





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

1955

LA EXPERIENCIA DEL ACONTECIMIENTO TEATRAL EN LA INFANCIA

Presentado por

SARAY BUENDÍA PUYO

2015177005

Asesorado por

ÁNGELA VALDERRAMA DÍAZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ – 2019

“Ce qui embellit le désert, c’est qu’il cache un puits quelque part”.

A.D.S.E

[Lo hermoso del desierto es que en cualquier parte esconde un pozo]




Pese a las dificultades y adversidades que supuso este camino, al final terminé recordando la pasión por la cual inicio, mi infancia; aquella mariposa azul que me acompaña en cada paso.

Mi infancia que hoy ya no es, pero que revivo con mi Chicha linda, con Juancho Juan Alejo, con Emilio Memilin, con Toto, Joaquín, María Malgenios, Ana Gabriela, Aurora y Alicia, ellas aún en la distancia. Para ustedes la vida entera, porque ustedes, la infancia, son sinónimo de sueños, de posibilidades, de alegrías, sonrisas, intentos y de mundos posibles, de un mundo completamente diferente.

Gracias a la tercera infancia, a los abuelos, gracias papá, gracias mamá, gracias hermanos, gracias Malagueño, gracias profesores, gracias amigos, gracias a la vida que me ha dado tanto, gracias teatro.




 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	LA EXPERIENCIA DEL ACONTECIMIENTO TEATRAL EN LA INFANCIA
Autor(es)	BUENDÍA PUYO SARAY
Director	VALDERRAMA DIAZ ÁNGELA ROCIO
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 81 p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. UPN
Palabras Claves	TEATRO; CONVIVIO; EXPERIENCIA; PERCEPCIÓN EN LA INFANCIA; CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO Y LUGARES DE ENUNCIACION EN LA INFANCIA.

2. Descripción
<p>Esta investigación monográfica, permite indagar en torno a la relación entre el teatro como acontecimiento efímero y su relación con la infancia en tanto espectador. En este sentido, el proyecto se formula algunos interrogantes que posibilitarán inquirir en el fenómeno de la recepción en la infancia frente a una obra de teatro en particular: ¿Qué pasa con el teatro después de la obra de teatro? ¿Qué queda para el espectador y el creador después de la función? ¿Qué pueden llegar a descubrir los niños como espectadores de teatro? Estas preguntas permiten abrir una discusión en torno a si el arte nos transforma realmente de alguna manera, y en el caso puntual del teatro, si para los niños es posible construir sentido y encontrar un lugar para enunciarse y presentarse ante los otros en el ejercicio convivial que supone la representación.</p>

3. Fuentes
<p>Abbott. (1999) "El Constructivismo". Tomado de: http://www.cca.org.mx/ddscursos/cep21/modulo_1/main0_35.htm</p> <p>Acaso, M. (2005). "Pedagogías Invisibles". Libros de la Catarata, Argentina.</p> <p>Araya, V., Alfaro, M., Andonegui, M. (2007) "Constructivismo, Orígenes y Perspectivas". Redalyc. Tomado de: https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf</p> <p>Azar, S. (2014) "Tejedores de vida. Arte en primera infancia". IDARTES.</p> <p>Bermúdez, M. (2009). "Teorías infantiles de la mente y el lenguaje: ¿un problema de huevo o gallina?". Reviste Iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología.</p> <p>Castaño, J.A. (2009). "Fundamentos hermenéuticos de la Estética de la Recepción IV". Tomado de: http://jacgmur.blogspot.com/2009/06/fundamentos-hermeneuticos-de-la.html?m=1</p> <p>Cuñat, G. R. (2007). "Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas". Artículo: SciELO, Colombia.</p> <p>Del Valle, J. (2008) "El principio de la estética y su relación con el ser humano. Acerca de la dimensión antropológica de la Estética de Alexander Baumgarten". Pontificia Universidad Católica del Perú Lima, Perú.</p> <p>Dewey, J. (2008) "El arte como experiencia". Paidós. Barcelona.</p> <p>Dubatti, J. (2007). "Filosofía del teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad". Argentina.</p> <p>Dubatti, J. (2012). "Introducción a los estudios teatrales. propedéutica". Argentina.</p> <p>Gabás, R. (2008) "La praxeología como filosofía originaria (Pensamiento crítico latinoamericano, VI.3)".</p> <p>Gadamer, H.G. (1996). "Estética y Hermenéutica". Madrid: Ediciones Tecnos.</p> <p>Galeano, E., (1997) "El libro de los abrazos". TM Editores</p> <p>García, L. (1998). "Acción, relato y discurso. Estructura de la ficción narrativa" Ediciones Universidad Salamanca.</p> <p>González, A. (2005) "La praxeología como filosofía originaria (Pensamiento crítico latinoamericano, VI.3)". Creamundos.</p> <p>González, Y. (2013) "Crianza y discapacidad: una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia". Universidad pedagógica Nacional, Bogotá.</p> <p>Guio E. (2015) "Del arte a la experiencia estética: Interpretación y efectos cognitivos en la función estética" Universidad Nacional de La Plata. Argentina.</p> <p>Herber, R. (1941) "Educación por el arte". Inglaterra.</p> <p>Hillar, G. (2015). "El teatro desde la primera infancia". Bogotá.</p> <p>Tomado de: https://www.revistaarcadia.com/noticias/articulo/teatro-para-bebes/42354</p> <p>IDARTES (2018). "Teatro para la primera infancia". Bogotá. Tomado de: http://nidos.gov.co/teatro-para-la-primera-infancia</p> <p>IDARTES (2019) "Orientación para la creación de obras escénicas para la primera infancia". Bogotá.</p> <p>Jauss, H. (2002). "Pequeña apología de la experiencia estética". Alemania: Ediciones Paidós.</p> <p>La percepción. Madrid: Recuperado de: https://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/percepcion.pdf</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3

Lanzellotti, G. F. (2008). “del camino platónico de H. G. Gadamer o la urgencia del diálogo”. tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2931216>.

M. Rosental y P. Iudin. (1946). “Diccionario filosófico marxista”.

Matthews, J. (2002) “El arte de la infancia y la adolescencia la construcción del significado” Paidós. Barcelona.

Papalia, D. (2998) “Psicología del desarrollo” México.

Perner, J. (1994). “Comprender la mente Representacional”. Madrid: Alianza.

Pavis, P. (1996). “Diccionario del Teatro”. México: Paidós.

Puyana V, Y. y Barreto G, J. (1994) “La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas”. Recuperado de: <https://www.bdigital.unal.edu.co>.

Ramirez, R. (2017) “Lev Vigosky y el Constructivismo”. Tomado de: <https://reddolac.org/profiles/blogs/lev-vigosky-y-el-constructivismo>

Rego, P. (1988) “Gadamer, un lenguaje para la filosofía”, Universitas Philosophica.

Rodríguez, G.P. (2013). “Experiencia, tradición, historicidad en Gadamer”. Tomado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/pagadamer.pdf>.

Ruiz, G. (2013). “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo”. Foro de Educación, 11(15), pp. 103-124.

Saldarriaga P, J., Bravo G, R., Loor M, R. (2016). “La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea”.

Salvador, D. (2016) “Teoría de la mente: la falsa creencia de la infancia”. Tomado de: <http://queaprendemoshoy.com/teoria-de-la-mente-la-falsa-creencia-en-la-infancia/>.

Sarlé, P., Ivaldi, E., y Hernandez, L. (2014) “Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias”. España, (OEI).

Sarrazac, J. P. (2006). “El personaje: Una relectura de La crisis del personaje”. Francia.

España, A. (2016) “Propuestas didácticas que integran el arte en la enseñanza de la historia en escuelas secundaria de la ciudad de Rosario”. Universidad Nacional del Litoral Maestría en Didácticas Específicas.

Tomlinson, R. (2011) “Aforo completo”. Madrid: Iberautor Promociones Culturales.

Ubersfeld, A. (1998), “Semiótica teatral”. Madrid.

Van Manen, M. (2003). “Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad”. Barcelona: Idea Books.

Velasco L. (2015). “La experiencia estética”. Universidad de Valencia.

Velázquez, A. (2019) “Diálogos entre Dramaturgia y Circo: Planteamientos técnicos y poéticos en la producción de contenido didáctico para la infancia”. Bogotá.

Vielma, E., y Salas M. (2000) “Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo”. Universidad de los Andes, Bogotá

4. Contenidos

Indagar por la experiencia del teatro en la infancia, posibilita una lectura del sujeto con relación al arte desde su historicidad particular, desde la percepción que tiene del mundo, desde los preconceptos sobre lo que es para él la vida: su familia, su cultura, su color de piel, sus modales, su comportamiento, sus conocimientos, sus costumbres, su historia corta, sus conceptos. Así pues, el reconocimiento del niño desde la percepción como marco en la lectura del fenómeno teatral, brinda respuestas frente a estímulos emocionales y racionales que consienten que el espectador entable relaciones entre la puesta en escena y su contexto y no que pase inadvertida la experiencia escénica, construyendo una comunicación entre *poiésis* y expectación por medio del acto convivial.


En este sentido, el lector podrá encontrar el documento estructurado en cuatro partes:

En el primer capítulo, el lector evidenciará una síntesis de las intencionalidades del proceso de investigación, se presenta la pregunta orientadora de la investigación y los objetivos, asimismo, se hace una breve contextualización de la población participante y, por último, se relaciona la propuesta metodológica e instrumentos para la recolección de datos, análisis y triangulación.

El segundo capítulo, se hace un recorrido teórico-referencial de los principales conceptos y autores, como premisas de partida para entender desde dónde se hará la interpretación de la información que pueda ser recopilada en el transcurso del proceso investigativo.

El tercer capítulo, presenta el análisis de los datos recopilados durante la investigación, desde un ejercicio interpretativo que dialoga con los autores y conceptos presentados en el marco referencial, y, además, vale la pena resaltar que, durante el análisis, el texto se apoya en otros referentes conceptuales que surgen en el momento interpretativo, pero que no se apartan del horizonte de sentido que se propone desde el comienzo.

Por último, se presenta un apartado a modo de conclusiones, los hallazgos en torno a la pregunta ¿Cuáles son las construcciones de sentido y los lugares de enunciación en la infancia que emergen en su relación convivial en el ejercicio de percepción de la obra de teatro “Amapola”? y en este sentido, enuncia los aportes que sugiere el proceso investigativo.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO		
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB		Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 3 de 3	

5. Metodología

Metodológicamente este proyecto se enmarcó en una investigación desde la teoría fundamentada, la cual surge de la recolección y análisis de datos, así pues, la teoría fundamentada permite explicar el fenómeno de estudio en relación con las diferentes conductas humanas dentro de un campo específico.

En este sentido, esta investigación consideró pertinente el enfoque cualitativo como forma de comprensión de la conciencia humana por medio del proceso analítico de la percepción de los niños, preguntándose por la experiencia frente a un suceso particular, el teatro, y su comprensión y contextualización en términos de espacio, tiempo, cuerpo y contexto, dando así sentido y significado a los hechos de convergencia asociados por los mismos, entre la vida y el teatro.


Por medio de la teoría fundamentada en datos se dio cuenta de la relación directa entre la puesta en escena de la obra de teatro “AMAPOLA”, en tanto posibilitó la indagación en sí misma, por el contenido didáctico que la infiere, no sólo desde la temática que pretende presentar (la familia), sino también por los recursos corporales y materiales que se utilizaron en el ejercicio narrativo de la historia desde la creación *poética*; y la infancia. Se consideró pertinente dirigir la investigación a niños de primera infancia entre los 4 y los 8 años, en tanto es esta edad, el niño comienza a desarrollar sus capacidades cognitivas de percepción, memoria y razonamiento y, así mismo, en esta etapa hay un fuerte desarrollo mental y cognitivo de manera que el niño tiene la facultad de diferenciar entre sucesos reales e imaginarios por lo que podemos hablar de teatro como lugar de representación, imaginario y ficticio, pero, también, como lugar significado en las relaciones entre lo irreal y lo real.

Los instrumentos de recolección aplicados en esta investigación fueron: las videoscopias, las cuales permitieron grabar directamente a los espectadores asistentes en el ejercicio de expectación de la obra de teatro y, las bitácoras que posibilitaron contrastar los comportamientos, los gestos, las reacciones y los lugares de enunciación del niño, así como observar la misma obra de teatro.

Finalmente, el análisis de datos se hizo por medio de la triangulación de la información desde el análisis por correlatos, que permitió contrastar las categorías surgidas de la relación entre los conceptos estudiados y la realidad encontrada.

6. Conclusiones

El proceso de investigación realizado vislumbra como posibles lugares de construcción de sentido y enunciación, las experiencias adquiridas por los niños, que les han significado de alguna manera. Pues el espectador infantil, lleva al hecho convivial su universo afectivo, sensible, cognitivo y sensorial, para reconocerse en el acto *poético* como parte fundamental del ejercicio de creación, pues sin espectador, no hay teatro. En este encuentro convivial, el niño no solo asume un lugar para nombrarse e interactuar con los personajes de la obra y la trama que le proponen, pues él, va más allá de un ejercicio pasivo de recepción, y en una acción de reconocimiento del otro, le devuelve a la obra, preguntas que quizás sus creadores jamás contemplaron, ampliando así, la dimensión simbólica y *poética* de la obra.

Elaborado por:	SARAY BUENDÍA PUYO
Revisado por:	 ÁNGELA VALDERRAMA DÍAZ

Fecha de elaboración del Resumen:	13	05	2020
--	----	----	------

CONTENIDO

PRIMER CAPÍTULO	10
1 ESCENARIO DE PARTIDA	11
1.1 INTENCIONALIDADES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	14
SEGUNDO CAPÍTULO	17
UN RECORRIDO TEÓRICO-REFERENCIAL	18
2.1 DE LA EXPERIENCIA Y SUS INTERPRETACIONES	18
2.2 DE LA EXPERIENCIA COTIDIANA A LA EXPERIENCIA ESTÉTICA GENUINA	22
2.3 CONVIVIO: EXPERIENCIA EN EL TEATRO	26
2.4 CREACIÓN <i>POIÉTICA</i> TEATRAL PARA LA INFANCIA	27
2.5 CONTENIDO DIDÁCTICO TEATRAL PARA LA INFANCIA	31
2.6 LA FÁBULA, EL CONFLICTO Y EL PERSONAJE	34
2.7 POSIBILIDADES SEMIÓTICAS: OBJETOS - ESPACIOS	37
2.8 EXPECTACIÓN EN EL CONVIVIO TEATRAL	39
2.9 TEORÍAS DE LA COGNICIÓN EN LA PERCEPCIÓN INFANTIL	43
2.9.1 Teoría modularista: sistema de entrada y sistema central	43
2.9.2 Teoría como “Teoría-Teoría”	45
2.9.3 Teoría Interaccionista	45
2.10 LA CONSTRUCCION DE SENTIDO Y LOS LUGARES DE ENUNCIACIÓN EN LA INFANCIA	46

TERCER CAPÍTULO	49
CORRELATOS: MIRADAS Y LUGARES DE LA EXPERIENCIA DEL ACONTECIMIENTO TEATRAL EN LA INFANCIA	50
3.1 LAS VIDEOSCOPIAS.....	51
3.2 LAS BITÁCORAS.....	53
3.3 EL NIÑO COMO ESPECTADOR TEATRAL DE LA OBRA AMAPOLA	57
3.4 CRITERIOS DE LA CREACIÓN <i>POIÉTICA</i> PARA LA INFANCIA Y CONTENIDO DIDÁCTICO EN LA OBRA DE TEATRO AMAPOLA	59
DURACIÓN.....	60
3.5 <i>POIÉTICA</i> RECEPTIVA CONVIVIAL EN AMAPOLA <i>lo que ven, lo que oyen y lo que dicen los niños</i>	62
3.6 DE LA PERCEPCIÓN A LA COGNICIÓN INFANTIL <i>Comportamientos involuntarios y voluntarios en el convivio teatral</i>	66
3.6.1 La acción involuntaria del comportamiento	66
3.6.2 La acción voluntaria del comportamiento	68
A MODO DE CONCLUSIONES	75
ÍNDICE DE TABLAS	77
BIBLIOGRAFIA	78

PRIMER CAPÍTULO

“Y entonces decidí saltar”.



1 ESCENARIO DE PARTIDA

De niña, recuerdo una mariposa, quizá la más bella que he visto en todos los tiempos; la más extraña, la más grande, la más bullosa, la más sonriente, pero sobre todo la más misteriosa.

Puede sonar extraño, quizá falso, pero no lo es, esta mariposa, tal y como el conejo de Alicia en el País de Maravillas, me buscó, me sonrió y me invitó a un mundo completamente desconocido y, yo, en mi inocencia de niña de cuatro o cinco años, corrí tras ella, anduve tras sus alas por lo menos cuarenta minutos, tal vez fue una hora y cuando ella se detuvo pude sentir, entre aplausos, sonrisas y más mariposas -ahora dueñas de mi estómago- una sensación de alegría incontrolable e innombrable, había llegado al mejor lugar que he conocido hasta ahora, ese lugar era nada más y nada menos que el teatro.

De aquella mariposa sobre el escenario no recuerdo mucho, sólo su color negro en la piel, su gran sonrisa entre amarillenta y blanca y esas alas ¡Ah! Estas alas azules aguamarina que me cautivaron y dejaron para siempre una huella imborrable en mi alma y mi corazón, sin siquiera guardar el recuerdo en una fotografía.

Desde aquella tarde me quedé involuntariamente allí, buscando a esta mariposa en otras historias, en otros cuentos, en otras representaciones. Me quedé pensando y sólo hasta hace un tiempo tuve el valor de reconocer frente al mundo, que deseaba ser una mariposa y seguir al encuentro de otras.

Desde que me recuerdo, quise ser actriz.

A esta corta edad, papá nos llevó al teatro a mis hermanos y a mí, él iba de la mano de mamá. A decir verdad, ahora que lo pienso, poco hablamos de esta obra en su momento, y hoy reconstruyendo la escena, ¿cómo les pregunto? ¿alguno se acuerda de una mariposa azul de la obra de teatro...? ¿y? ¿nada más? no, no hay nada más, pero para mí, esas alas son suficientes. ¿Recordarán los Buendía esas alas azules? ¿las recordará papá? ¡jm! No lo sé, honestamente no lo sé, pero yo las recuerdo, las recuerdo como inicio fehaciente de mi vida.

A veces me pregunto: ¿Y si papá hubiese tenido un compromiso aquel día yo habría encontrado esa mariposa en otro escenario, en otra disciplina? ¡Jm! no lo sé, sólo sé que agradezco haber tomado el bus para llegar hasta el teatro de la biblioteca.

Hoy, a mis 24 años, todavía recuerdo estas alas, esta piel y esta sonrisa, aunque no podría hablar de una actriz en particular, sin embargo, tengo la certeza que mi historia en el teatro tiene su nombre.

Por ello, nace este proyecto de investigación, desde una búsqueda personal de mi relación con el teatro, de la pregunta por cuál es mi lugar en el arte, cuál es mi lugar en la docencia, cuál es el lugar del arte, cuál el del teatro, cuál el de la infancia. Me pregunto: ¿Por qué, de adultos se nos olvida sorprendernos de las cosas simples y abandonamos nuestra sensibilidad creativa? ¿Qué pasa con el teatro, después de la obra de teatro? ¿Qué queda para el espectador y el creador después de la función? ¿Qué pueden llegar a descubrir los niños como espectadores de teatro? preguntas aparentemente retóricas, que posibilitan abrir una discusión en torno a si el arte nos transforma realmente de alguna manera, y en el caso puntual del teatro, si para los niños, es posible construir sentido y encontrar un lugar para enunciarse y presentarse ante los otros.

El arte supone un lugar importante en el desarrollo cognitivo del niño, pues estimula su aprendizaje y la comunicación con el mundo externo -social y cultural-, así como la apertura de su capacidad receptiva en torno a la creación desde el uso de la facultad de su imaginación. En este sentido, el teatro como expresión artística sitúa al niño frente a un acto vivo, de carácter presencial y experiencial que tiene lugar en el *convivio*¹ un acontecimiento efímero e irrepetible, su punto de partida como: “conjunción de presencias e intercambio humano directo, sin intermediaciones ni delegaciones que posibiliten la ausencia de los cuerpos” (Dupont citado en Dubatti, 2007. p,47). Ese encuentro que se da en el tiempo de una obra de teatro, en un tiempo de la realidad -tiempo de dramatización del espectáculo- y que tanto, autor como público pueden disfrutar, reconociendo el lugar de la experiencia como un acto estético y efímero que posibilita la creación, desde la percepción del arte y, por supuesto, el lugar de la enunciación², -si se da-, es decir, si encuentra en el receptor -infantil- un lugar de inferencia que permita una manifestación desde el lenguaje verbal o no verbal, como lugar de reconocimiento de la obra.

Indagar por la experiencia del teatro en la infancia, posibilita una lectura del sujeto con relación al arte desde su historicidad particular, desde la percepción que tiene del mundo, desde los preconceptos sobre lo que es para él la vida: su familia, su cultura, su color de piel, sus modales, su comportamiento, sus conocimientos, sus costumbres, su historia corta, sus conceptos. Así pues, el reconocimiento del niño desde la percepción como marco en la lectura del fenómeno teatral, brinda respuestas frente a estímulos

¹ Se entiende por convivio “la reunión de dos o más hombres, encuentro de presencias en una encrucijada espacio-temporal cotidiana” (Dubatti, 2007. p,43).

² Se entenderá lugares de enunciación, Benveniste (1974) como: “el acto individual de apropiación del lenguaje, verbal o no, en tanto un proceso comunicativo que adquiere significación”. Este proceso comunicativo se ve interferido por un lugar propio de interpretación del emisor de forma que codifica los signos, las imágenes, las palabras, los gestos, los símbolos, etc., voluntaria e involuntariamente, en tanto han sido sus lugares de interferencia personales y sociales propios de la experiencia.

emocionales y racionales que consienten que el espectador entable relaciones entre la puesta en escena y su contexto y, no que pase inadvertida la experiencia escénica, construyendo una comunicación entre *poiésis* y expectación por medio del acto convivial.

A continuación, el lector podrá encontrar un documento estructurado en cuatro partes:

En el primer capítulo, se hará una síntesis de las intencionalidades del proceso de investigación, se presenta la pregunta orientadora de la investigación y los objetivos, asimismo, se hace una breve contextualización de la población participante y, por último, se relaciona la propuesta metodológica e instrumentos para la recolección de datos, análisis y triangulación.

El segundo capítulo, hace un recorrido teórico-referencial de los principales conceptos y autores, como premisas de partida para entender desde dónde se hará la interpretación de la información que pueda ser recopilada en el transcurso del proceso investigativo.

El tercer capítulo, presenta el análisis de los datos recopilados durante la investigación, desde un ejercicio interpretativo que dialoga con los autores y conceptos presentados en el marco referencial, y, además, vale la pena resaltar que, durante el análisis, el texto se apoya en otros referentes conceptuales que surgen en el momento interpretativo, pero que no se apartan del horizonte de sentido que se propone desde el comienzo.

Por último, se presenta en un apartado a modo de conclusiones, los hallazgos en torno a la pregunta ¿Cuáles son las construcciones de sentido y los lugares de enunciación en la infancia que emergen en su relación convivial en el ejercicio de percepción de la obra de teatro “Amapola”? y en este sentido, enuncia los aportes que sugiere el proceso investigativo.

1.1 INTENCIONALIDADES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El proyecto “La experiencia del acontecimiento teatral en la infancia” se plantea la pregunta ¿Cuáles son las construcciones de sentido y los lugares de enunciación en la infancia que emergen en su relación convivial en el ejercicio de percepción de la obra de teatro “Amapola”? y traza una ruta por medio de la cual pretende dar cuenta del objetivo general del proyecto: Analizar, desde el lugar del convivio, la percepción de la obra de teatro “Amapola”, para identificar las construcciones de sentido y lugares de enunciación de la infancia. Para alcanzar a este objetivo, es importante situar los objetivos específicos que procedimentalmente ayudarán a enmarcar la investigación:

1. Identificar cuáles son los lugares de recepción del niño frente al ejercicio escénico de la obra de teatro Amapola, por medio del uso de instrumentos de recolección de información.
2. Analizar los lugares de enunciación del niño frente a los fenómenos percibidos en la obra de teatro infantil Amapola, con el fin de estudiar el alcance del sentido experiencial en el espectador infantil.

