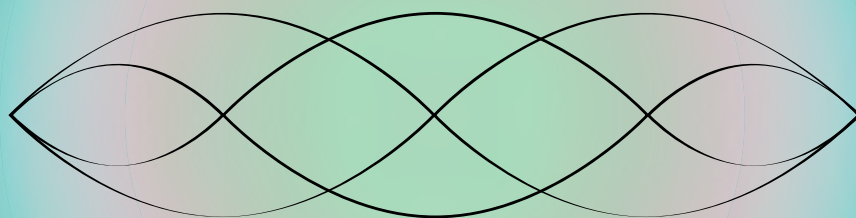


# la práctica de la pedagogía teatral



*conceptos*

*valores*

*ejemplos*

selección de textos

# la práctica de la pedagogía teatral

Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski

Varsovia 2025

*conceptos*

*valores*

*ejemplos*

selección de textos

Los doce textos reunidos en esta colección proceden del volumen *Praktykując pedagogikę teatru. Pojęcia, wartości, przykłady* (*La práctica de la pedagogía teatral. Conceptos, valores, ejemplos*), publicado en 2024 por el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski. Esta selección se ha completado con el artículo «Instytucja w procesie. O rozwoju programów edukacyjnych w Instytucie Teatralnym im. Zbigniewa Raszewskiego» («La institución en proceso. Sobre el desarrollo de programas educativos en el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski»), de Magdalena Szpak, procedente de la publicación *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy* (*Pedagogía teatral. Orientaciones, reflexiones, perspectivas*), editada por el mismo Instituto en 2018.

IDEA ORIGINAL DE LA EDICIÓN POLACA:

Maria Babicka-Janiszewska, Justyna Czarnota, Katarzyna Piwońska,  
Anna Rochowska y Magdalena Szpak

COORDINACIÓN DE LA EDICIÓN POLACA:

Maria Babicka-Janiszewska y Magdalena Szpak

REDACCIÓN DE CONTENIDOS DE LA EDICIÓN POLACA:

Justyna Czarnota y Katarzyna Piwońska

COORDINACIÓN DE LA EDICIÓN EN ESPAÑOL:

Kamila Łapicka, Jadwiga Majewska y Krystyna Mogilnicka

SELECCIÓN DE TEXTOS PARA LA EDICIÓN EN ESPAÑOL:

Maria Babicka-Janiszewska y Katarzyna Piwońska

ELABORACIÓN DE NOTAS COMPLEMENTARIAS PARA LA EDICIÓN EN ESPAÑOL:

Katarzyna Piwońska

TRADUCCIÓN DEL POLACO AL ESPAÑOL:

Elżbieta Bortkiewicz, Katarzyna Górna y Joanna Orzechowska

Corrección ortotipográfica y de estilo:

María del Carmen Rodríguez Gil

DISEÑO Y MAQUETACIÓN DE AMBAS EDICIONES:

Maria Bukowska / Estudio Gráfico Temperówka

AUTORES Y AUTORAS INCLUIDOS EN ESTA SELECCIÓN:

Maria Babicka-Janiszewska, Judyta Berłowska, Justyna Czarnota, Tomasz Daszczuk, Michał Domański,  
Monika Klonowska, Joanna Krukowska-Gulik, Agata Łukaszewicz, Maciej Misztal, Dorota Ogrodzka,  
Katarzyna Piwońska, Karolina Pluta, Anna Maria Sadowska y Magdalena Szpak

ISBN 978-83-67682-78-7

EDITORIAL

Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski  
00-467 Varsovia, ul. Jazdów 1  
[www.institut-teatralny.pl](http://www.institut-teatralny.pl)

Financiado por el Ministerio de Cultura y Patrimonio Nacional de la República de Polonia en el marco de la programación polaca, presentada durante el Festival Internacional de Dramaturgia Contemporánea DramaFest, en México.

Los talleres de pedagogía teatral, organizados como parte del programa polaco del Festival Internacional de Dramaturgia Contemporánea DramaFest, celebrado en México (diciembre de 2025), inspiraron la puesta a punto de la traducción al español de una selección de textos del volumen *Praktykując pedagogikę teatru. Pojęcia, wartości, przykłady* (*La práctica de la pedagogía teatral. Conceptos, valores, ejemplos*). Este módulo del festival se realizó en cooperación con el Instituto Adam Mickiewicz.

*INTRODUCCIÓN* 5

Katarzyna Piwońska  
Traducción: Elżbieta Bortkiewicz

*LA PEDAGOGÍA TEATRAL EN POLONIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL INSTITUTO DEL TEATRO*

La institución en proceso. Sobre el desarrollo de programas educativos en el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski 9

Magdalena Szpak  
Traducción: Katarzyna Górna

Pedagogía teatral en el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski 20

Maria Babicka-Janiszewska y Magdalena Szpak  
Traducción: Katarzyna Górna

Definición de pedagogía teatral elaborada por el Departamento de Pedagogía Teatral 29

Justyna Czarnota y Katarzyna Piwońska  
Traducción: Elżbieta Bortkiewicz

Taller para el público del espectáculo. Reseña histórica y práctica 40

Justyna Czarnota y Magdalena Szpak  
Traducción: Katarzyna Górna

*PEDAGOGÍA TEATRAL: TÉRMINOS CLAVE DESDE UNA PERSPECTIVA INVESTIGADORA Y PRÁCTICA*

La creación de la dramaturgia en el proceso de trabajo con el grupo 53

Katarzyna Piwońska  
Traducción: Elżbieta Bortkiewicz

Vivir, contar, ver: reflexiones sobre el trabajo con historias personales en procesos pedagógico-teatrales 70

Agata Łukaszewicz  
Traducción: Katarzyna Górna

Sobre la elección del tema y la forma del espectáculo 75

Judyta Bertowska  
Traducción: Joanna Orzechowska

Crear en la participación. Sobre las estrategias creativas en procesos participativos 87

Dorota Ogrodzka y Karolina Pluta  
Traducción: Joanna Orzechowska

¿Seriedad total? Sobre el uso del juego en la pedagogía teatral 97

Justyna Czarnota charla con Tomasz Daszczuk, Michał Domański y Anna Maria Sadowska  
Traducción: Elżbieta Bortkiewicz

Proceso colectivo, visto por una facilitadora 106

Monika Klonowska  
Traducción: Joanna Orzechowska

Acerca de la relación entre el proceso creativo y el proceso grupal en el trabajo pedagógico-teatral en torno a un espectáculo 115

Maria Babicka-Janiszewska y Maciej Misztal  
Traducción: Joanna Orzechowska

Proceso colectivo y proceso creativo. ¿Cómo los ves? 129

Joanna Krukowska-Gulik  
Traducción: Elżbieta Bortkiewicz

*A MODO DE RESUMEN*

Yo como pedagoga teatral. Monodrama 133

Justyna Czarnota  
Traducción: Katarzyna Górna

# INTRODUCCIÓN

El presente volumen ofrece una visión general del pensamiento, la investigación y la práctica en el ámbito de la pedagogía teatral en Polonia. Ponemos a tu disposición trece textos sobre una disciplina que comenzó a desarrollarse en nuestro país en la primera década del siglo XXI y que actualmente ocupa un lugar central en la vida teatral.

5

La pedagogía teatral tiene su origen en Alemania, donde se popularizó en la década de 1970 como respuesta al nacimiento de un nuevo lenguaje teatral. En aquella época, los teatros comenzaron a introducir actividades dirigidas al público para facilitar la comprensión de las obras innovadoras, fomentar la interpretación creativa y estimular el intercambio de ideas entre los espectadores y espectadoras. La pedagogía teatral también se convirtió en método artístico de elección en el trabajo con aficionados. Al cabo del tiempo, esta disciplina encontró una amplia aplicación en proyectos que abordaban temas socialmente importantes, en los que recurrir al lenguaje artístico permitía ampliar el campo de discusión y sacar a relucir múltiples puntos de vista. Los métodos de la pedagogía teatral se desarrollaron basándose, entre otras cosas, en las artes didácticas, en las técnicas del teatro épico de Bertolt Brecht o en las prácticas del Teatro del Oprimido de Augusto Boal, y evolucionaron junto con el lenguaje del teatro contemporáneo. Esta disciplina comenzó a enseñarse en el marco de carreras independientes dentro de este campo. De hecho, fue precisamente gracias a ello que la pedagogía teatral llegó a Polonia cuando, en 2005, Justyna Sobczyk, graduada por la Universidad de las Artes de Berlín, fue contratada por el entonces director Maciej Nowak en el recién creado Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski de Varsovia. Nowak le confió la misión de formar el espacio educativo de esta institución cultural nacional y, en torno a las actividades que Sobczyk inició, pronto se formó un equipo de personas fascinadas por el nuevo método, basado en el respeto a la diversidad de opiniones y experiencias, en el encuentro entre perspectivas diferentes y en la invitación a la creación. De esta manera, la pedagogía teatral amplió su área de influencia en Polonia y trazó su propio camino, cada vez más diferenciado del alemán, buscando contextos locales, aprovechando las tradiciones y teniendo en cuenta las condiciones sociales e institucionales.

Gracias al firme compromiso de sucesivos círculos profesionales, en solo dos décadas, la pedagogía teatral se ha convertido en una de las tendencias más importantes de la vida teatral de nuestro país. Ha despertado el interés de quienes anhelan convertir el teatro en un arte accesible, quienes ven en el lenguaje teatral una vía de comunicación para hablar de la realidad que nos rodea. En la actualidad, está presente en grandes ciudades y pequeños

pueblos, y se practica en teatros y festivales, centros culturales, organizaciones no gubernamentales, escuelas, galerías de arte y bibliotecas. El cultivo del arte dramático hace que estos espacios se acerquen a las personas y se abran a ellas. Es por y para ello que las instituciones culturales contratan a pedagogos y pedagogas teatrales o crean departamentos especializados. Desde 2014, en Polonia es posible cursar una formación de posgrado en esta especialidad en el Instituto de la Cultura Polaca de la Universidad de Varsovia, en colaboración con el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski. Esta disciplina tiene como objetivo transformar la manera en que se establecen las relaciones: el público se convierte en cocreador y parte integrante del mundo del teatro y la cultura. Así, la pedagogía teatral entra en nuevos espacios y busca con valentía su lugar no solo en el ámbito del arte, sino también en el de la vida social y sus márgenes.

Los artículos incluidos en esta publicación han sido seleccionados de una colección de veinticinco textos que conforman la obra *Praktykując pedagogikę teatru. Pojęcia, wartości, przykłady* (*La práctica de la pedagogía teatral. Conceptos, valores, ejemplos*). La primera edición, publicada en Polonia en 2024 por el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski, constituye un intento de analizar dos décadas del desarrollo de esta disciplina en Polonia. Las antiguas y actuales empleadas del Departamento de Pedagogía Teatral del Instituto del Teatro comenzaron esta labor en 2023 y, posteriormente, invitaron a varias decenas de personas, quienes se dedicaron a la pedagogía teatral y a la investigación cultural. El equipo que trabajó en el concepto de la edición polaca quiso reflejar la particularidad local del funcionamiento de la pedagogía teatral; desde el principio, esta se desarrolló principalmente a través de la práctica, lo que permitió crear un entorno integrado que desarrollaba sus competencias en este campo, aunque la reflexión teórica no evolucionó a la par. La actividad práctica, esencia de esta disciplina, se convirtió en el principal objeto de atención de los autores y autoras, que reflexionaron sobre ella, derivaron conceptos de ella y observaron, a través de esta, los valores que aporta este tipo de trabajo. Los textos presentan un gran abanico de reflexiones sobre la pedagogía teatral: discuten conceptos clave, acercan la filosofía y la metodología del trabajo, relatan las etapas de desarrollo hasta la fecha y contienen una reflexión crítica sobre este campo. También reflejan los diversos enfoques de los profesionales polacos y sus puntos de vista sobre el tema.

La preparación de la primera edición extranjera de la publicación estuvo acompañada por la idea de compartir con la comunidad internacional las experiencias polacas en el ámbito de la pedagogía teatral, acercar los temas clave y esbozar la historia de su desarrollo en Polonia. La edición española difiere de la polaca en el número y la disposición de los textos (incluye notas adicionales que explican los contextos locales), pero las traducciones son fieles a los textos originales. Este enfoque editorial ofrece a los lectores y lectoras extranjeros la posibilidad de conocer esta disciplina a través de la experiencia personal de los profesionales polacos dentro de este campo. Por un lado, permite conocer los debates y las cuestiones más importantes y actuales a los que se enfrentan los pedagogos y pedagogas teatrales en su trabajo; por otro, supone tener que lidiar con la multiplicidad de temas arraigados en la realidad polaca y la falta de puntos de referencia. No obstante, esperamos que esta publicación constituya una fuente de conocimiento sobre las prácticas pedagógicas y teatrales, independientemente de sus imperfecciones. Creemos que puede inspirarte a la hora de reflexionar acerca del teatro y de desarrollar actividades con relación a este.

## LA PEDAGOGÍA TEATRAL EN POLONIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL INSTITUTO DEL TEATRO

El primer bloque recopila textos escritos por las autoras que trabajan o han trabajado en el Departamento de Pedagogía Teatral del Instituto del Teatro y acerca el papel de esta institución en el desarrollo de la pedagogía teatral en Polonia, así como la forma progresiva de llevar a cabo esta misión. El artículo de Magdalena Szpak que lo abre, «Instytucja w procesie. O rozwoju programów edukacyjnych w Instytucie teatralnym im. Zbigniewa Raszewskiego» («La institución en proceso. Sobre el desarrollo de programas educativos en el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski»), es el único de la edición en español que procede de una publicación editada en 2018 titulada *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy* (*Pedagogía teatral. Orientaciones, reflexiones, perspectivas*). Se ha incluido para presentar los inicios de las prácticas pedagógicas y teatrales en Polonia. Su crónica continúa en el texto de Maria Babicka-Janiszewska y Magdalena Szpak titulado «Pedagogika teatru w Instytucie Teatralnym im. Zbigniewa Raszewskiego» («Pedagogía teatral en el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski»), que llega hasta la actualidad. El artículo de Justyna Czarnota y Katarzyna Piwońska «Definicja pedagogiki teatru opracowana przez dział Pedagogiki Teatru» («Definición de pedagogía teatral elaborada por el Departamento de Pedagogía Teatral») habla de los trabajos realizados para explicar el campo y la especificidad de esta disciplina, además de situar sus resultados frente a las definiciones alternativas surgidas en Polonia. «Warsztat do spektaklu. Rys historyczny i praktyka» («Taller para el público del espectáculo. Reseña histórica y práctica»), de Justyna Czarnota y Magdalena Szpak, explica en qué consiste una de las formas más conocidas de trabajo pedagógico-teatral, describe los intentos de popularizarla en Polonia e incluye elementos que sirven de ejercicios.

7

## PEDAGOGÍA TEATRAL: TÉRMINOS CLAVE DESDE UNA PERSPECTIVA INVESTIGADORA Y PRÁCTICA

Los textos reunidos en este bloque tratan conceptos fundamentales en relación con la práctica pedagógica y teatral. Han sido elaborados por un grupo de profesionales de esta disciplina e investigadores y teóricos que reflexionan sobre cuestiones seleccionadas. Los artículos se basan, en su mayoría, en entrevistas y debates acerca de métodos de pedagogía teatral.

El bloque comienza con el estudio de tres casos de trabajo pedagógico-teatral (cuyo resultado fue la preparación de una obra de teatro) recogidos en el texto de Katarzyna Piwońska «Powstawanie dramaturgii w procesie pracy z grupą» («La creación de la dramaturgia en el proceso de trabajo con el grupo»). Agata Łukaszewicz, en el artículo «Przeżyć – opowiedzieć – zobaczyć, czyli refleksje o pracy z osobistymi historiami w procesach pedagogiczno-teatralnych» («Vivir, contar, ver: reflexiones sobre el trabajo con historias personales en procesos pedagógico-teatrales»), llama la atención sobre los desafíos que plantea recurrir a historias reales en actividades que culminan con una representación. Judyta Berłowska escribe «O wybieraniu tematu i formy spektaklu» («Sobre la elección del tema y la forma del espectáculo») y presenta ejemplos de herramientas utilizadas en el trabajo con grupos de aficionados al teatro. Dorota Ogrodzka y Karolina Pluta, en el texto «Wierząc w uczestnictwo. O strategiach twórczych w procesach partycypacyjnych» («Crear en la participación. Sobre las estrategias creativas en procesos participativos»), invitan a analizar el concepto de participación y discuten sobre estrategias para llevar a cabo actividades participativas. Justyna Czarnota, en el texto «Pełna powaga?» («¿Seriedad total?»), debate con Tomasz Daszczuk, Michał Domański y Anna Sadowska el papel del juego en las actividades pedagógicas y teatrales. Monika Klonowska presenta «Proces grupowy okiem trenerki» («Proceso colectivo, visto

por una facilitadora») y, por su parte, Maria Babicka-Janiszewska y Maciej Misztal muestran los resultados de la investigación «O relacji procesów twórczego i grupowego w pedagogiczno-teatralnej pracy nad spektaklem» («Acerca de la relación entre los procesos creativo y grupal, en el trabajo pedagógico-teatral en torno a un espectáculo»). El bloque se cierra con una serie de ejercicios preparados por Joanna Krukowska-Gulik, «Proces grupowy i proces twórczy – jak je widzisz?» («Proceso colectivo y proceso creativo. ¿Cómo los ves?»), que animan a observar la relación mutua entre ambos procesos a quienes los combinan en su trabajo.

