

Vivencias y aprendizajes en la creación teatral de *La luz del mundo*, obra para público infantil. Sistematización de la experiencia

Presentado por:

Mónica Julitza Pineda Arévalo

Asesora:

Nini Johanna Sánchez Ávila

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS
BOGOTÁ 2023

Contenido

Resumen.....	4
Planteamiento del problema.....	5
Investigación narrativa	9
Teatro para la infancia.....	12
Sistematización del proceso creativo	14
Justificación	22
Pregunta de investigación.....	26
Objetivos	27
General	27
Específicos	27
Metodología	27
Paradigma interpretativo	28

Enfoque cualitativo	29
Sistematización de la experiencia	30
Instrumentos	39
Narrativa autobiográfica	40
Preguntas detonantes	41
Fases	43
Marco teórico	44
Teatro para la infancia.....	44
Proceso de montaje.....	55
Creación colectiva	55
Gestión Cultural	62
Delimitación conceptual	65
Descripción metodológica	66
Determinación de recursos	66
Análisis	67
Antes.....	67
Durante	77

Después	102
Conclusiones	107
Bibliografía	110
Anexos	112

Resumen

Este trabajo es una sistematización de la experiencia de montaje teatral de *La luz del mundo* obra para público infantil, que se desarrolló en Bogotá en el año 2021.

La reconstrucción del proceso se hace a partir de las memorias de tres actores que participaron en el montaje, buscando entender cómo se construye una concepción de teatro para infancia que integre las trayectorias individuales y la experiencia de creación conjunta.

Palabras clave: Sistematización de la experiencia, proceso de montaje, teatro para infancia, creación colectiva.

Planteamiento del problema

La obra teatral “*La luz del mundo*” es una creación colectiva para público infantil de la compañía artística *La Bota Gatuna*, una agrupación emergente fundada en el 2019 y compuesta por jóvenes creadores de Bogotá y Facatativá.

La Compañía Artística *La Bota Gatuna* surge en el año 2019 como parte del proyecto de vida de sus integrantes, como un espacio para materializar sus necesidades creativas, y se consolida como iniciativa de un egresado del programa de Arte Dramático de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ante la incertidumbre del mundo laboral, el director del grupo, quien es actor y bailarín decide apostarle a su sueño: al principio él solo, creando monólogos; luego en coproducción con otras agrupaciones y como gestor para la difusión de trabajos de otros colectivos; así, en el año 2021, decide hacer el llamado para quienes quisieran soñar y materializar sueños a su lado. Y de esta manera conforma un equipo de trabajo en Bogotá con 8 personas.

La compañía empieza sus labores en el 2019 con la organización de dos encuentros artísticos desarrollados con el objetivo de difundir las creaciones escénicas de jóvenes artistas del municipio de Facatativá, municipio de origen del fundador y director de la compañía. El primer salto hacia el precipicio de la gestión cultural se llamó “Festival Young Music & City” (2019) que contó con presentaciones musicales, un concierto que sirvió como piloto y semilla para continuar construyendo el sueño de la compañía. Luego vino el encuentro “Divino Aquelarre” (2019), un varieté que incluyó actos de teatro, circo y música. Como resultado de estos encuentros se definieron los primeros lineamientos de indagación de la compañía alrededor de: el teatro musical en Colombia y la activación de espacios alternativos para la representación escénica.

El 2020 llegó cargado de titulares sobre una posible crisis sanitaria al otro lado del mundo, luego de unos días de incertidumbre la crisis no solo se confirmó, sino que empezó a ser una amenaza para otros países, así, en marzo se dio la información del primer caso en Colombia y el cierre de fronteras en todo el mundo. Silencio total, salas cerradas, telones abajo, luces y sonido apagados y no se sabía hasta cuándo.

Las funciones virtuales se hicieron populares de un día para otro y allí se creó un canal para que la voz del grupo llegara hasta Medellín. Desde la distancia se creó el monólogo “La nazarena” (2020) en coproducción con la compañía *La Rueda Flotante*. “La nazarena” participó en: *Sin Rótulos- Encuentro de diversidad y género de Medellín*, *la Semana de la Juventud de Facatativá* y en la *Jornada de micro teatro- Aturdimiento Colectivo Interdisciplinar* todos en modalidad virtual.

De igual manera, se difundió el monólogo musical “*La audición*” (2019), que se estrenó de forma presencial en el 2019, en el 2020 se trasladó a los hogares de los espectadores a través de las plataformas digitales participando en el *V Festival de Teatro Uniendo Pueblos FTUP* de Ecuador y en el *Diluvio Emergente de la Quinta Porra* en Bogotá. Así, el 2020 cambió las condiciones, pero no detuvo el espectáculo, siempre había algún encuentro, algún festival, alguna convocatoria para que artistas y público se encontraran a distancia e hicieran más llevadera la incertidumbre de la crisis.

Por otra parte, se realiza el evento *Las Tres Viejas* (2020) encuentro Artístico de diversidad y género, una invitación para agrupaciones o artistas de Cundinamarca, que trabajaran con población LGBTIQ y personas con habilidades diversas, compartieran su trabajo con muestras de 5 a 10 minutos de danza, teatro, circo o creación audiovisual, además de participar en conversatorios sobre inclusión y diversidad. Gracias al espacio y la convocatoria del evento *Las Tres viejas* se clarificaron dos nuevos campos para indagar dentro de la compañía: el desarrollo de contenido artístico sobre diversidad de género e inclusión y el rescate del lenguaje autóctono y popular de la región de Cundinamarca.

El 2020 no fue paralizante después de todo, la Bota Gatuna continuó su viaje acumulando saberes y experiencias que impulsaron más sueños, gracias a los encuentros realizados durante el 2019 y 2020. Además de la circulación de los monólogos, era hora de crear una obra con elenco y expandir el proyecto hacia Bogotá.

Así es como en enero de 2021 se abre una convocatoria por medio de redes sociales para jóvenes artistas de la ciudad de Bogotá de entre 18 a 28 años interesados en formar parte de la agrupación. Luego de un proceso de tres semanas en las que se aplicaron varias audiciones para la selección de integrantes que incluyeron la trayectoria del aspirante, la disponibilidad de tiempo y la edad, el equipo quedó conformado por 8 integrantes: 3 egresados de programas de artes escénicas y carreras afines, 3 estudiantes de pedagogía y artes, 1 egresado de licenciatura en biología y 1 estudiante de arte dramático. Posteriormente el grupo se reduciría por cruces de horarios y otros proyectos, finalmente el montaje contó con un elenco de 3 actores.

En este contexto, el proceso de montaje de la obra *La luz del mundo* inicia en febrero de 2021 con la indagación de referentes de creación teatral para la infancia. Mientras conversábamos acerca de lo que encontramos y empezábamos a formular ideas para el montaje, encontré que la creación infantil era un terreno muy poco explorado por los integrantes del grupo y que generaba varias inquietudes entorno a la creación escénica que iban desde: cómo abordar el texto dramático de una obra para la infancia, hasta la preocupación por cuáles serían los requerimientos específicos del público infantil.

Nos hallábamos en un terreno vasto y prácticamente desconocido, pero ansiosos de recorrerlo, seguros de que estábamos adquiriendo una gran responsabilidad y convencidos de que aprenderíamos mucho en el proceso. Pensando en esa responsabilidad y en lo que estábamos a punto de aprender, decidí que la culminación de mi proceso de formación en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional sería un trabajo investigativo sobre el proceso de creación de una

obra teatral para público infantil, que recuperara los saberes adquiridos mediante la experiencia (tanto del montaje, como de las trayectorias propias de los participantes) y nos permitiera entender cómo creamos una visión de teatro para la infancia como agrupación, a partir de nuestras experiencias de vida.

De esta manera, se vio la posibilidad de realizar un ejercicio de sistematización de la experiencia creativa del grupo a partir, no solamente, del rastreo de los procesos colectivos, sino también de la recuperación de las trayectorias individuales de los integrantes. Todo ello con el ánimo de evidenciar el valor de la experiencia desde diferentes dimensiones que dialogan desde lo creativo, la gestión y la visión pedagógica, reconociendo el saber implícito en los procesos de creación colectivos y de la gestión grupal, que llevan no solamente a analizar un montaje, sino a la revisión del trabajo del grupo alrededor de sus concepciones del arte escénico y la recuperación de procesos y espacios para gestión cultural, todos ellos, aspectos que parten y nutren el proceso de desarrollo del perfil del Licenciado en Artes Escénicas.

Antecedentes

Como parte de la reflexión sobre las prácticas creativas, pedagógicas y de gestión involucradas en el proceso del montaje. Se hace necesario reconocer experiencias de sistematización e investigaciones que le apunten no solo al registro y memoria de los procesos creativos, sino a la recuperación de los saberes alcanzados durante la práctica, para evidenciar formas de entender ejercicios similares.

En este sentido, la indagación de referentes para esta investigación recoge diez fuentes de trabajo de grado en los programas de Licenciatura en Artes Escénicas y Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, y el programa de Licenciatura en Arte Dramático de la

Universidad del Valle. Esta indagación se enmarcó en las categorías centrales del presente trabajo de investigación: Investigación Narrativa, Teatro para la infancia, Sistematización del proceso creativo.

Investigación narrativa

Iniciando con los trabajos que se sitúan en la investigación narrativa, la primera monografía es *CAMINO: Una aproximación a las corporalidades de los niños y las niñas de la escuela rural de Mortiñal*, de Katherine Acevedo Soto presentada en el 2020 en la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta investigación consiste en un desmontaje de la obra "Camino de serpiente" creada en el escenario de práctica de inmersión de la escuela rural de Mortiñal en el municipio de Fómez. El objetivo principal de esta investigación es: "Rastrear los posibles elementos constituyentes de la corporalidad de los niños y las niñas de la escuela rural de Mortiñal" (Acevedo, 2020, pág.5), a través de la recolección de datos del proceso creativo, que se presentan desde la narración de la experiencia de la profesora en el escenario de práctica. Este trabajo propone la obra como método para la indagación entorno a los *relatos corporales* de los niños y las niñas, haciendo un aporte al campo de la investigación en artes y pedagogía que toma la práctica artística como lugar de indagación e instrumento para la recolección de datos.

Se destaca de este trabajo su acercamiento a la metodología de investigación narrativa en la que la experiencia de los participantes se reconoce como un práctica vital y relevante para entender desde los mismos sujetos, qué concepciones de corporalidad y qué prácticas cercanas al arte escénico tienen los niños y niñas que participaron del proceso. En este sentido, se evidencia la importancia de recuperar los saberes de las personas implicadas en los procesos creativos y lo que prime no sea una aplicación desde la teoría hacia el territorio y los colectivos, sino que sea desde la voz, deseos y experiencia de los participantes que se pueda construir conocimiento conjunto.

Por otra parte, el trabajo de Gissell Dayana Forero Rojas titulado *Un canto alfabetizador. Narrativa pedagógica desde la voz de una profesora en la ruralidad*, presentado en el 2020 en la Universidad Pedagógica Nacional, realiza un recorrido por la historia de vida de la profesora, atravesando su infancia, su adolescencia y su formación académica dentro del programa de Licenciatura en artes Escénicas, para finalmente enlazar el relato con la práctica docente en la escuela Cordoncillos en el municipio de Cuítiva, Boyacá.

Esta investigación tiene como eje conceptual el trabajo con la voz, así, la narrativa no se queda en un ejercicio anecdótico de temas al azar, sino que le permite al lector situar su atención en el proceso de desarrollo de la voz, haciendo un recorrido desde el aprendizaje personal de la profesora en su trayectoria de vida, que cobra sentido cuando se lleva al aula a propósito de enseñar la voz como un contenido disciplinar del arte escénico.

Así, entre los hallazgos de la investigadora se destacan: la práctica de inmersión como una oportunidad de intercambio de saberes del campo y la academia, la importancia de integrar la vida cotidiana de los niños en su proceso de aprendizaje, la validación de las voces de los niños dentro y fuera del aula, que se evidencia en la escritura del documento nombrándolos como *constructores de conocimiento*, puesto que dentro de la práctica no solo la docente enseña y no solo se aprende sobre teatro. Finalmente está el canto, que le da nombre a la narrativa, un canto alfabetizador que funciona como texto mediador y como aplicación de todos los hallazgos, integrando los contenidos específicos del manejo de la voz, los elementos de la cotidianidad de los niños, la identidad del territorio y las voces de los niños y la docente.

Además, se destaca que metodológicamente, el trabajo aporta una visión de la escritura académica y del proceso de investigación en el campo de la pedagogía en artes que valida la trayectoria de vida y la dimensión emotiva como elementos que construyen conocimiento.

Cerrando la indagación en torno a la investigación narrativa, el trabajo *Todo es mentira, la verdad*, de Lina Alejandra Osorio Chapeta, presentado en el 2019 en la Universidad Pedagógica Nacional, que es el resultado de un proceso de investigación para optar por el título de Licenciatura en Artes Visuales. Si bien no toca procesos ni conceptos de las artes escénicas, la metodología de investigación narrativa es pertinente para la realización de mi trabajo de grado, en tanto ofrece elementos para el análisis de la información que se extrae a partir de conversaciones no estructuradas con las personas participantes, igualmente revela el proceso sobre cómo se construyen elementos teóricos a partir de las experiencias de vida y cómo se pueden realizar investigaciones en distintos escenarios.

La propuesta de este trabajo de investigación es indagar en la construcción de imágenes a partir de la memoria sobre un lugar, en este caso el hogar familiar. Para ello, se toman las narraciones de varios miembros de una misma familia con el fin de analizar los procesos subjetivos que ocurren al momento de narrar un recuerdo. Este trabajo resulta interesante para mi investigación porque extrae datos desde las historias de vida, la narración oral y las entrevistas o conversaciones con los sujetos para analizar los significados de mundo, que se infieren a partir del discurso particular de cada sujeto que hizo parte de la investigación.

A partir de los trabajos referenciados, es posible esbozar tres miradas sobre la investigación narrativa en las que se observa que ésta puede responder a objetivos diversos como los que se han descrito en cada investigación, pero que en esencia coincide en que la perspectiva sobre el lugar del investigador, respecto al rol de los participantes de la experiencia, es la misma. Así, partiendo de los relatos personales y la reconstrucción de los procesos se validan los saberes que los sujetos han alcanzado en sus experiencias vitales, incluyendo también la dimensión subjetiva del investigador para

la aproximación a los referentes teóricos que complementan las experiencias pero que no se antepone a éstas.

Teatro para la infancia

Respecto a los trabajos de investigación sobre teatro para la infancia, en primer lugar, la monografía de Saray Buendía Puyo, titulada *La experiencia del acontecimiento teatral en la infancia*, presentada en el 2019 en la Universidad Pedagógica Nacional, hace una indagación en torno a la relación del acontecimiento teatral con el espectador infante a partir del concepto de *convivio* de Dubatti.

La investigación se llevó a cabo con dos grupos de niños entre los 4 a 7 años de edad, que asistieron como público de la obra “*Amapola*” (2019) de Alejandra Velásquez Gaitán, con el fin de analizar las construcciones de sentido y los lugares de enunciación de los espectadores en el momento de presenciar la obra de teatro.

Este trabajo aporta una visión del público infantil que se puede definir como espectador activo, que se reconoce y se nombra en el hecho convivial que propone Dubatti y no solo recibe por medio de la percepción de los sentidos los estímulos que propone la obra, sino que pone en juego sus dimensiones emotivas, afectivas, familiares y cognitivas para devolverle preguntas a la obra, preguntas que resultan inesperadas para los creadores. En este sentido, esta investigación ofrece una perspectiva para la creación de obras dirigidas a público infantil que logran reconocer las capacidades de enunciación y construcción de sentido de los niños, así mismo, esta concepción de infancia puede ser un eje para el análisis y reflexión sobre los procesos creativos de obras infantiles.

En segundo lugar, la monografía de Andrés Camilo López Gonzáles titulada: *Desarrollo de competencias psicopedagógicas en niños de primera infancia a través del teatro: Sistematización del montaje escénico “La vida en el mar”*, presentada en el 2013 en la Universidad del Valle, que además

de la sistematización del proceso de montaje, aborda las orientaciones metodológicas para la creación teatral con niñas y niños de 3 años de edad.

La investigación plantea un recorrido que parte desde el marco normativo de la educación para la primera infancia, pasando por las características del desarrollo cognitivo de los niños de esta edad, aspectos teóricos a tener en cuenta para la realización de obras teatrales con niños, la importancia del juego teatral como eje central del proceso creativo, hasta llegar a considerar la propuesta metodológica de la institución *Taller de Anik*; lugar donde se desarrolló el proceso de montaje y finalmente una reconstrucción completa del proceso creativo de la obra.

Este trabajo resulta muy interesante para artistas y educadores interesados en la creación artística con y para niñas y niños. Si bien este proceso creativo tuvo a los niños como actores y propone una ruta para la creación con esta población, la indagación en torno a las características de desarrollo de la primera infancia y las orientaciones metodológicas, teóricas y pedagógicas del *teatro de los niños* resultan muy enriquecedoras también para la creación de obras dirigidas a público infantil que tengan en cuenta las necesidades, capacidades y habilidades de los niños y las niñas. Por lo que esta investigación se convierte en un referente pertinente para mi trabajo.

En suma, los trabajos revisados para esta categoría permiten orientar la aproximación teórica hacia el teatro infantil, teniendo en cuenta dos aspectos centrales: por un lado, la concepción del público que se evidencia cuando se estudian las producciones teatrales para niños y, por otro, el papel predominante del juego dentro del proceso creativo en el teatro infantil.

En el primer caso, la investigación sobre la experiencia del público alimenta el proceso creativo de la creadora Alejandra Velásquez, así la artista puede hacer ajustes y resaltar los aspectos relevantes en su obra atendiendo a la búsqueda de la concepción de un espectador activo. En el segundo caso, el autor destaca el lugar del juego teatral como ejercicio preliminar a la puesta en escena y como estrategia

pertinente para la creación con niños. En el marco de este trabajo, estos aspectos se analizan desde la experiencia de los creadores y las preguntas que surgen en medio de los procesos de creación conjunta.

Sistematización del proceso creativo

En relación a la indagación sobre trabajos de sistematización del proceso creativo, se encuentra el trabajo *Griots: cuentos de áfrica. Sistematización del proceso de adaptación y montaje*. De Juan Carlos Angulo Garces, presentado en el 2017 en la Universidad del Valle Sede Pacífico, en donde se reconstruye el proceso de adaptación para teatro de una compilación de cuentos africanos para público infantil y juvenil, así como el proceso de montaje y la referencia a presentaciones importantes del resultado final.

El montaje de la obra se enmarca en la asignatura Taller de Montaje II de la Licenciatura en Arte Dramático de la Universidad del Valle, por lo que la investigación recoge los datos a partir de bitácoras creativas de los actores, experiencias del grupo durante la creación y circulación del montaje, y se apoya en los lineamientos del programa de curso de la asignatura Taller de Montaje II.

Este trabajo se revisa como referente para mi indagación debido a la forma en la que reconstruye la experiencia de creación de la obra, tomando la investigación, la construcción de personajes y las decisiones creativas que llevan al resultado final. Así, se presenta no solamente el valor de la práctica como un lugar de saber creativo y colectivo, sino que también propone instrumentos que pueden ayudar a decidir cómo recoger la información y cómo sistematizarla ya en el proceso de análisis correspondiente.

En según lugar, la monografía *Sistematización de Experiencias sobre los Procesos de Aprendizaje en Sostenibilidad, Interculturalidad y Pedagogía del 4to Vamos Pa'l Barrio, Festival*

Latinoamericano de Teatro Zipaquirá, Cundinamarca de Yenny Teresa Chinome Cely, presentada en el 2021 en la Universidad Pedagógica Nacional.

Este trabajo hace una sistematización de la cuarta versión del evento cultural independiente *Vamos Pal Barrio, Festival Latinoamericano de Teatro* realizado en el 2019 en el municipio de Zipaquirá, Cundinamarca, organizado por la Corporación Artística y Cultural Inconsciente Colectivo que trabaja en Zipaquirá desde el 2004 y cuenta con tres líneas de trabajo: formación, creación y gestión cultural, el festival recuperado en el proceso investigativo corresponde a la última.

La autora plantea la necesidad de una sistematización que aporte a la comprensión de los procesos de gestión cultural y comunitaria a nivel local y nacional, destacando el lugar ejemplar que tiene el festival en el departamento por su trayectoria, así como resalta el aporte que hace a la comunidad y la sostenibilidad de este. El trabajo evidencia que muchas veces los procesos de gestión y organización se quedan únicamente dentro de las organizaciones, por lo que no existe mucha documentación que recoja las experiencias, lo que reduce la posibilidad de aprender sobre éstas y mejorarlas. Además, pese a algunos avances que ha hecho el Ministerio del Interior junto a la Escuela Superior de Administración Pública, y los programas de formación como la LAE y la Universidad Jorge Tadeo Lozano, aún no hay suficiente formación para los gestores culturales por lo que cada uno va aprendiendo como puede y sobre la marcha. Este trabajo busca dejar un registro y a su vez una reflexión crítica sobre la organización del evento, para esto centra la sistematización en tres ejes: la sostenibilidad (jurídica, política, social y económica) el intercambio cultural y los aprendizajes alcanzados durante su ejecución.

La investigación concluye que se puede percibir que los participantes del festival: organizadores, artistas invitados, gestores de las juntas de acción comunal de los barrios a los que llega el evento, aliados y espectadores tuvieron aprendizajes en los aspectos que centran la sistematización. En el tema de sostenibilidad se evidencia en la Corporación artística y cultural Inconsciente Colectivo

que es importante la constitución como razón social del grupo para la contratación con entidades públicas y privadas que actúan como aliados del festival y de otros proyectos; respecto al intercambio cultural, los artistas invitados y los espectadores se acercan, se conocen y conviven juntos durante los días del evento lo que hace que, los espacios de comida por ejemplo, se conviertan en espacios en los que los habitantes de Zipaquirá comparten sus costumbres y tradiciones con los artistas y viceversa; finalmente, el componente pedagógico recoge aprendizajes en el área de los requerimientos técnicos y logísticos que tienen los eventos culturales para los habitantes de los barrios que participan en el montaje técnico para la presentación de las obras, de igual forma se destaca la importancia de descentralizar los eventos culturales y hacer que lleguen a los barrios los aportes que estos realizan para las comunidades.

Este trabajo resulta interesante para mi investigación en varios niveles: primero aporta orientaciones para la sistematización de la experiencia centrada en ejes que permitirán evidenciar los aprendizajes alcanzados durante la misma. Segundo, evidencia el aporte que los procesos de sistematización tienen para los participantes de una experiencia que permitirá mejorar la práctica en oportunidades futuras; y, en tercer lugar, valida el conocimiento que se alcanza a través de la práctica y cómo este se puede nutrir con perspectivas teóricas una vez que se ha hecho el proceso de sistematización.

El tercer trabajo revisado para esta categoría es la *Sistematización de los contenidos didácticos del montaje “in memoriam” de la licenciatura de artes escénicas*, de Ingrid Julieth Lancheros Romero presentado en el 2016 en la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta investigación se propone sistematizar el proceso de montaje de la obra *In Memoriam*, realizado en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional entre los años 2011 y 2012 como parte del proceso formativo de sus estudiantes, a fin de identificar, analizar y evidenciar los contenidos que circulan y son desarrollados por el docente director del montaje con sus

estudiantes. Además, plantea la importancia de recoger las experiencias de los montajes y los procesos que estos le plantean a los espacios formativos del programa.

La autora enmarca la sistematización en los contenidos propuestos por el docente antes del montaje partiendo desde la concepción de *contenido didáctico* que proponen Chevallard, Astolfi y Brousseau. Esta noción se propuso para poder identificar cómo se pasa de un saber sabio, por medio de la transposición didáctica a un saber enseñado y cómo se transforma un saber aprendido por el estudiante en el proceso creativo, mediante la puesta en escena. De otra parte, para dar contexto a estos saberes se plantean las categorías conceptuales que enmarcan el proceso de montaje de *In Memoriam* (trabajo de mesa, puesta en escena y elementos técnicos).

