

**El aula como escenario:
tres experiencias de vinculación entre la pedagogía y el teatro¹**

The classroom as a stage: three experiences of linking pedagogy and theater

María José Neira Sepúlveda²
Universidad de Castilla-La Mancha
mjose.neira@alu.uclm.es

Resumen

En este artículo reflexiono sobre la práctica docente en diálogo con los ámbitos de la lengua y la literatura, la pedagogía teatral y la creación artística-escénica. Reviso tres ejemplos de vinculación entre la pedagogía y el teatro: una unidad didáctica titulada “Teatro y Escritura”, un taller de “Habilidades Comunicacionales Aplicadas” y una obra de teatro, titulada *Antígona-Sepulturera*, presentada en liceos. Identifico objetivos, describo procesos y evalúo resultados para comprender algunos de los alcances que tiene para el campo de la educación apelar al recurso teatral.

Palabras clave: pedagogía, teatro, lengua y literatura, pedagogía teatral, teatro aplicado

Abstract

This article reflects about the teaching practice considering the fields of Language and Literature, Theatre Pedagogy, and artistic-scenic creation. The paper reviews three examples of the relationship between pedagogy and theatre: a didactic unit called “Theatre and Writing”, a workshop named “Applied Communication Skills” and a stage production, *Antígona-Sepulturera* [*Antigone-Gravedigger*], that toured by several high schools. The objectives are identified, part of the processes are described, and some of the results are evaluated to understand what is at stake when recurring to theatre from education.

Keywords: education, theatre, language and literature, theatre pedagogy, applied theatre

1 La primera versión de este trabajo fue presentada en modalidad online el 27 de abril de 2021, como sesión inaugural del Ciclo de Clases Abiertas en Artes Escénicas organizado por la línea de Certificación en Teatro Escolar vinculada a la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, en el marco de las actividades del área de Teatro del Instituto de Lingüística y Literatura de la Universidad Austral de Chile.

2 María José Neira es Profesora y Dramaturga. Licenciada en Educación y Diplomada en Escritura de No Ficción por la Universidad Alberto Hurtado, Licenciada en Teatro y Máster en Humanidades con mención en Literatura por la Universidad del Desarrollo y Máster en Letras y Humanidades y Doctoranda en Humanidades, Artes y Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha. Profesora de la Escuela de Talentos Académicos (ALTA) de la Universidad Austral de Chile.

Recibido: 1/09/2022

Aceptado: 7/11/2022

1. Introducción

Este trabajo presenta una mirada reflexiva sobre la práctica docente en los ámbitos de la lengua y la literatura, la pedagogía teatral y la creación artística-escénica. Reviso tres ejemplos experienciales de vinculación entre la pedagogía y el teatro con el fin de identificar sus objetivos, describir sus procesos y comprender algunos de los alcances que tiene para el campo de la educación apelar al recurso teatral.

En primer lugar, se detalla la creación, aplicación y evaluación de una unidad didáctica titulada “Teatro y Escritura”, enfocada en el eje de Escritura y enmarcada en la unidad de Drama, en el ámbito escolar. Luego se revisa la creación, implementación y valoración de un taller de “Habilidades Comunicacionales Aplicadas”, en el que las herramientas teatrales son puestas al servicio del aprendizaje de habilidades de comunicación efectiva para la vida social y laboral de jóvenes estudiantes. Por último, se recapitula la creación, producción y circulación de la obra de teatro *Antígona-Sepulturera*, haciendo énfasis en el proceso de escritura del texto dramático y las presentaciones de la puesta en escena en establecimientos escolares.

2. Unidad didáctica “Teatro y Escritura”

2.1. ¿Cómo y para qué enseñar teatro en la asignatura de Lengua y Literatura?

Cuando enseño lenguaje pienso en cómo aprovechar la oportunidad para impactar en mis estudiantes, no en cumplir con dictar una asignatura más del currículum nacional. Creo que toda decisión pedagógica puede resonar en la vida cotidiana y en la vida profunda de un estudiante. Por lo tanto, el alcance de estas decisiones es impensado porque, según Paulo Freire, “toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo” (cit. por Grundy 19).

Enseñar lenguaje es también formar cerebros, abrirlos para que el mundo entre en ellos. Es hacer magia. Los docentes de alguna manera somos creadores de ideas, impulsores de pensamientos y facilitadores de reflexión.