## A MODO DE RESUMEN

El último texto es una invitación a buscar y descubrir la pedagogía del teatro en las experiencias propias. El conjunto de ejercicios elaborado por Justyna Czarnota, «Ja jako pedagożka teatru. Monodram» («Yo como pedagoga teatral. Monodrama»), también puede servir de tejido base para profundizar en temas alternativos: nada impide que se convierta en inspiración para crear tu propio monodrama: «Ja jako człowiek teatru» («Yo como hombre de teatro»). ¡Lo importante es divertirse!

Katarzyna Piwońska

Traducción: Elżbieta Bortkiewicz

**KATARZYNA PIWOŃSKA** es editora, pedagoga teatral y tutora. Colabora con instituciones culturales (el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski o la Fundación Escuela de Liderazgo) en proyectos de investigación sobre educación cultural, en programas relacionados con la pedagogía teatral y en el desarrollo del personal cultural. Trabaja, asimismo, como editora de publicaciones relativas al teatro, a la accesibilidad y a la educación. Es facilitadora de talleres, supervisiones individuales y grupales, así como evaluaciones. Además, diseña procesos de desarrollo y elabora estudios e informes para instituciones culturales.

# La institución en proceso. Sobre el desarrollo de programas educativos en el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski<sup>1</sup>

9

**MAGDALENA SZPAK** trabaja como pedagoga teatral, formadora y tutora. Es cofundadora del Departamento de Pedagogía Teatral del Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski de Varsovia, donde dirige el programa Plataforma Escolar de Teatro. Obtuvo su licenciatura en la Facultad de Ciencias Teatrales de la Academia Teatral Aleksander Zelwerowicz y completó su formación en la Escuela de Formación Grupal de la Fundación Escuela de Liderazgo y en la Escuela de Formadores de Grupos de Apoyo de la Fundación Sto Pociach. Ejerce como tutora certificada de la Escuela de Liderazgo. Imparte talleres, principalmente para adultos, y apoya el desarrollo de profesionales de la educación. También dirige grupos de apoyo para padres.

---

<sup>1</sup> Nota de la editora: El artículo procede de la publicación *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy*, redactado por Justyna Czarnota-Misztal y Magdalena Szpak en Varsovia (2018). Disponible en <https://www.institut-teatralny.pl/dzialalnosc/pedagogika-teatru/materialy-edukacyjne-i-publicacje/pedagogika-teatru-kierunki-refleksje-perspektywy/> (fecha de acceso: 24/9/2025).

El Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski fue creado en 2003 por el Ministerio de Cultura y Patrimonio Nacional. Entre sus cometidos principales se encuentran: la conservación de colecciones que documentan el pasado del teatro polaco, el archivo de la actualidad teatral, la promoción del teatro polaco contemporáneo en Polonia y en el extranjero, el apoyo a la investigación y la edición relacionadas con el teatro, así como la educación teatral.

En mi texto me centraré en la última de las tareas arriba mencionadas y señalaré las principales líneas de desarrollo de los programas educativos del Instituto del Teatro [entre 2005 y 2017, nota de la editora]. En lo sucesivo, los llamaré pedagogía teatral, ya que el equipo que se ocupa de esta área en el IT [Instituto del Teatro, nota de la editora] desde el principio ha utilizado esta expresión para describir sus actividades. El concepto fue introducido por Justyna Sobczyk<sup>1</sup>, quien, tras graduarse en Pedagogía Teatral en la Universidad de las Artes de Berlín, comenzó a desarrollar actividades educativas en el Instituto del Teatro, inspirándose en el modelo alemán de trabajo con el espectador. En los primeros años utilizábamos este término con cierta timidez, pero el paso del tiempo y la experiencia adquirida hicieron que lo empleáramos con creciente convicción y conciencia. El punto de inflexión fue la introducción de esta expresión en el nombre del departamento creado dentro del Instituto del Teatro en 2015 y, desde entonces, es el Departamento de Pedagogía Teatral el que lleva a cabo las tareas educativas de esta institución. Sin embargo, el tema de mi texto no serán las reflexiones sobre la definición de la pedagogía teatral ni las razones para recurrir a este modelo educativo. Me centraré en las propias actividades pedagógico-teatrales que se ponen en práctica en el Instituto del Teatro: analizaré su desarrollo e intentaré identificar los momentos y fenómenos que han influido en la estrategia del equipo encargado de los programas educativos del Instituto.

Para mayor claridad, he decidido dividir el desarrollo de los programas educativos en el Instituto del Teatro en varios periodos, que analizaré indicando las características propias de cada uno de ellos.

— PRIMERA ETAPA (2005-2008): actividades locales que fomentan el entorno integrado por el público y por los profesionales de la educación teatral de Varsovia.

— SEGUNDA ETAPA (2008-2012): diseño de modelos de soluciones para otras instituciones mediante la puesta en marcha de programas a nivel nacional.

— TERCERA ETAPA (2011-2015): desarrollo de programas a nivel nacional orientados a la promoción generalizada de la pedagogía teatral.

— CUARTA ETAPA (desde 2015<sup>2</sup>): trabajo sobre la calidad de los programas educativos del Instituto del Teatro.

1 Nota de la editora: Justyna Sobczyk, graduada en Educación Especial por la Universidad Nicolás Copérnico de Toruń y en Estudios Teatrales por la Academia Teatral de Varsovia, completó su formación con un posgrado de dos años en Pedagogía Teatral en la Universidad de las Artes de Berlín (Universität der Künste). En 2005 comenzó a trabajar en el recién creado Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski de Varsovia, donde se encargó de desarrollar actividades en el ámbito de la pedagogía teatral (la creación de un posgrado en Pedagogía Teatral en colaboración con la Universidad de Varsovia, entre otras cosas). En paralelo a su trabajo en el Instituto del Teatro, fundó Teatro 21, que desde 2005 cuenta con la participación continua de personas con síndrome de Down y autismo. En 2022 surgió la institución cultural social Centro de Arte Inclusivo / Teatro 21, cofinanciada por la ciudad de Varsovia, que se centra en la obra de artistas con discapacidad (fundada colectivamente por Justyna Lipko-Konieczna, Justyna Sobczyk, Marcei Sulecki y Justyna Wielgus). Sobczyk también es directora de numerosos espectáculos en teatros institucionales de Polonia (*El jardín secreto*, en el Teatro Zagłębia de Sosnowiec; *Szewcy*, en el Teatro Nacional Stary de Cracovia; y *Ojczyzna*, en el Teatro Polaco de Poznań, entre otros). Desde septiembre de 2025, Justyna Sobczyk ocupa el puesto de directora del Teatro Ochota Halina y Jan Machulski en Varsovia.

2 Nota de la editora: El texto de Magdalena Szpak fue escrito y publicado en 2018, por lo que abarca el periodo de trabajo pedagógico-teatral del Instituto del Teatro hasta 2017. El desarrollo posterior de las actividades se describe en el artículo de Magdalena Szpak y Maria Babicka-Janiszewska titulado «Pedagogía teatral en el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski», incluido en el presente tomo.

Cabe añadir que las fechas indicadas entre paréntesis son orientativas y se deben a la intensidad con la que ciertos fenómenos se manifiestan en determinados periodos. Así pues, ciertos fenómenos pueden definirse como predominantes en una etapa en particular y, sin embargo, algunos programas de dicha etapa también podían realizarse en otros años, como explicaré más adelante. Mi propósito es mostrar el desarrollo como una red de vasos comunicantes: nuestras actividades no se encontraban simultáneamente en la misma fase de desarrollo; más bien, las señales que aparecían en un programa nos permitían decidir si introducir cambios en otro. Especialmente la segunda y tercera etapas (años 2011-2012) no permiten separar con precisión los fenómenos en el tiempo. Cuando en un área todavía estábamos implementando la estrategia de diseñar soluciones modelo que pudieran ser utilizadas por otras instituciones (como en el caso de *Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana [El patio de recreo teatral de Jan Dorman]*<sup>3</sup>, creado en 2012 como modelo de espectáculo diseñado especialmente para la escuela), en otro programa (Verano en el Teatro<sup>4</sup>) ya desde 2011 nos encontrábamos en una fase de amplia promoción de la pedagogía teatral. La última etapa, que denomino «trabajo sobre la calidad», comenzó en 2014, aunque en aquel momento solo afectaba a determinados programas o a ciertos elementos de estos. Lo ponemos en práctica plenamente desde 2015: desde que, de forma consciente y exhaustiva, decidimos trabajar este aspecto en cada programa.

A continuación analizaré sucesivamente cada una de las etapas que he destacado: señalaré las características distintivas de nuestras actividades en momentos concretos y recordaré las reflexiones, dudas, preguntas y respuestas que nos han acompañado durante su realización. Estoy convencida de que este tipo de descripción permite presentar los logros y el acervo de la institución en cuestión. Al mismo tiempo, será para mí una oportunidad de analizar de forma crítica mis propias experiencias con cierta distancia temporal. Trabajo en el Instituto del Teatro desde hace más de diez años, por lo que mi relato carece de distanciamiento investigador. Por eso, hablaré de nuestras actividades desde mi condición de cofundadora. Asimismo, espero que las preguntas que planteo y mis reflexiones sirvan de inspiración para que el lector o lectora examine las actividades de la institución u organización a que la pertenece.

11

### Inicio. Actividades locales (2005-2008)

El Instituto del Teatro comenzó a realizar actividades educativas en 2005, cuando Maciej Nowak (el director de entonces) contrató a Justyna Sobczyk. En aquel momento, la idea principal era abrir la institución a los habitantes de Varsovia y estimular su mirada crítica hacia los fenómenos estéticos presentes en los escenarios de los teatros de la capital. Sobczyk comenzó a buscar soluciones que permitieran crear una oferta educativa integral del Instituto, teniendo en cuenta las características específicas de la institución (como centro dedicado a la vida teatral en sentido amplio, ubicado en un edificio muy concreto, es decir, el antiguo Hospital Ujazdowski de Varsovia).

El primer programa educativo del Instituto, titulado Escuela de Espectadores, estaba dirigido no solo a los amantes del teatro, sino también a las personas que, por diversas razones, no habían tenido hasta entonces ninguna experiencia teatral, ni en el escenario ni en la

3 Nota de la editora: El proyecto itinerante del Instituto del Teatro «Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana» («El patio de recreo teatral de Jan Dorman») se componía de una obra de teatro dirigida a los cursos iniciales de la escuela primaria, así como de diversos talleres y de un folleto educativo para personas que trabajan en escuelas. Como elemento adicional, se realizaron investigaciones sobre la educación teatral en las escuelas públicas. Las obras se representaron principalmente en escuelas primarias de todo el país. El proyecto se inspiró en tres producciones teatrales de Jan Dorman, destacado director y pedagogo teatral. La esencia de las actividades se basaba en el juego libre y sin restricciones, que tenía como objetivo introducir al público en el mundo de la convención teatral. Para más información, visita <https://www.instytut-teatralny.pl/dzialalnosc/projekty-i-programy/archiwalne/teatralny-plac-zabaw-jana-dormana/>

4 Nota de la editora: Verano en el Teatro es una convocatoria de subvenciones a partir de la cual cada año se seleccionan entidades que organizan talleres artísticos vacacionales de dos semanas de duración para niños o jóvenes. Los centros que reciben financiación también obtienen acceso a actividades de desarrollo. El módulo de desarrollo dentro del programa cambia a lo largo de los años. Véase <https://latowteatrze.pl/o-nas/o-programie-lato-w-teatrze> (fecha de acceso: 30/9/2025).

platea (es decir, a los espectadores y espectadoras en potencia). No queríamos dedicarnos al teatro como vía de desarrollo profesional ni formar a futuros creadores teatrales. Nuestro objetivo era mostrar el teatro como un campo para experimentar la participación en la cultura y un espacio que permite el desarrollo personal. Al conjunto de participantes le dimos la oportunidad de expresar sus opiniones sobre el teatro, la obra o el tema desde su perspectiva personal. Queríamos iniciar un debate sobre el público que tuviera en cuenta su potencial como interlocutor consciente del teatro, cocreador del espectáculo y de la institución del teatro.

La Escuela de Espectadores estaba pensada para atraer a habitantes de Varsovia de todas las edades: estudiantes, profesores, personas mayores y espectadores adultos. Queríamos crear en la capital un lugar para aquellas personas que deseaban profundizar en la reflexión sobre el teatro como fenómeno. Pronto, alrededor del Instituto se formó un colectivo al que ofrecíamos diversas iniciativas. Se crearon grupos de personas de diferentes edades dispuestas a debatir sobre las obras vistas en el marco de los Clubes de Espectadores Activos. Los talleres pedagógico-teatrales del proyecto Acertijo Teatral permitieron a los espectadores confrontarse con la estética y el tema de la representación. Los miembros del Club Juvenil de Juegos participaron en clases de teatro *amateur*, que culminaron con la representación de una obra. Los y las docentes que trabajaban con métodos teatrales pudieron obtener apoyo en el marco del ciclo de talleres Déjate Inspirar y aprender técnicas teatrales que activan el cuerpo participando en el proyecto «El juego con el cuerpo. El cuerpo en el juego». Además, organizamos viajes a Berlín para profesorado y profesionales de la pedagogía teatral con el fin de realizar visitas de estudio. Durante estas pudieron familiarizarse con los métodos de trabajo y la reflexión sobre la educación teatral en los entornos escolares y teatrales locales.

Todas las actividades propuestas en aquel momento se basaban en los principios fundamentales de la pedagogía teatral: la experiencia, el aprendizaje mutuo, el igualitarismo, el respeto por la subjetividad y la perspectiva individual, o la asociación en la acción. Queríamos que cada una de las personas que participaba expresara su opinión sobre las obras que veían o en las que tomaban parte y que tuvieran la oportunidad de intercambiar reflexiones. Esta propuesta difería enormemente de las formas de transmisión de conocimientos habituales en las facultades de teatro o en las escuelas. En nuestras actividades evitamos las formas típicamente académicas. En lugar de clases magistrales, practicamos una educación basada en el intercambio de experiencias y perspectivas entre participantes y monitores.

### Diseño de modelos para otras instituciones. Cambio de orientación de Varsovia a toda Polonia (2008-2012)

Desde el momento en que cambiamos nuestra estrategia, comenzamos a dirigir nuestras actividades principalmente a los teatros y las pusimos en práctica en colaboración con ellos. Nuestro objetivo era estimular la reflexión sobre el papel de la educación en estas instituciones, por lo que propusimos abordar la cuestión desde la perspectiva de la pedagogía teatral. Queríamos cambiar la percepción del público y la forma de establecer relaciones con él: nos importaba mucho que los teatros no vieran en los espectadores y espectadoras a unos receptores pasivos que llenan la sala, sino a socios y socias conscientes que contribuyen a crear la institución. Sabíamos que construir un nuevo modelo de relación entre el teatro y el público sería un proceso largo que requeriría la creación de nuevos mecanismos de funcionamiento de las instituciones culturales.

En aquel entonces, considerábamos la oferta de la Escuela de Espectadores como una iniciativa dirigida al público teatral de la capital, pero nos resultaba difícil imaginar trabajar con los espectadores y espectadoras sin colaborar con los teatros. Esta idea nos llevó a examinar la oferta educativa de los teatros de Varsovia y a intentar crear actividades que permitieran a los teatros trabajar de forma más eficaz con el público. A nivel conceptual, esperábamos que pudieran convertirse en una solución sistémica que fuera adoptada por otras

instituciones. «La pedagogía teatral en todos los teatros»: este lema marcaba nuestra visión a largo plazo. Por un lado, era una visión audaz, pero, por otro, ingenua si tenemos en cuenta que en aquella época (2005-2007) la oferta educativa de los teatros de Varsovia era escasa y la mayoría de los centros no contaba con personal dedicado a la educación.

Muy pronto comprendimos que no podíamos hacerlo por nuestra cuenta y que, a fin de hacer realidad nuestra lejana visión, debíamos tomar medidas concretas para incluir a los teatros en nuestras actividades desde aquel mismo momento. La consecuencia natural fue invitar a los teatros institucionales de la capital a cooperar. Consideramos que la idea de la pedagogía teatral puede contribuir a mejorar la calidad del contacto con el público en estas instituciones, por lo que queríamos darla a conocer al mayor número posible de personas y apoyar a los teatros en la introducción de este tipo de actividades.

Así comenzó el proyecto Teatro y Escuela (Teatr i Szkoła, TISZ), inspirado en el programa berlinés TUSCH<sup>5</sup>, Theater und Schule (Teatro y Escuela), que se basa en la colaboración a largo plazo entre teatros y escuelas seleccionados. Entre 2006 y 2008 cooperamos con un total de ocho teatros de Varsovia. Dos años más tarde, TISZ se puso en marcha en otros ocho teatros y escuelas, esta vez en diferentes ciudades: Bydgoszcz, Gdynia, Jelenia Góra, Legnica, Łódź, Toruń y Szczecin, además de Varsovia. En el marco de cada asociación, el alumnado pudo visitar todos los rincones del teatro, observar los ensayos, ver las representaciones y participar en talleres impartidos por los artistas teatrales. Un grupo de personas de cada escuela trabajó en el espectáculo bajo la dirección de un miembro del teatro, normalmente un actor. En las escuelas asociadas se organizaron clubes de debate y concursos para premiar las mejores reseñas de las representaciones teatrales que habían visto los jóvenes. Para llevar a cabo TISZ, necesitábamos personas dispuestas a realizar el trabajo educativo en las instituciones.