La sistematización se realiza teniendo en cuenta las orientaciones de Jara en cuanto a los momentos que son claves para recoger la experiencia: punto de partida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y punto de llegada. Así mismo, la reconstrucción de este montaje se hace desde cuatro fases de indagación, exploración, creación y circulación para de esta manera mapear con claridad los temas, contenidos y micro contenidos que se pueden identificar en cada una de estas fases.

El trabajo concluye con una identificación de los contenidos que se afianzan en el proceso de montaje y circulación, se consolidan en tanto son contenidos que se han trabajado en los semestres de fundamentación del programa en las asignaturas de cuerpo, voz actuación y poéticas, y son ampliamente incorporados por los estudiantes en la práctica tanto del montaje como en las experiencias de talleres que se dan en la fase de circulación y que se realizan en los lugares a donde se llega a presentar la obra.

De igual forma, el trabajo aporta a la pregunta sobre la pertinencia de que cada montaje tenga un estudiante encargado de su sistematización, esto con el fin de que el programa pueda hacer un seguimiento de los aprendizajes que se espera que los estudiantes tengan una vez finalicen este proceso,

igualmente, se propone la realización de un registro y memoria de cada montaje. También es importante la invitación que este trabajo hace a la Licenciatura para que se reflexione sobre la relación entre los contenidos didácticos y el proceso creativo.

Dicho esto, este trabajo es un referente para mi investigación ya que recoge la experiencia desde los actores y docente que llevaron a cabo el montaje, analiza el proceso creativo desde registros similares a los que estoy trabajando que incluyen entrevistas, fotografías, videos de los entrenamientos, ensayos, funciones del montaje y apuntes en las bitácoras personales de los actores. De igual forma, describe las fases que permiten llegar a una puesta en escena y extrae de este proceso un saber importante para el egresado de la Licenciatura, en tanto aborda la experiencia no solo como una memoria creativa del montaje, sino que hace la reflexión sobre los aprendizajes alcanzados, cómo fueron orientados por el docente y cómo son asumidos por los estudiantes.

En cuarto lugar, el trabajo de Freddy Beltrán Mancera titulado *Teatro y narración oral en procesos de creación escénica conducentes al auto reconocimiento. Sistematización de la experiencia desarrollada con jóvenes de octavo y décimo grados del Colegio Jhon F. Kennedy de Bogotá*, presentado en el 2013 en la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta investigación es un informe que da cuenta del proceso de práctica pedagógica realizada durante el segundo semestre del 2009 y primero de 2010 con estudiantes de grado octavo y décimo del colegio John F. Kennedy en Bogotá.

El autor plantea la necesidad de elaborar el informe teniendo en cuenta las condiciones sociales que tocan la práctica pedagógica y afectan el proceso de enseñanza de las artes escénicas con los estudiantes, para ello hace una descripción demográfica de la localidad de Kennedy y sus habitantes e identifica cómo estas condiciones se reflejan en el aula de ahí que se llegue a la pregunta “¿Cómo

aportan los procesos de creación y montaje escénico en el aula al auto reconocimiento de los jóvenes como sujetos sociales?” (Beltrán,2013, p. 15)

Dicho esto, es importante mencionar la postura que se asume en este trabajo respecto a la metodología de sistematización de la experiencia: el autor se apega a lo que postulan José Luis Casas, Piedad Klinger y María Teresa Cuesta quienes conciben la sistematización como una forma de investigación que permite reflexionar sobre la práctica partiendo de las vivencias y saberes de los sujetos implicados en los procesos para elaborar una experiencia colectiva.

En concordancia con esta visión de la sistematización, los instrumentos para la recolección de los datos usados en esta investigación fueron: fotos y videos de las sesiones de taller y montaje con los estudiantes que permitieron tener información que no se advierte in situ en el momento de la clase, relatos escritos en forma de cuentos elaborados por los estudiantes, registros de narración oral y también grupos de discusión e historias de vida. El análisis de la información se hace a través de una triangulación retomando los conceptos centrales de este trabajo: “representaciones sociales, medios didácticos, siendo estos principalmente la Narración Oral y el Teatro, presentación y representación escénica.” (Beltrán, 2013, p.17)

A modo de conclusión, se halla la importancia y pertinencia de la narración oral y las historias de vida para el auto reconocimiento de los jóvenes en su contexto, mediante los procesos representativos propios del teatro y de presentación en la narración oral; con ello es posible que los participantes sean conscientes de las representaciones sociales que forman parte de sus vidas. Es necesario mencionar cómo en la narración oral, que parte de sus historias de vida, los estudiantes logran ser reconocidos por sus pares, su familia, su comunidad y en ese reconocimiento se posibilita su auto reconocimiento.

Este trabajo resulta pertinente para mi investigación porque al estar centrado en los alcances que tiene la práctica artística en los estudiantes que participaron del proceso, se rescata la trascendencia

que tiene el acto creativo para los sujetos que hacen parte de éste .De allí la relevancia de incluir los relatos e historias de vida como parte de los registros para la sistematización en donde se recuperan los sentidos que cada actor puede aportar a la construcción de una visión de teatro para la infancia como colectivo.

En quinto lugar, se revisa la monografía *Sistematización de experiencias de la obra de creación colectiva “El alivio de los afligidos S.A.S” del grupo teatro El pregón, para identificar sus didácticas teatrales* de Edi Giovanni Gamboa Fajardo presentada en el 2016 en la Universidad Pedagógica Nacional.

Este trabajo realiza la sistematización del proceso de creación de la obra *El alivio de los afligidos S.A.S* (2015), con el fin de identificar la metodología propia de trabajo del grupo *Teatro El Pregón* teniendo como referencia el método de la creación colectiva desde la propuesta que llevan a cabo Enrique Buenaventura, Santiago García y Ariane Mnouchkine.

El autor manifiesta la importancia de elaborar este trabajo de investigación desde la oportunidad que tuvo de acercarse al trabajo realizado por la agrupación por más de 8 años al momento de la creación de la obra *El Alivio de los afligidos S.A.S*. Así, se busca que el trabajo del colectivo no se quede en el anonimato y que la sistematización permita teorizar el conocimiento que han alcanzado mediante la práctica artística durante la trayectoria del grupo.

Con el objetivo de reflexionar sobre su práctica, la sistematización de la experiencia es pertinente ya que permite que el investigador a su vez sea parte del objeto de estudio, en consecuencia, los instrumentos para la recolección de datos fueron: la observación participante, los conversatorios y las entrevistas semiestructuradas. La recolección de la información se realizó durante el proceso de montaje, por lo que se puede observar una reconstrucción completa de éste, desde las aproximaciones a la dramaturgia de la obra en el trabajo de mesa y a través de la recuperación de ejercicios de escritura

creativa que involucraron a todos los participantes en la fase investigación, pasando por ejercicios de improvisación y aproximaciones a la imagen del personaje en la fase de creación. De esta manera se apoyó la reconstrucción del proceso de creación de personajes y de escenas en la fase denominada montaje, retomando elementos técnicos como vestuario, utilería, la planimetría, luminotecnia y música, en la fase de producción de la obra, finalmente se cierra con la reflexión sobre la fase de circulación.

Si bien, este trabajo no sistematiza una obra para público infantil, se acerca a la investigación que estoy haciendo en tanto reconstruye el proceso creativo de una agrupación de carácter profesional y convierte la experiencia artística en una situación didáctica susceptible de ser analizada como proceso de aprendizaje para los artistas.

La metodología de creación colectiva es un elemento en común entre el montaje “La luz del mundo” y este trabajo, pues desde el análisis de proceso se pueden aportar orientaciones para reconstruir la experiencia del montaje y determinar las metodologías de trabajo de la agrupación que se evidencian en aras de consolidar una puesta en escena realmente colaborativa. Así mismo, la intención es sistematizar el proceso creativo para ajustar el trabajo del colectivo y de los individuos, de acuerdo con los hallazgos que surgen de la sistematización y la importancia de reconstruir y analizar el proceso de montaje, todo ello para enriquecer la práctica artística y recuperar referentes desde la praxis hacia la conceptualización.

Para cerrar este apartado de indagación sobre antecedentes, se observa que los trabajos referenciados para la categoría de sistematización se asemejan a esta investigación debido a que en la mayoría de los casos el proceso de sistematización de la experiencia se da de forma muy posterior a la vivencia. Esto significa que los instrumentos se deben adaptar según los registros con los que se cuenta, ya que los investigadores no van elaborando los instrumentos al mismo tiempo que se desarrolla la

experiencia, así, no es posible acceder a la totalidad de ésta en todos los casos ni contar con información y participación de todos los sujetos implicados.

No obstante, a partir de esta revisión, se extraen elementos para plantear una ruta metodológica para la reconstrucción y análisis de lo vivido, tales como: la definición de un eje problemático a indagar, el lugar protagónico que tienen los participantes de las experiencias en las investigaciones, la adaptación de los instrumentos respecto a la información que está disponible y los aprendizajes que se pueden alcanzar orientados en el eje de sistematización como valoración de los procesos realizados, cada uno de estos elementos metodológicos se expondrán de forma detallada en el capítulo correspondiente.

Justificación

A partir de la indagación sobre las investigaciones que sirven como antecedentes para este trabajo es posible identificar tres ejes sobre los cuales el proceso de sistematización de la experiencia del montaje "*La luz del mundo*", puede realizar aportes significativos: la reconstrucción de los procesos de montaje para identificar las acciones creativas que se desarrollan en estos, la sistematización de los procesos de gestión inherentes a la práctica artística que permiten fortalecer la sostenibilidad de las agrupaciones, y, finalmente, la importancia de sistematizar los procesos de creación para público infantil que permitan enunciar las concepciones de teatro infantil de los artistas que participan en su realización.

Respecto al primer eje, la elaboración de esta investigación aportará elementos que permitirán identificar cómo se llevan a cabo los procesos creativos de la agrupación; esbozar una ruta de creación que reconstruya cada momento dentro del proceso de montaje para entender por qué se llegó a donde se llegó y qué aprendizajes se alcanzan gracias a la práctica. Esto permite que quienes participan de la experiencia puedan validar el conocimiento que se obtiene de las vivencias y tengan insumos para

reflexionar sobre su propia acción. En este sentido, el aporte que este trabajo hace para los artistas que participaron del montaje resulta relevante también para los procesos de formación en artes escénicas en tanto que los procesos creativos se registran, se analizan y al culminar la sistematización del trabajo queda disponible para alimentar las prácticas futuras de los participantes de esta investigación y de otros colectivos interesados en la creación para público infantil.

En segundo lugar, al observar cómo los procesos de gestión que se dan simultáneamente al proceso de montaje, como se mencionó en el trabajo de Yenny Chinome, muchas veces caen en la acción repetitiva, sin reflexión, sin registro, y cada vez que las agrupaciones se enfrentan a un nuevo proyecto, es necesario volver a empezar desde cero, dado que no hay un seguimiento de los aprendizajes alcanzados durante las experiencias sobre la gestión. De la misma manera como se reconstruye el proceso creativo, se extraen los procesos y los aprendizajes para entender cuál o cuáles son las metodologías propias de una agrupación en términos de montaje. Así, sistematizar los procesos de gestión permite entender cómo se mueve una agrupación, dónde pueden encontrarse aliados, qué tipo de producciones artísticas ofertan y a quiénes pueden llegar, además, sistematizar permite ser conscientes de qué estrategias aportan a la sostenibilidad de sus prácticas artísticas y cómo pueden aportar a las comunidades donde éstas se desarrollan, de acuerdo con las necesidades del contexto y los intereses de los artistas.

Ahora bien, en la indagación de antecedentes se recogen trabajos que se centran en el teatro infantil desde dos perspectivas: la del espectador infantil por un lado y desde la creación teatral con niños por otro, así mismo, en otros trabajos se recogen experiencias de prácticas pedagógicas en las que se relatan procesos de creación artística con población infantil sin embargo, no se encuentran trabajos que precisen cómo afectan los procesos creativos a los actores que participan de estos, qué aportes y conocimientos deja en los actores el haber transitado un proceso de creación para público infantil.

Si bien, es valioso entender cómo recibe la obra el espectador infantil y cómo puede un docente o director trabajar la creación escénica con niños, estas experiencias son recogidas desde fuera, por el momento no se cuenta con el testimonio de los actores -sean adultos o niños- respecto a su experiencia creativa y, por ende, las concepciones sobre teatro infantil que puedan emerger o transformarse a lo largo del proceso de montaje se pierden.

Teniendo en cuenta lo anterior, se elige la narrativa autobiográfica como uno de los instrumentos que se usarán como base de la sistematización ya que permite recordar, describir y abordar la reconstrucción de la experiencia desde la dimensión testimonial, centrando la reflexión en la subjetividad de los participantes del montaje, también le permite a la investigadora y a los participantes priorizar la reflexión sobre la acción propia, el insumo que se extrae a través de la narrativa autobiográfica se complementa con la metodología de sistematización de la experiencia permitiendo que la práctica alimente las perspectivas teóricas sobre teatro infantil y de igual forma, esta aproximación teórica genera preguntas y orientaciones que deben ser contrastadas en el futuro volviendo a la práctica, sobre esto se hablará detalladamente en el capítulo de metodología.

Dicho esto, hay que mencionar que en la sistematización de la experiencia los participantes de un proceso son los protagonistas de la investigación, esto implica que sus trayectorias y sus saberes son importantes incluso aun cuando no sean profesionales experimentados en el campo que enmarca los procesos. Particularmente en esta experiencia se destaca la participación de un profesional de las ciencias naturales, egresado del programa de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Durante su formación en la universidad Oscar Aparicio se inscribió en una electiva de la Facultad de Artes y allí empezó a interesarse en el ejercicio artístico y las posibilidades que abre para el rol docente, luego pudo participar en un proceso de enseñanza y recreación para público infantil que se hizo a través de elementos del teatro. En este punto su interés por la creación artística aumentó y pese

a no haber estudiado artes escénicas decidió unirse a la agrupación *La Bota Gatuna*. La realización de esta investigación permitirá recoger los aprendizajes que surgen durante su primera experiencia en la creación en artes escénicas dentro de un grupo de teatro.

Así mismo, cabe mencionar la trayectoria de los dos participantes próximos a ser egresados de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. En primer lugar, David Mateus, quien cursa octavo semestre y cuenta con más de 10 años de experiencia actoral y docente, es técnico en actuación para teatro, radio y televisión. En su experiencia como actor se destacan proyectos aptos para todo público, pero no específicamente orientados al público infantil y como docente ha trabajado con población de primera infancia en escenarios educativos escolares.

Finalmente, quien escribe, Mónica Pineda, quien no tenía experiencia como actriz ni como docente antes de entrar a la universidad, salvo algunos ejercicios de improvisación teatral, adaptación de textos para teatro y actuación durante el bachillerato, y quién había participado en espacios de forma empírica y orientada por docentes de español, puesto que en el colegio no había grupo de teatro. Durante su formación en la LAE, la pregunta sobre la creación para infancia aparece sutilmente en el proceso de montaje de quinto y sexto semestre, aunque el resultado fue un montaje para todo público, nuevamente, no orientado para población infantil de forma explícita y específica.

Como se aprecia en los párrafos anteriores, dentro las trayectorias profesionales no siempre se cuenta con amplia experiencia en la creación artística para la infancia y este proceso de reflexión sobre la acción es un buen punto de partida para orientar sus búsquedas y preguntas como artistas y docentes de la LAE.

Aunque el equipo de creación del montaje no está formado por profesionales experimentados en la creación para público infantil, los participantes sí han tenido a lo largo de su vida experiencias estéticas con el arte escénico que han influido en sus intereses y en su vida profesional, de allí la

importancia de recuperar las concepciones sobre teatro para la infancia, abordando qué significó para los participantes en su niñez y lo que significa ahora como artistas y docentes, no tanto desde la teoría, sino desde sus trayectorias de vida.

Además, es importante mencionar que acoger voces tan disímiles permite reconstruir una ruta creativa que puede aportar a otros procesos de los actores y de otras agrupaciones y reconocer los diálogos interdisciplinarios que se desarrollaron. Es importante el proceso paso a paso y el reconocimiento de las estrategias de resolución creativa: así como se vuelve importante ver y analizar los resultados finales del montaje así mismo es importante identificar los resultados de los procesos de creación colectiva.

Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, la pregunta que orienta esta investigación es la siguiente:

¿Cómo reconstruir una visión de teatro para la infancia subyacente en la experiencia de creación colectiva de una agrupación teatral y cómo relacionarla con las trayectorias experienciales y vitales de cada uno de sus integrantes?

Asimismo, es importante mencionar las preguntas específicas que permitirán responder la pregunta general:

1. ¿Qué hallazgos y aprendizajes se pueden recuperar del proceso de montaje de la obra teatral infantil “*La luz del mundo*”?
2. ¿Qué procesos se pueden sistematizar de la experiencia y metodología creativa y colectiva que lleva a cabo el colectivo teatral para la construcción de la obra “*La luz del mundo*”?
3. ¿Cómo la sistematización de experiencias puede constituirse en una metodología que empalme trayectorias creativas, experiencias individuales, así como el análisis de las experiencias de creación en colectivos de artes escénicas?

4. ¿Qué visiones de infancia y teatro para la infancia subyacen en el proceso de creación teatral del colectivo?

Objetivos

General

- Sistematizar el proceso de montaje de la obra “*La luz del mundo*” para entender la visión de teatro para la infancia de los actores que participaron en la obra, partiendo desde las experiencias de vida y el análisis de los procesos de creación conjunta.

Específicos

- Describir la metodología de creación de la obra “*La luz del mundo*” a partir del registro en bitácoras personales y grupales.
- Reconstruir el proceso creativo a través de una reflexión en torno a la construcción de la noción de teatro infantil en el proceso de montaje.
- Elaborar una sistematización de la experiencia creativa, pedagógica y de gestión que recoja la trayectoria de vida y reflexiones personales y profesionales de los actores participantes en relación con la creación para público infantil.

Metodología

Teniendo en cuenta que esta investigación propone reconstruir y analizar el proceso de montaje de la obra *La luz del mundo*, mediante una **sistematización de la experiencia**, para entender los procesos creativos de los actores como individuos y como agrupación, recogiendo las trayectorias de vida y el análisis del proceso de montaje, se propone una metodología que se sitúa en el **paradigma interpretativo** en el que se busca comprender los fenómenos desde lo particular de los sujetos. Este paradigma permite un diseño de la investigación abierto que responde a lo particular de la experiencia que se estudia en este caso, el diseño se hace con un **enfoque cualitativo** ya que se orienta al análisis de datos subjetivos a través de un ejercicio de narración autobiográfica que se complementa con

registros fotográficos y de vídeo, bitácoras y documentos escritos sobre el proceso que recopilan los recuerdos, sensaciones, preguntas, deseos y aprendizajes de los sujetos que participan en la investigación.

Paradigma interpretativo

Al considerar que la pregunta que orienta este trabajo de investigación busca comprender cómo construimos una visión de teatro para la infancia como agrupación artística, se evidencia la estrecha relación con el paradigma *Interpretativo* o también llamado *Hermenéutico*, en el que se sitúa este ejercicio investigativo. Para entender sus planteamientos y procesos se tomará la perspectiva de Jürgen Habermas (1985), quien plantea que “la hermenéutica es la posibilidad de considerar un acontecimiento desde una doble perspectiva; no sólo como acontecimiento objetivo y material, sino como un evento que puede comprenderse e interpretarse” (Citado por Ortiz 2015 p. 18).

Desde esta mirada, se entiende la realidad como diversa y en constante cambio, por ello, en los procesos de investigación interpretativos no se busca explicar en términos generales los comportamientos humanos, sino comprenderlos desde lo único y particular de cada sujeto. Igualmente, la interpretación es un proceso constante de principio a fin y se busca reconocer lógicas, aportes metodológicos y saberes que subyacen en el registro de los testimonios que se recogen y se analizan.

El hecho escénico se comprende, entonces, no solamente en su puesta en escena, sino en relación con todos los procesos que se van realizando paulatinamente para poder llevar a cabo las propuestas. De esta manera, no se trata solamente de describir lo que ocurrió como parte del proceso de laboratorio creativo, sino de identificar, sistematizar y analizar el proceso de creación colectiva y cómo estos elementos pueden aportar en la reconstrucción de una ruta metodológica de creación grupal, y también para reconocer y reconstruir una visión de teatro e infancia.

Además, según Aiello, (2005) este paradigma se caracteriza por:

-Negar las nociones científicas de explicación, predicción y control propias del paradigma positivista y reemplazarlas por las nociones de comprensión, significado y acción. Esto puede ser provechoso para recuperar los saberes contenidos en las prácticas acentuando una lectura etnográfica del contexto en el que se desarrollan.

-No tener un diseño formal único para el desarrollo de la investigación, el diseño es abierto y atiende a lo particular del proceso investigativo. Elemento que es indispensable pues permite identificar y acoger distintas posibilidades de metodología investigativa, como en este caso, la investigación narrativa, autobiográfica o el estudio de caso.

-Se centra en el estudio de las interacciones sociales, enfatizando en los aspectos subjetivos de la realidad social. Por ello, recupera las formas y procesos de relaciones sociales de los participantes y es crucial para entender cómo se construye colectivamente.

-Describir y comprender lo particular de un fenómeno más que lo generalizable. Aquí, el análisis de la práctica se convierte en el centro del proceso, pues muchas veces la teoría se sitúa como el conocimiento más importante en el proceso interpretativo de la investigación y se descuida la riqueza que se va construyendo en el quehacer.

Para el desarrollo de mi investigación, las relaciones sociales que me interesa analizar son las que se dan al interior de una agrupación en un proceso de montaje, también me enfoco en comprender cómo se dota de significado a las acciones que se dan durante la creación y cómo se construye una visión de teatro para la infancia desde lo subjetivo y lo colectivo.

Enfoque cualitativo

De igual manera, el enfoque de esta investigación es cualitativo ya que los datos se construirán a partir del registro y recopilación de elementos no objetivos o susceptibles de ser cuantificados como opiniones, deseos, motivaciones y comentarios, de los actores que participan en el proceso de creación de la obra *La luz del mundo*, que se registran en las narrativas de cada uno antes, durante y después del montaje.

Dentro del enfoque cualitativo existen aspectos esenciales que lo diferencian del cuantitativo y son claves para entender la naturaleza del ejercicio investigativo. Para Flick (2004) los principales son: la elección correcta de métodos y teorías, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos. (pág. 18).

Para la realización de este trabajo considero importante profundizar en los aspectos de la elección de métodos y la reflexión del investigador sobre la investigación. Siguiendo a Flick, la elección de los métodos dentro del enfoque cualitativo constituye un rasgo fundamental ya que a diferencia del enfoque cuantitativo los métodos se eligen de acuerdo al objeto de investigación, esto permite estudiar y comprender el objeto en su complejidad, por lo tanto, los métodos deben ser abiertos hacia las experiencias vividas. De igual manera, se toma en cuenta el contexto para el estudio del objeto investigativo; no se crea un laboratorio con situaciones controladas y medibles, sino que se estudia, en este caso a los participantes dentro de la cotidianidad de sus vidas y sus procesos de creación artística.

Así mismo, la reflexión del investigador respecto a la investigación -dentro del enfoque cualitativo- se presenta de forma explícita como parte de la producción del conocimiento, se toman las interacciones del investigador con el campo y las de los sujetos que participan de la investigación, en lugar de descartarlas ya que son parte fundamental de ésta. Igualmente, se incluyen las reflexiones que los participantes de la investigación hacen respecto a sus acciones y al ejercicio creativo. Con ello, el investigador no es simplemente un analista que se aleja del contexto, sino que se convierte en un participante más que logra aportar y aprender en el proceso.

Para el caso concreto de esta investigación, tanto los actores participantes como la investigadora tendrán voz y el instrumento que permitirá conocer sus perspectivas es la narrativa autobiográfica.