El año 2014 realicé la creación, implementación y análisis de mi primera unidad didáctica. La titulé “Teatro y Escritura” y la apliqué en un séptimo básico de un colegio de niñas en la ciudad de Santiago. Pronto la repliqué con estudiantes de primero medio en otro colegio, pero el objetivo no varió. Buscaba conseguir un aprendizaje significativo de la escritura dramática. Mi intención era que las estudiantes devinieran competentes en la utilización correcta de los usos comunicativos para ser capaces de desenvolverse activamente en el mundo y que, a su vez, se hicieran cargo de lo que implica el intercambio social de las ideas para así llegar a conformar una visión personal del entorno social y cultural. Parecía una meta enorme, pero la sabía posible.

En concreto, la misión era escribir una escena a partir de la lectura de las tragedias clásicas *Antígona* de Sófocles y *Las Euménides* de Esquilo. Empecé con niñas de doce años. Para mí fue un reto necesario. ¿Demasiado pequeñas? No lo dudé ni un segundo. Empezar a escribir no tiene edad recomendada, pensé.

2.2. ¿Por qué teatro o “la temida unidad de drama”?

No olvidemos que el teatro es un arte esencialmente político y dialógico, cuyo elemento central tiene relación con la presentación y representación de los conflictos desde los cuales la humanidad ha construido su vida en comunidad. Desde el conflicto emanan discursos que se sitúan dialógicamente y, por ende, ideológicamente para mostrar las pugnas de poderes existentes en el campo de lo social. Todo esto está presente en las páginas dramáticas (trágicas en este caso) que propuse leer. Pero para develar ese contenido es necesario leer entre líneas y luego probar esas líneas en la acción. Me convencí y las convencí: -¿Podemos hacerlo?, preguntaba. -¡Sí, podemos!, me respondían a coro. Como ha explicado Juan Villegas:

“el drama presenta un mundo organizado de tal manera que elimina la neutralidad de las situaciones y les proporciona una posibilidad dramática [...] los sucesos, los motivos, los problemas ideológicos, personajes, al incorporarse a cierta clase de construcción de mundo o disposición de los sucesos [...] subordinados funcionalmente a su construcción” (p. 31).

Pero esto no ocurre solo en el teatro. En la pedagogía pasa algo similar: hay ideología, por supuesto. Crear una unidad didáctica es tomar una posición, es preguntarte cuál mundo quieres mostrar o qué aspecto de este quieres relevar, puesto que no existe la enseñanza neutra. Por consiguiente, yo escogí mi lugar: lograr aprendizajes significativos para que las estudiantes conectaran conocimientos previos, asimilaran contenidos nuevos, les diesen un significado propio y finalmente lo filtraran generando un conocimiento crítico y creativo. Por todo esto (que no es poco) escogí trabajar la escritura teatral, porque es dialógica, polifónica y reflexiva, y principalmente porque permite a las estudiantes elaborar un conocimiento del mundo, de los demás y de sí mismas.

2.3. Mi unidad

Considerando lo que hasta ahora he comentado, creé una secuenciación didáctica compuesta por quince sesiones de clases que tuvo en cuenta los siguientes objetivos:

- Indagar en la vigencia de dos textos dramáticos clásicos.
- Fomentar la capacidad para elaborar discursos propios.
- Establecer puentes entre la asignatura de Lenguaje y la de Historia y Ciencias Sociales, mediante una metodología interdisciplinaria, en relación con la vida en democracia en la Grecia clásica y el ejercicio de la ciudadanía.
- Focalizar la atención en temas universales como poder y rebeldía, género y juventud.

Para conseguir estos objetivos, las estudiantes leyeron fragmentos de *Antígona* de Sófocles, *Antigone* de Jean Anouilh, *Antígona furiosa* de Griselda Gambaro y *Las Euménides* de Esquilo. Además, vieron videos y revisaron imágenes que funcionaron como estímulos visuales para promover el debate alrededor de las problemáticas mencionadas.

Las estudiantes leyeron de forma guiada, auténtica y situada para escribir de forma recursiva, modelada y retroalimentada. El objetivo era que asentaran los conceptos dramáticos por medio de la acción creativa.

Organicé estas clases como una propuesta de proyecto y planteé la escritura como un

proceso recursivo y cíclico para que cada estudiante-escritora pudiese, en el ir y venir con el texto, cuestionar su ejecución tanto en su forma como en su contenido. Así, ellas llegaron a un texto, pero también a preguntas o reflexiones surgidas durante la escritura y de esta manera consiguieron acercarse a una interpretación del mundo desde los textos.

