

**Tabla de contenidos del folleto y lugar de este capítulo**

1. Lo que hemos hecho: mapa y pequeña descripción de cada taller
2. Lo que hemos aprendido
  - a) Historias contadas
  - b) Historias no contadas o contadas a medias: ¿para qué sirve la escuela?
  - c) Conclusiones: ¿qué nos ofrece la escuela?
3. **Cómo hemos trabajado: los procesos de los talleres de Y4Y**
  - a) Por qué centrarse en el proceso y cómo
  - b) Negociando significados y procesos
  - c) “Ingredientes activos” del Reportaje Comunitario y del Teatro Foro
  - d) La sinergia de los dos métodos
4. Nuestra propuesta:  
Recomendaciones: competencias en las que centrarse, métodos que adoptar

**a) Por qué centrarse en el proceso y cómo**

Los procesos de intervenciones pedagógicas son un tema primordial en el campo de la investigación, y no solo en términos de facilitar la transmisión o la exploración del contenido (p.ej. qué proceso es más adecuado para explorar el concepto de racismo o de abandono escolar prematuro), sino más bien por el hecho de que los procesos en sí mismos implican un aprendizaje. Así pues, aprender no consiste simplemente en una transmisión de información: las acciones, las interacciones y las rutinas que se dan en un taller pueden moldear comportamientos y patrones de interacción que los/as participantes pueden utilizar una vez terminada la sesión. Por ejemplo: la manera que tienen los/as participantes de interactuar con sus compañeros/as, cómo se relacionan con las jerarquías, cómo gestionan la tensión y el conflicto. A veces estos elementos pueden considerarse algo marginal en la intervención pedagógica, pero podríamos afirmar que en talleres centrados en población joven en riesgo de AEP son tan o más importantes que hablar *sobre* el tema del abandono escolar prematuro. Pueden resultar ser los “ingredientes activos”.

**Identificando los ingredientes activos**

Con el objetivo de resaltar la importancia de los procesos en los talleres, hemos tomado prestada la metáfora de “ingredientes activos”, empleada por la artista/mediadora artística belga Werner Moron. En medicina, los “ingredientes activos” se refieren a aquellos componentes de una sustancia química que son responsables de los cambios que se dan en el cuerpo (el componente que reduce la fiebre, combate las bacterias, etc.). Del mismo modo, en intervenciones artísticas o pedagógicas, los “ingredientes activos” son aquellos elementos responsables de los cambios que pueden producirse durante el taller. Identificar los ingredientes activos nos permitirá enfocarnos en aquello que realmente nos interesa en los talleres. Este será precisamente nuestro objetivo a lo largo de este capítulo.

**¿Cómo se procedió?**

Para explorar los procesos de los talleres, pedimos a los/as facilitadores/as de todos los talleres que escribieran un diario, anotando sus expectativas y percepciones en relación a cada fase del taller. También pedimos a los participantes que se entrevistaran entre ellos/as en relación al proceso del mismo. Finalmente, pedimos a los/as facilitadores/as que definieran los elementos clave del taller.

### **b) El punto de partida: negociar significados y procesos**

Los procesos no son solo una fuente de aprendizaje, sino también el resultado de ello. Así pues, el “Teatro Foro” y el “Reportaje Comunitario” resultaban ser métodos novedosos tanto para los/as participantes como para las escuelas/instituciones intermediarias con las que tuvieron contacto los partners. Esta “novedad” implicaba que tanto los significados como los procesos del taller tenían que ser negociados con los/as participantes y maestras/as/educadores-as con los que contactábamos. Todos los talleres empezaban con estas negociaciones, que se daban de forma más o menos explícita y más o menos sencilla. Aunque los puntos de partida eran diferentes, en muchos talleres el desconocimiento de los métodos implicaba una sensación de resistencia tanto de los/as participantes como de los/as maestros/as. Por lo tanto, normalmente las negociaciones no partían de un punto neutral, sino más bien desde uno negativo.