Sistematización de la experiencia

En este apartado se realizará una aproximación a la definición de sistematización que propone Oscar Jara Holliday en el texto *La sistematización de experiencias: teoría y práctica para otros mundos posibles* (2018) así como se retomarán las orientaciones metodológicas que pueden ser útiles para que el proceso de sistematización aporte saberes significativos. De esta manera, será posible entender cuál es la finalidad de la sistematización de experiencias dentro de este trabajo y por qué es la metodología pertinente para alcanzar el objetivo que se menciona en el primer capítulo.

Para iniciar con la definición conceptual de la sistematización de experiencias, Jara hace un recorrido por los acontecimientos sociales y políticos que ocurrieron en América Latina entre los años 60 y 80 este contexto político convulsionado da como resultado un cuestionamiento epistémico que deriva en la necesidad de crear nuestras propias metodologías de investigación y por ende de lectura, interpretación y acción sobre el mundo.

La sistematización surge entonces desde la necesidad de proponer formas de investigar que salgan de la lógica colonialista y del paternalismo que se evidencia en los programas de desarrollo y modernización que se proponen como proyectos dados desde fuera, que buscan calmar los ánimos y resolver de manera superficial las tensiones sociales y políticas en América Latina. Así, el cuestionamiento hacia estos modelos de intervención se aborda desde una perspectiva de transformación social y es aquí cuando la sistematización de las prácticas, que se desarrollan en esta perspectiva, se toma como punto de partida para empezar a indagar sobre lo que nos toca como realidad concreta.

Así mismo, desde el trabajo social se inicia con la búsqueda por integrar la práctica con la teoría, con el fin de que los profesionales que se centran en el trabajo práctico puedan dialogar con los profesionales netamente teóricos, ya que durante los años 60 el trabajo social era considerado por las Ciencias Sociales como un campo inferior, de poca profundidad y de poca influencia en el campo

teórico. Es por esto, que en aras de aportar a los cambios sociales que el siglo 20 trajo para el mundo y para América Latina, los primeros ejercicios de sistematización se concibieron como una posibilidad para crear puentes entre práctica y teoría, ordenando clasificando y precisando el saber del trabajo social, dándole un carácter científico- técnico (Jara, 2018,). Al mismo tiempo, el surgimiento de la sistematización de experiencias en el campo del trabajo social se relaciona muy estrechamente con la reconceptualización de esta disciplina, pasando de ser denominada como “asistencia” y “servicio” al concepto más complejo y completo que se tiene de este hoy en día.

Como resultado de esta aproximación a los procesos de sistematización es posible identificar cinco afirmaciones que es relevante mencionar aquí para precisar los alcances de esta metodología:

- a. “La referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y, por tanto, a la influencia de las perspectivas de transformación social que pasan a ser predominantes en el contexto teórico de ese periodo”. (pág. 34). Es relevante para este trabajo ya que se aborda el proceso de montaje no como hecho aislado del contexto, sino que se estudia la incidencia de los hechos coyunturales en los procesos creativos y en las personas que los realizan.
- b. “La negación de una metodología neutra, que era lo que sostenían las corrientes norteamericanas dominantes en el periodo anterior.” (pág. 34). En este caso, la atención se centra en los participantes del montaje y no existe el conflicto entre investigador como un sujeto neutro y el artista que reflexiona sobre su quehacer, la voz subjetiva es relevante y parte esencial de los aprendizajes que deja la experiencia.
- c. “La centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento.” (pág. 34). En consecuencia, con lo nombrado en el punto anterior, la reflexión está encaminada hacia las acciones, son estas las que dan los insumos para confrontar con la teoría, no al contrario.
- d. “La necesidad de superar la dicotomía entre formación teórica y aprendizaje práctico”. (Pág. 34) Respecto a este punto, el trabajo de sistematización busca recuperar los saberes de los actores en sus trayectorias de vida y cómo se ponen en relación en el proceso de montaje.

e. “El interés por construir un pensamiento y una acción sustentados y orientados con rigurosidad científica” (Jara, pág. 34). Se relaciona con el propósito de este trabajo en cuanto a que se busca validar que hay otras fuentes de saber, que es necesario estudiarlas de manera crítica pero también comprensiva y contextualizada.

Pese a que las dictaduras militares en el Cono Sur durante los años 80 frenan el avance de la metodología de sistematización, debido a la recuperación que se hace de memorias y prácticas sociales, esta propuesta llega a influenciar e incluir otras corrientes de pensamiento crítico y de transformación social como: la educación para adultos, la educación popular, la comunicación popular, el teatro del oprimido, la teología de la liberación y la investigación acción participativa; que van encontrando en la sistematización una posibilidad para materializar los cambios que proponen.

Pasando ahora a los años 90, Jara retoma a Diego Palma como un antecedente importante para el abordaje del concepto de sistematización que se tiene actualmente. En 1992 Palma elabora un estudio que busca identificar el rol que estaba desempeñando la sistematización dentro del campo de la educación popular titulado “La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina” (En Jara, 2018). Sobre las conclusiones de este trabajo es importante detenernos en dos especialmente:

- Que efectivamente existe una práctica específica que merece el nombre propio de “sistematización” y que, por tanto, se puede distinguir de otros esfuerzos referidos al conocimiento de los hechos sociales, tales como la investigación o la evaluación.
- Que el término “sistematización” es utilizado de manera ambigua por educadores y promotores y que entre los autores y autoras no existen acuerdos plenos con respecto a los contenidos que se le adjudican. (pág.47)

En este sentido, Palma identifica que si bien hay una intención concreta en lo que los educadores populares denominan como sistematización referida a oponerse a un paradigma positivista y orientarse más a lo cualitativo de la realidad, existen diferencias en cuanto al objeto y los contenidos de la

sistematización, si ésta centra su atención en las prácticas de los educadores, de los colectivos populares o si se orienta a analizar la relación entre educadores y educandos, de aquí la ambigüedad que además representa una debilidad en cuanto a la metodología con la que se abordan los ejercicios de sistematización. No obstante, esta ambigüedad supone también la posibilidad de desarrollar ejercicios de sistematización acordes y flexibles al contexto y condiciones de los participantes, en este sentido la ruta metodológica se entiende como propuesta y no como receta, puesto que cada colectivo puede elegir las estrategias de sistematización desde lo particular de la experiencia y los aspectos que más le interesa recoger de ésta.

Posteriormente, Jara se refiere a esfuerzos que se han traducido en consensos acerca de la importancia de la sistematización como una práctica específica y complementaria de la investigación y la evaluación, alcanzando la concepción de la sistematización que trasciende el aspecto utilitario del registro y ordenamiento de la información, aproximándose al sentido interpretativo y crítico que la consolidan como una metodología de investigación que aporta aprendizajes significativos a las experiencias que recoge y analiza.

Dicho esto, pasemos ahora a la definición propuesta por Jara en el artículo “Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias” (2011), que a mi parecer condensa lo expresado anteriormente y en la cual se orienta el presente trabajo de investigación:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (pag.4)

De acuerdo con esta definición, se elige la sistematización de la experiencia como metodología para este trabajo, ya que conduce la indagación hacia un ejercicio de reflexión crítica de la experiencia

vivida en el proceso de montaje. Permite entender qué pasó, por qué las cosas se dieron como lo hicieron y qué acciones nos llevaron al resultado final. Entendiendo, además, que la reflexión parte de la reconstrucción de la experiencia pero apunta a trascenderla; así, no se queda en un ejercicio de registro únicamente y el análisis no busca simplemente evaluar los resultados de un proyecto de montaje sino que posibilita que los actores participantes comprendan e incorporen los aprendizajes que se alcanzaron en la práctica, contrasten la praxis con la teoría para que puedan encaminar sus experiencias futuras de acuerdo con los hallazgos y preguntas resultantes de este trabajo.

En cuanto a cómo se desarrolla el proceso de sistematización, si bien no se busca seguir un manual de instrucciones, hay ciertas características que están presentes en cualquier trabajo de sistematización de la experiencia que lo diferenciarán de otros esfuerzos de construcción de conocimiento. Jara (2011) propone una ruta de cinco momentos para ordenar y reconstruir la experiencia, analizar el proceso vivido, extraer los aprendizajes significativos y compartir este saber:

- A. **Punto de partida:** Para empezar, es importante partir de la propia práctica, haber participado de alguna manera en la experiencia, tener registros de los acontecimientos que se fueron dando y, sobre todo, tener un interés genuino de aprender sobre lo que se vivió, entendiendo que lo que se hace día a día contiene saberes que vale la pena retomar y estudiar, reconociendo que las prácticas son valiosas y que hay que preguntarse sobre ellas y a partir de ellas.
- B. **Preguntas iniciales:** En este punto hay cinco acciones concretas que son determinantes para que la sistematización sea fructífera: definir el objetivo de la sistematización, delimitar el objeto a sistematizar, precisar un eje de sistematización, identificar la información que está disponible y donde se encuentra y hacer un plan operativo para la sistematización.

De acuerdo con Jara, los propósitos más afines en los procesos de sistematización se orientan hacia cuatro direcciones: Comprender profundamente las experiencias para mejorarlas, intercambiar y compartir aprendizajes con experiencias similares, contribuir al campo teórico con conocimientos

surgidos directamente de la práctica e incidir en políticas y planes a partir de los aprendizajes concretos que surgen en experiencias reales (pág.7)

En este caso, considerando que se busca reconstruir el proceso de montaje para entender la visión de teatro para la infancia de los actores que participaron en este, el objetivo de la sistematización del proceso de montaje se sitúa principalmente en la primera dirección, ya que se busca que los artistas que participaron de esta experiencia puedan mejorar sus prácticas en relación con los aprendizajes que se extraen gracias a la reflexión en profundidad sobre ésta.

Siguiendo con las preguntas iniciales, es preciso delimitar qué experiencia se va a recoger y en qué periodos de tiempo se ubica la sistematización, puesto que no se trata de recoger toda la experiencia desde su nacimiento hasta el momento actual, sino que se trata de recoger los aspectos que son más relevantes de acuerdo con el objetivo que se define en el paso anterior. En este sentido, se elige sistematizar el proceso de montaje de la obra para público infantil *La luz del mundo* que se llevó a cabo en Bogotá durante los meses de marzo a agosto del 2021, por lo que el alcance de esta sistematización finaliza en la función de estreno de la obra y se centra en los testimonios de tres actores que participaron en este periodo. Conviene aclarar que tal como se menciona en el paso A, un punto de partida fundamental para la sistematización es que las personas que reconstruyen la experiencia tengan interés en aprender sobre ésta, por lo tanto, los testimonios que se recogen corresponden a los participantes que quisieron hacer parte de la reflexión, por esta razón no se cuenta con el testimonio del director.

En consonancia con esta delimitación, se hace necesario fijar qué aspectos de la experiencia interesa recoger, ya que tal como ocurre con el factor de tiempo, generalmente no es posible recoger todo lo que pasa en las experiencias y precisar los aspectos que son más relevantes evita que el análisis y la reflexión se pierdan en un exceso de aspectos y no se llegue a aprendizajes concretos. Dicho esto, el eje que precisa el ejercicio de sistematización de este trabajo es la concepción de teatro para la

infancia que tienen los actores, antes, durante y después del proceso de montaje y de su vinculación con la agrupación que lleva a cabo la práctica, así como las apuestas de gestión cultural que se dan complementarias al proceso de montaje.

Con respecto a la información necesaria para la sistematización, se hace una selección de la información relevante teniendo en cuenta el eje que se precisó anteriormente. En este paso se busca identificar dónde se encuentra la información y registro de la experiencia, qué fuentes son necesarias para la misma, si los registros existentes dan cuenta de ésta y si es necesario complementar con entrevistas, revisión documental, de archivos o cualquier otra estrategia que permita ordenar el proceso de la experiencia. Así, se cuenta con registros tomados durante el proceso del montaje y se identifica la necesidad de acudir a entrevistas con los actores una vez finaliza la vivencia para tener registro de sus impresiones sobre lo que significó este proceso. Sobre este punto, es necesario agregar que, si bien la recepción por parte del público puede aportar elementos relevantes teniendo en cuenta el eje de la sistematización, no se incluye en este proceso de análisis debido a que en su momento no se tomaron registros del intercambio con el público y no es posible examinar esta información a posteriori.

Finalmente, para concluir este momento de la sistematización, se organiza un plan de actividades, en este caso la responsable de hacer el proceso de sistematización es la autora de este trabajo y se cuenta con el apoyo de dos participantes del montaje, quienes facilitan los datos que se recogen en las entrevistas y algunos registros de fotos y videos tomados durante la vivencia. Cabe mencionar que la organización para recoger la experiencia coincide con los tiempos estipulados para la elaboración y entrega del trabajo de grado, así, el momento de socialización del proceso de sistematización se plantea como sustentación del trabajo de grado.

C. **Recuperación del proceso vivido:** Respecto a este momento, se proponen dos acciones que muchas veces se dan de forma simultánea, en primer lugar, hacer la reconstrucción histórica de

la experiencia, que se hace de forma cronológica de acuerdo con el periodo precisado en el momento de delimitación, de esta manera se obtiene una visión global de la vivencia y se pueden identificar las etapas que siguió el proceso creativo, así como los momentos significativos en su desarrollo. En segundo lugar, se ordena la información teniendo como guía los aspectos más relevantes que se determinaron como eje de la sistematización, de esta manera, se centra la clasificación en la concepción de teatro para la infancia y los procesos de gestión cultural que se dieron en el proceso de montaje. Particularmente, en este momento se trata de ser lo más descriptivos posibles, evitar hacer juicios anticipados que puedan influenciar el análisis, dejar que la experiencia hable por sí misma, sin embargo, se pueden hacer anotaciones sobre aspectos que se pueden profundizar en la etapa de interpretación.

- D. **La reflexión de fondo:** Para iniciar el proceso de interpretación de la experiencia se realiza un análisis y síntesis de lo que se describió en la fase anterior, así se busca estudiar las etapas del proceso creativo, entender su comportamiento, establecer relaciones entre unas y otras para extraer puntos críticos e interrogantes, además de atender a las particularidades de los sujetos y del colectivo que realizan el montaje. De igual manera, se retoman esos puntos críticos e interrogantes preguntando por las causas de lo sucedido para explicitar la lógica del proceso vivido en la experiencia, entendiendo por qué pasó lo que pasó y no de otro modo. Los hallazgos que se encuentren en este proceso de interpretación se pueden contrastar con experiencias similares y también con perspectivas teóricas acerca de la gestión cultural y el teatro para público infantil.
- E. **Los puntos de llegada:** Para finalizar, en esta fase se elaboran propuestas que pueden ser prácticas o teóricas, que sirven como puntos de partida para otras experiencias futuras, entendiendo que los aprendizajes alcanzados en los procesos de sistematización no son conclusiones definitivas y siempre deben estar abiertos a la indagación y la confrontación con la práctica nuevamente.

En consonancia, los hallazgos deben responder a los objetivos que se proponen al inicio del trabajo de sistematización y señalar lo que la experiencia le enseña a las practicas futuras, en los próximos procesos de montaje de la agrupación y circulación de la obra con otros elencos, así como

para los participantes que ya no hacen parte de la agrupación, pero desean seguir indagando en la creación artística para público infantil. Cabe resaltar que la socialización de los hallazgos en los trabajos de sistematización no debe quedarse únicamente en la elaboración y presentación del documento, se recomienda elaborar estrategias comunicativas que permitan hacer llegar los aprendizajes a las personas involucradas en las experiencias y a quienes les puedan interesar, se puede acudir a formas creativas de compartir estos conocimientos. En este caso, entendiendo que este trabajo busca aportar a los profesores, artistas, gestores e investigadores en proceso de formación en la UPN, la estrategia comunicativa que se propone para dar a conocer los hallazgos es la conferencia performática que se llevará a cabo en la semana de sustentaciones de la LAE.

Instrumentos

Pasando a ahora a los instrumentos, se proponen pensando en la posibilidad de recoger las voces y experiencias de los participantes atendiendo a la lógica del enfoque cualitativo y al protagonismo que deben tener las personas involucradas en las prácticas dentro de la sistematización de las experiencias, evitando que la investigación se quede únicamente en la observación externa. Dicho esto, se presentan los tres instrumentos principales que se ocupan para este trabajo

- **Narrativa autobiográfica:** entrevista a partir de las preguntas y transcripción de las historias que detonen los interrogantes. Se trabaja con preguntas abiertas que vayan generando una ruta de recuerdos, experiencias y reflexiones personales y colectivas.
- **Registros audiovisuales:** fotos y vídeos del laboratorio de creación. Hay dos tipos de registros, el primero recoge fotos y videos de los ensayos presenciales que toman los ejercicios escénicos individuales y grupales, el segundo se compone de vídeos y fotos de trabajo asincrónico individual durante las coyunturas de cuarentena por el tercer pico de COVID 19 en Bogotá y el estallido social del 28 de abril de 2021.

- **Diarios o documentos de montaje:** aquí se incluyen los textos de referente para la creación de la obra, las bitácoras de los actores, documentos de Word en los que se trabaja la dramaturgia de la obra y los formatos de convocatorias a las que se postula el resultado final del proceso de creación.

Narrativa autobiográfica

En palabras de Landín y Sánchez (2019) “Narrar es un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida y develar los significados construidos generados por la relación que las personas establecen con su mundo.” (p. 229) En este caso, el método biográfico narrativo se ajusta a la intención de esta investigación en tanto pretende rescatar los saberes que se obtienen a partir de la experiencia de montaje de una obra teatral, narrada por tres actores participantes, enfocándose en la construcción de la noción de teatro infantil y tomando como referencia hechos de la historia de vida de los integrantes de la agrupación que son recuperados en la experiencia de montaje; esta indagación se centrará en los recuerdos de la infancia de los artistas, su llegada a las artes escénicas y la percepción de teatro para público infantil antes, durante y después del montaje.

Siguiendo con la narración como una oportunidad de dar sentido a las experiencias desde la experiencia misma, como afirman Contreras y Pérez (2010) «investigar la experiencia no es transformarla en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales» (En Landín y Sánchez, 2019, pág. 233). Es en la experiencia y en el ejercicio reflexivo sobre ésta en donde se halla el aprendizaje en torno a la creación teatral para público infantil, por eso la importancia de acudir a la narrativa autobiográfica, porque se acompaña la experiencia con los registros fotográficos y de vídeo que se tomaron durante el proceso de creación y se interroga a través de preguntas que integran los recuerdos de la infancia con la experiencia de montaje para la construcción de la concepción de teatro infantil.

Preguntas detonantes

Debido a que la narrativa busca develar los significados de teatro infantil que subyacen en la experiencia de montaje de los actores participantes y regresar a momentos específicos de sus historias de vida en torno a las artes escénicas, es necesario crear unas preguntas que permitan orientar los recuerdos de los participantes en dirección al objetivo de esta investigación. Se dividen las preguntas en cinco momentos específicos: a) los primeros encuentros con el teatro durante la infancia de los actores, como espectadores y como artistas si es el caso; b) la llegada a las artes escénicas como profesión; c) la vinculación a la agrupación La Bota Gatuna, d) el proceso de montaje de la obra *La Luz del mundo* y e) el cierre del proceso creativo. A continuación, el orden de las preguntas, que permitirá guiar la conversación y construir las narrativas.

Los orígenes

- ¿Cómo fue la primera vez que vi teatro? ¿Qué obra era?
- ¿Estuve en un grupo de teatro en mi infancia?
- ¿Cuáles eran las prácticas artísticas que más me gustaban?

Los primeros pasos en las tablas

- ¿Cuándo decidí que quería estudiar artes escénicas?
- ¿Cómo fueron los procesos creativos en los grupos en los que estuve?
- ¿Qué roles desempeñé en mi primera agrupación?
- ¿Participé en obras para público infantil? ¿Cómo fue el proceso creativo?

La llegada a la Bota

- ¿Cómo conocí la Bota Gatuna?
- ¿Por qué decidí vincularme al grupo?
- ¿Cuáles eran mis intereses creativos al inicio del proceso?

Se enciende La luz del Mundo

- ¿Por qué una obra infantil?
- ¿Cómo construí las primeras imágenes de mi personaje?
- ¿Acudí a las memorias de mi infancia durante el proceso creativo?
- ¿Qué es “La luz del mundo”?

Sobre crisis, despedidas y nuevos horizontes

- ¿Cómo manejé las coyunturas de la pandemia y el estallido social durante el montaje? - ¿Me afectaron, me inspiraron?
- ¿Cómo fue el proceso creativo a distancia mediado por la virtualidad?
- ¿Qué aprendí durante el proceso?
- ¿Por qué decidí salir del grupo?

A partir de esta ruta de preguntas abiertas, detonantes de la memoria y el discurso, se busca realizar la recuperación experiencial y orientar a los participantes hacia la comprensión de sus procesos tanto individuales como colectivos, ya que como parte del grupo muchas veces el quehacer se automatiza y los aprendizajes se quedan implícitos en las prácticas, pero los aportes conceptuales y las claridades metodológicas se van perdiendo por la falta de sistematización.

Es necesario detenerme aquí para precisar el alcance del diseño de estas preguntas de acuerdo con las experiencias particulares de los participantes, debido a que se reconstruye el proceso de montaje a partir de tres perspectivas centradas en momentos diferentes del mismo, por ende en el caso de Oscar Aparicio no se responden todas las preguntas ya que el actor entrevistado participó en la fase de indagación y laboratorio creativo y se desvinculó del proceso antes del ensamble y la puesta en escena final, por lo que su testimonio no recoge los hechos de esta parte de la experiencia. Ocurre algo similar con el testimonio de David Mateus quien ingresa en la fase de ensamble, por lo que no hace parte de la

fase de laboratorio creativo así que su testimonio se centra en la construcción de las escenas más que en la indagación previa. El tercer testimonio sí recoge el recorrido completo en todos sus momentos.

Fases

Respecto a las fases, se busca la construcción de la noción de teatro para la infancia desde cuatro momentos: recuperación de las trayectorias personales de los actores, conformación de la agrupación, producción del montaje, reflexión en torno a la experiencia creativa finalizada.

Fase	Instrumentos	Objetivos
Recuperación de trayectorias personales de los actores	Indagación en las memorias de los participantes a través de una entrevista con preguntas detonantes sobre su infancia y los primeros encuentros con las artes escénicas	Recuperar los antecedentes de los participantes respecto a su relación con las artes escénicas y el teatro infantil.
Conformación de la agrupación	Entrevista sobre la convocatoria para nuevos integrantes y los primeros encuentros como agrupación.	Reconstruir el proceso de conformación de la agrupación. Entender los motivos llevaron a los participantes a interesarse por la creación para público infantil.
Producción del montaje	Consulta de bitácoras, documentos de relatoría de ensayos, textos referentes para la creación. Registros de foto y vídeo del laboratorio de creación. Entrevista sobre la creación de los personajes	Sistematizar el proceso de creación. Identificar la metodología de creación de la agrupación “La Bota Gatuna”. Relacionar los antecedentes de la fase 1 con el proceso de montaje.
Reflexión en torno a la experiencia creativa	Entrevista sobre el resultado final de la creación. Registros de foto y video del estreno de “La luz del mundo” con reflexiones de los actores.	Entender cómo se transforma la concepción de teatro para la infancia luego del proceso de montaje y estreno de la obra.

	Entrevista sobre el fin del proceso como agrupación y búsquedas individuales posteriores a la experiencia de montaje.	
--	---	--

Tabla 1. Descripción de las fases de desarrollo metodológico. Elaboración propia.

Marco teórico

En este apartado se abordarán las categorías centrales de este trabajo de sistematización que conducen la reflexión crítica a partir de la experiencia del montaje de *La luz del mundo*. Este abordaje permitirá contrastar las perspectivas que se recogen en las narrativas de los actores participantes, en la reconstrucción de la vivencia y con ópticas teóricas que responden a tres nociones que son: Teatro para la infancia, Proceso de montaje y Gestión cultural. Cada una de estas nociones plantea la exploración de una dimensión que se desarrolló en el proceso creativo y que transita por aspectos tanto artísticos, como pedagógicos y de gestión cultural.