Considero importante destacar que pensé la escritura esencialmente como una actividad de búsqueda para la escena teatral y las potencialidades expresivas de cada estudiante. Por este motivo titulé la unidad como “Teatro y Escritura”, pensando que en el espíritu lúdico concreto (escénico) subyacía la posibilidad de elaboración de pensamiento crítico.

2.4. ¿En qué consistían las clases?

Las estudiantes realizaron ejercicios de escritura a partir de diversos estímulos y pies forzados: escritura de monólogos y diálogos a partir de personajes observados, lectura de fragmentos, visionado de videos e imágenes; realización de investigación sobre temas, personajes y conflictos para escribir y reescribir; revisión, edición, preparación y presentación del texto. Por ende, descubrieron la ausencia de neutralidad dentro de las situaciones dramáticas y reconocieron los problemas ideológicos siempre presentes. Finalmente, cada estudiante hizo una adaptación de una escena y luego conformaron grupos para realizar el montaje de una de las escenas, escogida con la misma libertad con que crearon los textos. Por supuesto, el nivel de logro de cada estudiante y grupo fue distinto, pero esta variedad enriqueció el trabajo del curso.

2.5. Evaluación para el aprendizaje

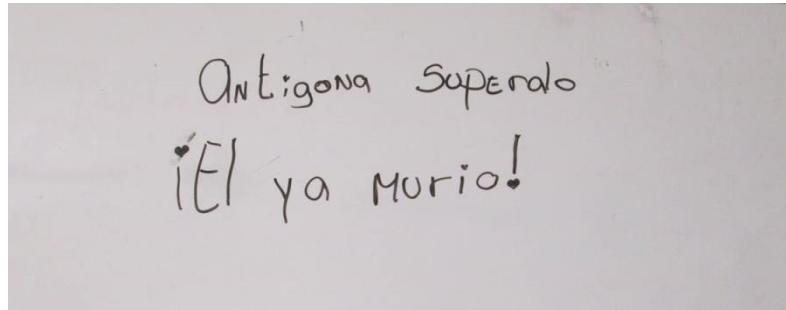
Para que el trabajo correspondiente a esta unidad no se convirtiera en una tarea más, puse el foco de la evaluación en ciertos aspectos (no en todos porque esto es imposible y desalienta a los estudiantes). Lo más relevante de tener en cuenta es que recurrí a la coevaluación y la autoevaluación, es decir, se evaluaron entre ellas y a sí mismas. De esta manera, la relectura colaborativa fue un eje fundamental de la evaluación, pues la lectura y relectura de los borradores del proceso de escritura, según Mabel Condemarín y Alejandra Medina (2000) “constituye una primera socialización de los textos, la que permite apreciar su efecto sobre el lector antes de la socialización definitiva. La relectura colectiva implica leer críticamente, escuchar opiniones, poner en común los saberes y construir otros” (p. 53).

¿Por qué tomé estas decisiones? Porque me importaba desarrollar la responsabilidad y autonomía sobre el propio aprendizaje. Y porque esta evaluación auténtica del aprendizaje permite trazar rutas personales válidas, valorar la socialización de los textos y considerar que la relectura colectiva implica leer críticamente, escuchar opiniones, poner en común unos saberes y construir otros.

Por último, también contemplé una evaluación edumétrica y por desempeño, traducida en procesos de coevaluación y autoevaluación por medio de rúbricas. Escogí la evaluación de desempeño porque “proporciona evidencias de las tareas que las estudiantes han realizado en cuanto incluye la lectura de un texto y variadas respuestas frente a ella; por ejemplo, escribir un texto, realizar un comentario o una dramatización [...]” (Condemarín y Medina, 2000, p. 63).

2.6. Resultados

¿Cómo son los resultados de este tipo de proceso pedagógico? Interesantes, llamativos y variados, según los grupos de estudiantes que lo realizan. En su primera versión, sin duda la más desafiante por la edad de las alumnas de séptimo básico, el nivel de complejidad alcanzado fue menor en cuanto a reflexión, pero óptimo en la comprensión general de las obras y el establecimiento de relaciones con los temas de fondo. En primero medio aumenta la complejidad de las creaciones porque se reflexiona de un modo diferente sobre los conceptos subyacentes a las tragedias presentadas como estímulos textuales. Por ejemplo, poder o rebeldía no representan lo mismo a los doce años que a los catorce. A los catorce, Antígona y Orestes se enamoran, van en busca de venganza y hacen justicia porque son jóvenes, poderosos e invencibles. En palabras de una estudiante: “Profe, si los dos son bacanes, pueden juntarse en mi escena y poner las cosas en su lugar. ¡Cómo tanto sufrimiento! ¡Dónde está la justicia?”.