### **Desafíos que nos encontramos al inicio del taller**

- Jóvenes peleándose físicamente
- Jóvenes lanzando y rompiendo material artístico (Play Doh y bolígrafos)
- Jóvenes constantemente hablando e interrumpiendo al/la facilitador/a, negándose a participar en las actividades
- Jóvenes grabando/haciendo fotografías a los demás sin consentimiento
- Jóvenes que constantemente intentan acceder a internet para descargar aplicaciones o entrar a Facebook, a pesar de advertirles de que va en contra de las normas
- Jóvenes moviendo/lanzando objetos peligrosos, incluyendo bolas de billar y una silla
- A pesar de los juegos y los calentamientos, había un rechazo general a trabajar en parejas –esto se daba también entre el personal joven, que afirmaba que era mejor si trabajaban de forma individual
- El centro tenía la política de dejar elegir a los/as jóvenes si querían participar o no. Esto, combinado con la escasez de personal, hacía extremadamente difícil atraer al grupo
- Algunos de los/as jóvenes se comportaban de forma desafiante, negándose a participar, usando lenguaje inapropiado y luego tomando parte pero dando respuestas inapropiadas (jugando y diciendo palabrotas)
- Personal organizando salidas en los momentos en los que iban a celebrarse los talleres

### ***Negociando el significado: ¿para qué son los talleres?***

En uno de los talleres, los/as jóvenes participantes asumieron que habían sido enviados ahí porque eran los/as “estudiantes problemáticos” y que los talleres eran una forma de castigo. Los/as facilitadores/as tuvieron que replantear los talleres para que los participantes no los vieran como un ejercicio obligatorio al que debían resistirse, sino como una oportunidad para aprender.

### ***Negociando los procesos y las normas de colaboración***

Los/as jóvenes que siguen un sistema escolar convencional suelen desconocer las alternativas al modelo educativo frontal, basado en la disciplina y un reparto de roles muy rígido. Cuando esta disciplina desaparece, a menudo hay caos por la falta de familiaridad con

otro tipo de estilo educativo de colaboración. Los participantes tuvieron que adquirir las habilidades necesarias para escucharse entre ellos/as, para poder prestar atención incluso cuando no les mandaba la figura de autoridad. Tenían que entender que incluso cuando no se fuerzan las normas de forma autoritaria, las normas de colaboración siguen existiendo y son necesarias para permitir el trabajo conjunto. Debían integrar estas nuevas reglas que abarcaban el respeto y la protección mútua, así como la participación activa y la auto-revelación, etc.

### ***Negociando los roles: ¿a quién nos enfrentamos?***

En un marco autoritario la división de roles está clara: algunos tienen autoridad y otros no. Algunos tienen conocimiento y otros lo reciben. En cambio, los/as facilitadores/as que siguen una pedagogía no convencional se posicionan de modo más igualitario (aunque no podemos hablar de igualdad total). La relación entre los/as participantes y los/as facilitadores/as no está basada en la diferencia de poder, sino en la colaboración. Esto requiere una delicada negociación entre permitir a los/as participantes acercarse a los/as facilitadores/as, siendo amistosos/as por una parte y al mismo tiempo capaces de establecer límites.

### ***Negociando entre contenido y proceso***

Un elemento particular de los talleres de Y4Y era que, a pesar de haber elegido básicamente metodologías no dirigidas, el proyecto venía con un tema pre-seleccionado, siendo este el abandono escolar prematuro. Contrariamente a lo que es coherente con estos métodos, los/as participantes no eran completamente libres para detectar que aquel tema era importante para ellos/as, así que tenían que buscar cuestiones y opresiones conectadas con este tema. Muchos/as facilitadores/as enfocaron esto como un desafío interesante sobre el que trabajar, y todos/as ellos/as tuvieron que negociar entre el deseo de libertad del proceso, la posibilidad de los participantes para elegir y la necesidad de explorar este problema en concreto.

### ***Negociando compromiso o identidad común***

Desarrollar lealtad con los/as otros/as participantes, empezar a conocer los modos de trabajo, y entender el sentido de los talleres son condiciones clave para que se comprometan. Estas también pueden entenderse como anclas a las que sumarse a una identidad común. Cuando ocurre que los/as facilitadores/as están seguros/as de que los/as participantes volverán al día siguiente y el punto de partida no será la resistencia, sino la voluntad de contribuir en algo que han creado juntos, es cuando sucede la verdadera transformación.