Teatro para la infancia

Para empezar con la aproximación hacia el concepto de teatro para la infancia es preciso mencionar que la búsqueda de fuentes para esta parte supuso un reto en cuanto a encontrar referentes que estudien, definan, analicen y caractericen el teatro para público infantil en nuestro país, incluso en Latinoamérica aún es un terreno inexplorado. Se encuentran guías para el montaje de obras con niños en el aula que incluyen el texto dramático y numerosas antologías de obras para público infantil, pero todo este saber -muy pertinente para la creación con niños en el aula- no lo es para delimitar y

comprender de qué se habla cuando se caracteriza el ámbito del teatro para la infancia en el contexto de la práctica artística profesional y qué implica para los artistas que participan en este tipo de experiencias.

Es por esto que se toma el artículo *El teatro para la infancia y la juventud en los márgenes de un territorio inexplorado* de Gómez Rubio y Ortiz Ballesteros (2020), quienes plantean un panorama del teatro para la infancia en España, retomando trabajos de diversos autores que se remontan a la *Historia crítica del teatro infantil español* de Juan Cervera (1982). Las autoras encuentran que aun con esos estudios previos, “el teatro para público infantil sigue ocupando dentro del sistema literario actual, un lugar doblemente periférico que se debe, por un lado, a una condición estética híbrida en que se funden lo literario y lo espectacular y, por otro, a la especificidad del tipo de receptores a quienes va dirigido” (Gómez y Ortiz, p.1). Este lugar relegado se traduce en la escasa publicación editorial de textos teatrales para lectores infantiles y juveniles, y en el ámbito académico se evidencia en los escasos acercamientos críticos al fenómeno literario y escénico del teatro para la infancia. Según las autoras, el desinterés hacia este teatro como objeto de estudio puede deberse, de una parte, a lo impreciso del concepto de teatro para la infancia y la juventud ya que es un género que aparece de forma tardía y se desarrolla intermitentemente en la literatura española, y de otra parte, a que entre los estudiosos del texto dramático y de la literatura infantil y juvenil se conserva la idea de que los espectáculos y los textos teatrales infantiles tienen interés y calidad relativos (p.1)

Como segundo referente para este trabajo, se elige el estudio de Antonio Crespo (2020) con su investigación sobre *El teatro para la infancia en España (1985-1995)*. En esta investigación, a través del análisis a los textos dramáticos que se publican en este periodo de tiempo, el autor aporta instrumentos que permiten des relativizar su interés y calidad, aportando también orientaciones para que la creación teatral para la infancia permita no sólo movilizar los intereses creativos de autores,

directores y actores, sino también brindar experiencias teatrales al público infantil que sean respetuosas de sus capacidades como espectadores y como personas.

En este sentido, el autor elige centrar el estudio en las obras que se publican y presentan en España durante los años 1985 a 1995 por varias razones: en primer lugar, se consideran los cambios que están sucediendo en el país desde la muerte de Franco y la transición hacia la democracia, hasta las reformas educativas que incluyen el teatro como herramienta para la formación de valores en las escuelas; en segundo lugar, se observa que el teatro así como el arte en general, encuentra en este periodo la oportunidad de expresarse de nuevas formas sin las directrices del régimen y sin la contestación a éste; finalmente, se escoge estudiar toda una década porque debido a la escasa publicación de textos teatrales es necesario abarcar tantos años para poder recoger un buen número de obras y lograr un análisis más completo que permita aplicar este instrumento a otros períodos.

Entrando en materia, Crespo identifica que:

en sus virtudes el teatro lleva encerrados sus peligros: la capacidad que tiene para transmitir ideas y sentimientos y para educar en la empatía y el autoconocimiento por un lado y las posibilidades expresivas, psicomotrices, lingüísticas por otro, han llevado a la práctica teatral a convertirse en una herramienta muy útil para la educación. Tan útil, que con demasiada frecuencia el hecho teatral ha quedado relegado a un segundo puesto en favor del hecho educativo. (p.25)

Es decir, que la acogida que tiene el teatro en el aula representa una oportunidad y un riesgo al mismo tiempo, debido a la instrumentalización del teatro como medio para enseñar a los niños valores como la tolerancia o la escucha y para desarrollar habilidades comunicativas, expresivas y psicomotrices, es posible que no se desarrollen poéticas propias para el teatro infantil como práctica artística específica. Además, se limita la experiencia y el contacto de los niños con el teatro únicamente al ámbito de la escuela haciendo que dependa de objetivos pedagógicos, pero no de finalidades estéticas ni de apreciación. Otra situación problemática que se relaciona con esa subyugación del teatro en el

contexto educativo se nombra al principio de este apartado y es que existen varios textos guías para el montaje de obras en el aula, con el fin de divertir y enseñar a los niños, pero cuando los niños son espectadores no hay muchos trabajos que indaguen sobre qué y cómo es la experiencia de hacer teatro para ellos, de qué se puede hablar con la niñez, cómo se comunican los contenidos y qué concepción se tiene del espectador infantil.

Así mismo, es necesario definir varias prácticas que se desarrollan dentro y fuera del aula, que también son fundamentales para el fomento creativo y psicomotriz de los niños y que a menudo se confunden con el teatro. Así, es relevante distinguirlas para aproximarnos a una definición de teatro infantil. En este sentido, Crespo menciona el juego dramático, la dramatización y el juego escénico - retomando a Cervera- como contextos pedagógicos y de exploración lúdica y artística.

Respecto al *juego dramático* es importante señalar que es la actividad más espontánea de las tres, que los niños realizan como parte de su desarrollo, como proceso de construcción de conocimiento del mundo que les rodea y de sí mismos. Cervera (1983) lo define como la actividad en la que

los niños se dedican colectivamente para reproducir acciones que les son tan conocidas que las convierten en la trama de su juego. Lo hacen con total espontaneidad sin contar para nada con el adulto. Admiten sin saberlo las convenciones dramáticas. (en Crespo 2020 p. 27).

Además, conviene aclarar que el *juego dramático* se aleja del teatro debido a su fin, que no es otro que el mismo juego, no hay mediación de los adultos ni miradas externas, los niños y las niñas repiten las acciones cotidianas de su día a día o juegan a ser otros creando sus propios mundos con sus propias reglas. Esta creación de reglas se asemeja a las convenciones del teatro y aunque se aceptan sin saber que son convenciones, se expresan a través de propuestas como por ejemplo “yo soy la chef y este mi restaurante” y llegando acuerdos tales como; “digamos que yo soy un cliente”; a través de estas reglas y propuestas los niños configuran el mundo que crean en el juego.

El otro aspecto por considerar corresponde a la *dramatización* que se define como el proceso “de dar forma y condiciones dramáticas. O sea, la conversión en materia dramática de aquello que de por sí no lo es en su origen” (Cervera 1983, en Crespo 2020. p. 27). Esta acción va un paso más allá del *juego dramático*, porque a través de la convención se transforman las cosas en aquello que representan, retomando el ejemplo anterior, de ahora en adelante ese lugar que se definió como restaurante lo es no solo para la niña que hizo la propuesta, sino para otros niños, y a partir de esa configuración se irán añadiendo otras representaciones. Esta actividad permite trabajar la creatividad y el lenguaje simbólico y puede hacer parte del proceso de composición de una obra dramática, aunque la *dramatización* por sí misma sin ser representada ante un público les permite a los niños acercarse a la realidad o a los textos de forma creativa.

Además, la *dramatización* como proceso que compone la creación de obras teatrales es una característica común en varios textos dramáticos para público infantil, a menudo se encuentran adaptaciones de cuentos, canciones y personajes reconocidos por los niños para dar base a las fábulas de las obras; sobre esto se hablará más adelante en relación con las características del teatro para la infancia.

Finalmente, está el *juego escénico*, esta actividad se acerca más al teatro en cuanto es “el juego dramático, conscientemente preparado con vistas a su representación ante el público” (Cervera, 1983 en Crespo 2020. p28). Aquí las representaciones y configuraciones de ese mundo propio que se dan de forma espontánea y sin mediación, en el *juego dramático*, pueden tener una intervención externa y ser propuestas con la conciencia de que van a ser presentadas a un público, en este sentido, el *juego escénico* se entiende como un espacio de acercamiento preliminar a la puesta en escena, como parte de las dinámicas de preparación para comprender el ejercicio teatral. En este acercamiento se pueden proponer desplazamientos en el espacio escénico, gestos, e incluso interacciones entre los participantes

aproximándose a la noción de personaje. Al igual que la *dramatización*, el *juego escénico* puede ser tanto una estrategia para fomentar la creatividad de los niños en el aula, como un proceso dentro de un montaje teatral en el contexto de la práctica artística profesional.

Todas estas actividades se han definido pensando en el rol de los niños como ejecutantes, sin embargo, hay que mencionar además otras actividades en las que el rol de los niños es el de espectadores. Así, conviene tocar también la *animación* y la *narración oral* porque pueden compartir elementos con lo teatral, pero para delimitar el objeto de estudio más próximo al concepto de montaje es necesario distinguirlas.

Dicho esto, la *animación* tiene como objetivo el entretenimiento y la diversión, puede hacer uso de argumentos literarios, pero, sobre todo, busca la interacción del espectador con los animadores, por lo que se diferencia sustancialmente del teatro en cuanto a que la convención de cuarta pared no existe.

Respecto a la *narración oral*, se trata de un género que combina lo narrativo con lo dramático, los narradores cuentan cuentos propios o prestados de otros autores haciendo uso de gestos, de pequeños elementos escenográficos e incluso música para ambientar las historias. De esta manera, la narración logra conectar al niño con su mundo interior y con el entorno que lo rodea, sin embargo, se diferencia del teatro en cuanto a que en el drama son las acciones de los personajes en su universo las que van hilando la trama y no la narración.

Hasta aquí se han abordado actividades y disciplinas que se acercan a lo teatral y que es relevante mencionar en esta aproximación al concepto de teatro infantil considerando que permiten reconocer acciones, formas de interacción y estrategias que se adoptan también en procesos de montaje de creación con y para niños.

A continuación, se definirá entonces a qué nos referimos cuando hablamos de teatro infantil y para cerrar este apartado se describirán las características que encontró Antonio Crespo en las obras que recopiló y estudió, con el fin de aplicar algunos de estos criterios sobre temas, estructuras y estrategias al análisis del montaje *La luz del mundo*.

Definir el teatro infantil como concepto significa un reto por dos razones: la primera tiene que ver con lo impreciso de su origen- como sucede también con el teatro en general- y la segunda con la ambigüedad del término en sí mismo. Respecto a su origen, se pueden rastrear prácticas teatrales de los niños desde la Edad Media en obras sobre todo de carácter religioso y, en ocasiones, reemplazando a las mujeres a quienes no se les permitía aparecer en el escenario, sin embargo, estas no se pueden denominar como formas de teatro infantil, en tanto que los niños y los adultos que actúan lo hacen para la sociedad en general, para mayores y niños sin distinción.

En cuanto al término, Cervera (1982) retoma a Sastre (1970) para indicar que existen por lo menos dos tipos de expresiones escénicas a las que es posible referirse cuando se habla de teatro infantil: a) el teatro hecho por niños, al que se denomina “*teatro de los niños*” y b) un teatro hecho por adultos dirigido a los niños como espectadores, “*teatro para los niños*”, a estos se les puede sumar un tercer tipo, que para el autor es el que se practica con más frecuencia, c) un teatro mixto, hecho entre adultos y niños, este último resulta interesante por los matices en la participación, aportes creativos y dirección escénica que se podrían identificar entre los niños y los adultos.

Según Sastre, el “*teatro para niños*” sea mixto o pensado, escrito, dirigido y actuado por adultos, es al que convencionalmente se llama “*teatro infantil*”. Igualmente, dentro del teatro hecho para niños por los adultos se identifican tres géneros: el teatro de títeres, teatro con personajes de carne y hueso, y una combinación entre muñecos y actores.

Dicho esto, es importante aclarar que, para el contexto de este trabajo investigativo, se denomina “*teatro infantil*” al teatro hecho por adultos para público infantil siguiendo la lógica que plantea Sastre, ya que esta forma de teatro es la que más se acerca al montaje que se va a analizar.

Retomando la investigación de Antonio Crespo, se propone abordar las características comunes que el autor encuentra en las obras que se estudiaron, organizándolas en tres aspectos: los temas de las obras, las coordenadas de tiempo-espacio y las propuestas de puesta en escena.

Temas: Se observa que los temas se presentan de forma explícita y hay tópicos que se repiten constantemente, quizás por la especificidad del contexto y por los cambios que se pretenden con la legislación sobre educación, que proponen la escuela como un espacio para el aprendizaje de valores democráticos y derechos humanos. Entre las preocupaciones más frecuentes que se ven en los argumentos de las obras se encuentran: el cuidado del medio ambiente, el respeto por el otro y el pacifismo (p.185)

Además, se encuentra que los temas presentes en los argumentos de las obras tienen que ver con el mundo de la fantasía y los cuentos clásicos, estos se ven reflejados en la aparición de personajes típicos como reyes, dragones, y brujas; así como en la adaptación de cuentos, novelas, videojuegos, películas y varias expresiones artísticas que no están concebidas inicialmente en la dimensión de lo dramático, evidenciando el constante uso de la dramatización como recurso en la creación de montajes para público infantil.

También siguen existiendo obras con tintes catequistas que no son publicadas especialmente por editoriales cristianas y no se presentan en espacios de carácter religioso, lo que evidencia todavía una fuerte influencia del catolicismo como paradigma moral y cultural en la sociedad española. (p.185)

Llama la atención que apenas existen unas cuantas obras en este estudio que tienen propuestas arriesgadas en los temas que tocan como la muerte, la enfermedad y el divorcio. Según el autor esto

puede deberse a la necesidad de que el teatro contribuya a la formación en valores, que se busca en las escuelas de una sociedad en transición hacia la democracia, esta necesidad se antepone a los intereses creativos de los escritores. Además de que las obras buscan más complacer a los educadores que brindar una experiencia estética a los niños, lo que también se traduce en una especie de autocensura de tocar ciertos temas que aparentemente no son edificantes para los niños, desde la visión de los adultos que esperan ciertos contenidos en las obras que se presentan.

Tiempo espacio: se encuentra que en general las obras son presentadas con la estructura básica de planteamiento-nudo-desenlace, salvo algunas excepciones que están dirigidas a un público preadolescente más que infante. La mayoría de las historias que se representan están situadas en tiempos indeterminados, de lo fantástico, o tiempos antiguos, solo 10 obras de 90 que se recogen en este estudio se sitúan directamente en el mismo espacio-tiempo de los espectadores y pese a que en general tocan el mundo real, acuden a recursos fantásticos como viajes en el tiempo y objetos mágicos. (p.186-187). Sobre este aspecto, Crespo menciona que la autocensura que se evidencia en los temas, aquí se traduce en una visión del mundo que dista de la realidad, el autor teme presentar el mundo que él ve y en lugar de esto muestra el mundo como quisiera que fuera o como quisiera que el niño lo viera (p.52), esta puede ser la razón por la cual con frecuencia las obras para niños no se acercan a los contextos de sus espectadores.

Puesta en escena: Sobre este aspecto, hay que mencionar que 30 obras presentan mecanismos para explicitar los mensajes que pretenden dejar a los espectadores, siendo muy comunes los narradores que declaran la intención formativa de la obra para encaminar el razonamiento del espectador en momentos claves de la acción y las canciones que reiteran el mensaje en las que se invita al público a cantar. Vale la pena aclarar que no es intención del autor menoscabar las obras que buscan transmitir una idea o mensaje, pero sí deja la inquietud sobre la importancia de que este no sea el fin único de la

creación, que por privilegiar el mensaje la obra pierda su carácter artístico y se ponga al servicio de la educación convirtiéndose en obra didáctica, se propone que el mensaje educativo derive de las acciones, diálogos y carácter de los personajes dejando que el público elabore sus propias impresiones a partir de lo que se presenta y no de lo que le dicen que vea. (p.188)

Ahora bien, también es importante referir otros mecanismos además de la intervención del narrador que explicitan el mensaje y la trama de las obras, así como subrayar la crítica que el autor hace respecto a estos y a lo que pueden insinuar sobre la concepción del espectador infantil. Estos mecanismos a su vez se agrupan en las convenciones de cuarta pared, y delimitación del espacio escénico y espacio de los espectadores.

Sobre la cuarta pared, se encuentra que a menudo esta convención se rompe en varios momentos de las obras, la ruptura se puede dar de varias formas, ya se mencionó al narrador que a veces puede ser un personaje que cumple con dos roles, el del personaje inmerso en la fábula y el de un narrador neutro que se dirige al público, en otras ocasiones el narrador tiene el mismo rol durante toda la obra. A su vez, el narrador o el actor que cumple este rol de mediador entre el público y la obra usa recursos de interpelación directa al público, ya sea preguntar, exhortar directamente a que hagan algo, pedir ayuda para resolver un problema o pedir la opinión de los espectadores sobre algo que pasa en la acción.

Sobre la delimitación del espacio escénico y del espacio del público, es común que esta convención se rompa cuando los personajes de las obras irrumpen en el espacio destinado al público, ya sea para realizar persecuciones cómicas, esconderse entre los espectadores, dar pequeños sustos para centrar la atención en la escena, entre otras. De igual forma, es común que, en algún momento de la obra, casi siempre al final, al público se le permita entrar al espacio escénico, para jugar e interactuar con los personajes.

Llama la atención que el uso de estos mecanismos sea tan frecuente en las obras dirigidas a público infantil y no lo sea tanto en las obras para adultos. Acerca de esto, Crespo considera que estas rupturas deben tener una justificación dramaturgica, una propuesta estética que les dé sentido dentro del universo mismo de la obra teatral, de lo contrario, esta pasa a ser una animación en la que el objetivo ya no es expresar algo a través del diálogo y las acciones de los personajes sino darle a niño un rato de diversión e interacción.

Así mismo, el autor considera que en las obras que se estudian en su investigación no se encuentra esa propuesta estética que sustente la ruptura de la cuarta pared y el espacio escénico, y que el uso de mecanismos para captar la atención del espectador y generar momentos de comicidad o emoción que no nacen del texto o del trabajo de los actores, pone en evidencia una concepción del espectador infantil como incapaz de mantenerse inmerso en la trama y que necesita estímulos constantes para sostener su atención (p.192).

Sin embargo, como se mencionó en la definición de *juego dramático*, los niños son capaces de aceptar las convenciones de la comunicación teatral, pues en sus juegos cotidianos incorporan acuerdos explícitos o tácitos de representación del mundo que les rodea y creación de nuevos mundos, así que las obras teatrales que se crean para ellos deberían aceptar y respetar esa capacidad de comprensión.

Dicho esto, me gustaría cerrar este apartado insistiendo en tres principios que considero que son claves para que la creación para público infantil -y para cualquier público en realidad- sea coherente y respetuosa:

- 1.- El derecho del espectador a escapar de la pura diversión o la lección moral
- 2.- El derecho del autor a expresar su propia subjetividad con un punto de vista sobre el mundo discutible y parcial.
- 3.- El derecho del espectador a que le guste, no le guste, a criticar, a entender, a no entender, a extrañarse, a sorprenderse, a emocionarse y, sobre todo, el derecho del espectador a trabajar como tal, que deriva de la práctica contemporánea del teatro. (Lebleu,2019, citado en Crespo 2020, p. 54)

Proceso de montaje

En relación con la siguiente categoría central de esta investigación, que corresponde al Proceso de montaje, es necesario indagar en torno al concepto de Creación Colectiva como estrategia de trabajo, precisando nociones que circulan en la creación teatral, que delimitan los procesos y los tiempos en que éstos se llevan a cabo por un grupo cuyo objetivo es elaborar y presentar una obra teatral, tales como: montaje, puesta en escena, argumento y temas. De esta manera, se busca aportar elementos para la comprensión de la experiencia de montaje que nos interesa analizar en este trabajo.

Creación colectiva

Respecto al método de la Creación Colectiva, hay que empezar por retomar el convulso contexto político y social del siglo XX en Latinoamérica que se mencionó como detonante para la búsqueda de métodos de investigación cercanos y contextualizados en el capítulo de metodología. En el campo teatral, la construcción de la identidad de los países latinoamericanos y su consolidación como estados nacionales propicia preguntas respecto a una estética propia de la región y al desarrollo de expresiones artísticas que no solo repliquen o pretendan representar la realidad, sino que propongan y sienten una postura frente a los acontecimientos.

Es por esto que, en varios países del continente, surgen colectivos que buscan la identidad de un teatro nacional, de uno que refleje lo que viven sus habitantes, de un teatro que se involucre en los procesos de liberación de los pueblos a través de lo que Santiago García (1989) nombra como “toma de conciencia” (p. 16), entendiendo que su carácter grupal no excluye la responsabilidad profunda que asume cada actor como individuo de acercarse y abrirse al espectador, como sujeto que participa de la creación y difusión de las obras. Esta búsqueda lleva a las agrupaciones a replantear el oficio y la concepción del actor en la creación teatral, encontrando que la consolidación de un nuevo teatro requiere definitivamente una nueva mirada sobre el actor.

Es así, como las agrupaciones retoman la práctica de la improvisación, que data del siglo XVI en la Comedia del Arte, en donde a partir de personajes fijos y bien conocidos por los espectadores los actores creaban situaciones de forma espontánea. La capacidad de adaptación, así como la facultad para conectar con el público y la necesidad de apertura y escucha que esta práctica requiere por parte del actor, hacen que las agrupaciones estudien y tomen como referencia la improvisación para las dinámicas de trabajo actoral que requería el nuevo teatro.

Es aquí cuando Enrique Buenaventura director del Teatro Experimental de Cali, acuñó el término *Dramaturgia Actoral* para referirse al actor como origen y centro del acto teatral. Por su parte, Santiago García al frente de La Candelaria busca fortalecer la formación sensible y crítica del contexto que es clave para el actor como investigador y como creador en el presente de la escena (Almeida, 2015.)

Como resultado de estas indagaciones en torno al trabajo del actor, a partir de la improvisación se van estableciendo las bases de la Creación Colectiva como metodología de trabajo que a su vez da lugar a una forma de teatro cercano y abierto al contexto, se trata de un abordaje creativo de tipo alternativo en contraste con las formas tradicionales de teatro basado en la dramaturgia literaria.

Con este panorama, podemos referirnos a la definición de Creación Colectiva que propone Oscar Almeida (2015), en su estudio alrededor de este proceso de creación escénica en el teatro Iberoamericano, quien la describe como:

el proceso de escenificación que se realiza en agrupaciones independientes, donde los objetivos y procedimientos creativos se desarrollan en grupo especialmente a través del equipo actoral y del director, definiendo tanto la estructura de la puesta en escena como sus procesos de creación y donde la principal meta es la proximidad social. (p.47)

Como se ha dicho, la creación colectiva propone reivindicar el lugar del actor dentro del proceso creativo a través de la Dramaturgia Actoral en oposición al modelo tradicional de dramaturgia literaria en el que el texto precede la escenificación y resuelve de forma individual los elementos dramáticos de la obra: personajes, conflicto, estructura y tema. En la creación colectiva, de forma conjunta entre los actores y el director, se van construyendo además de los elementos dramáticos mencionados, los elementos escénicos como son: los gestos, el movimiento, la caracterización de la voz, el espacio y la relación actor-espectador.

De esta manera, el actor es el autor e intérprete de la composición escénico-dramática, aportando el contenido y la forma de la creación escénica. Precisamente, en ese doble aporte del actor a la creación teatral y del intercambio con el espectador, se destaca también la capacidad del proceso de Creación Colectiva para intervenir en la realidad de forma dinámica, al asumir los hechos que se presentan en la escena como circunstancias cambiantes prestas a la transformación y no como verdades establecidas.

Ahora bien, respecto al procedimiento que desarrolla la Creación Colectiva, Santiago García en su *Teoría y práctica del teatro* (1989) afirma que en la experiencia de La Candelaria han optado por “definirlo como proceso de trabajo y no como método porque consideran que las posibilidades de aplicación como modelo serían hipotéticas. Un método supone un proceso definido o teorizado que se puede repetir”. (p.32). Aun así, existen unos momentos característicos que van marcando el proceso creativo, en su caso García los enuncia como:

-La motivación: en este momento se puede partir de una experiencia, una noticia, una petición sobre un tema específico para un colectivo interesado etc. Son muchas las circunstancias que dan origen a la intención de empezar un proceso creativo, por ende, esta etapa tiene un componente principalmente subjetivo.