Anotación en la pizarra de una frase relevante de una estudiante de 7° Básico. Santiago, 2014.

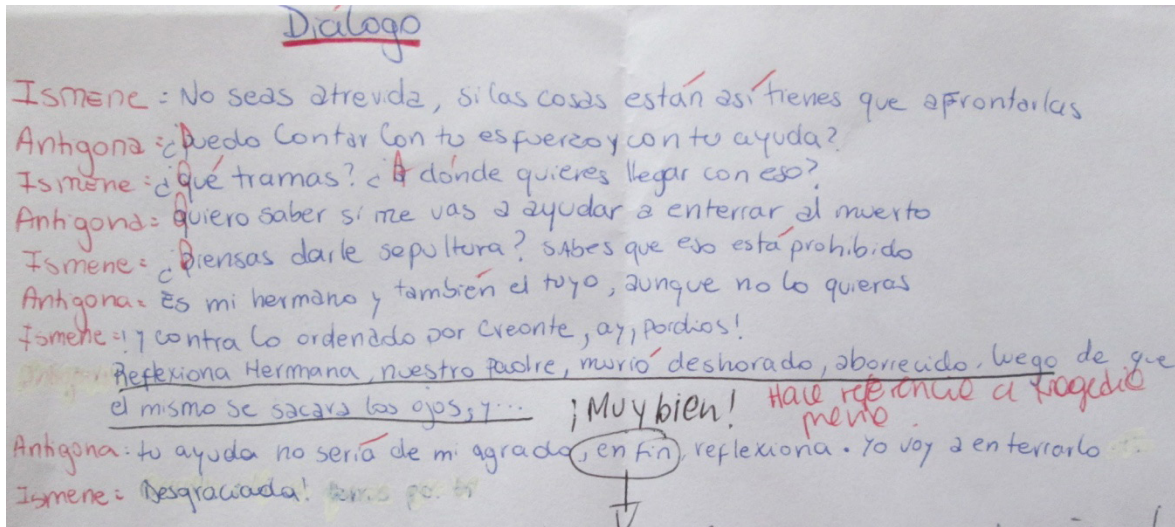
Me embarqué en esto para promover el ejercicio de la libertad en la construcción dramática e indagar en la exploración de la reescritura y porque entiendo que la escritura es un proceso gradual, en el que todo avance no necesariamente supone resultados inmediatos, pero cimienta logros futuros.

2.7 ¿Qué se logra con un desafío pedagógico como este?

Esta unidad didáctica contribuyó, en primer lugar, a validar la expresión personal de las estudiantes, por una parte, porque les permite comprender y leer el mundo desde el lugar que cada una ocupa, por otra parte, porque se tiene en cuenta el mundo cercano de cada una, sus experiencias y referentes y, por último, porque da espacio a las alumnas para manifestarse.

Las Antígonas centradas en su conflicto fraterno, peleándose con Ismene por pequeñas diferencias y luego por asuntos grandes, como el respeto de los derechos humanos, hicieron sentido a mis estudiantes. Decían: “Así somos todos, tenemos formas diferentes de pensar... mi abuelo, por ejemplo...” y entonces contaban historias familiares relacionadas con la historia del Chile reciente y hacían conexiones... Era una belleza ver cómo se esforzaban para dar nombre a sus ideas. Y tras darles un poco más de andamiaje (herramientas, pistas, etc.) ellas llegaban a ordenar sus pensamientos. Un videíto de las madres de mayo, otro de una puesta en escena contemporánea de la tragedia... y ya sabían que podían quitar al personaje que les sobraba y re-

armarlo todo. Así se pusieron a jugar, mientras yo pensaba y les decía: -“¡Niñas, estamos creando pensamiento!”.



Borrador de una escena escrita por una estudiante de 7° Básico. Santiago, 2014.

