una oportunidad para evadirse de los problemas personales, desarrollar sentimientos de seguridad y habilidades de expresión, actitud mental hacia la exploración y el aprendizaje, desarrollo de la empatía y el respeto al otro, establecimiento de una identidad positiva, consciencia y regulación de las emociones.

Las artes escénicas son un medio para la autoexpresión. Pueden alentar a explorar las propias emociones, expandir su imaginación y ayudar a quienes las practican a desarrollar su propia y única voz. Cada disciplina, música, danza y teatro involucran el cerebro, el cuerpo y las emociones de quien las practica de diferentes maneras para fomentar la confianza y encontrar alegría en la autoexpresión. Además, diversos estudios han verificado conexiones entre las artes y la mejora del rendimiento académico (Posner, Rothbart, Sheese y Kieras, 2008).

Aprender a apreciar y participar en la música, la danza y el teatro de diferentes culturas, comunidades y tradiciones es un componente importante para ayudar a las personas a convertirse en verdaderos ciudadanos globales.

# Referencias

Alfonso-Benlliure, V. y Motos, T. (2020). Los jóvenes que hacen teatro son más creativos: ¿mito o realidad? *Creatividad y Sociedad* (32) 10-27. Recuperado de <http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Articulos/32/32.1.pdf>.

Alfonso-Benlliure, V., Motos, T. y Fields, D.L. (2021). Is it true that young drama practitioners are more creative and have a higher emotional intelligence? *Thinking Skills and Creativity*, 39 (1). Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100788>.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.

Buchanam, M. (s/f). Why Teach Drama? A Defense of the Craft. ChildDrama.com Recuperado de <http://www.childdrama.com/why.html>

Castillo, E., Moreno-Sánchez, E., Tornero, I. y Sáez, J. (2021). Development of Emotional Intelligence through Dramatisation. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 27-32. Recuperado de [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04)

Chiva, A. (2017). *Bienestar psicológico, autoestima y autoeficacia general en el ámbito de la danza* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia de Comillas. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

Colomer, A. y Herrera, I. (2016). Dominios creativos, bailar para potenciar la creatividad. Comunicación en el IV Congreso Nacional y I Internacional La investigación en danza. Valencia, 2016. Asociación Española Dmásl: Danza e investigación, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia. Ediciones Mahali.

Crawford, M. J., & Patterson, S. (2007). Arts therapies for people with schizophrenia: An emerging evidence base. *Evidence Based Mental Health*, 10, 69-70.

Davis, J. (2008). *Why our schools need the arts*. New York, NY. Teachers College Press.

Elliott, V. y Dingwall, N. (2017). Roles as a route to being 'other': drama-based interventions with at-risk students. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(1) 66-78. <http://doi.org/10.1080/13632752.2017.1290875>.

Field, W., y Kruger, C. (2008). The effect of an art psychotherapy intervention on levels of depression and health locus of control orientations experiences by black women living with HIV. *South African Journal of Psychology*, 38, 467-478.

Gardner, H. (2004). *The unschooled mind*. New York, NY. Basic Books.

Gallagher, K. y Rodricks, D.J. (2017.) Hope despite hopelessness: Race, gender, and the pedagogies of drama/applied theatre as a relational ethic in neoliberal times. *Youth Theatre Journal*, 31(2), 114-128. <https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1370625>.

Gil Madrona, P., Gutiérrez Marín, E. C. y Madrid López, P. D. (2013). Incremento de las habilidades sociales a través de la expresión corporal: la experiencia en clases de iniciación al baile. *Cuadernos de Psicología del deporte*. Vol. 12. Suplemento 2. pp. 83-88.

Goldstein, T. R., Tamir, M. y Winner, E. (2013). Expressive suppression and acting classes. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(2), 191. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/a0030209>

Heatcote, D. (1984). *Collected writing on education and drama*. Evaston: Northwestern University Press.

Hughes, J. y Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1884541>

Kagan, J. (2009). Why arts matter: Six good reasons for advocating the importance of arts in school. In B. Rich & J. Goldberg (Eds.), *Neuroeducation: Learning, arts, and the brain: Findings and challenges for educators and researchers from the 2009 Johns Hopkins University Summit* (pp. 29-36). Dana Press.

Lee, B.G. (2011). Let's enhance the country's status by expanding access to art education. *Korean Business Council for the Arts*. Korea: Presidential Council on National Branding.

Lloyd, K. (2017). Benefits of Art Education: A Review of the Literature. *Scholarship and Engagement in Education*, 1(1), Recuperado de <https://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/6>.

Malchiodi, C. A. (2007). *The art therapy sourcebook*. McGraw-Hill.

Martí, J. (2015). La potenciación de la inteligencia a través de la música. *Eufonia*, 64, 58-66.

Martínez Hernández, B. y Limiñana Gras, R. M. (2016). Creatividad y danza, un estudio en las enseñanzas regladas. Comunicación en el IV Congreso Nacional y I Internacional La investigación en danza. Valencia, 2016. Asociación Española Dmásl: Danza e investigación, Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia. Ediciones Mahali.

McCammon, L., Saldaña, J., Hines, A. y Omasta, M. (2012). Lifelong Impact: Adult Perceptions of Their High School Speech and/or Theatre Participation. *Youth Theatre Journal*, 26(1), 2-25. <https://doi.org/10.1080/08929092.2012.678223>.

Megías, M<sup>a</sup>. I. (2009). Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza. (Tesis doctoral). Universitat de València. Facultat de Psicologia. Departament de Psicologia evolutiva i de la Educació.

Motos-Teruel, T. y Alfonso-Benlliure, A. (2018). Beneficios de hacer teatro en el desarrollo positivo en adolescentes de Valencia. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 34-50.

Motos, T. (2020). *Teatro en la educación (España 1970-2020)*. Barcelona: Octaedro.

Murgui, S., García, C., García, Á. y García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 263-269.

Needlands, J. (2008). Essentially Youth Theatre. *NAYAD Starting The Debate Seminar*.

Neelands, J. (2009). Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189. <https://doi.org/10.1080/13569780902868713>.

Nieves, M. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la expresión corporal y el juego cooperativo para la mejora de habilidades sociales, actitudes y valores en alumnado de Educación Primaria* (Tesis Doctoral) Universidad de Granada.

Orzechowicz, D. (2008). Privileged emotion managers: The case of actors. *Social Psychology Quarterly*, 71(2), 143-156. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019027250807100204>.

Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127.

Pérez Testor, S. (2010). Proyecto D:E:C: Danza y esquema corporal y su repercusión emocional. Universidad Ramón Llull, Barcelona. Recuperado de <http://redit.institutdelteatre.cat/bitstream/handle/20.500.11904/988/PROYECTO%20D.E.C.%20DANZA%20ESQUEMA%20CORPORAL%20Y%20SU%20REPERCUSI%C3%93N%20EMOCIONAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Recuperado 23-1-2021.

Phillips, H. (2016). Heterophobia: subverting heterosexual hegemony through intermedial applied performance for young people. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(3), 319-331. <https://doi.org/10.1080/13569783.2016.1194190>.

Posner, M., Rothbart, M., Sheese, B. y Kieras, J. (2008). How arts training influences cognition. In C. Ashbury & B. Rich (Eds.), *Learning, arts, and the brain: The Dana report on arts and cognition* (pp. 1-10). Dana Press.

Rengifo L. y Carrero, V. (2017). Un viaje a través de mí misma. Autoexpresión y plenitud vital en la danza. *Agora de Salut*, 4 (33), 313-323.

Requena-Pérez, C. M<sup>a</sup>.; Martín-Cuadrado, A. M<sup>a</sup>. y Lago-Marín, B. S. (2015) Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*, 24 (1), 37-44.

Rodríguez, D. P. (2017). La Danza/Movimiento como Recurso de Expresión y Transformación Aplicada a las Competencias Básicas de la Educación Emocional. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11349/5166>.

Roegel, G.B. y Kim, K.H. (2013). Why We Need Arts Education. *Empirical Studies of the Arts*, 13(2), 121-130. <https://doi.org/10.2190/EM.31.2.EOV.1>.

Rueda, B. (2004). La expresión corporal en el desarrollo del área de educación física. En E. Castillo y M. Díaz (Eds.), *Expresión Corporal en Primaria*, 11-29. Universidad de Huelva.

Rueda, B. y López, C. E. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 141-148.

San Juan Ferrer, B., y Giménez de Ory, E. (2020). Impacto de la danza en el desarrollo de la inteligencia emocional en los conservatorios profesionales de danza de Madrid. Comunicación en el VI Congreso Nacional y III Internacional La investigación en danza. MadridOnline 2020. Asociación Española Dmásl: Danza e investigación, Instituto de Historia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Conservatorio Superior de Danza María de Ávila de Madrid. Ediciones Mahali.

Sánchez-Commes, B. (2019). La Creatividad desarrollada a través de la danza en la etapa de Educación Primaria. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, 1. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Publicaciones.

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. y Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development, en *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 219-230.

Silva, J. E., Ferreira, P., Coimbra, J. L. y Menezes, I. (2017). Theater and Psychological Development: Assessing Socio-Cognitive Complexity in the Domain of Theater. *Creativity Research Journal*, 29(2), 157-166. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/10400419.2017.1302778>.



# El teatro aplicado -

## El clown aplicado a la “visiturgia”



DOI 10.59486/CWSP4574

**Ana Milena Velásquez**, LLA-CREATIS, Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia / Université de Toulouse, Toulouse, Francia. ORCID: 0000-0003-3803-0080

**Raimundo Villalba**, LLA-CREATIS, Université de Toulouse, Toulouse, Francia.

**Monique Martinez Thomas**, LLA-CREATIS, Université de Toulouse, Toulouse, Francia. ORCID: 0000-0001-6125-390

### Palabras clave:

Teatro aplicado, Clown, Guía Turístico, Proceso de Improvisación, Dispositivo Didáctico.

### Keywords:

Applied Theatre, Clown, Tour Guide, Improvisation Process, Didactic Device.

### Mots-clés:

Théâtre Appliqué, Clown, Guide Touristique, Processus d'Improvisation, Dispositif Didactique

**The applied theatre:**  
clown applied to 'visturgy'

**Le théâtre appliqué:** clown  
appliqué à la 'visiturgy'

### Resumen

Considerando que el teatro puede aplicarse en varios sectores profesionales, con objetivos específicos, los autores de este artículo proponen reflexionar acerca de los elementos en común entre el teatro - el clown en particular - y el trabajo de guía de turismo. El juego del payaso aporta una dimensión apasionante a la profesión de guía turístico, porque se sitúa entre la historia y el público, buscando el modo estético de ponerlos en contacto. Las reflexiones que desarrollaremos a continuación son los resultados de la implementación de un dispositivo didáctico que articuló el campo del arte y de las ciencias de la educación, para contribuir en la formación del guía profesional a través de juegos de improvisación en el lenguaje del clown. Una propuesta que se realizó con estudiantes de la licenciatura profesional de guía conferenciante, en el Instituto especializado en Turismo (ISTHIA) de la Universidad Jean-Jaurès en Foix (Ariège).

### Abstract

Considering that theater can be applied in various professional sectors, the authors of this article propose to reflect on the common elements between theater - the clown in particular - and the work of a tourist guide. The game of the clown brings an exciting dimension to the tour guide profession, because it stands between the story and the audience and it is up to him to play the way he will bring the two together. From the field of art and the sciences of education, with students of the professional degree of lecturer guide, at the Toulouse School of Tourism (ISTHIA) of the Jean-Jaurès University in Foix (Ariège), a didactic device was proposed with the purpose to contribute to the training of the professional guide through improvisation games in the language of the clown.

### Résumé

Considérant que le théâtre peut s'appliquer à divers secteurs professionnels, les auteurs de cet article proposent de réfléchir sur les éléments communs entre le théâtre - le clown en particulier - et le travail de guide touristique. Le jeu du clown apporte une dimension passionnante au métier de guide-conférencier, car il se situe entre l'histoire et le public et peut inventer la forme esthétique pour les réunir. Issu du domaine des sciences de l'art et de l'éducation, avec des étudiants de la licence professionnelle du guide conférencier, à l'Institut Supérieur du Tourisme (ISTHIA) de l'Université Jean-Jaurès à Foix (Ariège), un dispositif didactique a été proposé dans le but de contribuer à la formation du guide professionnel à travers des jeux d'improvisation dans la langue du clown.

## Introducción

Dentro del campo de los estudios teatrales, las herramientas de análisis específicos y prototipos de dispositivos operativos están al servicio de una innovación peculiar, basada en el Teatro aplicado. Este último abarca en efecto tres modalidades (Martínez, 2017):

Los espectáculos (formas, dispositivos) utilizables en varios contextos, concebidos en estructuras externas al comendatario o a la comunidad en los que se van a representar.

Los Talleres de teatro (en que el trabajo se realiza de forma colectiva, para responder a un problema específico), que pueden desembocar (o no) en un espectáculo.

La teoría de los Estudios Teatrales como esquema analítico y programático / prospectivo, para renovar las prácticas profesionales o interacciones en el campo social.

El estudio presentado hoy entra en la tercera categoría, la cual pretende enriquecer y transformar prácticas profesionales a través de las herramientas teatrales, en este caso a través de la práctica específica del clown aplicada al sector turístico.

La pregunta con la que iniciamos este dispositivo didáctico fue: ¿Existe alguna analogía entre el teatro, el payaso y el guía turístico? Se podría pensar que ser payaso y ser guía turístico son profesiones diferentes, sin embargo, tienen muchos puntos en común. En el contexto de una formación turística, las cualidades que parecen necesarias para los aprendices de la visita guiada nos llaman la atención como artistas de teatro. El vocabulario utilizado para describir las cualidades profesionales es común

en las dos profesiones: *apasionado, apasionante, amor por transmitir, intuitivo, público, modesto, buena memoria, sentirse bien en su cuerpo, divertido, pedagogo, creativo, adaptable, sociable, gusto por el contacto con el público, diferenciarse, adaptarse a las situaciones, sonriente, tener una gran cultura, liderar personas, controlar la situación, articular, ser bien comprensible, sentido del humor, idiomas extranjeros, voz clara planteada y controlada, encontrar su lugar, estar bien informado, contar historias, ser modesto y humilde, saber promocionarse, posicionarse, tener un nivel bastante alto de frustración, no frustrarse, continuar*<sup>1</sup>... En cuanto a las dificultades, también convergen los significados: *la cuestión de la elección económica, de adaptación a la estructura, lo imprevisible, corremos el riesgo de tener momentos difíciles, conflicto con el público, afrontar una situación de crisis, aprender a gestionar lo desconocido, las personas, la responsabilidad con las personas, el público que no escucha, niños, eruditos, gestionar y adaptarse al tiempo, saber manejar el estrés, recordar, ser precisos, citar y encarnar lo que uno dice, tener miedo de aburrirse del tema, pánico escénico*... De modo que encontramos más encuentros que desencuentros entre el teatro y la actividad de guía turística, lo que justifica este estudio.

Todas estas apreciaciones se relacionan también con el concepto

<sup>1</sup> Esos datos se comprobaron durante intercambios grupales con los estudiantes del ISTHIA en el principio del dispositivo didáctico llevado a cabo en la primavera del 2018.

de « visiturgia » término acuñado anteriormente en el mismo contexto universitario (Martínez y Villalba, 2018). La visiturgia, “dramaturgia” de la visita guiada, nació del parentesco natural entre estas dos actividades, debido sobre todo a la necesidad de gestionar una audiencia, fundamental para los actores y para el equipo creativo, y para el guía turístico frente a sus clientes. Contar historias aprovechando la imaginación y la creatividad del narrador es también un punto obvio, pero a menudo poco detectado, de convergencia del teatro y la visita guiada. Para el guía turístico, el autocontrol y la percepción del público son retos que debe asumir para hacer un buen trabajo. Guiar no es jugar un papel en sí mismo, asistir a una visita no es ser espectador de un espectáculo. Si consideramos que el guía turístico debe tener dotes comunicativas a través de sus dimensiones del juego, utilizando el cuerpo y la voz, nos acercamos al modelo del actor. Si pensamos en la experiencia emocional de los visitantes que asisten a un encuentro con la historia, en un tiempo y un espacio que vincula siempre lo real y lo ficticio, aunque sólo sea a través de la mediación de la historia, vemos la riqueza del cruce entre estas dos disciplinas, que, pensado y puesto en práctica, enriquece tanto la orientación turística como el teatro. También se puede pensar en auténticos textos ficcionales de visitas guiadas, que se acercan a la literatura dramática. Reconocer estas características en común entre el teatro y la actividad de guía de turismo, nos permitió comprometernos en la implementación de un dispositivo didáctico, desde el lenguaje del clown, para contribuir en la formación de los futuros guías de turismo.

## El payaso, herramienta que enriquece la profesión de guía turístico.

Para empezar, sugerimos recordar las “cualidades” del clown, transformadas en técnicas, como verdaderas herramientas desarrolladas por su historia, tanto para el teatro como para la profesión de guía turístico. En la Edad Media, artistas callejeros, malabaristas, equilibristas, prestidigitadores, ilusionistas, acróbatas, malabaristas de fuego y arena, contorsionistas, magos, brujas, trovadores, todos contaban historias, reales o inventadas. Estos personajes representaban la alteridad necesaria para representar e imaginar el mundo. Fue en la “fiesta de los locos”, el ancestro del carnaval, de la Europa medieval y de las ciudades del norte de Francia cuando estos seres disfrutaron de un gran éxito burlesco y popular. Los reyes, como los ricos y poderosos, tenían uno o más bufones en su corte que tomaban la imagen y el rostro del necio. Eran « Hombre pobres deformes que vinieron a hacer reír a los grandes de este mundo, a anunciar el futuro o la voluntad de los dioses »<sup>2</sup>. Cuando el poder real toma bajo su protección a determinadas compañías teatrales, estas compañías reúnen en su tragedia, farsa o comedia a los llamados actores profesionales como la compañía de Molière bajo Luis XIV, y los comediantes callejeros y de feria, famosos por atraer a los espectadores en una cabalgata, con historias, juegos de palabras y actuaciones de todo tipo.

El espíritu flexible del payaso se desarrolló en el circo, paralelo a la calle. Como afirma Pascal Jacob, Astley<sup>3</sup>, un talentoso escudero organizaba sus espectáculos en torno a espectáculos ecuestres, intercalados con numerosos bailarines de cuerda y saltimbanquis cómicos. Permitía que los

<sup>2</sup> Martin, S. *Le fou roi des théâtres, voyage en commedia dell'arte* (2003) Editions L'entre-temps, p. 19.

<sup>3</sup> Jacob, P., *Le Cirque. Du Théâtre équestre aux arts de la piste* (2002), Larousse, p. 31.

espectadores tuviesen un momento de pausa, parodiando los ejercicios acrobáticos que acababan de realizar los verdaderos escuderos. Los primeros payasos nacieron gracias a los fallos, errores, la risa y lo inesperado en los juegos. Con esta genealogía antigua, el payaso moderno se basa en una historia cargada de referencias: farsa y bufonería medieval, la comedia de arte italiana o incluso el *jester* Shakespeariano. En el siglo XX, se movió al margen de la pista circense. Los números de payasos y la intervención de un « Mr. Loyal » suelen ritmar el espectáculo. Su función era distraer al espectador para preparar la maquinaria necesaria para el próximo acto y así aliviar la tensión emocional provocada por el acto anterior, mediante palabras y risas. Afirmando su presencia en el mundo contemporáneo, el payaso traspasará los límites de su campo de intervención para ejercer en otros campos: en los propios escenarios del teatro, en la calle, en los hospitales, enfrentará al espectador y sus diferentes expectativas en solitario. En el « Nuevo circo », cada artista es la encarnación de todo el circo: miedo a las caídas, la risa y la fiesta. Este fenómeno significará que el artista podrá obviamente actuar por su cuenta, sin necesidad de carpa ni de lentejuelas.

El payaso se convierte en un personaje, pero en un personaje aparte. Ya en la segunda mitad del siglo XVI, cuando Shakespeare comenzó a escribir papeles para los actores cómicos de su troupe, podemos decir que el payaso no interpreta a un personaje, sino que interpreta a su propio personaje. Shakespeare pide al actor-payaso que cumpla con la convención teatral, que se convierta cada vez más en un personaje, cada vez más en un actor, que se distancie de la cabalgata sin dejar de estar ahí, para entrar en la comedia, pero solo al margen, para jugar un papel capital, un papel de marginado. El payaso isabelino interviene intempestivamente durante la obra, interpela a los personajes y al público, estableciendo un vínculo entre ellos, como lo hacía el coro griego en la época de las grandes tragedias del período clásico. Es sin duda a partir de este vínculo histórico que une a un personaje malabarista, loco del rey, a un actor dispuesto a improvisar en el escenario cuando comienza la era en la que el payaso se irá personalizando, identificado con el actor que le

da vida. Sin embargo, su espíritu parlanchín y narrador también proviene del *pagliaccio*, (colchón de paja en francés, payaso en español) y debe su nombre a un payaso napolitano, *Pagliaccio*, tanto como a su traje tradicionalmente hecho de tela de colchón, como el de Arlequín. Cada puesto de la feria tiene su pregonero que hace el discurso de venta en la entrada, a menudo el propio director y su bufón para entretener a los curiosos. A finales del siglo XX se les denominó los nuevos payasos, expresión derivada del nuevo circo y que corresponde a una especie de renovación de la estética del circo. Estos nuevos payasos condensan su capacidad para provocar la risa en otras funciones, en particular, al convertir el mundo y sus estructuras en parodias del hombre y su futuro. Encontramos entonces a payasos bufones, payasos maestros, clown-analistas, payasos médicos, payasos cantantes y viceversa: maestros payasos, médicos payasos, cantantes payasos, etc.

La escuela internacional de Jacques Lecoq, fundada en 1956 en París, está en el origen de una orientación del trabajo de clown llamada «en busca de su propio clown». Según el autor: «El payaso no existe aparte del actor que lo interpreta. Todos somos payasos, todos nos creemos guapos, inteligentes y fuertes, mientras que cada uno tiene nuestras debilidades, nuestras irrisorias, que al expresarse nos hacen reír».<sup>4</sup> No fue hasta la segunda mitad del siglo XX cuando este personaje, asociado a diferentes orígenes, se convirtió en objeto de estudio. «El arte del payaso, entendido éste en el sentido más amplio que engloba a los payasos, a los augustos y a todos los grotescos del circo, es, con esta misma diversidad, de naturaleza y calidad variables. Sus técnicas toman prestado de las diversas disciplinas de la pista; es, por tanto, más o menos y según sus preferencias, acróbata, malabarista, mimo, músico ... es en cambio un cómico, lo que supone un agudo sentido de los mecanismos de provocación de la risa y su acción sobre el público. Busca también la connivencia del espectador y, en sus reacciones, el útil trampolín de sus descubrimientos: es un improvisador»<sup>5</sup>.

4 Jacques Lecoq, J. *Le corps poétique*, (1997), Actes Sud Papiers, p. 30.

5 Souriau, E., *Vocabulaire d'esthétique*, (1990), PUF-Quadrige, p. 36.

El personaje del payaso concentra en él a la vez la ficción de la imaginación y la comunicación real con el público presente aquí y ahora. Aspectos que se ponen en movimiento en el acto de jugar. En el espectáculo, el juego es la base de la relación entre el payaso y el espectador. El juego es el medio pedagógico a través del cual el payaso promueve el encuentro entre el actor y su payaso. El juego es, por tanto, la base y el procedimiento, donde el arquetipo y la creación individual se encuentran. Es en el juego donde los símbolos del personaje se forman gradualmente y donde reside su existencia en el escenario. El juego, como el proceso de crecimiento de un niño, es la base de las relaciones humanas, un medio para activar la creatividad, una técnica para representar la vida y también como un espacio único para el loco.

El concepto de juego en sí se entiende entre dos polos: la *paidia*, la diversión infantil, desenfrenada, aparentemente sin reglas, y el *ludus*, el juego codificado con reglas; es decir, la distinción entre juego creativo y juego teatral. El juego es un proceso, ya sea de maduración del niño o del adulto como forma de interactuar con el mundo exterior. En el caso del actor, hablamos del juego para referirnos a la forma en que un comediante cumple su papel. El juego es entonces un procedimiento de interacción entre uno mismo, su personaje y su audiencia. El juego es una experiencia para el individuo en un espacio-tiempo de la vida real, la vida adquiere del imaginario otra forma de manifestarse. En principio, tener la experiencia del juego es un acto espontáneo (VELASQUEZ, 2019). Cuando el actor juega, pone su cuerpo al servicio de la expresión y la representación, ya es consciente de la distancia entre él mismo como hombre y como individuo y su personaje. Cuando juega, pone en juego su cuerpo, define la forma en que abordará la expresión de su carácter que está al mismo tiempo en relación con los demás, con el mundo exterior, con el tiempo y con el espacio. El juego establece un vínculo entre la riqueza interior de un individuo y el mundo exterior en el que debe vivir.

