

ARTÍCULO ORIGINAL

Pedagogía de la situación: expresión dramática para la escuela

Alaitz Tresserras
alaitz.tresserras@ehu.es

Amaia Alvarez-Uria
amaia.au@ehu.es

Edu Zelaieta
edu.zelaieta@ehu.es

Igor Camino
igor.camino@ehu.es

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

RESUMEN. Este artículo observa y analiza la experiencia de expresión dramática *Kubik*, diseñada por la Compañía Teatro Paraíso a partir del trabajo colaborativo con las Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz, siguiendo para ello los postulados de la pedagogía de la situación de Barret (1989). Se trata de un proyecto de investigación multidisciplinar que utiliza las observaciones de campo de la citada obra, las transcripciones de las sesiones formativas con el profesorado de las Escuelas Infantiles, y las opiniones de las directoras artística y pedagógica de la Compañía. El fin es analizar, desde una perspectiva didáctica, los objetivos de la obra dramática relacionados con la pedagogía de la situación. Esta investigación cualitativa, se vale del *software* NVIVO para el análisis de la información y concluye que la pedagogía de la situación ofrece un marco que interesa recuperar en los procesos de enseñanza-aprendizaje que toman en cuenta el placer de experimentar, conocer, desarrollarse y crecer.

PALABRAS CLAVE. Pedagogía de la Situación, Educación Infantil, Expresión Dramática, Reggio Emilia, *Kubik*

The pedagogy of the situation: creative drama at school

ABSTRACT. This article observe and analyze *Kubik*, an expression experience of theater, designed by the Company Teatro Paraíso based on the work done with the Elementary Education Schools of Vitoria-Gasteiz and following the pedagogy of the situation postulated by Barret (1989). This is the multidisciplinary research project that uses both the field notes taken while watching the dramatic play *Kubik*; the transcriptions acquired from the training sessions with the teachers of the Elementary Schools; and views of the artistic and pedagogical directors of the Company cited above. The aim of this research is to analyze the objectives of the studied dramatic play which have a direct relationship with the pedagogy of the situation from a didactic point. Thereby, this qualitative

investigation, using the software NVIVO to data collection and concludes that the pedagogy of the situation offers a framework that needs to be recovered in the teaching-learning processes to promote the pleasure of experience, knowing, developed and grows up.

KEY WORDS. The Pedagogy of the Situation, Early Childhood Education, Creative Drama, Reggio Emilia, *Kubik*

Fecha de recepción 28/04/2014 · Fecha de aceptación 06/10/2014

Dirección de contacto:

Alaitz Tresserras Angulo

Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao

Barrio Sarriena, s/n. 48940 Leioa (BILBAO)

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez más expertos explicitan que el arte, y en concreto, el teatro o la expresión dramática, son un pretexto para poder realizar la práctica de la pedagogía tal y como propone Barret (1989), en lugar de privilegiar un ideal teórico y discursivo (Abad, 2009; Tejerina, 1994; Vieites, 2012). El arte vertebrata el desarrollo y el aprendizaje en Educación Infantil de las escuelas Reggio Emilia y, en esta misma línea, las Escuelas Municipales de Vitoria-Gasteiz desarrollan algunos de los postulados de esta práctica pedagógica. El objeto de esta investigación, que recibe el nombre de EPETEI (Evaluación de un Programa Educativo Teatral dirigido a las Escuelas Infantiles), es estudiar la propuesta pedagógica que la compañía Teatro Paraíso presenta a estas Escuelas Municipales.

Las opiniones sobre la infancia y la niñez han cambiado considerablemente, pero es necesario seguir investigando en este sentido (Rayna y Laevers, 2011) y redefinir las políticas para la educación temprana teniendo en cuenta la perspectiva de los más pequeños (Trevarthen, 2011). En este contexto, resulta evidente la principal motivación por la que se forma el profesorado: la mejora de la propia actuación profesional (Pineda, Moreno, Ucar y Belvis, 2008). Sin embargo, cambiar esa práctica supone vencer un gran número de obstáculos de diversa naturaleza (Monereo, Weise y Álvarez, 2013).

Con el objetivo de ampliar el abanico de recursos didácticos, cada vez más investigaciones analizan escenarios de enseñanza-aprendizaje donde se encuentren los saberes pedagógico y artístico (Montané, 2009). Con esta intención, se considera de interés reconocer la pedagogía de la situación propuesta por Barret, tanto en una situación de arte dramático, como es la obra

Kubik, como en situaciones pedagógicas en las que se mete el público infantil y adulto que ha visionado la obra, y en las sesiones formativas en las que ha participado el profesorado.

1.1. Pedagogía de la situación: condicionantes que definen y conforman la situación pedagógica

Los condicionantes que definen y confortan la situación pedagógica son: *el espacio y el tiempo; el pedagogo; la persona-grupo; la vivencia; y el mundo exterior.*

La pedagogía de la situación precisa ser entendida como un “aquí y ahora” y, en consecuencia, *no hay tiempo sin espacio*, de tal manera que es preferible tratar estos dos factores interrelacionados (Barret, 1995). Por espacio se entiende el lugar propiamente dicho, el aula o el sitio en el que sucede la situación pedagógica. En las escuelas Reggio Emilia, por ejemplo, se concede mucha importancia al “ambiente”, al que Malaguzzi denomina “el tercer educador”. Los niños y las niñas entienden la concepción organizativa del “aquí y ahora”, el concepto del espacio limitado al aula es superado por algo más amplio, donde las criaturas se mueven libremente, como si el espacio entero les correspondiera y perteneciera, y no hubiera limitaciones para sus movimientos (Beresaluce, 2009).