Evidentemente, es diferente el nivel de elaboración del discurso entre cursos de un nivel y otro, pero siempre aparece. Es la magia de los clásicos, del teatro y de la pedagogía. En un nivel emerge con más andamiaje que en otro, pero surge igual. Por esto mismo, en una tercera ocasión en que apliqué esta unidad, cerré el proceso de lecturas dramatizadas con un conversatorio. Y pedí a las estudiantes hacer un afiche con las reflexiones surgidas desde los textos para que quedara la documentación en la pared de la sala, con fotos de su pequeña sesión teatral como recordatorio. Estas estudiantes de primero medio pronto llegaron a cuarto y entonces, para llegar a un intertexto, dar una vuelta de tuerca a un tema o a la versión personal de una tarea, muchas veces comentaban: “Como cuando hicimos Antígona...”.

3. Taller de “Habilidades Comunicacionales Aplicadas”

3.1. ¿Por qué y para qué recurrir al teatro en la praxis pedagógica?

El teatro –o las habilidades y competencias teatrales– sirve para muchas otras áreas de la vida que trascienden el escenario y también van más allá de la sala de clases. Un ejemplo: cuando estudiaba pedagogía en la universidad, en mi primer semestre de práctica pedagógica se me asignó un liceo técnico industrial de hombres en Santiago. Lo primero que hice fue observación. Detecté una problemática y quise proponer una solución o, más bien, ser parte de un proceso de solución, recurriendo para esto a mis estudios anteriores de teatro en otra universidad.

3.2. Un problema que abordar desde lo teatral

Los estudiantes, quienes provenían de contextos sociales vulnerables, en una inmensa mayoría estaban preparándose para ingresar al mundo laboral y en un escaso porcentaje para continuar estudios técnicos (los estudios universitarios casi no figuraban en su horizonte). Por

diversas razones contextuales, carecían de algo esencial: habilidades personales que les permitieran relacionarse de forma exitosa con el mundo formal adulto, en especial en el ámbito laboral. ¿Cómo podía ayudar una estudiante de pedagogía en proceso de formación? Pues, trabajando sus habilidades comunicacionales, pensé.

Puse en marcha una idea y creé el proyecto “Taller de Expresividad Teatral: Habilidades Comunicacionales Aplicadas”³.

A través de este taller buscaba contribuir a resolver el problema del desconocimiento de reglas tácitas de comunicación como, por ejemplo, claridad sobre las distancias sociales, adecuación de los registros del habla, implicancias del lenguaje corporal y de la comunicación no verbal y conciencia y manejo de la negociación que subyace al intercambio verbal durante una conversación. Por supuesto, finalmente, todo esto implicaba brindar a los estudiantes mayor seguridad personal.

¿Por qué era importante abordar este problema? Porque los estudiantes me contaban que tenían dificultades en las relaciones sociales que establecían fuera de su núcleo o barrio. De hecho, no pocos podían llegar a ser o sentirse discriminados o menospreciados al postular a un trabajo o, luego, a la hora de conservarlo.

Me puse manos a la obra y para tener mi rúter claro, definí el siguiente objetivo general: desarrollar en los estudiantes habilidades orales y corporales de la expresividad, para fomentar su inserción laboral y social por medio de la adecuación de sus discursos en distintos contextos sociales, comprendiendo qué hay detrás de cada situación de comunicación.

La propuesta fue: trabajar a partir de la experimentación de material dramático situacional, abordando la expresión de las preocupaciones sociales y los intereses personales de los estudiantes en un trabajo escénico.



Profesora y estudiantes de un taller de Teatro Aplicado con estudiantes de Educación Media. Santiago, 2013.

³ El proyecto fue premiado con el segundo lugar en el Concurso Nacional de Innovación Pedagógica: Colaboración y Pensamiento Crítico, en la categoría Pensamiento Crítico, organizado por la Universidad Alberto Hurtado y la plataforma Educar Chile, el año 2013.

3.3. ¿Cómo se hace y logra esta forma de Teatro Aplicado?

Realizábamos una sesión semanal, que comenzábamos siempre con actividades preliminares basadas en juegos corporales y verbales enfocados en el desarrollo de la confianza individual y grupal. Seguíamos con ejercicios de concentración, activación corporal (cuerpo y voz) y proseguíamos con ejercicios de creación, para que los participantes potenciaron las habilidades dramáticas. Finalizábamos con una etapa de valoración realizada a nivel grupal por medio de una herramienta perceptual, donde los participantes reflexionaban sobre lo vivido y compartían sus experiencias.

Aquí un ejemplo de situación trabajada en la etapa de creación e improvisación: “Hay una persona molesta y frustrada en un banco, quiere pedir un préstamo, pero no entiende lo que el ejecutivo le dice. Trata de explicar por qué necesita el dinero, pero no sabe cómo hacerlo. El ejecutivo de cuentas le hace una evaluación crediticia y personal desfavorable. ¿Cómo resuelve esa persona la problemática situación?”