## **c) Ingredientes activos**

### ***Creando un grupo de confianza***

Hemos observado previamente en este capítulo que facilitar el desarrollo de relaciones entre los/as estudiantes no suele ser un asunto de gran relevancia para las escuelas. Aún así, las habilidades relacionales son posiblemente la competencia más importante para una vida social próspera. En nuestros talleres, crear una buena cohesión y clima de confianza era nuestro principal objetivo. El grupo puede ser un gran recurso en el proceso de aprendizaje, pero también puede entorpecer si hay tensiones y resistencias. Los/as facilitadores/as invirtieron mucho tiempo y energía en monitorizar, reaccionar y ajustarse al clima del grupo. En uno de los talleres asistieron participantes de diferentes escuelas con perfiles demográficos ligeramente diferentes. Uno de los facilitadores nos dijo, “durante las 3 sesiones, después de 3 largas horas de taller, me sentía como si hubiera trabajado en la mina el día

entero sin descanso. El grupo demandaba muchísima atención por el tamaño y la tensión de tener que conocerse entre ellos”. El progreso sucedió cuando un día “había muchos menos participantes que antes. Esto ayudó a los/as participantes a sentirse más cómodos; la atmósfera era más íntima y relajada. Este punto ayudó al grupo a reflexionar entre ellos/as con más facilidad y también a abrirse a los extraños”. Ese día los/as participantes del taller consiguieron establecer una cohesión y colaboración de grupo que podrían seguir construyendo en las siguientes sesiones.

En algunos talleres, la delicada tarea de hilar conexiones sociales se hizo mediante actividades en pareja, porque era más fácil para los/as participantes abrirse con solo una persona, y una vez se habían realizado suficientes actividades en pareja, resultaba mucho más sencillo abrirse al “grupo”. Gran parte de la creación de grupo se dio alternando momentos de juego con momentos de auto-revelación.

### ***Juego - desmecanización***

Uno de los “hábitos de la mente” (Winner, Gardner 2006) básicos que los/as estudiantes a menudo aprenden en las escuelas es que hay preguntas que tienen una respuesta correcta específica, y el resto son erróneas, están mal. En cambio, en todos nuestros talleres empezamos con sesiones introductorias centradas en el juego. Ya sea con objetos, con sus propios cuerpos, o entre ellos/as, las actividades de juego ofrecen una experiencia existencial fácil y alegre. Los “errores” están permitidos, o incluso más: “celebrados” como maravillosas ocasiones de aprendizaje. El proceso de TF incluye una fase de “desmecanización” en la que los/as participantes rompen con aquellas rutinas que están inscritas en sus cuerpos mediante la repetición de acciones diarias. Para Boal, creador del método TF, la desmecanización –es decir, deshacernos de nuestras rutinas mecanizadas- es un paso necesario para preparar el cuerpo y la mente para el trabajo creativo.

### ***Volviendo a ser (de nuevo) seres con cuerpo***

El estilo educativo de occidente tiene una gran tradición a la hora de separar el cuerpo de la mente. Tome una escuela cualquiera: gran parte del tiempo que están en clase, los/as estudiantes están confinados sentados con sus sillas y mesas. Únicamente debe ocuparse la mente. El entrenamiento del cuerpo queda relegado a una asignatura concreta, la de educación física. En cambio, ambos métodos –y concretamente el Teatro Foro- son métodos corporales. Los/as participantes se involucran de forma física, mental y emocional sin tener que segmentar estos aspectos de nuestro funcionamiento que se encuentran irremediabilmente conectados.

En TF, concretamente, el cuerpo se convierte en fuente de conciencia. En las actividades de “desmecanización” se les invita a “caminar por el espacio”, adoptar diferentes ritmos, moverse fuera de su repertorio corporal habitual. En el “teatro imagen” se anima a los/as participantes a crear reflexiones corporales de conceptos/roles/situaciones. A través del proceso se les anima a identificar sensaciones corporales como informaciones relevantes de su estado mental.

### ***El Yo reflejado en el diálogo***

La gente a menudo odia escuchar su propia voz o verse a sí mismo/a en una grabación. Normalmente se debe a que lo que vemos no se corresponde con lo que imaginamos. La voz que oímos internamente suena diferente a la que canalizamos a través de los medios, y en la vida real hay muy pocas ocasiones en las que nos podamos ver realmente desde un punto de vista externo. Estas ocasiones son extremadamente raras y a su vez son experiencias

transformadoras muy eficaces. Todo el mundo reacciona emocionalmente a su propia imagen y ajusta lo que perciben con aquello que imaginaban de sí mismos.