La conciencia del tiempo es generalmente más difusa que la del espacio y se concreta en situaciones tales como las épocas (comienzo del curso escolar, vacaciones, exámenes), los horarios, las interrupciones, las diferencias de ritmos, las rutinas del día, etc. (Barret, 1995). La comprensión del “aquí y ahora” invita a respetar los tiempos de maduración sin predeterminedar a un ser que está creciendo. La escucha marca, tanto para Malaguzzi (1993) como para Beresaluce (2009), el tiempo justo y subjetivo para que cada niño y cada niña puedan mostrar sus competencias sin la prisa que imponen algunos ritmos fijados. De esta manera, cuando se traen a un primer plano las relaciones y la comunicación, se genera también una pedagogía de la escucha,

un enfoque basado en escuchar más que en hablar (Rinaldi, 1993).

El pedagogo/a es para Barret (1995) motor de la acción pedagógica y contenido parcial de esta acción, un contenido complejo, rico y móvil. El saber-ser influye en el saber y en el saber-hacer, por lo que se propone analizar el fenómeno de la inducción ejercida por la personalidad de cada enseñante. Es necesario que cada enseñante observe su práctica educativa, su forma de ser, pensar, actuar y estar en clase, así como las consecuencias de todo ello en su labor. En función de la personalidad de cada docente y de su manera de relacionarse con el grupo se configurará un tipo de situación pedagógica u otra, y ser consciente de ello es de gran importancia para una adecuada comunicación y mejora progresiva de la actuación docente. Siguiendo con el ejemplo de la práctica en las escuelas Reggio Emilia, el poder del pedagogo o del educador está en la propia reflexión constante y en la acción práctica, no sólo de la persona dinamizadora, sino también de lo que acontece en el transcurso de la clase (Beresaluce, 2009).

Para *la persona y el grupo* de la situación pedagógica, Barret propone el mismo postulado que para quién ejerce la pedagogía; así, todo influye en el contenido de la situación. De hecho, la relación pedagogo-grupo es una de las variables más complejas y ricas de la pedagogía de la situación, es el juego de la “acción recíproca de dos personas, la una hacia la otra, que conduce a la transformación de dos personalidades puestas en relación”, no solo “en” y “por” el discurso, sino también “en” y “por” una vivencia compartida y no programada (Barret 1995: 59).

Se aboga por la inclusión de todas las diversidades en el grupo, para entender éstas como un diálogo entre los diferentes “yoes” y los diferentes “otros” (Williams, 1991, citado por Gupta, 2011). Así, el grupo se convierte en un conjunto heterogéneo de personas, a la vez parecidas y diferentes, en el cual las interacciones son también interferencias suplementarias (Barret, 1995), a través de las que niños y niñas se vuelven agentes activos de su socialización co-construida con sus iguales (Rinaldi, 1993). Se podrá apreciar la individualidad de cada persona y lo que aporta al grupo, que existe gracias a la suma de todos estos elementos participantes. La importancia de las personas y del grupo queda patente al subrayar la construcción de una

comunidad a través de esta experiencia compartida, una experiencia que ofrece una preparación para la convivencia en un mundo plural y global en el futuro: “Es razonable asumir que ese tipo de disposiciones docentes guiarán a la infancia hacia un proceso de aprendizaje participativo y servirán para ayudarles a desarrollar actitudes que promuevan habilidades esenciales en la vida, tales como la imaginación, la inclusión y la innovación” (Gupta, 2011: 3).

La vivencia de la persona-grupo, se hace posible a través de los lenguajes del sonido, de los olores, de la luz y del tacto que permiten un aumento de la consciencia de las conexiones entre todas las cosas (Barret, 1989). La vivencia se refiere a lo compartido por las personas participantes de la situación pedagógica; no se refiere a las actividades programadas para esa clase, o a las competencias que va a trabajar el grupo en ese momento, sino a lo que experimentan en ese espacio y tiempo juntos. En palabras de Beresaluce (2009): “el objetivo del contenido de la vivencia es invitar a los niños y las niñas a explorar con comodidad, y de múltiples maneras, el mundo físico, biológico y social” (p. 127). En el caso del teatro, a través de la expresión dramática “el público infantil puede implicarse en una performance mentalmente, emocionalmente y físicamente incluso (si se le da oportunidad para ello), sin reservas” (Standford, citado por Friedman, 2010: 36).

A primera vista puede parecer insólito considerar *el mundo exterior* como uno de los condicionantes de la situación pedagógica, pero no se puede separar la clase del mundo –creando un muro invisible entre la cotidianidad y el aula, dejando la primera fuera– y pretender que la sociedad, la política, la economía, la vida cotidiana del pueblo, de la ciudad, del país, del mundo no deba mezclarse con la pedagogía. Al contrario, puede resultar interesante preguntarse lo que cada persona aporta, tanto al profesorado, como a cada estudiante, y que corre el riesgo, tarde o temprano, de interferir o enriquecer la situación, aportando a esta contenidos, que a veces se convierten en principales (Barret, 1989). Feagan y Rossiter (2011) describen la separación entre el “dentro” y “fuera” que hemos mencionado y las consecuencias que acarrea:

“Muchos estudiantes han aprendido a referirse a la sociedad situada más allá de los

muros de la escuela como 'el mundo real'. La separación que refleja este hecho es quizás uno de los aspectos más irónicos, y trágicos de los modelos de la educación tradicional –aislamos a los aprendices de la misma cultura para la que aseguramos estar preparándolos” (Feagan y Rossiter, 2011: 141).