3.4. Áreas trabajadas

Se trabajaron las áreas intelectual, corporal, vocal y afectiva. En el caso del área intelectual se pretende alcanzar logros en relación con la capacidad de abstracción, análisis situacional, opinión crítica, incremento y uso correcto del vocabulario. En el área corporal se trabajan conceptos como espacio personal y grupal (límites físicos y sociales), la importancia de la comunicación no verbal, se desarrolla la conciencia espacial y corporal y se intenta liberar la tensión para expresar distintas emociones. En el área vocal se trabaja el relajo del cuerpo antes y durante el acto comunicativo, la articulación para ser comprendido cabalmente, la proyección para ser escuchado apropiadamente desde diferentes distancias, la fonación y emisión, la salida del sonido/aire en cuanto a su volumen e intensidad, el uso de velocidades, ritmos, pausas, entonaciones y silencios, siempre en relación con el interlocutor y la situación discursiva. Finalmente, en el área afectiva se trabaja para apoyar el desarrollo de la confianza en los desempeños personales, el reforzamiento de la autoestima y el compañerismo dentro del trabajo colaborativo, lo que permite incrementar la autocrítica como una mirada amable, valoradora y respetuosa de los propios procesos personales, independiente de los resultados escénicos, ya que el medio lúdico opera como una herramienta para aumentar la tolerancia a la frustración.

Todos los juegos dramáticos a través de los que se trabajaron estas cuatro áreas implicaban que al final los participantes pudiesen reflexionar sobre el actuar de los personajes en circunstancias conflictivas y que también pudieran observar los cambios en las situaciones, por ejemplo, al enfatizar distintos roles o estatus. También se buscaba que pudiesen reconocer las creencias positivas o negativas implícitas en una discusión y los reales significados de estas creencias. Todo esto, por ejemplo, aplicándolo a la resolución de la situación en el banco antes mencionada.

Tengamos presente, entonces, que, como explica Verónica García-Huidobro: “la pedagogía teatral se ha caracterizado por buscar en el teatro un nuevo recurso de aprendizaje, motivador de la enseñanza, facilitador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia, ente de sanación afectiva y proveedor de la experiencia creativa” (1996, p. 16).



Ejercicio durante una sesión del Taller de Habilidades Comunicacionales Aplicadas con estudiantes de Educación Media. Santiago, 2013.

3.5. ¿Qué se logra con talleres de Teatro Aplicado como este?

Los estudiantes que viven esta experiencia desarrollan la capacidad de escuchar y proponer y de intercambiar roles con facilidad. Entienden, paulatinamente, por supuesto, que las formas de hablar y actuar condicionan las expectativas y reacciones de las personas. Descubren la lectura situacional y les va resultando menos difícil situarse en los lugares de distintos personajes. A la vez, van incorporando, por medio de la práctica, nociones de lenguaje oral, corporal y gestual.

Con este proyecto he podido vivenciar la enseñanza aplicada del lenguaje. De esta manera constaté que la herramienta escénica funciona como una instancia lúdica, que se instala como catalizador de la metacognición. Es decir, al darnos cuenta de cómo pensamos, comprendemos cómo actuamos. Además, he podido constatar que el pensamiento crítico se encuentra presente en las lecturas que los jóvenes hacen del entorno desde distintos roles, pudiendo reafirmar o modificar sus opiniones, cuestionar y abstraer, para luego ir progresivamente comprendiendo de mejor manera el comportamiento humano en el medio social. Puedo, entonces, afirmar que el ejercicio de escenificar pone énfasis en el proceso y releva las experiencias significativas personales y grupales y que desde aquí surge espontáneamente la reflexión.

4. El escenario como aula.

4.1. ¿Cómo la creación artística puede aportar a la educación?

Llevo quince años y algo más haciendo teatro y trabajando en pedagogía. Como dramaturga, mi primer texto fue una reescritura de *Antígona*. Lo titulé *Antígona-Sepulturera*. Lo escribí el año 2006 y lo estrené el 2007. Incluso, la puesta en escena la dirigí yo misma.



Afiche de *Antígona-Sepulturera*. Dramaturgia y Dirección: María José Neira. Compañía Teatro Desbordes. Concepción, 2007.