-**La investigación:** en esta etapa el grupo asume una postura sistemática y objetiva respecto a esas intuiciones e intenciones iniciales para empezar a indagar sobre el tema que les interesa tratar en la creación.

-**Tercera etapa:** para este momento se elaboran los materiales resultantes de la investigación, que pueden ser periodísticos (revistas, seminarios, periódicos), literarios (cuentos, novelas, poemas) musicales entre otros. Al finalizar esta etapa, el grupo cuenta con insumos teatralizados mediante las sesiones de improvisación, que en ocasiones son muy ricos y complejos, pero en otras son aparentemente improductivos, estos insumos pueden ser pequeñas escenas, personajes, elementos simbólicos, canciones, etc.

-**Primera hipótesis de estructura:** este momento del proceso se centra en la formulación de un argumento para la obra, partiendo de los recursos subjetivos y objetivos que se han trabajado en las otras etapas, que han ido definiendo el tema central y las posibles líneas temáticas, organizándolas en un primer esbozo de lo que será la estructura final.

-**Líneas temáticas y líneas argumentales:** sobre este proceso, es importante definir qué se entiende por tema y argumento en el contexto de la creación teatral.

García se refiere al *tema* como la sustancia fundamental de la obra, de qué habla, y el *argumento* es la forma en la que se presenta ese tema, qué pasa en la obra. El tema y el argumento se dividen en líneas ya que una sola obra puede tocar varios temas, y para esto también es necesario precisar líneas argumentales que permitan expresarlos. Así, a partir de la primera estructura que resulta de la etapa anterior, se pasa a una nueva y larga serie de improvisaciones que buscan confirmar o replantear las líneas temáticas y argumentales, de este proceso surge una segunda hipótesis de estructura.

-**Montaje y texto:** este momento tiene dos funciones fundamentales de tipo operativo y textual. Con respecto a la primera, se han ido trabajando materiales como canciones, coros, elementos de

vestuario y escenografía, que se han propuesto durante el proceso de exploración en las improvisaciones, por lo que en este momento el equipo se divide en comisiones: de una parte, música, vestuario, escenografía y dramaturgia. Respecto a lo textual, la comisión de dramaturgia se encarga de recoger los diálogos que se repiten en las improvisaciones y luego de escribirlos los presenta al grupo para que se discutan y se ensayen ya como textos fijos.

Conviene subrayar que, los momentos que se acaban de caracterizar corresponden a la experiencia concreta del grupo La Candelaria, por lo que no están planteados como un método rígido o acabado para la repetición en todos los casos de la misma manera.

Si bien los procesos de Creación Colectiva de las agrupaciones precursoras en Latinoamérica tienen en común la estructura básica de Investigación o análisis, seguido de un periodo de Improvisaciones y finalizando con el proceso estructural del Montaje de la obra, es relevante considerar la propuesta de Oscar Almeida que amplía estas fases, incluyendo también los aportes de Eugenio Barba como director del Odin Teatret. Almeida propone cinco etapas de desarrollo en los procesos de Creación Colectiva a las que define como: Investigación documental previa, Investigación experimental, Análisis, Composición y Montaje.

En primer lugar, la **Investigación documental** previa al trabajo experimental es el momento “donde se deben plantear premisas de trabajo o puntos de partida que puedan mostrar los rasgos potenciales de la problemática y el entorno social que se quiere examinar” (p.49), las ideas iniciales y las premisas para el trabajo se definen en debates grupales. Al finalizar esta fase el equipo alcanzará una “*idea incentiva*” que también se llama hipótesis, que es lo que se explorará en el trabajo experimental. En este momento el director- coordinador del proceso organizará las sesiones de improvisación de acuerdo con las particularidades del proyecto, la trayectoria, sensibilidad y preguntas de sus integrantes, además de tomar los conceptos teóricos que surjan de la investigación documental y

traducirlos como elementos de exploración escénica que darán cabida al desarrollo de la Dramaturgia Actoral.

En segundo lugar, la **etapa Experimental** se desarrolla en sesiones de improvisación actoral que generalmente se hacen en espacios que permitan llegar a acuerdos de trabajo, que abarcan desde las prácticas de entrenamiento para la escena, pasando por las dinámicas de comunicación como equipo de trabajo, hasta los niveles sutiles de comunicación creativa.

Respecto a la improvisación, cabe tomar las palabras del actor e investigador Santiago Rendon quien menciona que:

la improvisación tiene dos momentos clave dentro de la creación artística; uno sería en el momento mismo de la presentación del espectáculo frente a un público,] ... [el segundo, es aquel que interviene en la creación de la obra de teatro –arte–, donde el actor está en constante creación a partir de unos presupuestos establecidos y en beneficio del descubrimiento de los incidentes, situaciones, acciones, personajes y conflictos del texto dramático en pro de la puesta en escena, o inventando estas mismas categorías para la creación de la puesta en escena y la dramaturgia textual en el caso de la Creación Colectiva. (Rendón 2008, en Almeida 2015 p.54)

Es decir, de la práctica de la improvisación se desprenden los recursos escénicos y dramáticos que darán forma a la puesta en escena, que también permiten comprender la línea discursiva de la obra, estos recursos se pueden retomar en la etapa de composición por la persona encargada de esto, pero siempre deben partir de la experimentación y la discusión grupal. De ahí la importancia del registro del proceso pues permite recuperar los aportes que van emergiendo en las prácticas creativas.

Por otro lado, en esta etapa el director también puede intervenir además de observar, planteado variables para las situaciones que aparecen en las improvisaciones, sin embargo, estas intervenciones deben darse de manera cuidadosa para que no desvíen la experimentación hacia su propio lugar de expresión, el director en este punto sigue siendo un investigador.

En tercer lugar, se encuentra la **etapa de Análisis** que consiste en resolver dos asuntos:

a.) Realizar la relación comparativa entre lo experimentado y las hipótesis planteadas, buscando comprobarlas y/o redefiniendo las premisas de la Idea Incentiva.

b.) Reflexionar y proponer premisas estéticas que permitan potencializar los resultados como lenguaje escénico, planificando su realización. (Almeida, 2015 p.58)

Así, esta etapa se centra en la discusión de las estrategias discursivas y formales del proyecto de creación escénica, por ello, en este proceso de articulación entre la investigación y la exploración también se hace necesario sentar una postura grupal acerca de la proximidad e intervención del público, esta postura depende de cada agrupación, sin embargo, es común que las propuestas de Creación Colectiva contemplen el papel del espectador como sujeto activo, lo que a su vez tiene múltiples variaciones.

En cuarto lugar, la **etapa de Composición** requiere una mayor intervención por parte del director y dependiendo de la naturaleza del proyecto, la función de un dramaturgo que debe ser igual de importante a la del resto de los miembros del equipo. La labor del dramaturgo en esta fase es la de formular un boceto de estructura básica que fundamente el espectáculo y permita articular los elementos que componen la puesta en escena: acción-imagen-movimiento- espacio-palabra-sonoridad-tiempo.

Finalmente, se llegaría a la **etapa de Montaje** en la cual los procesos de Creación Colectiva no distan mucho de las formas tradicionales de creación escénica.

Dicho esto, es necesario hacer un alto aquí para precisar el término *montaje* que tiene su origen en la producción cinematográfica y se refiere a la técnica en la que se juntan piezas individuales de planos y secuencias, grabados previamente, en secciones que luego serán puestas en un orden determinado por el guion y las ideas del director, dando así la estructura narrativa de una película. Según Pavis (1984) el uso de este término en la producción teatral se remonta a los años 30 y se asocia con el trabajo de Brecht y Piscator, por ello, en el ámbito del teatro el *montaje* se entiende como “el arte de

recuperar los materiales antiguos, el montaje no crea de la nada, organiza la materia narrativa buscando una construcción significativa.” (p. 270).

Es decir, en la creación teatral se denomina *montaje* al proceso de recopilar y organizar los insumos creativos que se han elaborado en momentos previos, dando como resultado la puesta en escena final y la presentación de una obra. Cuando la obra parte de un texto dramático estos insumos se elaboran después de la escritura de este, a partir de las directrices, acciones y personajes propuestos por el autor. En el caso de la Creación Colectiva, como ya se ha mencionado, estos insumos parten de las fases previas a la escritura.

Además de las funciones típicas en cualquier proceso de creación escénica, que contemplan el ensamble de las escenas, los elementos técnicos, la logística del espectáculo y los ensayos generales, en el marco de la Creación Colectiva es frecuente que los espectáculos sean presentados en espacios no convencionales, por ende, otra función importante en esta etapa sería la de resolver y proponer las estrategias para la presentación de la obra en espacios alternativos: plazas de mercado, jardines infantiles, escuelas, reclusorios etc., que permitan la interacción y apertura con el público siguiendo la postura definida por la agrupación sobre este punto en la etapa de análisis.

Gestión Cultural

Para finalizar este capítulo de aproximación teórica, se abordará el concepto de gestión cultural, así como el acercamiento a una guía para la formulación de proyectos culturales. De esta manera será posible identificar las estrategias usadas por los participantes de esta experiencia creativa y contribuir a la reflexión y mejoramiento de la práctica artística.

Es conveniente iniciar con la definición de cultura para entender la naturaleza de la gestión como práctica y área de conocimiento que a su vez aporta a la práctica artística. La UNESCO propone la cultura como:

el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones (Molano, 2007 p. 72).

Dicho de otra manera, la cultura es inherente a los procesos vitales de los seres humanos, así como las acciones que se emprenden para procurarla, el ser humano busca resolver sus necesidades de supervivencia, de afecto, de aprendizaje etc., así, de alguna manera, ciertas estrategias que se usan para promover y construir expresiones con este fin se podrían denominar como de gestión cultural.

Sin embargo, la gestión como asunto político y cultural se empieza a discutir a mediados del siglo XX, localizando la referencia más específica en Francia con el nacimiento del primer ministerio de cultura en 1959, a través de las primeras casas de cultura que, trabajando en la promoción, acercaban los bienes y servicios culturales a los ciudadanos franceses. Posteriormente, durante los años 60 y parte de los 70 la discusión sobre la cultura se enfocaría en la necesidad de democratizarla, y hacia los 80 se daría el salto hacia la profesionalización de las actividades relacionadas con la gestión cultural. (Escudero y Encalada 2015).

Por otra parte, en este mismo periodo de tiempo- 1950 a 1980-, Martinell (2001) plantea el surgimiento de la gestión como una discrepancia al modelo empresarial de productividad, en el marco de una sociedad cambiante se hace necesario prestar atención a las relaciones humanas y los procesos de toma de decisiones en las organizaciones, así como a los objetivos y procesos de la producción. Así, se da también la conformación de organizaciones de carácter complejo que precisan de formas de administración, planeación, ejecución y manejo de recursos (materiales y humanos) que contemplen esa complejidad, las entidades culturales se circunscriben en este tipo de organizaciones. Esta

descripción de procesos se acerca fuertemente a lo que se desarrolla en las prácticas de gestión cultural que emprenden las agrupaciones teatrales y artísticas debido a que, la gestión se asume desde el lugar de la comprensión de las fases del trabajo creativo, de la finalidad que tiene la creación para los sujetos que la emprenden y su incidencia en el contexto en el que se ejecuta, lo que también implica una construcción propia de los criterios de eficacia y eficiencia de los proyectos.

En este sentido, se puede esbozar una definición de gestión cultural como

una forma de entender la acción dentro de la complejidad, como la capacidad de definir objetivos y diseñar el proyecto como eje y metodología de la acción (...) decidir el curso de la acción y la libertad para resolver los problemas que emergen en la ejecución. (Martinell,2001 p.12)

Es decir, la gestión cultural comprende el grupo de acciones que posibilitan el desarrollo de la cultura en las comunidades a través del trabajo de los actores culturales, abarcando la formulación de los proyectos, su ejecución y su evaluación. Los proyectos pueden orientarse en varias direcciones, desde la investigación y creación de bienes culturales, la conservación del patrimonio, la difusión y la promoción del trabajo de organizaciones e individuos, hasta la formación y cualificación de los agentes culturales. La experiencia que estamos estudiando en este trabajo se sitúa en la creación de bienes culturales, además, se acerca a una perspectiva de participación activa y colaborativa que se requiere en los procesos de creación descritos anteriormente, donde actores, director, dramaturgo(s) colaboran intercambiando saberes, experiencias y el manejo de recursos.

Con respecto a la formulación del proyecto, es importante caracterizar los aspectos que se deben tener en cuenta para que el proyecto se desarrolle de la mejor manera, ya que como se mencionó anteriormente el diseño del proyecto da las directrices metodológicas para cada acción que se va a ejecutar, es la base de la que parte toda la práctica. Para esta caracterización resulta muy pertinente la guía teórica y práctica para la Formulación de Proyectos Culturales, (2005) de la Universidad de Cuyo en Argentina.

Inicialmente, se identifican tres etapas de desarrollo en un proyecto, cada etapa tiene a su vez unos componentes específicos que se irán detallando en su momento. Estas tres etapas son: la delimitación conceptual, la descripción metodológica y la determinación de recursos.

Delimitación conceptual

Esta etapa se propone a partir de la pregunta ¿Qué voy/vamos a hacer? y tiene cinco componentes para su elaboración:

1. En primer lugar, está el diagnóstico que permite identificar la necesidad o el problema que se propone solucionar con el proyecto y las causas que originan o mantienen la situación. También se busca en el diagnóstico caracterizar las situaciones y el contexto global en que se encuentran los sujetos del proyecto recogiendo información sobre factores demográficos, económicos, sociales, políticos y culturales.
2. En segundo lugar, se realiza la justificación que explica la prioridad y pertinencia de realizar el proyecto y por qué este es la solución al problema. Es importante que la justificación parta de razones lógicas que den cuenta del diagnóstico y que expliciten la relación entre la situación problema y la propuesta de proyecto.
3. En tercer lugar, se debe determinar la población beneficiaria del proyecto a través de la indagación sobre la percepción que tiene la población sobre la situación problema, las posibles soluciones y las consecuencias de no intervenir. Este acercamiento permitirá que las actividades que se propongan sean coherentes con la realidad y las personas a las que se dirige el proyecto, identificando también a los beneficiarios directos e indirectos. Además, en este componente se localiza el proyecto en su ubicación geográfica y en su micro localización, el espacio más pequeño dentro de esa ubicación geográfica donde se llevará a cabo.
4. En cuarto lugar, se realiza la definición de los objetivos del proyecto, lo cual no es una tarea sencilla ya que “es el objetivo y sus contenidos los que movilizan y dan sentido a nuestras acciones conjuntas.” (p.15). Aquí se recomienda formular y reformular los objetivos más de una vez antes de establecerlos, pues un objetivo mal formulado puede cambiar por completo la dirección del proyecto y alejarlo de su intención inicial resultando en acciones que no resuelven la situación problema. En este sentido, el objetivo general debe responder al “Qué” ¿qué

deseamos alcanzar? ¿qué queremos crear? ¿qué buscamos? y los objetivos específicos definirán el cómo alcanzar eso que se quiere lograr.

5. Para cerrar esta etapa, se establecen las metas que aterrizan los objetivos en aspectos cuantificables y concretos que permitirán evaluar los alcances del proyecto. Las metas responden a cuándo, cuánto y dónde se realizarán las actividades que permitirán alcanzar los objetivos.

Descripción metodológica

En esta etapa se responde la pregunta ¿Cómo lo voy/ vamos a hacer? Para esto, es necesario hacer una planificación de las actividades y de las tareas concretas en cada una de estas para darle viabilidad al proyecto, de forma secuencial y específica y al mismo tiempo flexible, propositiva y dinámica. Una vez definidas las actividades se hace un cronograma que organiza los tiempos en los que éstas deben ser realizadas, el cronograma permite además ir evaluando la implementación del proyecto y hacer los ajustes necesarios para su cumplimiento, así como realizar un seguimiento a cada actividad - por separado y en conjunto- si se han establecido fases dentro de la ejecución. Así mismo, en esta etapa se establecen los roles y funciones que desempeñarán los integrantes de la organización que ejecuta el proyecto, se asignan responsabilidades acordes con el perfil, trayectoria e intereses de las personas que participan.

Determinación de recursos

Una vez que se han definido los objetivos, las metas, las actividades y los responsables, es necesario precisar los recursos requeridos para llevar a cabo el proyecto, organizándolos de acuerdo al tipo de gasto, en lo que se denomina presupuesto. Por otra parte, el presupuesto también permite identificar con qué recursos cuenta la organización y cuáles debe conseguirse, identificando, a su vez, cuánto hace falta para poner en marcha el proyecto lo que permite crear estrategias para la consecución de recursos económicos, así como generar procesos de gestión de materiales y colaboradores.

Hasta ahora, se han descrito los componentes para la formulación de un proyecto cultural, así como las fases que comprenden la Creación Colectiva, con esta exposición se hace evidente la relación entre el proceso de montaje y las estrategias de gestión que posibilitan tanto la creación teatral, como su difusión. Además de las semejanzas operativas referentes a la delimitación de procesos, roles y acciones, llama la atención el carácter crítico y abierto al contexto, así como la sensibilidad de comprensión que se requiere tanto en los procesos de gestión cultural autónomos como en los de Creación Colectiva, lo que nos hace pensar en la necesidad y pertinencia de analizar ambos rasgos como procesos complementarios dentro de las prácticas artísticas.

Análisis

Retomando los aspectos descritos en el marco de referentes metodológicos, se plantea que el análisis de la información se realizará en 3 momentos que permiten reconstruir la experiencia y destacar elementos que aportan a la comprensión del proceso creativo de los individuos y el colectivo, así como los hallazgos referentes a la creación teatral para público infantil, los procesos de gestión cultural y metodología de trabajo de creación colectiva. Para este proceso de interpretación, se estudian los datos a partir de registros en fotos, vídeos y bitácoras grupales e individuales, además de la elaboración de las narrativas autobiográficas de tres participantes del proceso, recalcando el papel protagónico que tienen las personas que viven la experiencia dentro de la reflexión crítica posterior.

Antes

Para empezar esta etapa, anterior a la conformación del grupo de trabajo y del proceso de montaje, comprende los primeros acercamientos de los participantes a las artes escénicas en su infancia,

así como las experiencias previas en otras agrupaciones y prácticas artísticas que pudieron incidir en su proceso creativo y establecer elementos que se incluyeron en el montaje. En este sentido, se examinan los datos referentes a la Creación Colectiva y el Teatro Infantil para caracterizar la trayectoria de los integrantes que aportan su testimonio.

Antes de entrar en los testimonios es pertinente presentar a cada participante, precisando su rol dentro del proceso de montaje y los momentos en los que participó.

-David Mateus Rodríguez: Actor, con más de 10 años de experiencia en actuación para teatro, cine, televisión y doblaje de voz. Actualmente está finalizando su proceso de formación como Licenciado en Artes Escénicas de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional). Además de la experiencia mencionada como artista, se destaca también la experiencia docente en escenarios escolares con población de infancia y primera infancia, en este sentido, su participación en este trabajo -como él lo manifiesta- le aporta a su construcción como docente, artista e investigador que reflexiona sobre su quehacer. David participó como actor de *La luz del mundo*, vinculándose al grupo en la etapa de ensamble posterior a la investigación y experimentación, y se desvinculó de la agrupación después del estreno del montaje.

-Oscar Leonardo Aparicio Barrera: Docente de biología egresado de la UPN, trabaja aproximadamente hace dos años en un colegio en Bogotá, además es estudiante activo de Química en la Universidad Nacional. Oscar afirma que se caracteriza por siempre estar aprendiendo algo nuevo y por interesarse en conocer, preguntar, hacer, de ahí que se haya interesado en vincularse a la Bota Gatuna buscando su primera experiencia en la práctica de las artes escénicas. Previamente había tenido acercamientos a la música y participó como figurante en un comercial de campaña del Min tic contra el ciberbullying. Oscar participó en la fase inicial del montaje, aportando en la etapa de investigación y en

parte de la exploración que sirvió como base para el ensamble de escenas, aunque se desvinculó antes de esta parte del proceso.

-Mónica Julitza Pineda Arévalo: Actriz y docente, con 2 años de experiencia en teatro, además de la participación en los montajes del programa formativo de la LAE, actualmente estoy en un nuevo proceso de formación como bailarina de folclor en la Corporación Artística Jera Danzas. Para mí la elaboración de este trabajo es un punto de partida hacia la vida profesional como artista, docente, investigadora y gestora interesada en indagar en el mundo de la creación con y para los niños, es una reafirmación de mi compromiso con esta labor, con el encuentro y el aprendizaje constante con los otros. Mi participación como actriz en *La luz del mundo* se diferencia de la de mis compañeros porque yo estuve en todo el proceso desde la investigación hasta el estreno, pero igual que ellos ya no estoy en la agrupación, por esto acudo a sus testimonios para comprender juntos qué fue lo que pasó y qué significó estar en este montaje.

Respecto a la Creación Colectiva, hay que mencionar que David y Mónica estuvieron en procesos creativos que les permitieron acercarse a esta y otras metodologías de trabajo en la creación teatral, ya sea por su formación académica o en su participación en proyectos profesionales, sobre esto señalan:

David M.: Yo trabajé en un grupo llamado Nébula Teatro que sale precisamente de estudiantes egresados de la Fundación Teatral Barajas(...) En Nébula había unas obras escritas por Giovanni Cruz, unas adaptaciones de obras y de series(...) entonces los actores teníamos ese rol creador también, no desde el texto pero si desde la puesta en escena, en cuanto a escenografía, marcaciones, creación de personajes, luminotecnia, música (...) En Coturno también había una persona que escribía las obras y dirigía, pero también he trabajado en grupos que hacen creación colectiva, (...) digamos que creo que es más demorado y más si somos muchos, desde la experiencia que yo he tenido. Pero también es lindo ver cómo nace un producto desde cero, de la mente de muchas personas y se refleja en algo para la gente (Entrevista a David Mateus, mayo de 2022).

En este testimonio, se evidencia la concepción del actor que se propone en los procesos de creación colectiva, como alguien que tiene un papel activo en la creación y no solo está para seguir orientaciones, también se encuentra que el proceso de toma de decisiones se hace desde una dinámica de trabajo horizontal en la que los participantes comparten sus experiencias e ideas para solucionar entre todos los retos que se presentan en el proceso creativo.

El ejemplo anterior habla de experiencias en agrupaciones artísticas fuera de los espacios de formación, pasemos ahora a los procesos creativos que hacen parte de la formación académica como profesionales de las artes escénicas y de la educación en la LAE:

Mónica P.: Mis primeras experiencias profesionales se han ido desarrollando durante mi proceso de formación en la LAE(...) pasé por varios montajes, orientados a la comprensión de ciertos saberes necesarios para continuar con la carrera, analizamos las técnicas y propuestas de distintos autores a veces con temas y textos elegidos libremente por los grupos de trabajo y otras veces con textos asignados por los docentes(...)

Generalmente los ejercicios que montamos se hacían bajo una especie de creación colectiva en la que cada uno de nosotros proponía a partir de lo que había indagado y con el acompañamiento y dirección de los docentes se consolidaban personajes y escenas. Durante el montaje de quinto y sexto semestre no cambió mucho la dinámica de trabajo. No había roles estrictamente definidos, sí teníamos un director y entre nuestros compañeros se eligió a una asistente de dirección, tal vez quienes eran más hábiles para escribir organizaron la narrativa de la obra y lo que le daba un hilo conductor, los que estaban interesados en la gestión se encargaron de organizar la gira, la parte de luces y sonido también tuvo a un par de personas encargadas, pero todos participamos del montaje y estuvimos en escena, nuestros roles eran múltiples (Entrevista a Mónica Pineda, enero 2023).