13

En nuestro equipo surgió la idea de formar a personas que pudieran aplicar la pedagogía teatral en el ámbito del teatro público. En 2008 iniciamos el programa TISZ Aneks, un curso anual para especialistas en educación. Los participantes pudieron familiarizarse con la pedagogía teatral en la práctica, pero también conocer los diversos contextos en los que se desarrolla. También queríamos crear una red de educadores teatrales, inspirar a las personas que desean desarrollarse realizando actividades educativas en los teatros. Con este objetivo se organizó en 2008 la conferencia titulada: *TISZ Anexo: ¿quién ama la educación? Sobre la educación en el teatro*. Por un lado, fue una oportunidad para que se reunieran las personas que formaban parte del ambiente teatral en Polonia y, por otro, una ocasión para compartir métodos de trabajo y soluciones aplicadas en centros teatrales del país y del extranjero. El panel de ponentes, procedente de los Países Bajos, Alemania, Polonia, Suiza y el Reino Unido, habló sobre su trabajo y mostró diferentes modelos de actividades educativas. Esa reunión también tenía como objetivo reflexionar conjuntamente sobre las formas de involucrar a los espectadores y espectadoras en las actividades educativas e integrar a los profesionales del teatro en el trabajo educativo con el público.

Esperábamos convertir TISZ en una iniciativa modelo a largo plazo que pudieran aprovechar otros teatros de Polonia, pero no fue posible, principalmente por motivos económicos. En la edición nacional del programa en enero de 2010, es decir, en plena temporada, nos faltaron fondos para seguir adelante con el programa, lo que provocó una gran decepción e insatisfacción entre la totalidad de socios y participantes. Sin embargo, la idea de la colaboración entre el teatro y la escuela se mantuvo y se puso en práctica en otras actividades del Instituto. La experiencia adquirida en aquel momento resultó clave para el desarrollo posterior de la colaboración con los teatros y las escuelas. También comprendimos que no

5 Nota de la editora: Para obtener más información sobre el funcionamiento del programa TUSCH de Berlín, visita la página web: <https://www.tusch-berlin.de/> (fecha de acceso: 9/10/2025). Una breve introducción a este programa es el artículo de Lena Blessing «Mit TUSCH neue Spielräume erobern. Durch Theater soziale, kulturelle und sprachliche Kompetenzen fördern», accesible en el portal TUSCH Berlin: <https://www.tusch-berlin.de/wp-content/uploads/gsud20190217.pdf> (fecha de acceso: 9/10/2025).

disponíamos de conocimientos suficientes sobre la situación y las necesidades del entorno escolar y que, además, nuestra visión de la educación en los teatros era fragmentaria. Por eso, en los años siguientes, emprendimos iniciativas destinadas a identificar la escuela y el teatro como lugares en los que actuamos; con esto en mente, realizamos estudios sobre la educación teatral en las escuelas primarias y los teatros institucionales.

Las experiencias de TISZ también nos llevaron a introducir cambios en nuestra forma de pensar sobre el papel de la comunidad societaria en nuestras actividades. Las funciones de ambas partes en este programa no eran equivalentes: eran los teatros los que proponían las actividades y las escuelas aceptaban o rechazaban las propuestas, sin tomar ninguna iniciativa por su cuenta. Hoy en día intentamos construir la cooperación de otra manera: nuestros socios y socias colaboran en la creación de sus modelos, los llenan de contenido y aportan sus comentarios, y estos se tienen en cuenta en el proceso de evaluación para el desarrollo posterior de las actividades y los programas.

En el periodo descrito, el Instituto del Teatro, como entidad financiada por el Ministerio de Cultura y Patrimonio Nacional, fue adquiriendo progresivamente cada vez mayor número de cometidos de alcance nacional. Este hecho reforzó nuestra decisión de transformarnos de una institución dirigida al público local en un lugar que diseña soluciones modelo para otras instituciones y apoya a los educadores locales en su implementación. Empezamos a invitar a instituciones y organizaciones, así como a personal docente y profesionales de la educación y la pedagogía teatral que trabajaban en ellas, a colaborar con nosotros. Al mismo tiempo, pusimos en marcha programas de subvenciones para ayudar a alcanzar este objetivo a nivel económico. Buscábamos soluciones sistémicas que pudieran aplicarse a escala nacional: sabíamos que no éramos capaces de establecer contacto con cada espectador de forma individual, pero podíamos crear una red de conexiones sobre el terreno y, a través de los educadores y educadoras que formábamos, llegar a un gran número de personas.

Lo que no se logró en el marco de TISZ comenzó a desarrollarse a través de otro programa nuestro. Comenzamos la cooperación sistemática con los teatros dentro de Verano en el Teatro (Lato w Teatrze, LwT), una convocatoria de subvenciones para talleres teatrales de dos semanas de duración dirigidos a niños y jóvenes y realizados durante las vacaciones de verano. El programa surgió de la necesidad de poner en marcha actividades educativas en el teatro, aprovechando el potencial del espacio teatral, vacío durante ese periodo, y el tiempo libre del que disponen los jóvenes al no tener obligaciones escolares. Esperábamos que esta experiencia animara a los teatros públicos a desarrollar su oferta educativa. A medida que avanzaba el programa, nos convencíamos cada vez más de que valía la pena invertir en el potencial de las instituciones, pero sin olvidar las decenas de ciudades, pueblos y aldeas que carecen de un teatro o sala de espectáculos. Por eso, entre los beneficiarios de Verano en el Teatro (Lato w Teatrze) fueron apareciendo poco a poco cada vez más instituciones y organizaciones que trabajaban en favor de los niños y los jóvenes en localidades más pequeñas.<sup>6</sup>

Cada proyecto realizado en el marco de Verano en el Teatro (LwT) tiene carácter autónomo. Son los centros participantes en el programa los que deciden la temática, el lugar y la forma de las actividades, eligen los métodos de trabajo teatral, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los participantes. Los talleres son impartidos por empleados fijos de la institución o por equipos creados para poner en práctica el proyecto. Apoyamos al personal responsable del programa en la creación de un proceso de trabajo que sea valioso para quienes participan. Para ello, impartimos cursos de formación, visitamos a los equipos del proyecto

6 Nota de la editora: Inicialmente, las bases de la convocatoria de subvenciones Verano en el Teatro solo permitían participar a los teatros, pero en la tercera edición se añadió una cláusula que también permitía presentar solicitudes a las instituciones culturales locales y a las organizaciones no gubernamentales.

durante los talleres<sup>7</sup>, les invitamos a evaluar las actividades, creando, de esta manera, una red de educadores y educadoras teatrales y brindándoles la oportunidad de intercambiar experiencias.

TISZ estaba muy orientado por el concepto de «la escuela al teatro» y su idea fundamental era invitar al alumnado al teatro. No obstante, nuestras reflexiones sobre las posibilidades de colaboración entre artistas y escuelas nos permitieron mirar en la dirección contraria, del teatro a la escuela. De este cambio de perspectiva surgió la iniciativa *El patio de recreo teatral de Jan Dorman* (*Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana*), un espectáculo dirigido por Justyna Sobczyk y concebido para representarse en el gimnasio de un colegio. Aunque el estreno de esta obra tuvo lugar en 2012, es decir, en una época posterior, he decidido describirla como modelo de actividad para otras instituciones teatrales. La obra se inspiró en la figura y la obra de Jan Dorman<sup>8</sup>, destacado director teatral, creador del Teatro de los Niños de Zagłębie en Będzin. Se trataba de una propuesta de gran calidad artística, que suponía una respuesta del Instituto del Teatro a la gran afluencia a las escuelas de unos espectáculos de pésima calidad, más parecidos a una chapuza que a una obra teatral propiamente dicha. A nuestra iniciativa se sumaron las investigaciones sobre la educación teatral en las escuelas primarias<sup>9</sup> y los talleres para el profesorado<sup>10</sup>. Gracias a las investigaciones, hemos podido conocer el panorama en el que se inscribe nuestra propuesta artística. Llevamos seis años representando este espectáculo y, con él, hemos recorrido todo el país. Las giras de *El patio de recreo teatral* y las visitas a los gimnasios de las escuelas primarias nos han permitido conocer mucho mejor el entorno escolar. Gracias a los talleres para los profesores, pudimos reunirnos con las personas responsables de la educación teatral en la enseñanza primaria. Las investigaciones realizadas sobre la educación teatral en las escuelas primarias dieron lugar a conclusiones y recomendaciones que pudimos utilizar, pero que también compartimos publicándolas en Internet, pensando en todos aquellos que diseñan actividades educativas teatrales para la comunidad escolar. El modelo a partir del cual podría crearse un espectáculo específicamente para una escuela se convirtió en una idea fija, que luego inspiró a otras instituciones y organizaciones a diseñar espectáculos similares para el Concurso Jan Dorman<sup>11</sup>, sobre el que aportaré más información en el fragmento dedicado al siguiente periodo de desarrollo de los programas educativos del Instituto.

15

7 Hasta la pandemia de la COVID-19, el programa Verano en el Teatro contaba con diferentes formas de visitas de representantes del Instituto del Teatro a los realizadores de los proyectos: por ejemplo, visitas durante la representación final, visitas de evaluación de un día completo o visitas de supervisión de un día completo.

8 Nota de la editora: Jan Dorman (1912-1986) fue pedagogo, director, director de teatro, actor, autor de obras de teatro y artista plástico. Se centró en la creación de un teatro infantil de gran calidad artística y en la ampliación de la experiencia teatral con nuevos elementos. El archivo de materiales dejados por Dorman se encuentra en el Instituto del Teatro y sigue siendo hoy en día una fuente de inspiración para muchos pedagogos y pedagogas teatrales contemporáneos. Para más información, consulta la web dedicada a Jan Dorman, <https://www.jandorman.pl/kategorie/13/projekty> (fecha de acceso: 18/11/2024), y la página <https://culture.pl/pl/tworca/jan-dorman> (fecha de acceso: 30/9/2025).

9 Nota de la editora: Basándose en estudios sobre escuelas primarias, Katarzyna Kalinowska elaboró un informe titulado «Educación teatral en escuelas primarias. Informe de las investigaciones». Disponible en <https://encyklopediateatru.pl/książka/468/edukacja-teatralna-w-szkolach-podstawowych-raport-z-badan-teatralny-plac-zabaw-jana-dormana> (fecha de acceso: 6/10/2025).

10 Nota de la editora: Los talleres para el profesorado versaron sobre las ideas de cómo trabajar en clase en torno al espectáculo que había visto el grupo escolar. Se impartieron tomando como base el folleto elaborado por Justyna Czarnota y Justyna Sobczyk: <https://www.institut-teatralny.pl/wp-content/uploads/2023/02/teatralny-plac-zabaw-jana-dormana-broszura-edukacyjna.pdf> (fecha de acceso: 6/10/2025).

11 Nota de la editora: El Concurso Jan Dorman es un programa llevado a cabo entre 2015 y 2020, en el que las compañías seleccionadas recibían fondos para la producción y explotación de espectáculos destinados a niños o jóvenes en centros educativos. Su objetivo era animar a las compañías teatrales profesionales y a los teatros institucionales a crear espectáculos destinados a ser representados en centros educativos, así como mejorar la calidad artística de este tipo de producciones. Tener en cuenta y aprovechar de forma creativa las condiciones escolares (por ejemplo, el espacio, la duración de las clases, etc.) era uno de los criterios esenciales del proyecto. De esta manera, el concurso contribuiría a eliminar las barreras que impiden a la comunidad escolar acceder a obras teatrales de gran calidad artística. Se decidió que el concurso llevaría el nombre de Jan Dorman, destacado creador teatral polaco, director de escena y pedagogo, además de director durante muchos años del Teatro de los Niños de Zagłębie en Będzin. Es conocido su enfoque experimental del arte y su tratamiento subjetivo de los niños, a quienes considera creadores y espectadores en igual medida. Véase <https://www.institut-teatralny.pl/dzialalnosc/pedagogika-teatru/konkurs-im-jana-dormana/> (fecha de acceso: 30/9/2025).

## Ampliar el alcance. Promoción de la idea de la pedagogía teatral (2010-2015)

En esta etapa nos hemos centrado en ampliar el alcance: queríamos llevar nuestras ideas pedagógico-teatrales al mayor número posible de lugares y personas. El énfasis puesto en la promoción ha dado resultados tangibles, como el creciente número de instituciones y organizaciones que han manifestado su interés en participar en nuestros programas. Esto se ve claramente en el ejemplo de Verano en el Teatro. En los cuatro años transcurridos desde el inicio del programa, el número de proyectos subvencionados ha aumentado de cuatro (en 2008) a 32 (en 2012), y el número de participantes en los proyectos, de 210 a 1050, respectivamente.<sup>12</sup> El objetivo ha sido alcanzado: el programa Verano en el Teatro siguió siendo organizado por los teatros institucionales en las grandes ciudades, pero, impulsado por la energía de las organizaciones no gubernamentales, también llegó a localidades más pequeñas.

Esta etapa se caracterizó por un aumento cuantitativo del número de socios y participantes en nuestros programas, pero queríamos que también lo acompañara una ampliación del alcance: deseábamos llevar nuestras propuestas incluso a lugares donde no existía un teatro o sala de espectáculos y la oferta cultural era escasa. Una excelente herramienta para alcanzar este objetivo en el programa Verano en el Teatro resultó ser una carpa de circo, que cada verano recorre pequeñas localidades.<sup>13</sup> Nos permite presentar nuestras producciones de espectáculos familiares y organizar talleres teatrales, musicales y circenses para niños en cualquier lugar de Polonia. En el proyecto circense, nuestros socios fueron teatros y fundaciones (productores de espectáculos), gracias a los cuales se crearon espectáculos como *¿Dónde está Pinocho? (Gdzie jest Pinokio?)*, dirigido por Robert Jarosz), *Pippi Calzaslargas (Pippi Pończoszanka)*, dirigido por Konrad Dworakowski, coproducción del Teatro Pinokio de Łódź) y *¿Cómo adiestrar a una niña? (Jak wytresować dziewczynkę?)*, dirigido por Michał Walczak, coproducción de la Fundación Zakochana Warszawa)<sup>14</sup>. Esta iniciativa cobró impulso gracias a la colaboración con instituciones culturales de pequeñas localidades, como casas de cultura y centros culturales municipales y comunales, que nos ayudaron a organizar las giras de la carpa de circo.

Las actividades centradas en Verano en el Teatro corresponden al periodo vacacional, pero también queríamos desarrollar una oferta disponible durante el año escolar, especialmente la dirigida a las escuelas. Inspirados por la gira de *El patio de recreo teatral*, empezamos a pensar en cómo se podría aprovechar este modelo de actuación, pero ampliando su escala y alcance. El espectáculo nos permitió llegar a varias decenas de escuelas primarias al año, mientras que en Polonia hay más de diez mil. Teníamos claro que un solo espectáculo era una gota en el océano de necesidades. Entonces nos preguntamos cómo llegar a un público más amplio y decidimos animar a otras instituciones y organizaciones a adoptar un modelo de actuación similar, organizando el Concurso Jan Dorman. Se trata de un programa de subvenciones con

12 Nota de la editora: En 2022, tras la invasión de Rusia a Ucrania, muchas personas de Ucrania se establecieron en Polonia. En respuesta a esta situación, el Instituto del Teatro solicitó un aumento de la subvención del Ministerio de Cultura y Patrimonio Nacional. Esto permitió incluir en la subvención proyectos que contaban con participantes y organizadores de Ucrania. El presupuesto de la edición de 2022 fue el mayor de la historia del programa y ascendió a 2,5 millones de eslotis (PLN). Se subvencionaron 69 proyectos (de los cuales un millón de eslotis [PLN] se destinó a veintiocho proyectos realizados en el módulo Verano en el Teatro Ucrania).

13 Nota de la editora: En 2011, el Instituto del Teatro compró la carpa al propietario del Circo Bojaro, Janusz Sejbuk, y desde entonces la utiliza para realizar proyectos artístico-sociales itinerantes durante las vacaciones. El programa Verano en el Teatro consta, así, de dos módulos principales: una convocatoria de subvenciones para la realización de talleres artísticos de dos semanas de duración y una gira de un espectáculo familiar en el marco de la Escena Móvil del Instituto del Teatro. Estos dos módulos no están directamente relacionados entre sí.

14 Nota de la editora: En 2019, el Instituto del Teatro organizó el concurso «El Escenario de la Carpa de Circo» para seleccionar un proyecto original de evento artístico-educativo familiar que estrenar en la carpa circense. El ganador fue el proyecto del Teatro Pinokio de Łódź «Peter Pan» («Piotruś Pan»), con una obra del mismo título dirigida por Konrad Dworakowski. En 2022, tras dos años de pausa debido a la pandemia de la COVID-19, se estrenó una nueva obra itinerante en la carpa, *Cómo dejé de ser perfecto (Jak przestałem być idealny)*, dirigida por Justyna Lipko-Koniczna, Justyna Sobczyk y Justyna Wielgus, y coproducida por el Instituto del Teatro y la Fundación Teatr 21. En 2024 y 2025, la obra que se iba a presentar en la carpa de circo se seleccionó mediante un concurso dirigido a teatros y grupos teatrales profesionales y se trató de trasladar a la carpa circense una obra ya realizada por ellos. En 2024 ganó el espectáculo del Teatro Latarnia *La flor del helecho (Kwiat Paproci)*, dirigido por Mateusz Tymura, y en 2025, el espectáculo del Teatro KTO *Max quiere tener un perro (Maks chce psa)*, dirigido por Daniel Arbaczewski.

el que financiamos la realización y explotación de representaciones y actividades educativas diseñadas para ser representadas en colegios y parvularios. En la primera edición, las representaciones del concurso podían estar destinadas a cualquier grupo de edad, pero una observación minuciosa de las propuestas teatrales del repertorio para niños y jóvenes nos ha llevado a limitar el público de las representaciones subvencionadas a la franja de edad de 10 a 15 años en la segunda edición. De esta manera, hemos deseado estimular el aumento de la oferta teatral para la juventud, ya que, según nuestra percepción, es mucho menor que la oferta dirigida a la infancia.