Un cuerpo en juego es un cuerpo que vive en plenitud, un cuerpo activo, sensible y motor, un cuerpo expresivo, lúdico e imaginario, un cuerpo dispuesto a reaccionar. A través del juego, el hombre aprende

sobre el mundo; y el teatro representa el mundo. Para el sociólogo Erving Goffman, el juego está tan presente entre los adultos como entre los niños. El juego interviene en la vida cotidiana cuando los humanos se comunican con el mundo. El juego dinamiza la comunicación entre los seres. La comunicación está llena de sutilezas. La imaginación y creatividad con las que el individuo apoya su relación con los demás, la forma en que se presenta a sí mismo y su actividad ante los demás, la forma en que orienta la impresión que les causa y todo lo que puede o no permitirse durante su actuación son la base de las relaciones humanas. Se trata de una especie de doble conciencia en todo ser humano, de su propia realidad, es decir, la realidad interna y la realidad representada. Por otro lado, la virtud del que juega radica en su capacidad de poder jugar a ser otro, de dar la ilusión de todo y de modificar voluntariamente la energía del momento. En la práctica del juego teatral o del payaso, la relación que el actor establece entre el hombre, su cuerpo y los demás es más clara y consciente que en la vida cotidiana. «Crees en algo con profunda convicción, sabiendo muy bien que es una ilusión, eso es lo que está en juego, la naturaleza de la práctica teatral, su dimensión representativa.»<sup>6</sup>

Se tratará para nosotros de aclarar esta posibilidad de juego para el guía turístico, a partir de una experiencia pedagógica de teatro aplicado. Porque en el momento en que un clown o un guía juegan, escucharse a sí mismo y a los demás, a los visitantes, a las personas y también a los personajes es fundamental. Ambos exploran un espacio común para que suceda la diversión y pueden jugar con lo que evoca el pasado, el lugar, la historia y con las reacciones del público. Para el guía, el visitante es cómplice del juego y es parte de la improvisación. Los payasos de la misma forma adaptan su juego emocional al juego escénico, a las reacciones del público. Y es la escucha mutua la que nutre la relación tanto del guía como del payaso.

Cuando el guía se da cuenta de que puede expresar sus emociones, jugar y escuchar a los visitantes creando historias para que las personas sientan, vean, escuchen, toquen, estén en presencia

6 Abdel, H. M. *Le corps en-jeu, un enjeu pédagogique*. Mémoire de DEA, septembre 1999, Paris

del material que está contando, reinventa su trabajo de una manera sensible a la comunicación. Lo real está ahí, incluso más que en otras áreas de experimentación, es soporte del imaginario. Para un guía, escuchar y compartir sus propias emociones pueden ser la base del juego, mientras se apoya en la materia turística. Comunicarse a partir de un intercambio emocional con sus oyentes es una posibilidad de interacción más interesante y viva. También puede aportar todo un contenido emocional a la historia que transmite: puede jugar con las emociones de la historia e incluso permitirse interpretar a personajes cuyo comportamiento evoca y cuyos razonamientos y conflictos experimenta. Puede dar voz a una obra de arte, una escultura, una imagen o un fantasma del pasado.

Explorar el lenguaje del payaso proporciona al guía dos relaciones con el tiempo presente: acción (el estado de disponibilidad durante la visita guiada) y reacción (a través de la improvisación y el juego). El payaso utiliza entonces el proceso de improvisación y, en particular, su capacidad para utilizar lo inesperado y estar en el instante o, según Ariane Mnouchkine, para «estar en el presente». En la improvisación, el sujeto intenta enriquecer su actividad utilizando lo inesperado. «Lo imprevisto surge tanto del mundo exterior como del interior del sujeto. Es, por tanto, una actitud de apertura a dos fuentes de lo imprevisto: uno mismo y el mundo circundante».<sup>7</sup>

El juego del payaso sin duda aporta una dimensión única y emocionante a la profesión de guía turístico, porque el payaso y el guía son interfaces entre la historia a contar y el público: tienen que jugar la manera como va a ser el puente entre los dos. Tener conciencia de sí mismo y del juego es el mejor comienzo desde un lado del puente. Con toda su creatividad, el payaso puede imaginar miles de formas diferentes de llevar a las personas por el mundo que tiene el privilegio de liderar. Después de todo, guía y payaso son contrabandistas, un poco menos acróbatas o incluso menos espectaculares que en el circo o en el teatro, pero cuyo significado profundo sigue siendo el mismo: interpelar, directamente, la historia, el pasado y el presente de los oyentes y visitantes, quienes están curiosos e interesados en la magia del conocimiento!

7 Jean Bernard BONANGE, *op. cit.*, p. 29.

# La experiencia en el instituto Superior de Turismo (ISTHIA) de la Universidad de Toulouse Jean-Jaurès en Foix (Francia)

El trabajo realizado con los estudiantes de la licenciatura profesional de guía conferenciante<sup>8</sup> propuso el juego, desde las técnicas del clown, como dispositivo didáctico para movilizar las habilidades cognitivas, estéticas, afectivas y comunicativas en el desempeño del oficio de guía.

Los talleres realizados configuraron distintos elementos (objetivos, aprendizajes, técnicas de clown, recursos, tiempos, actividades...) en situaciones de aprendizaje que los guías en formación debían resolver a través del juego, la acción improvisada y la narración oral.

Dicho de otra manera, los docentes proponían situaciones ficticias que los estudiantes debían representar, continuar o resolver, de manera espontánea, a través de la acción corporal y el relato oral. De esta manera, el juego, como dispositivo didáctico, se utilizó como un modo de organización para el trabajo en el aula, generando unas formas de relación y unos efectos en los procesos de aprendizaje entre los participantes<sup>9</sup>, en este caso, como un articulador entre la historia, los participantes y los espectadores.

Así, por ejemplo, en una sesión de taller, se dividió a los participantes en dos grupos. Uno asumió el rol de espectador y el otro, el rol de actor en la actividad a seguir. La actividad comenzó con una secuencia de improvisación corporal. Luego se les indicó a los participantes asumir una posición estática (congelados), formando una imagen de cuerpos en diversas posiciones y contactos. Enseguida, se les indicó que todos eran una escultura, una pieza importante de un museo, y por lo tanto, esta escultura será expuesta por los guías del museo al otro grupo de estudiantes que se encontraban como espectadores. Cada vez que la docente tallerista tocaba a un participante de la escultura, éste la abandonaba y asumía el rol

<sup>8</sup> <http://www.isthia.fr/> Los autores de este artículo agradecen la colaboración de los estudiantes, su trabajo y sobre todo su entusiasmo en la experimentación.

<sup>9</sup> Dora Inés Calderón y Olga Lucía León. "Dispositivos didácticos para el desarrollo de competencia comunicativa en matemáticas". En *Elementos para una didáctica del lenguaje y las matemáticas en estudiantes sordos de niveles iniciales Investigaciones*, (2016), Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, pp. 143-160.

de guía. Luego, debía imaginar y narrar un relato histórico sobre la escultura que cobrara sentido para los espectadores. Al terminar de exponer la escultura, el guía terminaba su rol de participante y asumía el rol de espectador. Enseguida la docente tallerista tocaba a otro integrante de la escultura y se repetía el proceso con un nuevo relato. Esta secuencia se repitió hasta que todos los participantes deshicieran la escultura. Esta secuencia se repitió hasta que todos los integrantes de la escultura asumieran el rol de guías.

Terminado el juego de improvisación, pasamos a un momento de retroalimentación y discusión sobre lo acontecido, enfatizando en las cualidades de la experiencia en el rol de guía y en el rol de espectador.

Por todo esto, podemos afirmar que el juego, la improvisación y la situación ficcional fueron materias que el guía en formación aprovechó para poner a prueba sus habilidades y descubrir otros modos de transmitir sus experiencias. De ahí que se considere que el juego del clown aporta una dimensión apasionante en el desempeño del guía, al estar situado entre la historia y el público, como una potente herramienta para articular la materia turística y la experiencia del guía con la experiencia de los espectadores.

El dispositivo didáctico se desarrolló en tres sesiones, de 6 horas cada una (18 horas de formación), durante los meses de febrero y marzo de 2019.

Las acciones pedagógicas se han agrupado en tres ejes básicos para su socialización: **1) Relaciones analógicas entre teatro de clown y la visita guiada, 2) juegos de improvisación y 3) creación de visiturgias.**

El eje de *relaciones analógicas entre teatro y visita guiada* está referido a las discusiones conceptuales y prácticas referidas a la actividad del clown y su relación con la visita guiada, tal como se mencionó más arriba. El objetivo es hacer legible y comprensible la analogía entre estas dos profesiones, tanto en el proceso de formación como en su desempeño laboral, para los guías en formación y la pertinencia de la formación propuesta por los docentes-artistas. Sabemos

DISPOSITIVO TEATRAL*	<i>Juego del Clown</i>	DISPOSITIVO DE LA VISITA GUIADA
Espectáculo	<i>Improvisación Lo inesperado</i>	Visita guiada. Contexto de la experiencia.
Obra de teatro	<i>Puesta en escena de sí mismo</i>	La puesta en escena de la visita
Performance	<i>Acción y reacción en tiempo presente</i>	Acción del guía, Formato específico de visita
Actor	<i>Uno mismo y personajes</i>	Guía "clásico"
Espacio escenográfico	<i>Espacio real e imaginario</i>	Lugar de la materia turística, in situ, muchas veces un recorrido por el espacio
Escenario o espacio escénico	<i>Darle el valor simbólico al espacio</i>	Micro o meso espacios elegidos por el guía en el recorrido (focalización en puntos de interés en el lugar, aprovechamiento de los espacios transicionales o fragmentados en el macro espacio).
Decorado	<i>Objetos y decorados presentes, juego real y juego imaginario</i>	Decorado real, vivo, ecosistema in situ, elementos otros (por ejemplo un grupo de niños que irrumpen en el espacio)
Iluminación escénica		Iluminación del escenario real o artificial Otros juegos de iluminación (una antorcha que se utiliza como foco de luz, etc.)
La escritura dramática	<i>La narración de la realidad</i>	Material turístico (cómo y qué se va a contar)
Intermedio		Pausa en la visita, momentos de desconcentración
Texto	<i>Texto</i>	Texto del guía
Cuerpo del actor	<i>El cuerpo del clown</i>	El cuerpo del guía
Teatro participativo	<i>Interacción</i>	Visita participativa
Escenografía	<i>Escenografía</i>	Disposición de los distintos elementos en el espacio-tiempo
Vestuario	<i>El contradvestido</i>	Trajes del guía
Animador, facilitador de teatro participativo	<i>Responsable del juego</i>	Animador, facilitador de visita
Puesta en escena teatral	<i>Su puesta en escena</i>	Puesta en escena de la visita
Teatralidad de la escena	<i>Teatralidad del clown</i>	Teatralidad de la visita
Espectáculo híbrido (inter, pluri o transdisciplinar)	<i>Todo es material de juego</i>	Visita intermedial
Espectador	<i>El espectador es parte del juego</i>	Participante de la visita, clientes
Escena de exposición	<i>Entrada</i>	La bienvenida
Desenlace	<i>Final</i>	La despedida

\* Empleamos el concepto de dispositivo según la definición de la Crítica de los dispositivos desarrollada por el equipo de investigación LLA/CREATIS de la Universidad de Toulouse, sintetizada y complementada en Monique Martínez Thomas / Euriell Gobbé Mévellec, *Dispositivo y arte*, Ciudad Real, Ñaque, 2014.

por experiencia que la legibilidad y la comprensibilidad de esta analogía no son inmediatas para los estudiantes. Incluso, es normal encontrarse con algunas caras de asombro, negación o incoherencia, en el momento de presentar el dispositivo didáctico. Por lo anterior, la formación inicia con unas preguntas orientadoras para que los guías en formación puedan reconocer las necesidades y dificultades de su desempeño laboral y articularlas con las actividades a venir en la formación. Veamos algunos ejemplos:

¿Cuáles son las cualidades necesarias para realizar una visita turística?

¿Cuáles son las dificultades que han encontrado en su labor como guía?

¿Han pensado en otras maneras de hacer su trabajo de guía turística?

Las respuestas a estas preguntas orientadoras y las discusiones que suscitan dan, sin duda alguna, sentido al clown y al teatro en la formación

del guía de turismo. Estos significados están referidos a su presencia en un escenario (como el museo), la co-presencia con el público para capturar su atención con el fin transmitir un saber, estar dispuesto a improvisar en distintas circunstancias del performance de guía y la necesidad de buscar nuevas estrategias de transmisión. El cuerpo aquí toma importancia para ser visible y comunicar de manera asertiva el saber turístico para generar una experiencia en los espectadores. Por todo esto, en este eje se recuperan los intereses y las necesidades de los profesionales en formación para que los profesores puedan ajustar y focalizar la acción didáctica del clown en estos aspectos.

No obstante, la primera sesión de la formación no es suficiente para hacer legible la analogía. Para algunos estudiantes es necesario vivenciar los talleres de clown y las reflexiones esporádicas para que en el transcurso o al final del proceso puedan comprender dichas contribuciones en su desempeño profesional.



## Ejercicios de improvisación y de creatividad del lenguaje artístico del clown aplicados en la formación de guías turísticos para configurar la 'visiturgia', una innovadora manera de contar historias

Los ejercicios de improvisación se proponen como premisas para explorar por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta que es un curso atípico, para explorar con mucha libertad, para equivocarse, para crear, para expresar a partir de sí mismo y no de formas o estereotipos existentes o imaginarios sobre lo que debe ser un guía turístico.

Se proponen algunas "reglas" para seguir durante el taller, una forma de romper el hielo y quitar la predisposición del que piensa que debe hacer teatro o interpretar, y es más bien una invitación a jugar:

**regla número 1** · nadie va a entender nada,

**regla número 2** · aceptar que los que participamos de los ejercicios no sabemos nada,

**regla número 3** · procurar sentir placer de no saber y no entender, al contrario de la sensación de inseguridad que se tiene en la vida cotidiana cuando no se sabe y no se entiende; invitándolos a no autocriticarse,

**regla número 4** · pensar que las reglas no existen, son más bien una ilusión que tenemos.

Luego de sorprender al grupo con reglas que en realidad no existen, se proponen dos premisas fundamentales para improvisar: aceptar y construir. Aceptar permite integrar las ideas y propuestas propias y de los demás, de los compañeros con los que se está improvisando y jugando. La aceptación es una actitud benevolente que de manera subyacente comunica en la improvisación que se pueden decir y hacer cualquier cantidad de ideas sin esperar un resultado específico o anticipado. Aceptar nos pone directamente en el presente de la acción de jugar y de improvisar. Para

un clown, aceptar es la premisa más importante en su juego, por que lo dispone a la incertidumbre hasta el punto de disfrutar la aceptación de cosas: acciones, sonidos, juegos, ideas, aparentemente inútiles, obvias o banales, pero que tienen todo el potencial de transformación. Para un futuro guía turístico, puede representar un sin fin de oportunidades para el juego de roles: para contar y construir historias creativas y para recrear situaciones en las que puede comunicarse con su público y visitante de una forma diferente ...

Construir es la premisa de la acción, indica que la aceptación no es suficiente si no se hace. Se trata de hacer cosas sobre las ideas y acciones de cada improvisador, de manera que la escucha, la reacción, la comunicación, la imaginación y la construcción son como eslabones de una misma cadena, no pueden separarse si uno de ellos sostiene la forma. Todos los demás lo harán, enriqueciendo el contenido. Se invita entonces al grupo de estudiantes, participantes de los ejercicios a escuchar, aceptar, construir y comunicar, acciones que en el teatro y en el clown son un entrenamiento diario. Entendiendo que los estudiantes de turismo no eligieron ser actores de teatro ni performers, pero sí transmisores de la historia y del valor de la memoria, apostamos que las acciones del teatro pueden aportar en el cómo se cuentan las historias y las memorias de un espacio, de un tiempo, de uno o varios personajes, de un acontecimiento.

Se inicia con ejercicios de calentamiento para disponer el cuerpo como instrumento principal de la expresión y la creatividad. Pues es el cuerpo y los sentidos los que perciben, accionan y reaccio-

nan. Luego se realizan ejercicios de calentamiento y escucha grupal para entrenar la confianza, y se continúa con ejercicios de calentamiento y escucha grupal para entrenar la acción - reacción y permitir la espontaneidad. Estos ejercicios buscan generar un grupo de trabajo en confianza donde la creatividad puede aflorar y se pueden vencer el miedo y la timidez a ser vistos, juzgados y criticados por sus compañeros de grupo.

Se continúa con Juegos de calentamiento y atención grupal para permitir la espontaneidad y entrenar la creatividad y con Juegos técnicos de improvisación en grupo para entrenar la creati-

vidad. El entrenamiento en grupo es fundamental, pues la iniciativa del otro enriquece la propia y se crea un colectivo: un colectivo que juega, explora y encuentran juntos ideas y formas no preparadas, permitiendo que realmente la improvisación aporte a su ejercicio profesional de futuro guía turístico y no que la técnica bloquee el potencial de imaginación de cada uno.

Finalmente, se proponen Juegos de improvisación en grupo para crear historias y Juegos de improvisación en grupo para crear historias a partir de objetos, aportando elementos concretos del teatro y de la ficción al ejercicio de la visiturgia.

## Ejercicios de calentamiento para la disponibilidad<sup>10</sup>

- 1 · Escuchar y ser consciente de su propio cuerpo, poniendo atención en el ritmo de la respiración.
- 2 · Escuchar y ser consciente del cuerpo de los otros y de su presencia en el espacio, percibiéndolos a través de la mirada.
- 3 · Escuchar y ser consciente del cuerpo de los demás participantes y de su movimiento en el espacio, percibiéndolos empáticamente a través de los propios movimientos.
- 4 · Desplazarse por el espacio con los ojos cerrados para estimular la atención y percepción.
- 5 · En parejas o en grupos, desplazarse por el espacio permitiendo que sólo uno tenga los ojos abiertos, para guiar a quien o a quienes tienen los ojos cerrados. Se pueden usar las palabras y se puede hacer en silencio.

<sup>10</sup> Los ejercicios se pueden hacer de manera libre y espontánea, no es necesario seguir las secuencias numeradas.

## Ejercicios de calentamiento y escucha grupal para entrenar la confianza

- 6 · Cada participante dice su nombre y el grupo memoriza los nombres de todos.
- 7 · Cada participante dice su nombre y el nombre de un objeto que inicia con la misma letra que inicia su nombre. El grupo memoriza los objetos.
- 8 · Cada participante dice su nombre, y realiza un movimiento, el grupo memoriza los movimientos de cada participante.
- 9 · Se ubica el grupo en un círculo en el espacio. Un participante mira a otro y le pregunta: ¿voy? Y este le contesta: sí. Quien preguntó, se desplaza caminando al lugar de quien le respondió y la persona que respondió, pregunta a otra: ¿voy? Y así sucesivamente.
- 10 · Se ubica el grupo en un círculo en el espacio. Una persona realiza un movimiento y un sonido, con la intención de pasarlo a la persona del lado. Se trata de crear varios códigos que deben recibir y transmitir a la persona de al lado. Se emite un sonido HA y se hace un movimiento de lanzar con la mano, luego un sonido HONDO y movimiento del cuerpo hacia abajo, bloqueando la dirección en la que vienen los códigos. Entonces la persona que está al lado debe retomar con sonido y movimiento HA, luego el sonido BOING y movimiento de resorte desde la pelvis, direccionando el movimiento a cualquier persona del círculo, luego el sonido MOFONGO y todos cambian de lugar en el círculo. La persona que dijo Mofongo recupera con el sonido y movimiento HA. Se puede hacer con códigos y sonidos inventados.
- 11 · Se ubica el grupo en un círculo en el espacio y una persona propone un movimiento, ritmo y sonido, y todos lo deben imitar. Luego en el orden del círculo, cada participante puede transformar la propuesta inicial, escuchando siempre el ritmo grupal.
- 12 · En círculo uno sale al centro y propone algo desde el gesto con el cuerpo, entra otro que lo complementa sale quien inició y se queda el último. Entra otro y se sigue con la misma dinámica del juego. El juego evoluciona a que, quien entra complementa la imagen del anterior y propone un texto. El que está en el espacio continúa con el texto y se sigue la misma dinámica de entradas y salidas en el espacio del centro del círculo.

## Ejercicios de calentamiento y escucha grupal para entrenar la acción - reacción y permitir la espontaneidad

- 13 · Todo el grupo de participantes camina por todo el espacio, desplazándose en distintas direcciones, cualquier persona del grupo grita “Me muero” o “Me caigo” o “auxilio” y se detiene y deja caer su cuerpo hacia atrás. Todo el grupo debe acudir a cogerlo, y evitar que caiga.
- 14 · Todo el grupo de participantes camina por todo el espacio, desplazándose en distintas direcciones, y a diferentes velocidades. La persona que guía el ejercicio propone los números del 1 al 10 en donde 1 es la velocidad de desplazamiento más lenta y 10 la velocidad de desplazamiento más rápida. Así el guía dice números al azar y el grupo aumenta y disminuye la velocidad.
- 15 · Todo el grupo de participantes camina por todo el espacio, desplazándose en distintas direcciones. En grupo y sin hablar se debe encontrar un ritmo de desplazamiento común, donde todos se desplazan a la misma velocidad.
- 16 · Todo el grupo de participantes camina por todo el espacio, desplazándose en distintas direcciones, y sin hablar cuando alguna persona se detiene. Todo el grupo se detiene y cuando alguien toma la decisión de caminar todo el grupo camina. Debe lograrse de manera que no se perciba quien decide, si no un grupo que acciona y reacciona al unísono.
- 17 · Todo el grupo de participantes camina por todo el espacio, desplazándose en distintas direcciones. Sin hablar se decidirá seguir a una persona, todo el grupo debe imitar y seguir a la misma persona. Cuando éste se da cuenta de que es el foco o el centro de atención debe crear un rol, por ejemplo: un explorador seguido de su grupo, un líder espiritual, un animal líder de la manada, etc. Y realizar movimientos en el espacio que permitan mantener la situación.
- 18 · El grupo de participantes se toma de las manos en línea y la persona que está de primera inicia un movimiento que se enreda, se cruza con los cuerpos y brazos de los demás participantes del grupo, sin soltarse. Una vez se ha creado un nudo con los cuerpos; debe deshacerse entre todo el grupo, y tratar al máximo de no hablar, ni de indicar qué se debe hacer, si no, de comunicarse con el movimiento y las miradas, y reaccionar a las necesidades del grupo.

## Juegos de calentamiento y atención grupal para permitir la espontaneidad y entrenar la creatividad

- 19 · Un participante es el asesino, y debe perseguir a otra persona que es la víctima. La víctima corre y mientras escapa debe gritar el nombre de cualquier participante, que se convierte en el salvador. Inmediatamente el salvador pasa a perseguir al asesino quién se convierte en la nueva víctima, y así sucesivamente.
- 20 · Los participantes se desplazan por el espacio, caminando en todas las direcciones. En una mano se tiene el nombre del padre. Cuando se encuentra con otra persona, se saludan y se presentan, intercambiándose los nombres de sus respectivos padres y cuando se encuentran dos nombres iguales se eliminan del juego. Si hay nombres repetidos, se inventará un nombre, de manera que si hay escucha nadie debería quedar eliminado del juego.
- 21 · Los participantes se desplazan por el espacio, caminando en todas las direcciones. En la mano derecha se tiene el nombre del padre y en la mano izquierda el nombre de la madre. Cuando se presentan intercambian uno de los dos nombres, cuando se encuentran dos nombres iguales se elimina la mano, poniéndola en la espalda y cuando se encuentran dos nombres iguales con la otra mano el participante queda por fuera del juego.
- 22 · Los participantes se desplazan por el espacio, caminando en todas las direcciones. Cuando el guía da una consigna, un sonido de tambor o una palmada las personas que se encuentran y cruzan la mirada se saludan. Las consignas irán proponiendo saltos en el tiempo, es decir, han pasado 2, 5, 10 o 20 años y los participantes deben reaccionar desde esa propuesta y saludarse.
- 23 · Los participantes se desplazan por el espacio, caminando en todas las direcciones, escuchando el ritmo del grupo. Un participante lanza una consigna, una propuesta al grupo, una frase, una situación, una historia, e inmediatamente el grupo debe aceptar la propuesta y comportarse de acuerdo a esta. Si la propuesta es la siguiente: pescadores jalen la red..., todo el grupo reacciona y responde a la situación con acciones acordes, soltando la red.

## Juegos de improvisación en grupo para entrenar la creatividad

- 24 · Los participantes se desplazan por el espacio, caminando en todas las direcciones, escuchando el ritmo del grupo. Cualquier participante propone un movimiento que indique que está en un espacio diferente al lugar real. Una iglesia, un parque, una piscina y el grupo reacciona participando de situaciones en el espacio. Debe hacerse en silencio e ir incluyendo la palabra a medida que se va obteniendo una buena escucha por parte del grupo.
- 25 · Los participantes se desplazan por el espacio, caminando en todas las direcciones, escuchando el ritmo del grupo. El guía da una consigna y dice: Foto de familia de ... y propone un tema: el contingente de bomberos, el reinado Miss Universo, el día de la graduación de la universidad, etc. Y realiza un conteo de 10 segundos. En este tiempo el grupo debe construir la fotografía con el tema propuesto, creando personajes, situaciones y una composición espacial.
- 26 · Los participantes se desplazan por el espacio, caminando en todas las direcciones, escuchando el ritmo del grupo. El guía da una consigna y dice: Foto de familia de... y esta vez, no propone un tema. El grupo debe escucharse y construir juntos la imagen, en el espacio, con personajes y situaciones. El guía realiza un conteo de 20 segundos para congelar la posición. El guía propondrá a uno de los participantes salir de la imagen y explicarla, darle un sentido, luego este participante debe regresar a su sitio y otro debe salir de la imagen y darle otra lectura a la escena, con otro sentido. Se pueden leer tantas imágenes como participantes haya en el grupo.
- 27 · Los participantes se desplazan por el espacio, caminando en todas las direcciones, escuchando el ritmo del grupo. El guía propone el juego de crear pequeños grupos, de 5, de 4 personas, y los subgrupos deben conformarse rápidamente. Si alguien queda sin grupo, debe suplicar creativamente que lo acepten en uno de los grupos. Y el grupo debe aceptar y recibirle.
- 28 · El guía propone, a los subgrupos creados en el juego anterior, situaciones diversas y creativas. El grupo debe aceptar y a todo lo que el guía pregunta deben contestar: *Sí*. Cuando está suficientemente claro quiénes son, qué hacen y dónde están, el resto del grupo dice: ¡3...2...1 acción! y el subgrupo de participantes debe improvisar la situación propuesta. Ejemplo, las preguntas podrán ser, ¿ustedes son el grupo de baile de las estrellas fugaces? Todos los participantes del grupo deben responder: *Sí*. Y así el guía debe dar suficientes elementos para que el grupo pueda, después de aceptar, jugar y construir con las premisas y crear situaciones.