Todo viene del exterior, porque nadie está a salvo de la influencia que ejerce su cultura, su forma de ver el mundo, de comunicarse, de sentir y pensar, de hacer las cosas (Barret, 1995). De esta forma, se puede entender que la educación es un manual de vida que diseña quién está en ese momento en el poder, por lo que no se puede decir que el mundo debe quedar fuera del aula; es la profesora o el profesor la primera persona que lo lleva dentro, sea explícita o implícitamente.

Las Escuelas Municipales de Vitoria-Gasteiz, al igual que ocurre en Reggio Emilia, invitan a romper con lo conocido; en palabras de Beresaluce (2009), invitan a salir de los estereotipos, de las fórmulas hechas, ya que permiten evadir las realidades rígidamente delimitadas, configuradas, medibles, para buscar, a través de una investigación cualitativa, nuevos puntos de vista de libertad expresiva. Así, las alumnas y alumnos parten de lo que les rodea en el día a día para llegar a nuevas conexiones y analogías y crear nuevos conocimientos que se basen en los obtenidos previamente.

1.2. La compañía Teatro Paraíso

La compañía Teatro Paraíso lleva 30 años innovando en el Teatro infantil, participando en múltiples proyectos nacionales e internacionales, por lo cual ha sido galardonada recientemente con el Premio Nacional de las Artes Escénicas. Es una de las compañías más comprometidas en Vitoria-Gasteiz, tanto con el Teatro infantil y juvenil como con las Escuelas Infantiles de la ciudad. Su visión y participación internacional, por ejemplo en el proyecto europeo Small Size, retroalimenta permanentemente su propuesta y nutre de recursos innovadores a las escuelas. Su labor

se centra en fusionar la parte artística y la pedagógica tal y como propone Barret, y por lo tanto, la formación y la propuesta de expresión dramática de esta compañía parte de la pedagogía de la situación que se analiza aquí.

Teniendo en cuenta que las experiencias e investigaciones en torno al teatro para la infancia no son muy abundantes (Young 2003), este tipo de experiencias son importantes ya que contribuyen a crear un ambiente que establezca un vínculo más fuerte, más largo y menos interrumpido con cada niño y cada niña por parte de la persona adulta (Rayna y Laevers, 2011). De esta manera, determinadas experiencias artístico-pedagógicas dirigidas a la pequeña infancia podrían inspirarles a elaborar sus propios escenarios y conocer su medio, a conocerse mejor a sí mismos y a experimentar otras formas de estar en el mundo, para comunicarse y relacionarse con los otros, combinando nuevas vivencias (las competencias curriculares de Educación Infantil). El reconocimiento con varios premios también ha llegado a *Kubik*, con el premio al mejor espectáculo de primera infancia en la Feria Europea de Teatro para Niños y Niñas (FETEN) de 2012.

Analizar la manera en que la Compañía de Teatro Paraíso concreta la propuesta de la pedagogía de la situación a través de *Kubik*, es una pieza clave que puede ayudar en la innovación, tanto en la propuesta pedagógica de las Escuelas infantiles, como en las propuestas de formación permanente e inicial del profesorado. Desde esta idea, el grupo de investigación multidisciplinar EPETEI ha observado y analizado la obra de teatro para la pequeña infancia en distintas Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz, así como las sesiones de formación, conociendo este proceso de mano de las propias directoras artística y pedagógica.

Este artículo trata de comprender la vivencia *Kubik* en el marco de la pedagogía de la situación; para ello, recoge, describe e interpreta los resultados que dan coherencia a

este hecho.

2. MÉTODO

Desde una metodología cualitativa, se trata de comprender e interpretar una realidad educativa concreta, la correspondiente a la vivencia *Kubik*. Este enfoque ha exigido que el equipo investigador se sumerja en el contexto y establezca un diálogo con el mismo y desde el mismo (Vallés, 2003).

Los objetivos que persigue este estudio se concretan en:

1. Analizar los pilares pedagógicos de la obra *Kubik* de la Compañía Teatro Paraíso desde la pedagogía de la situación y cómo se manifiestan éstos.
2. Valorar las posibilidades pedagógicas de la expresión dramática, tanto para la educación de 1 a 3 años como para la formación del profesorado.

2.1. Participantes

En esta investigación han participado 15 profesoras de las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria Gasteiz, la actriz y la directora de la obra *Kubik*, la directora pedagógica de la Compañía Teatro Paraíso y 8 personas del equipo de investigación de la Universidad del País Vasco que ha participado en las observaciones.

2.2. Recogida de información e instrumentos

Se tomaron notas de campo de las observaciones de la sesión de formación llevada a cabo con el profesorado en una de las escuelas y se realizaron dos entrevistas en profundidad semiestructuradas, una a la directora artística, y otra a la actriz y a la directora pedagógica de la compañía.