Los espectáculos del Concurso Jan Dorman nos han permitido llegar a un mayor número de centros educativos; aun así, no ha sido posible abarcar todas las escuelas con esta actividad. Surgió, entonces, la idea de crear una herramienta que estuviera disponible para todos los profesores y profesoras; de esta manera, nació el portal [www.teatrotekaszkolna.pl](http://www.teatrotekaszkolna.pl). En este sitio web de libre acceso se incluyen dos bloques de actividades: las lectivas (es decir, ejemplos del uso de ejercicios pedagógico-teatrales para impartir clases de lengua polaca, historia o ciencias sociales, entre otras materias) y las extraescolares (con ideas para un trabajo a largo plazo, destinadas a profesorado que dirige un grupo de teatro). Los guiones de las clases van acompañados de vídeos que muestran cómo realizar ejercicios concretos e incluso clases completas. Esta herramienta nos ha permitido llevar la idea de la pedagogía teatral a todas las escuelas: cada docente puede ponerla en práctica en su propio trabajo.

### Trabajo sobre la calidad.

#### Desarrollo en el ámbito de la pedagogía teatral (desde 2015)

17

Nuestra promoción de la idea de la pedagogía teatral en los entornos teatrales y escolares fue ganando terreno. Colaboramos con cada vez más instituciones y creció el número de destinatarios de los proyectos pedagógico-teatrales firmados por el Instituto del Teatro. Sin embargo, nos detuvo una pregunta: ¿qué hacer ahora? ¿En qué dirección queremos desarrollarnos? ¿Cómo garantizar la calidad de la labor realizada en el marco de nuestros programas y cómo apoyarla? Al mismo tiempo, en nuestro equipo surgieron dudas sobre si era posible trasladar métodos de trabajo probados a otro lugar sin conocer las necesidades y las características específicas del entorno en el que se iban a aplicar. Esto puso en tela de juicio nuestra política anterior de crear soluciones modelo para otras entidades. Nuestras dudas se convirtieron en la convicción de que el personal educador con el que nos encontramos en toda Polonia es quien mejor conoce el entorno en el que opera y, además, tiene las mayores posibilidades de actuar allí. Por lo tanto, puede crear soluciones que resultarán acertadas en ese lugar, pero que no funcionarían necesariamente en algún otro.

Las preguntas sobre la dirección del desarrollo y la evaluación de nuestro trabajo hasta la fecha nos han reafirmado en nuestra convicción: queremos apoyar la labor de las personas para mejorar la calidad de sus actividades. Esta prioridad ha cambiado la percepción de las tareas de nuestro equipo. El Departamento de Pedagogía Teatral se ocupa hoy en día de crear espacios de encuentro para educadores y equipos que trabajan en los teatros. Su objetivo es proporcionar una oportunidad para intercambiar experiencias e inspirarse mutuamente, así como animar a identificar las necesidades de los destinatarios de las actividades y a mejorar continuamente la calidad del producto final. Con este propósito, en todos nuestros programas creamos oportunidades para formar y apoyar a personas que se dedican a la pedagogía teatral o desean desarrollarse en este campo, y también emprendemos iniciativas de investigación en el área de la educación teatral y la pedagogía teatral. Esta etapa sigue vigente en la actualidad.

La oferta de talleres para profesionales de la enseñanza y la educación teatral ya había aparecido como parte de nuestros programas en etapas anteriores. Entendimos que, sin un personal preparado en la materia, la promoción de la idea de la pedagogía teatral estaría condenada al fracaso tanto en el ámbito teatral como en el escolar. En cada programa puesto

en marcha, diseñamos una ruta de apoyo y formación para las personas involucradas en su implementación. Ya en 2013, en el marco del programa Verano en el Teatro, se creó la Escuela de Pedagogos Teatrales, que era una continuación del curso de formación para educadores. Un año más tarde, la inauguración de los estudios de posgrado en Pedagogía Teatral, sobre los que escribiré más adelante, cambió el concepto de la Escuela que actualmente, en su nueva versión, está destinada principalmente a los realizadores del programa Verano en el Teatro y se centra en diversos aspectos del trabajo con los aficionados. Las distintas sesiones de talleres están dedicadas a temas específicos como, por ejemplo, el aprovechamiento del potencial de los participantes, la identificación de las necesidades del entorno local o la evaluación de la propia labor. En la actualidad, nuestra prioridad es trabajar en el diseño de talleres para el público del espectáculo. Invitamos a participar en esta tarea a los educadores y educadoras contratados en los teatros institucionales.<sup>15</sup>

Dentro del programa Verano en el Teatro, apoyamos a los líderes de las actividades educativas y les ofrecemos cursos de formación. Sin embargo, no olvidamos el valor del trabajo en equipo. Por eso, también hemos puesto en marcha una iniciativa de supervisión para los equipos que llevan a cabo los proyectos de Verano en el Teatro: una pareja de pedagogos teatrales que colaboran con el Departamento de Pedagogía Teatral se reúne durante todo un día con las personas que dirigen y coordinan las actividades de cada uno de los proyectos y observa su desempeño para, luego, proporcionar al equipo retroalimentación en las áreas que los mismos miembros del equipo habían indicado antes de producirse la observación. Gracias a ello, los equipos ganan espacio adicional para hablar sobre su propio trabajo, así como la posibilidad de verlo desde la perspectiva de personas no involucradas en el proceso. Verano en el Teatro también apoya el desarrollo de aquellas personas cuyos proyectos no han recibido financiación: para ello existe el programa de visitas de estudio. Los centros que llevan a cabo proyectos en el marco de la convocatoria de subvenciones organizan esta para los representantes de las organizaciones que deseen solicitar financiación en la próxima edición.

En nuestra colaboración con el profesorado también buscamos el encuentro y el trabajo individual. No nos hemos limitado a la oferta multimedia (en forma de portal y vídeos), sino que también hemos comenzado a reunirnos con los pedagogos y pedagogas en los talleres «¿Cómo utilizar la pedagogía teatral en la escuela?», que se celebran en escuelas, centros de formación de profesorado y teatros de toda Polonia. La necesidad de trabajar en la calidad de las actividades pedagógico-teatrales que se ponen en práctica en la escuela nos llevó a crear el programa Líderes de la Plataforma Escolar de Teatro, en el que podemos cooperar a largo plazo con un grupo de profesores-líderes que, en sus entornos locales, contribuyen a crear vida teatral. Cada año, varios docentes participan en el proceso de tutoría: durante las reuniones con su tutor o tutora, reflexionan sobre sus propios objetivos de desarrollo y posibilidades de acción. Además, en una serie de talleres, los participantes amplían sus conocimientos sobre la pedagogía teatral y refuerzan sus competencias de liderazgo.<sup>16</sup>

En colaboración con el Instituto de Cultura Polaca, en 2014 inauguramos en la Universidad de Varsovia estudios de posgrado en Pedagogía Teatral con una duración de dos años. Esta área de trabajo del Departamento de Pedagogía Teatral se centra íntegramente en la formación de especialistas en este campo. Cada año veinte personas comienzan los estudios

15 Nota de la editora: Los talleres titulados «Escuela de Pedagogos Teatrales. Diseño de talleres para el público del espectáculo» fueron realizados entre 2016 y 2017 por Justyna Czarnota y Magdalena Szpak conjuntamente. También estaban disponibles para las personas que no habían participado en los proyectos de Verano en el Teatro de aquellos años. Para más información sobre este formato de taller, véase el artículo de Justyna Czarnota y Magdalena Szpak «Taller para el público del espectáculo. Reseña histórica y práctica», incluido en este tomo.

16 Nota de la editora: En 2018, sobre la base de las tres ediciones anteriores del programa Líderes de la Plataforma Escolar de Teatro (Liderzy Teatroteki Szkolnej), se creó un nuevo programa, Socios de la Plataforma Escolar de Teatro (Partnerzy Teatroteki Szkolnej), dirigido a pedagogos y pedagogas teatrales que trabajaban en teatros institucionales y que deseaban establecer o desarrollar una colaboración con las escuelas. Desde entonces, se han celebrado cuatro ediciones del programa destinadas a este grupo y una destinada a personas que dirigen grupos de teatro amateur en casas de cultura: <https://teatrotekaszkolna.pl/partnerzy/oprogramie> (fecha de acceso: 6/10/2025).

y, a lo largo de la formación, adquieren conocimientos sobre teorías teatrales, teatro social, antropología del espectáculo o dinámica de procesos grupales, entre otros; además, participan en clases prácticas: diseñan talleres para el público del espectáculo, trabajan con el cuerpo y la voz, y utilizan diversas formas teatrales para crear sus propias expresiones escénicas. En 2015, los primeros posgraduados completaron sus estudios. Es nuestra esperanza que el trabajo en el desarrollo del programa universitario contribuya a llenar el vacío existente hasta ahora en la formación en el área de la pedagogía teatral.

La idea, muy presente en nuestro equipo, de crear oportunidades para celebrar encuentros y establecer contactos y redes entre los profesionales de la educación teatral en Polonia se materializó en una conferencia de dos días titulada *Pedagogía del teatro. Orientaciones, reflexiones, perspectivas* (2016). Nuestra primera conferencia, celebrada en 2008, tuvo como objetivo la presentación de diferentes ideas de actividades educativas y teatrales, y estuvo integrada, sobre todo, por los relatos de nuestros invitados procedentes de Alemania, Suiza y los Países Bajos. La segunda fue a su vez un evento a nivel nacional, concebido como una oportunidad para que los pedagogos y pedagogas teatrales que operaban en diferentes ambientes se reunieran e intercambiaran reflexiones. Hablamos sobre estrategias de colaboración pedagógico-teatral con el público y los aficionados, así como sobre el papel que puede desempeñar la figura del pedagogo teatral en el proceso de creación de un espectáculo. Nos preguntábamos: ¿cómo encontrar un espacio para el teatro en la escuela y qué puede aportar el teatro a la escuela? ¿Influye la pedagogía teatral en el lenguaje del teatro contemporáneo? El fruto de aquel encuentro es, entre otras cosas, la presente publicación.<sup>17</sup>

19

### La pedagogía teatral en el Instituto del Teatro. ¿Cómo seguir?

Desde una perspectiva de quince años, se pueden distinguir varias etapas en el desarrollo de las actividades educativas en el Instituto del Teatro. Durante todo este tiempo, no solo hemos puesto en marcha proyectos, sino que también los hemos ido desarrollando continuamente, sacando conclusiones de los procesos de evaluación. Este modo de trabajar se debe a nuestra profunda convicción de que lo único constante en nuestra labor es el cambio, hecho que siempre hemos considerado una oportunidad para el desarrollo tanto de nuestro equipo como del área en la que operamos. Han cambiado los modelos de nuestras actividades, las estrategias que adoptamos, las tareas gracias a las cuales estos planteamientos se traducen en cambios sociales reales. Sin embargo, una cosa no ha cambiado: la disposición del equipo para introducir cambios, la necesidad de evaluar y buscar nuevas soluciones necesarias en las condiciones cambiantes del desarrollo de la pedagogía teatral. Queremos desarrollar el área de la pedagogía teatral junto con instituciones culturales, organizaciones que trabajan en este campo y escuelas. Queremos iniciar una reflexión sobre la práctica pedagógico-teatral y poner en marcha iniciativas de investigación que nos permitan conocer sus condicionantes. Deseamos dar a otras personas la oportunidad de familiarizarse con la idea de la pedagogía teatral y dejar que sean ellas quienes decidan si quieren poner en práctica esta idea en su entorno laboral y de qué manera hacerlo.

Traducción: Katarzyna Górna

<sup>17</sup> Nota de la editora: Se trata de la publicación *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy*, editada por Justyna Czarnota-Misztal y Magdalena Szpak, en Varsovia (2018). Disponible en <https://www.instytut-teatralny.pl/dzialalnosc/pedagogika-teatru/materialy-edukacyjne-i-publikacje/pedagogika-teatru-kierunki-refleksje-perspektywy/> (fecha de acceso: 24/9/2025).

## Pedagogía teatral en el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski

20

**MARIA BABICKA-JANISZEWSKA** es pedagoga teatral y socióloga. Desde septiembre de 2023 dirige el Departamento de Pedagogía Teatral del Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski. Es doctoranda y forma parte del equipo de la Cátedra de Métodos de Investigación de la Cultura del Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas de la Universidad de Varsovia. Colabora como tutora en programas de desarrollo de liderazgo, entre ellos el Programa de Liderazgo de la Polish-American Freedom Foundation (PAFW) —Fundación Polaco-Estadounidense para la Libertad—. En el campo de la investigación, sus intereses incluyen el movimiento de teatro amateur, la educación teatral en Polonia y las prácticas familiares de participación en la vida teatral. Es graduada en Sociología por el Instituto de Sociología de la Universidad de Varsovia y también graduada de la Escuela de Pedagogos Teatrales del Instituto del Teatro. Es miembro de la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales. Imparte talleres dirigidos a personas de distintas edades, centrados principalmente en acompañar el desarrollo profesional de educadores y educadoras.

**MAGDALENA SZPAK** trabaja como pedagoga teatral, formadora y tutora. Es cofundadora del Departamento de Pedagogía Teatral del Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski de Varsovia, donde dirige el programa Plataforma Escolar de Teatro. Obtuvo su licenciatura en la Facultad de Ciencias Teatrales de la Academia Teatral Aleksander Zelwerowicz y completó su formación en la Escuela de Formación Grupal de la Fundación Escuela de Liderazgo y en la Escuela de Formadores de Grupos de Apoyo de la Fundación Sto Pocięch. Ejerce como tutora certificada de la Escuela de Liderazgo. Imparte talleres, principalmente para adultos, y apoya el desarrollo de profesores y educadores. También dirige grupos de apoyo para padres.

En 2014 se creó en el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski<sup>1</sup> el Departamento de Pedagogía Teatral, que continuó la misión educativa emprendida por esta institución desde 2005.<sup>2</sup> La conferencia *Pedagogía del teatro. Tendencias, reflexiones, perspectivas*<sup>3</sup>, dirigida a todo el colectivo, fue para nosotras, las empleadas del departamento<sup>4</sup>, una oportunidad para analizar las experiencias vividas hasta el momento y buscar caminos futuros. Durante la preparación de ese evento, pudimos sobrepasar los límites de las iniciativas que cada una de nosotras llevaba a cabo y reflexionar juntas sobre el papel de nuestro equipo en el ámbito de esta disciplina. Nos dimos cuenta, entonces, de que la reflexión conjunta sobre el impacto de nuestras actividades en el entorno pedagógico-teatral nos acompañaría constantemente. A continuación describimos qué frutos ha dado este enfoque en los años siguientes y cómo se han plasmado en nuestras actividades.<sup>5</sup>

Al elaborar la visión del departamento, tarea iniciada en 2018 por su entonces directora, Justyna Czarnota<sup>6</sup>, continuamos las conversaciones sobre el lugar que ocupamos en el entorno, los objetivos que pretendemos alcanzar y las tareas que se derivan de ello. Partimos de la pregunta: ¿dónde queremos estar dentro de cinco años? Y, tras responder desde una perspectiva individual, buscamos conexiones entre nosotras. La imagen de la página siguiente refleja las notas de nuestras primeras reuniones, en las que hablamos sobre el futuro de la pedagogía teatral (nuestro horizonte era el año 2023). En aquel entonces marcamos las direcciones de cambio que consideramos importantes. También discutimos cómo veíamos en aquel momento el área en cuestión y debatimos nuestro papel en la configuración de cada uno de los campos.

#### Notas de las reuniones del Departamento de Pedagogía Teatral en 2018 dedicadas a la visión de la pedagogía teatral dentro de cinco años:

21

*Las actividades del Departamento de Pedagogía Teatral están documentadas y se difunden de forma regular (también a través de textos).*

*Departamentos de pedagogía teatral en todos los teatros, integrados por personas sin desgaste profesional.*

*Movimiento amateur: los niños (y los adultos) tienen una voz socialmente comprometida.*

*La pedagogía teatral en el espacio del debate público: conocida y presente (cursos, foros, encuentros, textos).*

1 Nota de la editora: El Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski de Varsovia fue fundado en 2003. Es una institución cultural estatal dedicada a la documentación, promoción y animación de la vida teatral polaca. Entre sus áreas de actividad se encuentran la organización de debates públicos sobre el teatro polaco, la ampliación de las perspectivas de investigación, la popularización del teatro y la realización y apoyo de actividades educativas en Polonia.

2 Maciej Nowak, el primer director del Instituto del Teatro, contrató a la pedagoga teatral Justyna Sobczyk en 2005 y le confió el desarrollo de las actividades educativas. Dorota Buchwald, la segunda directora de esta institución, creó en 2014 el Departamento de Pedagogía Teatral, compuesto por personas que ponen en práctica programas educativos.