## Juegos de improvisación en grupo para crear historias

- 29 · Se pide a 5 o 6 participantes, de los subgrupos que se conforman en el ejercicio anterior, que se alineen uno seguido del otro frente al resto del grupo. Y se sugiere como tema, una emoción o un sentimiento: alegría, tristeza, ira, amor, orgullo, etc. El juego consiste en ver la gama de expresión de la emoción propuesta: así la persona que está en el extremo de la fila es el número 1, y expresa el nivel básico de la emoción, luego la que está a su lado expresa el nivel 2, hasta llegar al nivel de expresión 5 que será el máximo y se devuelve hasta llegar de nuevo al número 1.
- 30 · En la dinámica del ejercicio anterior, esta vez se pueden expresar palabras, frases, situaciones con la emoción propuesta, construyendo entre los 5 participantes una historia, en la que se distinguen personajes, situaciones, emociones, espacios y relaciones.
- 31 · A un subgrupo de 5 personas se le propone crear una situación. Los ejercicios anteriores han permitido entrenar la capacidad creativa y la actitud lúdica para construir y jugar con la imaginación, No se debe dar mucho tiempo de preparación, si no, invitarles a seguir la propuesta del grupo o la iniciativa de un participante que propone un espacio, o parte desde una emoción y es aceptando la propuesta, que se crea una situación. Cuando el subgrupo improvisa y se tienen claras las premisas; ¿de quiénes son? ¿Dónde están? Y ¿qué están haciendo? El guía propondrá, congelar la situación, quedarse inmóviles en el gesto. Y pedirá relevo de equipo, otro grupo de 5 personas entrará a ubicar los gestos exactamente iguales y el original saldrá de la improvisación y el nuevo equipo continuará con la historia y el desenlace.
- 32 · A un subgrupo de 5 personas se le propone crear una situación, cuando el subgrupo que improvisa tiene clara la situación y la historia. El guía propondrá, congelar la situación, quedarse inmóviles en el gesto. E indicará un salto temporal, diciendo 5 años después, o 10 años antes, así cuando la improvisación se descongela; deben aceptar el salto temporal y continuar con la improvisación.
- 33 · A un subgrupo de 5 personas se le propone crear una situación, cuando el subgrupo que improvisa tiene clara la situación y la historia. El guía propondrá, congelar la situación, quedarse inmóviles en el gesto. Y solicitará a un participante del grupo que no está en la improvisación ser el Narrador de la historia. Así cuando la improvisación se descongela, es el narrador el que continúa la historia y el subgrupo que improvisa escucha y acepta la historia que cuenta el narrador.

## Juegos de improvisación en grupo para crear historias a partir de objetos

- 34 · Se ubica el grupo en un círculo en el espacio y se entrega a una persona un objeto base: un palo, una tela, una pelota. Luego en el orden del círculo, cada participante debe dar un uso diferente al objeto dejando jugar la imaginación. Puede transformar el palo en caballo, en caña de pescar, en escoba, en telescopio, etc., cuando lo utiliza en una acción corta. Lo entrega a la persona del lado y ésta le da un uso diferente. Así el objeto base se convertirá en tantos objetos como participantes.
- 35 · Se ubica el grupo en un círculo en el espacio y se entrega a una persona un objeto base: un palo, una tela, una pelota. Luego en el orden del círculo, el primer participante debe dar un uso al objeto; transformando el objeto base, por ejemplo: en telescopio. Este participante lo utiliza para hacer una acción corta y lo entrega a la persona del lado. El objeto seguirá siendo telescopio, es decir la utilidad inicial, pero, en diferentes situaciones. Cada persona utilizará el telescopio en diferentes acciones: para ver la luna, para explorar en la selva, para avanzar el barco, etc... existirán tantas situaciones como participantes, con el mismo objeto.
- 36 · Se ubica el grupo en un círculo en el espacio y se entrega a una persona un objeto base: un palo, una tela, una pelota. Luego en el orden del círculo, cada participante debe dar un uso diferente al objeto y además contar una historia sobre el objeto, así la pelota podrá ser el diamante encontrado siglos atrás, podrá ser el ojo de un dinosaurio prehistórico, etc.
- 37 · En subgrupos se elige un objeto base y se crea una situación, en torno al objeto. Utilizando todos los elementos explorados, desde la disponibilidad para jugar, la escucha para aceptar, imaginación para proponer, y la creatividad para construir personajes, relaciones, objetivos y lugares. Lo que en la técnica de la improvisación se denomina PROL (personaje, relación, objetivo y lugar). La improvisación debe partir del objeto, de lo que el objeto es y representa para el grupo que improvisa. Por ejemplo: un tesoro, un objeto mágico, un objeto sagrado, un objeto reliquia, un objeto en subasta, etc. Se puede usar una persona como narrador, se puede crear un espacio, y se puede ser personaje de la historia pasada o futura.
- 38 · En subgrupos elegir objetos reales cotidianos o significativos para los participantes e improvisar historias y situaciones alrededor de los objetos. Se puede tener como base, un recuerdo o una anécdota alrededor del objeto y transformarla.

A medida que transcurrieron los talleres, los estudiantes articularon las técnicas del teatro como posibilidades para enriquecer su desempeño como guías en la visita guiada. Las relaciones analógicas entre teatro y visita guiada se hicieron más perceptibles a través de los talleres, dado que éstos “se convierten en factores del desarrollo cognitivo, afectivo, social y cultural de los estudiantes y contribuyen a la elaboración significativa del conocimiento, en tanto que se caracterizan por involucrar las actividades con el entorno sociocultural del estudiante”<sup>11</sup>.

11 Dora Inés Calderón y Olga Lucio León, *op. cit.*, p. 147.



## Para concluir

El eje creación *de visiturgias* permitió las fases de concepción y realización de dramaturgias de visitas guiadas a partir de unas condiciones específicas de producción, acordadas entre el grupo de estudiantes y docentes. Para esta ocasión se decidió definir como materia turística la universidad por su valor histórico y su arquitectura<sup>12</sup>. Con este objetivo, se propuso el trabajo en grupos (entre tres o cuatro personas) para seleccionar un lugar significativo de la universidad y proponer una visita guiada. Luego escribir un breve texto dramático que funcionará como argumento escénico de la visita guiada, una dramaturgia textual que se transformará luego en dramaturgia escénica (Martínez: 2004)<sup>13</sup>. En este trabajo de escritura grupal, los participantes definen roles, acciones, tiempos, sitúan marcas sobre el espacio, estructuran el relato y la acción escénica. Resignifican la materia real a través de la ficción y la enlazan a experiencias cotidianas propias en la universidad. Definida la dramaturgia, se realizaron breves ensayos para encarnar los roles y la dramaturgia. En esta práctica los integrantes hacen ajustes a la escena, que en ocasiones no corresponde a lo planeado con anterioridad, para enriquecer el performance. Los docentes participan en el acompañamiento del montaje de la visiturgia con sus conocimientos de teatro para sugerir ideas, resolver inquietudes, hacer recomendaciones referido a lo escénico y prever la articulación de la materia turística en el dispositivo de transmisión teatral. La experiencia finalizó con la presentación de las visiturgias y con un espacio de retroalimentación que permitió la interacción entre los talleristas y los guías en formación para discutir sobre los objetivos propuestos en el tiempo estipulado, la metodología, los aprendizajes y las experiencias vividas.

12 Proponemos el video (15m05) de la visiturgia propuesta por los dinamizadores del taller, con los condicionantes previos siguientes: los clientes son extra-terrestres y vienen del futuro a visitar el último 'árbol' que queda en la tierra. Los guía un ente a través de la universidad para alcanzar el sitio donde se conserva no sólo el 'árbol' sino el espíritu de la naturaleza junto con un hada del bosque. Los tres personajes entablan un diálogo que transmite la materia histórica del lugar, de los objetos y del entorno natural.

13 Martínez, M. (2004). *La dramaturgie espagnole contemporaine: traditions, transitions, transgressions*. L'Harmattan, 142 p.



## Bibliografía elegida

- Díaz Lizarazo, K. et al. (2018). Dramaturgias de otros escenarios: prolegómenos a una revisión crítica del Teatro Aplicado en *Circuitos teatrales del siglo XXI* (pp. 82-101). Antígona.
- Gellereau, M. (2005). *Les mises en scène de la visite guidée: communication y médiation*. L'Harmattan, p.279.
- Martínez Thomas, M. (2017). *Le théâtre appliqué : enjeux épistémologiques et études de cas*. Lansman. Y su traducción en español <http://dea.udistrital.edu.co:8080/coleccion-doctoral>
- Martínez Thomas, M., Jacinto G. Pérán, B. (2017). El teatro aplicado: un caso de marginalización ideológica, en *Teatro y marginalismos por sexo, raza ideología en los inicios del siglo XXI*. Ed. José Romera Castillo.
- Martínez, M., Villalba, R. (2018). Dramaturgia(s) de visita(s) turística(s): un ejemplo de teatro aplicado. En *Cartografía Teatral en homenaje al profesor José Romera Castillo. Tome II*, (pp. 667-682). Visor Libros.
- Velasquez, A.M., Martínez THOMAS, M. (2020). La intervención social de clown, una práctica dispositiva de investigación-creación para la construcción de la paz en Colombia en *Corpografías, Estudios críticos y desde los cuerpos*. Sous presse.
- Velasquez, A.M. (2014). *Le jeu du CLOWN dans la Colombie contemporaine: La renaissance du CLOWN, un acteur social et politique. Le rire du spectateur une forme de resistance et de liberté*. PAF.
- Velasquez, A.M. (2019). *Encontrar el propio clown: ejercicios prácticos para la búsqueda de su propio payaso*. Universidad de Antioquia.

# Théâtre Appliqué et Bien-être au travail ·

## Quels enjeux du programme de recherche Théâtre Appliqué Socialement Innovant (TASI)?



DOI 10.59486/STOU5772

Lilâ Bisiaux,  
Université Toulouse Jean Jaurès

### Mots-clés:

Théâtre appliqué · Bien-être au travail · TASI · Outil d'évaluation · CRISO

### Palabras clave:

Teatro aplicado · Bienestar en el trabajo · TASI · Herramienta de evaluación · CRISO

### Keywords:

Applied theater · Well-being at work · TASI · Evaluation's method · CRISO

### Teatro Aplicado y

### Bienestar en el trabajo:

¿Cuáles son los desafíos del programa de investigación Teatro Aplicado Socialmente Innovador (TASI)?

### Applied Theater and

### Well-being at work:

What are the challenges of the research program Applied Theatre Socially Innovative (TASI) TASI?

### Résumé

Cet article se propose de mettre en lumière une première série de constats, enjeux et propositions, perçus comme les points de départ du programme de recherche Théâtre Appliqué Socialement Innovant (TASI). Ce programme, porté par la plateforme CRISO (Création et Innovation Sociale) de l'Université Toulouse — Jean Jaurès, se centre sur l'articulation des pratiques des arts vivants (théâtre et clown) à la favorisation du bien-être au travail. Cet article revient, tout d'abord, sur les problèmes définitionnels posés par la notion de théâtre appliqué, pour ensuite souligner la brèche épistémologique concernant l'articulation du théâtre appliqué au bien-être au travail. Enfin, il propose quelques axes pour l'élaboration d'une méthode d'évaluation des effets, en termes de contribution au bien-être au travail, des pratiques dramatiques.

### Resumen

Este artículo quiere destacar una primera serie de observaciones, cuestiones y propuestas, percibidas como los puntos de partida del programa de investigación Teatro Aplicado Socialmente Innovador (TASI). Este programa, desarrollado por la plataforma CRISO (Creación e Innovación Social) de la Universidad de Toulouse — Jean Jaurès, se centra en la articulación de las prácticas de las artes escénicas (teatro y clown) con la promoción del bienestar en el trabajo. Primero, este artículo analiza los problemas de definición planteados por la noción de teatro aplicado, y luego destaca la brecha epistemológica en torno a la articulación del teatro aplicado con el bienestar en el trabajo. Finalmente, sugiere algunas áreas para el desarrollo de un método para evaluar los efectos, en términos de contribución al bienestar en el trabajo, de las prácticas dramáticas.

### Abstract

This article wants to highlight a first series of observations, issues and proposals, perceived as the starting points of the research program Applied Theatre Socially Innovative (TASI). This program, carried by CRISO (Creation and Social Innovation), a platform of the University of Toulouse — Jean Jaurès, focuses on the articulation of performing arts (theater and clowning) with the promotion of well-being at work. First, this article analyse the definitional problems about the notion of applied theater, and then highlights the epistemological breach concerning the articulation of applied theater with well-being at work. Finally, it suggests some areas for the development of a method for evaluating the effects, in terms of contribution to well-being at work, of dramatic practices.

# Théâtre Appliqué et Bien-être au travail

## Quels enjeux du programme de recherche TASI ?

### Introduction

La question du bien-être au travail est peut-être devenue plus centrale que jamais, depuis la pandémie de la covid-19. En effet, d'après une enquête de l'Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail (ANACT) (Loriot, 2021) pour près d'une personne sur deux, la généralisation du télétravail aurait accentué le sentiment d'inefficacité et le taux de fatigue des travailleur.euse.s, deux facteurs de mal-être au travail. Or, les arts vivants, notamment le théâtre et le cirque, sont perçus par certains organismes, comme des outils efficaces pour prévenir les risques psychosociaux au travail, promouvoir une cohésion d'équipe, ou encore accompagner les travailleur.euse.s au changement, en témoigne le nombre croissant de demandes d'interventions théâtrales de la part des organisations privées ou publiques. Autrement dit, il semblerait que les arts dramatiques soient tout particulièrement propices pour contribuer à favoriser le bien-être au travail. Cependant, si ces pratiques, venues du Canada, tendent à se multiplier, en France, depuis les années 1990, l'articulation des pratiques dramatiques et du bien-être au travail reste encore largement à analyser depuis le champ des études théâtrales (Rossella, 1997). En effet, si les sciences de la gestion, les arts thérapie, les sciences de l'éducation ou les sciences de la communication ont abordé la question du théâtre dans leur champ d'application respectif, les techniques artistiques elles-mêmes et leurs impacts ont été peu théorisés par la discipline théâtrale. Ces pratiques dramatiques, se caractérisant par l'utilisation des arts de la scène à d'autres fins que celles purement esthétiques (Martinez, 2017), relèvent de la notion de théâtre appliqué (Ackroyd, 2000), développée surtout dans l'aire anglo-saxonne et, depuis peu, dans l'aire hispanophone.

Ainsi, le projet de recherche Théâtre Appliqué Socialement Innovant (TASI), financé par la Région Occitanie, se propose d'étudier l'articulation entre la pratique du clown ou du théâtre et le bien-être

au travail, depuis le champ des études théâtrales, en collaboration avec la recherche en psychologie. Pour ce faire, le laboratoire LLA-CRÉATIS de l'Université Toulouse — Jean Jaurès, associé au laboratoire CERPPS de la même université, crée un partenariat avec deux entreprises culturelles de la région Occitanie : Le Bataclown et Aparté - théâtre en entreprise. Lors d'une première étape, il s'agit, à partir de l'observation d'ateliers dispensés par les deux partenaires privés, de proposer et d'éprouver une méthode d'évaluation interdisciplinaire des pratiques artistiques. Une seconde étape consiste à utiliser cette méthode d'évaluation pour analyser les techniques artistiques utilisées et leurs effets. Cette évaluation, depuis les études théâtrales et la recherche en psychologie, répond à un besoin « urgent de mettre en place des outils d'analyse des conditions de l'impact, de l'efficacité et du pouvoir du théâtre en entreprise pour susciter le changement et l'autoréflexion » (Rossella, 1997, p. 30). Cette nécessité consiste à mesurer les effets réels de certaines pratiques et techniques artistiques, en les distinguant des effets supposés. À partir de cette évaluation, il s'agit de modéliser des dispositifs artistiques à impact augmenté pour enfin les implémenter dans des organismes privés et publics de la région Occitanie.

Cet article se propose alors de mettre en lumière une première série de constats, enjeux et propositions, perçus comme les points de départ du programme de recherche TASI. Il s'agira, tout d'abord, de revenir sur les problèmes définitionnels posés par la notion de théâtre appliqué, pour ensuite souligner la brèche épistémologique concernant l'articulation du théâtre appliqué au bien-être au travail, à partir d'un résumé de l'état de la recherche sur le domaine. Enfin, cet article proposera quelques axes qui nous semblent fondamentaux pour l'élaboration d'une méthode d'évaluation de l'application des pratiques dramatiques à la question du bien-être au travail.

### Le théâtre appliqué - quelles définitions ?

Avant de se pencher plus spécifiquement sur l'articulation du théâtre appliqué et du bien-être au travail, il s'agit de définir ce que l'on entend par théâtre appliqué, terme encore peu utilisé en France, auquel on préfère souvent ceux de « théâtre en prison », de « théâtre en entreprise », ou encore de « théâtre social » (Jacinto, 2014). Pourtant, le terme existe bel et bien dans la littérature hispanophone (Motos, Ferrandis, 2015), (Stronks, 2013), (Sedano-Solis, 2016) et encore davantage dans la littérature anglo-saxonne (Prentki, Preston, 2008), (Prendergast, Saxton, 2009), (Nicholson, 2005). L'adjectif « appliqué », par analogie avec la science (séparée entre sciences fondamentales ou pures et sciences appliquées), suppose qu'il existerait, aux côtés du théâtre appliqué, un théâtre pur ou fondamental. Nous nous proposons alors d'interroger cette distinction, afin de préciser les contours définitionnels du théâtre appliqué.

### Quelle distinction entre le théâtre dit fondamental et le théâtre appliqué ?

#### 1. L'objectif

Tout d'abord, comme le signale G. Jacinto, l'enjeu du théâtre appliqué n'est pas uniquement :

d'esthétiser un message avec l'intention de le communiquer efficacement, mais bien d'intégrer la pratique théâtrale à des chaînes d'actions différentes, en fonction d'objectifs extérieurs aux enjeux esthétiques de l'art du théâtre lui-même (Jacinto, 2017).

Autrement dit, le propre du théâtre appliqué serait de poursuivre un but extérieur à lui-même. Le

théâtre auprès des femmes victimes de violence chercherait, par exemple, à faciliter leur résilience, le théâtre social à lutter contre l'ostracisme et la discrimination ou le théâtre en entreprise à gérer les conflits au sein d'une équipe de travail. Les pratiques et techniques dramatiques ne seraient donc que des outils au service de quelque chose d'autre que l'unique plaisir esthétique de la réception d'une œuvre. Pour autant, il est sans doute réducteur d'envisager que le théâtre dit pur ou fondamental soit, en opposition, autotélique et n'ait d'autres objectifs qu'esthétiques. Pensons, par exemple, à la visée didactique et morale du drame bourgeois que Diderot théorise dans ses *Entretiens sur Le Fils naturel* :

D. — Quel est l'objet d'une composition dramatique ?

M. — C'est, je crois, d'inspirer aux hommes l'amour de la vertu, l'horreur du vice. (Diderot, 1821, p. 206)

Pensons également aux propos de Brecht sur le théâtre épique qui, selon lui, « suscite la joie de connaître, organise le plaisir de transformer la réalité » (Brecht, 1972, p. 312), attise « l'attitude critique » du spectateur (Brecht, 1990, p. 25). Difficile alors d'en conclure que le théâtre dit fondamental n'aurait d'autres ambitions qu'esthétiques. Ainsi, la spécificité du théâtre appliqué, par rapport à un théâtre supposé fondamental, ne réside pas dans la poursuite d'objectifs extérieurs aux enjeux purement esthétiques.

#### 2. La forme

Si la ligne de séparation entre le théâtre appliqué et le théâtre supposé fondamental ne se situe pas dans les objectifs, peut-être est-elle dans la forme que ces types de théâtre prennent. Une première définition nous amène à penser que le théâtre appliqué se traduit par des ateliers de pratiques théâtrales qui font l'économie d'un public, voire d'un spectacle, contrairement au théâtre dit pur qui, lui, se traduirait par une représentation dramatique donnée par des acteurs professionnels devant un public.

Or, si effectivement les ateliers de pratiques théâtrales sont l'une des modalités du théâtre appliqué, il en existe bien d'autres que décline Dianne Stronks (2013) selon le niveau de participation du public. Selon elle, certaines formes de théâtre appliqué n'impliquent pas de participation du public. C'est par exemple le format que prennent les interventions de l'entreprise culturelle « théâtre à la carte » où une saynète est présentée par des acteur.ice.s professionnel.le.s à un public d'entreprise en relation à la thématique qui justifie l'intervention du théâtre dans l'entreprise (Poissonneau, Moisan, 2011). D'autres formes de théâtre appliqué génèrent une participation interactive, selon Dianne Stronks, dans le sens où là encore des acteur.ice.s professionnel.le.s interprètent bien des personnages d'une pièce de théâtre, mais les membres du public peuvent intervenir en montant sur scène et en modifiant le déroulé de la fable. C'est par exemple le format que prend le théâtre forum, tel qu'il a été conçu par Augusto Boal. Enfin, Dianne Stronks isole une dernière modalité de théâtre appliqué dont la participation est jugée active. Dans cette dernière forme, il n'y a plus d'acteur.ice.s professionnel.le.s qui jouent une pièce devant un public. Ce sont les participant.e.s qui sont initiés aux pratiques du jeu de l'acteur et à la création dramatique dans le cadre d'ateliers. Comme le notent Mónica Prendergast et Juliana Saxton (2009), dans certains cas, l'étape finale de ces ateliers consiste à créer un spectacle de théâtre dont l'esthétique a été travaillée.

Par ailleurs, comme le rappelle Gilles Jacinto (2017), il n'est pas rare de voir sur les scènes théâtrales contemporaines que Hans-Thiès Lehmann qualifie de postdramatiques des dispositifs qui incluent une participation effective du public. À titre d'exemple, nous pouvons penser aux spectacles de Yan Duyvendak, comme *Please continue Hamlet*, ou *Still in Paradise*.

Ainsi la question de la forme en termes de participation du public ne semble pas être un critère valide pour différencier le théâtre appliqué du théâtre supposé fondamental.

### 3. La transformation

C'est peut-être alors dans les effets du théâtre appliqué qu'il faut chercher sa spécificité : peut-

être que le théâtre appliqué se caractérise par le changement, la transformation qu'il suscite chez le public. C'est du moins l'idée que défend Philip Taylor (2006, p. 93) lorsqu'il déclare que le théâtre appliqué « est un mot fourre-tout utile... pour trouver des liens et connexions entre nous tous qui sommes engagés dans le pouvoir du théâtre de transformer les choses tout au long de la vie ». Tim Prentky et Sheila Preston (2009) rejoignent cette définition du théâtre appliqué en signalant que sa finalité est de mener à bien des changements dans le monde.

Cependant, il est problématique de faire des effets suscités l'apanage du théâtre appliqué. Effectivement, n'est-ce pas le propre du théâtre que d'avoir un pouvoir de transformation ? Comment comprendre autrement la catharsis produite, par exemple, selon Aristote, par la tragédie antique ? Le pouvoir transformateur du théâtre n'a eu de cesse d'être pointé tant par ses protagonistes que par ses détracteurs. Pensons, par exemple, à l'époque élisabéthaine et au fameux arrêté du Conseil Municipal de Londres, du 6 décembre 1574, permettant d'exercer une censure sur le théâtre supposé favoriser, selon les puritains de l'époque, la bagarre, le vol, l'adultère, l'homosexualité et les discours séditionnels (Adams, 1917).

Au final, si rien ne nous permet de distinguer, voire d'opposer le théâtre appliqué du théâtre dit fondamental ou pur c'est peut-être que cette distinction est vaine et artificielle. C'est à ce titre que l'on peut, aux côtés de Judith Ackroyd (2000), considérer l'existence d'un *continuum* entre le théâtre en tant qu'art et le théâtre appliqué. L'autrice souligne d'ailleurs que le théâtre appliqué ne saurait faire l'économie d'une véritable connaissance et compréhension du théâtre, de son histoire et de ses pratiques, et que le théâtre fondamental dans une pureté totale relève davantage du fantasme que de la réalité. Ainsi, comme le suggère Monique Martinez (2017, p. 6), « le théâtre appliqué (...) n'est qu'une hypertrophie (...) de la fonction essentielle de la représentation : l'effet transformant de l'expérience de l'acteur et du spectateur ».

## Quelles définitions du théâtre ?

La plupart des écrits sur le théâtre appliqué parlent du théâtre de façon très générique, comme s'il existait une définition essentielle et transhistorique, voire anhistorique, du théâtre. On lit, par exemple, sous la plume de Jérôme Dubois (2017, p. 30) que « l'enjeu pilier de tous les enjeux du théâtre ne peut être que le bien-être » ou encore qu'« il y a de nombreux accidents de vie dans un parcours individuel et [que] le théâtre peut être utile lors de ces moments critiques ».