Los reportajes comunitarios invitan a los/as participantes a reflexionar en su propia experiencia y a contar su historia del modo que ellos/as quieran y a continuación grabarse en video o audio. A pesar de que algunos de los/as participantes necesitan más tiempo para sentirse cómodos/as a la hora de hacer la reflexión, con algo de apoyo la mayoría de participantes aceptan el desafío. Posteriormente, Lls historias se compartían con el grupo en una sesión de intercambio de reflexiones. Aquí tenían la oportunidad de darse opiniones constructivas entre ellos/as a la vez que se les invitaba a identificar elementos positivos en las historias de los/as demás. También podían compartir sus propias perspectivas y alternativas de acción. Esto no solo les daba confianza a la hora de contar su historia y sentirse escuchados, sino que el intercambio positivo les permitía reflexionar sobre su experiencia y escuchar otras perspectivas, a la vez que superaban la vergüenza sentida al inicio del proceso.

Vernos a nosotros mismos en una grabación no es el único modo de provocar la autorreflexión. En varios talleres se incluyó una actividad al inicio que invitaba a los/as participantes a hablar durante 30 segundos/1 minuto a los/as demás. Esta actividad demostró una gran dificultad que algunos/as participantes no encajaron bien: vivieron realmente el impacto que tiene la presencia de los/as demás a la hora de hablar, y de algún modo, pudieron medir objetivamente su capacidad de comunicación: ¿serían capaces de hablar de forma sensata durante un minuto?

En definitiva, recibir críticas de los/as demás y entender nuestro propio impacto en los/as demás son los elementos más importantes del taller. Ayudan a los/as participantes a desarrollar el potencial dialéctico, que representa la base para toda interacción transformadora.

### ***Questionando lo incuestionable***

El taller no solo provoca la reflexión sobre uno/a mismo/a, sino también sobre una variedad de temas –más o menos relacionados con el AEP. En diversos talleres el hecho de que los/as participantes pudieran reflexionar sobre temas de los que no habían reflexionado antes se presentó como una revelación, porque hasta entonces era una simple evidencia: ¿para qué íbamos a la escuela, por ejemplo? ¿Para qué trabajan los adultos? ¿Es evidente que los adultos aceptan trabajos que no les gustan por necesidad? En algunos de los talleres los/as participantes hablaron sobre cómo aprendieron a repensar acciones o comportamientos pasados, cómo reconsideraron conexiones con compañeros/as que creían sin valor, descubriendo finalmente que eran personas divertidas.

### ***Creando una pieza, usando los medios***

Tanto el método del TF como el del RC ofrecen productos finales. Aunque algunas intervenciones tienen el propio aprendizaje a través del proceso como objetivo primario, en estos talleres los/as participantes desarrollan o bien una pieza teatral (que tendrán que presentar a una audiencia) o videos cortos (que tendrán que presentar a otros/as). La existencia de estos productos finales implica una limitación, pero también ayuda a centrar el trabajo. La necesidad de terminar el trabajo dentro de una fecha límite ayuda a estructurar la colaboración.

### ***Colectivizando y compartiendo: mi historia es significativa para los/as demás***

Tanto el TF como el RC consideran primordial avanzar de lo individual a lo colectivo, hacia las historias compartidas. Es en este punto cuando podemos diferenciar los procesos

pedagógicos de los procesos terapéuticos. Mientras que la terapia se centra en la historia de un individuo, la colectivización de las historias (en la que una historia individual tiene puntos en común con otra historia individual) abre la posibilidad a la educación compartida; mis problemas ya no son únicamente mis problemas porque yo sea malo o esté equivocado, sino que se permite a los/as participantes identificar estructuras sociales que nos afectan a todos/as y aprendemos precisamente cómo estas estructuras sociales afectan tanto a nuestras psicologías personales como a nuestras psicologías colectivas (inconsciente colectivo, Carl Jung). (Conéctese con el video de la lección dos)

Este proceso por sí mismo es un momento empoderador de percepción para los individuos y un momento de educación colectiva, ya que supone un aprendizaje significativo.

El hecho de darse cuenta de que el problema con el que se enfrenta uno también implica dificultad para otros, libera de la culpabilidad personal y abre a un gran recurso para la búsqueda de soluciones. Es en este potencial que la atención explícita en el aprendizaje colectivo avanza un paso adelante.