3 Se celebró en Varsovia, los días 5 y 6 de noviembre de 2016.

4 El Departamento de Pedagogía Teatral estaba en aquel momento compuesto por Maria Babicka-Janiszewska, Justyna Czarnota, Joanna Krukowska-Gulik, Katarzyna Piwońska, Wiktoria Siedlecka-Doros, Justyna Sobczyk, Magdalena Szpak y Joanna Zawadzka.

5 La descripción y las características de las actividades previas a la conferencia se recogen en el texto de Magdalena Szpak «Institución en proceso. Sobre el desarrollo de programas educativos en el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski», publicado en *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy* (Pedagogía teatral. Orientaciones, reflexiones, perspectivas), (Varsovia, 2018, pp. 31-48), <https://www.instytut-teatralny.pl/dzialalnosc/pedagogika-teatru/materialy-edukacyjne-i-publikacje-pedagogika-teatru-kierunki-refleksje-perspektywy/> (fecha de acceso: 25/11/2024).

6 La primera directora del Departamento de Pedagogía Teatral fue Justyna Sobczyk.

*Está en funcionamiento un colectivo de la pedagogía teatral.*

*Entre el profesorado de las escuelas hay personas que trabajan siguiendo los principios de la pedagogía teatral.*

*La pedagogía teatral en relación con el mundo, y no solo con el teatro.*

*La pedagogía teatral como disciplina diversificada, no doctrinal.*

*Supervisión/retroalimentación.*

Fuente: Elaboración propia

Como resultado de nuestro trabajo, formulamos una misión que se convirtió en nuestra brújula a partir de ese momento. Consideramos que la función del Departamento de Pedagogía Teatral es apoyar y construir un entorno independiente y consciente de sí mismo, integrado por personas que trabajan en el campo de la pedagogía teatral.

Dentro de contornos en forma de nubes, escribimos las frases arriba citadas en una lámina pegada a la pared. Esas nubes se convirtieron en un símbolo muy significativo para nosotras: en los años siguientes, vimos que algunas seguían cerca, creciendo, y otras se iban desvaneciendo. La composición de nuestro departamento fue cambiando; sin embargo, con regularidad nos planteábamos preguntas sobre aquellas fórmulas que habíamos escrito: ¿qué significa hoy en día este lema para nosotras? ¿Qué hemos conseguido hasta ahora? La última vez que retomamos aquellas cuestiones fue a finales de 2023, cuando nuestro equipo de nuevo cambió su composición y dirección.<sup>7</sup> Cuando hoy pensamos en los objetivos fijados y modificados a lo largo de aquellos años, creemos que muchos de ellos ya se han logrado. Por eso escribimos este texto antes de comenzar a trabajar en la orientación para el Departamento de Pedagogía Teatral: es un registro de nuestra forma de pensar y funcionar durante los últimos años.

22

### **Nuestras funciones en el colectivo de personas que trabajan en el área de la pedagogía teatral**

En 2018, mientras trabajábamos en la visión del departamento, nos dimos cuenta de la riqueza y la diversidad del entorno pedagógico-teatral en Polonia. Decidimos que nuestras acciones se guiarían por el respeto a la individualidad y la singularidad de las personas que lo conforman. Esto se debe a lo que, en nuestra opinión, es un principio fundamental de la pedagogía teatral: el trato subjetivo de todas las personas. Consideramos a aquellos con quienes, y para quienes, trabajamos como expertos y expertas en su trabajo y en sus contextos locales, por lo que incluimos el término *entorno independiente* en nuestro objetivo. También añadimos el epíteto *autoconsciente* para indicar que consideramos que nuestra función es crear oportunidades para que las personas reflexionen sobre su propio trabajo. Queríamos que las personas fueran conscientes de sus competencias y supieran ver cuáles son los rasgos característicos y

<sup>7</sup> Emilia Malczyk se incorporó a la coordinación del proyecto Escena Móvil del Instituto del Teatro en el marco de Verano en el Teatro; en cambio, Maria Babicka-Janiszewska, que se encargaba anteriormente de él, asumió el cargo de directora sustituyendo a Anna Rochowska. Anteriormente, en 2020, se incorporó Katarzyna Korarska formando parte del equipo de Verano en el Teatro.

distintivos de sus propias actividades. Nuestro objetivo era crear las condiciones adecuadas para que las personas se detuvieran, se observaran a sí mismas y su trabajo y, en consecuencia, introdujeran cambios basados en las experiencias que habían adquirido y las conclusiones que de ellas habían extraído. Como parte de una institución cultural nacional, desde hace muchos años llevamos a cabo una serie de iniciativas y programas que abarcan todo el país. En ellos participan tanto personas que se definen como pedagogos y pedagogas teatrales como aquellas que se acercan a este campo por primera vez. Sin embargo, consideramos que todas ellas «trabajan en el campo de la pedagogía teatral» y contribuyen a crear un «entorno», un grupo diverso, no necesariamente unido por fuertes lazos, ni siquiera por el conocimiento mutuo. En los últimos años, hemos intentado actuar de manera que nuestra oferta se adapte a las características específicas de este grupo y tenga en cuenta la complejidad de sus necesidades. A continuación describimos las iniciativas que ejemplifican nuestras actividades para construir y apoyar este entorno.

---

### Carpa de circo de Verano en el Teatro: divulgación

Desde 2011, en el marco de la gira de la carpa circense, visitamos durante las vacaciones pequeñas localidades en las que no existe un teatro con el objetivo de ofrecerles espectáculos familiares.<sup>8</sup> Este gran proyecto no habría sido posible sin la colaboración de los y las líderes locales, personas que trabajan en los centros culturales que visita la carpa. Los eventos vacacionales son la base del proyecto, pero los utilizamos para establecer una cooperación profunda de varios meses que permite el desarrollo del personal cultural en todo el país. Desde 2016, parte del módulo de la carpa de Verano en el Teatro consiste en crear redes regionales formadas por tres instituciones que se preparan conjuntamente para organizar espectáculos en sus localidades. Los representantes de los centros también participan en la reunión inaugural, así como en la evaluación final. La gira de la carpa circense es, asimismo, una oportunidad para familiarizar al personal cultural local con los fundamentos de la pedagogía teatral, ya que una parte integral de esta son los cursos de formación para educadores y educadoras. Personas interesadas en el campo de la educación se reúnen en talleres impartidos por los representantes del Departamento de Pedagogía Teatral para conocer las posibilidades de este campo y comprender en la práctica las ideas que subyacen a este método de trabajo. Algunos de los participantes en la realización del proyecto en los entornos locales solicitaron financiación en el marco del concurso de subvenciones Verano en el Teatro o incluso comenzaron estudios de posgrado en pedagogía teatral.

---

### Estudios de posgrado: profesionalización

Los estudios de posgrado que desde 2014 imparten conjuntamente el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski y el Instituto de Cultura Polaca de la Universidad de Varsovia son una iniciativa dirigida a las personas con un interés específico en la pedagogía teatral. El programa de estudios no solo permite adquirir conocimientos, sino también intercambiar reflexiones y experiencias, lo que contribuye a fortalecer los lazos personales. Tras dos años de clases que combinan teoría y práctica, los estudiantes realizan su propio proyecto participativo y lo analizan en forma de trabajo de fin de grado. Desde el principio, las

---

8 Nota de la editora: En 2011, el Instituto del Teatro compró la carpa al propietario del Circo Bojaro, Janusz Sejbuk, y desde entonces la utiliza para llevar a cabo proyectos artístico-sociales itinerantes durante las vacaciones. El programa Verano en el Teatro consta, así, de dos módulos principales: una convocatoria de subvenciones para la realización de talleres artísticos de dos semanas de duración y una gira de un espectáculo familiar en el marco de la Escena Móvil del Instituto del Teatro. Estos dos módulos no están directamente relacionados entre sí.

responsables de los estudios y encargadas de su contenido son Justyna Sobczyk<sup>9</sup> y la doctora Zofia Dworakowska<sup>10</sup>, que cuentan con el apoyo organizativo de Natalia Gretzyngier (y anteriormente Joanna Kocemba-Żebrowska<sup>11</sup>). En los últimos años, han emprendido acciones para integrar a la comunidad de graduados, que no deja de crecer. Muchas personas que han completado sus estudios destacan que uno de los mayores valores son las relaciones que han establecido con otros estudiantes.

---

### Socios de Plataforma Escolar de Teatro: creación de redes entre personas que se dedican a un campo similar

Socios de Plataforma Escolar de Teatro<sup>12</sup> es actualmente un programa de dos años de duración dirigido a pedagogas y pedagogos teatrales de teatros institucionales interesados en establecer y reforzar la colaboración con las escuelas. El primer año se celebran cuatro reuniones en las que toma parte todo el conjunto de participantes en la edición correspondiente. Al año siguiente, trabajan individualmente con las tutoras para introducir el cambio que previamente han elegido. El fin es estimular la reflexión de quienes participan sobre su papel dentro de la institución en la que trabajan, especialmente en el contexto de la construcción de las relaciones entre el teatro y la escuela, de manera que se preparen para iniciar de forma independiente cambios en este ámbito en sus respectivos lugares de trabajo. Otro efecto importante es la creación de una red de personas que ocupan puestos relacionados con la educación en los teatros institucionales. Para facilitar el intercambio entre los y las participantes de diferentes ediciones, a partir de 2022 organizamos encuentros de antiguos alumnos del programa bajo el nombre «Checkpoint», en los que se imparten talleres sobre temas propuestos por ellos mismos. Hemos observado que esos encuentros no solo les permiten desarrollar las tareas que llevan a cabo, sino también reafirmarse en la función que desempeñan.

---

### «Soy pedagogo/pedagoga teatral»: creación de un foro para toda la comunidad

Un momento simbólico que confirma que vemos y apreciamos el funcionamiento de esta comunidad fue la creación en 2023 del Día Nacional de la Pedagogía Teatral, fijado el día 7 de octubre. Durante la primera celebración, invitamos a participar en el evento (que duró un día completo) a todas aquellas personas que se sienten identificadas con los valores

---

9 Nota de la editora: Justyna Sobczyk, graduada en Educación Especial por la Universidad Nicolás Copérnico de Toruń y en Estudios Teatrales por la Academia Teatral de Varsovia, completó su formación con un posgrado de dos años en Pedagogía Teatral en la Universidad de las Artes de Berlín (Universität der Künste). En 2005 comenzó a trabajar en el recién creado Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski de Varsovia, donde se encargó de desarrollar actividades en el ámbito de la pedagogía teatral (la creación de un posgrado en Pedagogía Teatral en colaboración con la Universidad de Varsovia, entre otras cosas). En paralelo a su trabajo en el Instituto del Teatro, fundó Teatro 21, que desde 2005 cuenta con la participación continua de personas con síndrome de Down y autismo. En 2022 surgió la institución cultural social Centro de Arte Inclusivo / Teatro 21, cofinanciada por la ciudad de Varsovia, que se centra en la obra de artistas con discapacidad (fundada colectivamente por Justyna Lipko-Konieczna, Justyna Sobczyk, Marcełi Sulecki y Justyna Wielgus). Sobczyk también es directora de numerosos espectáculos en teatros institucionales de Polonia (*El jardín secreto*, en el Teatro Zagłębia de Sosnowiec; *Szewcy*, en el Teatro Nacional Sary de Cracovia; y *Ojczyzna*, en el Teatro Polaco de Poznań, entre otros). Desde septiembre de 2025, Justyna Sobczyk ocupa el puesto de directora del Teatro Ochota Halina y Jan Machulski en Varsovia.

10 Nota de la editora: Zofia Dworakowska es doctora del Instituto de Cultura Polaca de la Universidad de Varsovia. Realiza investigaciones en el Departamento de Teatro y Espectáculos y en el Grupo de Artes Sociales, donde se ocupa de las formas de participación en la cultura, el arte socialmente comprometido y las cuestiones relacionadas con la investigación cualitativa activa. Entre 2009 y 2019 dirigió la especialización Animación Cultural. Actualmente dirige los estudios prácticos de máster en Artes Sociales y los estudios de posgrado en Pedagogía Teatral. Es editora de libros sobre el teatro contemporáneo.

11 Nota de la editora: Joanna Kocemba-Żebrowska es experta en estudios culturales y teatrales, así como miembro del equipo científico del proyecto de investigación «Teatr Węgały: 35 años de teatro antropológico y de investigación sociocultural», realizado en el Instituto de Arte de la Academia Polaca de Ciencias (Instytut Sztuki PAN) en el marco de una beca del Consejo Nacional de Investigación (NCN). Obtuvo el título de doctora en el Instituto de Cultura Polaca de la Universidad de Varsovia. Como animadora cultural, colabora con la Asociación de Iniciativas Urbanas «Topografie» de Łódź.

12 Se trata de una iniciativa creada como parte del programa Teatroteka Szkolna (Plataforma Escolar de Teatro), cuya parte principal es una página web que contiene guiones de clases con métodos de pedagogía teatral. Entre 2015 y 2017, tres grupos de profesores participaron en Líderes de Teatroteka Szkolna (Plataforma Escolar de Teatro), un programa de desarrollo de un año de duración que consistía en tres reuniones dedicadas a talleres centrados en el trabajo pedagógico-teatral en la escuela y en la tutoría. Tras tres ediciones, decidimos dejar de apoyar a profesores individuales y pasar a trabajar con pedagogos y pedagogas teatrales de instituciones teatrales que pudieran colaborar con el colectivo docente de sus regiones. Así surgió Socios de Teatroteka Szkolna (Plataforma Escolar de Teatro).

pedagógico-teatrales en su trabajo. Nuestro objetivo principal era crear un espacio que les permitiera reunirse, pero también intercambiar experiencias. En los próximos años queremos ceder aún más terreno, invitando a las personas interesadas a proponer actividades sustanciales que conformarán el programa del evento. En nuestra opinión, de esta manera mostramos nuestra visión de la pedagogía teatral como un espacio que se presta a diferentes enfoques, técnicas, perspectivas y objetivos.<sup>13</sup>

### ¿Cómo colaboramos con el colectivo pedagógico-teatral?

El Departamento de Pedagogía Teatral desarrolla dos programas principales: Plataforma Escolar de Teatro (Teatroteka Szkolna)<sup>14</sup> y Verano en el Teatro (Lato w Teatrze)<sup>15</sup>. Cada uno tiene un ámbito de acción específico. Verano en el Teatro es una convocatoria de subvenciones para la realización de talleres artísticos de dos semanas de duración dirigidos a niños y jóvenes, que culminan con una representación y la gira de un espectáculo itinerante en carpa de circo, mientras que Plataforma Escolar de Teatro es, ante todo, un portal con materiales que ayudan a incluir el teatro en el trabajo realizado en clase y durante las actividades extraescolares. En cada uno de estos programas, además de la corriente principal, existen áreas de actividad que muestran una dinámica mucho mayor, entre las que se incluyen eventos individuales y proyectos temporales o cíclicos. Esta flexibilidad permite responder a los principales fenómenos y necesidades que surgen en el entorno. Tanto Verano en el Teatro como Plataforma Escolar de Teatro han desarrollado diversas formas de contacto con las personas que participan en los programas y dentro de ellos realizan sus actividades; por ejemplo, la recopilación de opiniones durante los talleres, las reuniones, las evaluaciones, los informes o la recepción de sugerencias espontáneas procedentes del colectivo. Esta retroalimentación constituye la base para reflexionar sobre cómo modificar los programas que ponemos en práctica, pero también sobre cómo optimizar nuestra forma de trabajar.

En este punto, es importante señalar que, aunque solo hay unas pocas personas trabajando en el Departamento de Pedagogía Teatral, todos los programas cuentan con numerosos equipos de colaboradoras y colaboradores que hemos creado y seguimos creando para desempeñar tareas específicas. Estas personas también influyen en la forma de las actividades; sus opiniones son un punto de referencia importante a la hora de pensar en la pedagogía teatral y en nuestro papel en este campo.

Nuestro trabajo con el colectivo pedagógico-teatral se basa en los siguientes pilares:

- oferta formativa;
- creación de equipos que colaboran con el programa (formados por empleados del departamento y personas relacionadas con un área específica de la pedagogía teatral);
- supervisión;
- evaluación y recopilación de la retroalimentación.

Estas actividades se conectan unas con otras en cada uno de los programas, por eso en adelante comentaremos su interrelación.

13 Nota de la editora: En 2025, la celebración del Día Nacional de la Pedagogía Teatral se vinculó a la publicación del libro *Praktykując pedagogikę teatru. Pojęcia, wartości, przykłady* (Practicando la pedagogía teatral. Conceptos, valores, ejemplos). Las instituciones culturales locales y las organizaciones no gubernamentales podían presentar al Instituto del Teatro sus ideas para eventos inspirados en los temas tratados en este tomo, de manera que invitaran a una reflexión crítica sobre estos. Gracias a ello, las celebraciones adquirieron un carácter realmente nacional (en octubre se celebraron un total de catorce eventos en localidades de diverso tamaño); además, se convirtieron en una oportunidad para un amplio debate en torno a los artículos recopilados en este volumen.