Or, le théâtre se définit précisément par sa plasticité et par sa malléabilité : sa forme n'est pas figée. De manière très concrète, nous conviendrons des différences entre, par exemple, un spectacle de théâtre de rue, une comédie dite grand public et des formes postdramatiques qui pratiquent un « décentrement ou hybridation vers la danse, le cinéma, la vidéo, le cirque, voir vers l'avènement de ce qu'on pourrait appeler des trans-arts » (Plana, 2017, p. 42). À une même époque, nous constatons donc une pluralité des formes théâtrales. Nous conviendrons également aisément que d'une époque à une autre, les sujets et les esthétiques déployés sur les scènes dramatiques diffèrent, nous n'avons qu'à penser à l'hétérogénéité des formes canoniques du théâtre européen pour nous en convaincre. Pensons par exemple à la *comedia nueva*, à la *commedia dell'arte*, au drame romantique, au drame symboliste ou encore au théâtre de

l'absurde, au théâtre épique, au théâtre *in-yer-face*, etc. Ainsi, il est problématique de parler de théâtre au singulier tant le panel de ce qui le compose est ample.

Il est donc nécessaire pour la recherche sur le théâtre appliqué de ne pas se contenter de définitions génériques et lâches du théâtre et d'analyser les diverses esthétiques et pratiques dramatiques dans leur historicité et dans leurs spécificités. Autrement dit, si l'on a conclu que le théâtre appliqué hypertrophie les effets transformateurs de la représentation théâtrale en général, il s'agit plus spécifiquement d'étudier les effets de pratiques et d'esthétiques particulières. En d'autres termes, il s'agit d'examiner à la loupe chaque forme de théâtre appliqué plutôt que de présupposer les effets que le théâtre appliqué à divers domaines serait censé créer.

Or, cette analyse ne peut provenir que du champ des études théâtrales, sous peine de reconduire les approximations, fantasmes, essentialismes et amalgames inhérents aux recherches sur le théâtre depuis d'autres champs que celui des études théâtrales. Il s'agit sans doute là de l'enjeu majeur de la recherche actuelle sur le théâtre appliqué qui, rappelons-le, se fait essentiellement depuis le champ de l'éducation, de la communication, des sciences sociales ou encore du management. Ainsi, le programme de recherche TASI, s'offre, en France du moins, comme l'un des premiers projets analysant les effets du théâtre appliqué depuis les études théâtrales, tout en favorisant le dialogue avec d'autres disciplines et notamment avec la recherche en psychologie.



## Théâtre et bien-être au travail : quel état de la recherche sur le domaine ?

Si le programme de recherche « Théâtre Appliqué Socialement Innovant » se propose d'évaluer les effets du théâtre appliqué depuis le champ des études théâtrales, en partenariat avec des chercheuses en psychologie, son étude se centre plus particulièrement, comme nous l'avons mentionné, sur l'articulation des pratiques dramatiques et du bien-être au travail. Or, si la question du bien-être au travail devient de plus en plus importante dans le champ de recherches de la psychologie positive, il n'en va pas de même dans les études consacrées au théâtre appliqué au monde du travail, souvent désigné par le terme de « théâtre en entreprise ». Nous aimerions alors rendre compte de l'absence de cette question dans la littérature consacrée au « théâtre en entreprise », pour ensuite faire une brève présentation de l'hétérogénéité définitionnelle du bien-être au travail, ainsi que de la multiplicité de ses outils de mesures.

### Le bien-être au travail et la recherche sur le théâtre en entreprise

Le théâtre appliqué au monde du travail se recoupe, en France du moins, sous le nom de « théâtre en entreprise », qui comme le rappelle Isabelle Cousserand est une expression ambiguë. « Cette formule elliptique évoque communément du théâtre fait pour l'entreprise, voire par les acteurs de l'organisation. (...) » (Cousserand, 2001, p. 1). Plutôt qu'un théâtre par l'entreprise, il s'agit de « formes théâtrales dans les organisations » (Cousserand, 2001, p. 1.), dans le sens où les techniques d'arts dramatiques

sont employées « comme outils de sensibilisation, de communication et de formation auprès des employés » (Poissonneau, Moisan, 2011), et sont mises « au service des besoins des entreprises en matière de gestion des ressources humaines et notamment de management et d'accompagnement du changement » (Poissonneau & Moisan, 2011). Ce théâtre dans les organisations prend une pluralité de formes. Il peut renvoyer à l'intervention de comédien.ne.s au sein de l'environnement de travail, proposant des spectacles qui sont soit des créations, soit des pièces « prêtes à jouer » en lien avec les thèmes récurrents du monde du travail. Il peut faire référence à des restitutions improvisées par des comédien.ne.s lors d'une réunion ou d'un séminaire, ou à des apostrophes théâtrales ludiques de la part de professionnel.le.s du monde du spectacle. Le théâtre en entreprise prend aussi la forme de sessions interactives avec le public ou de formations comportementales pour, par exemple, gérer sa prise de parole en public ou la relation au client. Il peut également s'agir de mises en situation à base de jeux de rôle entre un.e comédien.ne professionnel.le et un.e employé.e, ou encore d'ateliers de créativité au sein desquels les salarié.e.s discutent et réfléchissent sur un thème pour restituer le fruit de leurs échanges sous forme de saynètes. Le théâtre en entreprise peut aussi prendre la forme d'atelier de pratiques dramatiques, avec ou sans création d'une représentation finale, ou encore d'une *murder party*, soit un jeu d'enquête policière grandeur réelle.

Ces pratiques sont principalement pensées et théorisées depuis le champ de l'entrepreneuriat où le théâtre est étudié comme un outil de management (Lesavre, 2003, 2013), (Montargot, 2018, 2020), (Salgado, 2008, 2006), (Savignac, 2013, 2017, 2019). La recherche en éducation s'intéresse, quant à elle, au théâtre comme moyen de formation des employé.e.s (Leplatre, 1996), (Fustier, 1996, 2001), (Barthélémy-Ruiz, 1996), (Bibard, 2013), et le théâtre en entreprise fait également l'objet d'études dans sa capacité à être un outil de communication (Rossetta, 1997), (Maingraud, 2006), (Baier, 2010). En études théâtrales on compte peu d'études sur

la question, notons tout de même celles de Jérôme Dubois depuis la perspective de sociologie du théâtre ou celles de Cécile Vilvandre (2017) sur les saynètes d'entreprise. Au final, ce sont surtout les personnes de théâtre qui tentent de théoriser leurs pratiques en entreprise comme Christian Poissonneau (2011), fondateur de « théâtre à la carte », ou Béatrice Aragou-Dournon (1998), créatrice du festival international du théâtre d'entreprise.

La plupart des recherches sur « le théâtre en entreprise », depuis les divers champs mentionnés, fait surtout état des saynètes proposées en entreprise par des comédien.ne.s. Or, comme nous l'avons vu, cette forme n'est qu'une des modalités de théâtre en entreprise, certainement plus facile d'accès pour les chercheur.euse.s, compte tenu de la publication fréquente de ces saynètes d'entreprise. Le peu de recherches sur les autres modalités du théâtre d'entreprises s'explique peut-être par la réticence des études théâtrales à prendre une telle forme de théâtre pour objet d'études, alors même que ce champ disciplinaire serait à même, par l'analyse de spectacle et l'analyse dramaturgique, d'étudier le théâtre en entreprise dans sa globalité et dans les divers visages qu'il revêt.

Par ailleurs, la question du bien-être au travail dans les recherches consacrées au « théâtre en entreprise » n'est abordée que très succinctement et jamais de manière centrale. En effet, lorsque le bien-être au travail est évoqué dans la recherche en management ou en entrepreneuriat, il est toujours considéré comme un moyen d'acquiescer une meilleure performance de l'entreprise, et jamais comme une finalité. Il s'agit donc, pour ces études, de mettre le focus sur la performance de l'organisation, voire sur sa rentabilité et les moyens pour y accéder et non sur les travailleur.euse.s. Ainsi, la question du bien-être au travail favorisé par les pratiques et esthétiques dramatiques ne fait pas l'objet d'études, pour le moment, et encore moins depuis le champ des études théâtrales. C'est alors que le programme de recherche TASI s'offre dans son caractère innovant et ouvre une recherche qui ne demande qu'à être explorée.

## Le bien-être au travail : quelle définition depuis la psychologie positive ?

Si TASI se centre sur l'étude des pratiques et esthétiques dramatiques comme moyen de favoriser le bien-être au travail, il s'agit de préciser ce que l'on entend par bien-être au travail. À quoi renvoie cette notion ?

Comme le montrent Franck Biétry et Jordan Creusier (2015), le concept de bien-être au travail s'ancre dans le champ de la psychologie positive. Celle-ci est définie comme ce qui « recouvre l'étude des conditions et des processus qui contribuent à l'épanouissement et au fonctionnement optimal des individus, des groupes, et des institutions » (Biétry, Creusier, 2015, p. 13). La psychologie positive envisage deux conceptions du bien-être en général, l'une est dite hédonique et l'autre eudémonique. La première pose « la maximisation du plaisir comme but fondamental de la vie » (Biétry, Creusier, 2015, p. 14) ce qui implique de rechercher des récompenses et d'éviter des punitions (Massé et al., 1998). Quand la somme des récompenses est supérieure à celle des sanctions, un bonheur subjectif est ressenti (Diener, 2000). La conception eudémonique, en revanche, conçoit le bien-être comme la réalisation du potentiel humain (Ryff, 1989). En d'autres termes, elle l'envisage en tant qu'accomplissement de soi, développement personnel, sens donné à l'existence (Ryff, Keyes, 1995), ce qui implique « de relever des défis essentiels, d'avoir le sentiment de vivre pleinement, d'être soi-même, de faire corps avec son activité » (Biétry, Creusier, 2015, p. 14).

Or, si le bien-être en général fait l'objet de nombreuses études, le bien-être circonscrit au travail a été relativement moins étudié (Kiziah, 2003). Certes, le bien-être en général et le bien-être en particulier ont de nombreux points de similitudes (Gilbert et al., 2011). Cependant, le bien-être au travail est envisagé comme un construit propre (Massé et al., 1998), dans la mesure où la structure factorielle du bien-être en général ne se retrouve que partiellement dans la sphère

professionnelle et où les composantes du bien-être varient en fonction des sphères sociales (Diener, et al., 2003). Ceci ne signifie pas pour autant que les approches hédoniques, eudémoniques, voire combinées ne sont pas pertinentes concernant le bien-être au travail, seulement que pour certain.e.s chercheur.e.s le bien-être au travail se différencie du bien-être en général.

Afin de rendre compte de la multiplicité des outils de mesure liée à la pluralité des définitions données du bien-être au travail en fonction du type d'approche (hédonique, eudémonique ou combinée), nous aimerions présenter brièvement trois échelles de mesure du bien-être au travail. La première est strictement hédonique (Utriainen et al. 2011), se centre sur le cas particulier d'infirmières et porte sur trois dimensions : l'interaction entre les infirmières, l'interaction avec les patients, la centration sur la santé des malades. La seconde développée par Dagenais-Desmarais (2010) est, quant à elle, purement eudémonique et met au point l'Index of Psychological Well-Being at Work qui se centre sur : l'adéquation interpersonnelle au travail, l'épanouissement au travail, le sentiment de compétence au travail, la reconnaissance perçue au travail, la volonté d'engagement au travail (Creusier, 2013). Enfin, la troisième, intitulée l'échelle de mesure positive du bien-être au travail (EPBET) est une approche combinée (à la

fois hédonique et eudémonique) et se compose de quatre dimensions : une relation positive aux collègues de travail, une relation positive au manager, une relation positive aux temps sociaux, une relation positive à l'environnement physique de travail (Biétry, Creusier, 2013).

Ainsi, puisque le programme de recherche TASI se propose de théoriser un outil d'évaluation des pratiques artistiques et de leurs effets dans le cadre de l'application du théâtre à la question du bien-être au travail, le programme ne peut faire l'économie d'une stabilisation de la définition du bien-être au travail ainsi que de son échelle de mesure déterminée par une conception hédonique, eudémonique ou combinée. En ce sens, la collaboration entre les laboratoires LLA-CRÉATIS (études théâtrales) et CERPPS (études en psychologie) est cruciale pour la réalisation de la première étape du projet et la définition des items propres au bien-être au travail. Pour autant, ceci ne signifie pas que l'évaluation de pratiques artistiques se fera exclusivement depuis le terrain de la psychologie, mais qu'un dialogue entre les divers champs disciplinaires est nécessaire. Ce dialogue permettra de prendre la mesure de l'articulation entre les esthétiques et pratiques artistiques déployées et le bien-être au travail, et de mettre en lumière la manière dont certaines pratiques dramatiques peuvent peut-être fonctionner comme un levier pour le bien-être au travail.



## Évaluation du théâtre appliqué pour favoriser le bien-être au travail : quelques axes

### Items, modalités de participation et composition dramaturgique : trois entrées pour l'outil d'évaluation

Compte tenu de tout ce qui a été précédemment exposé, nous préconisons que l'outil d'évaluation des pratiques artistiques soit composé de différentes entrées.

La première et peut-être la plus évidente est déterminée par les items choisis pour définir le bien-être au travail en fonction d'une approche hédonique, eudémonique ou combinée. Ces items servent de socle à l'élaboration de prétests et de posttests psychologique, pour mesurer avant et après la prestation de théâtre appliqué, sinon le bien-être au travail, du moins un des éléments qui le compose et sur lequel portait peut-être la prestation artistique.

La seconde entrée correspond aux modalités de participations du public et reprend le modèle théorisé par Dianne Stronks différenciant le théâtre appliqué sans participation, du théâtre appliqué avec une participation interactive et du théâtre appliqué avec une participation active. Gilles Jacinto (2014), dans sa mission d'expertise artistique sur le théâtre appliqué au sein du Labcom Rimec, avait écarté cette classification, re-

prochant à Dianne Stronks d'avoir une conception réductrice du théâtre dans sa forme traditionnelle et objectant qu'au théâtre la position spectatorielle n'est pas synonyme de passivité. Cependant, si nous partageons ses réticences quant à la hiérarchisation des dispositifs en fonction du niveau de participation des spectateur.ice.s, cela ne nous conduit pas pour autant à rejeter le modèle de Dianne Stronks, mais à le modifier.

Tout d'abord, il ne s'agirait plus d'associer l'absence de participation à une passivité, mais de s'interroger sur ce que l'expérience de réception spectatorielle produit. Cette attention portée à l'expérience de réception du public passe également par une analyse du niveau d'accompagnement de cette dernière. Autrement dit, la représentation est-elle accompagnée d'une discussion, d'un débat, d'un moment d'échanges a posteriori ? Et si tel est le cas, quelle place y tient la représentation ? N'est-elle qu'un prétexte pour aborder des thématiques précises, comme aurait pu l'être un film, une chanson ou encore un livre ? Ou l'expérience esthétique théâtrale est-elle au cœur de la discussion ? Dans ce dernier cas de figure, il y a fort à parier que l'échange serait à même de dévoiler ce que la représentation a été susceptible de faire aux spectateur.ice.s et qu'elle porterait alors sur l'articulation des mécanismes esthétiques et des effets produits par la réception de l'œuvre. Il ne s'agit donc pas de dévaluer la présentation de pièces de théâtre au sein des organismes de travail, mais de s'interroger sur les effets que produit cette modalité particulière de théâtre appliqué chez les membres du public.

Ensuite, il nous paraît pertinent de conserver cette classification en fonction du niveau de participation du public, compte tenu des diverses modalités des pratiques de nos partenaires que nous avons été ou que serons amenés à observer. En effet, le théâtre appliqué sans participation du public peut renvoyer à l'une des pratiques d'Aparté – Théâtre en entreprise, déployée pendant l'épidémie de la Covid-19 et consistant à présenter par visioconférence une saynète à un public d'entreprise afin de déclencher une discussion encadrée par un.e psychologue. Le théâtre appliqué avec une participation interac-

tive peut, quant à lui, être une catégorie utile pour analyser la pratique de la clownanalyse du bataclown. La clownanalyse est une pratique d'intervention *dans les réunions de travail*, et consiste à *donner le point de vue des clowns* sur ce qui se dit et se passe dans ces réunions. Cette pratique combine l'improvisation clown et l'analyse institutionnelle. Concrètement, les deux acteurs sont présents dans la salle comme de simples participants, ils écoutent, observent, prennent des notes, puis surgissent en clowns et improvisent en écho à ce qui vient de se passer et aux réactions des personnes présentes dans l'assemblée (Bonange, Sylvander, 2015). Enfin, le théâtre appliqué avec participation active renvoie tant aux formations de clown dispensées par le Bataclown qu'aux ateliers de jeu donnés par Aparté — théâtre en entreprise. Ainsi, parce que la classification de Dianne Stronks correspond aux multiples modalités des pratiques de nos partenaires et que ces pratiques gagnent à être étudiées dans leur singularité, nous proposons que l'une des entrées de l'outil d'évaluation soit relative au mode de participation du public.

Une troisième entrée de l'outil d'évaluation de l'utilisation du théâtre ou du clown pour favoriser le bien-être au travail concerne les esthétiques déployées. Peu importe le mode de participation du public, il s'agit d'analyser la représentation, l'intervention ou l'atelier comme si l'on étudiait une pièce de théâtre afin de rendre compte de sa composition interne. On prêtera alors attention, entre autres choses, au rapport au temps, à l'espace, à la parole, aux personnages (s'il y en a), aux spectateurs (s'il y en a aussi) et aux registres (épique, lyrique, dramatique). Il s'agit, de la sorte, de mettre en lumière les éléments

composants la représentation, l'intervention ou l'atelier (trois termes que nous résumerons par celui de prestation) et la manière dont ces éléments interagissent entre eux pour créer des réseaux de sens. Autrement dit, il s'agit de réaliser une analyse dramaturgique du théâtre appliqué. Nous n'avons pas le temps et l'espace, ici, de détailler avec précision ce en quoi consiste cette analyse dramaturgique et en quoi elle diffère nécessairement de celle d'une pièce de théâtre dite traditionnelle, mais cette question fera sûrement l'objet d'une publication prochaine. Retenons peut-être seulement pour le moment que les méthodes utilisées communément pour analyser une pièce de théâtre ou une représentation théâtrale, dans le champ des arts de la scène, peuvent être mis à profit afin de révéler les mécanismes de compositions et de sens possibles d'une prestation de théâtre appliqué.

## La question cruciale de l'éthique

Tout d'abord, ces questionnements éthiques sont liés aux personnes visées par la prestation artistique. Ils concernent en premier lieu la vulnérabilité des personnes. En effet, puisque l'on présuppose que le théâtre appliqué hypertrophie le pouvoir transformateur du théâtre, on présuppose qu'il a des effets sur les personnes qui y prennent part. Or, ces personnes peuvent potentiellement se trouver dans une situation de vulnérabilité, de fragilité, liées à de multiples facteurs, dont leurs conditions de travail. Il s'agit alors de veiller à ce que la prestation artistique ne fasse pas plus de mal que de bien, pour le dire simplement. En d'autres termes, l'évaluation devra sans doute prendre en compte la

manière dont la prestation artistique prévient, entre autres, les risques de décompensation des personnes vulnérables et l'exacerbation des conflits. Ces questionnements éthiques relatifs aux personnes visées par la prestation artistique peuvent également porter sur les conditions de l'exercice et du respect du consentement libre et éclairé de ces personnes. Concrètement, il s'agit, pour les chercheuses et chercheurs, de déterminer si la participation à la prestation (même en tant que spectateurs ou spectatrices) se fait sur la base du volontariat ou de l'obligation, afin de d'établir le niveau de motivation du public visé. Il s'agit également de déterminer si les conditions d'expression du consentement ou du refus sont réunies pour les participantes ou participants et de déterminer ce qui peut influencer ces conditions. Parmi les éléments conditionnant l'expression du consentement libre, nous pouvons lister, de manière non exhaustive, les choses suivantes :

- Présence ou non de supérieurs hiérarchiques durant la prestation artistique
- Présence ou non des collègues de travail durant la prestation artistique
- Prestation artistique localisée ou non au sein de l'environnement quotidien de travail
- Confidentialité de la prestation existante ou non et déterminée explicitement ou non par un contrat de confiance et de communication
- Influence de la prestation artistique sur l'environnement de travail et création d'un safe place : est-ce que ce qui se dit, se joue, se vit durant l'expérience de la prestation artistique risque d'avoir des effets négatifs sur le quotidien des travailleurs ou travailleuses.
- Lieu et temps consacrés à l'expression du consentement, des limites de chaque individu et de ses refus

Ensuite, l'outil d'évaluation devra peut-être prendre en compte des questionnements éthiques relatifs aux conditions structurelles et organisationnelles de la prestation artistique. L'un de ces questionnements pourrait porter sur l'identification du ou des commanditaires (syndicats, patrons, DRH, etc.) des

prestations artistiques et des usagers ou bénéficiaires de ces dernières, afin de déterminer s'il s'agit d'un même public ou de deux publics différents. S'il n'y a pas identité entre les commanditaires et les bénéficiaires, il s'agirait peut-être de définir les attendus des uns et des autres sur l'apport de la prestation artistique et de repérer si ces attentes coïncident, s'opposent, se répondent, etc. S'il y a disjonction entre les intérêts des commanditaires et des usagers, l'outil d'analyse devra sans doute accorder une attention aux modes de résolution de cette disjonction : y a-t-il une conciliation des intérêts dans la réponse artistique proposée ? Un intérêt est-il plus privilégié qu'un autre ? Lequel ? Qu'est-ce que cela implique ? etc. Un autre questionnement éthique, relatif aux conditions structurelles et organisationnelles de la prestation artistique, pourra prendre la forme d'une analyse de la perméabilité de l'organisation aux modifications structurelles lorsque celles-ci influent sur le bien-être au travail. En d'autres termes, il s'agira de déterminer si la prestation artistique est le moyen d'une modification, tant individuelle des participantes et participants, que structurelle de l'organisation de travail en elle-même. Cette attention de l'outil d'évaluation portée aux éléments structurels de l'organisme de travail permet peut-être de rassurer les craintes de potentiels détracteurs de la recherche sur le théâtre appliqué en général et le théâtre en entreprise plus particulièrement. En effet, cette attention prémunit, du moins nous l'espérons, la recherche académique d'être la caution d'une instrumentalisation du théâtre au profit de ce que j'appellerai le *well-being washing*. Au même titre que le *green washing* est une méthode de marketing consistant à communiquer auprès du public en utilisant un argument écologique de manière trompeuse pour améliorer son image, le *well-being washing* utiliserait l'argument du bien-être. Il s'agit donc d'interroger le sens de la sollicitation d'une prestation artistique entre volonté de transformation effective ou outil de marketing.

Ainsi, il nous semble que les questions éthiques relatives tant aux personnes visées par la prestation artistique qu'aux conditions structurelles et organisationnelles du travail peuvent constituer une autre entrée dans l'outil d'évaluation des pratiques artistiques et de leurs effets.



## Conclusion

Pour conclure, nous aimerions rappeler l'originalité du programme TASI qui s'offre, du moins en France, comme l'un des premiers projets analysant le théâtre appliqué depuis le champ des études théâtrales. Le théâtre appliqué gagnera sûrement à être pensé depuis ce champ, évitant, de la sorte, l'écueil des fantasmes, amalgames ou essentialismes inhérent aux recherches sur l'art depuis un autre champ que celui de la recherche en art. De plus, le programme TASI répond à la nécessité d'évaluer les effets du théâtre appliqué, ici circonscrits à la question du bien-être au travail. Ce besoin d'évaluation, déjà mis en œuvre par Judith Ackroyd (2000), surgit de l'écart entre, d'une part, l'accroissement de pratiques et de discours vantant leurs bienfaits ou les détractant, et d'autre part, le peu de recherches scientifiques sur la mesure de ces effets. Afin de répondre à ce besoin, le programme TASI a pour objectif de créer un outil d'analyse interdisciplinaire, conçu à partir d'un dialogue entre le champ des études théâtrales et celui de la recherche en psychologie. Ce dialogue vise à prendre la mesure de l'articulation des pratiques et esthétiques dramatiques et de la favorisation du bien-être au travail, en d'autres termes, il cherche à analyser la manière dont le théâtre, dans ses diverses modalités, peut fonctionner comme un levier contribuant au bien-être au travail. Parmi les axes pressentis comme constitutifs de cet outil d'évaluation, nous comptons les suivants : un axe déterminé par les méthodes d'évaluation du bien-être au travail depuis le champ de la psychologie, un axe relatif aux modalités de participation du public durant les prestations artistiques, un axe réutilisant les méthodes d'analyse dramaturgique et scénique pour isoler la particularité des esthétiques déployées durant les prestations artistiques, et enfin un axe relatif aux questionnements éthiques. Bien sûr, cet article n'avait que pour vocation de présenter les principaux enjeux, constats et propositions constituant le point de départ du programme de recherche TASI, et l'outil d'évaluation reste encore à construire au grès des divers dialogues, observations et découvertes.