Se han utilizado también notas de campo recogidas a partir de observaciones de cuatro representaciones de la obra *Kubik*, en las cuales han participado aproximadamente 120 niñas y niños y 17 profesoras y profesores. La triangulación de los datos proviene de la combinación de intersubjetividades en cada observación, ya que las notas han sido recogidas al menos por tres personas, completándolas posteriormente con grabaciones en audio y vídeo, así como con las correspondientes transcripciones.

Para poder identificar de qué instrumento ha sido extraída la información se han utilizado los siguientes códigos:

- * Notas de campo del visionado de la obra junto con el alumnado y profesorado (Obs_inv1; Obs_inv2;...).
- * Notas de campo y transcripción de la sesión formativa con el profesorado en una de las Escuelas (FP).
- * Entrevista a la actriz y la directora pedagógica de Teatro Paraíso (ETP).
- * Entrevista a la directora artística de la obra, Charlotte Fallon (EF).

2.3. Procedimiento

El proceso para el análisis de la información proviene de interpretar el significado de las voces recogidas. Este proceso ha facilitado la extracción de las ideas principales de la información, organizándola en categorías y subcategorías (Rodríguez, Gil y García 1996).

Las entrevistas, las transcripciones, y las notas de campo de las observaciones, se han digitalizado mediante el software NVIVO para su posterior análisis y se ha establecido un sistema de categorías consensuado con las personas implicadas en la investigación, un sistema que ayuda a organizar la información, jerarquizándola y consiguiendo una coherencia argumental.

3. RESULTADOS

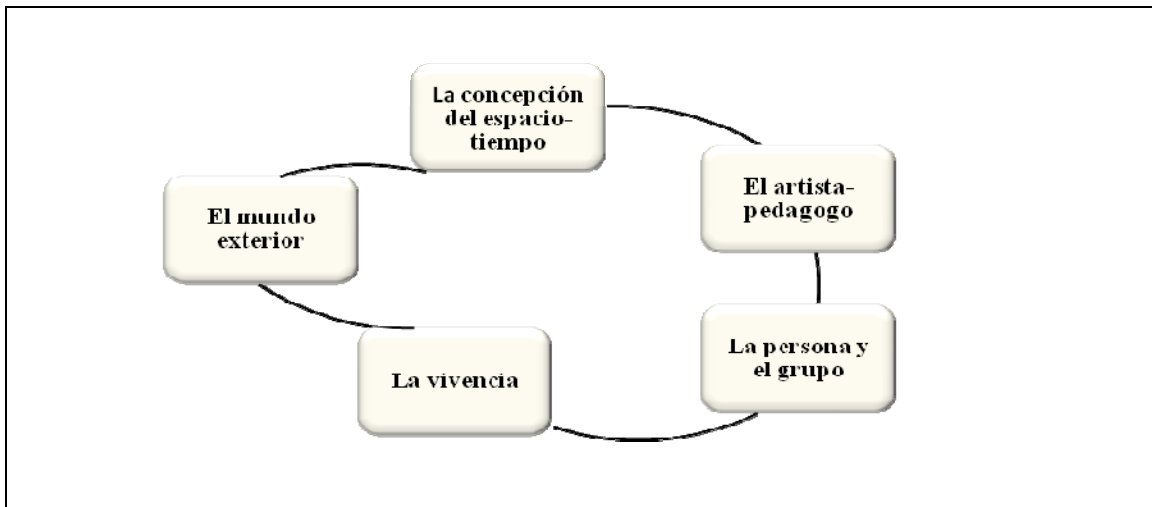


Figura 1. La experiencia *Kubik*: condicionantes que definen y conforman la situación pedagógica

3.1. La concepción del espacio y del tiempo en la experiencia *Kubik*

Se ha observado en las representaciones que la presentación y la toma de contacto con un público infantil es crucial; como consecuencia, la Compañía cuida el ritmo y el ambiente, mimando el momento de entrar en un espacio nuevo, que aun siendo conocido por ser parte de la escuela, descubre nuevas tonalidades y posibilidades con la interpretación de la obra, entrañando cierto grado de ansiedad tanto en los niños y niñas, como entre sus acompañantes y en los actores. Se observa que las personas de la Compañía respetan todos estos estados con el objetivo de crear un ambiente de confianza; la entrada en el escenario se da despacio, dedicándole el tiempo que sea necesario y cuidando el acompañamiento. Este hecho queda registrado en las observaciones, y es especialmente reseñado en la entrevista:

La cercanía. La intimidad. Que no tengan miedo. No chillar, no gritar (ETP).

Se pudo observar que el actor y la actriz facilitan este proceso y acompañan tanto a los niños y a las niñas, como al profesorado, dándoles indicaciones, cuidando el tono de voz y la actitud corporal, esperando pacientemente a que entre todo el público, hablando despacio, vocalizando y sonriendo relajadamente e incluso, poniéndose a la

altura de los pequeños cuando se dirigen a ellos:

(...) tan importante como el espectáculo es el momento en que los niños llegan y les decimos hola, a veces sin utilizar las palabras diciendo que estamos allí, que estamos contentos de que vengan, disponibles para ellos, que les acogemos, que nos sentimos a gusto con ellos, eso es tan importante como el propio espectáculo (ETP).