14 Página web del programa: <https://teatrotekaszkolna.pl/> (fecha de acceso: 15/10/2025).

15 Página web del programa: <https://latowteatrze.pl/> (fecha de acceso: 15/10/2025).

## Verano en el Teatro

La idea de la supervisión como forma de apoyar el desarrollo profesional de los pedagogos y las pedagogas teatrales surgió precisamente en Verano en el Teatro. El equipo de evaluadoras de este programa, junto con Monika Klonowska<sup>16</sup>, buscó una nueva fórmula para las visitas que se hacían durante la realización de los proyectos del concurso. Se implementó por primera vez en 2016. En los años 2017 y 2018, creamos un equipo de más de diez supervisores y supervisoras<sup>17</sup>, que participó en los cursos de formación conjuntos impartidos por Monika Klonowska. Los dúos de supervisores visitaron cada uno de los centros durante la realización del proyecto y proporcionaron *feedback* sobre el tema elegido por el equipo y por cada una de las personas responsables. De esta manera, queríamos llamar la atención del colectivo sobre dos aspectos: el trabajo en equipos de proyectos y la facilitación de talleres a grupos. Los temas planteados durante estas visitas, así como en los informes y evaluaciones, sirvieron de inspiración para crear la oferta formativa de Verano en el Teatro y preparar a los beneficiarios para la realización de los proyectos. Sin embargo, con el tiempo comprendimos lo difícil que era compaginar el trabajo sobre el desarrollo personal con la realización del proyecto y, en 2019, propusimos una nueva fórmula: supervisiones grupales, que se celebraban cada sábado en Varsovia durante la época estival, y en las que las personas interesadas que representaban a un centro determinado podían debatir distintos temas con otros realizadores y realizadoras.<sup>18</sup> No obstante, la pandemia de la COVID-19 nos impidió continuar con ambas formas de supervisión en Verano en el Teatro y nos animó a probar otras formas de apoyo.

En esta búsqueda fue importante observar que, desde hace muchos años, entre los realizadores y realizadoras del programa hay personas que cuentan con conocimientos especializados sobre proyectos artísticos para niños y jóvenes. Les involucramos en diversas colaboraciones. Algunos ejemplos son la serie de seminarios web «Verano en el Teatro a vista de pájaro 2020»<sup>19</sup> (servían para intercambiar experiencias relacionadas con diferentes áreas de realización de proyectos vacacionales) y la publicación conmemorativa *Quince textos por el decimoquinto aniversario del programa Verano en el Teatro*<sup>20</sup>. A finales de 2022, decidimos que, en el trabajo sobre la nueva fórmula de apoyo a los equipos de proyecto, queríamos incluir a personas interesadas que tuvieran esos conocimientos, con lo que creamos un grupo de trabajo.

El equipo compuesto por profesionales que trabajan, por así decirlo, dentro del programa nos brindó la oportunidad de aprovechar una experiencia a la que, como representantes

16 Nota de la editora: Monika Klonowska es formadora, psicóloga, consultora y mediadora. Asesora a los directivos de organizaciones en proceso de cambio y ha colaborado con numerosas instituciones culturales. Imparte clases sobre el trabajo en grupo en el marco de los estudios de posgrado en Pedagogía Teatral, organizados conjuntamente por el Instituto de Cultura Polaca de la Universidad de Varsovia y el Instituto del Teatro. Es autora del artículo «El proceso grupal desde la perspectiva de la formadora», publicado en este tomo.

17 En 2017, el equipo estaba compuesto por las siguientes personas: Maria Babicka-Janiszewska, Justyna Czarnota, Tomasz Daszczuk, Weronika Idzikowska, Dorota Kowalkowska, Joanna Krukowska-Gulik, Agata Lukaszewicz, Bartłomiej Miernik, Katarzyna Piwońska, Karolina Pluta, Magdalena Szpak, Anna Zalewska-Uberman y Rafal Urbacki. Tras esta edición, Weronika Idzikowska y Tomasz Daszczuk finalizaron su colaboración como supervisores de Verano en el Teatro y, al año siguiente, se incorporaron al grupo cuatro personas nuevas: Monika Bania, Alicja Morawska-Rubczak, Daniel Stachula y Agnieszka Szymańska. Justyna Czarnota y Katarzyna Piwońska se encargaron de la supervisión y coordinación del grupo.

18 Nota de la editora: Las supervisiones grupales fueron dirigidas por Justyna Czarnota y Katarzyna Piwońska.

19 Véase <https://www.youtube.com/watch?v=3lyB4ZF6jk&list=PLrQzJ-ljiNog9w5cjixaeq9EIJteHonF> (fecha de acceso: 14/11/2024).

20 Véase <https://latowteatrze.pl/upload/2023/12/15-tekstow-na-pietnastolecie-programu-lato-w-teatrze.pdf> (fecha de acceso: 6/12/2024). Nota de la editora: La publicación ha sido elaborada con la participación de personas vinculadas al programa Verano en el Teatro, que presentaron sus ideas acerca de futuros textos en una convocatoria abierta. Así pues, el tomo habla de diversos aspectos del programa desde su perspectiva y, sobre todo, ofrece una visión de cómo se han desarrollado los talleres vacacionales para niños y jóvenes, además de desvelar los entresijos de la gira de la carpa de circo. *Quince textos para el decimoquinto aniversario del programa Verano en el Teatro* fue editado en 2023 por Justyna Czarnota y Katarzyna Piwońska en Varsovia.

del donante, no tenemos acceso.<sup>21</sup> Pudimos proponer un nuevo papel para las personas que ya tenían experiencia en el campo de la pedagogía teatral, pero también ofrecer sus conocimientos especializados a los beneficiarios. Para nosotras era importante buscar soluciones que supusieran una mejora real desde el punto de vista de los realizadores y realizadoras, y que nos permitieran establecer una relación subjetiva y de igual a igual. El grupo invitado elaboró un módulo compuesto por talleres temáticos y seminarios web informativos e inspiradores impartidos por miembros del grupo de trabajo Verano en el Teatro, así como procesos de apoyo individualizados para los centros que reciben financiación. En el marco de esta última fórmula, cada uno de los miembros del grupo de trabajo es responsable de la relación de desarrollo con los equipos de proyecto que le han sido asignados, los cuales llevarán a cabo talleres de verano para niños y jóvenes. El personal de cada proyecto participa en tres reuniones cuyo objetivo es observar desde la distancia el trabajo en equipo y la realización de las actividades. Basándose en estas experiencias, las personas que prestan apoyo también proponen temas para los talleres, que en la siguiente edición se convierten en la base de la oferta formativa de Verano en el Teatro.

Un elemento inseparable del trabajo con todos los equipos que colaboraron con el programa Verano en el Teatro a lo largo de las sucesivas ediciones fueron las actividades dirigidas a sus miembros: formación externa, supervisión y evaluación del trabajo, reuniones grupales y contacto individual.

### Plataforma Escolar de Teatro (Teatroteka Szkolna)

Uno de los equipos que colaboró con el programa Teatroteka Szkolna fue el grupo que impartió talleres para profesorado titulados «¿Cómo aprovechar la pedagogía teatral en la escuela?»<sup>22</sup>. Su composición (que iba cambiando a lo largo de los años) incluía tanto a empleadas del Departamento de Pedagogía Teatral como a profesionales con variada experiencia en el ámbito académico y escolar<sup>23</sup>. El equipo se reunía para elaborar un estándar común en la realización de los talleres, así como para desarrollar a través del debate temas relacionados con el diseño y la impartición de cursos de formación.

Un aspecto muy importante de este módulo fue el trabajo en parejas: dos personas podían impartir la formación conjuntamente o acordar que una persona supervisara el trabajo de la otra (es decir, observar al formador o formadora durante los talleres, prestando atención a un área elegida por él/ella, por ejemplo, la comunicación con el grupo, el proceso de contratación o la atención a la participación de todo el grupo en las actividades, para luego compartir su perspectiva). Ambas formas permitieron profundizar en la autoconciencia en el ámbito de la enseñanza, en un entorno seguro, con reglas establecidas de antemano, sin evaluación y con empatía. En los años siguientes, los responsables del equipo tuvieron la oportunidad de someterse a la supervisión de una persona que no había visto el taller, pero que, durante la conversación, les ayudaba a analizar el tema elegido. A partir de esas experiencias, se creó otro módulo de taller, dirigido esta vez a tutores y tutoras de clase: «El teatro presta

21 Nota de la editora: Se trata de un equipo compuesto principalmente por personas con experiencia en la realización de proyectos vacacionales de Verano en el Teatro en diversos centros y organizaciones, así como por personas que han trabajado en el módulo de desarrollo del programa en ediciones anteriores. En 2023, los equipos que llevaron a cabo los proyectos de Verano en el Teatro contaron con el apoyo de Alicja Brudlo, Agnieszka Drelich-Magdziak, Tomasz Hanaj, Karolina Jastrzębska-Mitzner, Iwona Konecka, Pamela Leńczyk, Izabela Kotłęga, Barbara Pasterak, Joanna Pietraszek, Karolina Pluta, Wiktoria Kaczmarek-Rutkowska y Sebastian Świąder. En 2024, Iwona e Izabela dejaron de prestar su apoyo, pero se unieron Paulina Andruczyk, Weronika Idzikowska y Katarzyna Krajewska.

22 «¿Cómo aprovechar la pedagogía teatral en la escuela?» eran talleres itinerantes compuestos por dos partes: la presentación del portal Plataforma Escolar de Teatro y un taller para profesorado basado en un guion de clase seleccionado del portal. Entre 2016 y 2020 se celebraron 83 talleres en colegios, teatros y casas de cultura de toda Polonia.

23 Las personas que formaron el grupo en sus diferentes etapas fueron Maria Babicka-Janiszewska, Justyna Czarnota, Aleksandra Drzazga, Joanna Krukowska-Gulik, Katarzyna Piwońska, Daniel Stachula, Magdalena Szpak, Agnieszka Szymańska y Anna Zalewska-Uberman.

apoyo. Una hora de tutoría con Plataforma Escolar de Teatro»<sup>24</sup>. Lo pone en práctica un nuevo equipo de colaboradoras que, en parejas, imparten breves ciclos de formación y disponen de reuniones en grupo de trabajo, así como supervisiones.<sup>25</sup>

Desde 2016, hay otro equipo de colaboradoras del programa Plataforma Escolar de Teatro<sup>26</sup>: lo conforman las tutoras que trabajaban inicialmente con el profesorado y, actualmente, con profesionales de la pedagogía teatral empleados en teatros institucionales. Al principio, el grupo recibió una formación impartida por Agnieszka Szelągowska, de la fundación Escuela de Liderazgo Zbigniew Pelczyński<sup>27</sup>; hoy en día, todos sus miembros cuentan con muchos años de experiencia altamente especializada en labores tutoriales y someten su trabajo a una supervisión grupal e individual periódica. Las tutoras llevan a cabo procesos individuales semestrales dirigidos a las y los participantes de los Socios de Plataforma Escolar de Teatro. Esta iniciativa permite ofrecerles una dimensión única e individualizada del trabajo de desarrollo y los acompaña en el camino hacia el cambio de ámbito profesional, respetando su subjetividad e independencia.

### Hacia el futuro

«Han cambiado los modelos de nuestras actividades, las estrategias que adoptamos, las tareas gracias a las cuales estos planteamientos se traducen en cambios sociales reales. Sin embargo, una cosa no ha cambiado: la disposición del equipo para introducir cambios, la necesidad de evaluar y buscar nuevas soluciones necesarias en las condiciones cambiantes del desarrollo de la pedagogía teatral». Este fragmento procede de un artículo de una de las autoras del presente texto, Magdalena Szpak, elaborado para la mencionada publicación posterior a la conferencia *Pedagogía del teatro. Orientaciones, reflexiones, perspectivas*. La cita sigue siendo para nosotras, las empleadas del Departamento de Pedagogía Teatral, una descripción actual de nuestro enfoque de trabajo en el campo de la pedagogía teatral: formamos parte del colectivo de personas que trabajan en él. Creamos juntas diferentes redes de dependencia y cooperación, no solo con personas que trabajan en los teatros, sino también en casas de cultura, escuelas y diversas organizaciones no gubernamentales. Hoy, al escribir este texto, observamos los resultados de las medidas que hemos tomado. Una vez más, actualizamos la imagen del colectivo pedagógico-teatral: al observar estos cambios dinámicos, cada vez vemos con mayor claridad que la palabra *interactivo* lo describe mejor que el epíteto *independiente*. Una vez más, nos planteamos muchas preguntas sobre el presente y el futuro, así como sobre nuestro papel en ellos, y seguimos reflexionando sobre un apoyo eficaz para los pedagogos y las pedagogas teatrales en Polonia.

Traducción: Katarzyna Górna

24 «El teatro presta apoyo. Una hora de tutoría con Plataforma Escolar de Teatro» es un proyecto realizado desde 2023 que consiste en talleres dirigidos a docentes con el propósito de mostrarles cómo utilizar el teatro en la integración, el trabajo con las emociones, la diversidad y la atención plena. Más información en <https://teatrotekaskolna.pl/onas/warsztaty> (fecha de acceso: 26/11/2024).

25 El equipo está compuesto por Aleksandra Drzazga, Marta Gosecka, Katarzyna Piwońska, Wiktoria Kaczmarek-Rutkowska, Wiktoria Siedlecka-Dorosz, Magdalena Szpak y Anna Zalewska-Uberman.

26 Actualmente, está compuesta por Małgorzata Adameczyk, Maria Babicka-Janiszewska, Aleksandra Drzazga, Katarzyna Kotarska, Joanna Krukowska-Gulik, Dorota Ogrodzka, Karolina Pluta y Monika Tryboń. En años anteriores, el equipo estaba formado por Aleksandra Kolan, Dorota Kowalkowska, Aleksandra Rajska, Rafał Soliński y Agnieszka Szymańska.

27 Nota de la editora: La Escuela de Liderazgo Zbigniew Pelczyński es un centro de formación en liderazgo que lleva más de treinta años trabajando en Polonia para promover un liderazgo consciente y basado en valores. Apoya a líderes que trabajan en diferentes áreas de la vida pública: en organizaciones no gubernamentales, instituciones de la Administración local y en partidos y organizaciones políticas.

## Definición de pedagogía teatral elaborada por el Departamento de Pedagogía Teatral

29

**JUSTYNA CZARNOTA** es pedagoga teatral y gestora cultural. Como autónoma, ha impartido talleres para diversas instituciones y organizaciones de toda Polonia y ha diseñado materiales educativos y de desarrollo. Desde noviembre de 2024 ocupa el puesto de directora del Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski de Varsovia.

**KATARZYNA PIWOŃSKA** es editora, pedagoga teatral y tutora. Colabora con instituciones culturales (el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski o la Fundación Escuela de Liderazgo) en proyectos de investigación sobre educación cultural, en programas relacionados con la pedagogía teatral y en el desarrollo del personal cultural. Trabaja, asimismo, como editora de publicaciones relativas al teatro, a la accesibilidad y a la educación. Es facilitadora de talleres, supervisiones individuales y grupales y evaluaciones, además de diseñar procesos de desarrollo y elaborar estudios e informes para instituciones culturales.

La definición de pedagogía teatral elaborada por el Departamento de Pedagogía Teatral del Instituto del Teatro es uno de los intentos de ver esta disciplina desde un punto de vista teórico. Nuestro texto consta de dos partes: en la primera, esbozamos el contexto en el que se creó la definición (ambas participamos en su elaboración) y hablamos de los supuestos que nos guiaron en nuestro trabajo, además de situarla entre otros estudios teóricos sobre este concepto. La segunda parte toma forma dialógica; en nuestra calidad de profesionales de la pedagogía teatral, compartimos nuestras reflexiones sobre varias formulaciones concretas contenidas en la definición. De este modo, queremos animar a entablar un diálogo con la definición y a tratarla de dos maneras: como una perspectiva desde la que se puede observar el propio trabajo y como un pretexto para reflexionar críticamente sobre los marcos y las características propias de este campo. Desde nuestro punto de vista este enfoque permite mantener los conceptos vinculados a la realidad, ya que posibilita reflexionar sobre ella y referirse a contenidos que son objeto de un vivo debate.