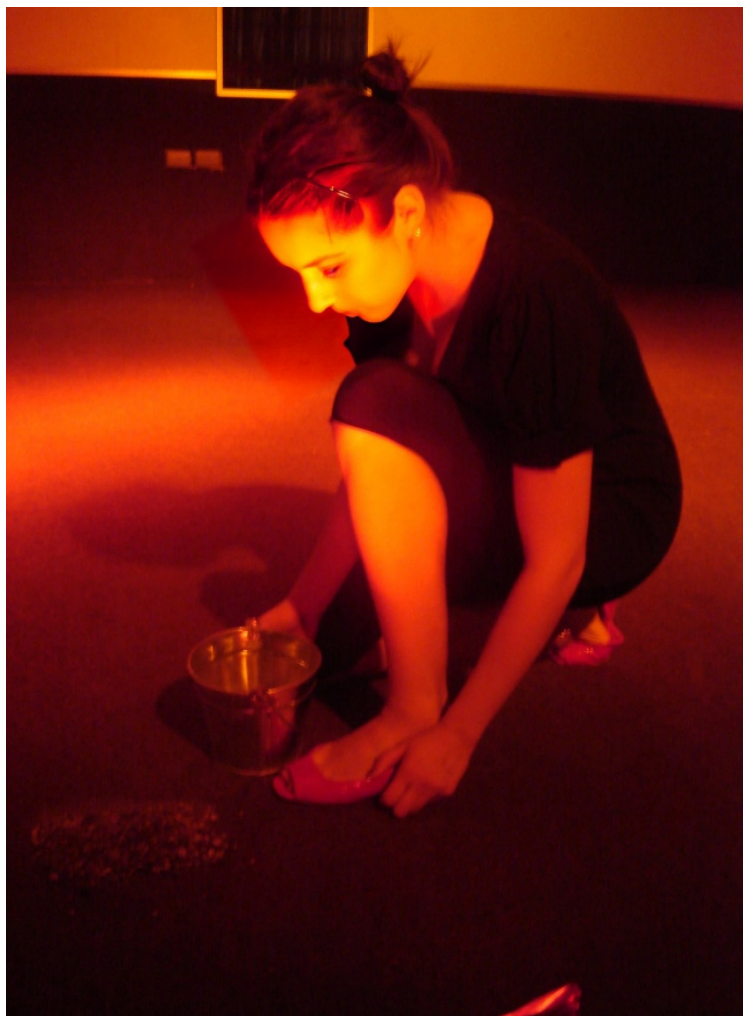
Ocurre que además de profesora de Lengua y Literatura, soy actriz, pero me dedico principalmente a la escritura, con énfasis en la dramaturgia. Paulatinamente, fui haciendo de la escritura mi campo de creación artística. En este sentido, mis primeros trabajos conformaron una trilogía de reescrituras: “Trilogía Adolescente”. Se trató de reescrituras de jóvenes heroínas clásicas: *Antígona-Sepulturera* (a partir de *Antígona* de Sófocles), *Anemia, en el cuerpo de Ofelia* (a partir de *Hamlet* de William Shakespeare) y *Melibeia, sólo se quiere divertir* (a partir de *La Celestina* de Fernando de Rojas).

Para los objetivos del trabajo que aquí presento, comentaré brevemente algunos aspectos de la experiencia con mi obra debut: *Antígona-Sepulturera*.

Esta reescritura partió como un ejercicio personal en el que me propuse trasladar la herramienta del “sí mágico” de Constantin Stanislavski (2001), un teórico de la actuación, a la escritura. Me encerré en la pieza más pequeña de mi casa, con hojas y un lápiz y me pregunté: si yo fuese Antígona, ¿Cómo sería? ¿Dónde estaría? ¿Qué pensaría? ¿Qué haría en su lugar? Este juego de entradas y salidas de la ficción, de reflexiones como lectora, de escritura automática enrolada como actriz, me ayudó a armar la situación.

Dibujé un triángulo para verme con mis oponentes y mis ayudantes y así pude ver –u opté por creer– que Antígona no tuvo ayuda, pues estaba sola frente al mundo. Era sólo una joven huérfana de menos de veinte años, luchando contra las injusticias de un tío-rey-tirano y el dolor de un duelo que por ley no podía resolver. Me adentré en sus conflictos familiares y personales, escogí los centrales y eliminé los que no me parecían necesarios para mi acción. Me bastó con cinco personajes: Antígona, Ismene, Creón, Hemón y la Nana.