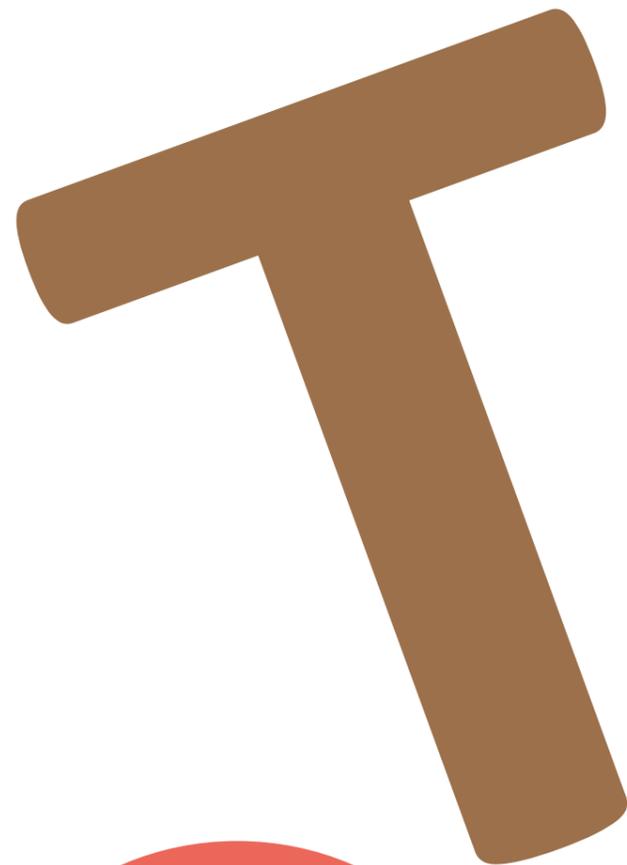
## Bibliographie

- ACKROYD, J. (2000). Applied Theatre: Problems and possibilities. *Applied Theatre Researcher/IDEA journal*, (1). <https://www.intellectbooks.com/asset/755/atr-1.1-ackroyd.pdf>.
- ACKROYD, J. (2007). Applied theatre: an exclusionary discourse ?. *Applied Theatre Researcher*. <https://www.intellectbooks.com/asset/514/atr-8.1.pdf>.
- ADAMS, J. K. (1917). *Shakespearean Playhouses: a History of English Theatres from the Beginnings to the Restoration*. Houghton Mifflin Harcourt.
- ARAGOU-DOURNON, B. DETRIE, P. (1998). *Le théâtre d'entreprise : quand l'entreprise se met en scène*. Éditions Liaisons.
- ARANZAZU CEDUJO CORTES, C-M. (2021). *Escuela de llanto y risa. Teatro, pedagogía y transformación social*. Editorial Dykinson.
- BAIER, L. (2010). *Théâtre d'entreprise : Outil communicationnel ou mariage contre-nature ? Plaidoyer pour une trêve discursive*, Mémoire de master, Université de Lausanne.
- BARTHÉLÉMY-RUIZ C. (1996). Le jeu théâtral comme jeu de formation. Leplatre, F. (Dir.) *La formation se met en scène ou les mille et une vertus du théâtre*. Centre Info.
- BEILLEROT, J. (1996). Le théâtre, une méthode de formation ?. *La formation se met en scène ou les mille et une vertus du théâtre*, ouvrage collectif sous la direction de Françoise Leplatre, Centre INFFO, 1996.
- BIBARD, L. (2013). Théâtre et permanence de la formation : pour une éthique de la présence. *Education Permanente*, 1, 7-16.
- BRECHT, B. (1972). *Écrits sur le théâtre. 1.* L'Arche.
- BRECHT, B. (1990). *Petit Organon pour le théâtre suivi de Additifs au Petit organon*. L'Arche.
- DIDEROT, D., Naigeon J.A (Dir.) (1821). Œuvres de Denis Diderot : théâtre, Université de Princeton, J.L.J.
- DOUSSERAND, I. (2001). Le théâtre d'entreprise : entre stratégie imaginée et stratagème imaginaire. *Communication et organisation*, (19).
- DUBOIS, J. (2017). Enjeux, principe cathartique, protocoles et limites des usages sociaux du théâtre. *Sociétés*. 138 (4), 29-40.
- DUBOIS, J., (2011). *Les usages sociaux du théâtre hors ses murs, Ecole, entreprise, hôpital, prison, etc. Témoignages et analyses*, L'Harmattan.
- FERRO, C. (2013). Quand le théâtre participe au développement personnel des salariés dans l'entreprise. *Education Permanente*, 1.
- FUKELMAN, M. (2019). *Teatro aplicado. Teoría y práctica*, Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación.
- FUSTIER M., FUSTIER. B. (2001). *Exercices pratiques de créativité à l'usage du formateur*, Editions d'Organisation.
- FUSTIER, M. (1996). Les Débuts en France du théâtre dit d'entreprise. Leplatre, F. (Dir.). *La formation se met en scène ou les mille et une vertus du théâtre*, Centre INFFO.

- GARCIA-HUIDOBRO, V., DEL CANTO, L., SEDANO-SOLIS, A. (2021). *Teatro Aplicado en Educación*, Ediciones UC.
- HUGENTOBLE, P., (2007). *Contribution de l'art théâtral à l'amélioration de l'expérience de service*, CRAG - Haute école de gestion de Genève.
- HUGHES, J., NICHOLSON, H., (2015). *Critical perspectives on applied theatre*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HUME, V. (1992). Le théâtre d'entreprise, origines et objectifs. *Actualité de la formation permanente*, (120), Centre Inffo.
- JACKSON, A. (2007). *Theatre, Education and The Making of Meanings: Art or instrument*. Manchester University Press.
- JACKSON, A., VINE, C. (2013). *Learning through theatre: the changing face of Theatre in Education*. Routledge.
- LEPLATRE, F. (1996). *La formation se met en scène ou les mille et une vertus du théâtre*, Centre Inffo.
- LESAYRE, L., (2003). Théâtre et entreprise, état des lieux et une approche globale. *Working paper série RMT (WPS 03-08)*.
- LESAYRE, L., (2003). Are theatre and business links relevant? A conceptual paper and a case study, *Journal of Management Development*, 31(3), 243-252.
- LESAYRE, L., (2013). *Scènes de management. Le théâtre au service de l'entreprise*. Presses universitaires de Grenoble.
- LORIOU, M. (2021). Les dimensions collectives des risques psychosociaux et de la souffrance au travail. *Raison présente*, 218, 17-26. <https://doi.org/10.3917/rpre.218.0017>
- MAINGRAUD, S. (2006). *Mieux communiquer en entreprise grâce à l'impro théâtrale*. ESF éditions.
- MARTINEZ THOMAS, M. PÉRAN, B., VILLALBA R., DIAZ LIZARAZO, K., (2018). Dramaturgias de otros escenarios: prolegómenos a una revisión crítica del Teatro Aplicado. *Circuitos teatrales del siglo XXI*, pp. 82-101.
- MARTINEZ THOMAS, M., JAMBRINA, N. (2021). *Quel congrès voulons-nous ?* L'Harmattan.
- MARTINEZ THOMAS, M. (2017). *Le théâtre appliqué : enjeux épistémologiques et études de cas*, Lansman.
- MARTINEZ THOMAS, M., VILLALBA R. (2018). Dramaturgia(s) de visita(s) turística(s): un ejemplo de teatro aplicado, *Cartografía Teatral en homenaje al profesor José Romero Castillo*, 2, 667-682.
- MONTARGOT, N., REDON, G. (2020) Formation à l'égalité femmes-hommes par le théâtre d'entreprise : une analyse de saynètes, *Relations industrielles/ Industrial Relations*, 75(2), 272-295.
- MONTARGOT, N., REDON, G. (2018). Le théâtre d'entreprise : un outil de formation permettant de lutter contre les mécanismes discriminatoires ?, *Management et Avenir*, 104, 173-193.
- MOTOS-TERUEL, T. (2017). Hacer Teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(3-4), 219-248.
- MOTOS-TERUEL, T., NAVARRO-AMORÓS, A. (2012). Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 4(9), 619-635.
- MOTOS, T. et Al. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. éditions Ñaque.
- MOTOS, T., FERRANDIS, D. (2015). *Teatro aplicado : teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Editorial Octaedro.
- NICHOLSON, H. (2005). *Applied Drama: the gift of theatre*. Palgrave.
- NICHOLSON, H. (2011). *Theatre, Education and Performance*. Palgrave MacMillan.
- O'CONNOR, P., FREEBODY, K., BUSBY, S., (2021). *Applied Theatre Research*, 9(1).
- OJEDA, D. et al., *El Teatro como herramienta de cambio*, Madrid, Editorial Dykinson, 2019.
- POISSONNEAU, C., MOISSAN, I. (2011). *Le travail mis en scène — Idées reçues sur le théâtre d'entreprise*. Le Cavalier Bleu.
- PRENDERGAST, M., SAXTON, J. (2009). *Applied Theatre, International Case Studies and Challenges for Practice*. Éditions Intellect Publishers.
- PRENTKI, T., et PRESTON, S., (2008). *The Applied Theatre Reader*. Routledge.
- ROSSELLA, M. (1997). Le théâtre d'entreprise. *Quaderni, pouvoir et communication*. (32), 33-64.
- SALGADO, M., (2008). Le théâtre, un outil de formation au management. *Revue française de gestion*. 1(181), 77-96.
- SAVIGNAC, E. et al. (2017). *Le travail de la gamification : enjeux, modalités et rhétoriques de la translation du jeu au travail*. Peter Lang.
- SAVIGNAC, E., (2013). Carnaval d'entreprise et spectacularisation de l'ordre managérial. Le cas du reversal day. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, 385-407.
- SEDANO-SOLIS, A. (2016). *El Teatro aplicado como campo científico-didáctico en la formación docente. Sistematización teórica y propuesta curricular para el desempeño del profesorado*, thèse de doctorat, Departamento de Filología, Comunicación y Documentación Universidad de Alcalá.
- SEDANO-SOLIS, A. (2020). Aproximación al estudio del teatro aplicado. *Apuntes De Teatro*. (145), 7-16.
- SNYDER-YOUNG, D. (2013). *Theatre of good intentions: challenges and hopes for theatre and social change*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- STRONKS, D. (2013). *Teatro para el cambio en las organizaciones*. Ñaque.
- TAYLOR, P. (2003). *Applied theatre – Creating Transformative Encounters in the Community*. Heinemann.
- TAYLOR, P. (2009). *Theatre Behind Bars - can the arts rehabilitate?* Trentham Books.
- THOMPSON, J. (1999). *Drama Workshops for Anger Management and Offending Behaviour*. Jessica Kingsley.
- THOMPSON, J. (2006). *Applied theatre: bewilderment and beyond*. Peter Lang.
- VELASQUEZ, A.M., Martinez THOMAS, M. (2020). La intervención social de clown, una práctica dispositiva de investigación creación para la construcción de la paz en Colombia. *Corpografías, Estudios críticos y y desde los cuerpos*. 136-147.
- VILVANDRE, C., (2017). *La saynète d'entreprise, le spectacle d'une médiation en prise directe sur la réalité*. Acta Litt&Arts.

# Taller Itinerante de Artes para la Paz - -TIAP- En Urabá, Colombia

Fotografía 1 · Afiche TIAP



**Itinerant Workshop on  
Arts for Peace:**  
-TIAP- In Urabá, Colombia

**Atelier itinérant des Arts  
pour la Paix:**  
-TIAP- À Urabá, Colombie

Sandra Milena Alvarán  
Xanath Bautista  
Patricia Bernal  
Hugo Buitrago  
Yohana Parra  
Urabá Ruiz  
José Fernando Villegas  
María Cristina Rengifo  
Ana Milena Velásquez

DOI 10.59486/MVYN8513

## Para empezar

*Estar aquí en medio de un mundo de pantallas, de miedos, de muerte y de espacios cerrados... Es la metáfora de lo posible, del juego del sí del no, del sí a la transformación, del sí al futuro, del sí al amor, el bienestar y el respeto" Velásquez: 2021.*

En el Marco del proyecto *TransMigrArts, Transforming Migrations by Arts*, del cual hace parte un equipo de investigadores y artistas de la Universidad de Antioquia, se planteó la realización de talleres en una primera etapa, para ser observados por investigadores de los países socios. El programa la Paz es una obra de Arte, de la Facultad de Artes de la Unidad Especial de Paz, bajo la coordinación de Extensión Cultural Seccional Urabá, que además cuenta con el acompañamiento de la Facultad Nacional de Salud Pública (todas ellas dependencias de la Universidad de Antioquia), se unieron en una propuesta interdisciplinaria de formación e investigación creación: Taller Itinerante de Artes para la Paz -TIAP- en el territorio de Urabá, Colombia. Este se desarrolló extraordinariamente, de manera presencial, en medio de la crisis sanitaria que afectó a todo el

planeta en el 2020, realizándose en las tres sedes universitarias de la seccional Urabá, en los municipios de Apartadó, Carepa y Turbo.

El TIAP se propuso relacionar las artes, la literatura y la construcción de paz, para incidir en el mejoramiento de los individuos, sus comunidades y territorios. Todo ello desde los lenguajes artísticos, promoviendo el fortalecimiento de los procesos de empatía, participación, reparación, resiliencia, convivencia, reconciliación y transformación, permitiendo que las experiencias individuales y colectivas se expresaran, transformándose en actos poéticos, simbólicos y reflexivos, desarrollando potencias creativas, reparadoras, en líderes sociales del territorio comprometidos con la construcción de sociedades en/y para la paz en el país.

Se aplicó un formulario de recolección de información que permitió caracterizar la población de líderes culturales, artísticos y sociales en el territorio, conociendo sus experiencias, trayectorias e interés en el taller, con un total de 66 personas preinscritas. El equipo coordinador estableció los criterios de selección, identificando la característica de la vivencia del desplazamiento, la migración, y la práctica artística en proyectos personales y en comunidad. A partir de estos criterios relacionados con los objetivos del proyecto macro, se seleccionaron 21 participantes, de los cuales 16 terminaron el proceso.

La metodología, basada en la investigación creación, en la cual la práctica artística es en sí misma el proceso investigativo (2020) y basada en la formación para la paz, desde el diálogo interdisciplinar, estuvo dirigida a formar, incidir, promover, fortalecer y transformar las experiencias, acciones y proyecciones de los líderes sociales participantes. Sus vivencias en medio de un conflicto violento prolongado, con desplazamientos, desapariciones, y violaciones a los derechos fundamentales, han dado lugar a sus prácticas expresivas, artísticas y culturales, convirtiéndose en un precioso ejercicio de construcción de paz viva, imperfecta, positiva y territorial.

#### El TIAP se compone de 5 talleres:

- **Taller uno.** Introdutorio.
- **Taller dos.** Reconocimiento(s) del cuerpo, la memoria, y la empatía a través de elementos de las artes escénicas, juego, improvisación, explorando las cartografías de paces múltiples y narrativas experienciales.
- **Taller tres.** La escucha, el diálogo y la interacción expresiva a través de la apropiación de elementos de la música, el relato sonoro y la performatividad, abordando los elementos de convivencia, perdón y reconciliación.
- **Taller cuatro.** Creatividad, expresión y transformación a través de los lenguajes de la danza, el movimiento y las artes plásticas a partir de diversos elementos biográficos e imaginarios, abordando elementos de reparación simbólica y resiliencia.
- **Taller cinco.** Experimentación y creación de un momento final de socialización de las experiencias con las comunidades de referencia de los participantes y del municipio.

Con una intensidad de 140 horas dedicadas al encuentro, la experiencia, el diálogo y la transformación. Se realizó con el aval previo del comité de Bioética<sup>1</sup> de la Universidad de Antioquia y se reguló según las condiciones de bioseguridad establecidas por la institucionalidad. El proceso del TIAP está avalado por el consejo de la facultad de artes para certificarse como diploma de formación continuada, lo cual se corresponde con las expectativas de los líderes para su formación y con las necesidades de las pedagogías para la paz en Colombia, de formar capacidades que permitan la continuidad de los procesos en los territorios.

El presente artículo reflexiona sobre la metodología, la experiencia y la transformación de las vivencias de TODOS los participantes durante el proceso, docentes, artistas, investigadores, participantes y comunidades. Pues podemos dar cuenta de un hallazgo y aporte fundamental a la reflexión y es la disolución de las fronteras entre investigador, artista, participante, pues el deseo de transformación del sufrimiento humano, de las consecuencias de la violencia, y las condiciones de vulnerabilidad, es un propósito que compartimos desde la dimensión humana, posicionándonos en una perspectiva ética, solidaria, comprensiva y plural.

<sup>1</sup> Comité de Bioética en la investigación, Facultad Nacional de Salud Pública, Universidad de Antioquia. CEI-FNSP

## Nuestros retos

El TIAP planteó varios retos: el enfoque práctico de la interdisciplinariedad, la dinámica del trabajo en equipo, el diálogo necesario para abordar las experiencias y memorias colectivas e individuales de los participantes, los cruces metodológicos y la escucha necesaria para la construcción colectiva de propuestas creativas. Se organizaron secuencias didácticas, en cinco momentos por taller: sensibilización, conceptualización, experimentación desde el acontecimiento, creación y socialización. Y se abordaron dos componentes transversales: literatura y paz y los rituales territoriales de la transformación. Acordando además metodológicamente, para finalizar cada encuentro, la realización de corporelitos que irían conformando las memorias de las experiencias individuales y colectivas de los participantes.

A lo largo del presente texto, iremos tejiendo la descripción de cada taller, con los componentes transversales y con algunas narrativas de los participantes.

## Taller uno

Empieza desde el diálogo y la presentación de los retos del TIAP. Y entre ellos, el reto de abordar de manera transversal: la perspectiva ética y política de la Universidad de Antioquia con la participación de la Unidad especial de paz a través del componente de Literatura y paz y el diálogo con la experiencia y saberes territoriales de las prácticas ancestrales y el valor de la acción ritual en la reparación individual y colectiva.

Fotografía 2 · escrito bajo piedra<sup>2</sup>

<sup>2</sup> La Unidad especial para la paz de la Universidad de Antioquia La Unidad Especial de Paz fue creada por el Consejo Superior Universitario en el 2018 para gestionar, fortalecer, promover, articular y difundir las iniciativas en docencia, investigación y extensión que surjan, tanto desde las unidades académicas como desde la propia Unidad de Paz, y que tengan como objetivo aportar a la construcción de paz en Antioquia y Colombia, en diálogo permanente con las comunidades y grupos poblacionales de los territorios, al igual que con las comunidades académicas nacionales e internacionales que adelantan trabajos en construcción de paz.

<sup>3</sup> El registro audiovisual y fotografías del Taller itinerante de Artes para la paz, fue realizado por el investigador y docente de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia David Romero Duque y las estudiantes practicantes Laura Bedoya y Florinen Pacheco.

Fotografía 2 · Escrito bajo piedra



## Reflexión desde el componente transversal de literatura y paz: La Palabra Compartida

La literatura, y más específicamente el género epistolar, como componente que se articula a otros lenguajes estéticos, en el marco del TIAP se propuso como una dimensión estética, razonada y argumentada del uso de la(s) palabra(s) para la construcción de la paz. Nos ha hecho falta más palabras, más conversaciones, más arte, más diálogo, más solidaridad, más apreciación de la vida para enfrentar y dirimir los conflictos, que, como sociedad, sea ella Estado, instituciones, grupos o personas, aún no alcanzamos a estimar como posibilidad infinita para la vida juntos.

Se expuso el género epistolar desde la perspectiva del pretexto pedagógico y didáctico para contribuir a la construcción de la paz, especialmente, en contextos comunitarios y sociales signados por el conflicto armado como el que ha vivido y vive el país. Literatura y paz, en tanto se abren posibilidades de ampliar el conocimiento, los horizontes comprensivos e interpretativos de la existencia personal, comunitaria y social, constituyen un buen pretexto para la reflexión argumentada y crítica de la naturaleza humana y de sus relaciones en contextos sociales determinados por condiciones históricas y sociales adversas a la justicia social. En ese carácter múltiple y diverso de la literatura se sustenta una de las posibilidades de superar, tal vez uno de los mayores flagelos de nuestra sociedad y que determina en muchas ocasiones las respuestas violentas a las tensiones, contradicciones y conflictos que vivimos como sociedad: el dogmatismo con sus expresiones fanáticas, la idea del pensamiento único y válido, la negación y ataque violento a lo distinto, lo diferente como una amenaza.

Desde la mediación didáctica de la literatura (leerla y escribirla), en este caso específico el género epistolar, se puede comprender y expresar mejor la naturaleza humana y las relaciones sociales que la determinan, no para encontrar una única respuesta, sino sobre todo, para ampliar las preguntas y las visiones sobre ella misma, para comprender la potencia social de las diversidades

culturales, lingüísticas, comunitarias, geográficas, folclóricas, ambientales. La literatura, se ha ocupado desde sus inicios de las grandes inquietudes del ser: el amor, la vida, la inmortalidad, la trascendentalidad, la muerte, el poder, la guerra, la amistad, la solidaridad, en fin, el sentido mismo de la existencia, como se dijo arriba, para superar cualquier forma de dogmatismo y fanatismo, elemento esencial para construir la paz, la paz desde la palabra diversa, estética, infinita, simple, sencilla, las paz con las palabras de quienes la construyen con sus energías cotidianas.

Se plantearon preguntas previas en cada encuentro: ¿Cómo, el conocimiento y la lectura del género epistolar, posibilitan el reconocimiento y la reflexión argumentada y crítica de las condiciones políticas y humanas que nos determinan como sociedad? ¿Cuáles son sus potencialidades, como lectura y escritura de este género?

Formación, investigación y creación es la propuesta interdisciplinar que, desde la expresión del arte, en sus distintas formas, desafiaron los esquemas académicos hasta ahora trabajados, para mucho más que construir conocimiento o conducir la formación disciplinar de manera integral. Dichas premisas fueron el camino en el que todos y todas debimos establecer un verdadero diálogo y encuentro cultural y comunitario alrededor de la palabra compartida, esa que nos permitió trabajar desde los saberes y experiencias locales, situadas, de los líderes que a su vez encarnan el dolor de ser víctimas de la guerra, en carne propia o en su piel, por la piel de otros.

En el primer taller, fue la carta dirigida a los y las participantes, primer acercamiento desde la propia experiencia con la construcción de paz y con la cual se quiso introducir la escritura y lectura de este género, pero también como posibilidad de dar a la palabra el lugar de vehículo sensible y estético de la expresión de la vida en perspectiva reconciliadora con ella misma y con los otros. Se trató entonces de narrar el Acuerdo de Paz en Colombia desde un compromiso institucional y a partir del quehacer social y comunitario que nos impele hacia el camino de una mejor nación. Como la relación entre quienes consideramos este proceso en consonancia con un diálogo entre pares, se estableció un diálogo

íntimo personal, por ello va firmada a título personal:

Turbo, abril 7 de 2021

Queridas compañeras y compañeros,

Escribirles cuando apenas asoman nuestras primeras miradas y nuestras primeras percepciones entre ustedes y nosotros, y hacerlo ya con un atisbo de complicidad, esa que identifica a quienes les asiste un sueño común, no es una cuestión simple, queremos decir, de simpleza; las palabras que van aquí dirigidas a ustedes comienzan con mucho afecto y gratitud por estos días que ustedes decidieron compartir con nosotros, por dedicarnos su tiempo y por permitirnos conocerles, verles, tenerles cerca. Estas son nuestras primeras letras, un saludo cálido y un deseo profundo por que se encuentren bien, también compartirlas que nuestra esperanza en un mejor país nos alienta cada día en este largo y complejo camino de construir la paz entre todos.

Han de saber que ese no ha sido un camino fácil, pero, ¿qué camino puede tener el sabor de la conquista sin pasar obstáculos? Comenzamos la marcha con los diálogos de paz hace ya 8 ó 9 largos años; superamos el no de aquel plebiscito amargo; llegamos a la tan anhelada firma de los Acuerdos, y ahí estaba la Universidad de Antioquia para asumir su compromiso de contribuir con todo su esfuerzo a la construcción de una paz para el país.

Tuvimos la inmensa fortuna de ser convocados para asumir las responsabilidades institucionales con la tarea universitaria de apostarle a la paz de Colombia, ese fue un gratísimo momento de hace poco más de dos años. Empezamos por organizar la casa y por unir la voluntad entusiasmada de muchos profesores, profesoras, estudiantes y directivos que estaban esperando un proceso de paz para nuestras vidas. El siguiente paso franqueaba por nuestra reconciliación misma, por nuestros propios acuerdos para hallar la mejor manera de aprender juntos; y así trascender a eso que hemos llamado la construcción de la paz territorial.

Pero no se llamen a engaño, no somos tan importantes ni fundantes de nada en la Universidad, todo esto no ha empezado con nosotros, que despropósito sería si quiera pensarlo, solo hemos sido por fortuna o por fatalidad llamados a organizar y a potenciar eso que ya era la Universidad, por ser ella pública, reflexiva, crítica, deliberante y una confluencia de sueños y bregas por hacer de nuestro país en pedacito de tierra con los más elementales principios de justicia para todos, por el derecho de todos a las más simple y sublime de las demandas del ser humano: su dignidad.

Esta tarea ha sido la suma de muchas voluntades, de muchos afectos, de decisiones complejas, de contradicciones, de debates y desacuerdos, de largos viajes y múltiples encuentros, de alegrías inmensas y de dolores desgarradores; nos hemos encontrados con mujeres, hombres, niñas, niños y adolescentes de allá y de acá, con aquel y con aquella, con los de arriba y los de abajo, en todo caso, los unos y los otros, habitantes de un mismo país, en fin, pobladores de nuestros territorios.

La tarea apenas comienza, todos lo sabemos, la paz con sus implicaciones demandará no solo mucho tiempo, sino el compromiso en la reflexión y en la acción de todos y todas. Hoy queridos amigos y amigas, pues así ya los sentimos, es esa justamente la provocación que queremos generar en ustedes, esta misiva solo quiere ser puntal de un camino que anhelamos recorrer juntos: la loable tarea que es aprender, entre ustedes y nosotros a desandar la guerra y a caminar la paz.