### Proceso de elaboración de la definición desarrollada por el Departamento de Pedagogía Teatral

En 2017, este departamento contó con el mayor número de miembros de su historia. Estaba compuesto por Maria Babicka-Janiszewska, Justyna Czarnota, Joanna Krukowska-Gulik, Katarzyna Piwońska, Justyna Sobczyk, Wiktoria Siedlecka-Doros, Magdalena Szpak y Joanna Zawadzka. Todas teníamos una trayectoria diferente en el ámbito pedagógico-teatral y gran parte de nuestra experiencia estaba relacionada con campos afines, como la animación cultural, la arteterapia y la teatrología. Durante la reunión anual del departamento, en la que evaluamos nuestro trabajo en común, nos dimos cuenta de que a veces utilizábamos conceptos que cada una de nosotras entendía de manera diferente, lo que suponía un obstáculo para nuestras actividades conjuntas. De esta manera, concluimos que esta situación condicionaba el campo en el que trabajamos. También nos llegaron muchas opiniones de otros pedagogos teatrales que afirmaban que la falta de textos teóricos, definiciones y conceptos claramente establecidos suponía un reto en su trabajo. La pedagogía teatral, como parte de la vida teatral, fue un área eminentemente práctica desde el momento en que se trasplantó al terreno polaco y sus conocimientos se transmitían mediante métodos de taller<sup>1</sup>. Además, prácticamente todas las personas que trabajaban en este campo desarrollaban su práctica de forma autónoma (también en dúos o equipos), basándose en sus experiencias previas y enriqueciéndolas con nuevos cursos y formaciones, no solo en el ámbito de la pedagogía teatral<sup>2</sup>. Por lo tanto, se puede decir que nuestras circunstancias nos han permitido ver la importancia que tiene para

30

1 Véase <https://encyklopediateatru.pl/hasla/381/pedagogika-teatru> (fecha de acceso: 30/9/2025): «En Polonia, las actividades en el ámbito de la pedagogía teatral comenzaron a introducirse a principios del siglo XXI. La precursora de esta disciplina es Justyna Sobczyk, graduada en Pedagogía Teatral por la Universidad de las Artes de Berlín. Tras su contratación en 2005 por el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski de Varsovia, esta institución comenzó a emprender actividades centradas en la popularización de la nueva disciplina. Inicialmente, se basaban en gran medida en invitar a pedagogas y pedagogos teatrales alemanes y en intentar trasplantar los modelos de trabajo existentes en Alemania (Teatro y Escuela). Con el tiempo, sin embargo, el foco se puso en la creación de soluciones propias adaptadas a la realidad polaca [...]. Con el fin de formar a las personas interesadas en practicar la nueva disciplina, en 2009 el Instituto del Teatro puso en marcha el curso anual “TiSZ Aneks – suplement” (en polaco, TiSZ es una abreviatura de las palabras teatro y escuela) para especialistas en educación y, tres años más tarde, la Escuela de Pedagogos Teatrales. Paralelamente, las organizaciones que ya operaban en el ámbito del teatro y la educación teatral (entre otras, el Teatro de Figuras de Cracovia y el Teatro Węgarajty) se convirtieron en importantes centros de apoyo al desarrollo y enriquecimiento para las personas que buscaban nuevos métodos y filosofías de trabajo [...].».

2 Entre las rutas más populares para desarrollar competencias se encontraban tanto las relacionadas con el teatro y diversas disciplinas del arte (cursos para instructores teatrales, cursos de métodos dramáticos, cursos de escritura creativa, estudios de posgrado en dirección teatral para niños y jóvenes, etc.) como las relacionadas con la impartición de clases a grupos (cursos de métodos de formación, cursos de facilitación y similares) o cuestiones de comunicación (por ejemplo, formación en Comunicación No Violenta).

nosotros mismos, así como para nuestros programas, el hecho de que se trate de una disciplina en principio práctica y con un acompañamiento, hasta ahora, más bien simbólico de la teoría<sup>3</sup>.

Decidimos que necesitábamos reuniones en las que pudiéramos intercambiar ideas sobre nuestra labor como pedagogas teatrales y buscar las similitudes y diferencias de nuestros enfoques. Partimos del análisis de lo que ya comunicamos sobre la pedagogía teatral en los materiales promocionales de los programas del departamento. Cada reunión era dirigida por alguien de nuestro equipo (una persona o un dúo). En ellas, debatimos los siguientes temas:

- ¿Qué objetivos pedagógicos y teatrales persigue cada programa? ¿Cómo se realizan esos objetivos en las iniciativas emprendidas?
- ¿Hay valores comunes en nuestras actividades?

¿Qué rasgos debe tener el papel y la actitud de la persona que dirige el trabajo pedagógico teatral?

- ¿Para qué necesitan el teatro los pedagogos teatrales?
- ¿Cuál es la relación entre la pedagogía teatral, la educación teatral y la educación en general?

Al inicio se nos ocurrió que el resultado podría ser una definición de pedagogía teatral que utilizaríamos en el departamento. En ese momento, no teníamos una idea clara de cómo podríamos lograr este objetivo en la práctica. Sin embargo, decidimos grabar y transcribir todas las conversaciones para poder revisar este material posteriormente.

31

Como resultado de nuestro trabajo, Katarzyna Piwońska y Magdalena Szpak empezaron a introducir cambios en los mensajes de la página web de la Plataforma Escolar de Teatro<sup>4</sup>, un portal que ofrece diseños de lecciones y material cinematográfico preparado con herramientas teatrales, todos ellos confeccionados pensando en las escuelas. En esta ocasión, se basaron en el material de las charlas departamentales y lo categorizaron en torno a los principales lemas que podrían constituir elementos para la explicación del término *pedagogía teatral*. A continuación, formaron un grupo de trabajo para elaborar la definición, que comenzó su labor en otoño de 2018, con la incorporación también de Maria Babicka-Janiszewska y Joanna Krukowska-Gulik. El grupo de trabajo se basó en las actividades realizadas dentro de los programas del Departamento de Pedagogía Teatral, así como en la propia práctica profesional (también fuera de la institución) de cada una de las coautoras, además de fundamentarse en su conocimiento de lo que está ocurriendo en el campo de la disciplina en Polonia. El objetivo principal de estas reuniones era encontrar fórmulas verbales para describir la disciplina y relacionarlas con las muy diversas actividades que estábamos experimentando.

A principios de 2019, se celebró una consulta departamental sobre la primera versión de la definición y, tras ella, el grupo de trabajo continuó centrándose en las modificaciones. En abril de 2019, con todo el departamento al completo, iniciamos los debates sobre la versión definitiva, que concluyeron en otoño de ese mismo año. Entonces decidimos que el primer lugar en el que publicaríamos la definición sería el calendario elaborado por el Departamento de Pedagogía Teatral, como obsequio para las personas que llevan a cabo y participan en sus programas<sup>5</sup>. Poco a poco, sin embargo, la fuimos incluyendo en nuestra página web y en los materiales de los programas, y en octubre de 2023 se publicó en la *Enciclopedia del teatro*

3 En aquella época, el Departamento de Pedagogía Teatral llevaba a cabo varios programas (Plataforma Escolar de Teatro, Verano en el Teatro y Concurso Jan Dorman), que incluían un componente de formación dirigido al personal cultural y educativo, y codirigía estudios de posgrado en Pedagogía Teatral con la Universidad de Varsovia. <https://teatrotekaskolna.pl/> (fecha de acceso: 30/9/2025).

4 <https://teatrotekaskolna.pl/> (fecha de acceso: 30/9/2025).

5 Calendario de Pedagogía Teatral para 2020 (p. 8). Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski, Varsovia.

polaco<sup>6</sup>, completada con el contexto histórico y algunos cambios en la redacción del texto. Actualmente, la definición dice lo siguiente:

**La pedagogía del teatro** (en alemán, *Theaterpädagogik*) es una disciplina práctica independiente que combina el teatro y la pedagogía.

La realización de actividades pedagógico-teatrales se basa en lo siguiente:

- Respetar la diversidad de puntos de vista y experiencias, crear un espacio para el encuentro de diferentes perspectivas e invitar a un diálogo creativo entre ellas.
- Hacer uso de la estética del teatro contemporáneo.
- Tener en cuenta el proceso creativo (que abarca todas las actividades y fenómenos que conducen a una nueva creación, a menudo de carácter artístico, en el caso de la pedagogía teatral) y el proceso de grupo (con todas las interacciones y fenómenos que se producen cuando un grupo de personas se junta) y equilibrar su importancia en el trabajo en grupo.

La forma de trabajo más habitual en la pedagogía teatral es el taller pedagógico-teatral. Se utiliza tanto en encuentros puntuales (por ejemplo, un taller anterior al espectáculo o una clase) como en procesos a largo plazo con el grupo (por ejemplo, la preparación de un montaje o de un ciclo de talleres temáticos).

Un taller pedagógico-teatral es una actividad con un grupo que utiliza el teatro para reflexionar sobre temas concretos. El facilitador construye la dramaturgia de la reunión o reuniones mediante una selección de tareas relacionadas con el tema y entre sí. Durante la actividad, cada participante tiene la oportunidad de expresarse como creador (a través de la acción creativa) y como espectador (al compartir su propia percepción). Adoptar estas dos perspectivas y debatirlas en grupo es la base para desarrollar un pensamiento crítico sobre uno mismo, el mundo circundante y el teatro. Los ejercicios pedagógicos y teatrales individuales realizados durante el taller utilizan cualquier elemento del lenguaje teatral (palabra, movimiento, sonido, canto, actuación, escenografía, etc.).

La pedagogía teatral se desarrolla en el ámbito del teatro y la pedagogía. Pertenece a la corriente de la pedagogía crítica, que polemiza sobre los argumentos, las formas de trabajo y los resultados adoptados en la educación sistémica, y trabaja para que se identifiquen y corrijan las desigualdades sociales. La pedagogía teatral se diferencia de la educación teatral tradicional, la educación artística y los estudios teatrales; no enseña el método, la teoría o la práctica del teatro (la obra escénica), pero los utiliza para desarrollar la autorreflexión y la capacidad para comunicarse de los participantes, así como para reforzar su conciencia social. De este modo, fortalece sus competencias creativas y receptivas en el ámbito de las artes y, al mismo tiempo, fomenta las habilidades intrapersonales e interpersonales. En el campo de las artes escénicas, sigue los fenómenos y tendencias del teatro profesional y de las corrientes alternativas para utilizarlos en la construcción de actividades con el grupo. La pedagogía teatral como disciplina se ha ido desarrollando en Alemania desde finales de la década de 1950 y se popularizó a principios de la de 1970, en respuesta a la creación de un nuevo lenguaje teatral.

Nunca consideramos la definición arriba mencionada como la única válida; al contrario, esperábamos que su existencia estimulara la reflexión, que animara a la gente a encontrarse en ella, a reflexionar sobre su trabajo práctico propio, a hablar con los demás, pero también a cuestionar nuestra forma de delimitar el campo que abarca la definición y a discrepar de nuestras ideas. Es cierto que la expresión *pedagogía teatral* ya existía en la lengua polaca y se había discutido antes (y también después) en varios artículos; Aleksandra Denkowicz aborda este tema en profundidad en su texto «El teatro nunca ha estado tan cerca. Pedagogía teatral: modelo contemporáneo de educación teatral»<sup>7</sup>, publicado en 2022 en la revista *Pedagogika Przeszkolna i Wczesnoszkolna (Pedagogía Preescolar e Infantil)*. En los párrafos siguientes, nos gustaría llamar la atención sobre algunas cuestiones relativas a las definiciones alternativas de la pedagogía teatral.

La primera definición en el ámbito polaco fue elaborada por Magdalena Szpak y publicada en 2012 en la página web de la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales<sup>8</sup>. Esto constituyó un importante punto de referencia para quienes trabajan en este campo; en ella, la autora destaca la independencia de la disciplina, que la diferencia en cierto modo de otras prácticas educativas y performativas que utilizan el teatro, y define sus ramas de forma sencilla:

La pedagogía teatral es una disciplina autónoma que trata cuestiones entre los campos de la pedagogía y el teatro y forma al receptor consciente y al creador de las artes. El objetivo de la pedagogía teatral es permitir a los participantes en actividades educativas acceder al teatro a través del uso autónomo del lenguaje teatral.

33

A fin de completar esta definición, Szpak escribió un artículo que introduce brevemente el contexto alemán en el que funciona la pedagogía teatral y explicó otros conceptos básicos (tales como el de pedagogo teatral y taller pedagógico-teatral). Este material, accesible, fácil de aplicar y útil, se publicó el mismo año que la voluminosa monografía *El teatro en la reflexión y la práctica educativa. Hacia una pedagogía del teatro*, obra de Wiesław Żardecki, profesor del Departamento de Pedagogía Cultural de la Universidad Maria Curie-Skłodowska de Lublin. El trabajo de Żardecki no recibió mucha respuesta, por no decir ninguna, por parte de los pedagogos teatrales. En nuestra opinión, esto se debió no solo a la escasa e insuficiente promoción de la obra, sino también a su tamaño (casi seiscientas páginas). El profesor Żardecki, inmerso en un entorno académico, aplicó un discurso científico muy alejado del lenguaje que utilizan a diario los que hacen el teatro práctico. El profesor no se decidió a ofrecer una definición concreta, sino que analizó las «peculiaridades y elementos de la pedagogía teatral»<sup>9</sup>, lo que, creemos, distaba mucho de las necesidades de quienes en aquel momento estaban esperando respuestas claras y principios sencillos.

El texto de Denkowicz no menciona el artículo de Anna Rochowska «Pedagogía del teatro: un intento de definición. El giro educativo en el teatro»<sup>10</sup>, publicado en 2019 en la revista *Kultura Współczesna (Cultura Contemporánea)*. Tampoco menciona la definición elaborada por el Departamento de Pedagogía Teatral, lo cual es menos sorprendente, ya que hasta el año 2023 estaba disponible exclusivamente en los calendarios y páginas webs de programas

7 Denkowicz, A. (2022). El teatro nunca ha estado tan cerca. Pedagogía teatral: modelo contemporáneo de educación teatral. *Pedagogika Przeszkolna i Wczesnoszkolna*, 10(1), 19. <https://czasopismoipis.uken.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/Aleksandra-DENKOWICZ-Teatr-nigdy-nie-był-bliżej.-Pedagogika-teatru-%E2%80%94-wspolczesny-model-edukacji-teatralnej.pdf> (fecha de acceso: 12/01/2026).

8 Szpak, M. (2012). «Pedagogía teatral: definiciones básicas». <https://pedagogdyteatru.org/pedagogika-teatru-definicje-podstawowe/> (fecha de acceso: 18/11/2024).

9 Żardecki, W. (2012). *El teatro en la reflexión y la práctica educativa. Hacia una pedagogía teatral* (pp. 490-494). Lublin.

10 Rochowska, A. (2019). Pedagogía teatral: un intento de definición. El giro educativo en el teatro. *Kultura Współczesna (Cultura Contemporánea)*, 2(105). [https://www.nck.pl/upload/2021/12/11\\_kw\\_2-2019-pedagogika-teatru.pdf](https://www.nck.pl/upload/2021/12/11_kw_2-2019-pedagogika-teatru.pdf) (fecha de acceso: 12/11/2024).

del Instituto del Teatro. No obstante, cabe destacar que el trabajo individual de Rochowska, entonces pedagoga teatral que trabajaba en el teatro TR Varsovia y ahora directora de este teatro<sup>11</sup>, y nuestro trabajo en equipo (en el Instituto del Teatro) se desarrollaron de forma paralela e independiente el uno del otro. Así que, más o menos al mismo tiempo, surgió la necesidad de precisar la formulación utilizada hasta ahora en dos lugares distintos. Desde la perspectiva de nuestro Departamento de Pedagogía Teatral, el objetivo principal era crear una definición que pudiéramos utilizar en nuestra comunicación externa, especialmente con las personas interesadas en participar en nuestras iniciativas. En el caso de Rochowska, esta necesidad surgió al reconocer el aumento del número de publicaciones sobre este tema en revistas teatrales y observar la falta de una definición funcional. Rochowska, cuya perspectiva profesional destaca por su dilatada experiencia en el teatro institucional TR Varsovia, propone que la pedagogía teatral se defina de esta forma:

... una actividad creativa con un grupo de participantes comprometidos, cuyo objetivo es llevar a cabo un encuentro de las personas implicadas para que se conozcan mejor, utilizando una amplia gama de las denominadas técnicas teatrales, creando un espacio para el intercambio de ideas, compartiendo en pie de igualdad sus reflexiones y emociones, surgidas en el contexto de un tema establecido o de una representación teatral específica u otra obra de arte.

Es significativo que Rochowska explique a continuación cómo entiende determinadas formulaciones. Intenta justificarlas y acercar a los demás su perspectiva individual. Su postura se sitúa, por así decirlo, en el otro extremo de nuestra estrategia: trabajamos en grupo e intentamos encontrar aquellas fórmulas verbales (un término que utilizamos frecuentemente) con las que todas estemos de acuerdo y que, al mismo tiempo, describan las áreas de la pedagogía teatral en las que cada una de nosotras se desenvuelve. En efecto, nuestra solución por un lado trata de abarcar el ámbito descrito de la forma más amplia posible y, por el otro, probablemente no esté libre de ver la pedagogía teatral en el *spectrum* que marcan las iniciativas que llevamos a cabo en el Instituto del Teatro. Una diferencia significativa es que Rochowska adopta la perspectiva del profesional en la definición e identifica la pedagogía teatral con el trabajo en grupo, mientras que la definición del Departamento de Pedagogía Teatral sugiere que existen diferentes formas (sin especificarlas, solo mencionando el taller como la más popular). Mientras trabajábamos en este texto, reflexionamos sobre lo que podría haber influido en nuestra suposición y destacamos tres cuestiones relacionadas con la especificidad de nuestra experiencia.

- En la práctica pedagógica-teatral vimos un terreno en el que las actividades pueden llevarse a cabo sin una persona que las dirija (por ejemplo, paseos performativos para familias siguiendo un guion elaborado<sup>12</sup>) o están pensadas como trabajo individual

11 En la actualidad, en muchos teatros institucionales polacos se han creado puestos relacionados con diversas formas de educación. Gracias a Anna Rochowska, TR Varsovia se ha convertido en una de las primeras instituciones de Polonia en impartir educación basada en los principios de la pedagogía teatral.

12 Un ejemplo de este tipo de actividades son las «Rutas para niños que se llevan a pasear a los adultos», creadas por el Instituto del Teatro dentro del proyecto Paseos Teatrales. La página web del proyecto recoge itinerarios únicos de caminatas por lugares relacionados con el teatro de toda Polonia: son propuestas para pasar el tiempo de forma activa y adquirir conocimientos sobre la historia del teatro y la historia local. Se trata de paseos familiares, que combinan el conocimiento con elementos de juego conjunto: las personas interesadas pueden seguir la ruta marcada y realizar tareas según la idea propuesta en cualquier momento. Ejemplo de paseo por Varsovia de Justyna Czarnota y Justyna Sobczyk: <https://spacerownikteatralny.pl/spacery/inst/warszawa-spacerownik-dla-dzieci-ktore-zabieraja-na-spacer-doroslych/> (fecha de acceso: 30/9/2025).