Así llegué a esta joven a quien llaman Antígona, huérfana, de diecinueve años, encerrada en su dormitorio, quien se niega a salir y cumplir con su rol: enterrar muertos y luego morir por desobedecer la ley. Mi personaje, mi Antígona, está profundamente enamorada y quiere vivir, pero su rol trágico se lo impide.



Escena de *Antígona-Sepulturera* (en gira por liceos). Dramaturgia y Dirección: María José Neira. Compañía Teatro Desbordes. Lota, 2007.

4.2. ¿Qué pasó con esta versión de Antígona?

Presentamos la puesta en escena de mi texto durante una temporada el año 2007, realizamos funciones de verano y luego fue seleccionada dentro de un concurso del entonces Consejo Nacional de la Cultura y las Artes –actual ministerio–, a través del FONDART, para realizar una itinerancia por liceos de la región del Bío Bio. De esa forma, la obra circuló por Concepción, San Pedro de la Paz, Lota, Chillán, Cañete y Arauco, donde fue vista por un poco más de seiscientos estudiantes.

Entre los objetivos de este trabajo artístico estaban el experimentar con la reescritura de los clásicos para indagar en lenguajes teatrales contemporáneos y también el difundir el teatro profesional en diferentes espacios socioculturales de la región. La itinerancia por establecimientos educacionales fue fundamental, por ejemplo, para comprobar que en los jóvenes con edades y conflictos vitales cercanos a los de la protagonista, la historia causaba bastante expectación.

Al final de cada función se realizó un conversatorio en el que se abrían micrófonos para generar debate a partir de la obra, para escuchar preguntas teatrales sobre el espectáculo, pero también para dialogar sobre otras inquietudes que se pudiesen haber detonado al ver la obra. Así generamos una comunidad reflexiva, un intercambio de puntos de vista. Activamos la recepción reflexiva del arte. Todo eso gracias a salir de las salas de teatro convencionales y entrar con el teatro al mundo escolar.

Los comentarios que recibíamos muchas veces venían desde la identificación: “Yo apoyo a la protagonista, porque ¡cómo tanta injusticia!”; “Qué mala hermana tenía, Antígona estaba sola en el mundo”.

El acercamiento del teatro a los jóvenes permitió que el arte se uniera con la educación. Y como no queríamos que esto ocurriera sólo durante un momento ni que el efecto fuese demasiado pasajero, entregábamos un material pedagógico que elaboramos para que luego de la función y el conversatorio, el proceso de diálogo y aprendizaje continuara en las salas de clases.

Que mi primera obra como dramaturga pudiese tener esta posibilidad de circulación fue una experiencia decisiva para mí: me di cuenta del impacto del quehacer escénico en los más jóvenes, de sus ganas de vivir el arte y del sentido fundamental que desde entonces tiene para mí buscar tantas vías como sean posibles para entrecruzar pedagogía, escritura y teatro.

5. Conclusión

El teatro y la educación, en síntesis, son disciplinas que dialogan y mutuamente se enriquecen. Por supuesto, aquí he compartido apenas tres ejemplos de todo lo que se puede hacer en este cruce disciplinario. La Pedagogía Teatral, por su parte, como subdisciplina, también es muy amplia y diversa. En mi caso, he tenido la oportunidad, por necesidad y por deseo, de trabajar en diferentes espacios y con distintos públicos, haciendo talleres en jardines infantiles, colegios, corporaciones culturales, centros de salud y programas de educación artística; también he podido enseñar el uso del cuerpo y la voz para estudiantes de variadas carreras en diferentes universidades. A partir de esta experiencia y de los tres casos revisados, no he pretendido entregar una receta, sino más bien dar ideas, luces, para ayudar a que cada uno pueda encontrar su propia forma de vincular pedagogía y teatro. Hay que atreverse a probar. Mi quehacer, al menos por ahora, me ha llevado a elaborar el siguiente lema: “el profesor, como actor, construye la clase como escena, dependiendo de qué historia quiere mostrar y qué mundo quiere construir”.

Bibliografía

- Condemarín, Mabel y Medina, Alejandra. (2000). *Evaluación Auténtica: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: MINEDUC.
- García-Huidobro, Verónica. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Santiago: Editorial Los Andes.
- Grundy, Shirley. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stanislavski, Constantin. (2001). *Manual del actor*. México D. F.: Editorial Diana.
- Villegas, Juan. (1971) *La interpretación de la obra dramática*. Santiago: Editorial Universitaria.