A partir de estos dos relatos, se puede encontrar la diferencia entre las experiencias dentro de agrupaciones profesionales y aquellas que responden a los procesos de formación actoral. En el primer caso existe el rol del actor como sujeto activo dentro de la creación, ya sea aportando a la dramaturgia de la obra, o partiendo del texto que propone el director para elaborar los elementos que componen la puesta en escena. En el segundo, como se trata de experiencias en un ambiente controlado que es orientado por un docente y además del objetivo creativo hay un objetivo pedagógico, el rol activo es una fusión entre estudiante y actor, en el que no solo el artista está aportando a los elementos de la

puesta en escena, sino también se trata del estudiante que va comprendiendo contenidos didácticos de la creación escénica gracias a su práctica y a la retroalimentación con el grupo y los docentes que acompañan el proceso.

Además de lo anterior, en el proceso formativo dentro de la LAE se destaca un aspecto clave de la creación colectiva: la capacidad del actor para conectar con el público desde la apertura hacia el contexto social y la necesidad de que las obras respondan a esa sensibilidad. En el relato de David al recordar su formación en una academia de actuación y luego de entrar a la licenciatura esto se enuncia de la siguiente manera:

En la Universidad Pedagógica me encontré con otra cosa y fue como aterrizar a la realidad mientras que en el otro lado estaba pensando más en mí, en lo que podía hacer por mí. Ese primer semestre me fue mostrando otras dinámicas de grupo, otras maneras de enseñar, otras formas de aprender entonces ahí me fui encontrando nuevamente con mi lado más humano, con mi lado más consciente no solamente hacia lo que yo podía hacer por mí sino con lo que yo podía hacer con los conocimientos que iba adquiriendo, por otros, por la sociedad, por personas que tal vez no tienen el sueño de ser actores y actrices pero si quieren tener ese encuentro con el arte que es necesario para todo ser humano y que ensalza el espíritu (Entrevista a David Mateus, mayo de 2022).

Como se esbozaba en la concepción de motivación, que es uno de los detonantes iniciales del proceso de creación colectiva, García (1989), plantea que a partir de estas experiencias personales los actores van acumulando saberes e intereses que van a influenciar su quehacer en la experiencia de montaje, así como la perspectiva que tienen sobre el arte, que más adelante se evidenciará en las razones que los llevan a desvincularse de la agrupación, sobre esto se profundizará en su momento.

Volviendo a la experiencia previa al montaje, se observa que las motivaciones subjetivas individuales de cada integrante de formarse como docentes en artes escénicas, participar como actores y creadores en agrupaciones, así como buscar cuál puede ser el ámbito de creación que puede responder a sus expectativas individuales, han guiado su participación en otros espacios y también tienen un lugar sobresaliente en el proceso que se está analizando.

Así mismo, de las experiencias previas se destaca que los actores comparten nociones sobre los roles y las labores que deben realizarse en los procesos de creación teatral, tales como: la elaboración de una dramaturgia, el proceso de dirección, de la construcción de personajes y escenas; así como la idea sobre creación colectiva y su diferencia con otras estrategias de trabajo creativo, entendiendo la creación colectiva (García, 1989) como aquella en la que a través de la indagación de cada integrante y la discusión con el grupo se elaboran las obras.

Por otra parte, se reconoce en el discurso de los participantes que existe una idea precedente sobre teatro para público infantil, ésta se evidencia a partir de las siguientes preguntas detonantes *¿Cómo fue la primera vez que viste teatro, recuerdas que obra era?*, *¿Participaste en alguna agrupación de teatro cuando eras niño?* y *¿Cuáles eran las formas de arte que más te gustaban?* Sus respuestas aportan a la construcción de la visión previa a este proceso de montaje respecto a su concepción de teatro para público infantil. Al respecto los participantes manifiestan:

Oscar A. : Yo creo que mi acercamiento al arte no fue tal vez de esa forma como del teatro, sino más bien de otros espacios (...) a mí me gustaba mucho ver los muñequitos y me gustaban muchísimo las películas que tenían canciones, desde ahí me gustaban mucho esas cosas, entonces yo creo que más bien mi gusto por el arte nació desde ahí, desde la interpretación no de personas sino a través de los muñequitos (...) yo soy de una familia que no es que tenga muchos recursos y no teníamos entre nuestros planes ir al teatro o ir a ese tipo de eventos culturales que son muy importantes cuando uno es niño, en ese momento lo único a lo que yo tenía acceso era un televisor. (Entrevista a Oscar Aparicio, mayo de 2022)

En este caso, se evidencia cómo la representación infantil es solamente accesible por medios de comunicación por lo que la experiencia del niño con la obra se hace indirecta y no hay un espacio teatral compartido. De igual forma, se observa la estética híbrida de la obra infantil que mencionan Gómez y Ortiz (2020) que fusiona lo literario con lo espectacular; en este caso la hibridez se da entre lo mediático y la representación teatral, así como el uso de estrategias lúdicas para la aproximación

hacia el espectador que no está presente en el momento de la representación, como las canciones y la animación que menciona Crespo (2020).

Continuando con las primeras aproximaciones al arte escénico como espectadores pasemos a los siguientes ejemplos:

David M.: No recuerdo qué obra era, no recuerdo el nombre pero sí recuerdo cosas de la obra recuerdo que era una obra campesina, me acuerdo que como tema hablaba de los gallos de las gallinas y hablaba de las problemáticas y las cosas que se veían en el campo, fue una obra que vi muy de pequeño, nos llevaron de la escuela, no recuerdo el nombre pero sí recuerdo que tuvo un gran impacto ver a los actores en las tablas y ahí fue una de las primeras veces que empecé a enamorarme del arte escénico (Entrevista a David Mateus, mayo de 2022).

Sobre este relato hay que resaltar la perspectiva del espectador infantil que tiene la capacidad de recordar a los personajes y los temas que aparecen en las obras, identifica las convenciones dramáticas sin necesidad de otra mediación además de las estrategias creativas de los artistas. Respecto a algunas características comunes en las obras para público infantil encontradas por Crespo (2020) se encuentran el tipo de personajes que plantean un juego de personificación que se acerca, por ejemplo, al motivo de las fábulas que tienen un componente pedagógico e incluso moralizante, sin embargo, también se destaca que en este caso sí hay un contexto particular y una problemática cercana a su entorno que no parte de temas genéricos o dados desde fuera.

Para cerrar con los testimonios de los participantes sobre sus primeras experiencias con el teatro infantil como espectadores pasemos al tercer ejemplo:

Mónica P.: Tengo dos recuerdos sobre esto(...) Uno es en el Teatro Colón en una salida del colegio cuando estaba en preescolar y la obra era Pinocho, recuerdo que el teatro me impresionó, recuerdo ver el techo del teatro, las sillas y el momento previo a que se apagaran las luces, de la obra no recuerdo mucho, pasa por mi memoria como si fuera un sueño, pero por alguna razón puedo recordar que la historia era la de Pinocho(...)

El otro, es también en una salida del colegio (...) era Blancanieves, pero de esta tengo menos recuerdos que de la anterior, recuerdo más el momento antes de entrar a la sala, ver niños de otros colegios formados esperando para entrar y como nos acomodamos en las sillas, también recuerdo el momento previo a que se apagaran las luces (Entrevista a Mónica Pineda, enero de 2023).

En este testimonio aparece el *convivio* a través de la descripción del momento previo a la función, haciendo notar cómo la experiencia teatral no solo posibilita el encuentro con un determinado lenguaje artístico sino con otras personas. Así mismo, se evidencia el acercamiento a las convenciones teatrales, a partir de la comprensión de que el espacio en el que se presentan las obras tiene unas reglas propias y plantea una disposición de participación especial del espectador.

Ahora pasemos a los acercamientos al teatro infantil y otros lenguajes como artistas, entre los que se destaca el lugar de la escuela, la familia y las comunidades donde crecen los participantes. Empezando con el relato de Mónica sobre sus inicios en el teatro:

Cuando estaba en cuarto de primaria mi profesora directora de grupo me enseñó teatro por primera vez, (...) En esa época, en mi colegio en la jornada contraria a la que estudiábamos había una variedad de cursos y talleres extracurriculares que podíamos elegir según nuestros gustos o talentos, creo que la profe ya nos había hablado sobre teatro en clase y por eso elegí tomar ese curso. Tengo recuerdos muy bonitos de eso, me sentía muy bien porque me aprendía fácilmente el texto (...) no me acuerdo mucho de las clases, recuerdo sobre todo como ensayábamos en casa de mi amiga en las tardes, salíamos del curso y seguíamos ensayando (...) después no tomé más clases de teatro, esos cursos solo fueron ese año y mi mamá no tenía recursos económicos ni información de donde podría seguir ese proceso (Entrevista a Mónica Pineda, enero de 2023).

De igual forma, se rescatan otras experiencias presentes en los barrios que permiten el acercamiento a distintos lenguajes artísticos, culturales y deportivos: “Además de eso yo me metía a los bailes de las izadas de bandera, en las vacaciones recreativas de las parroquias de mi barrio también bailaba” (Entrevista a Mónica, enero de 2023)

David M: Sí, estuve en un grupo de teatro haciendo una obra que se llamó “El vendedor de cerillos”. Fue la primera vez que estuve en un grupo de teatro, era en unas vacaciones recreativas, había proyectos de música, de deporte, de teatro, yo me metí ahí (...) después de eso no volví a hacer teatro sino hasta ya pasado el tiempo.” (Entrevista a David Mateus, mayo de 2022)

En este punto, quiero insistir en el lugar de la escuela como mediador de la experiencia teatral en la infancia, si bien Antonio Crespo (2020) expone esta mediación como un condicionante para el acercamiento de los niños a la obras teatrales y la libertad de expresión para los autores, en el contexto

de los actores que participaron de este montaje, que se asemeja a la realidad de muchos niños y niñas en Colombia, la escuela significa la oportunidad de acceder a obras, eventos y programas de formación en artes a los que difícilmente podrían acceder por falta de recursos económicos en sus familias.

Además, vale la pena mencionar las formas de expresión y juego dentro de los círculos cercanos que también hacen parte del acercamiento a los lenguajes del arte en la infancia, por ejemplo:

David M.: En el barrio con mis amigos cuando éramos muy niños, muy chiquitos y que estaba muy despierto el tema de la imaginación creamos muchos juegos, muchos escenarios, un día éramos tortugas ninja, otro día éramos soldados, jugábamos mucho a la guerra... creo que es algo que está muy presente aquí en este país pero uno no ve ese lado malo, ese lado oscuro, simplemente quiere tener ese rol, entonces jugábamos a eso, a que íbamos en un helicóptero, hacíamos casas, hacíamos muchas cosas que tal vez ya uno no se permite de grande, jugar a ese tipo de cosas, pero que si nos lo permite el teatro (Entrevista a David Mateus, mayo de 2022).

Mónica P.: Con mi amiga siempre jugábamos a representar escenas de las series que veíamos: Los Simpson, Los cuentos de los hermanos Grimm, nos gustaba imitar personajes, hacer bromas, entonces estar en ese curso de teatro era como jugar, pero jugar en serio y para otros (Entrevista a Mónica Pineda, enero de 2023).

A partir de estos ejemplos se puede observar cómo las primeras experiencias con el arte de los participantes comparten similitudes en cuanto a los referentes de series animadas, así como el interés por replicar a los personajes y situaciones mediante el *juego dramático*, que según Cervera (1983) es una actividad espontánea, en la que los niños sin mediación de los adultos y sin otro fin además del juego mismo, representan acciones y personajes que varían entre lo cotidiano y lo fantástico. De esta manera crean sus propios mundos y sus propias reglas acercándose a las convenciones del mundo dramático, ahora como realizadores y no solo como espectadores.

Pasemos ahora al último ejemplo que describe otros elementos mencionados en la aproximación teórica al teatro infantil como acercamientos preliminares al ejercicio teatral:

David M.: Digamos que hay cierta influencia de mis hermanos, cuando era niño me paraban en las sillas de la casa para que cantara, me enseñaban canciones, tengo un hermano con el que hacíamos muchas muecas frente al espejo, era una cosa que a mí me llenaba, me divertía, creo que esa influencia ayudó a que yo me fuera más hacia el campo del arte (Entrevista a David Mateus, mayo de 2022).

En este testimonio aparece el *juego escénico* como una variación del *juego dramático* en el que ya hay una intervención externa, así como la idea de que existe un observador y de que las convenciones creadas son aceptadas por otros que no participan directamente de la representación, así la silla sobre la que David se subía para cantar delimita el espacio escénico que ocupa quien está haciendo la representación y lo diferencia de quienes están observando. Así mismo, las muecas funcionan como ejercicio para la creatividad, aportando en el autoconocimiento de su rostro y de cómo puede cambiar con diferentes gestos.

Para concluir, en los testimonios que recogen las vivencias de los participantes con el juego y el arte en la infancia, se advierte que el teatro está visiblemente vinculado con la exploración lúdica en espacios escolares y comunitarios, así como con la exploración creativa, sensible y corporal en la familia y la cotidianidad. Sin embargo, el desarrollo de la práctica y la experiencia teatral no deja de estar restringido por los recursos institucionales, que no son solo de tipo económico sino de estructuración, planeación y difusión de estrategias que promuevan la práctica artística en los niños, atendiendo tanto a sus necesidades como a sus capacidades de expresión, creatividad y apreciación.

En cuanto a la génesis de la idea creativa con la cual se da comienzo al proceso de creación y posteriormente al montaje, se evidencia que hay un enlace con la trayectoria autobiográfica a partir de los testimonios de los participantes sobre su infancia, en los que se observa que tienen unos espacios que ya se relacionan con la representación teatral, entre estos espacios hacen una selección de aquellos donde habitaban su niñez y que pueden generar empatía con el espectador infantil y con los cuidadores porque generan un proceso de identificación.

De esta manera, se establecen unas reglas de juego para convertir lo cotidiano en un espacio extra cotidiano, de ahí la selección de la plaza como espacio de representación y marco para la construcción de personajes, porque se encuentra una recuperación del *juego dramático* en la que los

espacios cotidianos se ven desde la mirada del niño, desde esta perspectiva se recuperan experiencias sobre la propia infancia y se tejen aspectos relacionados con habitar espontáneamente, participar del juego de representación con los actores y generar mundos posibles a partir del mundo real.

Durante

Esta etapa comprende la conformación del grupo de trabajo, las ideas iniciales y la investigación previa al montaje, así como el desarrollo del laboratorio creativo, finalizando con el ensamble de las escenas que llevan al montaje final y la función de estreno. En esta fase, además de las categorías que ya se han estudiado se incluye la noción de gestión cultural y, para este estudio, se analizan los datos de las entrevistas y se incluyen registros de fotos y documentos referentes a los momentos creativos y la producción colectiva que se irán describiendo.

Esta etapa da inicio con la conformación de la agrupación, sobre la base de los intereses de los participantes para vincularse y empezar el proceso de montaje, como es natural cada uno tiene intereses distintos así que es pertinente describir cómo las distintas miradas creativas dialogan en la agrupación para entender dónde radican las diferencias y los encuentros.

El primer participante es Oscar, quien se entera de la convocatoria por redes sociales. Al no tener experiencia en el trabajo con agrupaciones artísticas profesionales, pero sí curiosidad y gusto por el arte, su principal interés es conocer, tal como lo manifiesta aquí: “Pues yo la verdad lo único que quería era aprender, (...) yo no tenía ningún interés particular, de pronto conocer gente, hacer contactos, pero ya.” (Entrevista a Oscar Aparicio, mayo de 2022).

A partir de este testimonio, de las experiencias mencionadas en el apartado anterior y de las que se nombran en este segundo momento, se observa cómo los intereses para vincularse a un proyecto surgen del reconocimiento de las capacidades de expresión propias, que pueden ser exploradas en los

procesos de creación artística. Así, este caso permite contemplar el aporte que los procesos de creación colectiva pueden hacer para el desarrollo y exploración de habilidades expresivas y creativas de profesionales de distintas disciplinas, además del aprendizaje sobre procedimientos y elementos de la creación teatral.

En el caso de David, él había recibido una invitación para trabajar como codirector de los montajes en la agrupación, por eso en su respuesta se toca directamente el tema de hacer montajes, reunir a un grupo de artistas e iniciar ensayos:

Yo había visto parte de su trabajo en redes sociales, él (el director) había visto parte del mío, alguna vez se planteó que nos interesaba trabajar juntos en algún proyecto más adelante.(...) yo llevaba tiempo sin presentar nada en las tablas y como artista tenía esa sed creativa de estar con otros, de compartir, de crear juntos de crear un producto, de hacer algo significativo, tenía esa necesidad, como habíamos estado encerrados tanto tiempo en pandemia también era una urgencia de salir, de hacer cosas, de hacer arte (Entrevista a David Mateus, mayo de 2022).

En este testimonio, el interés de unirse a una agrupación tiene una estrecha relación con la coyuntura del aislamiento durante la pandemia del COVID 19 en 2020, una vez que se flexibilizan las restricciones y es posible reunirse, hay una premura por crear junto a los otros, por experimentar el encuentro en el ámbito creativo que supone la práctica teatral. En este punto, la motivación individual de los participantes de buscar formar proyectos y agrupaciones que contribuyan a su cualificación profesional y al desarrollo de su expresividad, se hace colectiva debido al encierro que todos experimentaron en la cuarentena.

Por su parte, Mónica se interesa por la oportunidad de adquirir experiencia fuera del ámbito académico, de ahí que exista una disposición a sumarse a las iniciativas que proponga la agrupación.

Mónica P: No recuerdo tener un tema en particular o un tipo de teatro específico, quizás una pregunta por lo femenino, pero es que es una pregunta transversal en mi vida y en mi expresión artística, por lo demás yo estaba abierta a lo que se propusiera en el grupo, quería adquirir experiencia y romper la quietud que trajo el encierro por la pandemia (Entrevista a Mónica Pineda, enero de 2023).

En este ejemplo, al igual que en los testimonios anteriores, se evidencian las necesidades de encuentro y desarrollo de capacidades expresivas, respecto a este desarrollo hay una intención de adquirir experiencia actoral y se esboza un interés creativo personal que puede, en principio, no dialogar directamente con las propuestas que tienen otros participantes del grupo, pero sí se encuentra en una lógica de exploración y apertura a diferentes posibilidades de creación desde lo individual y lo colectivo.

A modo de síntesis, en estos relatos se encuentra que, aunque los perfiles de los participantes son distintos y las motivaciones también, hay similitudes en cuanto a las ganas de aprender, encontrarse con otros y sobre todo de crear. En este sentido, una vez se realiza el proceso de convocatoria y selección de los participantes se empieza con la dinámica de trabajo y las propuestas para la creación.

Dicho esto, pasamos ahora a la consolidación del equipo de trabajo que se dio después de cerrar el formulario de inscripción a la convocatoria, y el proceso de preselección de nuevos integrantes. Para ello, se agendaron dos reuniones vía email para que los interesados conocieran la agrupación y luego de resolver dudas tomaron la decisión de vincularse o no.

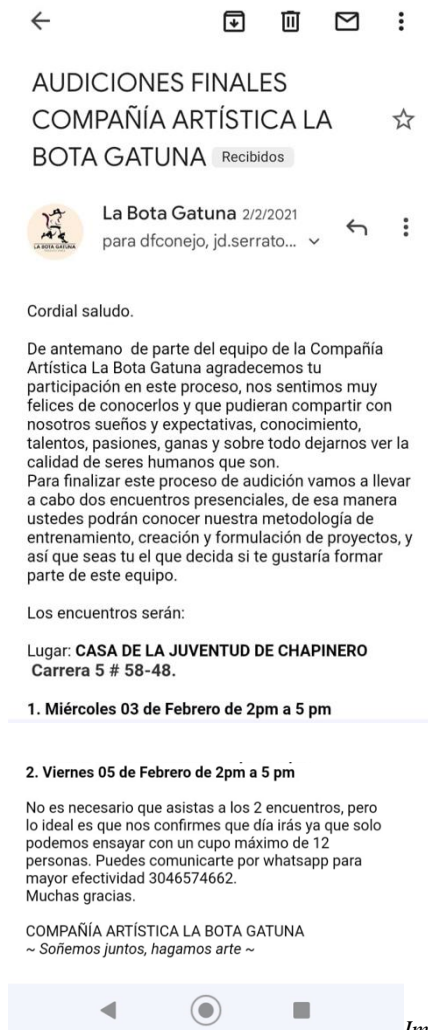


Imagen 1. Captura de pantalla email citación a reunión.

Una vez cerrado el proceso de convocatoria y con un nuevo equipo conformado, se da a conocer la intención del director de que la compañía produzca su primera obra con varios actores en escena, pues en sus primeros montajes había trabajado aliada con otros artistas, pero en la línea de producción de monólogos. Así, se hace un sondeo de las propuestas sobre lenguajes, técnicas y temas que los nuevos

integrantes quieren trabajar y posteriormente se toma la decisión de elaborar dos montajes distintos,

David describe este proceso así:

Yo quería trabajar algo con respecto a los residuos, a las basuras, como que en mi mente estaba trabajar algo del medio ambiente, ver de qué forma lo íbamos a hacer(...)pero igual cada persona venía con distintas ideas, con distintas propuestas entonces eso se fue transformando sin dejar ese interés de lado, que aunque siempre he tenido una preocupación por el medio ambiente, es ceder, soltar, pero también aportar, poner tu punto de vista, lo que tú quieres y congeniar con el grupo a ver que se hacía. Y empezamos a trabajar así, un grupo trabajando infancia y el otro calle, las obras no tenían nombre, pero así las reconocíamos: calle e infancia (Entrevista a David Mateus, mayo de 2022).

Como referencia a la Creación colectiva, es aquí cuando- retomando la etapa de motivación - (García, 1989) el grupo empieza a buscar entre sus intuiciones, intereses, trayectorias y preguntas, las primeras ideas para formular una hipótesis que se estudiarán en las siguientes etapas. Lo que llama la atención de la forma en la que se dio esta experiencia, es el disenso manifestado hacia la propuesta de teatro infantil ya que ninguno de los integrantes del grupo tenía experiencia en la creación para infancia y tampoco habían manifestado interés en ésta, tal como se evidencia en las respuestas de los participantes a la pregunta *¿Por qué una obra para público infantil?*

Mónica P.:No estoy segura, creo que era un interés del director, la agrupación no tenía hasta ese momento ningún montaje para infancia y el equipo que se conformó tampoco tenía experiencia en este tipo de creación así que creo que fue una decisión guiada por las ganas de hacer algo nuevo... (Entrevista a Mónica Pineda, enero de 2023).

Oscar fue quien más claramente se opuso a la propuesta expresando:

Pues es que yo no quería, ¿se acuerdan? que yo les dije “que vamos a hacer teatro para infantes en Colombia, eso no existe, que nos vamos a poner a inventar” (...) por más que nosotros quisiéramos hacer una obra para primera infancia, no teníamos ni siquiera los referentes nacionales para justificar eso (Entrevista a Oscar Aparicio, mayo de 2022).

A partir de esta discusión, se toma la decisión de empezar a indagar sobre antecedentes y referentes para la creación ya que solo con las opiniones e impresiones que se tenían en ese momento no bastaba, esta decisión es el inicio de la etapa de Investigación planteada por García (1989), en la que

el grupo asume una postura metódica y objetiva respecto de aquello que aparece de forma subjetiva en la motivación.

De esta manera, en la siguiente reunión se abordan las objeciones que se habían planteado previamente, se mantiene la decisión de trabajar teatro para público infantil debido a las posibilidades de gestión que se abren con este tipo de propuestas, ya que según la indagación del director se abrirían posibilidades de gestionar convocatorias y estímulos con entidades interesadas en la oferta cultural para población infantil. De esta manera, aunque se ratifica la propuesta es necesario hacer algunos ajustes, así se llega a acuerdos sobre la delimitación del público al que iba dirigida la obra y sobre qué empezarían a trabajar en la fase de experimentación.