Metodológicamente este proyecto se enmarca en una investigación desde la teoría fundamentada, la cual emerge de la recolección y análisis de datos, en tanto, “utiliza una serie de procedimientos que, genera una teoría explicativa de un determinado fenómeno estudiado. En este sentido, los conceptos y las relaciones entre los datos son producidos y examinados continuamente hasta la finalización del estudio” (Cuñat, R. 2007, p. 1). Así pues, la teoría fundamentada permite explicar el fenómeno de estudio en relación con las diferentes conductas humanas dentro de un campo específico.

En este sentido, esta investigación considera pertinente el enfoque cualitativo como forma de comprensión de la conciencia humana por medio del proceso analítico de la percepción de los niños, preguntándose por la experiencia frente a un suceso particular, el teatro, y su comprensión y contextualización en términos de espacio, tiempo, cuerpo y contexto, dando así sentido y significado a los hechos de convergencia asociados por los mismos, entre la vida y el teatro. De esta forma, cabe resaltar que se convierte en un proceso subjetivo al “revelar las estructuras significativas internas del mundo vivido” por cada niño como sujeto de estudio, un lugar particular de la subjetividad en la interpretación. Así mismo, Strauss y Corbin (1990), citados en (Cuñat, R. 2007, p. 2) afirman que: “La teoría fundamentada puede ser utilizada para un mejor entendimiento de un fenómeno estudiando y

así poder profundizar en él. Aseguran que el aspecto cualitativo de esta metodología favorece el desarrollo de respuestas a fenómenos sociales respecto a lo que está ocurriendo y por qué.

Por medio de la teoría fundamentada en datos, se dará cuenta de la relación directa entre la puesta en escena de la obra de teatro “AMAPOLA” de Alejandra Velásquez Gaitán y el público infantil desde los comportamientos dados en la infancia en el ejercicio de expectación³ propuesto por Dubatti (2007). Se escoge esta obra de teatro, en tanto posibilita la indagación en sí misma, por el contenido didáctico que la infiere, no sólo desde la temática que pretende presentar (la familia), sino también por los recursos corporales y materiales que se utilizaron en el ejercicio narrativo de la historia desde la creación *poiética* que, de alguna manera, sitúan al espectador en un lugar de incidencia constante, propio de la didáctica.

Ahora bien, la recopilación de datos se hará mediante la observación de cuatro funciones de la obra de teatro infantil “Amapola”⁴ con dos grupos conformados de la siguiente manera:

Grupo 1: Manuela (M) 5 años, Juan Alejandro (J) 7 años y Emilio (E) 4 años

Grupo 2: Estudiantes Instituto Pedagógico Nacional con edades entre los 5 y 6 años (para la presentación asistirán en dos subgrupos de 40 estudiantes)

Se considera pertinente dirigir la investigación a niños de primera infancia⁵ entre los 4 y los 8 años, en tanto es esta edad, momento en el que el niño comienza a desarrollar sus capacidades cognitivas de percepción, memoria y razonamiento, logrando encontrar, puntos de convergencia entre imágenes externas que apelan directamente a sus sentidos. Así mismo, en esta etapa hay un fuerte desarrollo mental y cognitivo de manera que el niño tiene la facultad de diferenciar entre sucesos reales e imaginarios por lo que podemos hablar de teatro como lugar de representación, imaginario y ficticio, pero, también, como lugar significado en las relaciones entre lo irreal y lo real.

³ La expectación consiste en la inmersión en la cultura convivial y los diferentes componentes sensoriales del cuerpo poético (visuales, auditivos y olfativos principalmente) extienden la idea de examinar u observar a *percibir* con todos los sentidos y, por extensión, experimentar, vivir un campo de experiencia. (Dubatti, 2007)

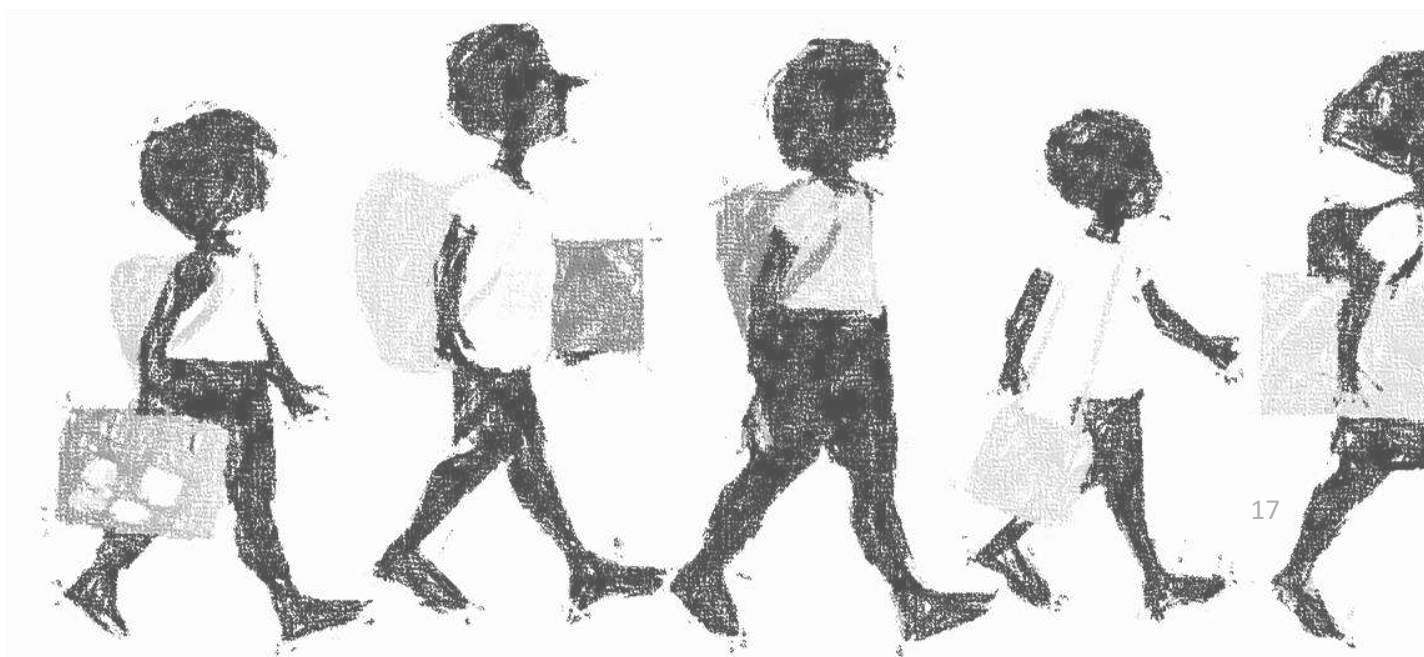
⁴ Funciones programadas Grupo 1: 1 de junio de 2019, 14 de julio de 2019, 18 de agosto de 2019 / Grupo 2: 28 de octubre de 2019.

⁵ Según la Organización de Estados Iberoamericanos OEI “la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en el marco del seguimiento de la Educación para todos, sostiene que existe una «convención cada vez más admitida de que la primera infancia comprende el período que va desde el nacimiento hasta los ocho años». En la mayoría de los países, esta etapa se subdivide en dos períodos claramente diferenciados: un ciclo comprendido entre el nacimiento y los 36 meses de vida, y otro que comprende desde los 4 hasta los 6-8 años, cada uno de ellos con su especificidad” (UNESCO, 2007. p. 19).

Los instrumentos de recolección aplicados en esta investigación posibilitan documentar el comportamiento de los niños participantes como asistentes a la obra de teatro “Amapola”, para ello, se utilizará la videoscopia, la cual consiste en grabar directamente a los espectadores asistentes en el ejercicio de expectación de la obra de teatro. Y, asimismo, en este ejercicio de recolección de información, se elaborarán bitácoras que permitan contrastar los comportamientos, los gestos, las reacciones y los lugares de enunciación del niño.

El análisis de datos se hará por medio de la triangulación de la información desde el análisis por correlatos, que permite contrastar las categorías surgidas de la relación entre los conceptos estudiados y la realidad encontrada. Para este estudio se contará con tres relatos: el primer relato estará dado por las videoscopias, un segundo relato serán las bitácoras, para así, llegar a un tercer relato donde se busca categorizar la información recopilada a través de una matriz de análisis y, finalmente presentar al lector los alcances de la investigación.

SEGUNDO CAPÍTULO



UN RECORRIDO TEÓRICO-REFERENCIAL

Para responder la pregunta ¿Cuáles son las construcciones de sentido y los lugares de enunciación en la infancia que emergen en su relación convivial en el ejercicio de percepción de la obra de teatro “Amapola”? este proceso investigativo, acude a diferentes autores para entender la pregunta: desde la experiencia estética en la percepción infantil, desde el convivio teatral, desde la creación artística para la primera infancia, desde los contenidos didácticos teatrales y desde algunas teorías sobre cognición infantil. Situando estas nociones y acercamiento conceptuales, se podrá trazar una ruta para entender los procesos de construcción de sentido y enunciación de los niños como espectadores teatrales.

2.1 DE LA EXPERIENCIA Y SUS INTERPRETACIONES

En este primer apartado, el lector encontrará algunas aproximaciones al concepto de experiencia desde diferentes autores. Para iniciar se presentarán algunos de los planteamientos constructivistas postulados por los psicólogos y pedagogos -suizo y soviético- Piaget (1986-1980) y Vigotsky (1986-1934), para estos autores, el ser humano es un sujeto que se construye y desarrolla a partir de experiencias que surgen de la interacción y relación con el entorno social y cultural y los conocimientos previos que posee. Más adelante se revisarán los postulados del pedagogo y psicólogo norteamericano John Dewey (1859-1952), quien desde sus planteamientos teóricos sostiene que las experiencias ocurren continuamente debido a la interacción del ser humano con las condiciones y los fenómenos que lo rodean, de manera que el sujeto se involucra en ellas activamente. De sus postulados, se hará énfasis en lo que él denomina la experiencia *ordinaria* y la experiencia *genuina*, donde esta última constituirá una *experiencia estética*.

Piaget, instala la relación entre el individuo y el medio –lo externo-, de manera que el primero progresivamente se convierte en un sujeto social, es decir que, fundamentó el desarrollo del niño en una esfera que se mueve desde lo “individual a lo social; razón por la cual tomó al individuo como la unidad de análisis, considerando la influencia social como sobrepuesta a la actividad individual” (Vielma, E., Salas. M. 2000. p, 33), el individuo se construye y se va desarrollando por medio del contacto con las otras personas de su entorno, pero siempre desde su lugar individual como sujeto.

Ahora, Vigotsky plantea la relación entre el individuo y el medio, de manera que “el proceso de desarrollo cultural puede definirse en cuanto a su contenido, como el desarrollo de la personalidad del

niño y de la concepción del mundo” (Vielma, E., Salas. M. 2000. p, 31), es decir que, de acuerdo con sus planteamientos dialécticos, el desarrollo del niño es producto de las interacciones existentes entre este como *la persona que aprende* y los otros individuos mediadores de la cultura.

En adición a lo expuesto por Piaget y Vigotsky, Saldarriaga Z., Bravo C., Loor R. (2016) afirman que desde el constructivismo el ser humano puede concebirse “como un ente autogestor que es capaz de procesar la información obtenida del entorno, interpretarla de acuerdo con lo que ya conoce convirtiéndola en un nuevo conocimiento, es decir, que las experiencias previas del sujeto le permiten, en el marco de otros contextos, realizar nuevas construcciones mentales” (p,130). Por lo tanto, la experiencia en el ser humano es un producto del proceso de interacción entre el sujeto y el medio físico, el cual le permite adquirir conocimientos con el fin de transformarse en el proceso de socialización.

Así pues, partiendo del enunciado de que el ser humano al nacer es un individuo biológico, se comprende que su transformación sucesiva se enmarca en un *proceso de acomodación*, el cual hace referencia a la adaptación que le permite al individuo, a través de las experiencias (y la nueva información), cambiar o modificar los esquemas (estructuras cognitivas) existentes, y de esta forma construir nuevos conocimientos. En este sentido, Piaget afirma que:

“por medio de las interacciones, el niño va formando esquemas (construyendo su mente), que le permiten asignar significado a la realidad. Así, estructura un mundo de objetos y personas y es capaz de elaborar anticipaciones acerca de lo que pueda suceder. Al actuar sobre la realidad la incorpora, asimila y modifica, pero al mismo tiempo se modifica a sí mismo, aumentando su conocimiento y sus posibilidades de anticipar lo que pueda hacer. Al mismo tiempo, el conocimiento que el sujeto adquiere está directamente relacionado con los conocimientos anteriores; el conocimiento es siempre una construcción que el sujeto realiza partiendo de los elementos de que dispone. Esto supone que es siempre activo en la formación del conocimiento y que no se limita a recoger o reflejar lo que está en el exterior. En este sentido, podemos afirmar que, para el constructivismo en Piaget, el ser humano crea y construye activamente su realidad personal” (Piaget citado en Araya, V., Alfaro, M., Andonegui, M., 2007, p. 84).

Ahora bien, la concepción vigotskyana, declarada como socio-constructivista, insiste en la naturaleza social del individuo; plantea que el ser humano es ante todo un individuo social que adquiere su conocimiento por medio del proceso de interacción con el medio; a diferencia de Piaget, este medio no se sitúa únicamente en el lugar de lo físico, sino que es comprendido desde una perspectiva más amplia vista desde el campo social y cultural, es decir, en la relación que es regulada a partir de indicaciones y directrices de los adultos y de aquellas personas en un medio determinado y es a través de este proceso de interacción que el niño logra transformarse progresivamente.

En este sentido, “la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual. La interacción entre organismo y ambiente posibilita el que surjan nuevos caracteres y rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto”. (Araya, V., Alfaro, M., Andonegui, M., 2007, p. 91). Así, el socio-constructivismo pone de relieve el contacto del sujeto con los elementos de la cultura y de la historia, lo que permite el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, sociales y afectivas del ser humano de forma que éste pueda insertarse eficazmente en la sociedad y en la cultura mediante el intercambio *conductual-simbólico* hasta llegar al lenguaje verbal como herramienta del desarrollo cognitivo, el cual es un producto de la interacción con el medio.

Tanto para el constructivismo como para el socio-constructivismo, el lugar de la experiencia será fundamental para comprender el modo de encuentro del sujeto con el mundo, los fenómenos y situaciones dados entre estos y, que, en dichas relaciones, se interpela directamente a la experiencia como aspecto fundamental del desarrollo del ser humano. Así, el sujeto no es un agente pasivo, sino que es él quien, estimulado por el medio, compone su propio tejido simbólico y conceptual que permite la construcción de conocimiento por medio de la experiencia.

Si bien el constructivismo posibilita la construcción cognitiva, social y afectiva del sujeto de manera individual, es decir, propia y que se va produciendo día a día como resultado de las interacciones con el medio desde los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), el socio constructivismo posibilita una interrelación entre el niño y el medio social y cultural, es decir, que el desarrollo del sujeto tiene lugar por medio de un proceso gradual de aprendizaje en donde cumple un rol activo operante.

Por su parte, Dewey define la experiencia como una interacción entre la criatura viva y su entorno, haciendo una clara distinción entre lo que denomina *experiencia ordinaria* y *experiencia genuina*. En la primera, la relación que tiene el sujeto con el medio no logra completarse ya que él, hace de la experiencia una rutina o dicha experiencia no logra afectarlo de manera que sea posible la culminación de esta. Mientras que la experiencia genuina, es considerada como una *experiencia completa*, en tanto el sujeto se vincula y genera acciones sobre ella, asunto que implica un proceso de interacción y acción por parte del sujeto, llevando la experiencia a una fase de culminación, de cierre, la experiencia como “algo completo”.

La comprensión de la experiencia propuesta por John Dewey enfatiza en el hecho de que una experiencia no posee valor en sí misma, sino que adquiere dicho valor en tanto actúa el individuo sobre esta. “La experiencia para Dewey es aquella relación hombre-naturaleza-hombre a la que este último,

encuentra sentido” (Montenegro, C. 2014. p.96). Dewey refiere una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia presente, la cual es vivida por el sujeto por medio del aumento de la capacidad consciente para dirigir el curso de ésta, dotándola de sentido para atribuirle mayor significado frente a una posible experiencia subsiguiente.

“El ser humano aprende en la interacción con su ambiente, social y físico, a partir de su capacidad de adaptación funcional, a través del ensayo y error. Ello le permite progresar en la lucha por adaptarse y dominar el ambiente en el que vive. Se aprende por experiencia, mediante la educación por acción” (p,108).

La experiencia se convierte en acción, en un acto de aprendizaje, en tanto posee dos principios: la continuidad y la interacción. *La continuidad* es el principio mediante el cual se vincula la experiencia presente a las experiencias previas y propias del sujeto; asimismo, establece la relación con las otras experiencias presentes y futuras, lo cual supone un proceso constitutivo entre lo consciente y lo que es conocido. *La interacción*, da cuenta de la relación del pasado del individuo con el medio actual y que acontece, es decir, que una experiencia es tal porque da lugar a una transición entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente. Así, la experiencia surge del individuo en relación con el medio percibido y/o significado como conceptos en los que se formulan las creencias y construcciones humanas meramente circunstanciales, que en el sistema filosófico de la experiencia se constituirá dentro del campo epistemológico.

Es por esto por lo que la educación, según Dewey, es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia, en donde “el objetivo de la educación se encontraría así en el propio proceso, por lo que estaría muy imbricada con el propio proceso de vivir. Esta reconstrucción se añade al significado de la experiencia y aumenta la habilidad para dirigir un curso subsiguiente de la experiencia. Esto supone involucrar a los procesos educativos en el ámbito de los procesos sociales, en el seno de la comunidad. Por consiguiente, propone concebir a la escuela como una reconstrucción del orden social mayor” Ruiz, G. 2013, p. 7).

Además, Dewey describe y sitúa la experiencia como una relación indisoluble con lo vital, ya que toda experiencia se constituye como un vínculo con el ambiente: “La naturaleza de la experiencia está determinada por las condiciones esenciales de la vida [...] La primera gran consideración es la de que la vida se produce en un ambiente, no solamente en éste, sino a causa de éste, a través de una interacción con el mismo”. Luego la experiencia puede describirse en términos de actividad consciente, ya que no se trata del mero hecho de tener experiencias en el sentido de acumular procesos físicos inconscientes, sino de acciones que involucran un actuar consciente: “La experiencia, en el grado en

que es experiencia, es vitalidad elevada. [...] significa un intercambio activo y atento frente al mundo; [...], proporciona nuestra única posibilidad de una estabilidad que no es estancamiento, sino ritmo y desarrollo. [...] es el arte en germen.” (Dewey, J. 2008. p. 14-15).

Entonces, podemos afirmar que la experiencia es una relación entre el lugar que supone la interacción y acción del sujeto con el medio físico, material, social y cultural, a través de los cuales el individuo va formando esquemas mentales, que le permiten acercarse a la realidad para poder asignarle significado, teniendo como base las experiencias previas que concatena con las nuevas, de forma que la realidad se presta como un lugar de comprensión cognoscible en el que el sujeto se propone como un ser conocedor de las cosas de manera directa.

2.2 DE LA EXPERIENCIA COTIDIANA A LA EXPERIENCIA ESTÉTICA GENUINA

El ser humano está rodeado de incontables escenas cotidianas a las que se suele llamar experiencia, sin embargo, muchas de estas podrían ser la base de lo que Dewey llama la experiencia estética genuina:

Las fuentes del arte en la experiencia humana serán conocidas por aquel que ve cómo la tensión graciosa del jugador de pelota afecta la multitud que lo mira; quien nota el deleite del ama de casa arreglando sus plantas y el profundo interés del hombre que planta un manto de césped en el jardín de la casa; el gusto del espectador al atizar la leña ardiendo en el hogar mientras observa crepitar las llamas y el desmoronarse de las brasas. (Dewey, 2008. P.5)

La obra de arte no es el único lugar posible para hablar de la teoría estética en la experiencia del ser humano; Dewey señala que “el estudio de la experiencia estética fue artificialmente separado y desplazado desde los acontecimientos de la vida cotidiana al museo y la galería. Es decir, que el fenómeno de aislamiento que sufrió el arte no debe entenderse como algo natural y constitutivo de la experiencia estética” (Guio, E. 2015, p. 215). De esta manera, se propone recuperar la continuidad perdida entre la satisfacción de la experiencia estética surgida por medio del arte y el goce procedente de cualquier acontecimiento ordinario que supone la experiencia común de un sujeto.

De esta manera, Dewey parte del estudio de la experiencia en su forma más elemental y común a cualquier organismo vivo, situándola como la interacción del sujeto con el entorno por medio de la acción sobre éste desde la particularidad que supone la evolución de cada individuo. Ahora, en dicha

interacción el sujeto está en constante transformación, de manera que en su relación con el medio se presentan *carencias* y surgen *necesidades* específicas por lo que se exhiben *desequilibrios* con el ambiente que necesitan ser *restaurados*, lo que será posible, únicamente en tanto se logre recomponer este desequilibrio.

Dewey, interpretado en Guio, E. (2015, p. 217), distingue dos lugares que involucran toda experiencia elemental:

1. Aquel que acontece a partir de la falta, provocando la ruptura con el ambiente y el consecuente desequilibrio.
2. El que contiene la satisfacción de tal demanda, restituyendo la armonía.

Ahora, cabe resaltar que tal equilibrio restaurado nunca es estable ni acabado, este posee un carácter dialéctico, transitorio, progresivo y dinámico, por lo que constituirá un nuevo desorden que el sujeto deberá resolver y volver a equilibrar de manera consecutiva, así que la resolución de un conflicto nunca marcará un retorno al estadio anterior, sino que este supone un avance, un crecimiento significativo para el individuo, de forma que esta secuencia de *padecimiento* y *acción* entre sujeto-medio permite la interacción por medio de la cual el sujeto logra mantenerse con vida.

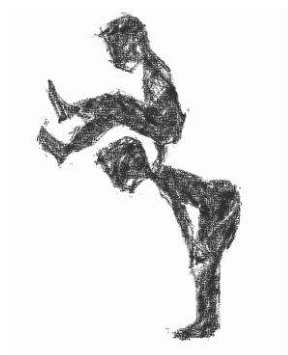
De acuerdo con Dewey “la particularidad propia del ser humano está dada por la posibilidad de ser consciente de todo este proceso de interacción” (Dewey citado en Guio, E. 2015, p. 217), de manera que su primera instancia de relación aparece en la emoción. A partir de ello, el deseo y la necesidad de superar el conflicto conllevan a la reflexión, dando lugar a aquellos elementos que permiten el restablecimiento del equilibrio, esta restauración perdida con el ambiente produce la sensación de placer.

Esta sensación de goce, encontrada en la experiencia por medio de la restauración del desequilibrio dado con el medio, se comprende como la satisfacción de una necesidad: la *consumación*. Sin embargo, en algunas ocasiones el sujeto puede no ser consciente de la totalidad del proceso o puede que la experiencia se vea interrumpida debido a que esta no logra concluir el hecho por el cual fue iniciada, de manera que no hay una resolución del conflicto y no se reinstaura el equilibrio. “Dewey entiende que este último tipo de experiencias, por resultar insatisfactorias, no pueden constituir *una* experiencia completa. Por el contrario, se posee *una* experiencia cuando las situaciones de resistencia y conflicto

son atravesadas por el individuo de modo consciente, dando cumplimiento a las demandas, satisfaciendo sus necesidades” (Guio, E. 2015, p. 216).

En este sentido, siempre y cuando el sujeto tenga una experiencia consciente y completa tendrá una experiencia dotada de cualidad estética, de manera que ha estado en constante interacción con el medio, “ser consciente del problema, reflexionar acerca del modo en que se puede superar y, por último, comprender la resolución del conflicto como la sumatoria y el resultado de los obstáculos superados, son las condiciones para que una experiencia proporcione goce y, en consecuencia, posea cualidad estética” (Guio, E. 2015, p. 217). La experiencia estética, puede transformarse en un acto expresivo en la medida en que exista un reconocimiento del conflicto por el sujeto dado con el medio, y un lugar posible de la acción para su resolución; sólo en este proceso de consciencia puede producirse la emoción estética. “El acto de expresión, así entendido, conllevará algo emocionalmente satisfactorio pues el producto obtenido resulta de un movimiento organizado y voluntario que repara una falta previa. Entonces, la acción expresiva que proviene de la experiencia consumada permite al individuo completar una emoción estética” (Guio, E. 2015, p. 219), y otorgar a la experiencia de cualidad estética.