La música es un recurso importante para crear este ambiente, aunque los silencios y los diálogos sin música predominan en ese primer momento. A diferencia de otras obras de teatro, no se trata de una música compuesta especialmente para niños y niñas; se trata de música clásica compuesta por un compositor local.

En la sesión pedagógica la música tiene especial importancia, pero en la obra de teatro también (Obs_inv1).

No ponen música 'para niños y niñas', sino bien elegida, clásica, intentan escoger música bella (Obs_inv2).

El espacio y la escenografía sorprenden por la (casi) ausencia de colores y la sencillez. La

escena está prácticamente vacía, sólo hay figuras geométricas grandes que conforman un muro que posteriormente desmontarán y manipularán; exceptuando las imágenes que se proyectarán posteriormente, los dos colores presentes son el blanco y el negro.

Tal y como relatan en las entrevistas, parece que la apuesta de Teatro Paraíso por esta puesta en escena es intencionada, además de un camino artístico que invita a explorar y a descubrir sin saturar los sentidos. Sin embargo desde una visión adulta trabajar con este público de esta manera tan desnuda genera ciertas resistencias.

Hemos estado en una gran feria en USA donde el teatro para niños en USA es mucha audiencia, colorines. Cuando fuimos con este espectáculo nos dijimos, o les gusta o les horroriza (ETP).

El espectáculo de Kubik es un espectáculo (...) con un espacio negro, con los intérpretes vestidos de negro. Esto nos crea ciertos problemas porque parece siempre que cómo vamos a poner a los intérpretes vestidos de negro con los niños pequeños (...), era un camino artístico (...) (FP).

Parece ser que la intención de la sencillez en los colores y en la propuesta escenográfica, no es otra que dar protagonismo a las imágenes, que traen otra dimensión, la de la vida cotidiana, o la del mundo exterior, a través del arte contemporáneo.

Y sobre ese blanco y ese negro, sobre ese contraste, es donde llegaban las imágenes, llegaba el color para darnos otra dimensión. Pero no habitaban en cualquier sitio ni en cualquier lugar. Fijaros qué cosa tan bonita, en este contraste, en el blanco y en el negro. Es realmente una cosa como de arte contemporáneo minimalista (FP).

El espacio también es una provocación para el juego; tanto en la obra como en las sesiones formativas con el profesorado, la Compañía pretende, a través de una disposición en el espacio de diferentes materiales, invitar a la experimentación, la manipulación y al descubrimiento.

(...) cada una tenéis un espacio, hay unos materiales para trabajar (FP).

En este espacio que disponen para el juego

es importante la presencia y el contraste entre lo plano y el volumen que facilita la creación artística, la evolución y el desarrollo propuestos.

Nos parecía que pasar del plano al volumen era una ocasión que podíamos jugar con los profesores y los niños porque podíamos incluso hacer una performance (ETP).

De esta forma, se ofrece la posibilidad de transformar el espacio mediante la deconstrucción y la construcción, la manipulación de los objetos, el movimiento y el juego.

Como un espacio escénico que yo lo cambio, lo transformo lo modifico (ETP).

3.2. El artista-pedagogo en la experiencia Kubik

Desde la perspectiva de los actores y de la directora pedagógica y artística, se destaca la importancia del reconocimiento de la labor que desarrollan los profesores y las profesoras. Este reconocimiento permite que las personas que trabajan con niñas y niños, tanto en el teatro como en la docencia, ocupen su lugar de responsabilidad sin dejar de lado la curiosidad y el deseo de conocer y de seguir aprendiendo.

Siempre con la idea de que ellos trabajen con los propios deseos... (ETP).

Una gente que le hicimos la propuesta y la acogieron enseguida con mucha tranquilidad, con mucho placer, con la idea de que era algo bueno para sus niñas, tenían ese deseo y eso se les transmite a los niños y a las niñas (ETP).

El pedagogo barretiano debe cumplir dos requisitos en todo momento, y estos se ven reflejados en las entrevistas realizadas y son compartidos por las personas de la compañía de Teatro Paraíso, al ser conscientes de lo que acontece y estar a la escucha del grupo.

A mí lo que me gusta al trabajar con los niños tan pequeños (...): estar presente y estar de verdad (ETP).

Para conectar con los niños y las niñas, las personas investigadoras que recogen las observaciones destacan haber visto la necesidad de una interacción, conectando con el universo y la forma de comunicarse de los niños y las niñas.

La interacción es de tú a tú. No es la

interacción entre el grupo de actores con el público, sino de la actriz con este niño, con esta niña, ..., de uno en uno. Intentan hablar normal. No son ni sordos, ni tontos, entienden (Obs_inv2).

Otra de las funciones del pedagogo que también tienen en cuenta desde la Compañía es la de acompañar las emociones de los niños y las niñas. En consecuencia, tal y como destacan en una de las entrevistas, el estado de ánimo del pedagogo es primordial para que este público esté relajado y receptivo.

Es el momento de acompañar y estar ahí y darles la tranquilidad que necesitan, (...) es un espectáculo para ellos y que no hace falta motivarles ni hacerles traducción simultánea (ETP).

Destacan, tanto en la entrevista como en la formación al profesorado de infantil, la capacidad de ser natural y comunicarse sin tensiones y respetando la necesidad de cada cual, consideran fundamental para la interacción con estas edades que la pedagoga o el pedagogo consigan fluidez en este sentido, dando paso a su creatividad e imaginación, permitiéndose improvisar y adaptarse a la situación en cada momento.