De ustedes,

Hugo y Cristina

Fue así como se comenzó a identificar potencialidades de la lectura y escritura de cartas para la superación de las distintas violencias y la construcción de la paz, al hacer de la palabra compartida un recurso afectivo e instrumento didáctico para la reconciliación con la vida. Las reacciones no se hicieron esperar, y este ejercicio se constituyó en acontecimiento para la activación de la memoria personal con la literatura y con la narrativa de sus experiencias, ¿Cómo la lectura ha pasado por mi cuerpo? Fue la pregunta que le siguió al conversatorio, un viaje por la memoria infantil y juvenil de sus relaciones personales con la lectura, reflexiones, con cierta tristeza, en

torno a no tener en sus vidas un recuerdo memorable con este modo de leer la vida; otros, la tuvieron presente como una relación entrañable. Se propició entonces encontrar sentidos a la literatura, a la escritura, a la lectura de la vida y la memoria que pasa por el cuerpo.

El deseo de leer más literatura en este encuentro con la paz. Vinicius de Moraes y su Mensaje a la Poesía (1995) puso el tono atrevido a la puesta en escena que se aventuraron a hacer, tratando de encontrar, en su propia lectura, el tono y el sentido personal que le genera esta poesía. "... Cuéntele que hay millones de cuerpos que

enterrar, muchas ciudades que construir, mucha pobreza en el mundo. Cuéntenle que hay un niño llorando en alguna parte del mundo, y que las mujeres se están volviendo locas, y hay legiones de ellas sollozando de saudade por sus hombres...” Un momento de emociones en el rostro, pasando por sus cuerpos, de manera que a ellos y ellas mismas sorprendió. Cartas y otras cartas, fueron compartidas durante las sesiones, palabras para todos y todas que precedieron su escritura y, aún más, su proceso colectivo con el perdón, como consciencia personal y política de la labor de sus propias vidas.

Otros textos, pequeños fragmentos escritos por ellos y ellas nos hablaron de sus inquietudes, anhelos y transformaciones: ¿Qué puede aportar Turbo a la paz desde su cultura? Sentimientos de responsabilidad pública con la paz acompañaron la alegría, también la incertidumbre, y la responsabilidad personal. “Deseo aprender de la paz porque estamos atravesados por la guerra.”; “Siento el territorio como lugar de cada cultura de la paz.” “Necesitamos transformar las propias vulnerabilidades”

No fueron necesarios muchos conceptos o acudir a teorizaciones magistrales, las conversaciones sobre sus propias historias como víctimas y el tránsito por las expresiones y procesos trabajados con el arte se encontraban en este componente para darle un mayor sentido a los significados de la paz, con el perdón, la reconciliación, la resiliencia y la memoria, para pasar por la transformación. La escucha, el tiempo dedicado a cada singularidad fue la interacción, al lado de los procesos creativos, que permitieron comprender el perdón, la reconciliación y la memoria como elementos constitutivos para la construcción de la paz.

La literatura, el arte, se constituyeron en soporte del sentimiento de no estar solos en este camino de la paz, contribuyeron al reconocimiento de la capacidad resiliente y creadora en cada uno, para cada uno y para sus comunidades. La carta permaneció durante los cinco talleres, así como acto ritual o simbólico de resiliencia y transformación.

Que sea una de sus cartas quien diga de la mejor manera lo que nos pasó en este proceso y quisiéramos compartirle al mundo.



Fotografía 3 • M. C.

Turbo 26 de agosto de 2021

Queridos: Cristina y Hugo

De antemano, pido excusas por nombrarlos inmediatamente como destinatarios de esta carta, pero es lo menos que puedo hacer para manifestar mi gratitud por el afecto que recibí de parte de todo el equipo y de mis compañeros del diplomado. Me gastaría una cantidad considerable de hojas para manifestar a todos y cada uno los momentos reales y trascendentales que generó este Taller Itinerante de Arte para la Paz en Urabá.

Por esta razón, deseo que siempre y en todo lugar el universo y las leyes universales de la existencia conspiraren en sus favores, que todo el amor, la paz y la esperanza continúen en sus vidas como el primer día que decidieron visitarnos y compartirnos tan hermoso proyecto.

Desearía poder escribirles en esta carta todo el poder mágico que ustedes me transfirieron, irónicamente en los tiempos en los que más miedo teníamos para no ser contagiados de Covid 19, ustedes me contagiaron de lo más bonito que un ser humano puede recibir en su existencia, son los mejores discípulos que Pandora pudo haber tenido; llegaron justo en una crisis en donde los abrazos eran prohibidos y como si fuera un milagro me incubaron la ESPERANZA.

Es por eso, que, nos les voy hablar de lo que pasó en mí, mejor quiero que vayan y cuenten en la Unidad Especial de Paz, en la Facultad de Artes o en todas las Facultades, que, en Urabá ha quedado sembrado este sentimiento que como si fuera un espíritu angelical va detrás del rastro de la guerra esparciendo semillas de perdón y reconciliación, memorias con dignidad y reparación en las almas.

Cuenten, escriban, pero digan que aquí seguimos soñando, todavía cantamos, bailamos, hablamos, pintamos y escribimos. Que el amor aún continúa tomado de la mano con el perdón caminando por las veredas, las calles y los barrios; navegan en canoas muy pequeñas y también vuelan junto con la Mariamulata, el azulejo, el colibrí y el Sirirí; que la memoria todavía brinca y se posa en la sonrisa de los abuelos, que recostados en un viejo taburete nos dan de comer el pan de la alegría al compartirnos sus hermosos recuerdos.

Hablen y digan, que las niñas de quince años todavía florecen como la flor del matarratón, llenas de esperanza son la felicidad y el orgullo de sus hogares; que los muchachos patean la pelota en un potrero, solo disparan al arco para fundirse en un abrazo como trofeo. Cuenten que los niños corren despavoridos detrás de la lluvia buscando chorros fríos que caen de los techos; que los cuerpos se encuentran tirados en la playa o a la orilla del río reposando después del almuerzo de un día muy soleado.

Que las mujeres gritan en coro y se estremecen al frente del tamborero para cantarle a la vida y burlarse del infortunio.

Conversen, pero no olviden decir que la resiliencia la mantienen colgada en una mochilita junto al palo donde está la tambora, que se curan el dolor del alma con susurros del viejo sabio y aromas de plantas secas.

Describan en estos paisajes que los llevamos tatuados en el alma para que el tiempo no los borre, cuenten que, en el horizonte, de una casita sale un hilito de humo, del fuego, que cocina un arroz de coco, un banano o quizás frita un pedazo de pescado.

Que aquí, quedamos nosotros como puntadas en un tejido, amarrando el amor y la esperanza, que, como la canción de Fito Páez “Venimos a entregar el corazón”. Finalmente, mis entrañables amigos, no olviden saludar cada ser humano que les acompañó e hicieron posible que alimentaran nuestras fuerzas, almas, corazones y espíritus, y que esta carta es un SI para que lo que me quede de vida lo dedique a compartir esto que hoy nos une,

La paz viva.

Atentamente

Gildardo Muñoz Valle

## Taller dos

En el taller dos, se exploró el reconocimiento(s) del cuerpo, la memoria, y la empatía a través de elementos de las artes escénicas, juego, improvisación, explorando cartografías de paces múltiples creadas desde las narrativas experienciales de cada participante. Se propuso el ejercicio de

identificación y comprensión de la construcción de paz desde las categorías del reconocimiento, de la experiencia en el cuerpo íntimo y cotidiano de las paces originadas en la paz positiva, en la paz imperfecta y las paces múltiples. Explorando la memoria a partir del juego, la interacción y las imágenes generadoras.

En el tejido interdisciplinar el diálogo de saberes se constituyó como la ruta metodológica planteando cuatro momentos para llegar a la conceptualización, desde preguntas provocadoras: 1: ¿Cómo el juego potencia ejercicios exploratorios para la construcción de un reconocimiento empático entre comunidades? ¿Nos permitimos jugar? ¿Podemos escuchar empáticamente el propio impulso y el del otro que juega? 2: ¿Qué entendemos por paz? ¿Cómo y cuando en la esfera íntima y cotidiana, sentimos, hacemos y hablamos de paz? A partir de las preguntas, se llega a la reflexión sobre las paces múltiples, la paz imperfecta para la generación de reconocimiento entre comunidades, y al cómo desde las corporalidades colectivas es posible construir otras nociones sobre el reconocimiento y la paz positiva e imperfecta, una paz que convive con los conflictos. 3: Se exploraron ejercicios escé-

nicos creativos desde ejercicios prácticos de escucha, de improvisación y de representación. Como recurso pedagógico, se exploró la máscara neutra<sup>3</sup>. Una máscara real que en lugar de ocultar, revela el cuerpo, la emoción, potencia la escucha del cuerpo colectivo e invita a un diálogo que no es de la palabra, si no de la acción+reacción en el presente. Y 4: se abordó la construcción de imágenes generadoras, de memorias, acciones de paces múltiples, liderazgos y encuentros. El taller provocó una profunda reflexión sobre la necesidad del reconocimiento de las paces múltiples, plurales, positivas e imperfectas en la esfera cotidiana, comunitaria, social e incluso institucional.

<sup>3</sup> Ejercicio de improvisación con la máscara neutra: la máscara neutra ve. La máscara neutra deviene lo que ve. La máscara neutra descubre otra máscara neutra.

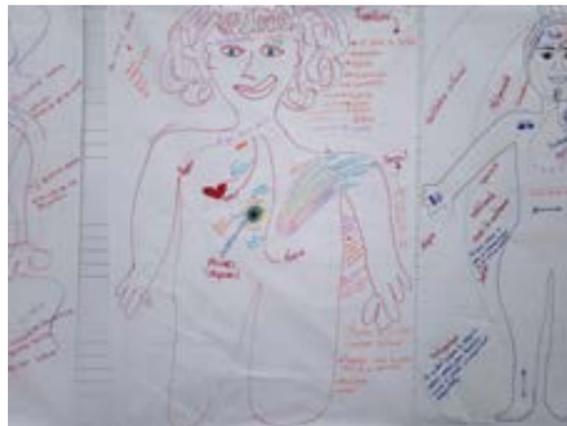
Fotografía 4 · Máscara neutra



Fotografía 5 · Máscara neutra



Fotografía 6 · Cartografía de paces múltiples



Fotografía 7 · Cartografía de emociones

## Taller tres

*“Río y mar cruzo yo para perdonar”  
Aportar todo o más por que todo el mundo viviera cantando, bailando, reflexionando, compartiendo como lo hemos hecho nosotros en estos tres días, todos tan diferentes y tan parecidos en la diferencia “ME LLEVO TODO, LO DEJO TODO” Villegas:2021*

El tercer Taller propuso potenciar la escucha y la interacción expresiva a través de la música y el acto vivo-performance; desarrollar por medio de cartografías sonoras, y plasmar en ellas la construcción de sentidos sobre el territorio; y acercarnos a la comprensión de perdón y reconciliación desde la generación de acciones empáticas desde las artes en el territorio.

Con estos propósitos, el Taller planteó cuatro diferentes momentos y estrategias metodológicas: 1: la exploración del juego, la activación de las emociones, el reconocimiento de estados afectivos, físicos, mentales, y la disposición necesaria para escuchar, reconocerse, y darse cuenta. 2: desarrollar ejercicios con la memoria corporal a través de la evocación de un objeto, recuerdo, el propio nombre, un sonido, para transformar y re-crear. 3: improvisar e interactuar con otros a partir de la escucha, la co-creación. 4: plasmar la memoria a través de la creación de acciones vivas, sonoras y corporelats.

Para el reconocimiento, sensibilización, y exploración de la expresión sonora, tanto del espacio como del cuerpo. Se partió del jugar con el propio nombre, con sus sonoridades, de presentarlo acompañado de un sonido y un gesto. Al presentarse, se trata de encontrar un ritmo en el que cada uno se integra para crear un tiempo colectivo. El reconocimiento individual y colectivo parten del juego, provocado por las preguntas ¿A qué sueño, cómo sueño, a qué sueñan los otros, con qué o quién resueno? ¿De dónde viene mi sonido?Cuál es el significado del sonido que me identifica; proviene de alguna memoria? ¿Algún sonido del taller te ha recordado algo relacionado a tu vida, evento,

suceso?<sup>4</sup> Como recurso que recoge la memoria del ejercicio, se propone la configuración de siluetas corporales que reflejan las sensaciones vividas por el cuerpo emanadas del propio territorio.

Dentro de la construcción de paz territorial, los conceptos de *empatía, perdón y reconciliación* hacen parte significativa. A través de la narración de un cuento y la generación de imágenes, la selección de palabras, surgen aproximaciones para comprender qué implican como acción esas palabras, y de qué manera vivirlas en territorios con historia de violencia. Varias preguntas aparecen para la reflexión: ¿Cuándo has decidido “cruzar” y qué me impulsó a hacerlo? ¿Qué memorias comunes emergen?

Para la creación del performance sonoro. Se partió de la pregunta, ¿Es posible acercarnos a la comprensión del perdón y la reconciliación desde acciones empáticas desde las artes en el territorio? La creación es la antípoda de la guerra. Teniendo presente que la paz es un proceso que se construye y co-crea con otros, el taller se propuso retomar, a través de un acto creativo, todas las acciones vivas y expresivas, los sonidos y los ritmos, los silencios y los gestos que se han experimentado durante el taller, y que de forma significativa han ampliado el horizonte de los participantes. Este acto co-creativo fue construido con las voces, los gestos, las músicas y ritmos

<sup>4</sup> Ejercicio de improvisación: Una historia movida y sonada. La historia personal se ha desenvuelto en un espacio, en lugares y territorios. Los sonidos, las acciones, los eventos y los hechos caracterizan la casa, el espacio familiar, la calle, el barrio, el espacio urbano. Los sonidos cuentan y recuentan historias cotidianas, eventos, momentos íntimos. Identificarlos, y hacerlos presentes hace parte de la memoria que guardan los territorios. A saber, qué lugares son de paz, de acogida y seguridad y cuáles no. Es el recuerdo de la memoria sonora, que refleja la memoria cotidiana, la memoria territorial de qué sonidos de mi territorio han marcado mi vida. Qué sonoridades resuenan hoy dentro de mi propia historia. Aquí, por medio de un recorrido y la vivencia de espacio, el territorio se hace consciente, para identificar sus sonoridades y pulsaciones, sus ritmos y tiempos, las percepciones y emociones respecto al lugar por donde transcurre la vida. Muchas de esas consonancias y silencios, se sienten e instalan en lugares específicos del cuerpo. Unos como territorios que hablan de la tristeza; u otras partes del cuerpo que hablan de la tranquilidad o el miedo, la calma o la rabia.

propios; con los movimientos, gestos, palabras, silencios e intenciones de todos, donde el cuerpo habla de muerte y vida. Este acto creativo fue, además, un momento de negociación y concertación, de acción cooperada para la expresión de nuevas posibilidades de ser, en la búsqueda de nuevos sentidos y significados de la existencia. El propósito fue resignificar las experiencias e historias de vida, las memorias, evocaciones y deseos y anhelos para contribuir a la construcción de paz territorial. Dos melodías surgieron de este ejercicio y que acompañaban la acción viva performática: “Perdón si, olvido no”, y “Rio y mar yo cruzar para perdonar”.

“Parte de la respuesta a la pregunta inicial del taller, era que algunos de ellos no habían querido cruzar el río y perdonar. Sienten que para acceder a la otra orilla de eso llamado perdón, es fundamental un ejercicio de conocimiento de la verdad sobre los aconteci-

mientos, así mismo, más allá de resignificar el dolor desde el gesto estético, se necesita años de elaboración de un proceso psicológico que también permita sanar y encontrar las condiciones para otorgar dicho perdón. Por otro lado, algunos participantes expresaron que perdonar fue la única opción que encontraron para liberarse de la carga emocional que implicó la falta a su humanidad y al desarrollo de su vida. Sin embargo, un punto de convergencia entre estas miradas es que *solo la capacidad de perdonar puede lograr abrir caminos reales hacia un ejercicio de construcción de paz, en la medida que otorga el poder de cambiar y sentir la importancia de un nuevo inicio. Sentir la vida del otro como propia.*” Parra:2021

Video 1- Relato sonoro



<https://drive.google.com/file/d/1emd4GHQWE432UPg9-NFSPYrLXF8Fxmcf/view?usp=sharing>

## Taller cuatro

“¿Qué enuncia mi cuerpo sobre tal experiencia compartida? enuncia mi cuerpo la experiencia compartida cuerpo

cuerpo compartido

con cierta cercanía y distancia la palabra regalo a mutado en distintas ocasiones

REGALO PARA EL OTRO

REGALO PARA MI

REGALO UN MOMENTO

RECIBO UNA MIRADA

Regalo es el sentirme nuevamente en mi ejercicio de querer acompañar desde la presencia, desde mi cuerpo que se ha tenido que trasladar, mover para acercarse a él otro cuerpo que también necesita cercanía.” Bautista:2021



Fotografía 8 · Cuerpos en movimiento

El cuarto taller tuvo como premisas de interacción explorar lo simbólico a partir de diversos elementos biográficos y corporales; comprender la acción ritual como vivencia de reparación individual y colectiva; así como incorporar e indagar los conceptos de transformación de conflictos, reparación simbólica y resiliencia. Los lenguajes artísticos que mediaron dicha exploración y aprendizaje fueron la creación de materialidades en las artes plásticas y la danza, entendiendo ésta última como articulador de corporalidades, movimiento y gestos de expresión.

Partiendo de los tiempos que la secuencia didáctica contenía se buscó que el momento de sensibilización permitiera un ejercicio de reconocimiento corporal desde la exploración con el espacio; más específicamente con el plano vertical, prestando atención a lo que ofrece la va-

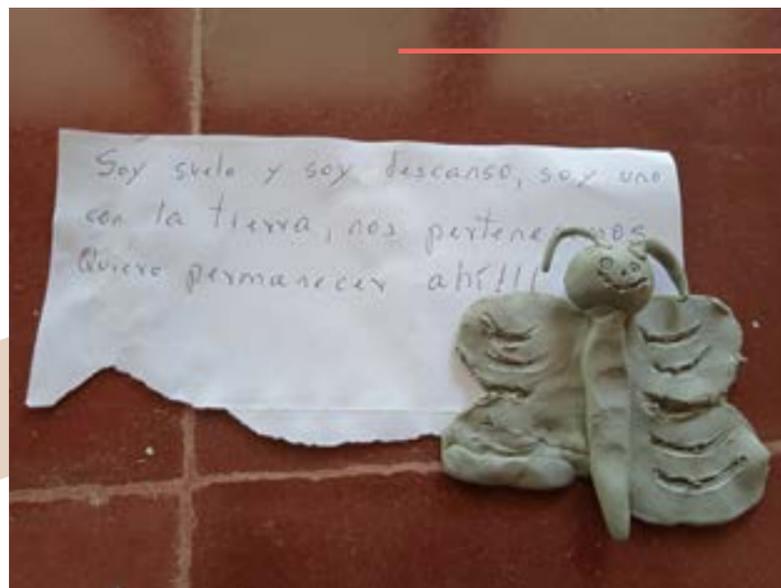
riabilidad entre los niveles bajo, medio y alto al pensamiento y la corporalidad. Este primer momento en términos de “habitar el cielo y la tierra” permitió ubicar el cuerpo como forma de pensar en continua transformación; pues dependiendo las acciones y el lugar que habite puede encontrar nuevo conocimiento, ya sea en relación a cada persona –etapas de vida por ejemplo– o su contexto – jerarquías dentro del cuerpo social–. Fue así que éste primer momento de sensibilización abrió la posibilidad a indagar “cuando se es apoyo” y que implica “entregar impulsos” para las vivencias cotidianas y la construcción de paz.

Siguiendo la línea de acudir al cuerpo como estrategia para crear formas *otras* de pensar se propuso trabajar la conceptualización de transformación de conflictos –en contrapunteo a resolución de conflictos– desde la interacción con

la arcilla y su exploración como una acción que permite “amasar el pensamiento” y llegar a formas, tanto diversas como concretas, de situaciones personales o colectivas; es decir, experimentar desde una analogía resbaladiza, maleable, efímera y concreta con la arcilla. Cómo es que nos transformamos y creamos diferentes estrategias frente a la situación del conflicto, no sólo atendiendo la resolución de sus síntomas más evidentes, sino también sus procesos de maleabilidad. Pensar desde el cuerpo el concepto de

transformación de conflictos contó con un ejercicio previo de contextualización al elemento de la arcilla, donde los participantes primero amasaron su cuerpo desde un automasaje que posteriormente incorporó una bolita de dicho elemento haciendo referencia a que éste representa un legado ancestral de reconfiguración y cambio<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> La arcilla se contempla como un elemento que al interactuar con las fuerzas y elementos de la naturaleza cambia o ha cambiado su forma: aire, agua, fuego ... estados de la materia. Memorias del proceso.



Fotografía 9 · Amasando la arcilla

Los momentos de creación y socialización estuvieron permeados por la premisa de indagar sobre qué entendemos y vivimos como resiliencia. Desde una perspectiva crítica se buscó no abordar la resiliencia como una categoría moral que nace de la resistencia que muestra un objeto en el campo de la física, sino más bien como un proceso de situaciones, lugares, personas, espacios y actitudes que atraviesan la cotidianidad. Esto llevó a crear una cartografía de espacios de resiliencia en Urabá, donde se pudo observar cómo los encuentros con la música –alabanzas y picós<sup>6</sup>–, la danza –encuentros de bullerengue–, y

<sup>6</sup> Los picós se refiere a los encuentros de música que se desarrollan en Urabá; “(...) Los picós son los vehículos del ritmo, son enormes y potentes equipos de sonido que, en su versión

la cultura en general representan entornos de resiliencia en términos de la vida humana creando territorios de paz. Finalmente estas reflexiones e inquietudes sobre la resiliencia también tomaron cuerpo desde la acción de caminar, transitar y adentrarnos en una de las pocas reservas naturales de selva que existen en la región Urabá, donde a raíz del monocultivo de banano se ha

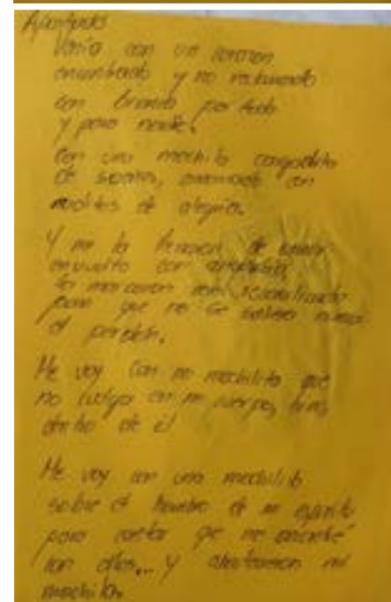
más minimalista, están compuestos de bajos (de diferentes pulgadas: 10”, 15” o 18”), amplificadores y una consola. Los primeros picós fueron de fabricación casera con tecnologías de válvulas al vacío (o tubos) y llegaron a Colombia por el Caribe colombiano. A medida que se ha ido transformando la tecnología del sonido, también lo han hecho algunos picós. [...] Los picós hacen parte de la herencia del *sound-system* proveniente de Jamaica, donde las fiestas musicales se armaban en las calles, en los jardines o en los guetos.”

generado una deforestación considerable de dichos espacios. Transitar por esta reserva y sentir sus formas de resistir nos llevó a sudar, escuchar y oler cómo la resiliencia es un proceso lento que en ocasiones está acolchado por las hojas muertas que el tiempo deja; donde, al igual que las largas hileras de hormigas que trazaban el recorrido nosotros también vamos en ocasiones cargando más de lo que pareciera podemos soportar.

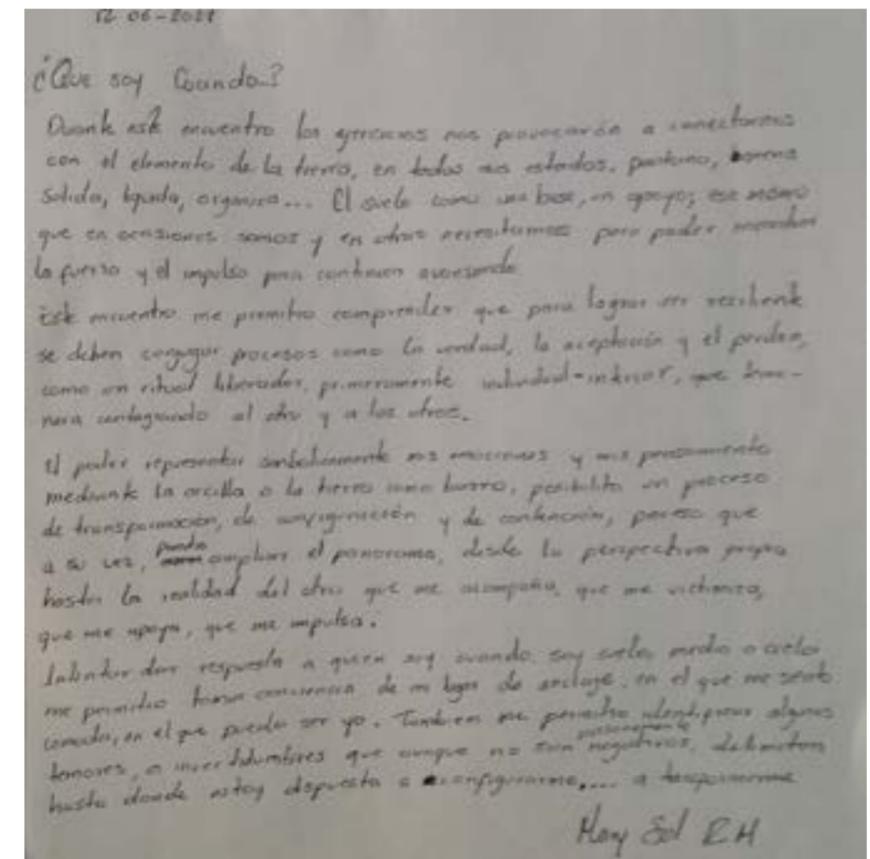
“Sentir mi cuerpo permite descubrir esos dolores, temores, fuerzas, recuerdos que están allí. Escuchar mi memoria a partir del aroma del suelo, recordar la infancia y sentirme seguro al jugar en

la tierra, verme parte de la tierra fértil [...] Sanar de la reconciliación entre mis propias memorias y las memorias de los otros y las otras. Y todo esto como el arcilla, nos unimos para ser eso, la masa que nos moldeamos para sanar como tierra y guardar la esperanza, volver a ser la selva húmeda llena de vida.” Reflexión participante

“Me emocionó sentir el silencio que se generó cuando planteamos el ejercicio de la “vasija mística” sentí que el grupo se conectó con esa meditación y la invitación que sugiere la transformación por parte de la arcilla. La roca ha llevado un proceso de resiliencia que es una metáfora perfecta de lo que estamos hablando y en su transformación nos invita a compartir nuestro propio proceso de resiliencia con ella”. Bernal:2021



Fotografías 10·11·12 · Corporelatos



## Reflexión desde el valor de la acción ritual en la reparación individual y colectiva.

### Componente transversal del TIAP:

#### Los rituales territoriales de la transformación.

Hemos puesto al servicio del pueblo el “rayo del amanecer” (Urabá), la magia del recuerdo. Estas personas cuentan a través de su piel tatuada por el sol de los días lo que les ha pasado en el barrio, la escuela, la casa, la tienda, la finca, el río y el mar. Ese pueblo son mujeres y hombres, hijas, hermanas, sobrinas, maestros, y amigos de muchos otros. Y lo que traen en común a la playa de las memorias, para recordar, es el deseo de conocerse.