En suma, podemos afirmar que las experiencias surgidas dentro o fuera del ámbito artístico sobrevienen de un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, sin embargo, las experiencias genuinas, en cualquiera de los dos ámbitos, posibilitan dotar de sentido a la experiencia y otorgarle cualidad estética en tanto existe el proceso completo y final de la interacción: suceso (punto de partida)-desequilibrio-conflicto-reflexión-resolución-equilibrio. Si este proceso de interacción se ve interrumpido en cualquiera de sus fases, el individuo reconocerá en la experiencia ordinaria una experiencia inacabada y no se concebirá en ella tal cualidad estética.



El arte se constituye como una experiencia completa, de manera que en sí misma conserva el significado de la experiencia que la organizó y la hizo posible desde el acto de creación por parte del artista o el autor y, entrando en diálogo con el espectador, tomando como punto de partida el hecho de que ambos, deben compartir el *mismo medio* sobre el cual es construida la creación artística.

Pues bien, el significado de una obra de arte no condicionaría al espectador a hallar en ella un sólo objetivo, una sola significación, por lo que las experiencias particulares de cada espectador se ponen en disposición de la interpretación de la obra de arte para la construcción de nuevas experiencias. “La

percepción de una obra involucra por parte del espectador cierto material extraído de su propia experiencia para que ésta se torne expresiva, puesto que el significado del arte no se comprende a través de ningún código preestablecido, el espectador deberá recurrir a disposiciones previamente formadas a causa de sus experiencias anteriores” (Guio, E. 2015, p. 221).

De esta forma, la obra de arte posibilita la experiencia estética en el espectador en tanto éste tiene la facultad de “resolver” el conflicto que ha desequilibrado a la representación a través de su propia experiencia desde el sentido de configuración del significado para la obra de arte. Así, el goce estético, se produce en tanto es posible la resolución del conflicto en una circunstancia presentada, a partir de las experiencias que integran la experiencia personal del sujeto y la de la obra misma. Para Dewey:

El fenómeno estético se comprende como la interacción de un individuo con una porción del ambiente que demanda una solución interpretativa. Es decir, el conflicto que requiere ser salvado para configurar una experiencia estética se produce ante la falta de significado para un objeto dado. Tal falta puede ser producida porque el objeto carece de significado, vale decir, de contenido representacional, o porque éste se desconoce, o bien porque su significado habitual no resulta satisfactorio por alguna razón. En este contexto, el individuo puede iniciar un proceso de interpretación o reinterpretación que, según la mecánica descrita anteriormente, deberá ser no regulado. Es decir, el resultado será la consecuencia de la libre interacción de los elementos perceptibles que proporciona el medio con el material informativo del que dispone el intérprete. Esta solución de sentido al conflicto inicial promoverá el placer atribuido a la experiencia estética (Guio, E. 2015, p. 223).

El arte implica, entonces, que el ser humano comprometa su creatividad inventiva, es decir que el sujeto, desde su rol como espectador en constante interacción con la obra artística, intervenga y la reelabore a partir de su propia experiencia, con el fin de dar resolución al conflicto desde una reflexión que restaure el desequilibrio presentado. Esta posibilidad inventiva, implica en la acción, la producción de un *nuevo* objeto artístico, en tanto el lenguaje admite una relación desde un contexto histórico particular de la representación que permite la re-construcción de la obra misma y la constante interacción para la renovación de la experiencia.

La experiencia estética y la cognición han generado, a lo largo del tiempo, reflexiones en torno a si el arte posibilita o no la construcción de conocimiento; Schüssler (1978) afirma que: “el pensar es siempre un pensamiento del ser, pero no de la nada. Esta fundamentación es sencilla: allí donde no hay nada, donde falta todo ser, sobra el pensar. Y donde no hay nada pensable, no hay pensar. Puesto que el pensar no puede ser un pensar de la nada, tiene que ser, en cambio, un pensar del ser” (p.199).

Este lugar del pensar en el ser humano desde la experiencia estética surgida en el arte implica un proceso natural de interpretación, por lo cual, parece claro que deberá tener alguna incidencia de tipo cognitiva en el espectador. “Una estrategia válida para discriminar en qué consiste la función estética y, en consecuencia, determinar cuál es el alcance cognitivo de un símbolo⁶ operando estéticamente, podría ser la comprender aquellos sistemas simbólicos en los que hay una clara relación con el conocimiento o, al menos, se suele acordar que hay transmisión de información” (Guio, E. 2015, p. 229).

De esta forma, el arte constituye en el símbolo una herramienta que posibilita esa notable flexibilidad cognitiva con la que está dotado el ser humano {...} y que conlleva la posibilidad de desarrollar un proceso creativo capaz de derribar las concepciones más fuertemente arraigadas en los sistemas mentales de los individuos y así, promover los más variados y nuevos sentidos de las cosas, condición de posibilidad del progreso en el conocimiento humano (Guio, E. 2015, p. 234).

Por ende, cuando en un proceso de aprendizaje se incorpora una nueva regla convencional de interpretación, la estructura del sistema posibilita una forma de integración de la convención, de manera que pueda ésta ser interpretada en un tiempo corto y logre, así, ser asociada a un sistema de referencias particulares propias del sujeto. Este proceso involucra la percepción del estímulo a interpretar de acuerdo con el objeto designado para tal resignificación, de forma que este sistema se irá complejizando en tanto las experiencias del sujeto le permitan ampliar su sistema simbólico desde la interpretación, las cuales serán representativas de la información relacionada.

2.3 CONVIVIO: EXPERIENCIA EN EL TEATRO

Este apartado, pretende situar el proceso investigativo en el acto viviente, presencial y experiencial que significa la participación de los agentes en el hecho convivial; actores, director, dramaturgo, (creadores) y espectadores, frente a una obra de teatro como presencias habitables en el tiempo y el espacio que representa el hecho artístico teatral. Así mismo, se situará al lector frente a lo que Dubatti (2007) ha llamado convivio y se hará un recorrido desde sus dos lugares fundamentales de acción, la creación y la expectación, situadas específicamente en la infancia.

⁶ Los símbolos no son simples herramientas o mecanismos de pensamiento. Ellos mismos son el funcionamiento del pensamiento, son formas vitales de actividad y los únicos medios de que disponemos para “hacer” la realidad y sintetizar el mundo. Es imposible concebir a la actividad de simbolizar como algo separado de la imaginación y la creatividad humana: el hombre vive en un universo simbólico (Gardner citado en Cassirer⁶, 1987, p.64).

El teatro implica en sí mismo el hecho convivial como encuentro entre lo creado, los creadores y los espectadores en el hecho mismo de expectación, implica estar con el otro, con los otros, pero también con uno mismo, una dialéctica entre yo-tú *in situ*. Dubatti (2007) define el convivio como “la reunión de dos o más hombres, encuentro de presencias en una encrucijada espacio-temporal cotidiana” -por lo que refiere que-, “sin esta condición, no hay teatro” (p.43), de manera que, esta relación posibilita un diálogo entre el otro cuerpo y el propio, “*el reconocimiento del otro y del uno mismo*”. El convivio implica proximidad, audibilidad y visibilidad, así como una conexión sensorial que puede atravesar todos los sentidos, siendo la condición del convivio un acontecimiento tanto efímero como irrepetible. Es, pues, este el punto de partida del teatro: “conjunción de presencias e intercambio humano directo, sin intermediaciones ni delegaciones que posibiliten la ausencia de los cuerpos” (Dupont citado en Dubatti, 2007. p,47). Así pues, el teatro invita a la pregunta por la ontología misma de su ser, en tanto es y se sustenta en su existencia *poiética*, física (material), simbólica, epistemológica y sensorial; y, por otro lado, nos devuelve la pregunta por lo que somos como espectadores activos desde un lugar de la existencia del mundo en un hecho *poiético*, dotado de ficción y nutrido de una realidad sensible, conceptual, temporal, histórica, espacial.

El acontecimiento convivial teatral implica dos lugares, dos puntos de multiplicación en la relación convivial; “un convivio con uno mismo, pero a través de la afectación producida por el intercambio con los otros” (Dubatti, 2007.p,52), los artistas y los técnicos quienes constituirán el lugar *poiético* como creadores artísticos, bien sea de un producto (obra) o en presencia (actores, director, dramaturgo, escenógrafo, luminotécnico, etc.), y los espectadores, aquellos que se acercan a espectar el acto *poiético* desde la contemplación. Ahora, sin importar el direccionamiento de las relaciones, el convivio teatral siempre contribuirá a la elaboración de la subjetividad, a la “construcción de sí mismo” del sujeto (Petit, 2001. p,41); y de esta manera, bajo estos dos agentes, se constituye la triada convivial: *la Poiesis, el Convivio y la Expectación*.

2.4 CREACIÓN POIÉTICA TEATRAL PARA LA INFANCIA

La *Poiésis* integra tanto el accionar de los creadores (actores, directores, vestuaristas, técnicos, etc.) que consolidan la obra, como la materialidad definitiva de eso que denominamos creación (obra de teatro, danza, exposición). Así pues, se utiliza, la palabra *Poiésis* bajo el mismo sentido de fabricación y elaboración, designado por Aristóteles en su libro *La poética Aristotélica*, “el término *Poiésis* involucra tanto la acción de crear -la fabricación- como el objeto creado -lo fabricado-”. (Dubatti, 2012. p,61).

Ahora, hablar de la creación de obras teatrales para la infancia implica una serie de aproximaciones de los creadores a esta etapa del desarrollo del ser humano, pues significa construir un “universo simbólico perceptivo, donde el niño asistente a una obra es provocado a expandir sus sentidos visual y auditivo, ya que está expuesto a percibir colores, formas, texturas y sonidos que constantemente mutan y dan lugar a nuevos ambientes o escenas que propician el desarrollo de la obra” (IDARTES, 2018).

Si bien el adulto asistente a la obra de teatro infantil advierte también la expansión de sus sentidos para la expectación de la obra teatral, este viene acompañado de ciertas reglas de comportamiento que ha instalado a lo largo de su vida, por lo que permanece quieto frente al acontecimiento teatral, “el asistente adulto se concentra en lo que está observando y es en su mente donde se da permiso de crear, imaginar y sentir lo que se devela frente a él” (IDARTES, 2018). Sin embargo, los niños no advierten las “reglas de comportamiento” de la misma manera en la que lo hace el adulto, de forma que sus actos, impresiones, sentires e imaginación, se convierten en procesos externos que no ocurren precisamente en “la mente” como proceso imaginativo, sino que son exteriorizados en acciones comportamentales, así como en gestos y palabras, de manera que en “cada instante aprenden e interactúan en el espacio-tiempo que habitan, ya que durante estos primeros años de vida los seres humanos están en constante y veloz desarrollo cognitivo y físico”, (IDARTES, 2018).

De esta manera, la creación *poiética* teatral para la infancia está *dada* bajo criterios importantes que posibilitan la vinculación del acto creador con el espectador en el acto convivial. Para el año 2019, el Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), desde el Proyecto “Nidos” – Arte para la Primera Infancia y en asociación con la gerencia de Danza, la gerencia de Arte Dramático y el Teatro El Parque, consolidaron un documento titulado: “*Orientación para la creación de obras escénicas para la primera infancia*”, donde exponen algunos criterios importantes para este primer lugar *poiético* de creación:

- 1. Ambiente:** Este se reconoce por medio de los materiales escenográficos utilizados en la creación artística, como en los personajes que hacen parte de ella y que, relacionadas entre sí, posibilitan un interés por parte del niño permitiendo una interacción entre la creación y el público.
- 2. Duración:** La obra no debe exceder los 50 minutos.
- 3. Lenguaje Artístico:** La comunicación entre la obra artística y el niño está dada, en gran medida, por el lenguaje utilizado en la representación, de manera que el uso de gestos, movimientos, sonidos y colores permite mayor interés y aproximación de los espectadores a la obra, “lo que

posibilita la percepción del niño con todo su cuerpo y desde sus diversos intereses”. (IDARTES, 2019, p. 2).

4. **Objetos:** Los objetos posibilitan la exploración estética del niño por medio de sus cualidades dadas en los colores, texturas y sonoridades. La relación del espectador infantil con ellos posibilita la comunicación entre creación y público.
5. **Ritmo y sentido dramático de la obra:** El dinamismo de la obra permite que el público infantil dialogue con la creación, posibilitando la asimilación de acciones dadas en ella, así como hallarle el sentido.
6. **Componente sonoro:** La construcción de ambientes o paisajes sonoros cambiantes en la escena permite mantener el equilibrio en la creación, así como generar interés en el público infantil.
7. **Texturas y colores:** El equilibrio de texturas y colores en la puesta en escena permite generar un vínculo entre creación y público infantil, de manera que este debe ser llamativo sin caer en la saturación.
8. **Acciones fascinantes para el niño:** “A los niños les interesan de manera particular algunas acciones -verlas y hacerlas-, tales como rodar, caer, aparecer y desaparecer, vaciar recipientes, cajas u objetos huecos, lanzar objetos, patear y rodar balones, rodar objetos, mover y desplazar objetos, juegos de tomar objetos y dar objetos. Para ellos es fascinante el esconderse y perseguirse, así como los pequeños accidentes y juegos donde hay relaciones de causa y efecto”. (IDARTES, 2019, p. 3).
9. **Posibilidades de la voz:** Las variaciones de la voz dadas por el personaje en la creación vinculan al público con la obra y permiten captar la atención del espectador en la creación.
10. **Juegos simbólicos:** “ver y realizar juegos simbólicos es muy propio de los niños de la primera infancia, como el tomar un objeto y usarlo como si fuera otra cosa (ejemplo: un banano como teléfono)”. (2019, p. 3).
11. **Las historias:** En la infancia, los niños se encuentran en proceso de su desarrollo verbal, por lo cual es fundamental contar la historia desde los personajes, las acciones y los objetos de manera clara y construidas a partir del juego, los gestos, las imágenes, las sonoridades, etc.
12. **Personajes:** Con relación a la infancia, es importante que los personajes de la obra generen afecto, confianza y cercanía con los niños, de manera que exista una relación próxima entre la representación y el público, para que, además, pueda existir una identificación del niño con el personaje. Por otro lado, “los gestos y el vestuario posibilitan relaciones tranquilas e invitan a los niños a conectarse con el resto de la propuesta” (2019, p. 3).

13. Interacción con los niños y sus familias: La interacción entre los niños y las familias permite generar procesos reflexivos sobre la creación, de manera que el adulto se convierte en el agente mediador entre la obra y el público infantil.

Teniendo en cuenta estos criterios para la creación de una obra teatral para la infancia, es importante, añadir que en su mayoría estos “criterios” consienten el proceso de receptividad como aspecto fundamental de vinculación del niño con la creación, pues es a partir de ellos que el espectador logra entablar una relación significativa, que le proporciona una experiencia estética desde las experiencias que lleva consigo al momento de la expectación.



2.5 CONTENIDO DIDÁCTICO TEATRAL PARA LA INFANCIA

Si bien se han descrito los criterios aportados por IDARTES para la creación de obras dramáticas para la infancia, es importante situar el contenido didáctico dada la finalidad misma de este género teatral.

En principio, el género de obra didáctica no es la única forma por medio de la cual se pueden crear obras artísticas para la infancia, existen diferentes producciones artísticas como, por ejemplo: los títeres, los musicales, la danza, entre otros. Sin embargo, la pieza didáctica surge como una herramienta pedagógica para educar al pueblo, en donde su contenido responde a una serie de necesidades políticas, religiosas, culturales y sociales, de manera que buscaba la confrontación, una forma de cuestionar y generar reflexiones por medio de la interpelación al espectador, de modo que fuera posible encontrar sentido a la obra artística.

La pieza didáctica propone en su producción artística una triada dialéctica de tesis, antítesis y síntesis, la cual demuestra una contraposición de ideales y fuerzas “en los que se parte de lo que se conoce, de las convicciones colectivas, ya sean anécdotas o conductas humanas para reafirmarlas o, según sea el caso, yuxtaponerlas y así generar controversia en el espectador al momento del convivio” (Velázquez, A. 2019, p. 36).

1. **Tesis:** Este manifiesta una proposición, un axioma o un hecho demostrable que refiere al punto de partida o principio lógico sobre el cual se construye una teoría.
2. **Antítesis:** Presenta una figura de oposición o en pugna a la afirmación o axioma.
3. **Síntesis:** Refiere a la proposición que reúne y supera la contradicción, es decir la conclusión de lo discutido.

Por tanto, el género didáctico dirigido a un público infantil posibilita tomar conciencia frente a las situaciones expuestas en la representación y que, de alguna manera, son parte del reflejo de la sociedad en la cual el niño está inmerso. Por otra parte, es importante mencionar que el teatro didáctico no busca una acción productiva en tanto imitación de la realidad vista desde la concepción de mimesis en Aristóteles, por lo que pretende construir nuevas formas para la creación de un mundo, que se pregunte por los modos de comportamiento de la sociedad, cuestionando al espectador respecto a lo que observa en la creación y que, en el proceso de creación, se sitúan por medio de las anécdotas, personajes o símbolos. Estos, a su vez, entran a ser objeto de “análisis y argumentación por parte del productor sin entrar en limitaciones por no expresar juicios de ninguna índole; él debe reconocer que está en plena

libertad de exponer su pensamiento, ya sea a modo de veredicto o a libre “voto” del espectador. Por lo tanto, debe tener el pleno convencimiento de que su producción reafirma una tesis que se contrapone en la acción dramática y, asimismo genera nuevas proposiciones que serán vistas e interpretadas por el espectador” (Velázquez, A. 2019, p. 37).

Esta triada dialéctica, estudiada por Alatorre (1999) desde los planteamientos propuestos por Bertold Brecht en el siglo XX, poseen, según la ideología del autor, un sistema completo de valores para mostrar su validez, de manera que los personajes, representan una síntesis de las fuerzas operantes dentro de un sistema político o un contexto religioso. En el género didáctico, se presenta la demostración de un sistema de valores cuyo funcionamiento abarca al individuo y está por encima de él. El hombre no es más una de las fuerzas: se va a mostrar la relación que tendría la cualidad o tal fuerza en un momento coyuntural (p.82). Así pues, la relación de los personajes tiene que ver con sus objetivos, los cuales buscan defender un ideal: el protagonista expone una tesis que frente a la antítesis permite que se genere el conflicto dramático, este responde a la corriente ideológica expuesta, evidenciando que las convicciones de los personajes estén por encima de sus intereses individuales.

Ahora bien, durante la infancia el niño construye sus primeras relaciones con el mundo que lo rodea, por lo que su nivel de receptividad le permite la construcción de las principales funciones mentales como: la memoria, el movimiento, el lenguaje, la emoción y la cognición, construyendo así sus relaciones con aquello que es exterior a él. Por lo tanto, pensar en la creación de una producción *poiética* supone, pues, pensar en el público a quién va dirigido para lograr entablar una comunicación en el acto convivial entre creación y espectador, sostenido desde tres esferas para la construcción del lenguaje relacional:

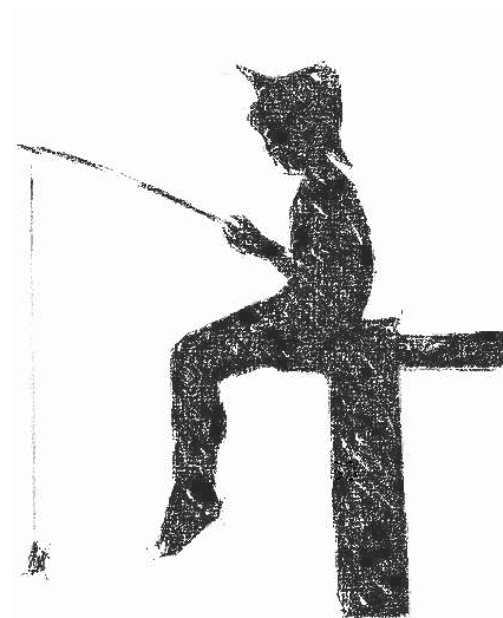
1. **Sintáctico:** El cual responde a la relación del signo con los signos que le rodean. El productor los construye, el espectador interpreta.
2. **Semántico:** El significado del signo.
3. **El signo pragmático:** Corresponde a la relación entre emisor y receptor, la cual implica que el signo esté puesto en un contexto específico, ya sea de producción o de lectura.

Teniendo en cuenta que, tanto lo estético como lo técnico convergen en la construcción de sentido en la obra dramática expuesta al espectador y que por medio de la experiencia posibilita la movilización del pensamiento, en el niño se destacan dos importantes dimensiones que se evidencian en la *poiética* de la creación desde el ejercicio de expectación: el animismo y el antropomorfismo, la primera se refiere a la atribución de conciencia y voluntad a objetos inorgánicos, y el segundo correspondiente a

la atribución de cualidades humanas a objetos inorgánicos. De manera que estas dimensiones dentro del contenido didáctico para la infancia traen consigo beneficios que pueden definirse como:

1. **La activación del pensamiento:** Tiene que ver con la estimulación la imaginación que actúa como soporte del pensamiento, permite recrear escenas vividas, proyecta el futuro y potencia la creatividad.
2. **Enseñanza desde la acción:** Los personajes de ficción ayudan a los niños a percibir la historia como un ejemplo y no como una reprensión o regaño.
3. **Construcción de una herramienta lúdica:** La historia debe permitir al niño la libertad de montarse en su propia fantasía desde el juego, el lenguaje que se establece, y los mismos materiales técnicos que intervienen en la obra de arte.
4. **Construcción de una herramienta didáctica:** Por más que la historia sea ficcional, esta aterriza en la realidad, no con el objetivo premeditado de enseñar o dirigir actos, sino incorporar elementos y situaciones que orientan al niño en la vida real.

Estos beneficios, dados desde la creación de obras dramáticas de tipo didáctico para la infancia, permiten vincular al niño con las artes en tanto existe un proceso de reconocimiento y reflexión que posibilita dotar de sentido el acto poético desde la expectación, de manera que entabla una comunicación desde los sentidos a través del lenguaje y los símbolos y bajo el carácter propio de lo didáctico, educar.



2.6 LA FÁBULA, EL CONFLICTO Y EL PERSONAJE

En el contenido didáctico en la creación *poiética* del teatro para la infancia, es posible situar en el proceso de creación, un lugar fundamental dado en el planteamiento temático, es decir, “el asunto del que trata la historia, el fondo, el hueso que estará presente en todo su desarrollo” (Belda, N. 2014); el sentido o significado de una obra teatral desde el lugar literal que la implica, así como el lugar simbólico, en tanto el primero está representado en la obra por algún objeto o personaje y el segundo, representado por algo que no es necesariamente físico, en tanto personaje u objeto, sino una idea o algo que se presenta continuamente como un símbolo que se quiere representar o que se quiere decir.

Este sentido o significado, está directamente relacionado con la fábula debido a que permite la secuencia dramática de la obra. El término fábula -importante en la secuencia narrativa de la creación *poiética teatral*- se define como el establecimiento cronológico y lógico de los acontecimientos que constituyen el armazón de la historia presentada. De acuerdo con su raíz etimológica, esta viene dada por el latín *fábula* (frase, relato); este mismo término a quien corresponde la palabra griega *mythos*, y que designa la “serie de sucesos que constituyen el hecho narrativo de una obra”. La fábula nos obliga a respetar el orden cronológico y la lógica de los acontecimientos bien sean en su totalidad ficcionales o ancladas a hechos propios de la realidad. Así pues, Aristóteles la designa como “la estructura narrativa de la obra”. (Pavis, 1987).

La fábula o composición de la acción, según Barthes (1966, p. 25 citado en Pavis, 1987, p. 201) puede ser reducida a unas pocas frases que describan sucintamente los acontecimientos, conduciendo los criterios estructurales de la obra y manteniendo la individualidad del mensaje, de manera que en los acontecimientos exista la posibilidad de reconstrucción desde la “imitación por medio de la acción humana”, sin importar si es o no un acto representativo ficcional o más cercano a la realidad. De esta manera, la construcción *poiética*, bien sea literaria o teatral, consciente la fábula como parte esencial, pues de ella depende que exista o no, un lugar de identificación del espectador con la obra y/o con los personajes, además de posibilitar una unidad orgánica y coherente.