Hay muchos actores que tienen miedo de sentirse, se preguntan cómo encuentro el canal de comunicación con ellos, no. Esta es la gran pregunta. Y la tienes que buscar en tu interior (ETP).

(...) tenemos una parte artística con la que podemos expresar y comunicarnos, y eso es importante en el trabajo que hacéis vosotras (FP).

También destacan el transmitir el placer que le proporcionan sus aficiones y sus prácticas artísticas. Creen que a veces es más efectivo y atractivo llegar a clase y compartir los saberes y experiencias, que buscar fuera supuestas fórmulas mágicas que no se sienten propias ni cercanas.

En lugar de sacar una caja con un montón de instrumentos que no suenan nada, si sabes tocar la flauta travesera, ¡toca el piano, toca! Tiene que haber una transmisión de lo que más nos gusta (EF).

Parece ser que la expresión dramática y el teatro permiten prescindir de la comunicación basada en el lenguaje y el pensamiento a la que

tan acostumbrados están los adultos, dando paso a otro tipo de lenguajes, que involucran todos los sentidos y conectan las miradas, forma de entenderse más habitual entre los más pequeños.

3.3. La persona y el grupo en la experiencia Kubik

En las observaciones realizadas en las sesiones de formación al profesorado, se referencia que les ayudan a familiarizarse con la obra, a través de las imágenes y de algunos objetos. Se busca que el material utilizado haga perdurar en el recuerdo lo vivido y lo compartido.

(...) que de alguna manera haya algunas pinceladas algunas imágenes que se cuelguen en las gelas [aulas] para despertar en los niños la emoción y la curiosidad por encontrarse con ello (...) (Obs_inv1).

Está muy presente la diversidad de cada persona que compone el grupo. Las diferencias se entienden como una oportunidad para ser y hacer de muchos modos, por lo que los actores experimentaron con la improvisación al crear esta obra e intentaron huir de clichés y actos mecánicos.

En todo caso lo interesante es que queríamos expresar que existen muchas posibilidades de hacer las cosas, (...) lo que uno lo hace de una manera otro no tiene que hacerlo de la misma manera (Obs_inv7).

La mayoría de las actividades de la sesión formativa con el profesorado se llevan a cabo en grupo, estimulando la colaboración y fortaleciendo los vínculos entre todas las personas integrantes del mismo, permitiendo que las maestras y maestros jueguen y disfruten, sin por ello descuidar el respeto por el estado de ánimo y la disposición de cada uno, practicando por lo tanto una escucha activa.

El objetivo de la formadora en esta sesión era que las profesoras jugaran y disfrutaran, sin embargo, entre las maestras hubo actitudes cerradas y abiertas, reflejando la situación de cada una (Obs_inv7).

Se menciona la importancia y la necesidad de compartir lo que ocurre en las escuelas, las situaciones vividas, otorgando valor a la documentación y a la divulgación de esta, sin olvidarse de la investigación y el análisis de esta vivencia en grupo.

Porque después de todos estos años de trabajo, en los años que van pasando, las cosas a veces parece que se quedan en las personas que hemos vivido en el interior de las escuelas, (...), pero ocurren cosas muy importantes y es importante también que podamos darles, hacerlas visibles y darles eco compartirlas con otra gente en otros lugares (FP).

3.4. La vivencia en la experiencia *Kubik*

En la entrevista que se realizó con la responsable de la Compañía Teatro Paraíso se recoge que mediante su propuesta, tanto artística como pedagógica, se comparte con todas las personas adultas que participan en la experiencia la posibilidad de recordar y volver a experimentar la vivencia y la expresión infantil del descubrimiento y la sorpresa, y por lo tanto, del aprendizaje. Tratan de conectar con la niña o el niño que las personas adultas llevan dentro, para poder ser y estar de otra manera.

Lo de ver el mundo. Hacen una y otra vez las mismas cosas y cada vez son más expertos en la actividad. Los artistas también buscan un lenguaje explorando en su taller para expresar la visión del mundo que tienen dentro. Por eso dice que son muy cercanas, similares las maneras de experimentar el mundo de los artistas y de los bebés (EF).

Para ello, en las sesiones de formación con el profesorado, la Compañía propuso diversas actividades de exploración, de movimientos para conocer el entorno y apropiarse de la obra, dando a los educadores y las educadoras la oportunidad de interactuar y manipular el material y las imágenes, de vivenciar la obra y expresar sus sentimientos y emociones; así, esperaban que, al igual que a artistas y bebés, estas actividades contribuyesen a transformar su visión del mundo y a despertar o avivar su lado emocional.

Aprender de la experiencia infantil implica expresar la emoción con todo el cuerpo, pasar del razonamiento cognitivo al movimiento y la acción corporal.

Su forma de expresar y responder al espectáculo es mediante actividad física. Pueden expresar verbalmente cosas pero en estas edades, eran de un año, las emociones se canalizan y se expresan y se muestran a través de la actividad física (ETP).

Según se recoge de las observaciones, la

experiencia *Kubik* acerca la posibilidad de vivenciar con el cuerpo el misterio y el descubrimiento, ofrece un viaje a través de multitud de sensaciones. Se pudo observar muy claramente en el público infantil qué era lo que sentían frente a la representación, ya que corporeizaban sus sensaciones y sus respuestas y las expresaban; así lo recoge uno de los observadores al relatar las actitudes mostradas por las criaturas mientras veían la obra.