Luego de que cada integrante hiciera su indagación, el grupo se decide por la creación teatral para público infantil y no para primera infancia como se había considerado al inicio, debido a que:

Mónica P.: Encontramos que sería más fácil crear una historia con inicio, nudo y desenlace, con personajes, objetivos y demás conceptos que eran familiares para nosotros como creadores, ya que en lo que encontramos sobre primera infancia vimos que era un teatro sensorial, en el que los conceptos de historia y personajes no se veían estrictamente definidos y nos enredaba al momento de empezar a crear. (Entrevista a Mónica Pineda, enero de 2023)

Esta decisión resuelve de forma operativa la pregunta sobre cómo y a partir de qué empezar el proceso de montaje, de manera que es más acertado partir de lo que ya conocen en sus experiencias formativas y profesionales sobre las nociones de desarrollo de argumento, creación de personajes y estructura narrativa, para ir acercándose paulatinamente al ámbito de la creación artística para infancia y no de forma abrupta, teniendo en cuenta los factores que se han mencionado sobre la inexperiencia en este campo y el hecho de que es un grupo que inicia su experiencia conjunta.

Por otra parte, un aspecto que es relevante mencionar, corresponde a la etapa de delimitación conceptual que plantean Orlando y Ozollo (2005) para la formulación de proyectos culturales, se aborda primero el *qué se va a hacer, a qué necesidad responde el proyecto, cómo* eso que se va a hacer *ayuda*

a resolver esa necesidad y quiénes se verán beneficiados por su ejecución. Así pues, en esta experiencia, la toma de decisión sobre el público objetivo es parte de esa delimitación, ya que teniendo claro este aspecto el grupo puede enfocarse en establecer las premisas de trabajo y los objetivos para el desarrollo del proyecto.

Así, se pasa al diseño de las sesiones de experimentación que se nombran como “laboratorio creativo”. Para dar inicio a la exploración, el director propone el estudio de *La luz es como el agua* un cuento de Gabriel García Márquez, este estudio se aborda a continuación:

Mónica P.: De la lectura del cuento y lo que encontramos en común en varios montajes para infancia recogimos aspectos como la pregunta por los colores, la luz, los materiales y texturas de los elementos que se usan en escena y las sonoridades para empezar a elaborar las imágenes, aunque sí queríamos contar una historia teníamos claro en ese momento que no queríamos contar la típica historia que busca enseñarle algo concreto a los niños, la moraleja era algo que desde el principio nos generó ruido, entonces nos concentramos en recrear un espacio haciendo uso de esas materias y un personaje que habitara ese espacio, en ese momento también hablamos de no imitar a un niño o de no ponerle edad al personaje. (Entrevista a Mónica Pineda, enero de 2023)

A partir de esta descripción, se identifican los elementos que componen la fase de Investigación-Exploración que propone Almeida (2020), que fusiona dos etapas que suelen aparecer separadas en la experiencia de Creación Colectiva de la Candelaria, la razón por la que la propuesta de Almeida es más cercana a la experiencia que se estudia en este trabajo, es que la indagación se da paralelamente a los ejercicios de exploración escénica.

Así mismo, conviene aclarar que en esta experiencia la exploración no se hace principalmente en sesiones de improvisación, sino que, cada actor va realizando su investigación y condensando lo que encuentra en elementos que van conformando la puesta en escena. Lo que sí se conserva es el principio de que estas aproximaciones a la puesta en escena se mantienen abiertas a la discusión con el grupo y son reelaboradas luego de presentarlas individualmente en una estructura grupal, que sí es improvisada,

se hacen anotaciones sobre lo que se puede seguir indagando y se propone una nueva premisa de exploración para la siguiente reunión.

Por otra parte, en el ejemplo que se citó arriba, ya es visible una concepción sobre la creación para público infantil que se acerca al panorama descrito por Crespo (2020) sobre el teatro como medio para la educación en valores, que tiene una doble mirada para el autor, como virtud intrínseca al hecho teatral y como limitante a la experiencia estética que se le puede ofrecer al espectador. Es evidente en el testimonio que esa dicotomía también aparece en este proceso, los participantes saben sobre el potencial formativo del teatro, pero intuyen que no quieren convertir su práctica en algo moralizante y estrictamente didáctico.

Retomando el estudio de *La luz es como el agua*, aparece el carácter híbrido del teatro infantil entre lo literario y lo espectacular que se describe así:

Mónica P.: Recuerdo que cuando le pusimos nombre a la obra lo hicimos inspirados en el cuento de Gabo, en el que la luz toma propiedades físicas que no tendría de no ser por la imaginación de los niños que juegan, hablamos de cómo en algún momento de la infancia nos asomamos al mundo, nos llega esa luz de un mundo nuevo (entrevista a Mónica Pineda, enero de 2023).

Aquí se observa que la fusión se da en dos sentidos, desde lo literario adoptando las primeras palabras del título para nombrar el asombro que van a transitar los personajes en el argumento de la obra y por otra parte explorar las posibilidades de la luz como elemento escénico. En este sentido, se propone el siguiente ejercicio para explorar corporal y escénicamente a partir de lo que evoca el cuento en los participantes.

Mónica P.: No recuerdo muy bien cómo llegamos a las regiones de Colombia, pero la propuesta fue elegir un ecosistema, atmósfera, o espacio natural acotado en las regiones naturales del país y elaborar una imagen que trajera ese espacio a nuestro salón de ensayo. Yo escogí el altiplano por la región andina, lo elegí porque mis memorias y mis raíces son todas de este espacio(...) Además los colores verdes, café y azules pálidos me parecieron serenos y agradables para los niños, decidí también llevar los olores a tierra, cebolla y maíz y habitar ese espacio con una mujer que se fusionaba con la

montaña, usando una falda, una mujer con trenzas como suelen representar a las mujeres del altiplano (Entrevista a Mónica. Enero 2023).

Este ejemplo describe cómo se dio el proceso de indagación y elaboración de elementos teatralizados, partiendo de un texto narrativo, pasando por la discusión grupal y agregando las líneas temáticas en las que se centra la elaboración de las imágenes que se muestran a continuación:

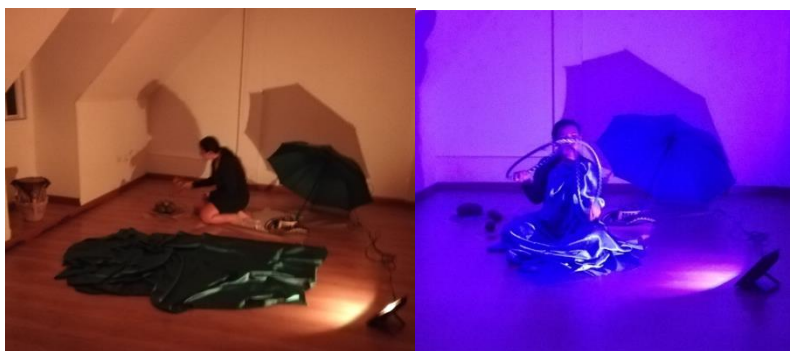


Imagen 2. Primeras imágenes-

Fase de exploración. Búsqueda de la atmósfera a través de la luz y el espacio simbólico de la costa



Imagen 3. Primeras imágenes- Fase de exploración. Búsqueda de la atmósfera a través de la luz y el espacio simbólico andino.

Las fotos sirven como evidencia del ejercicio de exploración que se describe en el testimonio de Mónica, allí, se observan las propuestas de las actrices sobre la región costera y andina, probando

con dos tonalidades de luz para encontrar cuál de las dos se acerca más a la intención de crear la atmosfera de estos lugares. Previamente, cada una había indagado sobre los colores que podrían componer la imagen y elaborado la propuesta de elementos y apariencia de los personajes para poner en diálogo sus propuestas con la mirada de los compañeros en el encuentro de ensayo. Así se dieron los siguientes dos encuentros y antes del tercer ensayo se decretó la cuarentena por tercer pico de COVID-19 en Bogotá y otras ciudades principales en abril del 2021.

Luego de que se conociera la noticia de un nuevo periodo de aislamiento, hubo una pausa en los encuentros y el desarrollo del trabajo para ver cómo evolucionaba la situación y tomar decisiones sobre lo que sucedería en adelante. El aislamiento se alargó más de lo estimado y, finalizando abril, se sumó la coyuntura del estallido social, por lo que en el periodo de abril a junio el trabajo se desarrolló en modalidad virtual asincrónica y de forma intermitente.

Para entender las implicaciones que esto tuvo en el proceso creativo se formulan las preguntas *¿Cómo manejé las coyunturas de la pandemia y el estallido social durante el montaje?* y *¿Me afectaron, me inspiraron?* Así, en las entrevistas a los participantes y a partir de sus respuestas se evidencian además de las implicaciones, las estrategias que se desarrollaron para dar continuidad al proceso de creación. David y Mónica describen este momento así:

David M.: Por lo menos en mi caso personal yo nunca me adapte a la virtualidad, no me gustaba, sentía que faltaba ese encuentro, ese estar ahí de verdad, tener a las personas cerca (...) no podíamos seguir creando lo que estábamos haciendo, no podíamos empalmar escenas, nada, los ensayos que se intentaron hacer desde las casas, la verdad, para mí al llegar otra vez a lo presencial era como si no hubiéramos hecho nada, era estar en ceros, entonces yo nunca me adapte a la virtualidad (Entrevista a David Mateus, mayo de 2022).

En este caso, hay una variable a considerar y es que durante este periodo de intermitencia se disuelve el equipo de trabajo de la obra que estaba explorando el tema de la calle, de ahí que en la respuesta del participante se evidencie la dificultad que las coyunturas significaron para ese proceso.

Especialmente, cuando menciona que la virtualidad no permitía desarrollar la exploración como la tenían planeada debido a la importancia del encuentro para llevar a cabo el proceso de forma colectiva, estas dificultades también las transitó el grupo de teatro para infancia, pero había una razón importante para que el trabajo hecho hasta ese momento no se descartara:

Mónica P.: *La luz del mundo* siguió adelante porque antes de que decretaran la cuarentena habíamos escrito un proyecto para participar en una convocatoria para creadores en Cundinamarca y nos la ganamos, entonces sí o sí debíamos terminar de montarla (...) Es extraño que se haya avanzado en el montaje, pero se haya disuelto la agrupación durante esas coyunturas (Entrevista a Mónica Pineda, enero de 2023).

Como se afirma en el testimonio, presentar un proyecto implica un compromiso además de una oportunidad, incluso antes de saber que la propuesta había resultado ganadora, el hecho de que existiera un proyecto escrito sostuvo la motivación inicial para seguir adelante y adaptarse a las circunstancias del contexto, aunque como se afirma en la respuesta la adaptación que se hizo, a través de estrategias para la exploración escénica individual, permitió la continuidad del proceso de montaje hasta cierto momento, porque de forma semejante a lo que ocurrió en el montaje de calle, varios integrantes se desvincularon de este proyecto debido a motivos personales y laborales.

Dicho esto, podemos proseguir con el análisis del proceso creativo pasando al siguiente ejemplo para describir cómo se dio la mediación en el proceso de creación a distancia:

Mónica P.: Antes de que nos encerraran ya habíamos ligado el tema de las regiones con el espacio de la plaza de mercado, entonces cambiamos la idea de ir todos juntos a recorrer una plaza de mercado por ir cada uno a la que le quedara más cerca y elaborar un vídeo en el que se hiciera una mimesis de algún personaje que encontráramos en esa plaza, la idea era recrear el puesto de esa persona, su voz, su vestuario, acercarnos lo más que pudiéramos a ese vendedor desde la representación (Entrevista a Mónica Pineda, enero de 2023).

El ejercicio que se describe en el ejemplo anterior, continua con la dinámica de indagación individual que se abordó a partir de la lectura del cuento de García Márquez. En este nuevo ejercicio la variación se hace en la parte del ensamble de las propuestas individuales en una estructura grupal, ya

que no es posible desarrollarla como se tenía presupuestada inicialmente por los inconvenientes de conectividad y por la disposición que suponen los encuentros virtuales. En este sentido, el proceso se hizo a partir de la retroalimentación sobre los vídeos que realizaban los participantes. Aunque esto refuerza en alguna medida la práctica de la dramaturgia actoral, en tanto que cada actor elige los materiales que usará para su exploración y conoce la estructura dramática, así como las líneas temáticas y argumentales que componen su escena, al mismo tiempo es posible observar que se conservan elementos comunes en las propuestas que se muestran como resultado de esa exploración.



Imagen 4- Fase de exploración.

Fotografías de referencia para ejercicio de exploración individual Catalina Diaz



Imagen 5. Fase de exploración. Captura de pantalla, vídeo de ejercicio de exploración escénica sobre la plaza de mercado



Imagen 6. Fase de exploración. Fotografía de referencia para ejercicio de exploración individual Mónica Pineda.



Imagen 7. Fase de exploración. Captura de pantalla vídeo de ejercicio de exploración escénica sobre la plaza de mercado.

Como se observa en las imágenes, ambas actrices buscan recrear el espacio y los personajes que observaron en su recorrido en las plazas de mercado, en el primer caso se observa que el acercamiento se hace desde los elementos que se encuentran en el puesto de huevos y está cuidadosamente preparado para asemejarse al referente; en el segundo caso la mimesis está centrada en el vestuario de la vendedora. Lo que tienen en común las propuestas se ve reflejado más adelante en el desarrollo de creación de personajes, ya que al finalizar la etapa de exploración estos insumos permiten esbozar una estructura básica para el momento de ensamble y montaje.

Luego de presentar estos ejercicios el director propone seguir desarrollando ese mismo personaje en una escena que presente una estructura básica de inicio, nudo y desenlace, en el que el

personaje enfrente un pequeño conflicto, además de esta premisa se agrega libertad para la interpretación actoral. De esta manera, si en el ejercicio anterior se trataba de hacer mimesis, en éste ya se permite la exploración hacia la creación de un personaje más lúdico y no necesariamente realista. Este proceso de retroalimentación queda registrado en las bitácoras personales de los actores así:

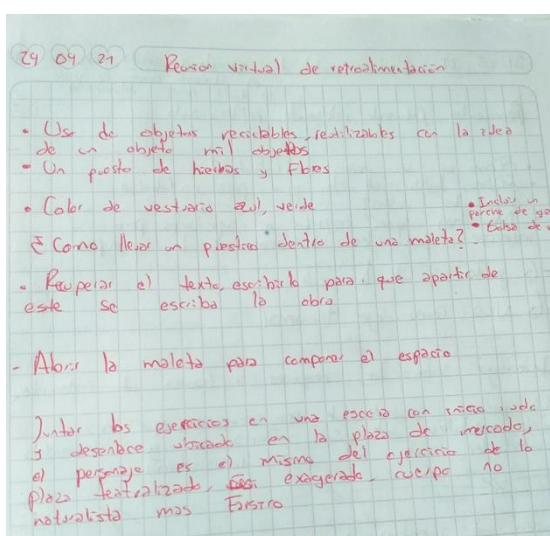


Imagen 8. Fase de exploración. Foto de bitácora personal

Mónica Pineda.

Además de las orientaciones mencionadas arriba, en este ejemplo se observan premisas que se mantienen hasta el montaje final, como el uso de un objeto para múltiples funciones dentro de la escena, la elaboración de la convención de un puesto de mercado a partir de una maleta y en el caso de este personaje ya se fija cuál es su puesto en la plaza de mercado. La elaboración de las propuestas a partir de estas premisas se hace en videos de aproximadamente 5 minutos, el vídeo se sube a una carpeta de drive para que los integrantes puedan ver los ejercicios de los compañeros y al mismo tiempo cada uno tenga acceso a su trabajo para seguir desarrollando sus propuestas.



Imagen 9. Fase de exploración. Captura de pantalla vídeo de cierre de exploración sobre personaje vendedora de huevos Catalina Diaz.



Imagen 10. Fase de exploración. Captura de pantalla vídeo de cierre de exploración sobre personaje vendedora de hierbas Mónica Pineda.

En los ejemplos se observa cómo las actrices elaboran propuestas de vestuario y maquillaje que, paulatinamente, se salen del lenguaje naturalista con el que empezaron esta exploración y que ya van marcando la identidad del personaje. También se observa cómo el color azul está muy presente en ambas propuestas, en la de Catalina aparece como referencia al mar, pues su personaje está acotado en la región costera y, en el de Mónica, la elección del color azul tiene que ver con el agua que producen los páramos de la región andina. De esta manera, en este ejercicio de cierre ya se definen los personajes, sus funciones dentro del universo ficticio de la obra y algunos elementos de la trama que se describen en la fase de composición.

Con este ejercicio de cierre del laboratorio creativo también se da el cierre del proceso de Catalina y Oscar dentro de la agrupación y esto nos permite, en este trabajo de comprensión de la experiencia vivida, preguntarnos sobre por qué, aunque existan avances en el trabajo de creación teatral los grupos se fragmentan.

Esto se puede analizar a partir de las orientaciones para la formulación de proyectos culturales, retomando el componente de descripción metodológica que proponen Orlando y Ozollo (2005) en el que se plantea la importancia de realizar una planeación de actividades asignando roles y responsabilidades en el equipo de trabajo para que estas se desarrollen a cabalidad, así como el seguimiento a su ejecución haciendo los ajustes necesarios para responder a cualquier eventualidad. En el caso de esta experiencia, se observa que fue posible adaptarse en cierta medida a las restricciones sanitarias, a través de la mediación de herramientas tecnológicas para el encuentro y la exploración escénica, sin embargo, parece que en lo que se refiere a los roles y responsabilidades de los participantes existe un vacío, algo que no queda del todo claro o que no termina de vincularlos con el proyecto. Por ello, las circunstancias personales y contextuales se anteponen al deseo de participación. Esto se abordará de forma más detallada en el análisis de las reflexiones posteriores al proceso de montaje.

Antes de examinar la etapa de composición y montaje, que sigue en este proceso, es necesario precisar la estructura final de la obra y el lugar que ocupa el texto en este montaje, para entender cómo se da el proceso de composición dramática en esta experiencia particular.

La sinopsis de la obra planteada en el proyecto que se postuló a la convocatoria es al tiempo la primera hipótesis de estructura que se desarrolla en la etapa de exploración y que se retoma en la fase de composición. El texto se presenta a continuación:

SINOPSIS

En la plaza de mercado, "La Luz del mundo", 3 niños vendedores llegan a ofrecer sus productos, cada uno de ellos carga consigo una maleta y dentro de ellas viven expresiones culturales propias de diversos lugares de Colombia. Al abrir cada maleta aparecen danzas, juegos, cantos, música, y objetos que invitan a un viaje fascinante por algunas de las regiones de nuestro país. La misión de cada vendedor, más allá de comerciar con sus productos, es cautivar, emocionar y atraer al público viajante a que sueñe y se divierta con nuestros ritmos y juegos autóctonos.

11. Captura de pantalla documento

de elaboración de proyecto para convocatoria. Marzo de 2021.

A partir de esta estructura, se plantea que la obra se desarrolle a través de cuadros que combinan números individuales y grupales. Así, se inicia con el encuentro de tres niños para jugar, se hace una partitura de movimiento y voz a partir de los juegos de juntar palmas, usando las coreografías y canciones típicas de estos juegos; luego uno de los niños propone jugar otra cosa y entre las propuestas gana la de “jugar a la plaza de mercado”; en este momento los personajes componen el espacio con los elementos de utilería que irán configurando diferentes lugares en el desarrollo de la obra, para ubicar un letrero con la siguiente identificación: “ LA LUZ DEL MUNDO - PLAZA DE MERCADO”. Aquí cada personaje juega a instalar su puesto y ofrecer su producto, en esta parte aparece la interpelación al público, luego se pasa a un número individual en el que se ve al personaje jugando con un objeto que evoca la región de Colombia de donde es oriundo y que también se relaciona con el producto que vende. Luego aparecen los otros personajes que se integran al juego y dan paso a un nuevo número individual con la pregunta “¿y usted qué vende? Cuando todos los personajes han pasado, la obra termina con un numero grupal de despedida.

Con esta estructura se inicia el proceso de montaje de escenas individuales y grupales, pero debido a la fecha límite para el estreno del montaje -en cumplimiento a las condiciones de la convocatoria- este proceso fue apresurado y la consolidación de la estructura se resolvió a partir de los

momentos que se describieron anteriormente, de manera que los textos que aparecen en el montaje responden a una necesidad de acotar e hilar los números que se presentan, así que el análisis de la fase de composición y montaje está dado desde el desarrollo de los elementos escénicos para los números grupales e individuales y no desde la dramaturgia escrita de la obra, entendiendo que el desarrollo de los cuadros es más lúdico corporal, gestual y vocal, por lo que no se trabaja realmente desde textos.

Ahora veamos de forma detallada el proceso de montaje en la etapa posterior a la exploración. Esta etapa inicia con un nuevo grupo de trabajo como resultado de la salida de varios integrantes del grupo anterior, conformando el elenco para el estreno que fue de tres actores incluyendo al director. Debido a que se desintegró el grupo que estaba trabajando sobre el tema de la calle, se hace la invitación a David para que se una al montaje y describe su vinculación de la siguiente manera:

Bueno yo entré cuando ya habían investigado varias cosas, ya habían decidido crear a cada personaje desde las distintas regiones del país, entonces la persona a la que yo estaba reemplazando había escogido los llanos, se me planteó que siguiera con las cosas que la actriz que iba a interpretar el personaje había hecho, que siguiera con la investigación, con lo que ella ya había descubierto, que siguiera por esa línea(...)me puse a investigar sobre los llanos, a ver documentales, a leer sobre la infancia en el llano, sobre todo a ver videos y a partir de eso empiezo a crear mi personaje, sus necesidades como niño, sus gustos (Entrevista a David Mateus, mayo de 2022).

En este testimonio se observa que pese a la fragmentación del grupo se conservan los elementos que salieron como resultado de las etapas de indagación documental y exploración escénica. De esta manera, el participante no empieza desde cero, pero sí tiene libertad para crear el personaje a partir de una indagación propia; este es un ejemplo del rol que asume el actor en los procesos de Creación Colectiva y Dramaturgia Actoral, aportando su propia visión y construyendo los elementos dramáticos de personaje, tema, estructura y conflicto, así como los elementos escénicos desde los gestos, los movimientos y la caracterización corporal del personaje, retomando la definición de Almeida (2015) sobre el rol del actor en el proceso creativo; por ello, el actor se define como autor e intérprete de la

composición

escénico-dramática.

Aspectos de la composición escénico-dramática

En este punto es necesario hacer una caracterización de los elementos que se reelaboran a partir de los resultados de la fase de investigación y exploración. Así, en la etapa de composición no se descartan, sino que se acotan en la nueva estructura de escenas que se describió anteriormente. Entre estos elementos se encuentran, el uso del color y la luz, la redimensión del objeto, el uso del espacio escénico y la interpretación corpo vocal de los actores, estos se irán describiendo de forma detallada a continuación.

Con el uso del color y la luz, se retoman los ejercicios que se trabajaron en la fase de experimentación y que parten de la premisa de crear una atmosfera en el espacio escénico que evoque las regiones de Colombia, en esta etapa se replantea la selección de los colores pensando en la identificación de cada personaje y se da una transformación de la exploración con la luz hacia los objetos de la escenografía.



Imagen 11 Fase de composición. Elección de colores para

identificación de personajes y acercamiento a las regiones de Colombia.

En la imagen se aprecia cuáles fueron los colores elegidos para los personajes, esta elección se hizo pensando en que fueran fácilmente reconocibles. Respecto a la intención de evocar las regiones, en los carros se observa cómo se reelaboran los materiales que se exploraron en las etapas anteriores condensando la representación de los espacios naturales en los carros que cada personaje usa, allí se materializan las características de las regiones que los actores encontraron en su investigación previa.

Respecto a la redimensión del objeto, se observa cómo en las etapas anteriores los objetos partían de los ejercicios de mimesis en un lenguaje naturalista y, en esta fase, los objetos cobran el carácter fantástico que se da en la imaginación de los niños.

Así, los objetos tienen varias funciones. El equipo de actores trabajó bajo la premisa de *mil objetos- un objeto*: en un primer momento de la representación los elementos cumplen la misma función que en la cotidianidad, luego se transforman de acuerdo a las configuraciones que los personajes hacen a través del juego y, en otro grado de representación simbólica, los objetos cuentan una subtrama de la obra, aquello que los personajes no cuentan directamente.