La fábula debe ser mimesis, imitación, de una única acción completa, digna, entera y verosímil, de tal manera que sus partes se entrelacen entre sí causalmente y, de esta forma, se advierta un sentido único y coherente. En caso de que, por algún motivo, alguna de las partes que componen la unidad de acción de la fábula se vea alterada, repercutirá inmediatamente en el desarrollo argumental de la misma.

Así pues, se presenta la fábula desde tres momentos que componen la secuencia dramática y que en su acción única la constituyen puesto que la unidad supone la integración de cada una como totalidad.

1. **Planteamiento y/o inicio:** Parte de la obra dramática en la que se inicia la historia, aquí se presentan los personajes, el espacio y la época en la que ocurren los acontecimientos. Esta primera secuencia de acciones no es precedida por nada necesariamente.
2. **Nudo:** Parte integrante de toda dramaturgia en la que interviene un conflicto, este puede ser más o menos visible. El nudo es el procedimiento que bloquea los hilos de la intriga provocando un conflicto entre el deseo del actante y el obstáculo del actante objeto. Una vez anudada (bloqueada) la acción, los actantes se esfuerzan por desanudar la intriga.
3. **Desenlace:** El desenlace se sitúa al final de la obra, momento en el que las contradicciones y los hilos de la intriga generados en el nudo quedan desanudados. Es el episodio que elimina definitivamente los conflictos y los obstáculos concluyendo el devenir de la obra dramática. Se conoce también el fin o desenlace como el momento en que finaliza la fábula y de lo que no sigue nada.

En efecto, en la estructura interna de la obra dramática se sitúa el conflicto “la acción dramática no se limita a la tranquila y simple realización de un objeto dado; por el contrario, se desarrolla en un medio hecho de conflictos y colisiones, choca con circunstancias, pasiones y caracteres que la contradicen o se oponen a ella. Tales conflictos y colisiones engendran a su vez acciones y reacciones que, en un momento dado, deben conducir a la calma necesaria” (Hegel, 1832, p. 322 citado en Pavis, 1987, p.90). Así pues, es importante resaltar, el principio “agonístico” en tanto que marca la relación de conflicto entre los protagonistas. “Estos se enfrentan en una dialéctica del discurso/respuesta. Ambos se implican totalmente en un debate que impone su marca a la estructura dramática y constituye su conflicto” (Pavis, 1987, p.36).

A propósito de la fábula y el conflicto expuesto anteriormente, es importante hablar ahora del personaje como ente esencial para el desarrollo de la obra, de manera que el personaje que se singulariza bajo la designación *actante* o *agente*, es considerado como elemento fundamental que estructuraliza la acción dramática de manera que establece la fábula, conduciendo los esquemas dinámicos en líneas de secuencia progresivas” (p.337). El origen, sus formas y matices posibilitan que “el personaje sea asumido a partir de la creación y/o invención del autor, de tal manera que su participación posibilite la continuidad de la acción dramática en la obra” (Pavis, 1987). El personaje es, por lo tanto, un posibilitador para la interpretación de signos semánticos y semióticos que hacen de sí y, según la interpretación del espectador, la continuidad y particularidad dramática de la obra.

Dicho esto, si situamos el lugar del personaje en relación con la infancia, no sólo desde la creación teatral, podríamos decir que el personaje produce una invención de escenas, -reales en la

representación-, en las que, por medio del desarrollo en el juego, el niño puede lograr identificarse, de manera que estos personajes son interiorizados día a día siendo una gran influencia para el infante, pensemos, por ejemplo, en los personajes de la televisión (Oyarzún, 2001). Sin embargo, esta misma dinámica de identificación se encuentra no sólo en los personajes del teatro y la televisión sino también en los personajes sociales como la familia, los profesores o los amigos, por nombrar algunos, y que producen cambios de comportamiento y actitudes en el niño.

Avanzando en el tema, Oyarzún (2001) señala que: “esta influencia directa o indirecta en la personalidad de los niños, hace necesario mencionar la teoría del aprendizaje social: observación e imitación de los modelos”, de manera que el niño es un sujeto social que aprende al estar en directa relación con el medio social y cultural que le es próximo y con el cual posee relación. Así pues, siguiendo a Kagan, (1998) se refuerza la idea que: “en el teatro, la infancia reconoce también el personaje como un modelo por medio del cual el niño se ve identificado o no, según su caracterización y su papel en la unidad dramática” (p.228), de manera que el niño establece ciertos modos de comportamiento que asemeja al personaje observado.

Asimismo, en la unidad dramática el personaje se presenta al espectador distintivamente de dos maneras: la primera bajo la designación “patente”, es decir, como un personaje visible que está presente a lo largo de la acción dramática, de manera que por su acción de “estar” puede ser directamente violentado, admirado, enaltecido, amado u odiado por el espectador, por el niño. Y el segundo, es un personaje tipo “latente”, es decir que, notando su ausencia, le damos el reconocimiento de personaje en tanto hacemos de esta condición parte de la acción dramática como complemento progresivo e indispensable, personaje ficticio que está presente pero no es visible para el espectador, es decir, que no se hace carne en escena, sin embargo, se reconoce aludiendo a él por indicios característicos propios de algún “otro” que pudiera existir como la voz, la mención del personaje o los ruidos que genera y que hacen de esta condición del personaje parte de la secuencia dramática de la fábula.



2.7 POSIBILIDADES SEMIÓTICAS: OBJETOS - ESPACIOS

Los objetos y los espacios en relación con el personaje y, como elementos fundamentales dentro de la composición *poiética* creativa, aparecen como parte del desarrollo progresivo de la fábula y permiten su significación semántica y/o semiótica dentro la argumentación dramática. De esta manera “los objetos no están reducidos a un único sentido o nivel de aprehensión. A menudo, el mismo objeto es utilitario, simbólico, lúdico, según el momento de la representación y sobre todo según la perspectiva de la aprehensión estética”. (Pavis, 1987, P. 316).

Según Pavis, no existe ningún objeto que no posea un sentido social y que no esté integrado a un sistema de valores, es decir, que todo objeto posee socialmente una significación por la cual se compone de características particulares que le son propias, de manera que el objeto es consumido tanto por su connotación como por su funcionalidad primaria. El objeto siempre es signo de alguna cosa, así pues, en el arte, el objeto se sitúa en un circuito de sentidos (de equivalencia) y remitido por las connotaciones a una multitud de significaciones que el *autor-creador* le hace *probar* sucesivamente al espectador en función de lo que pretende mostrar, de lo que quiere decir y representar (Baudrillard, 1968). A causa de este circuito de sentidos, el objeto funciona como significado, es decir, su materialidad (su significante), y su identidad (su referente) se hacen inútiles y se integran al proceso global de la simbolización.

No obstante, el objeto expuesto en la creación *poiética* teatral en la infancia, en palabras de Oyarzún (2001): “el niño transforma los objetos. Da animación a los objetos inertes o los sobredimensiona a voluntad. El niño le da la función que necesita en ese momento” (p.44) y continúa diciendo que “esa transformación en el objeto es clave para lograr una transformación en la cual el niño utilice más abiertamente su imaginación y creatividad, de manera que los objetos pasan a ser simbólicos porque representan cosas distintas a lo que en realidad son, en virtud de una correspondencia análoga” (p.44). En consecuencia, el objeto que adquiere un valor semiótico diferente a su significado propio (valor real del objeto) debe situarse dentro de un contexto particular que le otorgue la facultad de representar *algo diferente*, de manera que esta simbología viene dada, no únicamente por el objeto en el lugar que ocupa dentro de la representación, sino por el espacio que posibilita la significación de este objeto.

Es pues, en este uso de su facultad de imaginación en la que el niño logra igualmente entrar diálogo con el espacio *poiético*, otorgándole significación a lugares más cotidianos desde la representación, Oyarzún cita un ejemplo: “su habitación puede ser una galaxia y su cama, una capsula espacial; o su

dormitorio, un mar tempestuoso y su cama, una balsa, su sala un lindo centro comercial y su silla un coche para su bebé”. (p.44)

En este sentido, tanto objetos como espacios experimentan una transformación en la imaginación de los niños. Así pues, es importante abordar el espacio teatral de la representación, tanto como espacio físico, como espacio imaginado. El autor Patrice Pavis, diferencia tres lugares en el ámbito de la representación: El espacio dramático, el cual “se refiere en el texto, espacio abstracto y que el lector o el espectador debe construir desde el ejercicio de su imitación”; el espacio escénico es “el espacio real del escenario donde se mueven los actores” y; el espacio escenográfico o (espacio teatral) en tanto “es el espacio escénico en cuyo interior se sitúa el público y los actores durante la representación. Se caracteriza como relación entre ambos, como relación teatral” (p.175) lugar del convivio.

En este orden de ideas, volviendo al ejemplo dado por Oyarzun, se distinguen también estos tres espacios: el espacio dramático en el juego del niño que asegura que su cuarto es una galaxia, por lo que el niño construye en el ejercicio de su imaginación la idea de que este lugar es otro. El espacio escénico, en tanto sólo el cuarto o la sala son respectivamente la galaxia y/o el centro comercial, mientras que, otros lugares de la casa, en este espacio escénico, están fuera, como el baño o la cocina; y el espacio escenográfico en tanto el niño juega y otros lo miran.

“De manera que, la configuración del espacio y la elección de los objetos son importantes pues también tienen un significado simbólico. Cada espacio suscita un paisaje para la coreografía espontánea de los niños en su libre facultad de imaginación, creando con su presencia física un ajuste continuo en los modos de relación e interpretación, permitiendo relaciones, posibilidades, imaginarios, situaciones, narraciones y nuevas significaciones” (Sarlé, P., Ivaldi, E., y Hernández, L. (OEI), 2014, p.79).

Es precisamente esa confrontación entre espectadores y obra, desde su secuencia dramática conducida por los personajes, los objetos, los espacios creados desde la escenografía y la facultad de imaginación, en relación con el espectador, aquello que permite un direccionamiento continuo en medio de lo que Dubatti llama “el convivio”, de tal manera, que la obra teatral se aleje de otras formas de multiplicación de relaciones conviviales y se acerque al arte, desde la interpretación del espectador, sólo en este momento de sentido, se llama a la experiencia en el arte experiencia estética.

2.8 EXPECTACIÓN EN EL CONVIVIO TEATRAL

“...Se lee la elocuencia del espectador en lo que está experimentando. Su elocuencia radica en sus palabras y sus aplausos, pero también en sus interjecciones y ruidos, en sus movimientos, rumores, suspiros y silencios.

El espectador hace silencio con todo el cuerpo.

Su elocuencia nos modifica y determina: Cuantas veces no nos reímos del chiste del actor sino de la risa que provoca en los otros espectadores, cuantas también nos enojamos cuando alguien ríe en una escena que nunca nos haría reír. También hay espectadores que decepcionan: los que celebran espectáculos mediocres, los que se duermen en los buenos espectáculos, los que aplauden a rabiar y han estado durmiendo, los que aplauden espectáculos que los han aburrido...”.

(Dubatti, J. 2007. p, 60)

Una vez expuesto el lugar que en el convivio implica la creación *poiética*, se hará un acercamiento a la expectación, el rol del espectador frente al hecho convivial en relación con la creación *poiética* y sus comportamientos.

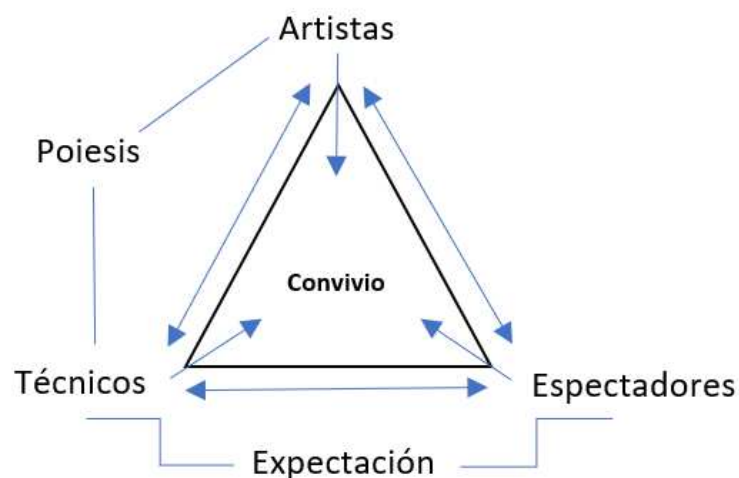
La expectación, concebida como acto principalmente del espectador, menciona Dubatti (2012) “implica una consciencia, al menos relativa o intuitiva, de la naturaleza otra del ente *poético*, el producto” a esta consciencia de “ver” llamaremos “la distancia ontológica y actividad humana consciente”, pero ¿consciencia de qué? del lugar que ocupa el acto *poético* en tanto construcción ficcional de la realidad o a partir de ella, respecto de su lugar ontológico como lugar de creación, así como el propio (el del espectador), y del otro frente al acontecimiento de expectación en tanto relación dialéctica conmigo mismo, con el otro, con el producto, con los símbolos, su capacidad comunicativa, el espacio, por nombrar algunas.

El lugar que ocupa el espectador en actos conviviales, llámese laboratorio de percepción y autopercepción como espacio de actividad y observación propia, del otro y del producto artístico, implica una actitud perceptiva consciente o inconsciente que no sólo mira, sino que es participe activo del convivio. Esta acción espectral implicará una aceptación por parte de espectador, en tanto concibe la dinámica representativa como convivial y entra en ella y esta aceptación posibilitará en un estado fuera del acto convivial en el “reconocimiento, la reconstrucción y el recuerdo” del acto en tanto espectral, en tanto vivido, en tanto experimentado.

He aquí, que el lugar de expectación sea propio, subjetivo y particular de cada espectador, pues, evidentemente, este denota una relación directa con la experiencia vivida de la realidad que le ha sido

propia a cada sujeto del mundo; así, como el teatro, la experiencia frente al acontecimiento y a la realidad son “acontecere en el espacio y el tiempo de la realidad inmediata y participa de rutinas que constituyen nuestro régimen de experiencia cotidiana en este, nuestro común mundo compartido, en - la dimensión concreta y evidente de nuestro cotidiano-”. (Lifsyz. S, 2001. p,18, citada en Dubatti, 2007. p,32). De ahí, que haya quienes “ríen en una escena que nunca nos haría reír o espectadores que celebran espectáculos”, -en nuestra opinión-, “mediocres, como también aquellos que se duermen en los buenos espectáculos”, (Dubatti, J. 2007. p, 60).

De esta manera, como menciona Dubatti, en la reunión teatral los vínculos de socialización son múltiples y afectan la esfera del acontecimiento *poético* y expectatorial, relación cuyo punto de multiplicación central evidencia la afectación conjunta. Es decir, el convivio tiene tres lugares de afectación, donde están: los artistas, los técnicos y espectadores, en este escenario, se identifican dos grupos, por un lado, quienes intervienen en la creación de la obra (*acto poiético*) y por su parte, quienes asisten al encuentro con la obra (expectación).



Gráfica No. 1

Direccionamiento de la relación convivial entre creadores (*acto poiético*) y espectadores (expectación).

El acontecimiento teatral va más allá del tiempo de duración del acontecimiento poético, en tanto se distinguen por lo menos cuatro momentos que dependen de la particularidad del acontecimiento poético mismo.

1. Convivio pre-teatral: Refiere al momento del primer encuentro antes de dar inicio al acontecimiento *poético*. Este primer momento se comprende a partir de la llegada de los

agentes participantes al lugar específico de encuentro. Puede caracterizarse por experiencias personales o grupales que viven y experimentan los asistentes antes de dar inicio al acontecimiento *poético*. En relación inmediata, no reúne a los tres agentes partícipes del convivio, por tanto, se reconoce como “pre” teatral.

2. Convivio teatral: Comienza en el preciso momento en que se genera la primera acción que da cuenta del acontecimiento *poiético*. Este encuentro únicamente se da en tanto hay una relación de proximidad entre los agentes participantes del acto, sin mediaciones tecnológicas y en cuerpo presente. En el momento en el que un espectador se ve obligado a salir de la sala, por los motivos que sean, se genera una ruptura en el hecho convivial.

Este lugar del convivio teatral establece el máximo organismo intersubjetivo del público, a partir del análisis del comportamiento del espectador en las siguientes categorías:

- 2.1. **Comportamiento de Conjunción:** Comportamientos de acuerdo intersubjetivo en una misma dirección: (Ej: aplauso o risa generalizada). Se asiste a la coincidencia -en rasgos generales- entre lo que uno hace y hacen los otros.
- 2.2. **Comportamiento de disyunción:** El organismo intersubjetivo se fragmenta en grupos o sectores que a través de sus delegados expresan contraste entre sí, (Ej: a favor, en contra).
- 2.3. **Comportamiento de control:** El organismo intersubjetivo genera sus mecanismos para mantener la armonía convivial y el acatamiento de ciertas reglas, (Ej: Llamadas a silencio).
- 2.4. **Comportamiento de delegación:** Del organismo intersubjetivo surgen espontáneamente los representantes encargados de llevar adelante ciertas manifestaciones colectivas, “en nombre de todos”, (Ej: Los espectadores que aceptan subir al escenario).
- 2.5. **Comportamiento del espacio teatral (de sala o al aire libre):** Cada espacio impone un conjunto de reglas al comportamiento colectivo, convenciones que se adquieren culturalmente, (Ej: Reglas de los teatros).
- 2.6. **Comportamiento de la poética teatral:** El conjunto de procedimientos morfo-temáticos del texto dramático, espectacular o actoral genera una disposición convivial a partir del reconocimiento de las convenciones, (Ej: La actitud participativa).

Ahora, dentro de esta acción convivial se reconocen como parte del comportamiento del espectador el juego de simulaciones y el juego de atribuciones; el primero como acción representada por un sujeto de un objeto, situación o personaje ajeno a él. Durante la simulación

se vive parte de la vida real sin correr riesgo alguno, adoptando papeles sin dejar de ser ellos mismos ya que, si actuaran, dejarían de ser una simulación para convertirse en un juego de rol o en una dramatización y, el segundo, el cual implica la atribución de significado simbólico a los objetos, situaciones o personajes, en tanto se les asignan características, cualidades o propiedades particulares, dicha atribución permite la construcción de nuevos significados y sentidos.

3. Convivio de los intermedios: Se desarrolla en el tiempo de los intervalos (propio de espectáculos de larga duración), una pausa necesaria para ajustar cambios escenográficos o preparación de los actores, que para el público se traduce en un descanso.
4. Convivio post-teatral: Corresponde “al momento de desconcentración espacial del convivio” (Dubatti, J, 2007. p, 69). Se dispersa la reunión y cada espectador, actor y técnico regresa progresivamente a su instancia individual. Sobre este momento recae también, los comentarios, acciones, gestos y demás actos surgidos posterior al hecho teatral dentro del lugar de reunión.

La habitabilidad de la experiencia es pues, un acto de encuentro convivial que no puede suponer la falta de alguno si se espera que sea teatral, en palabras de Dubatti (2007):

“Ninguno de estos tres elementos puede ser sustraído. Puede haber convivio (en muchos tipos de reunión) sin *poiésis* ni expectación, por ejemplo, en la mesa familiar o en una reunión de trabajo: hay teatralidad no-poiética, en consecuencia, no es teatro. Puede haber convivio y *poiésis* sin expectación (con distancia ontológica), por ejemplo, en un ensayo sin espectadores: no se constituye el “mirador”, no es teatro. Puede haber *poiésis* sin convivio y sin expectación, por ejemplo, en el trabajo de un actor que ensaya en soledad: no es teatro. Puede haber convivio y expectación (sin distancia ontológica) sin *poiésis*, por ejemplo, en una ceremonia ritual, en el fútbol: no es teatro. Puede haber *poiésis* y expectación sin convivio, por ejemplo, en el cine: no es teatro...”. (p.49)

Hasta aquí, se afirma que el teatro es un mecanismo experiencial de encuentro y relacionamiento consigo mismo, con el otro y con el entorno, en el acto convivial como lugar de comunicación semiótico bajo condiciones particulares y generales propias de cada espectador, en relación con su experiencia frente al hecho *poiético*, desde su concepción de la realidad y su forma de percibir y relacionarse con la creación. Tal encuentro entre creación-creadores y espectador en el acto convivial, posibilita una relación de proximidad desde las esferas sensible, cognitiva y comportamental, que dota

de sentido la acción teatral como estructura ficcional que surge desde la composición de la realidad misma y que es capaz de categorizar en tanto se hace partícipe, de manera consciente o inconsciente de la distancia ontológica que guarda con lo observado.

2.9 TEORÍAS DE LA COGNICIÓN EN LA PERCEPCIÓN INFANTIL

En este apartado, el lector podrá hacer un acercamiento desde la teoría modularista, la teoría-teoría y la teoría interaccionista, para abordar la percepción y la cognición en la infancia.

La percepción en la infancia, responde a experiencias dadas por medio de los sentidos, que le permiten al niño ponerse en relación con el mundo, gracias a un sistema neuronal propio que se va desarrollando de manera progresiva en tanto construye relaciones con la representación, -entendida como el medio artístico - y la presentación, es decir el contenido -lo que muestra, lo que desea transmitir- en una dialéctica de relación representacional, por medio de la cual el niño interacciona de manera constante con el medio y se da una atribución de significados que le posibilita la construcción de sentido de manera coherente, voluntaria y particular.

2.9.1 Teoría modularista: sistema de entrada y sistema central

Fodor, sostiene que existe una estructura de la mente innata, capaz de interpretar el comportamiento del ser humano, definida por dos tipos de procesos o sistemas cognitivos: el sistema de entrada, y el sistema central.

En el sistema de entrada, la experiencia sensorial a la que diariamente está sujeto el niño, es decir, todo aquello que es potencial de ser percibido por él, ingresa a la mente como estímulo y allí, esta información es seleccionada y organizada automáticamente en módulos que componen su estructura. Los módulos “encapsulan” la información percibida en sistemas o zonas neuronales concretas del cerebro, activándose, en tanto hay un nuevo estímulo que entra en directa interacción, bien sean en patrones fijos de comportamientos que producen ciertas respuestas y no otras o, como información específica de cualquier tipo, que interactúa con la información de manera rápida y obligatoria.

Por otro lado, el segundo proceso o sistema cognitivo que da cuenta de la teoría Modularista es el “sistema central” o sistema de procesamiento de la información de entrada, encargado de almacenar e

interpretar la información antes percibida por el niño. Para este segundo proceso, no existe una base biológica o estructura neuronal específica que determine la forma de procesamiento de la información, pues, esta responde a los sistemas de construcción propios de la percepción de cada niño, siendo este un procesamiento lento, voluntario y no automático. Este es el encargado de las meta-representaciones como sistema inferencial racional y no capsulado, por lo que, en el momento en el que la información percibida se ve afectada por un nuevo estímulo, el sistema central recopila esa información llevándola a la memoria, contrayendo lugares de relación, asociación y pensamiento ya no modulado, es decir, construyendo posibles lugares de creación, posteriores a la percepción y apreciación para dar paso a la construcción desde una nueva perspectiva productiva, bien sea comunicada o no.

En otras palabras, la teoría de Fodor establece dos tipos de procesos mentales: el primero que equivaldría a la información percibida, denominado “el proceso de percepción” – “sistema de entrada” (automático e involuntario) y, “los procesos cognitivos” – “sistema central” (evidente control del niño, voluntario e interpretativo).

De esta manera, la percepción de la infancia frente a esta teoría comprende cognitivamente el lugar experiencial del niño en tanto incide en su desarrollo, pues reconoce que “responde a la comprensión de la actividad mental, y su funcionamiento a las entidades mentales no observadas (el pensamiento), es decir, la comprensión de que la mente es un ente activo”, capaz de analizar e interpretar diferentes situaciones de cualquier orden, siendo estas, experiencia propias y significativas del sujeto que le permiten acercarse al campo del conocimiento.



2.9.2 Teoría como “Teoría-Teoría”

“En la actualidad, el enfoque dominante de la explicación del desarrollo de la Teoría de Mente es la perspectiva de la “teoría-teoría” desde la cual se aborda la comprensión de los demás y la propia persona como una actividad teórica que se infiere. (Bermúdez. M. 2009. p, 70).