### ***Tomando responsabilidad de los demás en el aprendizaje colectivo***

“El mejor momento del taller fue cuando los/as participantes conectaron con su audiencia más joven y se convirtieron en los/as facilitadores/as de su aprendizaje, gestionando pequeños debates grupales sobre la obra de Teatro Foro”. Para uno de los/as facilitadores, el ofrecer a los/as jóvenes un rol de responsabilidad hacia los/as más jóvenes fue un momento esencial en el proyecto. Así pues, ser capaz de tomar el rol de experto implica un reconocimiento del proceso de aprendizaje y un empoderamiento personal.

### **d) Las sinergias de los dos métodos**

Una de las misiones principales del proyecto era explorar las posibles sinergias entre el RC y el TF: detectar cuando pueden ser complementarias estas metodologías, cuando pueden facilitar los objetivos de los otros métodos. Puede visitar una presentación Prezi (<https://prezi.com/view/KA0rKtjvqYI43OsFuLa3/>) preparada por el equipo de 4Y4 para conocer los principales pasos de esta fusión, sin embargo a continuación nos centraremos únicamente en un par de puntos de referencia relacionados con los procesos.

### ***Lo que RC puede aportar al proceso de TF***

- Los/as participantes cuentan sus historias y las presentan como la voz de la calle, lo que centrará un objetivo que puede ayudar a estructurar el proceso del TF.
- El uso de los medios como interfaz en la interacción de grupos en los que el uso de la tecnología pueda ser un punto a favor o para aquellos que presenten mayor resistencia ante la idea de conectar con otras personas de forma inmediata.
- Una oportunidad de autorreflexión al verse a sí mismo/a expresando sus ideas en una grabación.
- Invitando a los/as participantes a conectar con otros/as, desarrollando habilidades de comunicación/escucha, mostrando curiosidad por los demás.
- Los videos hechos por los/as jóvenes durante el proceso teatral ayudaron mucho en la colectivización de las historias, la creación del video fue la herramienta para encontrar historias colectivas sobre las que trabajar más tarde en la obra final (ver 2º video de La Xixa de la lección sobre crear historias colectivas).
- Sobre la necesidad de crear una película: un objetivo/delimitación creativa permite estructurar el proceso.

- Sobre el producto final físico: un vestigio que se mantiene una vez terminado el proceso del taller.

#### **Lo que el TF puede aportar al proceso de RC**

- Una variedad de actividades de juego para empezar el proceso del taller y construir un grupo con una fuerte cohesión y confianza de grupo, preparar a los/as participantes para el trabajo creativo.
- El trabajo corporal ayuda a los/as participantes a prepararse para comunicarse de modo que cuerpo y mente estén alineados y centrados. Las actividades corporales también permiten métodos de trabajo a niveles inconscientes o más profundos en cuanto al funcionamiento psicológico.
- Ofrece una manera estructurada de trabajar o de probar conjuntamente posibles soluciones a los problemas identificados a través de la presentación del foro. Desarrolla estrategias corporales para abordar situaciones difíciles o de opresión.
- Ayuda a las personas a reflexionar sobre su experiencia y les da apoyo a la hora de decidir la historia que quieren contar.
- Ayuda a captar su viaje mediante el proceso del TF, los cambios y reflexiones que se han dado a nivel individual.

**Por favor, ¡no dude en visualizar nuestros vídeos de las sesiones para tener una visión más práctica sobre cómo adaptar estos métodos!**  
**[http://y4yproject.eu/en/video\\_lessons](http://y4yproject.eu/en/video_lessons)**

#### **Referencias**

Boal, Augusto 2002 *Games for Actors and Non Actors 2<sup>nd</sup> edition*. New York: Routledge  
Moron, Werner *Amener à Tous les Principes Actifs de l'Art*. Accessed on 10<sup>th</sup> July 2017 at  
<https://www.agirparlaculture.be/index.php/sur-le-terrain/43-werner-moron-amener-a-tous-les-principes-actifs-de-lart>

Winner, Ellen; Gardner, Howard. 2007. Harvard Project Zero: the First Forty Years In:  
*Evaluating the impact of Arts and Cultural Education*. Paris: Centre Pompidou

Diarios de los/as facilitadores/as y vídeos de los/as participantes de los talleres de TF/RC llevados a cabo por La Xixa Teatre (Barcelona), Artemisszio Foundation (Budapest), People's Voice Media (Manchester), ABN Consorzio (Perugia). (las referencias se mantienen anónimas)