Manibinigidiginya, un sabio Gunadule que ha sembrado en Urabá, nos dice que los rituales son “(...) transformación... lo que permite esta transformación, ser el otro, está en el corazón.” (Green, 2001) Al revelar que la transformación promovida por el ritual tiene que ver con “ser el otro”, ser un otro, nos plantea la tarea de habitar la otredad. Y esto solo es posible desde el corazón, la fuerza pulsante de la disposición del ser, desde su latido vital. ¿Para qué o qué transformar?, ¿para qué recordar y transformar?, ¿qué recordar? Se recuerda lo que no se puede y no se debe olvidar. Eso se transforma para sanar, amar, hacer espacio en la memoria, liberar, buscar, soltar, afirmar y conocerse.

Ser otras y otros es hablar de vínculo social. Son los sentidos que construimos juntos y que a veces conocemos como comunidad. Los rituales son un ejercicio de convergencia comunitaria. Con ellos se pasa de un lugar a otro, se expresan emociones, se alumbraba el camino andado y hasta se dice adiós a lo amado.

Durante el TIAP nos acercamos a los rituales para provocar las memorias de las y los participantes a través del recuerdo que moviliza el territorio: un lugar de afectos, que es tierra y agua, sudor y llanto, fiesta y conflicto, vecindad y miedo. ¿Nos podemos encontrar a través del territorio? ¿Qué pulsa en él

que soy yo también? Ser “un otro” no es solo ser otra persona, es también ser la arena, la brisa, el fuego, la calle, el pájaro que canta, el pregón del vendedor. Allí se habita y nos encontramos o perdemos, para luego volvernos a encontrar.

Estos rituales territoriales que son: el llamado de un tambor y el fuego que enciende el encuentro, el danzar bajo el sol siendo testigo el mar, dibujar con el pantano y cantar un Bullerengue<sup>7</sup>, sugieren la afirmación de sí y de un estar en comunidad mediante una suerte de transformación que nos recibe de una manera y nos entrega de otra. Estos rituales no son el artificio del actor, tampoco son prácticas instruidas de generación en generación; ellos proponen un flujo de pensamiento sobre el presente que se habita, es también la apertura al recuerdo, es la vinculación de lenguajes de lo sagrado, es conexión con la espiritualidad que es custodiada por la comunidad.

Al vivenciar los rituales durante el TIAP nos dimos cuenta que lo que hacemos para conocernos, mientras recordamos y transformamos eso que recordamos, es poderoso; tanto que puede hacernos cambiar. Cambiar de ideas, de caminos andados, de maneras de resolver la existencia que tatúa la piel. Empezamos a ir a “un otro” que se ha abrazado con sus miedos y alegrías; o como lo enseña Manibinigidiginya, es conocer desde el corazón: “(...) sólo así es posible que las personas puedan salir de su mundo y entrar en los otros mundos; de lo contrario, es posible que vayan y regresen, pero sin comprender, pisando las hierbas que dan vida, porque imaginan que son malezas (...).” (Green, 2001).

<sup>7</sup> Práctica ancestral mestiza que se desarrolla en la costa caribe colombiana y en algunos lugares del interior del país, con lugar al encuentro festivo, ceremonial a través las memorias de alegrías, tristezas y otras formas en que se expresa la vida, que se cantan y bailan en medio de coros, tambores y otros instrumentos dispuestos de manera circular a la orden de un sentido de comunidad.

#### Fotografía 13 · Ritual que me trajo el mar<sup>8</sup>

<sup>8</sup> El rito como camino de escritura creativa, meditativa y curativa por parte del docente Urabá Ruiz, se realizó en el mar con invitados especiales que compartieron sus cantos y la música para detonar la reflexión del sujeto y bajo la pregunta del “Que me ha traído el mar el día de hoy”. Durante el ritual los cuerpos se entregaron a las posibilidades del movimiento y a la contemplación de la arena, el sol, el agua, es así como el docente Urabá obsequió al grupo de participantes un detalle que trae en un baúl antiguo de un pequeño obsequio con una concha en el revés, el ritual está lleno de risas de saltos y sobre todo de reflexión. Memorias del proceso.



Fotografía 14 · Ritual Cartografías de barro

dieron lugar a un ejercicio práctico cartográfico de identificación de las experiencias, trayectorias, cruces e incluso de la prospectiva y proyecto de vida en el trabajo en comunidad de los participantes. Identificamos así sus ejercicios resilientes de liderazgo con niños, jóvenes y adultos en la región de Urabá y el aporte de la experiencia del taller a sus propios procesos comunitarios. El ejercicio, se llamó: Constelando y mapeando las preguntas e inquietudes<sup>10</sup>.

**3 ●** Improvisación, diálogo, y la transformación de los objetos. La posibilidad de crear historias y seres de ficción a través del juego teatral. La Transformación desde la representación posible de personajes, espacios, atmósferas, y situaciones<sup>11</sup>. En este momento se vincula a la premisa de la improvisación las imágenes de pinturas representativas del arte, de mujeres que “leen” una carta, y se propone a los participantes inspirarse de la pintura y crear un material narrativo o epistolar, de la carta que están leyendo o bien, la leyenda de la pintura.

**4 ●** Transformando la materia y los objetos en maquetas íntimas. Los objetos están car-

indagar que les permitan generar soporte investigativo.

Los referentes sirven para encontrar potencialidad en la particularidad de la pregunta, al mismo tiempo que también son un trampolín, pues nunca se empieza desde cero, y puede que ya existan grandes esfuerzos en las líneas que se quiere trazar. memorias del proceso.

<sup>10</sup> “La constelación es tener una atención uniformemente suspendida para contar con un panorama no general, sino amplio, expandido y en bóveda de cierta situación. Constelar tiene que ver con trazar las relaciones vivas que observo dentro del panorama; es desplazarme entre mis intereses y los que se comparten. Después puedo ver si nacen cruces; que son los que podrían indicar, temas en común; pero también formas múltiples de tratar, trabajar, o abordar tensiones”. memorias del proceso.

<sup>11</sup> Ejercicio de improvisación, la fuerza de la creatividad: la premisa parte de la idea de una puerta que se abre y en donde se encuentra un universo totalmente sorprendente y que debe estar apoyado por aquellos que acompañan a la persona que abre la puerta de la llave mágica, se abre la puerta imaginaria y se encontraban con una pregunta que esta vez era planteada por la docente con el ánimo de invitar a los participantes a ingresar en el universo de la pregunta íntima de cada uno. memorias del proceso.

## Taller cinco

El taller cinco, abordó el poder transformador del acto creativo desde 2 partes: el laboratorio de experimentación y el laboratorio de creación.

Se planteó un laboratorio de experimentación en cuatro momentos y estrategias metodológicas en las que se buscó integrar en cada uno de los momentos los lenguajes del arte que fueron abordados durante el taller y los enfoques transversales:

**1 ●** Diálogo de referentes, en el cuál cada docente compartió referentes, inspiradores por sus prácticas y reflexiones, presentando sus trayectorias, aportes en experiencias similares de transformación desde las artes y en la construcción de paz, abriéndose al diálogo y preguntas de los participantes.

**2 ●** Se propuso a los participantes aportar al encuentro desde la reflexión y práctica personal, desde una guía de Preguntas<sup>9</sup>, que

<sup>9</sup> 1.- Formular una pregunta generadora que nace de las inquietudes, experiencias y deseos que cada uno en relación a un interés por profundizar en algún tema. La profundización puede desarrollarse desde los distintos conceptos trabajados sobre construcción de paz (perdón, reconciliación, resiliencia, etc....) hasta apuestas metodológicas, artísticas, sociales o pedagógicas que los inquieten.

2.- Pensar el lenguaje expresivo con el cual desea desarrollar su pregunta, posibilitando la transdisciplinariedad de distintos lenguajes expresivos. Es decir, no marcando disciplinas artísticas, sino viajando por los distintos elementos que las unen y componen. El cuerpo, el sonido, la palabra, el movimiento, la escritura, la lectura, los gestos, las acciones, etc.

3.- Buscar referentes o antecedentes de lo que se desea

gados de sentidos; para crear situaciones, imágenes, gestos. La imaginación explora el sentido del objeto por su funcionalidad, y por su carga simbólica. Se propuso un ejercicio experimental de maqueta íntima, donde cada participante comparte un ejercicio instalativo de objetos que representan memorias, recuerdos, emociones, situaciones. Se permite redescubrir las posibilidades del objeto real, del objeto imaginado y el poder simbólico.

Fotografía 15 · Autorretrato



5 ● Dibujando el autorretrato íntimo a partir de distintas técnicas para plasmar en el papel su propia imagen, con el espejo como objeto y con el papel como soporte, se realiza el propio autorretrato sin mirar el papel, con la mano izquierda, sin levantar la mano, dando lugar a un momento reflexivo sobre la experiencia de proyectar, mirar y admirar su propia imagen. Desde un diálogo interdisciplinar se cruzan los caminos, los lenguajes, las experiencias y preguntas e inquietudes de los participantes



Fotografía 16 Cartografías

El laboratorio de creación, constituyó el último encuentro del TIAP, para la socialización y cierre del proceso. Se planteó la creación de un ejercicio de socialización plural y multidisciplinar donde confluyeran las experiencias de los participantes al interior del proceso de los talleres, las experiencias que como líderes desarrollan en sus comunidades y algunos actos performativos que los docentes del taller identificarían a partir de una trazabilidad del proceso de transformación durante 5 meses de trabajo del TIAP en Urabá.

Como ejercicios creativos actos, se realizaron tres:

1 ● Hebras de paz viva, a partir de las narrativas de los participantes, con la premisa de una paz viva, que se compone de las acciones que hemos experimentando a lo largo de vida; acciones de ayuda desinte-

resada, acciones de bondad, acciones de humanidad, que han producido cambios a veces imperceptibles en nuestros caminos. Desde la memoria, la conciencia y la narrativa compartida se construye un concepto de paz desde la perspectiva del grupo que escucha y comparte los tesoros escondidos en la memoria individual. Dando lugar a una escritura en hojas que se ponen en la pared y que permiten identificarnos en las realidades del otro y de constatar la paz que está presente y viva. La propia experiencia del TIAP se convierte en un relato de paz viva.

2 ● Momento cartografía y constelación de las preguntas y experiencias planteadas en el laboratorio de experimentación. Con las cartografías se crea una espiral del tiempo, comprendiendo la construcción de cada una de ellas

Fotografía 17 · Maquetas íntimas



Fotografía 18 · Creación final



Fotografía 19 · Creación final y cierre

como capas; la mola<sup>12</sup> será la metáfora con la cual se asocie el recorrido. Después de la espiral se invita a realizar un texto colectivo desde los corporelatos. Ese texto es la base para una última cartografía de los cuerpos en movimiento. Trazos sobre una tela, lodo y tierra.

3 ● El relato sonoro “yo sano con sonidos de vida como mi latir, latir que va al son de los tambores; así como la música me permite sanar, sanar y respirar...” un relato sonoro que retoma los sonidos, los ritmos, las pulsaciones, melodías y músicas que han acompañado a cada participante. Se potenciará la escucha de la música como condición para el reconocimiento propio, del territorio y de los demás. La escucha como base de la empatía, el perdón y la reconciliación. Además de retomar las músicas que sonaron durante todo el Taller Itinerante, sentir el cuerpo y la voz como instrumento con que resueno y vibro.. A partir de la pregunta ¿Qué latidos, cuáles ritmos, sonidos qué música me acompañan ahora; cuáles me llevo y me acompañarán? Compartiremos sentimientos, recuerdos y propósitos de vida en un juego improvisado que, a manera de red, podamos tejer un soporte que nos impulse a la transformación. El taller concluye con un canto y un arrullo sanador acompañado del fuego.

Cada ejercicio creativo da lugar a un objeto tangible que se comparte, unas historias de paz viva, una tela pintada del lodo de los pasos, y trayectos del grupo, un sonido que recoge el sonido de todos. Cada taller da lugar a una experiencia que se concreta en un corporelato y cada ejercicio sensible deja un trazo que se capta en una fotografía, una importante memoria visual, sonora, gráfica y experiencial, que se socializó con la comunidad en la casa de la cultura de Turbo, el 27 de agosto de 2021 como cierre e inicio de un proceso vital, que da cuenta de una transformación que es constante, que no termina, y que se expande en los procesos de cada experiencia liderada por los participantes del TIAP.

12 Las molas son piezas artesanales elaboradas a mano con telas e hilo, para plasmar en el tiempo la cultura e identidad la comunidad indígena Gunadule (Kuna, Cuna o Tule).



ésta se relaciona con altos niveles de estrés, pobre capacidad de afrontamiento, frecuencia de eventos negativos y dolencias físicas (proble-

mas de salud). (4). El TIAP favoreció el bienestar psicológico de los participantes y transformó la afectividad negativa.

## Para terminar

“Descubrimos en el encuentro que algo sucede cuando permitimos el gesto de navegar en el otro, cuando abrimos el corazón y los sentidos para la lluvia de palabras y recuerdos que el otro comparte dejando ver su HUMANIDAD, recorreremos entonces “El olvidado asombro de estar vivos” hacemos círculos donde nos vemos a los ojos reconociendo un viaje al interior; Allí fuimos una mola tejida con múltiples historias, formas, dolores, movimientos, risas, colores, conocimientos; fuimos letras que perdonaron, abrazos que resignificaron, fuimos el otro y también nosotros mismos desde lo más íntimo de nuestro ser.

Fuimos derrumbe, fuimos silencio, fuimos empatía y rabia, fuimos y la palabra nos sirvió de camino, fuimos y el movimiento nos sirvió de ancla, fuimos y abrimos la ventana del alma para dejar salir las sombras, fuimos tierra, fuimos miedo, fuimos cielo, fuimos cuerpos, fuimos esperanza, fuimos y como un manantial brotaron las sonrisas relucientes y las confianzas se desplegaron en un pañuelo de lágrimas con la eterna tranquilidad de quien se sabe acogido y escuchado, fuimos los que no dejamos apagar la llama, fuimos los que permitieron el vuelo del pájaro del alma, fuimos la memoria, la verdad y la paz, izamos la bandera de la amistad, soñamos con un país pacífico, crítico, revoltoso, libre, dulce y fraternal, fuimos sal de mar, fuimos negro, fuimos sol, fuimos y seremos semillas de resistencia”.

Reflexión de practicantes del TIAP, Laura Bedoya, Florinen Pachecho. Agosto 2021.

A manera de conclusión, el TIAP, fue un proceso experimental y formativo liderado por un grupo de diez docentes de la Universidad de Antioquia y dos estudiantes de práctica docente investigativa. Como anunciábamos al principio, podemos dar cuenta de un hallazgo y aporte fundamental a la reflexión que nos ocupa y es la disolución de las fronteras entre investigador, artista y participante. Fuimos comunidad y tejimos la red en la que las vivencias y memorias se apoyaron para expresarse e impulsarse a la creatividad transformadora que permitió en todos los casos, la resignificación desde el fortalecimiento de los procesos de empatía, participación, reparación, convivencia, resiliencia, perdón y reconciliación, compartidos por todo el grupo de participantes.

La investigación creación posibilita ejercicios reflexivos constantes sobre la práctica, que se adapta a las preguntas de los artistas docentes y de los sujetos participantes que desarrollan las potencias creativas, reparadoras y necesarias para

incidir en el mejoramiento de ellos mismos, como individuos, para sus comunidades y territorios participando de manera tangible y generosa en la construcción de sociedades en/y para la paz.

El análisis cualitativo del ejercicio de caracterización y evaluación a través del test panas, es un ejercicio de diálogo entre el saber científico y el artístico, y nos revela la contundente certeza de que juntos contribuimos a un bienestar que es moral, espiritual, corporal, vital y comunitario, un estado en el que puede existir paz. No obstante, es necesario ampliar la batería de instrumentos desde las ciencias de la salud, para acompañar el análisis de constructos más complejos que en el TIAP se evidenciaron y que en el ejercicio expresivo y creativo encontraron su curso hacia la transformación.

Citaremos aquí un par de reflexiones finales del proceso desde la experiencia de los participantes.

**Entrevistado: Mercy Ríos Sarmiento.**

**Respuesta:** He perdido como muchos temores, he podido transformar algunas emociones que venían conmigo en el momento que llegué al primer taller, he podido soltar miedos, he ganado potencia, fuerza, mucha fortaleza, pues, uno se llena de fuerza y de vida para poder seguir fortaleciéndose en esas cosas que lo llenan a uno, que lo hacen feliz y le cambiaría que no lo cierren, muy bueno que les den la oportunidad a otras personas pero que nosotros queremos seguir creciendo con este taller.

**Entrevistado: Manuela.**

**Respuesta:** Gané muchas herramientas para el trabajo de construcción de paz en las comunidades, también herramientas para mi vida como lo fue con los temas que tratamos, aprender del perdón y la resiliencia porque eso ha aportado a mi vida personal; he perdido la predisposición que tenía hacia la paz, hacía que la paz se puede lograr y gané esperanza en que, con el trabajo de construcción de paz a través del arte se pueden cambiar muchas cosas y no cambiaría nada del taller, fue una experiencia excelente.

## Referencias

- Aranguren, J.P. (2012). *La gestión del testimonio y la administración de las víctimas: el escenario transicional en Colombia durante la Ley de Justicia y Paz*. Siglo del hombre y Clacso.
- Bautista, X., et al. (2020). La paz es una obra de arte: Una experiencia significativa del Taller Itinerante de Artes para la Paz. Facultad de Artes, Universidad de Antioquia (p. 143).
- Cantor Parra, L.S., Clavijo Benavidez M.P. (2020). *Adaptación y validación de la escala de afectividad positiva y negativa (PANAS) al contexto colombiano, en una muestra de madres solteras en la ciudad de Bogotá, Colombia*. Disponible en: <http://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2912>.
- Campo, A., Díaz, L.A. & Rueda, G.E. (2006). Validez de la escala breve de Zung para tamizaje del episodio depresivo mayor en la población general de Bucaramanga. *Bio-médica*, 26, 415-23.
- El Espectador (2021). *Los picós en Apartado siguen sonando por la paz*. Recuperado el 12 de julio 2021 de <https://www.elespectador.com/colombia-20/paz-y-memoria/los-picos-en-apartado-siguen-sonando-por-la-paz/>.
- Fisas, V. (1998). *Una cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria. Unesco.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Guernika.
- Green, A. (2016). El otro ¿soy yo?. *Alma Mater Agenda Cultura De La Universidad De Antioquia*, 69, 2-5 <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/ryachayk/article/view/2619>.
- González Arratía, N.I., Valdez Medina, J.L. (2015). Validez de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS) en niños. *Liberabit*, 21(1) 37-47.
- Honet, A., (2010). *Reconocimiento y menosprecio sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Kats editores.
- Lara, L. (2009). Vencer el trauma por el arte. *Cuadernos de pedagogía*, 393, 42-47.
- López, M.H. (2011). *Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos*.
- Lujan, J.D. (2016). Escenarios de No-guerra: el papel de la música en la transformación de sociedades en conflicto. *Revista C.S.*, 19, 167-199. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Icesi.
- Medina, E., et al. (2008). *El perdón, virtud política. En torno a Primo Levi*. Anthropos.
- Melich, J.C. (2004). *Del extraño al cómplice*. Antropos, p. 198.
- Moriondo M., Palma P., Medrano L.A., Murillo P. (2012). Adaptación de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) a la población de Adultos de la ciudad de Córdoba: análisis psicométricos preliminares. *Universitas psychologica*, 11(1), 187-96.
- Muñoz, F. (2002). La paz imperfecta. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 9(29), 321-336 Universidad Autónoma del Estado de México. <https://usc.edu.co/index.php/noticias/item/1288-francisco-a-munoz-la-paz-imperfecta>.
- Nuevo acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. (2016) Presidencia de la república. Colombia.
- Ortiz, J., Mesa, G., Valencia, C. (2020). *Resiliencia*. Comisión de la verdad. Recuperado el 19 de mayo de 2021, de <https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/resiliencia-libro-futuro-en-transito>.
- Ossa S.D., Martínez Y., Herazo E., Campo A. (2009). Estudio de la consistencia interna y estructura factorial de tres versiones de la escala de Zung para ansiedad. *Colombia Médica*, 40(1) 71-7.
- Palacios, F. (2007). *Escuchar*. Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria Ediciones.
- Zuckerkandl, V. (1978). *Sound and Symbol. Music and the External World*. Princeton University Press.



# Entrevista a Viviana Bovino

FOTO · André Roldán



DOI 10.59486/DLTR7940

por Yohana Parra Universidad de Antioquia

**Yohana Parra** · Hoy estamos con Viviana Bovino. Ella es fundadora y actriz del Laboratorio Internacional de Residui Teatro y vamos a tener una conversación sobre lo que es Residui en sí mismo, pero también sobre el proyecto TONE, que tiene como objetivo hacer un ejercicio metodológico y práctico desde las artes con población inmigrante para poder sacar algunas herramientas que permitan lograr transformaciones sociales significativas con esta comunidad. Entonces, Viviana, bienvenida.

**Viviana Bovino** · Buenos días. Gracias por invitarme y por hacer posible también este diálogo, este puente entre TONE, entre el Laboratorio Internacional Residui Teatro y el trabajo que estáis desarrollando con vuestro proyecto internacional TransMigrARTS.

**Y** · Háblame un poquito sobre quién es Viviana Bovino, un poquito sobre tu autobiografía.

**V** · Viviana Bovino nace en un pequeño lugar en el sur de Italia, empiezo a estudiar teatro desde muy joven y tengo la suerte de encontrarme con maestros que me invitan a conocer

lo que es el teatro físico y la experimentación. Luego me mudé a Roma, me mudé para seguir estudiando teatro, pero también la carrera de psicología clínica y de comunidad, y fundé con otras compañeras y compañeros Residui Teatro. Y Residui Teatro, entre los fundadores, y realmente el primer director, fue Paolo Vignolo y la coreógrafa era Marta Ruiz de Colombia, y gracias a ella y a él se creó un vínculo muy fuerte con Latinoamérica y, de hecho, en el nacimiento de la compañía conocimos a Agustín Parra [cuando era profesor de la Universidad de Los Andes en Bogotá], que ha sido una de las personas importantes para nuestro proyecto.

En 2007 nos mudamos aquí a Madrid y, fundamentalmente, yo nunca he hecho una carrera académica a nivel teatral pero sí he aprendido mucho de las niñas y de los niños, he aprendido mucho de los contextos vulnerables en los cuales hemos trabajado, de las maestras que me han iniciado en el camino de la danza, y de la posibilidad de transitar el puente entre la danza y el teatro cantando, así me gusta un poco resumirlo.

**Y** · Siendo Residui Teatro un laboratorio internacional, lo que habla mucho de su globalidad, y

habiendo en ello una intención política pluricultural y de desplazamiento, ¿por qué llegan a España? ¿Y por qué Residui tiene este ejercicio de trabajar con tantos lugares en el mundo?

**V** · Residui llega a España después de haber intentado, y haber trabajado, en Italia. Pero en un momento teníamos mucho vínculo con el cuerno sur de América, teníamos intención de desarrollar un proyecto de un año aquí en Madrid, y ya desde el 2007 al 2021 ha pasado mucho más de un año, pero también estábamos viviendo un momento muy crítico en Italia: era el periodo de Berlusconi y todo estaba muy, muy paralizado y nos encontramos con que el espacio que teníamos y el teatro que gestionábamos fue dado en las manos de otras personas por ser más cercanas a los políticos del momento que nosotros. Entonces decidimos que nuestra lucha iba a ser una lucha a través de las artes, no en las reuniones con los políticos. Muchas veces una se muda como una familia, en nuestro caso nos mudamos como compañía.