Esta teoría, a diferencia de otros planteamientos y modelos teóricos “no centra su interés en el papel de la interacción social, sino en el ser humano caracterizado especialmente, por procesos de autoorganización interna, es decir, la dinámica interna o intra-psicológica” (Bermúdez, M. 2009. p, 70). De esta manera, la construcción del individuo se da desde esferas internas que le permiten encontrar lugares de relación entre el pensamiento, la acción y la palabra y, que posibilitan, de manera individual, su relación con el mundo percibido.

Se convierte entonces el lugar del “yo” (lugar del niño como sujeto individual) en una esfera de gran importancia que significa, en cuanto interpreta el mundo desde sus propias lógicas de pensamiento que, evidentemente, ha ido construyendo de la mano de su entorno, pero que indudablemente reconoce como significativo en cuanto apela al “sistema central” que interpreta la información y la “hace” significativa o no para ser almacenada, guardada o simplemente olvidada.

2.9.3 Teoría Interaccionista

Finalmente, en la teoría interaccionista, según (Gopnik y Meltzoff 1999 citados en Bermúdez, M. 2009) “el niño desde su nacimiento es portador de un sistema conceptual innato, dotado de un primer sistema representacional y un conjunto de reglas que operan sobre ese sistema, que a partir de ese momento y por la entrada de información, sufre una serie de reestructuraciones que alteran la naturaleza del sistema representacional, alterando la naturaleza de las relaciones causales entre la entrada de la información y las representaciones” (p. 70).

Es decir, el niño al poseer un sistema neuronal operatorio contenedor de experiencias previas al nacimiento, -dado en el periodo de gestación- asume vivencias que le son significativas, por lo cual su relación indirecta con el mundo y con otros seres es evidente y significativa (evocación). Desde el nacimiento, el niño rompe un lazo entrañable de unión con la madre e inmediatamente se convierte en un ser “independiente”, por supuesto, no lo es en el sentido de que necesita de los cuidados, afecto y

vitalidad de la madre para crecer, no obstante, ya no hay lazo físico que los une. Así pues, el niño ya no vive las experiencias de la madre y aunque en este periodo el niño no es consciente de sí mismo, no significa que su sistema de entrada perceptivo no “funcione”, simplemente, en este periodo de edad el niño no tiene desarrollada la capacidad de interpretar aquello que percibe y, por supuesto tampoco puede nombrarlo, pues no posee el lenguaje propio para ello, este lenguaje y esta capacidad de interpretación aparece casi a los tres años.

2.10 LA CONSTRUCCION DE SENTIDO Y LOS LUGARES DE ENUNCIACIÓN EN LA INFANCIA

*Estamos hechos de recortes, de huellas,
de experiencias y afectos que avalan o autorizan la posibilidad.
Cada vínculo nos deja rastros de existencia
que autorizan y nombran las cosas del mundo
(Ramírez, B. 2017. p 197)*

La construcción de sentido en la infancia implica que el niño, a través del lenguaje encuentre las maneras de nombrarse antes los demás, de construir su identidad, en un ejercicio de autoafirmación que le permita ser alguien para sí y para los otros. En este proceso de construir su identidad, el lenguaje opera como vínculo entre su universo subjetivo y el mundo exterior, el inconsciente y su contexto, que, en suma, han consolidado sus modos de ser, hacer y sentir. El lenguaje, no sólo le permite construir un lugar desde el cual proyectarse, desde el que los otros puedan nombrarlo y reconocerlo, sino también comprender el lugar de lo otro. Por tanto, al hablar de construcción de sentido en la infancia, hablamos desde los universos culturales y sensoriales que han constituido al niño en sus procesos de socialización, y que lo ponen en un contexto histórico y social donde debe reconocerse para ser reconocido.

Estos procesos de socialización del niño con el contexto le permiten comprender y participar en el ejercicio de construcción del mundo, logrando que exista mayor conciencia sobre sí mismo y sobre la interpretación que hace del acto del otro. De esta manera, sus mecanismos de comunicabilidad y enunciación sugieren una lectura y aproximación, bien sea desde el gesto, el cuerpo, la acción, o la palabra.

En este sentido, siguiendo a Benveniste, la enunciación se define como “el acto individual de apropiación de la lengua, en tanto el sistema lingüístico y el proceso comunicativo son inseparables, pues ciertos elementos de la lengua adquieren significación sólo cuando son actualizados por el hablante en el momento de la enunciación. De este modo, las personas, el tiempo y el lugar del enunciado se identifican por su relación con la situación de enunciación”, es decir, el evento comunicativo se ve interferido por un lugar propio de interpretación del emisor, en tanto su sistema de entrada codifica los signos, las imágenes, las palabras, los gestos, los símbolos, etc., de manera sistemática e involuntaria, desde sus lugares de interferencia personal y social propios de la experiencia. Así pues, sólo existe un aparente “control” de los signos, las imágenes, las palabras, los gestos, etc., que se hacen conscientes a los ojos del niño transformándolo en receptor consciente de sí mismo, de sus pensamientos, de sus ideas, su capacidad de interpretar y poner en relación uno o más sistemas lingüísticos, sólo en este momento podemos hablar de un sistema central activo en el pensamiento del niño.

“La primera infancia es de alguna manera ese territorio donde las capacidades básicas de lo humano se reactivan y se ponen en marcha una vez más: el conocimiento como exploración, los aprendizajes como experiencias de vida, la emocionalidad y la afectividad como presencias simultáneas en la integración, generándose vínculos proactivos entre el pensar, el hacer y el sentir” (Sarlé, P., Ivaldi, E., Hernández, L., 2014, p. 31).

De manera que la expresión se convierte en una vía de comunicación del niño, la cual manifiesta por medio de la palabra, el cuerpo, los sonidos, el dibujo, la burla, etc., pues en su relación con la experiencia éste demuestra una apropiación del mundo. Estos sistemas de comunicación posibilitan la estructura dinámica de relación entre el medio y el niño, el cual está siempre en constante transformación en tanto existen canales de relación con el medio social, cultural y material que lo rodean.



Ahora, para que existan tales lugares de diálogo y comunicación es fundamental que el niño aprenda a escuchar, de forma que consolida los procesos comunicativos por medio de la sensibilidad, la

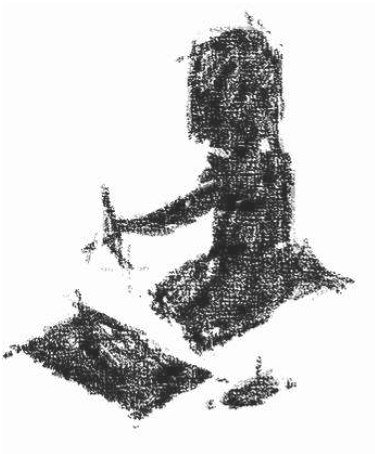
“necesidad de escuchar con todos nuestros sentidos y no sólo con los oídos, de reconocer los múltiples lenguajes, símbolos y códigos, que la gente usa para comunicarse y expresarse, de producir preguntas y no respuestas, de generar la curiosidad, el deseo, la duda y la incertidumbre, de abrirse a las diferencias, reconociendo el valor del punto de vista de los demás y su interpretación, de practicar la escucha interna, escuchándonos a nosotros mismos” (Sarlé, P., Ivaldi, E., Hernández, L., 2014, p. 57).

Los sentidos, constituyen un lugar fundamental por medio del cual los niños encuentran mecanismos de relación con el mundo, de manera que en esta interacción logran hallar canales de comunicación, en tanto, perciben texturas, formas o morfologías de la materia, que permiten amplificar los sentidos permitiendo la extensión sensorial del cuerpo.

“La transferencia del lenguaje verbal al lenguaje gráfico es importante [...] cada vez que [los niños] hablan es como si consiguiesen, de alguna manera, ver las palabras, su colocación y su significado dentro de un contexto [...] cuando el niño dibuja no es que sólo realice una manipulación de carácter gráfico, sino que hace muchas cosas más, porque contemporáneamente debe tener ideas, recortarlas y seleccionarlas, eliminar todas las palabras que sobran, las superfluas o innecesarias [...]. Hay que tener en cuenta que los símbolos se construyen en cadena; es decir, que se pueden armonizar en un sistema, y de este pueden salir –en cualquier momento- como si fuesen trenes; aunque todos al principio estén en una vía de espera” (Malaguzzi, 2001 citado en Sarlé, P., Ivaldi, E., Hernández, L., 2014, p. 63).

Así pues, el cuerpo del niño es un amplio lugar de expresión por medio del cual se enuncia, su cuerpo es lugar de percepción y actuación que permite su reconstrucción diaria, en tanto es escenario y acción de experiencias.

TERCER CAPÍTULO



CORRELATOS: MIRADAS Y LUGARES DE LA EXPERIENCIA DEL ACONTECIMIENTO TEATRAL EN LA INFANCIA

En el presente capítulo, se abordará el análisis de la información recopilada en el proceso de investigación *La experiencia del acontecimiento teatral en la infancia*. Se harán aproximaciones al marco teórico presentado, mediante un diálogo con la información que develan los instrumentos de recolección de datos como fueron las videoscopias, y las bitácoras. A partir del ejercicio de triangulación de la información presentada desde las matrices de análisis tanto de las videoscopias, como de las bitácoras, se adentrará al lector en los correlatos descriptivos, producto de esta investigación.

Durante este proceso investigativo, la recopilación de datos se dio mediante la observación de cuatro funciones de la obra de teatro infantil “Amapola” con dos grupos diferentes. Los días de las presentaciones se realizaron videoscopias y de manera paralela, bitácoras con información adicional inferida *in situ* por la investigadora, es de resaltar que este último instrumento de recolección es fundamental, pues precisa información que no era evidente recopilar en las videoscopias, y además permite hacer un primer acercamiento descriptivo de las acciones y comportamientos de los niños asistentes al convivio teatral de la obra seleccionada para esta investigación.

MATRIZ NO. 1					
DIMENSIÓN			OBRA DRAMÁTICA		
ACTIVIDAD:					
Nombre de quien transcribe:			Video: Duración: Fecha: Población de estudio: Nota:		
Descripción:					
CONVIVIO PRE-TEATRAL					
CONVIVIO TEATRAL					
Comportamiento de Conjunción	Comportamiento de Disyunción	Comportamiento de Control	Comportamiento de Delegación	Comportamiento en el Espacio	Comportamiento Poético-teatral
JUEGO DE SIMULACIONES					
JUEGO DE ATRIBUCIONES					
CONVIVIO POST-TEATRAL					

Tabla 1. Modelo Matriz de Análisis

Tanto la información inferida de las videoscopias, como de las bitácoras, se presenta en las matrices de análisis elaboradas para este proceso investigativo, estableciendo comparaciones directas de los comportamientos de los dos grupos poblacionales involucrados en el proceso.

Este ejercicio permitió identificar aproximaciones a las nociones y conceptos teóricos que referencian el proceso, de manera que se puede ofrecer un relato que integra

fragmentos de textos e interpretaciones de los datos obtenidos *in situ*, de cara a las teorías y autores que fundamentan el marco teórico de este proceso investigativo.

3.1 LAS VIDEOSCOPIAS

El análisis de las videoscopias permitió a la investigadora entrar en un primer acercamiento interpretativo, desde la descripción de situaciones y comportamientos de los participantes durante las diferentes funciones a las que cada grupo asistió. Este ejercicio logró develar variaciones de los niños en sus apreciaciones y, en su participación durante el desarrollo del convivio, a la vez que posibilitó, encontrar puntos de convergencia entre los dos grupos frente a diferentes situaciones que se producen en la obra.

MATRIZ DE ANÁLISIS: VIDEOSCOPIA No. 2	
DIMENSIÓN POIÉTICA RECEPTIVA CONVIVAL COMO ACONTECIMIENTO INMEDIATO	OBRA DRAMÁTICA “AMAPOLA” Autor: Alejandra Velásquez Gaitán
ACTIVIDAD: Categorización convivial en la obra dramática.	
Nombre de quien transcribe: Saray Buendía Puyo	Vídeo: Obra dramática “Amapola”. Duración: 35 Minutos Fecha: 18 agosto de 2019 Población de estudio: 2 niños entre los 4 y 8 años. Juan Alejandro (J) Emilio (E) Nota: Usaremos la referencia (T) cuando se quiera referir a acciones, sucesos o actos ejecutados por los dos niños en cuestión.
DESCRIPCIÓN: La siguiente transcripción, pretende categorizar el acto convivial receptivo desde el acontecimiento <i>poiético</i> bajo las siguientes categorías en la observación No. 3 de los niños a la obra de teatro.	
Convivio Pre-teatral Convivio Teatral (Comportamiento de Conjunción-Comportamiento de Disyunción- Comportamiento de Control-Comportamiento de Delegación-Comportamiento en el Espacio-Comportamiento Poético-teatral) Convivio Post-teatral	
CONVIVIO PRE-TEATRAL: El acto convivial se da en la sala de espera del teatro “La ventana”. El público espera para ingresar, hay aproximadamente seis niños y veinte adultos. Los niños juegan entre sí, se toman un jugo y comen algo, se acercan a los adultos que los acompañan y entablan una que otra conversación con ellos. El grupo más grande, de aproximadamente siete adultos y cuatro niños viene junto, los adultos hablan entre sí, toman café y revisan los libros y revistas expuestas para el público. J y M buscan el baño en compañía de un adulto y atraviesan el teatro, el escenario donde ocurrirá el acto poiético ya está organizado y los elementos escenográficos están ahí, ellos se acercan a cogerlos, se les detiene. Regresan afuera con todos y se espera aproximadamente 15 minutos más para poder ingresar. Una vez adentro J y M eligen sus puestos, se ubican en la primera fila. J y M aseguran querer ver a Amapola.	
CONVIVIO TEATRAL: La obra comienza, J ve a Amapola y grita “Hola”, la mira emocionado, E sonrío. Ambos prestan mayor atención que la primera vez que la ven, ¿tartarugas? pregunta E , sin respuesta a nada, sonrío mientras ve a Amapola. J siente vergüenza cuando Amapola se acerca a presentarse, se tapa la cara, mira a los espectadores adultos y sonrío. E referencia el comentario hecho por J en el primero video “ama la pola”. J reconoce cambios significativos en la obra como la presentación de ella: “ella no hacía eso” - <i>J se refiere el gesto nuevo que incorpora la actriz a la partitura. Este gesto es conocido por la población etaria infantil y juvenil</i> ”- me pregunta al ser yo, la autora de la investigación quien estoy a su lado, ¿tú se lo enseñaste? E reconoce y recuerda que Amapola tiene luces, “luces que son estrellas”. “wao” dice E al reconocer los movimientos y acciones corporales de Amapola. E pregunta ¿ella tiene magia? La respuesta es recibida por parte de un adulto espectador que lo acompaña, “sí, parece que sí”. El adulto asume pues una función de agente regulador entre el acto poiético y el acto espectral sin abandonar su condición de espectador. J es más participativo y parece estar de acuerdo con entrar al pacto enunciativo. E quiere la atención de Amapola, la llama insistentemente hasta que lo logra. J pregunta por los niños que escucha, pero no ve ¿Quiénes son ellos? ¿Están allá atrás hablando? ¿Cómo lo hizo, lo grabó?, ¿esos son deseos de verdad?- <i>voces en off de los niños que dicen sus deseos</i> - ¿Quiénes son ellos? En el andar de la obra plantea otra serie de preguntas, yo nunca entiendo ese baile ¿tu sí?, ¿ella tenía planeado caerse o no?, ¿Amapola me olvidó?, ¿ella es la misma?, ¿Amapola tiene celular?, ¿será que le pido el número?, ¿ella está cantando de verdad?, ¿qué es lo que suena entonces?... ¿ósea como grabada?, ¿por qué se escucha diferente?, ¿La publicó en YouTube?	

Amapola menciona la palabra “chocolate”, **E** mira a un adulto espectador con emoción y se saborea luego de sonreír. El público adulto reacciona abierta y directamente en la obra, parece que **J** se siente más cómodo al tener a referentes conocidos involucrados en el acto. Mientras Amapola organiza su cuarto, la mamá de **J** dice: “Ojalá organizaran así de rápido”, **J** ríe y dice: “es rápido porque es poquito”. **E** llama nuevamente la atención de Amapola, esta vez dice más bajito “las tortugas no comen zanahorias” y genera un ruido “ash”, posteriormente dice “esta obra ya la habíamos visto”. **J** y **E** hablan entre sí y ríen.

Comportamiento de Conjunción	Comportamiento de Disyunción	Comportamiento de Control	Comportamiento de Delegación	Comportamiento en el Espacio	Comportamiento Poético-teatral
T atrapan estrellas. T imaginan a las estrellas de su familia. T afirman saber que es un secreto. T soplan las estrellas sobre el universo. T se despiden de tartaruga.	T ríen al conocer la convención “ <i>Taz</i> ”. (<i>gesto corporal que incorpora la actriz a la partitura</i>). J pregunta que es la vía láctea, no ríe al no comprender. E aplaude al son de la música, J no lo hace. J ríe al escuchar a la mamá de Amapola regañarla “¿cómo me dijiste? que no, Señora”, E no lo hace. E grita “Amapola, a tartaruga ya la habíamos visto”.	Padres y línea amarilla en entre escenario y público.	J acepta atrapar las estrellas, nuevamente las devuelve. Al delegar la función de atrapar las estrellas a otro espectador T acompañan con el gesto y la mirada. T se delegan a ellos mismos la pregunta del número de estrellas que hay en la familia. Amapola pregunta ¿Qué dijiste? J responde que 19 son el total de estrellas. E se delega la atención diciendo su nombre frente a todos. T refieren que les queda tiempo para soñar. J asegura que la carta no es de él.	J se acuesta en el espacio, sin embargo, la forma cambia. E permanece sentado siempre en la misma posición. El espacio cambia en tanta existe la proyección de luces que llama la atención de T . La actitud de T es más fresca.	E presta atenta atención a toda la obra. T reconocen la convención de la acción involucrada “ <i>Taz</i> ”. T no reconocen la convención de “la vía láctea”. T reconocen la convención de las estrellas. J suelta un objeto que tiene en las manos para atrapar las estrellas. T cogen las estrellas que le lanzan a otro espectador, J dice riendo “me las robé”. T tienen en sus manos a su familia, piden un deseo. J entra en la convención de que el abuelo está muerto, luego pregunta “¿En la vida real?”.

CONVIVIO POST-TEATRAL: Mientras los espectadores aplauden **E** se aproxima al escenario a saludar a Tartaruga quien está en los brazos de Amapola. Mientras la actriz da las gracias a los espectadores por asistir **T** van, progresivamente, acercándose a coger los elementos. Sin reparo los toman y comienzan a jugar. El espacio está un poco más controlado por los padres de familia y los técnicos quienes velan por la seguridad de los elementos restringiendo el juego con algunos de ellos. **E** refiriéndose a tartaruga mientras habla con Amapola le dice: “si vienen los tiburones le muerden el caparazón y se mueren”. **J** aporta un billete a la gorra de la actriz por voluntad propia. El juego se extiende unos minutos más luego de solicitar tomar unas fotos como registro de la sala. Pocos minutos después solicitan que desocupemos el espacio.

Tabla 2. Matriz de Análisis: Videoscopia No. 2



3.2 LAS BITÁCORAS

Las bitácoras precisan información importante y reflexiones de la investigadora, frente a diferentes aspectos que se presentan en la obra Amapola como producción artística, en ellas se encuentran apuntes que permiten hacer un análisis de la obra desde su estructura *poiética* y a la vez, develan información sobre la percepción de comportamientos y actitudes de los niños durante las presentaciones.

LA EXPERIENCIA DEL ACONTECIMIENTO TEATRAL EN LA INFANCIA	
<p>Bitácora 1: Análisis de la obra</p> <p>Saray Buendía Puyo Lic. Artes Escénicas Universidad Pedagógica Nacional 2019</p>	<p>DATOS DE LA OBRA Autora: Alejandra Velázquez Gaitán Duración: 35 minutos Año de creación: 2019</p>
DIMENSIÓN <i>POIÉTICA</i> PRODUCTORA	OBSERVACIONES
<p>FÁBULA DE LA OBRA</p>	<p>FÁBULA DE LA OBRA</p> <p><i>“Esta es la historia de Amapola, una niña de 8 años quien vive con su madre, Flor, en el País del Mar. Todo comienza tras un sueño donde ella no sabe qué tan dormida o despierta está. Amapola juega entre la delgada línea de la ficción de una vida flotante dentro del mar y la realidad de una sociedad civilizada. Reflexiona, a través de pequeños recuerdos que le quedaron de su amado abuelo, sobre el poco tiempo que comparte con su familia, con su madre.</i></p> <p><i>Amapola hace un viaje de crecimiento dentro de su propia habitación, intentando revivir y compartir las enseñanzas de la gran y brillante estrella del norte, su abuelo, quien deja para ella un adiós eterno acompañado de un legado de respeto por la vida y un llamado a la unidad, por medio del cual Amapola comprende que el tiempo nunca vuelve y que el amor en familia nunca muere, incluso para las tortugas del mar.</i></p> <p><i>Acompañada de Tartaruga, su “amiga” favorita, Amapola se enfrenta a la comprensión de un duelo y, en un acto de resiliencia, logra, finalmente, reconciliarse con su familia. Su madre es su presente y sabe que el ser y hacer familia es una responsabilidad compartida donde ella también tiene mucho que aportar”.</i> (Velázquez. G, 2019).</p> <p>La fábula que se presenta en Amapola viene dada por las circunstancias vividas por una niña de ocho años en una línea secuencial que instala respectivamente el inicio, el nudo y el desenlace y que, desde la composición dramática misma, posibilita comprender el presente, el pasado y las proyecciones futuras del personaje.</p> <p>PLANTEAMIENTO Y/O INICIO: Amapola duerme en su habitación, está sola, está soñando. El sonido que acompaña la acción dramática (<i>sonido de las olas</i>) sitúa al público en un espacio geográfico determinado, el mar. El sombrero que lleva puesto Amapola repentinamente comienza a moverse como si bailase al mismo ritmo de las olas, de pronto, este comienza a hablarle tanto que logra que Amapola se despierte del sueño. El sombrero, según se revela en el transcurrir de la obra, cumple con la función metafórica de representar al abuelo. Este personaje se manifiesta únicamente por medio de los recuerdos y evocaciones de Amapola, cuando ella comparte con el público estas historias los hace cómplice de las aventuras que realiza en su cuarto.</p> <p>Amapola despierta del sueño y se ve frente al público, sorprendida y apenada al sentirse observada por los niños (<i>espectadores</i>), continua con sus actividades en el cuarto, dando por hecho que los niños han decidido jugar con ella. Amapola hace una breve descripción de quién es ella, sin decir</p>

concretamente su nombre, sabemos que tiene ocho años y que la suma entre los dedos de sus pies y sus manos son iguales: veinte. Sin embargo, a ella, no le gusta mucho que la relacionen con los números en la escuela como, por ejemplo, las calificaciones y la asignación numérica en la lista del salón de clases, pues afirma que son condiciones propias de la “civilización” que han hecho, que tanto los niños como los padres pierdan la capacidad de soñar, de pasar tiempo en familia, de compartir y de divertirse, por encontrarse siempre en función del trabajo.

Amapola vive con su madre, Flor, este personaje se reconoce en la acción dramática por medio de la mención constante de Amapola (voz en off en la secuencia dramática). Flor, no tiene mucho tiempo para compartir, ni para jugar con su hija por las obligaciones que le supone el trabajo -según le manifiesta Amapola al público-, por ello, la niña inventa historias en su cuarto desde los recuerdos y las enseñanzas que le dejó su abuelo antes de morir, momentos que le gustaría compartir con su madre.

Para este momento, los espectadores ya han sido invitados, llamados e involucrados de manera indirecta a jugar junto a Amapola en su habitación y ellos aceptan entrar en el juego, en el universo fantástico que les propone la obra.

Así pues, Amapola imagina un viaje por el mar sin salir de la habitación, es decir, que construye una espacialidad que es leída por el niño desde el ejercicio de la representación por medio del uso corporal y de objetos que acompañan la representación, como es el caso del libro del abuelo, la brújula, el mapa, el pito, la merienda, el sombrero, la maleta y la caña de pescar. Estos objetos sitúan al espectador en un viaje, un recorrido que sucederá en la misma habitación, es decir, una ficción ocurrida en el cuarto de Amapola, dentro de la ficción de la misma representación.