En las emociones hay mucha variedad, uno está asustado, pero ese quiere estar, otro quiere marcharse, otro se aburre, y otro está totalmente emocionad (...) (Obs_inv7).

El placer de jugar y el deseo de seguir jugando que los observadores perciben que sienten y expresan los niños y las niñas durante la representación impregna el ambiente de curiosidad y de sorpresa; con cada exclamación, cada risa o suspiro que emiten contagian e hipnotizan al público adulto asistente.

Dicen que sí, que quieren más...; intentan atrapar algunas de las imágenes que los actores proyectan a modo de juego (Obs_inv.5).

El juego y “el como sí” a través de los objetos que manipulan los actores y las imágenes que proyectan aparecen aquí como un espacio privilegiado para sentir, vivir y compartir la experiencia personal y colectiva.

Son objetos que nos invitan a jugar, que nos van a crear emociones en la idea de lo que luego vamos a trabajar (ETP).

(...) jugar con ellos a la vista y construir con ellos nos parecía que podía ser una cosa importante (...) hemos hecho como si fuera (FP).

En este sentido, en las sesiones de formación, la Compañía propone crear situaciones de expresión dramática en la escuela, donde el descubrimiento y el misterio estén presentes y donde, para lograrlo, deben reflexionar sobre lo acostumbrado, cuestionar lo que se hace automáticamente, deconstruyendo los hábitos y dando vía libre a la creatividad y a la imaginación, tal y como se observa en las sesiones de formación.

Pensad que hay un tiempo siempre en una historia. ¿Cómo empieza? ¿Dónde estamos colocados en ese espacio? ¿Dónde están los que construyen y donde están los espíritus creativos?

¿Estamos los dos juntos? ¿Está uno y luego viene el otro? (FP).

La posibilidad de compartir la vivencia individual con el grupo desde la tranquilidad, sin exigencias, ofrece igualmente un escenario de aprendizaje más respetuoso con las necesidades e ideas individuales. Otra vez se tienen en cuenta las diferencias y la diversidad de las participantes en el grupo.

Pensó que eso somos todas nosotras, las capas esas de que estamos hechos (risas): sensaciones, emociones, sentimientos, ideas, nuestra cultura personal, familiar, de nuestro país. No podemos olvidar que aunque se ve lo que está por encima, tenemos todas esas raíces (EF).

Se puede observar que la Compañía entiende la vivencia en el grupo desde la necesidad y riqueza del intercambio. Hay un reconocimiento del camino andado por las maestras y maestros en su quehacer diario; su motivación y su deseo de explorar nuevas vías y de buscar nuevas formas ha inspirado y fortalecido el trabajo de la Compañía teatral, porque ha servido de guía y de contraste para su trabajo en este campo de aprendizaje compartido..

Nosotros hemos aprendido de vosotras. Hace unos años no habíamos hecho nunca teatro para estas edades, no sabíamos (...) hemos ido creciendo y hemos ido haciendo estos espectáculos que están tirando por el mundo (FP).

La presencia del arte es palpable y en las sesiones de formación con el profesorado se les da la posibilidad de integrarlo en su tarea diaria. Se les invita a las maestras y maestros a integrar un punto de vista artístico en el aula, de no quedarse en lo ético solamente.

Esta es como decía una posibilidad, veis que podemos utilizar estos materiales y otros muchos que pudiéramos tener, con la idea de dar también una cualidad artística al trabajo que hacéis también habitualmente en las aulas, de ir un poquito más allá (FP).

3.5. El mundo exterior en la situación pedagógica *Kubik*

Según lo recogido en las entrevistas, la manera en que se integra el mundo exterior en la situación es a través de las figuras. Mediante la

inclusión de piezas del mundo exterior, tanto en la escuela como en la representación de la obra, se invita a la transformación y al juego con las mismas, acercando la posibilidad de apropiarse del mundo, algo especialmente importante para los niños y las niñas. Enseña la posibilidad de ver las figuras geométricas como el mundo exterior en la situación pedagógica, como una oportunidad y no como una amenaza.

*Y es una idea de depositar las figuras y hacerlas vivir sobre los muros de la escuela (...)
(FP).*

La propia vinculación del Teatro con la Escuela es vista por parte de las personas de la Compañía como una forma de inclusión del mundo exterior en la experiencia pedagógica.

Esto es algo importante, es el vínculo del teatro con la vida. Con la vida en este caso de la escuela (FP).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según lo observado en esta investigación, la vivencia *Kubik* muestra los postulados de la pedagogía de la situación en la concepción de: el espacio-tiempo (delimitando una situación concreta), el artista-pedagogo y el grupo –con cada uno de sus participantes– (explicitando la diversidad y lo compartido, y las relaciones entre identidades y alteridades), y la vivencia y el mundo exterior (conectando la experiencia concreta compartida y situándola en un contexto más global). La información recogida da cuenta de los múltiples factores que existen en cada situación, y facilita la comprensión de la fusión entre expresión dramática y pedagogía, tal y como proponen diferentes investigaciones (Abad, 2009; Montané, 2009; Tejerina, 1994; Vieites, 2012).