Y la compañía en su interior tiene personas... pues hay un bailarín-actor de Francia, una actriz de Grecia... Desde el principio nuestra organización se ha vuelto como una isla multicultural aquí en la ciudad. Así que desde que estamos aquí en Madrid nuestro centro de formación se ha vuelto un espacio al cuál muchas personas de muchos países del mundo llegan. Yo creo que esto es el resultado del hecho de que somos una compañía fundamentalmente extranjera aquí, y entonces sí que llamamos a cierta población.

También es algo que está in situ en el propio nombre de la compañía: se llama 'Residui' haciendo un guiño a *Tanto amor para Glenda*, un cuento de Julio Cortázar. Entonces habla de estas comunidades, de estas minorías que desaparecen a la mirada de la mayoría de la gente, pero que realmente siguen provocando transformación y cambio. Entonces nosotros realmente consideramos que hay la visión general, lo que es hegemónico y lo que es institucional pero no obstante esto, hay minorías que siguen de forma transversal luchando y creando caminos, que son las que van tejiendo otros tipos de posibilidades para generar el cambio y la transformación.

**Y** · Qué bonito eso. En términos de lo que Residui es en sus apuestas políticas, ¿en el campo de la

creación, cuáles son esas apuestas estéticas que Residui en todos estos años ha venido capturando de sus experiencias y que hoy plasma a través de la creación de sus obras?

**V** · El teatro para nosotros es política en el sentido de que es un acto de comunicación de una inquietud de una persona o de un grupo, de una comunidad. Es una voz que se expresa, es algo que realmente se genera, es un acto creativo que se genera para determinar y dar espacio a nuevas reflexiones, dudas y posibilidades de cambio.

Siempre que hemos planteado hacer una obra -aunque no lo hemos querido así desde el principio- automáticamente por lo que nos nutre y por las informaciones que buscamos y cómo vivimos naturalmente, terminamos hablando de cuestiones que muchas veces son temas de migración, muchas veces hablando de cuestiones relacionados a la sanación, a la enfermedad, a lo que es la felicidad no solo como acto individual sino como planteamiento de la comunidad... En Italia trabajamos al principio en colaboración con *Libera contro le mafie* una obra que era un *Esperando a Godot* pero contextualizado en una circunstancia real y ahí por ejemplo se hizo una investigación en un pueblo en Calabria: siempre que hacemos una obra abrimos una investigación con grupos, con otras personas, no se limitan a ser investigaciones que simplemente llevamos adelante nosotros como integrantes de la compañía.

Hemos estado trabajando por ejemplo en *Horror Circus* el tema de la violación de derechos humanos y manipulación a través de las redes. Esto fueron casi dos años de investigación desde la compañía, abriendo a otras compañías, ampliando a todas las personas con las cuales se hacían los talleres, investigando con otra organización de Alemania... Hicimos acciones performativas en las cuales pedíamos a la gente describir qué era para ellos el horror, qué era una violación de derechos, y en Lavapiés se llenó una esquina de carteles, se fueron grabando mensajes de la gente... y todo esto retroalimenta la herramienta del espectáculo. No entra en el espectáculo pero también se vuelve un acto comunitario.

A nivel estético buscamos no tener efectos en el sentido de que no se trata de crear algo que simplemente cree interés por sí mismo. Entonces, tú verás que las escenografías son muy esenciales, las podemos transportar... Hemos hecho por



ejemplo una obra que se podía llevar prácticamente en una maleta todo: luces, vestuario, trajes... Justamente porque era una obra que hablaba de mujeres, de la intuición de la mujer, de arquetipos relacionados a las mujeres, y la posición de las mujeres en circunstancias de conflicto. y queríamos llevarlo, no al teatro donde va la gente que igual ya tiene una idea sobre ciertas cuestiones, sino que queríamos llevarlo a las mujeres que no van al teatro. Lo hemos hecho en museos, bosques, casas privadas, bares, teatros por supuesto (lo hemos hecho por ejemplo en los Teatros del Canal aquí), pero también lo hicimos en el jardín de una señora con sus amigas, o en cualquier lugar. Pero para llegar a la gente con esta apuesta.

Entonces claramente la poética, la poesía, la ética y luego la estética buscan continuidad y buscan no contradecirse en lo que hacemos.

**Y** • Entonces, ¿hay una metodología de investigación-creación que va hacía el contexto, hacia la sociedad, que busca entre los sujetos esos sentidos y esas prácticas sobre el tema a trabajar, y posteriormente se crea? ¿O en la estructura de Residui hay otros aportes frente a la investigación-creación?

**V** • No nos gusta llamarlo método porque lo vemos algo muy rígido y al hacerse con seres humanos continuamente en transformación, no sentimos que esto pueda estar tan estrictamente cerrado. Sí lo podemos llamar práctica o estrategias de trabajo.

Hay una parte que es muy estricta que es el hecho de mantenerse vivos como actores, creadores, y también desde la dirección, siempre en procesos de investigación. Y mantener un entrenamiento constante que hacemos prácticamente todos los días, buscando seleccionar con mucha atención qué entrenamiento hacer.

El entrenamiento que tenemos aquí se llama *aprender a aprender*: no se trata de adquirir competencias y habilidades, sino de desarrollar un pensamiento plástico, desarrollar nuevas lógicas, romper los hábitos y las resistencias, romper los miedos... Hay esta palabra que nos ha propuesto nuestro director Gregorio Amicuzi ahora, volviendo de *La ISTA* dirigida por Eugenio Barba: nos ha hablado de un cuerpo apto. Un cuerpo que está 'listo para', y cada vez es un para diferente, cada vez es un cuerpo que está abierto a la escucha.

Entonces, fundamentalmente, tanto como actores-creadores, como cuando trabajamos con un grupo o con una comunidad, buscamos hacer un trabajo de acercamiento al cuerpo holístico de uno mismo o de la comunidad, con todos los niveles y los matices que esto significa. Dar herramientas que sean herramientas de entrenamiento, porque hemos entendido que el entrenamiento es fundamental para crear una nueva naturalidad y luego romperla y crear otra nueva; y también es la posibilidad de generar nuevas líneas de pensamiento, nuevas posibilidades de asociaciones de acciones, de ideas que se vinculan a un marco completamente distinto de lo que es el cotidiano, y que luego se reflejan y tienen influencia en lo que es el cotidiano, porque todo esto nos devuelve al mundo de otra forma. Y de ahí improvisamos... en algunos momentos ha pasado que si alguno tenía una necesidad, una propuesta, la compartía con el director y se empezaba a trabajar sobre esto, otras veces ha sido que desde el mismo trabajo hemos llegado a lo que era la obra después... Realmente cada proceso es muy diferente.

La misma obra que tú [Yoahana] has visto, *Penélope*, llevábamos dos años trabajando. Era un gran tema relacionado con la transformación, era muy grande, y había muchísimo material (coreografía, textos y todo lo demás). Luego, como te decía, el tema de la inmigración y de la coexistencia de los colectivos, siempre ha sido algo muy presente en nosotros, y también el tema de la mujer, porque somos parte de la Red Internacional Magdalena Project desde el 2003, entonces es algo latente y fuerte en nosotras.

Pero en el caso de *Penélope*, yo me enfermé: estaba en Italia y de repente un día no podía levantarme, y pensé en Pier Paolo Pasolini, que cuando le operaron de apendicitis escribió todo el teatro que ha escrito en cuarenta días allí en el hospital. Y dije: me pongo a escribir yo también. No soy mínimamente Pasolini, pero me inspiró. Y empecé a escribir algunos poemas sobre lo que estaba pasando en Italia de los puertos cerrados, porque hay una plaga terrible sobre la cuestión de la inmigración que no está...

**Y** • ¿No se habla?

**V** • Digamos que se gestiona de forma muy poco humana. Yo creo que si de verdad se quisiera

trabajar sobre el tema de la inmigración y si se quisiera regular y permitir a las personas viajar y transitar por el mundo, quizás se podrían hacer las cosas de forma diferente.

En Italia, por ejemplo, y otros países que están bañados por el Mediterráneo, hay acuerdos entre gobiernos y sigue pasando que hay barcos que se llenan de personas que pagan para cruzar el Mediterráneo y llegan a un lugar que, pues, un amigo que ha trabajado en la Marina Militar italiana como enfermero y rescatando gente tirada en el mar, me decía: "hay una parte que en jerga llamamos *la franja de Gaza*". Y es cruel. Me parece cruel esto. Porque dicen que es una parte que es como un territorio marítimo de nadie, y entonces se tiran personas ahí. Lo que está pasando es que los barcos que iban a recuperar a estas personas, en un cierto momento los gobiernos han dicho "ya no podéis entrar en nuestros territorios y traernos a estos refugiados aquí", entonces los han dejado semanas y semanas en remojo en el agua antes de entrar en los puertos europeos, o muchos se han tenido que devolver.

Entonces, yo en ese momento me imaginé el Mediterráneo completamente rojo manchado de sangre y oliendo a muertos, que es la realidad; me imaginé a este Ulises, que ya no son los dioses quienes lo hacen volver a casa, sino que son las circunstancias actuales que no permiten hacer que un barco vuelva a otro territorio; pero también empecé a trabajar sobre esta mujer, sobre esta Penélope, imaginando también a muchas mujeres que se quedan, porque mucha inmigración sigue siendo inmigración de hombres, sobre todo en ciertos países. Y, ¿qué pasa con estas mujeres si están esperando tanto tiempo y solo se dedican a la crianza? ¿Y qué pasa con sus deseos, con sus sueños, con su sexualidad? ¿Qué pasa con sus ganas de realizarse? Están atrapadas en sistemas sociales que solo quieren confirmarlas por lo que no son realmente, por estereotipos. Y entonces, esto fue el principio, que luego tomó más forma durante el confinamiento. Ahí sí que estaba aislada en Ítaca sin poder salir.

**Y** • Hablando propiamente del proyecto TONE, ¿por qué Residui apuesta por este proyecto?

**V** • Porque no podría ser diferente. Este proyecto nace de una propuesta de ZID, una organización

teatral de Ámsterdam, ellos son los que lanzan el proyecto; y los otros *partners* son el Odin Teatret-Nordisk Teaterlaboratorium de Dinamarca, con los cuales tenemos un vínculo muy fuerte desde hace muchos años; y luego está la Organización Integra de La Coruña (España); COREP de Turín, que es una organización que se ocupa de teatro comunitario; y nosotros desde Madrid. Nos gustó desde el principio el planteamiento que nos hacían, nos hicieron la propuesta de colaborar en este proyecto, entonces ya en fase de ideación estuvimos hablando y nos lanzamos a esta maravillosa experiencia, que no es la primera para nosotros en el sentido de que, aparte de lo que te decía, también habíamos realizado anteriormente un proyecto muy grande a nivel local: *Actúa para la intercultural*, se llamaba, con el grupo de músicos Madera de Cayuco, que era un grupo que se había creado justamente utilizando la música como herramienta de integración e intercambio entre personas de diferentes países, y nosotros decidimos complementar con la parte teatral.

TONE es un gran proyecto porque ofrece la posibilidad a organizaciones europeas de intercambiar herramientas, reflexiones, estrategias, métodos de trabajo o praxis de trabajo en relación al tema del uso de las Artes Escénicas, y 360 grados como herramientas para llegar a las personas sobre todo migrantes y refugiadas, y permite un trabajo con grupos *target*.

Sobre todo se está trabajando en Turín, Ámsterdam y aquí en Madrid, porque los otros socios tienen diferentes tareas (el Odin está más haciendo una supervisión de los entrenamientos, del material que se produce, de las estrategias que estamos realizando; e Integra tiene más bien un rol relacionado con comunicación y organización). Entonces es una gran apuesta porque dijimos: queremos trabajar con un grupo de personas de diferente edad, con interés o que sean personas que se dirijan a cierto ámbito artístico. Entonces es muy, muy abierto, pero queremos y sostenemos que las herramientas que nosotras manejamos -que son de las Artes Escénicas- sí pueden ser herramientas que pueden apoyar y retroalimentar el recorrido de todas.

**Y** • El sello de Residui en el proyecto. A partir del ejercicio de observador-participante que he realizado durante estas cuatro semanas, y que tiene

estos tres momentos: un momento de conversación, un momento de creación, un momento de trabajo en red y de gestión. ¿Por qué se escoge esta metodología, por qué se escogen estos momentos para los encuentros? Y, ¿cuál es el sello que propiamente Residui le quiere dar al proyecto TONE?

V • En relación a la primera pregunta, decirte que una de las estrategias importantes para nosotras es la capacidad de responder a la realidad con las herramientas profesionales que tenemos. Está claro que yo llego al encuentro con una cierta propuesta, con un borrador de taller y con una maleta de otras propuestas, pero también lo que hago es mirar quién está llegando. Porque por mucho que se pueda contar antes, luego lo que marca la diferencia es quién aparece, quién está. Fundamentalmente, aceptar que estamos hablando con personas y somos cada una diferente. Entonces yo me ocupo de entender cómo ese recorrido le pueda ser útil a cada una.

Y ahí está un poco el sello: nosotros desde el tipo de entrenamiento que elegimos, hasta las actividades, todo buscamos que sea dimensionado y que pueda ser adaptable a las diferencias que hay entre los participantes, y a las diferentes necesidades de los participante: que cada persona pueda agarrar algo que le pueda servir para el recorrido en el cual está.

Por ejemplo, nació un trabajo sobre integración entre cuentacuentos, improvisación de teatro físico y fotografía porque dentro del grupo había personas que venían desde estas tres vertientes. Yo estuve pensando qué actividad se podría desarrollar para hacer que estos ámbitos de trabajo pudieran dialogar entre ellos, porque otras de las cosas que nos interesa hacer en este proyecto es que fundamentalmente se genere una cohesión en el grupo, una posibilidad de intercambio entre las personas que están, que se puedan motivar las personas a seguir haciendo proyectos, actividades... que no se sientan solos. Porque hemos entendido muy claramente que sin comunidad no vamos a ningún lado.

Sí que nos interesa el trabajo de, digamos, hacer todas estas cosas desde el teatro físico, desde la integración a través de un cuerpo holístico, pero también con la presencia en el presente, como dice Parvathy Baul.

Y • En términos de innovación social, que es un concepto ahora trabajado ampliamente en el marco de los proyectos de la Unión Europea y de muchos lugares y ámbitos: ¿Cómo el proyecto TONE aporta a este marco de innovación social, a esto de entender que el arte puede ser un marco, una herramienta, para generar procesos de innovación en la sociedad?

V • Tenemos una gran herramienta en las manos que es el trabajo constante sobre el desarrollo de la imaginación y la creatividad: esto no sirve solo para hacer un personaje o crear una coreografía. Esto sirve también para encontrar trabajo, para inventar soluciones a los problemas a los cuales tú te enfrentas...

Lo que decía antes: aprender a aprender. Es una cuestión de actitud vital necesaria para el ser humano. Sin hablar luego de aprender a reconocer sus propios sentimientos, pensamientos, y desarrollar habilidades para transmitirlos. Entonces, estamos hablando de fortalecer el ser humano, hacer un ser humano partícipe, activo en la sociedad también. Y esto es bastante innovador, yo creo, porque es una humanidad latente que necesita manifestarse. Y creo que el teatro puede ofrecer estas herramientas para que lo que tenemos ahí latente se transforme en acción. Por eso insistimos tanto en "haz una propuesta - ¿te gusta? Pues hazlo, concrétao". Porque esto es una herramienta práctica y es un posicionarse de manera diferente en la vida, a la vida misma.

Y • ¿Cuál crees que ha sido la mayor contribución de este ejercicio para los participantes? Y, si pensáramos en una segunda etapa del proyecto TONE, ¿cuál crees que podría ser el siguiente paso con el grupo con el que hoy venimos trabajando?

V • Hoy termina una parte con los participantes aquí, porque mañana nos vamos a Ámsterdam y nos llevamos a uno de los participantes con nosotros a encontrar a otros participantes; a desarrollar y compartir los procesos creativos; a grabar algunos de los ejercicios para que se puedan subir a la web y puedan ser accesibles para otras organizaciones que quieran repetirlos... También tendremos algunas actividades, queremos poner en contacto a los participantes de TONE con organizaciones que se ocupan de formación, de investigación... Entonces, según lo que hemos cap-

tado de ellos, ofrecerles la posibilidad de seguir formándose o hacer encuentros para ir todos a algún centro cultural, a algún espacio en el que puedan directamente tener otro tipo de conexiones con empresas o grupos culturales.

Estamos haciendo un trabajo uno a uno con ellos también, y una de las participantes ha venido a seguir algunos talleres [y] le estoy haciendo una tutoría porque ella tenía su deseo de hacer un proyecto personal en el que pudiera dar talleres que incluyeran el teatro con mujeres que han padecido violencias; hemos abierto la posibilidad de seguir con clases de *clown* aquí gratuitamente... Es como que se van abriendo hilos y creando conexiones para que esto no termine hoy.

¿Qué creo que puede haber servido más de todo? Probablemente el ejercicio de transformar en acción. Porque siempre al final de los encuentros teníamos un espacio en el que cada una podía, si estaba interesada, presentar su proyecto, una idea. Y esto para las que lo han hecho, o las que lo han visto hacer, creo que ha sido un acto muy fuerte de sentirse empoderadas. Y luego, creo que la progresión de los ejercicios ha funcionado porque se ha creado una comunidad muy linda y en un tiempo muy rápido.

Y • Las dos últimas preguntas: ¿Hay acciones de monitoreo después de esta etapa? ¿Hay acciones de seguimiento para mirar un poco el impacto de lo que ha sido este primer ejercicio, ver si se consolidan esas redes de apoyo, si a partir de los ejercicios sí se crean esas sinergias entre los participantes?

V • Hay esto. Hoy mismo, por ejemplo, os compartiremos una primera evaluación a los participantes y luego con COREP de Turín estamos definiendo cómo y los pasos a seguir para hacer este monitoreo de los procesos y poder tener rastro de lo que es el impacto de lo que estamos haciendo en las personas, y en esta comunidad que se ha generado.

Y • La última pregunta: ¿Por qué, Viviana, el teatro es una herramienta de transformación social para el trabajo con poblaciones inmigrantes?

V • Yo creo que el teatro es una herramienta de transformación para toda persona. Con población inmigrante quizás es como la evidencia de la

riqueza de la diversidad: El teatro es un lugar en el cual todos reconocemos que somos realmente diferentes, y que no podría ser de otra forma y que, por suerte somos tan diferentes, porque esto da la complementariedad y la riqueza. Nos volvemos un maravilloso mosaico.

Esto creo que nos hace dar un suspiro y nos tranquiliza en relación a que nadie nos tiene que integrar, nadie tiene que incluir a nadie: No somos para ser incluidos, somos para participar y coexistir con la diversidad que tenemos. Y también nos pone delante la riqueza que nos ofrece la inmigración -estamos de acuerdo que no todas las migraciones son por placer, por gusto, por haber decidido hacerlas, algunas son brutas- pero la riqueza de poder ver otras posibilidades, esto es algo abrumador. Y el teatro es el espacio, todavía analógico entre las artes para volver a lo humano, a las personas. Y convergen en el teatro así tantas disciplinas y posibilidades, que realmente es un espacio -yo creo- extremadamente poderoso, porque obliga a hacer un trabajo sobre una misma para encontrar la comunidad.

La herramienta del teatro es el ser humano. Y el ser humano es las experiencias, las memorias, el cuerpo, las cicatrices, las emociones, los recuerdos, los deseos... Entonces, esas son las harinas y los azúcares, y todos los ingredientes con los cuales se cocina este pastel, y entonces, fundamentalmente se mete mano a todo esto de forma muy delicada y se llega a hacer [una] herramienta que cura y que transforma, pero de una forma muy-como un viento que llega de otro lado, no es un impacto directo, frontal. Yo siento esto.

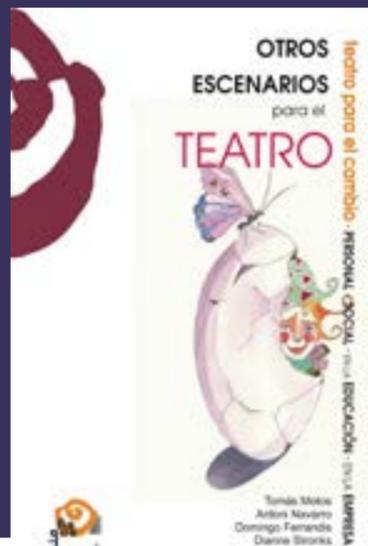
Me alegro mucho de todos estos discursos pedagógicos que también respaldan estas sensaciones. Y la ciencia también ahora lo está demostrando y confirmando, le está dando siempre más valor. Yo creo que también las que nos dedicamos al teatro, al haber vivido esto directamente, aunque sea un trabajo que a veces resulta muy duro hacer, insistimos en hacerlo porque es poderoso.

Y • Viviana, muchas gracias por aportar vuestra experiencia, a través de esta revista TMA, desde este proyecto TONE que, sin duda, tiene lazos comunes con nuestro RISE TransMigrARTS. Muchísimas gracias.

V • Claro que sí, abriendo puentes. Muchas gracias.



## "Otros escenarios para el teatro"



AUTOR · MOTOS, Tomás et Al.  
ISBN · 978-84-96765-57-3  
PÁGINAS · 240

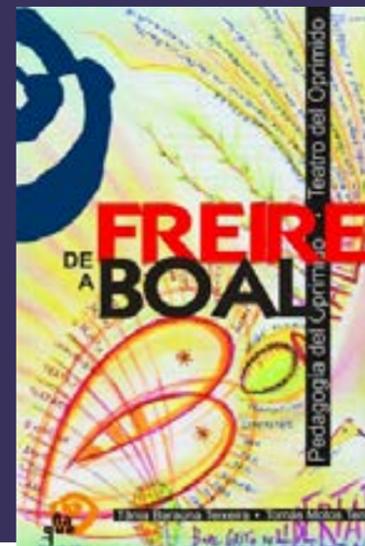
Teórico/Práctico  
Transformación Social  
Enfoque Diferencial  
Salud  
Campo Social/Comunitario

Encontraremos cuatro grandes temas en este libro, el teatro para el cambio en la educación, para el cambio en lo social, para el cambio personal y para el cambio corporativo desde el trabajo metodológico y pedagógico en la educación formal y no formal, en la psicoterapia, en la empresa y en la salud e integración social de las personas en la vejez. En este orden de ideas, es todo un enfoque desde el teatro aplicado y su pertinencia para aquellos profesionales agentes de cambio en grupos y comunidades.

Esta propuesta para el RISE brinda herramientas de corte teórico metodológico y didáctico en el campo del teatro aplicado, específicamente desde la perspectiva de un teatro que se hace para el cambio como se pretende en el TRANSMIGRARTS. Desde las claridades de los roles, el trabajo con los escenarios locales, las técnicas, las funciones de los artistas sociales, hasta las formas de asumir la creación colectiva cuando se trabaja con comunidades.



## "De Freire a Boal"



AUTOR · BARAÚNA, T, MOTOS, T..  
ISBN · 978-84-96765-32-0  
PÁGINAS · 256

Técnico  
Transformación Social  
Educación  
Campo Social/Comunitario

Este texto es un aporte relacional, entre las apuestas teóricas del educador y pensador Paulo Freire y de las propuestas pedagógicas y teatrales de Augusto Boal. Encontrando allí las formas de desplegar tanto las teorías como las prácticas de los procesos de humanización a través de la educación y de un Teatro aplicado a la vida y al fortalecimiento de las realidades sociales desde el despertar de una conciencia política y participativa desde lo teatral y lo educativo.

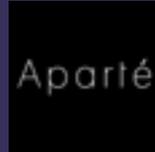
Desde la perspectiva del Teatro del oprimido y la pedagogía del oprimido, podemos encontrar en este texto, reflexiones muy importantes sobre su vigencia e importancia para el trabajo con las personas en estados de indefensión y con vulneración de sus derechos. Que para nuestro caso es fundamental, entender la migración también desde la perspectiva de los oprimidos y las incidencias geopolíticas que llevan a estos desplazamientos humanos. El libro, amplía también la metodología usada para el trabajo con estas comunidades desde una mirada socioeducativa y de intervención social.

# S O C I O S P A R T I C I P A N T E S



Aarhus Universitet

wp1 DESARROLLO DE UNA  
HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN Y  
EVALUACIÓN PARA LOS TALLERES  
ARTÍSTICOS TRANSFORMATIVOS



Aparté Théâtre



Universidad de Granada

wp2 VALIDACIÓN DE LA  
HERRAMIENTA DE OBSERVACIÓN  
Y EVALUACIÓN DE TALLERES  
ARTÍSTICOS CREADA POR EL wp1



Remiendo Teatro

wp3 MODELAJE DE LOS TALLERES  
ARTÍSTICOS TRANSFORMATIVOS TIPO



Bataclown



Proyecto ÑAQUE

wp5 DISEMINACIÓN Y COMUNICACIÓN



Nuevo Teatro  
Fronterizo



Université Toulouse II-Jean  
Jaurès

wp4 IMPLEMENTACIÓN DE LOS TALLERES  
ARTÍSTICOS TRANSFORMATIVOS TIPO

wp6 GOBERNANZA Y GESTIÓN DEL  
PROYECTO

wp 7 ÉTICA Y REGULACIÓN GENERAL DE  
PROTECCIÓN DE DATOS



Universidad Distrital  
Francisco José de  
Caldas



Universidad de  
Antioquia



Agencia Estatal  
Consejo Superior de  
Investigaciones Científicas



Les Anachroniques



Escuela Universitaria de  
Artes TAI