Esta convención teatral dada en la representación implica que los niños desde su ejercicio de expectación ingresen en un mundo imaginario propuesto no solo por la representación, sino también por la misma fantasía del personaje, de manera que el espectador debe hacer uso de su facultad de imaginación para poder entrar en las convenciones creadas por Amapola.

NUDO

Amapola ha emprendido un viaje por el mar en su habitación. De pronto, se ve en medio de este, sola, lugar de analogía de su vida “real”. Aquí se sitúa el conflicto de la acción dramática como Agón, en tanto entra en diálogo constante consigo misma “lucha”, sobre la soledad que vive a diario, el poco tiempo que tiene su madre para compartir con ella y la ausencia del abuelo con quien emprendía tantas aventuras. Amapola, navega en un barco en busca de piratas y aventuras, el cual es construido en la representación por medio de botellas de vino con agua, lo que dota de sentido semiótico la representación del objeto, en tanto posee un significado diferente con el que originalmente se reconoce este objeto.

Amapola, de pronto, ve sobre el mar una botella flotando y decide agarrarla con su caña de pescar. Después de un par de intentos, y con miedo a caerse del barco logra atrapar el objeto. Cabe resaltar que, en este momento, el público está inmerso en la obra, las botellas sitúan al espectador en un sentido de expectación en tanto comprenden que existe el riesgo de que no sólo se caiga amapola de las botellas, sino que ese caer, signifique un caer al mar y ser devorada. Amapola se da cuenta que su hallazgo no era precisamente una botella contenedora de una historia, sino una canasta con un huevo de tortuga en su interior. El huevo de tortuga es representado por una gran bola de cristal, de manera que este objeto también posee un carácter semiótico en la representación en tanto significa algo que realmente no es. A su encuentro con el huevo, Amapola baja de las botellas decididamente, este “bajar” sugiere al espectador que ha cambiado de dimensión espacial, es decir, que lo sitúa nuevamente “fuera del agua”, convención aceptada por el espectador en tanto ese “bajar” no implica ningún riesgo, Amapola se pregunta: “¿será que un día se encuentran las mamás tortugas con sus bebés en el mar?, ¿se conocen y siguen nadando una al lado de la otra? o ¿se abandonan?” Estas preguntas sitúan, tanto la relación de Amapola con su madre, así como el contenido de la obra misma en relación con el tema de la familia, lo que refuerza el nudo dramático desde el conflicto interno del personaje.

El nudo de la secuencia dramática, continua en tanto Amapola expone al espectador los conflictos que tiene con su madre, manifiesta lo inconforme que la hace sentir su relación con ella y lo expone directamente en expresiones como: *“Mamá no escucha los caracoles ni las olas del mar, mamá sólo escucha la alarma del reloj, el ruido de los carros, el jefe de la empresa y su teléfono celular, su vida es el trabajo y cientos de tareas y órdenes para Amapola: Amapola tiende la cama, Amapola*

	<p><i>lava la loza, Amapola...</i>” (Velázquez 2019, p. 51). Aquí se realiza una convención en la creación poética desde el uso de una coreografía por medio de la cual se manifiesta el modo en el que Amapola es reprendida por su madre, sugiriendo gritos, pellizcos y palmadas. Amapola nuevamente es consciente que está siendo observada, siente vergüenza, cae en cuenta que lleva jugando un tiempo con los niños y no se ha presentado, de manera que procede a hacerlo en este momento. Amapola les cuenta a los niños una leyenda: “Cuenta la leyenda que antiguamente las estrellas guiaban a los marineros. <i>Yo creo que cada uno de nosotros tiene sus propias estrellas</i>” (Velázquez 2019, p. 52). Continúa la historia. Se sitúa nuevamente en el mar, pero ahora lo hace como sentada en la playa. Aquí se instala una nueva representación semiótica en tanto la convención usada como estrellas son luces de colores que prende y apaga respectivamente, cada niño tiene sus propias estrellas en tanto cada una es un miembro de la familia. El juego continúa de manera que Amapola le hace preguntas al público sobre sus propias estrellas y este genera un vínculo de proximidad convencional con la representación desde el recuerdo de la familia -del espectador y del personaje-, sobre las cuales, además, se pide un deseo que después es arrojado al libro de aventuras en representación de “lanzar las estrellas al mundo”. Sobre este momento participativo se escuchan voces en off de niños pidiendo sus propios deseos. Posteriormente, hace una descripción de cómo era el país del mar en el que vivía y lo hace por medio de una canción cuestionando al público: <i>¿A usted todavía le queda tiempo para compartir con su familia? ¿A usted todavía le queda tiempo para soñar?</i></p> <p>DESENLACE</p> <p>El juego de Amapola es interrumpido por un llamado de su madre pidiendo que deje de jugar y arregle el cuarto, disgustada, Amapola detiene el juego y comienza a organizar cada uno de los objetos. El espacio se transforma nuevamente, pasamos de estar en “el mar” en el juego de Amapola y regresamos a “la habitación” lugar donde se ha situado siempre la representación pero que ha adquirido atmosferas diferentes de acuerdo con el juego. Mientras recoge el desorden de la habitación, Amapola encuentra una carta de la cual no se había percatado antes y le pregunta al público si alguno la ha puesto ahí, de pronto la comienza a leer. Es una carta que le ha dejado su abuelo en el libro de aventuras, en donde le recuerda el valor de la aventura, de la alegría y la capacidad soñadora que no debe perder a medida que vaya creciendo, así como la importancia que tiene el hecho de pasar tiempo en familia. Esta acción de leer la carta se realiza por medio de una partitura corporal con técnicas propias del circo. Terminando de organizar el cuarto, Amapola abre la maleta con la cual emprendió sus aventuras y se da cuenta de que el huevo de tortuga ya no es más un huevo, sino que es ahora una tortuga, Tartaruga, su amiga a quien decide soltar al mar. Este nacimiento significa un “nuevo comienzo” como lugar semiótico en la representación, e instala el final de la puesta en escena una reflexión, en cuanto a lo que quiere para su futuro: tener más tiempo para compartir con su madre las historias y aventuras del abuelo.</p>
<p>PERSONAJES</p>	<p>PERSONAJES PATENTES</p> <p>Los personajes patentes representan en la ficción a las personas que están presentes y son visibles en la acción dramática frente al espectador. (Pavis,1987 p.337).</p> <p><u>Amapola</u>: Personaje principal, quien por medio de sus acciones orienta la línea secuencial de la obra dramática. Es una “niña extrovertida, ansiosa y rápida, cuando algo le da pena su perfil se encoje y aparece una risa nerviosa que la caracteriza. Cada vez que quiere explicar cualquier cosa lo ilustra con sus manos, herramienta delatadora de sus travesuras” (Velásquez, A. 2019. p, 46). Amapola es una niña de 8 años quien gracias a los relatos y aventuras que vivía con su abuelo cree que la capacidad soñadora es la única posibilidad para que los seres humanos sean felices, por esta razón invita al espectador a vivir sus aventuras con ella pues casi siempre las vive sola en su habitación debido a que su mamá no tiene mucho tiempo para compartir con ella.</p> <p><u>Tartaruga</u>: Tartaruga es la tortuga que nace del huevo que encuentra Amapola en el mar, se convierte en la amiga de Amapola y no le gusta comer zanahorias. Este personaje, aparece en las últimas escenas de la obra, y su función es ayudar al protagonista a alcanzar su autorrevelación.</p> <p>PERSONAJES LATENTES:</p> <p>Por otro lado, en la ficción los personajes latentes representan a las personas que están presentes, pero no son visibles para el espectador, es decir que no se ven en escena. Se alude a ellos y se les reconoce por indicios como la voz, la mención del personaje patente o los ruidos que genera. (Pavis,1987 p.337).</p>

	<p><u>Abuelo</u>: El abuelo es reconocido en la representación por la mención constante de Amapola y las alusiones que de él se hacen a lo largo de la historia, como también desde la voz en off propia cuando se lee la carta que encuentra Amapola. Desde el inicio de la representación dramática se entiende que este personaje está muerto. El abuelo es el <i>leivmotiv</i> de Amapola.</p> <p><u>Mamá</u>: Flor es la mamá de Amapola, es reconocida en la obra por las referencias que hace su hija a lo largo de la representación. Sabemos, por Amapola, que es una mujer muy ocupada en los asuntos laborales, es estricta, exigente y no tiene tiempo para estar en familia ni compartir las aventuras de su hija. Aparece como una voz en off.</p> <p><u>Niños</u>: Voces pregrabadas de los niños que piden sus deseos a las estrellas de la familia.</p>
<p>LOS ESPACIOS</p>	<p>El espacio y los objetos en la obra de teatro “Amapola” constituyen un lugar fundamental sobre el cual se cimienta la representación, en tanto, por medio de la acción del personaje permite la secuencialidad de la narración dramática. En este sentido, reconocemos en el espacio dos lugares importantes: el cuarto de Amapola, espacio interior o ficcional y “el país del mar”, espacio invisible.</p> <p><u>El cuarto</u>: Se reconoce como el espacio interior o ficcional al lugar falto de realidad, susceptible de figurar (Pavis, 2000, p.163). Este espacio lo determina la representación, a partir de los objetos, la acción empleada y la palabra enunciada, en este sentido situamos el cuarto de Amapola, como lugar construido en la creación para situar al espectador en la representación, en tanto es el lugar que habita comúnmente el personaje, en donde configura cada una de sus aventuras y donde toma vida el juego por medio del accionar de Amapola. En el cuarto se desarrolla toda la línea de la acción dramática, este espacio nunca es abandono por el personaje y se ve determinado por los elementos que lo acompañan.</p> <p><u>El País del Mar</u>: Este lugar en la representación se reconoce como el espacio <i>invisible</i>, de manera que, “se establece por la vectorización en el desplazamiento dentro de un espacio tiempo determinado” (Pavis, 2000, p.159) es decir, que refiere al trazo en el espacio de un vector a otro en el cual conciernen velocidades, frecuencias y ritmos. Amapola construye en el juego un nuevo mundo, un nuevo espacio, sobre el cual desarrolla gran parte de la secuencia dramática. En este espacio en el que el espectador debe hacer uso de su imaginación para situarse, por ejemplo: cuando Amapola está navegando en el mar, se instalan convenciones, ritmos y desplazamientos que permiten al espectador ingresar a la ficción que está construyendo el personaje.</p>
<p>OBJETOS</p>	<p><u>El huevo</u>: El huevo es encontrado por Amapola en medio de su aventura por el mar, este aparece representado por una bola de cristal, sin embargo, el personaje asigna inmediatamente su valor a un “huevo de tortuga”, en este sentido, se instala la convención, que el objeto en el mar es un huevo de tortuga. Sobre este objeto recae la identificación de Amapola, en tanto, el huevo es encontrado solo, haciendo una metáfora de la soledad que siente la protagonista en su vida, al tener una mamá con tantos compromisos labores que le impiden tener el tiempo suficiente para estar con ella y jugar.</p> <p><u>Las botellas</u>: Las botellas adquieren distintivamente dos significados; el primero como medio de transporte para moverse en el mar, es decir, un barco. Esta convención se entiende por medio del uso de otros objetos como la caña de pescar, la brújula y un enorme binocular, así como por una acción en donde indica con la mano que está tocando el agua. El segundo significado, crea la convención el objeto -botella- como instrumento musical, “botellófono”, por medio del cual Amapola, en el transcurso de la acción dramática utiliza para acompañar una canción.</p> <p><u>El sombrero</u>: aparece como forma alusiva que representa al abuelo.</p> <p><u>Luces de colores</u>: Las luces de colores simbolizan las estrellas del firmamento, las que a su vez representan a cada persona de las familias tanto de los espectadores como de Amapola. Sobre este objeto, se genera la convención que cada estrella tiene luz propia y es importante para la vida del individuo.</p> <p><u>El libro</u>: El libro es utilizado en la creación como un lugar de la memoria del abuelo, sobre el cual este depositó todas sus experiencias y aprendizajes a lo largo de la vida y que ha dejado a Amapola para que ella continué su legado. Además, el libro, es utilizado para referir el firmamento, donde se lanzan las estrellas y deseos de la familia.</p>

Tabla 3. Bitácora 1

3.3 EL NIÑO COMO ESPECTADOR TEATRAL DE LA OBRA AMAPOLA

A partir de los insumos que nos ofrecen las videoscopias y bitácoras, encontramos algunos aciertos que nos permiten entender el lugar del espectador infantil en el proceso de investigación realizado. En este sentido, se presentan aproximaciones interpretativas de los datos recopilados.

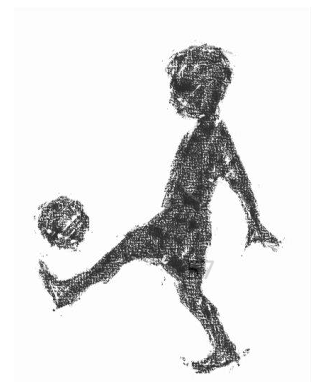
Se puede decir que el niño es capaz de generar a partir de lo percibido una apropiación del argumento general de la obra, hace reconocimiento de los personajes, del espacio y de las interacciones que se proponen en la puesta en escena:

Ruiz, E. (4 años). Videoscopia 2, observación No.3: “Es la historia de Amapola que juega en su cuarto con Tartaruga porque su mamá “no tiene tiempo para nada”. Y ella se habla con el abuelo que ya se murió, pero lo ve. La tortuga nace y después se va y le da zanahorias, pero las tortugas no comen zanahorias. Y después lee una carta de manera extraña que apareció en la silla y le preguntaron a mi hermanito que si él la había puesto y dijo que no. y después arregla el cuarto y se va”.

El lugar de comprensión del niño frente a la fábula de la obra evidencia un reconocimiento significativo en el ejercicio de observación y comprensión de la estructura general. Es importante resaltar que los niños durante la obra aceptan la convención espacial “*habitación-mar*”, sin embargo, cuando Ruiz, relata los acontecimientos, los sitúa únicamente en el cuarto, quizás como el único “lugar real” posible, que él dimensiona en su vida cotidiana. Así mismo, reconoce los personajes patentes, y únicamente hace alusión al personaje de la madre como una referencia, frente a la soledad de Amapola. Por último, Ruiz, presenta las relaciones de interacción que se generan en la obra y, a la vez devela la relación familiar que tienen con otro de los espectadores -su hermano-.

Así pues, es importante resaltar que bien sea por medio de la *representación como obra tangible*, la *presentación como contenido* o en su *relación representacional medio-contenido*, la obra de teatro como proceso *poiético* de creación, logra interpelar al niño desde la estructura general, como desde el campo semiótico, permitiéndole una relación directa desde las esferas más próximas a su realidad.

Ahora, en la infancia según Oyarzún, en la obra, el personaje adquiere un sentido muy amplio en tanto el niño puede lograr identificarse con estos, de manera que su influencia sea dada directa o indirectamente en su personalidad, de forma que ellos generen vínculos de proximidad con el personaje y por medio de su facultad de imaginación ingresen en el juego de la representación.



Dicho esto, la creación *poiética* permite un posible lugar de identificación, en tanto el niño referencia los personajes latentes a sus esferas próximas de relación -su mamá y su abuelo-, de manera que encuentra en ellos, un lugar cercano que habla de la experiencia estética.

Por otra parte, los personajes latentes para el niño pueden presentarse como una contrariedad, en el sentido que no los pueden ver, pero pueden generar una relación con ellos, en tanto que son presencia en la obra, aunque no corpórea en el escenario. Este fenómeno le produce inquietudes frente a la creación, pero también posibilita una dinámica de ampliación de su imaginación, es decir, pensar en las posibilidades del personaje, tanto físicas como psicológicas. En el caso de la obra Amapola, la autora recurre a la creación de este tipo de personajes desde de la voz en *off*, lo que representa en el niño un desafío para entrar en diálogo con la obra desde un lugar desconocido.

Rivera, J. (7 años). Videoscopia 1, observación No. 1: se ríe cuando el personaje es regañado por la madre “Se lo advertí”.

Este lugar del gesto en el comportamiento del niño supone una identificación por su parte de las experiencias reales que afronta en su relación familiar, de manera que ese “*se lo advertí*” se identifica en una situación similar que le es conocida.

Rivera, J. (7 años). Videoscopia 2, observación No. 3: Pregunta por los niños que escucha, pero no ve “*¿Quiénes son ellos?, ¿Están allá atrás hablando?, ¿Cómo lo hizo, lo grabó?, ¿esos son deseos de verdad?*” o -entra en la convención de que el abuelo está muerto-, luego pregunta: “*¿En la vida real?*”.

Esta pregunta: “*¿Cómo lo hizo, lo grabó?*”, no sólo indaga por el personaje que no se ve como elección dentro de la creación, sino que sitúa el problema de la creación para la infancia, pues, si bien el niño reconoce que está inmerso en un proceso de representación en el cual decide entrar, es objetivo y se pregunta y pregunta, sin vergüenza alguna por el “*¿Cómo lo hizo?*”, pregunta pertinente en este lugar de la creación. Entonces, el espectador infantil reconoce en el teatro no sólo un lugar ficcional como medio, sino un lugar fundamental en el proceso de creación, lo que le significa una atención sobre sus sentidos y proyecta un interés por encontrar y develar en que consiste “el truco” que le presenta la obra de teatro.

Rivera, J. (7 años). Videoscopia 2, observación No. 3: reconoce cambios significativos en la obra como la presentación del personaje luego de haberla visto dos veces: - “*ella no hacía eso*”- se refiere al gesto nuevo que incorpora la actriz a la partitura. Este gesto es conocido por la población etaria infantil y juvenil como el “*taz*”. Cuando Rivera enuncia “*ella no hacía eso*”, se pone en evidencia que, aunque la obra es la misma, hay en su memoria acciones de los personajes, que de alguna manera

fueron significativas para persistir en su recuerdo pese al tiempo que ha pasado entre las dos presentaciones.

3.4 CRITERIOS DE LA CREACIÓN *POIÉTICA* PARA LA INFANCIA Y CONTENIDO DIDÁCTICO EN LA OBRA DE TEATRO AMAPOLA

Teniendo en cuenta los criterios que se han consolidado acerca de la creación de obras escénicas para la infancia, presentados por el IDARTES, vale la pena mencionar que, para esta investigación, se relacionan algunos de estos, pues aparecen o se desarrollan dentro de la obra seleccionada: Amapola. A la luz de estos postulados, se hace una revisión del contenido de la representación, para poder encontrar aciertos o incluso dificultades que se evidenciaron durante las presentaciones y, que, de alguna manera, para los niños asistentes, generan mayor o menor grado de comprensión de la historia. Por su parte, el género didáctico teatral en la obra Amapola, surge como una herramienta pedagógica que permite generar la confrontación con el público infantil, en tanto lo cuestiona y ofrece reflexiones, de manera que encuentre un sentido a la obra artística.

LA EXPERIENCIA DEL ACONTECIMIENTO TEATRAL EN LA INFANCIA	
Bitácora 2: criterios de la creación <i>poiética</i> para la infancia Saray Buendía Puyo Lic. Artes Escénicas Universidad Pedagógica Nacional 2019	DATOS DE LA OBRA Autora: Alejandra Velázquez Gaitán Duración: 35 minutos Año de creación: 2019
DIMENSIÓN <i>POIÉTICA</i> PRODUCTORA	OBSERVACIONES
EL CONTENIDO	<p>El trabajo de investigación-creación de la obra “Amapola”, se acerca a los planteamientos técnicos y poéticos en la producción de contenido didáctico para la infancia desde el diálogo entre la dramaturgia y las técnicas del circo. Asimismo, configura una comunicación, un diálogo entre la infancia y el teatro desde el personaje de Amapola.</p> <p>La obra sitúa su contenido didáctico desde la temática de la familia, generando en el espectador infantil diversas preguntas al respecto: ¿qué se reconoce cómo familia? y ¿qué es o no una familia? La creación <i>poiética</i> se instala en la tipología de “una familia monoparental” (León, Y. 2013, p. 55), en tanto Amapola vive únicamente con su mamá, aunque, en la representación aparezca el recuerdo del abuelo como un personaje latente, activo para el espectador dentro de la representación.</p> <p>El contenido didáctico se puede resumir en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tesis: Amapola perdió a un familiar muy querido; el abuelo ya no está y su mamá no tiene tiempo para nada. • Antítesis: Amapola entenderá las enseñanzas del abuelo -modelo a seguir-. • Síntesis: Amapola acepta a su familia, deben valorar el tiempo que comparten.
AMBIENTE Y OBJETOS	<p>El ambiente en la obra de teatro se reconoce por medio de los elementos que se utilizan para que exista una relación entre ella y el espectador infantil, así los implementos manipulados como las botellas, el libro, la caña de pescar, la maleta, la brújula, el sombrero y la silla con relación a la utilidad que les da Amapola, proporcionan que exista una interacción entre el</p>

	espectador y la obra misma, hallando en cada uno, un interés particular por parte del niño. Esta interacción, no sólo se advierte en el momento de la relación convivial teatral, sino también en el convivio post-teatral en cuanto los niños han entablado un sistema de significación con el objeto y el personaje.
DURACIÓN	La obra de teatro Amapola tiene una duración de 35 minutos.
LENGUAJE ARTÍSTICO (COMPONENTE SONORO Y TEXTURAS Y COLORES)	El lenguaje utilizado en la obra de teatro, en la mayoría de las ocasiones, permite que el niño comprenda la generalidad de la creación, pues esta utiliza diversas herramientas como la música, el canto, el baile y técnicas circenses, así como colores y sonidos -voces en <i>off</i> - que posibilitan captar la atención del espectador. Se identificó durante las diferentes funciones, que dentro la dramaturgia de la obra se manejan algunos términos que el niño no logra comprender y, cuando traslado su pregunta a la actriz -Amapola-, la respuesta resulta aun mas confusa, con un agravante, y es que deshabilita al niño del ejercicio convivial.
RITMO Y SENTIDO DRAMATÚRGICO DE LA OBRA – LA HISTORIA	La obra de teatro Amapola está construida bajo el principio de dinamismo, es decir, que en si misma permite la alteración de los tiempos de la representación -rápido y lento-, lo que mantiene la atención del espectador durante los 35 minutos. Esta variación en los tiempos posibilita la asimilación de las acciones del personaje, de manera que se encuentra el sentido de las distintas acciones.
ACCIONES FASCINANTES PARA EL NIÑO	Las acciones fascinantes componen, quizá, uno de los elementos fundamentales en la representación de la obra de teatro, en tanto, hace uso de los principios circenses para el desarrollo de las escenas. Los niños encuentran distintas formas de llevar a cabo una acción, por ejemplo, leer un libro: Amapola no lee el libro de manera convencional, sino que recurre a técnicas de acrobacia como el <i>spagat</i> , <i>el arco pasada en Mini Kelly</i> , <i>la gacela</i> , <i>el escorpión</i> y <i>la invertida sobre codos</i> para generar en el público mayor recepción.
POSIBILIDADES DE LA VOZ	Amapola acude al recurso de personificación de la mamá en el momento en que realiza la acción del regaño, esta interpretación genera dinamismo en la obra y vincula la acción con el espectador.
PERSONAJES	Los personajes vienen dados según dos tipos como se presentó anteriormente, personajes patentes y personajes latentes; sin importar la distinción entre ellos, los personajes logran comunicarse con los espectadores, de manera que permiten entablar canales afectivos, de confianza y cercanía con los niños. Asimismo, sus características particulares posibilitan una identificación del niño hacia ellos, así como la comprensión del mensaje que pretenden transmitir.
INTERACCIÓN CON LOS NIÑOS Y SUS FAMILIAS	Teniendo en cuenta que el contenido temático de la obra constituye uno de los factores más importantes en la creación, no sólo, por lo que en sí mismo la historia pretende enseñar en cuanto al significado y disposición de la familia, sino también, por los lugares de proximidad y los vínculos que se reconocen durante el convivio teatral y post-teatral entre los espectadores. Las dinámicas familiares presentadas en la obra, de alguna manera dialogan con los imaginarios de familia de los espectadores, tanto infantiles como adultos. Por otra parte, la obra en las interacciones sugiere al adulto un rol como mediador de las acciones representadas, y a la vez propone un punto de vista que resalta la mirada del niño dentro de las relaciones familiares.