En las observaciones realizadas por el equipo investigador, tanto de la experiencia compartida del visionado de la obra y de la sesión formativa con el profesorado, como de las entrevistas a los miembros de la Compañía, se constata que tanto la dirección escogida por la Compañía al realizar la obra de arte dramático para público infantil, como la propuesta formativa que llevan a cabo en las Escuelas Infantiles, están concebidas no sólo para ver y disfrutar el teatro, sino para compartir herramientas útiles en la creación innovadora de

situaciones de aprendizaje, tanto en el teatro como en la escuela, destacando las variables de la pedagogía de la situación.

En la experiencia *Kubik* se ha observado que el motor de la interacción y de la acción, tanto del contenido para el pedagogo como para cada persona que compone el grupo que propone Barret, se pone en marcha a través de “el como sí”, el juego de imitación, el placer del juego infantil y la vivencia compartida. Según los expertos, todo lo que sucede en ese espacio y ese tiempo compartido tiene significado y puede ser contenido pedagógico, de ahí el concepto de pedagogía de la situación.

Mediante la propuesta artística y pedagógica, se pone al alcance de todas las personas adultas que participan en la vivencia *Kubik* –sea alumnado de la Escuela de Magisterio, investigadoras e investigadores, profesorado o familias–, un escenario privilegiado para acercarse, observar y aprender de la percepción, la expresión y la vivencia infantil, con los niños y las niñas durante la representación de la obra, y como niños y niñas en las sesiones de formación, permitiendo nuevas maneras de comprender esta situación pedagógica.

Según las reflexiones obtenidas, el pedagogo debe cuidar lo que es, dice y hace, ya que incide en el contenido de la situación. Uno de los quehaceres más destacables de la acción del pedagogo es acompañar las emociones de los participantes del grupo y escuchar lo que acontece en la clase (Rinaldi, 1993). La función del pedagogo, haciendo referencia al término que utiliza Barret y bajo la concepción pedagógica del Teatro Paraíso, es estar “aquí y ahora”, reflexionando en torno al impacto personal que ejerce su poder de inducción en cada acción, cada palabra y cada persona; buscar a través de la escucha (Malaguzzi, 1993) y de la investigación cualitativa con nuevos puntos de libertad expresiva (Beresaluce, 2009).

La vivencia y el mundo exterior también toman parte en la situación, en la relación entre las personas reunidas que configuran un grupo, y el suceder de los acontecimientos en el aula. Ofrecen la posibilidad de compartir la vivencia individual con el grupo desde el respeto y la convivencia, permitiendo la inclusión de todas las diversidades en el proceso de aprendizaje (Gupta,

2011). La vivencia de la experiencia *Kubik* permite implicarse en una *performance* mental, emocional y físicamente (Stanford, citado por Friedman, 2010), poniendo a los participantes en el camino de la educación integral porque, además de trabajar la autonomía personal y la comunicación interpersonal, proporciona a las criaturas instrumentos para conocer su medio más cercano (Feagan y Rossiter, 2011). Ofrece nuevos recursos y permite conocer y experimentar, a través de la expresión dramática, una nueva dimensión, la del mundo exterior mediante las imágenes y las acciones dramáticas.

La información recogida evidencia el conocimiento y la extensa experiencia que Teatro Paraíso tiene, tanto de la dimensión artística como de la pedagógica. Dicha experiencia es el resultado de 28 años de formación y experimentación teatral, así como de la relación con las escuelas infantiles. La Compañía ha sabido valorar y mantener esta relación, subrayando el nexo entre la vida de la Escuela y la del Teatro, y el enriquecimiento de las clases en la escuela con las artes escénicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Molina, J. (2009). *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Barret, G. (1989). *Pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Montréal: Recherche en expression.
- Barret, G. (1995). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Montreal: Recherche en expression.
- Beresaluce Díez, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta*, 37 (2), 123-130.
- Feagan, R. y Rossiter, K. (2011). University-community engagement: a case study using popular theatre. *Education Training*, 53 (2/3), 140-154.
- Friedman, S. (2010). Theater, Live Music, and Dance: Conversations about Young Audiences. *YC Young Children*, 65 (2), 36-40.
- Gupta, A. (2011). Teaching to learn and learning to teach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (1), 1-4.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on

- relationships. *Young Children*, 49 (1), 9-12.
- Montané, L.A. (2009), Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 117-129.
- Monereo, C., Weise, C. y Álvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36 (3), 323-340.
- Pineda, P., Moreno, M.V., Ucar, X. y Belvis, E. (2008). Derecho a la calidad: evaluación de la formación permanente en el sector de la Educación Infantil en España. *Revista de Educación*, 347, 101-126.
- Rayna, S. y Laevers, F. (2011). Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies' side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 161-172.
- Rinaldi, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism. En C. Edwards, L. Gandini, y G. Forman (Eds). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 101-111). Norwood: Ablex.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Trevarthen, C. (2011). What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its cultura. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (2), 173-193.
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vieites, M. F. (2012). *Después de la LOE. Presente y futuro de la educación teatral en España en los inicios del siglo XXI*. Recuperado de:

http://teatro.es/contenidos/donGalan/donGal anNum2/pagina.php?vol=2&doc=1_4
- Young, S. (2003). Lullaby for a potato: some thoughts on the creative processes and transformation of small ideas in young children's creative play. *Journal for Research and Education in the Arts*, 3 (2), 73-83.