Imagen 12. Fase de composición.

Fotos de la representación a través de los objetos.

En este ejemplo se ve cómo la maleta en un principio sirve para transportar los productos que los personajes venden en la plaza de mercado, luego de esa maleta surge un juguete que para el niño es otro compañero de juego y no simplemente una cosa en el espacio. Luego se presenta un radio por el que se anuncia el cierre de la plaza, ante lo cual los niños cierran su puesto y se marchan, en este momento la maleta representa el desplazamiento, el desarraigo.

Ahora, en cuanto al uso del espacio escénico que se relaciona directamente con el uso y significado de los objetos, tal como se aprecia en el ejemplo anterior, los objetos se transforman según el momento de la obra y reconfiguran la escena, tornan un espacio típico y material en un espacio de ensoñación donde es posible que surja. Por otra parte, el uso del espacio en la mayoría de la obra se apega a las convenciones teatrales en las que el espacio de la representación está bien diferenciado del espacio del público, sin embargo, llega a haber ruptura de la cuarta pared en varios momentos en los que se hacen preguntas al público y las acciones son dirigidas al espectador para generar que su participación sea activa dentro de las acciones de la obra.

Finalmente, sobre la interpretación corpo-vocal, en las imágenes de arriba también se aprecian los gestos que expresan las emociones de los personajes durante el juego. Como se mencionó en la descripción de la estructura de la obra, el texto está dado en pequeñas frases, palabras y preguntas que

permiten hilar los diferentes momentos de la obra e integrar al público, pero no se conciben como diálogos o dramaturgia literaria, en este sentido, la exploración vocal apunta al juego sonoro, a la evocación no solo con palabras sino con tonalidades, vocalizaciones y expresiones que pueden ser identificadas por los niños desde su propio uso del lenguaje verbal. Así, la exploración la corporal apunta, también a establecer un vínculo emotivo y empático con el público. De esta manera, movimiento y gesto apuntan a la construcción de los personajes que juegan con su cuerpo y voz para crear sujetos posibles en escena.

Dentro de la interpretación corporal, llama la atención la concepción de un cuerpo que juega y crea dándole vida a múltiples personajes dentro del universo mismo de la obra, sujetos que mezclan lo fantástico y lo cotidiano, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo:



Imagen 13. Fase de composición. Fotos de interpretación corporal.

En estas imágenes, el personaje juega primero a que es una mariposa, en un ejemplo de personificación que se sitúa en un plano fantástico, luego las alas se transforman en una prenda de vestir que sirve para la imitación de una abuela, esta representación se hace a partir de la cotidianidad, de esta manera, la interpretación se remite al *juego dramático* (Cervera, 1983).

A partir de esta descripción de los elementos esceno -dramáticos, se pueden retomar los hallazgos de Crespo (2020) sobre las estrategias de aproximación al espectador a través de las acciones y los textos que buscan integrar al público al juego de los personajes.

Para dar cierre a la etapa de composición, se parte de la construcción de los elementos dramáticos se para hacer la propuesta de diseño de vestuario, escenografía y utilería que le permitirán a los actores interpretar sus personajes. En este montaje la elaboración de algunos objetos estuvo a cargo de los actores y otros fueron encargados a personas dedicadas a la confección y artesanías.

Estos fueron los elementos elaborados que partieron de las motivaciones, deseos y características de los personajes:



Imagen 14. Fase de composición y montaje. Elaboración de caballo de juguete para el personaje de los llanos por David Mateus.



Imagen 15. Fase de composición y montaje. Elaboración de títere de mariposa, personaje María Mariposa por Mónica Pineda.

Estos elementos fueron elaborados con materiales reciclados resolviendo un problema de falta de recursos. Por ello, se tomó la decisión de invertir el dinero del estímulo ganado en otros gastos relacionados con la escenografía -que no se podía hacer manualmente por los actores- y que resultaba clave para el desarrollo de las acciones y la acotación de los espacios en la obra. Esos elementos fueron intervenidos por los actores para enriquecer su significado en la escena, resaltando la particularidad de cada personaje y de cada región, como se observa en las siguientes imágenes:



Imagen 16. Fase de composición y montaje. Fotos de intervención de elementos escenográficos



Imagen 17. Fase de

composición y montaje. Fotos de intervención de vestuarios.

Estas fotos sirven como ejemplos de la intervención y elaboración de escenografía y vestuario por parte de los participantes, este proceso además de la producción espectacular de la obra se acerca a la composición dramática, debido a que para intervenir los elementos siempre se está pensando en como evocar las regiones, la naturaleza y la identidad del personaje como vendedor en la plaza de mercado. Esta intención se refleja en la elección de colores y piezas iconográficas que se agregan a los objetos de utilería y, particularmente, se evidencia en la elaboración de los dibujos que se agregan a los delantales que los personajes usan cuando empiezan a jugar a que son vendedores. La premisa de este dibujo fue crear la imagen que ese niño tiene de sí mismo cuando juega.

Por otra parte, si bien el uso de materiales reciclados y objetos reutilizados responde a las dificultades en los recursos con los que se cuenta para el desarrollo del montaje, cabe mencionar las alternativas y estrategias de gestión que se usaron para solventar las dificultades, por ejemplo, el trueque con una artesana local que elaboró el letrero de la plaza y como retribución a su trabajo fue invitada a la función de estreno en compañía de sus hijos y se hizo publicidad de su marca en las redes de la agrupación y al finalizar la función.



Imagen 18. Fase

de composición y montaje. Fotografía de letrero.

Finalmente, cabe resaltar que con estas soluciones también se nutre la apuesta del montaje aprovechando los materiales y posibilidades del entorno y dándole al proceso una mirada abierta y situada en el contexto del público objetivo. También se destaca que los recursos obtenidos con el estímulo de la convocatoria se destinaron a la compra de los materiales y pago de mano de obra para los vestuarios, pago de alquiler de un espacio para la presentación, pago de asistencia técnica, pago de función, ensayos, transporte y alimentación de los actores. De esta manera, se busca dignificar el trabajo de todas las personas que posibilitan la ejecución de la propuesta, así como aportar al mejoramiento de las condiciones de trabajo de los agentes culturales y, por ende, de la calidad de vida de los participantes.

Después

En esta etapa posterior al montaje y el estreno de la obra, la reflexión se centra en los aprendizajes alcanzados en el proceso creativo y los aportes que los participantes proponen para el mejoramiento de sus prácticas artísticas en el futuro, a partir de lo que transitaron en esta experiencia. Por ello, para el análisis de esta fase se recuperan los testimonios que los participantes aportan como respuesta a las preguntas *¿Qué aprendiste durante el proceso? Y ¿Por qué decidiste dejar la agrupación?*

Empecemos por el testimonio de Oscar sobre como percibió esta experiencia:

Yo siento que la dirección de la obra no se hizo de la mejor manera, fue impuesta (...) un buen líder no es quien más órdenes de, un buen líder es quien tiene la capacidad para hacerse entender y para empatizar con los demás, tal vez en el afán por el resultado se descuidó eso y en un grupo siento que eso es muy importante (Entrevista a Oscar Aparicio, mayo de 2022).

Se puede notar a través de esta respuesta que en los procesos de creación conjunta se presentan dificultades cuando el rol de director no está dado plenamente desde la mirada de la creación colectiva, dado que esta propone una dinámica de trabajo horizontal, en la que las relaciones entre los participantes se dan desde la empatía. Así, las decisiones referentes a la creación se deberían tomar a través del dialogo y llegando a consensos, así como se debe privilegiar la valoración de los saberes prácticos de los participantes. Esto contempla múltiples áreas de conocimiento y desarrollo profesional que no se limitan solo a la experiencia escénica, sino a la experiencia contextual y artística en general de los involucrados. Si la dirección no se asume con esta perspectiva termina cayendo en lugares de trabajo más conservadores y jerárquicos que pueden asemejarse en algunos momentos a la creación colectiva, pero que se distancian cuando las decisiones importantes sobre el proceso de creación son asumidas por una sola persona.

Por otra parte, sobre los aprendizajes que la experiencia deja en el participante Oscar manifiesta lo siguiente:

Oscar A.: Me gustó mucho que yo aprendí que, en mí, en el fondo si hay alguien que tiene esa afinidad por el arte, por expresarse, por el teatro(...)uno se da cuenta de que sí hay unas habilidades, sí hay unas cosas que uno puede trabajar, pero es con tiempo, no todo es a la mansalva porque no va a funcionar (Entrevista a Oscar Aparicio, mayo de 2022).

Si bien, desde el principio del proceso Oscar estaba interesado en aprender sobre sus capacidades expresivas y a partir de su testimonio se puede afirmar que esta experiencia dejó aportes significativos para él en este aspecto, también cabe preguntarse que hace que su proceso con la agrupación no llegue hasta el estreno de la obra.

Esto se puede explicar con lo apresurado del retorno al proceso luego de las interrupciones por las coyunturas del confinamiento social, entendiendo que era la primera vez que Oscar participaba en un proyecto de creación teatral era necesario contar con el tiempo y la disposición para acompañar su proceso de aprendizaje en el ámbito de la práctica artística. Si bien hubo intentos de mediación y adaptación a las circunstancias del contexto que se describieron en el análisis de la etapa anterior, en este caso las estrategias de adaptación no fueron suficientes para la experiencia personal del participante y a medida que el grupo avanzaba en los ejercicios de exploración escénica él se iba quedando rezagado por la falta de diálogo y flexibilidad que supuso el afán por concretar una propuesta que se pudiera presentar en los tiempos establecidos por las condiciones de la convocatoria. En síntesis, aquí se refleja la necesidad de que exista coherencia entre lo que se plantea en la indagación documental, con lo que se explora en el laboratorio creativo y lo que termina concretándose como puesta en escena.

Para finalizar con los aportes de Oscar hay otros aprendizajes que vale la pena mencionar:

También rescato de la experiencia que ahora sé que uno puede ir a las casas de la juventud de las localidades y aprovechar los materiales que hay ahí(...) yo no sabía que esos espacios existían, eso es importante y en algún momento lo usaré. Aprendí a manejar un programa de audio, gracias a la Bota hicimos lo de mi trabajo de grado, eso es muy importante, también las amistades, los contactos, al final de todo igual aprendí muchas cosas y eso es lo importante para mí (Entrevista a Oscar Aparicio, mayo de 2022).

Este ejemplo permite contemplar cómo los procesos de creación artística nutren la gestión cultural. Gracias a la participación en estas experiencias se adquieren conocimientos sobre los recursos que están disponibles para los ciudadanos que permiten el acercamiento a la cultura, al mismo tiempo, este conocimiento aporta a las experiencias futuras, retomando la importancia de considerar a la gestión y la creación como prácticas complementarias dentro del quehacer artístico.

Pasemos ahora a las respuestas de David, sobre su salida del grupo expresa:

Después de las presentaciones decido salir porque creo que hay cierta incomodidad en lo que buscaba yo como docente, la persona que dirige el grupo buscaba la entretención, los espectáculos y lo

mío va por otro lado va por un lado de la enseñanza y el aprendizaje, de la obra de teatro no solo como espectáculo sino también como medio para que las personas creen sus propias reflexiones o hagan sus propios análisis pero a mí en este montaje me faltó más ese punto, hacíamos muchas cosas que iban dirigidas más hacia entretener que a generar algún tipo de pensamiento (Entrevista a David Mateus, mayo de 2022).

En este caso, se aprecia la tensión entre los rasgos del teatro para público infantil y otro tipo de montajes teatrales, por otro lado, está la tensión entre la obra como producto artístico y la obra como experiencia de aprendizaje, en esta última perspectiva esa tensión no llega a resolverse por lo que el participante toma la decisión de dar un paso al costado y seguir preguntándose cómo poder vincular el aspecto creativo y el aspecto pedagógico fuera de la agrupación. Una propuesta que ayudaría a resolver este choque puede darse desde la consideración de la obra como inacabada hasta que se encuentre con el público, en ese intercambio con el espectador se puede hacer la mediación entre los intereses creativos y expresivos de los artistas y los sentidos que elabora el espectador a partir de lo que observa, dicha elaboración interpretativa dialoga con la dimensión pedagógica.

Además de lo que se ha mencionado es pertinente hablar sobre cómo se da la conformación del grupo y cómo llega a influenciar el proceso creativo y las decisiones que toman los participantes posteriormente. Al respecto David manifiesta que:

No podíamos construir porque ya tenía para el grupo un estilo definido, un estilo al que le interesa la producción de espectáculos, mientras que yo busco crear obras que no simplemente sean para generar dinero, que obviamente se necesita, que la obra se auto sustente, que genere, pero que también tenga otras motivaciones, otras cosas que me llenen a mi como artista y como docente y que generen cosas positivas para los espectadores grandes y chicos (Entrevista a David Mateus, mayo de 2022).

Como se afirma en este ejemplo, desde antes de empezar con el trabajo, ya primaba una mirada individual que se orientaba en la producción tradicional, sin embargo, desde lo que plantea Martinell (2001) sobre la lógica de la gestión, los procesos de gestión cultural y las entidades dedicadas a la cultura requieren de una sensibilidad que no se considera en los modelos empresariales de producción,

que los hace más complejos y requieren, por lo tanto, un mayor grado de coherencia entre los objetivos, las acciones y los roles que se asumen para llevar a cabo los proyectos. Así, el participante plantea la necesidad de consolidar una perspectiva menos utilitarista a una más creativa y de experimentación que aproveche los aspectos de gestión pero que no se quede en la producción cultural solo para el mercado.

Esta lógica coincide con la perspectiva de la Creación Colectiva como alternativa a los procesos de creación tradicionales y jerárquicos, en este sentido, podemos afirmar que en el proceso de creación de *La luz del mundo* se asumen procedimientos del quehacer artístico propuestos en este modelo de trabajo, pero no hay una comprensión de la ruta metodológica que plantea este tipo de proceso; por ello, existe una aplicación incipiente o superficial, pero no completa ni consciente de los procesos de creación colectiva. De ahí que, aunque se habla de un proceso de creación conjunta y existan algunas decisiones que se toman en consenso, todavía hay procesos que se dan desde la lógica de la creación tradicional en la que el director decide y los actores se acogen en sus decisiones, lo que supone una contradicción que puede explicar por qué se avanza en la consolidación de la puesta en escena, pero se pierde la cohesión de grupo.

Para finalizar con los aportes y aprendizajes de los participantes pasemos al siguiente ejemplo:

Mónica P.: Creo que un aprendizaje fundamental que esta experiencia me deja es sobre qué tipo de creadora soy, qué es más importante para mí al momento de crear y cómo quiero que sean mis trabajos. Siento que el hecho de haber avanzado rápidamente en el montaje de la obra por cumplir con los plazos de una convocatoria sacrificó mucho la investigación y fundamentación (entrevista a Mónica Pineda, enero de 2023).

Este testimonio nos permite estudiar la importancia de que los participantes asuman una postura crítica, no solo del trabajo del colectivo o del director, sino también de su propia participación. Retomando el rol activo que se le da al actor en los procesos de creación colectiva, se entiende la responsabilidad del actor con su oficio desde el trabajo investigativo, lo cual le permite proponer y componer en lugar de repetir. En este sentido, este trabajo permite rescatar las reflexiones que no se

hicieron o no se manifestaron de forma clara durante el proceso, haciéndolas conscientes ahora y precisando donde hay posibilidades de mejorar sus prácticas.

Para hablar sobre estas posibilidades, pasemos al último ejemplo.

Mónica P.: Aprendí que es importante llevar un registro de lo que se hace dentro de la creación artística porque a partir de eso se puede seguir el proceso para hacer los ajustes necesarios. Aprendí sobre la importancia de delegar al momento de trabajar en grupo, confiar en lo que cada integrante sabe y puede aportar, que la clave para que un proyecto salga adelante y un grupo de trabajo se mantenga puede estar precisamente en esa delegación y en el respeto del trabajo del otro, una persona sola puede tener muchas habilidades, ambiciones e ideas, pero es en el equipo donde todo eso puede llegar a materializarse, nos necesitamos, afortunadamente (entrevista a Mónica Pineda, enero de 2023).

En este testimonio se hacen evidentes dos aspectos básicos que pueden fortalecer las experiencias futuras de los participantes, situándonos en los potenciales de la sistematización de la experiencia del proceso de montaje y la consolidación de grupos de trabajo. Respecto a la sistematización del proceso, se entiende la obra como algo más complejo que solo lo que se ve en el espectáculo, el proceso es igual de importante que el resultado, lo cual permite configurar la obra como algo que se completa en la interacción con el espectador, el proceso es algo que se mantiene y que evoluciona con el tiempo mientras que el espectáculo es efímero.

Finalmente, sobre la consolidación de equipos de trabajo, hay que hacer énfasis en la perspectiva horizontal desde la que se establecen los procesos de creación colectiva y de gestión cultural, insistiendo en la importancia de valorar los saberes prácticos y las trayectorias individuales que anteceden a la conformación de los grupos para garantizar el desarrollo óptimo de las propuestas.

Conclusiones

Para elaborar las conclusiones que resultan de este trabajo, se retoma por un lado, el objetivo general que enuncia la intención de sistematizar el proceso de creación de *La luz del mundo* para entender la visión de teatro infantil de los actores que participaron en la creación, y por otro, los aportes que se

proponen en la justificación, orientados en tres direcciones: la reconstrucción de los procesos de montaje, la sistematización de los procesos de gestión inherentes a la práctica artística, y la importancia de sistematizar los procesos de creación para público infantil. Teniendo en cuenta estos aspectos se encuentran las siguientes conclusiones:

- Se evidencia una construcción de la concepción de teatro para público infantil que integra las trayectorias de vida con las decisiones del proceso creativo. Así, los artistas parten de sus recuerdos sobre el acercamiento a las artes en su infancia, la elección de las artes escénicas como opción de vida y los juegos que exploraban sus capacidades expresivas durante su niñez para la elaboración de las escenas y personajes dentro de la obra. Se observa el lugar especial que se le da al juego como aproximación preliminar a la práctica artística durante la niñez y como recurso para la creación escénica en el marco de la actividad profesional, por lo que se puede concluir que la concepción de teatro para la infancia de los actores participantes está estrechamente relacionada con el juego.
- Respecto a la reconstrucción del proceso de montaje, es posible identificar una ruta metodológica que se inicia con la fase de investigación y exploración en la que los actores de forma individual elaboran ejercicios escénicos a partir de su investigación documental que muestran al equipo de trabajo; así mismo, el director da algunas premisas para seguir explorando y se pasa a un nuevo ejercicio. La exploración finaliza con la consolidación de personajes que luego se integran en la fase de composición dándole una estructura narrativa a la obra; finalmente en la etapa de producción se elaboran los elementos escenográficos, de utilería y diseño de vestuario para consolidar la puesta en escena que se presenta al público. Esta metodología se acerca en varios momentos a las estrategias características de la Creación Colectiva, con algunas variaciones que responden a las particularidades del equipo de trabajo y las circunstancias del contexto en el que se desarrolla la experiencia. En particular, el proceso evidencia la dificultad de mantener de forma horizontal las relaciones de creación pues a veces los roles de gestión y organización se cruzan con los de la creación colectiva y los procesos se terminan organizando bajo un solo criterio directivo. Esto muestra la necesidad de hacer mayor

conciencia de los aportes durante el proceso creativo y la posibilidad de generar espacios de toma de decisiones conjuntas.

- Sobre la sistematización de los procesos de gestión, es importante precisar que el alcance de esta investigación supone un primer acercamiento al análisis de las estrategias de gestión de recursos y formulación de proyectos que se llevan a cabo en las agrupaciones artísticas para la promoción de la cultura. Sin embargo, tal como se enuncia en algunos trabajos que se referenciaron en los antecedentes, el campo de la gestión cultural precisa de más trabajos de sistematización que permitan la aproximación analítica de estas metodologías, entendiendo que las prácticas de gestión inciden en los procesos creativos y que no son dimensiones aisladas dentro de la práctica artística.
- Respecto a la importancia del proceso investigativo para la reflexión crítica sobre las prácticas artísticas que se desarrollan en colectivo, se evidencia que gracias a la aproximación teórica a los componentes de la creación que se contrastan con lo que se desarrolló en la práctica, los artistas pueden retomar las categorías emergentes para desarrollarlas en prácticas posteriores.
- A partir de la sistematización se identifican las potencialidades de modelos metodológicos para la creación que salen de la práctica. Aportando así la posibilidad de proponer una metodología para la creación dirigida a público infantil a partir de la creación colectiva, lo cual puede partir de la apertura hacia el espectador y el contexto para elaborar obras que posibiliten la expresión de los artistas y reconozcan la capacidad del espectador de elaborar sus propias conclusiones respecto a lo que se le presenta.
- Se encuentra la importancia de reconstruir los procesos creativos para comprender ampliamente la experiencia, ya que en el momento de la práctica artística se cae en una especie de automatización de procedimientos y no es posible identificar cuáles son los saberes que se están alcanzando por medio y a propósito del proceso creativo.
- Para los estudiantes de la LAE, este trabajo aporta la pregunta de cómo mediar entre los perfiles que son complementarios al Licenciado en Artes Escénicas, encontrando que tanto la creación, como la gestión, tienen en sí mismas unos alcances formativos que dialogan directamente con la práctica del educador.
- Para la investigadora, este trabajo aporta un punto de partida para la indagación en torno a la creación para público infantil a partir de la mirada de los artistas que participan en ella, pues en

la búsqueda de referentes teóricos se encontró que el número de trabajos que desarrollan este tema es muy reducido.

Bibliografía

- Acevedo, K. (2020). CAMINO: Una aproximación a las corporalidades de los niños y las niñas de la escuela rural de Mortiñal. Universidad Pedagógica Nacional.
- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 9(30), 329-332. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603008.pdf>
- Almeida, O. (2015). *El concepto de Creación Colectiva en el Teatro Iberoamericano* [Tesis doctoral]. Universidad Rey Juan Carlos.
- Beltrán, F. (2013). Teatro y narración oral en procesos de creación escénica conducentes al auto reconocimiento. Sistematización de la experiencia desarrollada con jóvenes de octavo y décimo grados del Colegio Jhon F. Kennedy de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cervera, J. (2002). *Historia crítica del teatro infantil español*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-critica-del-teatro-infantil-espanol--0/>
- Crespo Rodríguez, A. (2020). *EL TEATRO PARA LA INFANCIA EN ESPAÑA (1985-1995)* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.

Escudero, C., & Encalada, J. (2015). El fundamento social de la gestión cultural. *CEDAMAZ*, 5(1), 81-89.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

García, S. (s. f.). *Teoría y práctica del teatro - La práctica de la creación colectiva* (1989.^a ed.) [Banco de la Republica Biblioteca Virtual].

<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/3797>

Gómez Rubio, G., & Ortiz Ballesteros, A. M. (2020). El teatro para la infancia y la juventud en los márgenes de un territorio inexplorado. *Talía*, 2, 1–3. <https://doi.org/10.5209/tret.70369>

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (1.^a ed.). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Jara Holliday, O. (2011). Orientaciones teórico- prácticas para la sistematización de experiencias. *Centro de Recursos Alboan*.

<https://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6793-orientaciones-teorico-practicas-para-la>

Landín, M., & Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242.

<https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

Martinell Sempere, A. (2001). *La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro*. Girona: Universidad de Girona.

Molano L., O. L., (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. Revista Opera, (7), 69-84

Orlando, M., & Ozollo, F. (2005). *Formulación de proyectos culturales*. Publicación de la Secretaría de Extensión Universitaria y del Departamento de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Cuyo.

Ortiz Ocaña, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales*. Ediciones de la U.

Pavis, P. (1984). *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*.

Anexos

Registros del proceso creativo:

https://drive.google.com/drive/folders/14bwluQBYxcFo22CaXV8OIKJVXoYFc0QC?usp=share_link

Registros de entrevistas:

[https://drive.google.com/drive/folders/1V8dSs1m-Szv-K1p7QCNg7VOK-AEW1?usp=share link](https://drive.google.com/drive/folders/1V8dSs1m-Szv-K1p7QCNg7VOK-AEW1?usp=share_link)