Tabla 4. bitácora 2

En la creación artística, Amapola sitúa el contenido temático de la familia no como un “*deber ser*”, sino como una posibilidad real, vigente y cotidiana, de la que son parte un alto porcentaje de familias en Colombia y el mundo, de manera que se instala una pregunta en el campo social instaurado en la representación; quizá, una nueva lógica de familia que el niño puede redimensionar desde sus propias concepciones. Por ejemplo, en la obra, Amapola nunca menciona a su papá, de forma que en la secuencia dramática podemos dar por entendido que este no está y que, de alguna manera, la figura paterna es sustituida por un familiar *extenso*, el abuelo, a quien ella le guarda gran afecto incluso ya muerto.

Niño No. 1 (entre 5 y 6 años) Videoscopia 3, observación No. 1: “¿y tu papá Amapola?, ¿tu papá se murió?, ¿tu mamá es muy mala Amapola?, ¿por qué no de te deja jugar?”

Estas preguntas, responden a estructuras dadas en los niños y son alteradas por medio del ejercicio de la representación. Amapola, habla de un abuelo que ha muerto y nunca menciona a un padre como parte estructural de su familia, de manera que la pregunta en el niño recae sobre elementos que, para él, parecen generar algún tipo de falta o ausencia -el padre o el abuelo-. En éste sentido, el niño también se pregunta por el lugar real-propio del personaje, a partir de dos escenarios: desde la identificación con Amapola, bien sea porque el niño ha perdido a su abuelo y no conoce a su padre o, como reconocimiento de una ausencia en la familia de Amapola, pues el niño cuenta con su padre y abuelo.

- “¿y tu papá Amapola?, ¿tu papá se murió?, ¿tu mamá es muy mala Amapola?, ¿por qué no de te deja jugar?”
- Amapola: *¿Mi papá? ¡Jm!, mi papá se fue un día a comprar algo en la tienda y nunca regresó.* (esta respuesta no hace parte de la dramaturgia, y es el texto improvisado de la actriz ante la pregunta del niño).

Esta pregunta revela los imaginarios que pueden tener los niños sobre la familia. Un niño que vive con su papá y su mamá no concibe, la idea de que un papá que se ha ido a comprar algo en la tienda y nunca haya regresado, por ello, pregunta por el padre. Al niño esta situación le genera incertidumbre, quiere saber por qué Amapola nunca lo menciona y en cambio habla tanto del abuelo. Aquí entonces, hay una confrontación entre el ideal de familia que tiene el niño y la presentada por Amapola en la obra de teatro. Ahora bien, la respuesta dada por la actriz acrecienta la preocupación del niño, pues no logra resolver, dentro de las convenciones del lenguaje de la obra, la pregunta. Su respuesta no genera satisfacción al niño, ni le permite comprender lo sucedido con el padre de Amapola, generando una ruptura en el acto convivial.

Rivera, J. (7 años). Videoscopia No. 2, observación No. 3: entra en la convención de que el abuelo está muerto, luego pregunta “¿En la vida real?”.

Indagando en la relación del Rivera con su familia, se evidencia que su núcleo familiar es también monoparental: su mamá, su hermano y él. Su abuelo, es un hombre muy cercano, de manera que la pregunta situada por Rivera no está direccionada en torno a la ausencia del padre -con quien nunca ha vivido-, sino que se da alrededor del abuelo. La expresión “¿En la vida real?”, sugiere dos interpretaciones posibles: una relación de proximidad del núcleo familiar de Amapola con el propio,

preguntándose por la ausencia del abuelo que bien podría ser el suyo y, que pone de manifiesto un lugar de reflexión que confronta la obra con su propia vida. Y, por otra parte, plantea la duda por la muerte del personaje, lo que le da una dimensión dentro existencia de lo real a los personajes de la obra.

Así pues, el género didáctico teatral le exige al niño tomar conciencia frente a las situaciones expuestas en la representación, de manera que, en el ejercicio de percepción, ponga en relación la obra y su experiencia desde algunas funciones cognitivas, cinestésicas, lingüísticas, emocionales e interpersonales.

3.5 POIÉTICA RECEPTIVA CONVIVIAL EN AMAPOLA

lo que ven, lo que oyen y lo que dicen los niños

El lugar del niño en el teatro es un *laboratorio* de percepción y autopercepción como espacio de actividad y observación propia, del otro y de la obra. Por tanto, implica una actitud consciente e inconsciente del que no sólo mira, sino que es participe activo del aquí y el ahora en el convivio teatral. Las palabras y los sonidos no sólo crean imágenes, despiertan también los imaginarios del universo visual y sonoro que los niños han construido, al nombrarlos se hacen visibles, y audibles para el resto del mundo, se configura un lugar de enunciación, más allá de la palabra propiamente dicha, porque el niño, habla desde el gesto, el silencio, el rechazo, la burla, el grito, el llanto, la sonrisa, desde todas las acciones que implican el cuerpo como medio. En el ejercicio de recepción convivial de la obra de teatro Amapola, los niños ven, oyen y dicen, en un diálogo que se establece con los personajes; sus actitudes y comportamientos están dados por la experiencia del momento, pero responden a unas construcciones mentales que se han ido consolidando desde su nacimiento.

MATRIZ DE ANALISIS: VIDEOSCOPIA No. 3	
DIMENSIÓN POIÉTICA RECEPTIVA CONVIVIAL COMO ACONTECIMIENTO INMEDIATO	OBRA DRAMÁTICA “AMAPOLA” Autor: Alejandra Velásquez Gaitán
ACTIVIDAD: Categorización convivial en la obra dramática.	
Nombre de quien transcribe: Saray Buendía Puyo	Video: Obra dramática “Amapola”. Duración: 35 Minutos Fecha: 28 octubre de 2019

		Población de estudio: 40 niños entre los 4 y los 6 años. Colegio: Instituto Pedagógico Nacional – Grupo No. 1 Niño (<i>Se asignará el número respectivo según aparición</i>) Ej: (N1-N2) (T) cuando se quiera referir a acciones, sucesos o actos ejecutados por todos los niños en cuestión.			
Descripción: La siguiente transcripción, pretende categorizar el acto convivial receptivo desde el acontecimiento <i>poiético</i> bajo las siguientes categorías en la observación No. 1 de 40 niños a la obra de teatro.					
Convivio Pre-teatral Convivio Teatral (Comportamiento de Conjunción-Comportamiento de Disyunción- Comportamiento de Control-Comportamiento de Delegación-Comportamiento en el Espacio-Comportamiento Poético-teatral) Convivio Post-teatral					
CONVIVIO PRE-TEATRAL: Los niños entran al coliseo de primaria del colegio acompañados de sus profesores y padres de familia, son acomodados sobre unas colchonetas que están frente al escenario, atrás, en sillas se acomodan los padres de familia y profesores. Los niños hablan entre sí, juegan, terminan de tomarse las onces, algunos padres reacomodan a sus hijos, quienes observan constantemente a sus padres. De pronto, T comienzan a aplaudir sin haber comenzado la obra de teatro. T miran al escenario expectantes, algunos llaman a los profesores o asoman la cabeza buscando a sus papás. Algunos comienzan a hablar mientras otros están en silencio.					
CONVIVIO TEATRAL: Los niños preguntan lo que Amapola ha confirmado ¿sí?, ¿no?, ¿para trabajar? ¿todo? ¿todo el almuerzo? ¿todo lo demás? ¿El desayuno? ¿pececitos? ¿hacemos como peces? ¿qué tiene adentro? -preguntan cuándo Amapola deja caer el sombrero sobre sus manos-. T se hacen partícipes de las acciones y los sucesos anticipándose a lo posible que pueden ver, se escuchan risas de complicidad, los niños se distraen, no prestan atención, se paran, N1 le da la espalda la obra y no está de acuerdo con jugar “vamos a jugar ¿sí?” -Pregunta Amapola- No, dice N1. T se asombran con cada acción o movimiento que ejecuta Amapola haciéndose visibles en sus gestos y sonidos vocales “wash”. ¿El sombrero se estaba moviendo cuando estabas durmiendo?, la brújula y el libro ¿y ya?, ¿de paracuya? ¿tartarugas?, ¿qué es eso?, ¿es una piquis gigante?, ¿se abandonan?, ¿las tortugas se abandonan?, Es un huevo de tortuga ¿y ahora qué?, ¿qué te pasa Amapola?, ¿la abuela azucena?, ¿eso que acabas de hacer es una broma?, ¿eso es una broma Amapola?, ¿y tu papá Amapola?, ¿tu papá se murió?, ¿para nada?, ¿tu mamá es muy mala Amapola?, ¿por qué no de te deja jugar?, ¿por qué no dejas a tartaruga en la casa?, ¿por qué no sirves una taza de agua y la echas allí?, (<i>estas son preguntas formuladas por los niños en el ejercicio de expectación del convivio</i>). “cuidado, cuidado Amapola” repiten varias veces cuando ella se está subiendo en las botellas. La intención inicial con la que Amapola dice el “hola”, cambia de intención luego de que los espectadores responden el saludo, finalizando, la actriz agrega un “chao”, despedida que los T acompañan. T prestan bastante atención a Amapola sobre el acto de agarrar el canasto con la caña de pescar que encuentra en el mar, cuando lo atrapa todos aplauden. T se distraen, algunos juegan con sus amigos mientras transcurre el acto. N1: “Yo tengo mucha familia, como 1962”. T hablan, interrumpen a la actriz, se ponen de pie, un par de niños pelea por quien tiene más estrellas en su familia. N3 levanta las manos como pidiendo la palabra para decir algo entre tanto bullicio. Los niños piden los deseos N4 “que siempre sea mi cumpleaños”. Los niños piden a Amapola que repita los movimientos. Algunos niños se han ido al puesto de sus padres. N2 yo si he visto la civilización. “los barcos de los marineros a veces su hundén” -dice Amapola-, N5 porque no tienen brújula. Todos los niños se despiden de la tortuga.					
Comportamiento de Conjunción	Comportamiento de Disyunción	Comportamiento de Control	Comportamiento de Delegación	Comportamiento en el Espacio	Comportamiento Poético-teatral
T ríen en “soy su vivo retrato” -Amapola-. T dicen anticipadamente, “ <i>le encantaba pescar</i> ”. T gritan y se tapan los oídos cuando Amapola pita por segunda vez. T responden el segundo “hola”. T se despiden “chao”. T aplauden cuando Amapola agarra	Unos hablan, otros prestan atención. Unos ríen cuando Amapola despierta, otros no. Algunas completan “marzo, abril, mayo”, otros no. “ <i>qué tal si jugamos al mar</i> ” – N1: yo no, responde, N.otros: yo sí. Primer sonido de pito, unos	Padres, Profesores, Colchonetas.	Completar los meses, “marzo, abril, mayo”. N2 atrapa y lanza las estrellas, una y dos veces. N8 no sabe cuántas personas hay en su familia. N9 responde: “ <i>eso no es mío, eso no es de nadie</i> ”. N7	T se ponen de pie cuando Amapola intenta agarrar la canasta. T se acercan para ver lo que hay dentro de la canasta. T entran al escenario para ver que está escribiendo Amapola en el libro. T se salen de las colchonetas. T	T entran en la convención de la magia, “ <i>es magia</i> ”. N4 el sombrero tiene vida. T6 eso no es un huevo de tortuga es una pelota. T no comprenden qué es “ <i>la vía láctea</i> ”. T piden deseos para sus familiares. N1 “ <i>en esa</i>

<p>la canasta con los huevos de tortuga. T se ponen de pie para ver el huevo de tortuga. T dicen “wao” cuando Amapola saca el huevo de tortuga. T ríen en “<i>calla la boca</i>”. T ríen cuando N5 dice “<i>qué pasó hija</i>”. T atrapan estrellas y observan a las personas de su familia. T aseguran haber pedido el deseo. T soplan las estrellas sobre el libro. T gritan “<i>sí</i>” cuando les preguntan “<i>¿les queda tiempo para soñar?</i>”. T ríen porque Tartaruga no come. T se despiden de la tortuga.</p>	<p>gritan, se tapan los ojos, otro no. N3 grita “la cogió” -la canasta-, acto seguido aplaude. N6 “eso es un huevo de tortuga”, N3 “no, es una bola de cristal”, N7 “es una piquis gigante”. N1 no le gustan las zanahorias, le gusta la lechuga., N6 “no”, N5 “sí”.</p>		<p>(autodelegación) “1000 años”. T “le encantaba pescar”.</p>	<p>se acercan cuando nace Tartaruga. En plena función T entran al escenario a coger los objetos. Algunos corren. Algunos juegan entre las sillas.</p>	<p><i>hoja no hay nada</i>”. N2 “es un huevo de tortuga”. N11 “nació la mamá tortuga”. N1 no le gustan las zanahorias, le gusta la lechuga.</p>
<p>CONVIVIO POST-TEATRAL: El aplauso se refunde entre el fin de la obra y la invitación de la actriz al público infantil a jugar con los elementos de la obra. Tras la invitación T se ponen de pie y comienzan a jugar. Se acercan a los elementos, los cogen, juegan. Algunos deciden irse con sus papás y salen. Otros se toman fotografías por voluntad propia y otros son incitados por los mismos padres. Se acercan algunos profesores y papás a la actriz, agradecen por la obra. De a poco, y por instrucciones de una profesora, los niños deben desocupar el salón. Se escucha uno que otro “<i>Amapola</i>”, de pronto, los niños van saliendo del salón acompañados por sus padres. El salón queda ocupado por la actriz, el técnico y una tercera que graba al público. El acto convivial desaparece al no haber espectador.</p>					

Tabla 5. Matriz de Análisis: Videoscopia No 3

Rivera, J. (7 años). Videoscopia No. 1. Observación No. 1: “A mí me pareció chistosa la obra, sobre todo el nombre: porque ama la pola”.

A partir del planteamiento de que la experiencia es la relación entre un sujeto (público infantil) desde sus esferas conscientes, razonables y sensitivas y un medio (la obra), como lugar material e inmaterial que existe fuera del ser humano, la creación poética permite una relación, que provee un conocimiento propio desde el encuentro convivial y que, se pone en correspondencia con la vida del niño expectante, en tanto:

Rivera, J. (7 años). “Es que mi mamá toma harta cervecita y eso me parece mal porque se puede matar a ella misma y se puede emborrachar, entonces ella misma se puede matar”.

Se infiere de las expresiones de Rivera, enunciadas en el convivio post-teatral, que el niño establece una relación del nombre de la obra, desde un ejercicio de deshabitación, que deconstruye la palabra

Amapola, haciendo uso del lenguaje coloquial. Además, traslada su lectura a otra esfera de la vida -en este caso, su familia-, y lo que observa en su contexto. Asimismo, Rivera, no sólo hace esta analogía, sino que también señala un comportamiento negativo de la mamá, reflexiona sobre este, y advierte una consecuencia: el posible riesgo de muerte de la madre.

La percepción en la infancia es dada por los esquemas sensoriomotores que interpelan directamente a la experiencia, de manera, que es posible hablar del papel que la memoria desempeña en este proceso. Para Piaget, la memoria se puede contemplar desde tres esferas que contribuyen a la construcción psicológica del niño: La memoria de reconocimiento, la memoria de reconstrucción y la memoria del recuerdo. Así pues, la experiencia surge, no sólo cómo una reproducción semejante a la vivida, sino como una reestructuración del significado en la que dialogan las diferentes relaciones representacionales que le son propias al niño. Este planteamiento de cara la obra de teatro Amapola, se evidencia en la medida, en la que el niño tiene una relación experiencial frente a la obra y, que en el caso del encuentro convivial teatral, se identifica en el momento mismo de expectación, por medio de indicadores que permiten interpretar su comportamiento en la proximidad al hecho *poiético*.

Videoscopia No. 4, Observación No. 1: Amapola entra por el costado izquierdo, algunos padres y niños fijan su mirada en ella. Sin embargo, dentro del lugar no todos están en disposición para iniciar la función: un grupo de niños juega, hablan entre ellos, otros terminan de tomarse la lonchera, algunos corren y juegan a revolcarse en las colchonetas, por su parte, algunos padres y adultos hablan por teléfono o hablan entre ellos, y finalmente la profesora titular va dando las directrices para comenzar. Amapola se acuesta a dormir junto a un sombrero que está en el piso, se escucha el sonido del mar, y el sombrero comienza a moverse, los espectadores distraídos se percatan y centran su atención en la acción, todos fijan su mirada en la escena.

El niño asume diferentes comportamientos a partir de las acciones que le propone la obra, en este sentido se puede distinguir que los participantes asumieron comportamientos de conjunción, de disyunción, de control, de delegación y, asimismo, comportamientos propios en el espacio teatral y dentro del universo de la obra -comportamiento *poiético*-teatral- en el momento de expectación. Ahora bien, estos diferentes tipos de comportamiento en el niño se dan a partir de unas estructuras mentales que responden a acciones involuntarias -sistema de entrada- y voluntarias- sistema central-. Expuesto así, entender la intencionalidad del comportamiento permitirá de alguna manera develar la construcción del sentido que posibilita la experiencia convivial teatral.

Finalmente, Amapola como obra artística, interpela directamente al niño en situaciones particulares para cada uno, en donde la experiencia estética significa una experiencia de inmersión de la vivencia, desde su contexto cultural, su historia familiar y las situaciones de su vida que le han permitido encontrar un lugar para proyectarse y enunciarse ante los otros.

3.6 DE LA PERCEPCIÓN A LA COGNICIÓN INFANTIL

Comportamientos involuntarios y voluntarios en el convivio teatral

Indagar en las teorías que estudian la estructura de la mente, pone en evidencia que la infancia es un lugar fundamental para la investigación de la percepción en relación con la experiencia estética que supone el acto convivial teatral. El niño, desde una mirada tranquila que carece de prejuicios, se acerca a la obra de teatro, con sus sentidos abiertos, con su mente activa y lista para afrontar los retos que le propongan los personajes o las acciones que demande la escena. Es así como las estructuras mentales juegan un papel importante en la interpretación de sus comportamientos, los cuales se van transformando en el transcurrir del hecho *poético*, en tanto el niño entra en las dinámicas propuestas por la obra.

En el convivio teatral, el niño se enfrenta a ciertos modos de comportamiento de los cuales, quizá ni siquiera es consciente, y esa inconsciencia, se debe a que el acto expectatorial surge como un acontecimiento cotidiano, desvinculando del carácter genuino de la experiencia. Por su parte, para que esa experiencia pueda ser convertida en un momento exclusivo, de encuentro significativo, es necesario que logre atraer todos sus niveles de atención alcanzando la experiencia estética. Dicho esto, la experiencia genuina o estética, conlleva a un estado de suspensión en el convivio teatral, puesto que el niño va a adoptar los comportamientos que le son propios sólo dentro de ese escenario y las convenciones que crea la obra.

3.6.1 La acción involuntaria del comportamiento

Los comportamientos de control y espacio temporal vienen dados bajo la comunicación directa entre el ente *poético* y el niño. Estos comportamientos se sitúan dentro de las acciones involuntarias por medio de las cuales el niño posee menor conciencia de sus acciones y que movilizan una respuesta inmediata. En el hecho convivial de la obra de teatro Amapola se distinguen dos tipos de comportamiento de carácter involuntario: comportamiento de control y comportamiento en el espacio.

Comportamiento de Control	Comportamiento en el Espacio	Comportamiento en el Espacio
Padres y línea amarilla entre escenario y público. (Videoscopia No. 2, 2019).	T se ponen de pie cuando Amapola intenta agarrar la canasta. T se acercan para ver lo que hay dentro de la canasta. T entran al escenario para ver que está escribiendo Amapola en el libro. T se salen de las colchonetas. T se acercan cuando nace Tartaruga. En plena función T entran al escenario a coger los objetos. Algunos corren. Algunos juegan entre las sillas. (Videoscopia No. 3, 2019).	J se acuesta en el espacio, sin embargo, la forma cambia. E permanece sentado siempre en la misma posición. El espacio cambia en tanta existe la proyección de luces que llama la atención de T . La actitud de T es más fresca. (Videoscopia No. 2, 2019).

Tabla 6. Fragmentos videoscopias No 2 y No 3

Cabe recordar que, en el convivio teatral en la infancia, el espacio esta provisto de una serie de reglas o normas -comportamientos que se deben seguir durante la presentación- que condicionan las relaciones que se dan entre el público y la obra, de manera que, si el espectador se desborda, cambia de inmediato la naturaleza de estas, y es preciso devolverlas a su estado. Ahora bien, es importante reconocer que estos comportamientos que irrumpen en el espacio no obedecen a la voluntad del niño, sino que se sitúan como respuesta inmediata al estímulo que reciben. Así pues, para poder continuar con la representación, se debe encontrar una manera para regular su accionar de manera orgánica, sin generar una ruptura en el hecho convivial.

Así pues, el comportamiento de control comprendido como el organismo intersubjetivo que genera mecanismos para mantener la armonía convivial y el acatamiento de ciertas reglas en el espacio, en las diferentes funciones de la obra de Amapola, evidenció que dicha regulación estuvo dada principalmente por los padres de familia, la profesora titular de los niños, la línea amarilla que existía como restricción de acceso al escenario y las colchonetas que enmarcaban el espacio que debía ser ocupado por los asistentes. Ahora bien, para poder hablar de este primer comportamiento, es necesario también que se altere el comportamiento en el espacio, es decir, los teatros y escenarios cuentan con unas normas que culturalmente se han ido instaurando y que el espectador debe cumplir, para garantizar un óptimo desarrollo de las presentaciones artísticas; cuando el niño incumple con alguna de estas convenciones, es preciso aplicar un comportamiento de control, según los requerimientos de cada espacio.

Todos los niños. Videoscopia No. 3, Observación No. 1: Se acercan para ver lo que hay dentro de la canasta, entran al escenario para ver que está escribiendo Amapola en el libro, se salen de las

colchonetas. se acercan cuando nace Tartaruga, entran al escenario a coger los objetos. Algunos niños corren y juegan entre las sillas.

Por lo anterior, en el ejercicio de expectación de la obra de teatro Amapola, el niño siguiendo la curiosidad que le despiertan los objetos que aparecen en escena, es guiado por estímulos sensoriomotores e intenta descubrir aquello que se le oculta por medio de los sentidos: el niño mira, toca, escucha como primera forma que conoce de acercamiento al mundo que lo rodea, generando comportamientos que, de alguna manera, rompen con las convenciones culturales que exigía la representación.

3.6.2 La acción voluntaria del comportamiento

En el convivio teatral se sitúan acciones voluntarias, por medio de las cuales el niño posee mayor conciencia de lo que hace y lo que dice en relación con la creación y los demás espectadores. En este ejercicio se configuran diferentes roles, que permiten que las interacciones entre el público se den de diversas maneras, donde los comportamientos agencian tres tipos de correlación: conjunción, disyunción y delegación,

Comportamiento de Delegación	Comportamiento de Disyunción	Comportamiento de Disyunción	Comportamiento de Conjunción
<p>E acepta atrapar las estrellas. J es elegido por el personaje para decir cuántos son las estrellas de su familia. T niegan, respectivamente, conocer el origen de la carta que aparece en el sillón.</p> <p>(Videoscopia No. 1, 2019).</p>	<p>J y E ríen al conocer la convención "Taz"- (<i>gesto corporal que incorpora la actriz a la partitura</i>)-. J pregunta que es la vía láctea, no ríe al no comprender. E aplaude al son de la música, J no lo hace. J ríe al escuchar a la mamá de Amapola regañarla "¿cómo me dijiste? que no, Señora", E no lo hace. E grita "Amapola, a tartaruga ya la habíamos visto".</p> <p>(Videoscopia No. 2, 2019).</p>	<p>Unos hablan, otros prestan atención. Unos ríen cuando Amapola despierta, otros no. Algunas completan "marzo, abril, mayo", otros no. "<i>qué tal si jugamos al mar</i>" – N1: yo no, responde, N. otros: yo sí. Primer sonido de pito, unos gritan, se tapan los ojos, otro no. N3 grita "la cogió" -la canasta-, acto seguido aplaude. N6 "eso es un huevo de tortuga", N3 "no, es una bola de cristal", N7 "es una piquis gigante". N1 no le gustan las zanahorias, le gusta la lechuga., N6 "no", N5 "sí".</p> <p>(Videoscopia No. 3, 2019).</p>	<p>T miran y se ríen de Amapola cuando se dispone a dormir. T ríen cuando Amapola dice "soy su vivo retrato". T aseguran querer ir a jugar. T ríen cuando a Amapola se le cae algo al piso. T se asombran cuando se sube sobre las botellas. T responden el saludo de Amapola. T ríen cuando Amapola no atrapa, en el primer intento, el canasto, T incitan a Amapola para que atrape el canasto. T se ríen cuando Amapola le habla al huevo. T ríen cuando N6 dice "le pegué en la cola". T atrapan estrellas. T observan a las estrellas de la familia. T aseguran saber qué es un secreto. T piden un deseo. T ríen porque la tortuga no come. T se despiden de tartaruga.</p> <p>(Videoscopia No. 4, 2019).</p>

Tabla 7. Fragmentos videoscopias No 1, No 2, No 3, No 4

En la obra teatral Amapola los comportamientos de conjunción, se dan de forma en que el accionar de un espectador, condiciona el comportamiento de los demás en la misma dirección, es decir, lo que uno hace, lo repiten los otros. Por su parte, los comportamientos de disyunción se generan al momento en que los niños optan por diferentes posibilidades frente a las acciones que la obra les propone, y que expresan contrastes entre sí dividiendo al público. Por último, dentro del convivio teatral, se presentan los comportamientos de delegación, en los cuales un espectador -ya sea por voluntad propia o porque se le asigna una tarea- habla o actúa en nombre de la mayoría.

En este sentido, estos tres comportamientos movilizan el *sistema central*, en tanto el niño, bien sea por decisión propia o por influencia de otro, genera acciones que entran en directa relación con el sistema social que lo acompaña, de manera que, su sistema de procesamiento de la información asume desde la empatía la voz y la acción del otro. Los sistemas de relaciones sociales que ha ido construyendo el niño a lo largo de su vida son asociados a experiencias previas que le posibilitan hacer una reconstrucción sobre su comportamiento como lugar de comunicación, es decir, que si la experiencia se encuentra en una situación dada, por ejemplo: lograr que Amapola atrape el canasto, el niño sin lugar a dudas recurrirá a sus experiencias similares en las cuales se vio en la misma circunstancia, así pues tiene la posibilidad de gritar “*Atrápalo Amapola, atrápalo*”, asumiendo un papel activo frente al accionar de Amapola. Siguiendo el ejemplo anterior, cuando Amapola consigue atrapar el canasto todos los niños aplauden (comportamiento de conjunción).

En el comportamiento de disyunción situado, cada uno de los niños asume una postura diferente de reconocimiento del objeto por medio del uso de la facultad de su imaginación, sin embargo, cada uno de ellos devela una relación diferente con el objeto mismo, pues el sistema central por medio del cual el niño es capaz de reconocer aquello que *experimenta-vive* por medio del sistema de procesamiento de la información almacenado, responde al sistema de cognición propio dado desde sus relaciones sociales y personales, así como de su propia consciencia para reconstruir las experiencias en relación con el medio social, cultural, material e inmaterial.

Videoscopia No. 3. Observación No.1:

Niño 6: “Eso es un huevo de tortuga”,

Niño 3: “No, es una bola de cristal”,

Niño 7: “Es una piquis gigante”.

En la obra se presentaron acciones que lograron dividir y cuestionar las opiniones propias y de los demás, evidenciando comportamientos de disyunción. De ahí que, para el primer niño, la bola de cristal

sea un *huevo de tortuga* a diferencia del segundo niño para quien el objeto no se aparta de su significado real “*No, es una bola de cristal*”. Ahora en la respuesta del tercer niño “*es una piquis gigante*”, él reconoce la realidad del objeto, pero le asigna unas características visuales específicas y le atribuye una nueva significación. En los tres casos, esto evidentemente responde a una consecuencia particular del pensamiento del niño sobre el objeto dado que, de manera singular, entiende su relación con el mundo, otorgándole un carácter estético a la creación *poética* desde su relación con este objeto.

Ahora, situaremos un ejemplo de comportamiento de delegación: Rivera, ha sido elegido por Amapola para contarle al resto del público cuántas son las estrellas (personas) que compone su familia. Él, desde un ejercicio voluntario y consciente debe dar respuesta haciendo un reconocimiento de su familia - ¿cuántos son? ¿quiénes son? - y enunciarlo en valor numérico: Rivera “*Como 17 ¿cierta tía?*”

Cabe recordar que el núcleo familiar de Rivera se compone directa de tres personas, su hermano, su mamá y él, sin embargo, el responde “*como 17*”. Indagando en la relación familiar del niño, notamos que su mamá hace parte de una familia numerosa, tiene doce hermanos y a sus padres. Ahora, cuando se le pregunta al niño sobre *¿Cuántas estrellas hay en tu familia?*, él inmediatamente acude a su memoria de reconocimiento y por medio del sistema central reconstruye la información y elabora la respuesta “*como 17*”. El niño responde con ese número, pues considera que su núcleo familiar está compuesto por todos los seres queridos, en tanto su relación con la familia materna.

De manera, que entra en diálogo, no únicamente desde el sistema central en el procesamiento de la información, sino también desde una búsqueda exhaustiva por comprenderse a sí mismo y entender el lugar de la pregunta *¿cuántas estrellas hay en tu familia?* Esta dinámica de búsqueda permite la construcción de la individualidad del niño, en tanto se reconoce como parte de una estructura familiar, y siguiendo una lógica de pensamiento del mundo que percibe y logra comprender encuentra una respuesta, que le permite regresar al acto creativo *poiético* (teoría interaccionista).

Volviendo al ejemplo anterior “*Atrápalo Amapola, atrápalo*”, en el que “atrapar algo” viene dado por un sistema *poiético* de representación, podemos hablar de experiencia estética en asociación con el sistema cognitivo y perceptivo experiencial del niño, en tanto este, recurre no sólo de manera voluntaria a sus experiencias previas -por medio del almacenamiento de la información en el sistema central-, sino dado en el lugar de la comprensión de sí mismo, teoría de la *teoría-teoría*, como acto de reconocimiento en un *algo* que lo infiere. De manera, que se estructuraliza la dinámica intrapsicológica que significa “volver la mirada sobre uno mismo”, desde la relación entre el pensamiento de “atrapar algo”, la acción de “atraparlo” y la palabra, la enunciación que significa atrapar algo “*Atrápalo Amapola, atrápalo*”. Esta mirada desde la esfera del “yo” -niño- recurre, así

mismo, a la interpretación de unas lógicas de pensamiento que se han ido forjando en la relación del niño con el medio social, cultural, de tal forma, que puede apelar al *recuerdo* o a la *evocación*, -sistema interaccionista- de manera particular.

Ya se ha dicho, que la teoría Modularista de las Teorías de la Mente reconocen dos sistemas de organización de la información interpretada por el comportamiento del niño, la primera desde el sistema perceptivo involuntario *sistema de entrada* y la segunda, el sistema cognitivo voluntario *sistema central*, sobre los cuales recaen los comportamientos de los niños cara al encuentro convivial de la creación *poiética* Amapola. Si bien, se hizo la distinción de los comportamientos -voluntario e involuntario- del niño, se reconoce un último comportamiento que podría verse reflejado en los dos sistemas anteriormente señalados de forma secuencial, el *comportamiento de la poética teatral*, dado como el conjunto de procedimientos morfo-temáticos del texto dramático, espectacular o actoral, que genera una disposición convivial a partir del reconocimiento de las convenciones.

En el *comportamiento de la poética teatral*, recae el doble sistema cognitivo sobre el que se sitúa el problema de la recepción del niño en el convivio teatral, es decir, que este comportamiento inicialmente se da desde la involuntariedad -sistema de entrada- y concluye en acciones voluntarias que ejecuta el niño -sistema central-. Hay en esta experiencia, unos comportamientos que le son propios frente al ejercicio de expectación de la obra de teatro Amapola, en donde sin duda, el niño trae a la experiencia los diferentes lenguajes con los que entabla un diálogo con el mundo, en tanto su universo sensible le permite una relación directa con lo que conoce y, asimismo, con lo que le es ajeno. Y en este sentido, el lugar de la experiencia puede trazar una continuidad en la comprensión de lo que lo rodea, pues si se comprende algo -cualquier cosa-, es debido al conjunto de enunciados, conceptos y experiencias previas que posee antes de aprender lo nuevo.

Comportamiento Poético-teatral	Comportamiento Poético-teatral	Comportamiento Poético-teatral	Comportamiento Poético-teatral
<p>J se ríe cuando el personaje es regañado por la madre “Se lo advertí”. M no entra en la convención porque el adulto que debe recibir la estrella no cree en esta, M mira con desconcierto. E entra en la convención de que las luces son estrellas. Inmediatamente hay una respuesta por parte de M y J que se evidencia en el gesto.</p> <p>E se pone a pintar cuando se representa el regaño de la mamá del personaje en el baile, E no entra en la convención.</p> <p>(Videoscopia No. 1)</p>	<p>E presta atenta atención a toda la obra. T reconocen la convención de la acción involucrada “<i>Taz</i>”. T no reconocen la convención de “la vía láctea”. T reconocen la convención de las estrellas. J suelta un objeto que tiene en las manos para atrapar las estrellas. T cogen las estrellas que le lanzan a otro espectador, J dice riendo “me las robé”. T tienen en sus manos a su familia, piden un deseo. J entra en la convención de que el abuelo está muerto, luego pregunta “¿En la vida real?”.</p> <p>(Videoscopia No. 2)</p>	<p>T entran en la convención de la magia, “<i>es magia</i>”. N4 el sombrero tiene vida. T6 eso no es un huevo de tortuga es una pelota. T no comprenden qué es “<i>la vía láctea</i>”. T piden deseos para sus familiares. N1 “<i>en esa hoja no hay nada</i>”. N2 “<i>es un huevo de tortuga</i>”. N11 “<i>nació la mamá tortuga</i>”. N1 no le gustan las zanahorias, le gusta la lechuga.</p> <p>(Videoscopia No. 3)</p>	<p>N1: “está tocando el agua”. T: “que ojo tan grande (cuando ven el ojo de Amapola en el binocular)”.</p> <p>(Videoscopia No. 4)</p>

Tabla 8. Fragmentos videoscopias No 1, No 2, No 3, No 4

Teniendo claro, que este comportamiento recae sobre el niño directamente desde la creación de convenciones propias del producto artístico, el espectador es quien involuntariamente reside en ellas de manera desprevenida desde el sistema perceptivo, únicamente si el niño logra inferir el campo semiótico que se le propone, podrá trascender la expectación al lugar del sistema cognitivo en tanto logra generar el procesamiento de la información de manera que la interpreta y lo pone en relación a los sistemas de reconstrucción que le son propios, desde sus relaciones experienciales próximas fuera del ámbito de lo artístico. Por ejemplo:

Todos los niños (entre 5 y 6 años) Videoscopia No. 2, Observación 3: *no reconocen la convención de “la vía láctea”*.

En la obra de teatro, Amapola dice:

Amapola: (Al público) ¿Qué la vía láctea no era la que transportaba leche y queso...?

En la obra de teatro, Amapola refiere que: “El pirata barbas negras siempre fue guiado por la estrella de Atria por los cielos y mares de la vía láctea y el capitán Low por la estrella de Orión”. Luego pregunta “¿*Qué la vía láctea no era la que transportaba leche y queso...?*”. Entonces, el lugar de la convención no es comprendido por los espectadores, los niños no entran en la convención pues desconocen de que está hablando Amapola, aquí pues la dramaturgia de la obra, enfrenta dos fallos en relación con la construcción del lenguaje, pues por un lado utiliza terminología que el niño no logra comprender, y luego, lo reitera con otros textos que terminan por hacer ininteligible la situación para los niños, puesto que, en ese momento, el lenguaje es decodificado sólo por los adultos.

Ahora, situemos otro ejemplo:

Niño 1. (entre 5 y 6) Videoscopia No. 4. Observación 1: *“está tocando el agua”*.

Las botellas, como se dijo antes, simbolizan el barco. Amapola comienza a navegar, pesca una canasta que contiene un huevo de tortuga y después, se agacha como tocando el agua. Niño 1 dice: *“está tocando el agua”*, el niño entra en la convención de que ella está navegando en el mar y que con sus manos puede tocar el agua. Por medio de esta enunciación, es claro comprender que el niño logra hacer la analogía que las botellas representan un barco que navega por el mar, de tal manera que ha logrado configurar el sistema cognitivo desde la apropiación semiótica de la creación, pues las botellas no son botellas y el agua, existe.

En efecto, el niño logra un desarrollo mental y cognitivo desde el cual puede diferenciar entre sucesos reales e imaginarios, por lo que puede reconocer el teatro como escenario de representación, imaginario

y ficticio, pero, también, como lugar que crea significados en las relaciones entre lo real y lo irreal. Así pues, el arte posibilita la creación del conocimiento de forma que permite la construcción de sujetos receptores del mundo; el mundo como lugar de aprendizaje, el arte como lugar de experiencia propia de la vida misma. Es este, el punto de convergencia entre el arte y la infancia, pues recíprocamente se ponen en diálogo como agentes posibles de re-construcción de sentidos, es decir, la posibilidad de darle otro(s) significado(s) al sentido inicial, siendo el teatro, un posible lugar para enunciar la realidad desde sus imaginarios, es decir, asumiéndose como posibilidad de construir mundos posibles.



*“Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.
Viajaron al Sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.
Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena,
después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos.
Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor,
que el niño quedó mudo de hermosura.
Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando,
pidió a su padre: -Ayúdame a mirar”.*

Eduardo Galeano, El libro de los abrazos.

A MODO DE CONCLUSIONES

El presente trabajo monográfico permite concluir de forma inicial, que en el ejercicio de expectación de la obra de teatro Amapola, el niño desvincula el carácter utilitario de “ver” y lo convierte en un momento de encuentro significativo, de manera que la creación artística en el hecho convivial teatral, supone el uso de la facultad perceptiva de estímulos externos, de los cuales se apropia y pone en directa asociación con sus experiencias anteriores obtenidas en su relación con el medio social y cultural. En Amapola, se genera una interacción con el espectador que posibilita el conocimiento, en tanto hay una correlación de orden interpretativo, donde el niño compromete su creatividad inventiva, sobre la que actúa e interviene la obra artística. En este sentido, la obra para el niño, como acto de reelaboración de sus experiencias previas, le permite que exista una correspondencia que construye sentido y le otorga una cualidad estética.

En este punto, cabe recordar, que la experiencia del teatro en la infancia constituye un importante lugar de construcción de la subjetividad del individuo, en torno a su relación con aquello que está fuera de sí. La experiencia y su comunicabilidad por medio de distintos sistemas de representación logra que el niño en su interacción con el mundo tenga un desarrollo cognitivo, pues se estimula su aprendizaje y permite la apertura de su capacidad receptiva en torno a la creación o, a lo desconocido.

Estas relaciones, sitúan la creación de obras de teatro para la infancia como hecho fundamental de la relación convivial *poiética-expectación*, implica indagar en las etapas del desarrollo del niño y en sus formas de integrarse a la obra por medio de la receptividad, esto implica un reto para los creadores de teatro infantil, al tener que contemplar que las formas de percepción y recepción en la primera infancia, exigen una serie de condiciones necesarias para que el niño pueda comprender la historia y entrar en diálogo con la misma. Dentro de las posibilidades creativas que abordan la creación de obras de teatro infantil, se considera el teatro didáctico como una oportunidad para vincular al niño espectador con las artes desde un proceso reflexivo y de reconocimiento frente a un contenido temático en particular. Amapola, por su parte, posibilita la movilización del pensamiento en el niño desde el ejercicio de expectación, en tanto se logran generar procesos de reflexión y confrontación desde la concepción o ideas que se tienen alrededor del imaginario de familia y que son puestas en tela de juicio en esta representación.

Los personajes, objetos y espacios de la obra Amapola, crean un escenario simbólico que le permiten al niño entrar en diálogo con su propia realidad, en un ejercicio de ida y vuelta a sus recuerdos, sus experiencias, para volver al convivio con elementos para asumir un lugar como espectador, desde el

cual poder interpelar la obra y el contenido que esta le presenta. El diálogo entre la obra de teatro “Amapola” y la infancia, supone ciertos lugares de construcción de sentido, en tanto se establece una comunicación desde la lectura semiótica de los símbolos, así como desde una mirada propia que reinterpreta la realidad presentada en la obra, de manera que el niño desde sus lugares de enunciación, le conceda sentido y sea validador del ejercicio de creación-ficción de la propuesta estética y, su contenido.

Así pues, la lectura del hecho escénico a partir de la subjetividad del niño, posibilita una redimensión de un hecho irreal -como lo es el teatro-, a un hecho real -la vida-, lo que permite la reinterpretación de las prácticas y experiencias de cada niño y su resignificación a partir de las subjetividades en un contexto específico, así que la experiencia se convierte en un ‘acto actualizado’ que se reinventa desde la confluencia del arte y la vida, y encuentra una lectura particular del mundo por parte del niño desde su relación con la creación *poiética*, de manera que sea posible o no, la enunciación y la construcción de sentido en la infancia desde la recepción del hecho teatral.

Finalmente, el proceso de investigación realizado vislumbra como posibles lugares de construcción de sentido y enunciación, las experiencias adquiridas por los niños, que les han significado de alguna manera. Pues el espectador infantil, lleva al hecho convivial su universo afectivo, sensible, cognitivo y sensorial, para reconocerse en el acto *poiético* como parte fundamental del ejercicio de creación, pues sin espectador, no hay teatro. En este encuentro convivial, el niño no sólo asume un lugar para nombrarse e interactuar con los personajes de la obra y la trama que le proponen, pues él, va más allá de un ejercicio pasivo de recepción, y en una acción de reconocimiento del otro, le devuelve a la obra, preguntas que quizás sus creadores jamás contemplaron, ampliando así, la dimensión simbólica y *poiética* de la obra.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelo Matriz de Análisis	50
Tabla 2. Matriz de Análisis: Videoscopia No. 2.....	52
Tabla 3. Bitácora 1	56
Tabla 4. bitácora 2	60
Tabla 5. Matriz de Análisis: Videoscopia No 3.....	64
Tabla 6. Fragmentos videoscopias No 2 y No 3.....	67
Tabla 7. Fragmentos videoscopias No 1, No 2, No 3, No 4	68
Tabla 8. Fragmentos videoscopias No 1, No 2, No 3, No 4	71

BIBLIOGRAFIA

- Abbott. (1999) “*El Constructivismo*”. Tomado de:
http://www.cca.org.mx/dds/cursos/cep21/modulo_1/main0_35.htm
- Acaso, M. (2005). “*Pedagogías Invisibles*”. Libros de la Catarata, Argentina.
- Araya, V., Alfaro, M., Andonegui, M. (2007) “*Constructivismo, Orígenes y Perspectivas*”. Redalyc.
Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Azar, S. (2014) “*Tejedores de vida. Arte en primera infancia*”. IDARTES.
- Bermúdez, M. (2009). “*Teorías infantiles de la mente y el lenguaje: ¿un problema de huevo o gallina?*”.
Revista Iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología.
- Castañó, J.A. (2009). “*Fundamentos hermenéuticos de la Estética de la Recepción IV*”. Tomado de:
<http://jacgmur.blogspot.com/2009/06/fundamentos-hermeneuticos-de-la.html?m=1>
- Cuñat, G. R. (2007). “*Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas*”. Artículo: SciELO, Colombia.
- Del Valle, J. (2008) “*El principio de la estética y su relación con el ser humano. Acerca de la dimensión antropológica de la Estética de Alexander Baumgarten*”. Pontificia Universidad Católica del Perú Lima, Perú.
- Dewey, J. (2008) “*El arte como experiencia*”. Paidós. Barcelona.
- Dubatti, J. (2007), “*Filosofía del teatro I. Convivio, experiencia, subjetividad*”. Argentina.
- Dubatti, J. (2012), “*Introducción a los estudios teatrales. propedéutica*”. Argentina.
- Gabás, R. (2008) ‘*La praxeología como filosofía originaria (Pensamiento crítico latinoamericano, VI.3)*’.
- Gadamer, H.G. (1996). “*Estética y Hermenéutica*”. Madrid: Ediciones Tecnos.
- Galeano. E., (1997) “*El libro de los abrazos*”. TM Editores
- García. L. (1998). “*Acción, relato y discurso. Estructura de la ficción narrativa*” Ediciones Universidad Salamanca.
- González, A. (2005) ‘*La praxeología como filosofía originaria (Pensamiento crítico latinoamericano, VI.3)*’. Creamundos.
- González, Y. (2013) “*Crianza y discapacidad: una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*”. Universidad pedagógica Nacional, Bogotá.

Guio E. (2015) “*Del arte a la experiencia estética: Interpretación y efectos cognitivos en la función estética*” Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Herber, R. (1941) “*Educación por el arte*”. Inglaterra.

Hillar, G. (2015). “*El teatro desde la primera infancia*”. Bogotá.

Tomado de: <https://www.revistaarcadia.com/noticias/articulo/teatro-para-bebes/42354>

IDARTES (2018). “*Teatro para la primera infancia*”. Bogotá. Tomado de: <http://nidos.gov.co/teatro-para-la-primera-infancia>

IDARTES (2019) “*Orientación para la creación de obras escénicas para la primera infancia*”. Bogotá.

Jauss, H. (2002). ‘*Pequeña apología de la experiencia estética*’. Alemania: Ediciones Paidós.

La percepción. Madrid: Recuperado de:

<https://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/percepcion.pdf>

Lanzellotti, G. F. (2008). “*del camino platónico de H. G. Gadamer o la urgencia del diálogo*”. tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2931216>.

M. Rosental y P. Iudin. (1946). “*Diccionario filosófico marxista*”.

[Matthews](#), J. (2002) “*El arte de la infancia y la adolescencia la construcción del significado*” Paidós. Barcelona.

Papalia, D. (1998) “*Psicología del desarrollo*” México.

Perner, J. (1994). “*Comprender la mente Representacional*”. Madrid: Alianza.

Pavis, P. (1996). “*Diccionario del Teatro*”. México: Paidós.

Puyana V, Y. y Barreto G, J. (1994) “*La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas*”. Recuperado de: <https://www.bdigital.unal.edu.co>.

[Ramirez, R.](#) (2017) “*Lev Vigosky y el Constructivismo*”. Tomado de: <https://reddolac.org/profiles/blogs/lev-vigosky-y-el-constructivismo>

Rego, P. (1988) “*Gadamer, un lenguaje para la filosofía*”, Universitas Philosophica.

Rodríguez, G.P. (2013). “*Experiencia, tradición, historicidad en Gadamer*”. Tomado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/pagadamer.pdf>.

Ruiz, G. (2013). “*La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*”. Foro de Educación, 11(15), pp. 103-124.

Saldarriaga P, J., Bravo G, R., Loor M, R. (2016). “*La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea*”.

Salvador, D. (2016) “*Teoría de la mente: la falsa creencia de la infancia*”. Tomado de: <http://queaprendemoshoy.com/teoria-de-la-mente-la-falsa-creencia-en-la-infancia/>.

Sarlé, P., Ivaldi, E., y Hernandez, L. (2014) “*Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*”. España, (OEI).

Sarrazac, J. P. (2006). “*El impersonaje: Una relectura de La crisis del personaje*”. Francia.

España, A. (2016) “*Propuestas didácticas que integran el arte en la enseñanza de la historia en escuelas secundaria de la ciudad de Rosario*”. Universidad Nacional del Litoral Maestría en Didácticas Específicas.

Tomlinson, R. (2011) “*Aforo completo*”. Madrid: Iberautor Promociones Culturales.

Ubersfeld, A. (1998), “*Semiótica teatral*”. Madrid.

Van Manen, M. (2003). “*Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*”. Barcelona: Idea Books.

Velasco L, (2015). “*La experiencia estética*”. Universidad de Valencia.

Velázquez, A. (2019) “*Diálogos entre Dramaturgia y Circo: Planteamientos técnicos y poéticos en la producción de contenido didáctico para la infancia*”. Bogotá.

Vielma, E., y Salas M. (2000) “*Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo*”. Universidad de los Andes, Bogotá