(por ejemplo, folletos de espectáculo para el público<sup>13</sup>); en tal caso los pedagogos y las pedagogas teatrales diseñan el concepto de la actividad, pero no la dirigen.

- Llevamos a cabo diferentes tipos de iniciativas que combinaban muchos métodos de trabajo, también fuera del campo de la pedagogía teatral (tutoría, supervisión, facilitación), pero lo más importante se centraba en el elemento de proceso de estas actividades y en la contribución creativa y la capacidad práctica de las personas implicadas. Se crearon proyectos híbridos, que no siempre podían definirse únicamente como «acción con el grupo», aunque las categorías pedagógico-teatrales fueron un importante punto de referencia en su diseño y realización (por ejemplo, visitas de estudio en el marco del Verano en el Teatro<sup>14</sup> y proyectos en torno al archivo de Jan Dorman<sup>15</sup>, que culminaron en la conferencia *El teatro de Jan Dorman. Búsquedas. Inspiraciones. Reflexiones*<sup>16</sup>).
- En la definición, hemos querido indicar la posibilidad de buscar una aplicación amplia de la pedagogía teatral y, de algún modo, anticipar la aparición de nuevas formas. Antes de concluir esta parte, nos gustaría compartir tres observaciones más surgidas del análisis del material teórico disponible:
- La mayoría de los intentos de ordenar y profundizar en la reflexión sobre la definición proceden de personas con muchos años de experiencia práctica en este campo, principalmente de teatros institucionales (Marzenna Wiśniewska<sup>17</sup>, Kamila Paradowska<sup>18</sup>, la ya mencionada Anna Rochowska y también Šimon Blaschko<sup>19</sup>).

- 13 Los folletos para espectáculos son materiales que contienen una serie de actividades inspiradas en la forma y el contenido de una representación. Se distribuyen entre el público, que puede llevárselos a casa y realizar otras actividades para seguir reflexionando sobre la obra que ha visto. En la mayoría de los casos, los folletos se preparan para el público infantil y familiar. Ejemplo de folleto para la obra Peter Pan dirigida por Konrad Dworakowski y estrenada el 22 de junio de 2019: [https://latowateatrze.pl/upload/2023/04/piotrus\\_pan.pdf](https://latowateatrze.pl/upload/2023/04/piotrus_pan.pdf) (fecha de acceso: 30/9/2025).
- 14 Verano en el Teatro es un programa dotado con fondos estatales que selecciona, cada año, a los proveedores de talleres artísticos de verano de dos semanas de duración para niños y jóvenes. Los centros que reciben financiación también tienen acceso a actividades de desarrollo. El módulo de desarrollo del programa ha variado a lo largo de los años; dependiendo de la edición, han formado parte de él actividades como formación, talleres, creación de redes y supervisiones, entre otras. También se han organizado y siguen organizándose actividades dirigidas a personas que no ejecutan proyectos en una edición determinada (consultas sobre solicitudes que no han recibido subvenciones, formación para personas interesadas en un área específica de trabajo con niños y jóvenes, etc.). Las visitas de estudio también han sido uno de los componentes del programa (han permitido conocer otros centros que realizan talleres en el marco del Verano en el Teatro y sus métodos y filosofía de trabajo). Véase <https://latowateatrze.pl/o-nas/o-programie-lato-w-teatrze> (fecha de acceso: 30/9/2025).
- 15 Jan Dorman (1912-1986) —pedagogo, director, director teatral, actor, autor de obras y artista visual— se centró en la creación de un teatro altamente artístico para niños y en ampliar la experiencia teatral con nuevos elementos. El archivo de material legado por Dorman se conserva en el Instituto del Teatro y sigue inspirando hoy la labor de muchos pedagogos y pedagogas teatrales contemporáneos. Más información en la web dedicada a Jan Dorman <https://www.jandorman.pl/> (fecha de acceso: 30/9/2025).
- 16 Además de las ponencias, la conferencia incluía espectáculos, debates con el público, seminarios performativos y experiencias de laboratorio, entre otros. El programa completo puede consultarse en la página web del Instituto del Teatro, <https://www.instytut-teatralny.pl/2019/12/10/teatr-jana-dormana-poszukiwania-inspiracje-refleksje-2019-12-10/> (fecha de acceso: 30/9/2025), y los discursos de la conferencia pueden verse en su canal de YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=IEj-BE3xZS1Q&list=PLrQzJ-ljiNoiOmskBenL.BowieCbzaPrT> (fecha de acceso: 30/9/2025).
- 17 Wiśniewska, M. «Teatrólogo como animador, o el caso de la pedagogía teatral». [https://www.ptbt.e-teatr.pl/files/zjazd\\_pdf/Wisniewska\\_Teatrolog\\_jako\\_animador.pdf](https://www.ptbt.e-teatr.pl/files/zjazd_pdf/Wisniewska_Teatrolog_jako_animador.pdf) (fecha de acceso: 16/11/2024). Este texto se basa en una ponencia presentada en el Primer Congreso de la Sociedad Polaca de Estudios Teatrales, *Nuevos rumbos de la investigación teatral. En el centenario de los estudios teatrales en Polonia*, realizado en colaboración con el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski y el Centro de Prácticas Teatrales «Gardzienice» (Gardzienice, 25-27 de octubre de 2013). Marzenna Wiśniewska es actualmente profesora en la Universidad Mikołaj Kopernik de Toruń; del 2001 al 2011, trabajó en el Teatro Baj Pomorski (inicialmente como secretaria literaria, más tarde como directora literaria), donde llevó a cabo actividades relativas a la educación teatral.
- 18 Paradowska, K. (2012). Pedagogía del teatro. *Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy*, (5), 32-35. Kamila Paradowska trabajó en el Teatr Współczesny de Szczecin entre 2005 y 2018 como responsable de la parte literaria y copartícipe en actividades de educación teatral.
- 19 Šimon Blaschko es pedagogo teatral alemán. En Polonia ha estado vinculado, entre otras cosas, al programa Verano en el Teatro y al teatro de improvisación, pero ha adquirido su experiencia sobre todo en Alemania. Su reflexión sobre el tema está contenida en su tesis de máster —preparada en la Academia de Teatro Aleksander Zelwerowicz de Varsovia (Departamento de Estudios Teatrales)—, cuyo título es *Pedagogía teatral alemana frente a la educación estética*. Este estudio ha sido publicado en formato digital: [http://towarzystwoteatralne.pl/wp-content/uploads/2016/03/Simon-Blaschko\\_Niemiecka-pedagogika-teatru-wobec-edukacja-estetyczna.pdf](http://towarzystwoteatralne.pl/wp-content/uploads/2016/03/Simon-Blaschko_Niemiecka-pedagogika-teatru-wobec-edukacja-estetyczna.pdf) (fecha de acceso: 16/11/2024).

- La mayoría de los artículos que reflexionan sobre la pedagogía teatral son, en realidad, de carácter divulgativo y tienen la finalidad de presentar los principios de la pedagogía a un público amplio, sobre todo a personas con una formación estrictamente pedagógica. También se publicaron textos en revistas teatrales y de cultura general.
- La mayoría de las personas que escriben sobre pedagogía teatral están o han estado implicadas en el Departamento de Pedagogía Teatral o en los programas que impartimos (un número significativo también ha participado en la formación y los cursos ofrecidos por el departamento).

En este punto nos gustaría señalar que, desde nuestra perspectiva, el Instituto del Teatro, al decidir en cierto momento difundir la pedagogía teatral, comenzó, por un lado (a partir de 2014 con el apoyo del recién creado Departamento de Pedagogía Teatral), a delimitar y dar forma a este campo (adicionalmente reforzado con los fondos de los que disponía para realizar sus tareas<sup>20</sup>), pero por otro lado, en su narrativa, siempre ha subrayado que no pretende ser la única voz en materia de pedagogía teatral y ha dado pasos para abrir un espacio de discusión al respecto. No obstante, creemos que el papel de iniciador de procesos y de donante de subvenciones conlleva necesariamente una gran influencia del Instituto del Teatro en el discurso y en la forma de conceptualizar esta disciplina.

### Doble discurso sobre la definición

El reducido número de textos y su carácter divulgativo indican que la pedagogía teatral sigue siendo una disciplina joven, aún no plenamente arraigada en el panorama de la vida sociocultural polaca. A continuación, queremos verificar, cinco años después de que se elaborara la primera versión de la definición, cómo entabla un diálogo con la experiencia que hemos adquirido en este periodo de tiempo. Nos centraremos en el fragmento que precisa en qué se basa la realización de actividades pedagógico-teatrales. Esperamos que nuestro intercambio de ideas anime a quienes nos lean a unirse a nosotras en el cometido de relacionar la teoría con la práctica.

*«... respeto a la diversidad de opiniones y experiencias, creación de espacios para el encuentro de diferentes puntos de vista, invitando a un diálogo creativo entre ellos».*

**JUSTYNA:** Nadie llega a los talleres como una hoja en blanco. La premisa de la pedagogía teatral es que quienes acuden al taller buscan una forma de expresarse y desarrollarse a través del arte, por lo que hay que darles la oportunidad de ser creativos. Si se les da la oportunidad de tomar la palabra y compartir sinceramente sus puntos de vista e ideas, la aparición de diferencias es inevitable. Esto no sucede desde el principio: a menudo, los grupos se detienen en la fase de buscar similitudes y explorarlas. Sin embargo, a medida que se prolonga el proceso y la persona que imparte el curso desarrolla los temas que surgen en las reuniones, se crea más espacio para tomar conciencia de que todos somos diferentes y percibimos la realidad de forma distinta. Desde esta perspectiva, las clases de pedagogía teatral buscan la manera de demostrar que podemos funcionar juntos teniendo puntos de vista, creencias y sentimientos diferentes, así como distintas formas de emocionarnos y distinta sensibilidad. Nos enseñan a tratar la diversidad como una riqueza y un recurso.

<sup>20</sup> El Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski es una institución cultural de ámbito nacional financiada con cargo a los presupuestos del Estado.

**KATARZYNA:** El trabajo pedagógico-teatral a menudo da el maravilloso resultado del que hablas, pero en la práctica de los talleres también aparecen muchas trampas y desafíos relacionados con la diversidad. Especialmente importante es el papel de la persona que imparte el curso, dado que es la que crea las condiciones para el respeto de la diversidad: debe elegir las fórmulas de trabajo y las estrategias de comunicación que permitan a los participantes tomar parte en un debate y en una acción conjunta, de manera que todos tengan las mismas posibilidades de hablar y de participar activamente y que las opiniones, puntos de vista y observaciones expresados durante el curso no se valoren como mejores o peores, ni por el pedagogo o educador teatral ni por el grupo. Esto no significa, sin embargo, que no se puedan discutir las opiniones individuales: al igual que todo el mundo tiene derecho a tener su propia opinión, también tiene derecho a estar en desacuerdo con la opinión de otra persona por la razón que sea. En el papel de moderador de una conversación y de una situación creativa de este tipo, es crucial no insistir en las diferencias entre los participantes, sino crear oportunidades para que las vean en un contexto más amplio, por ejemplo, dándose cuenta de dónde provienen esas diferencias de enfoque y en qué se traducen. Estos retos muestran que muchas de las tareas de las educadoras y los educadores teatrales van más allá del área estrictamente teatral e implican la necesidad de desarrollar competencias de *coaching*, facilitación y comunicación.

«... utilización de la estética teatral contemporánea».

37

**KATARZYNA:** La pedagogía teatral surgió en un momento de cambio en el lenguaje teatral en Alemania y su objetivo era ayudar al público a mantenerse en contacto con lo que ocurría en los teatros. Por eso, los talleres que acompañaban a las obras daban a los participantes la oportunidad de utilizar el lenguaje de las nuevas obras y descubrir cómo se construían significados en ellas.

**JUSTYNA:** Los profesionales de la pedagogía teatral observan las tendencias que surgen en el teatro y las incorporan a su propia práctica. También son personas creativas, por lo que a menudo proponen soluciones por su cuenta o desarrollan ideas que surgen del grupo. A veces, utilizan convenciones históricas, sobre todo con la intención de poner a prueba su validez y pertinencia en el presente, manteniendo una actitud abierta a negarlas o cuestionarlas. En resumen, los pedagogos y pedagogas teatrales intentan aplicar el abanico más amplio posible de experiencias artísticas, pero se acercan más al arte conceptual y a la *performance*. Buscan formas de mostrar la presencia de los intérpretes de *performance* en el escenario, recurren a instalaciones y a paseos performativos y diseñan eventos en los que participa el público.

**KATARZYNA:** Vale la pena tener en cuenta que las referencias estéticas que has mencionado surgen tanto durante la preparación de representaciones u otros eventos artísticos como en actividades puntuales de taller relacionadas con cualquier tema: el uso del lenguaje del teatro contemporáneo puede servir para profundizar en temas no relacionados directamente con el teatro.

*«... tener en cuenta el proceso creativo, el proceso grupal y el equilibrio adecuado de su importancia en el trabajo con el grupo».*

**JUSTYNA:** Es un vaivén constante entre la perspectiva del conductor del grupo, implicado en proponer ejercicios y tareas para desarrollar el tema sobre el que trabaja el grupo, y la orientación del grupo a través de las sucesivas fases del proceso grupal. También es necesario un equilibrio entre ocuparse de la dinámica del grupo en su conjunto y apoyar a los individuos y las posiciones que ocupan, así como, simultánea o paralelamente, mostrar sensibilidad y atención a su desarrollo emocional y artístico.

**KATARZYNA:** La forma que adquiere el proceso depende en gran medida del contexto en el que se desarrolla el trabajo: su duración, su frecuencia y el grado de integración del grupo. Por ejemplo, unos aspectos concretos pasan a un primer plano en un grupo cuyos miembros no se conocen, otros en un equipo que lleva mucho tiempo trabajando, y otros diferentes, cuando varía el grado de familiaridad del grupo. De manera analógica, los retos variarían según se trate de una reunión puntual, de un proyecto intensivo con un plazo determinado o de un grupo que se reúne anualmente. Hay muchos más factores de este tipo que afectan tanto al grupo como al proceso creativo. A la hora de diseñar y dirigir talleres, es importante tener en cuenta que ambos procesos son simultáneos, por lo que, cuando propongo una actividad concreta, intento ver cómo puede repercutir en estos dos campos: el creativo y el relacional.

38

**JUSTYNA:** Para comprender mejor el desafío de dirigir un grupo, es importante reconocer que el líder, especialmente aquel que se identifica como director o directora, también aporta al proceso sus preferencias artísticas, su estética, sus creencias, su perspectiva y su emocionalidad. Años de trabajo me han permitido identificar tres enfoques principales sobre la búsqueda de soluciones artísticas en el proceso grupal. El primero consiste en observar atentamente lo que sucede en el grupo y utilizarlo (por ejemplo, los conflictos) como parte de la estructura dramática. El segundo consiste en elegir un tema central y trabajar con los contenidos aportados por los participantes para buscar después la manera de hacer resonar todas las voces destacando su riqueza y diversidad. El tercero consiste en proponer al grupo ejercicios a partir de los cuales se crean fragmentos del espectáculo. Aquí las improvisaciones son una parte especial de las actividades: no se desarrollan ni perfeccionan durante los ensayos, pero vuelven en el estreno.

En mi opinión, un ejemplo de la falta de comprensión de la especificidad de las actividades pedagógico-teatrales es la reproducción del modelo maestro: el líder toma las decisiones principales y crea una visión escénica, y el grupo la lleva a cabo. Un ejemplo de ello puede ser preparar una representación basada en una obra teatral ya hecha, en la que los papeles se asignan y los ensayos consisten en buscar una imagen escénica de una situación determinada, omitiendo todas las demás fases, tales como la conversación sobre el texto, la búsqueda conjunta de sus significados, el juego con situaciones incluidas en el guion, la autoidentificación con el papel y la búsqueda del propio ser en él.

**KATARZYNA:** Para mí es importante añadir que la pedagogía teatral no tiene por qué excluir el trabajo con un determinado texto o grupo de textos existentes: puede resultar que este sea el tipo de mensaje que, por alguna razón, resulte valioso para el grupo en una fase concreta. En esto consiste el famoso seguimiento del grupo: el facilitador reconoce los distintos tipos de necesidades y aspiraciones creativas de las personas, reconoce sus motivos, pero también comparte su perspectiva y busca la manera de conectarla con los

intereses del grupo. En mi opinión, es un aspecto en el que hay que equilibrar el proceso creativo con el proceso de grupo: las condiciones y aspiraciones de los individuos y de todo el equipo pueden influir en el trabajo creativo y en su resultado, lo que a su vez aporta una sensación de influencia, de capacidad de actuar, pero también de conocimiento de uno mismo y de los demás.

**JUSTYNA:** La pedagogía teatral aspira a dar el mayor espacio a los implicados en el proceso, a ofrecerles la posibilidad de opinar y expresarse de la manera que les guste y con la que se sientan cómodos.

**KATARZYNA:** Estoy de acuerdo contigo en que se esfuerza por dar la mayor influencia posible a las personas que participan en el proceso, pero también creo que intenta ser consciente de ello, porque puede ocurrir que un grupo o una persona no quieran influir en determinadas áreas o que el marco organizativo del trabajo implique un posible alcance de influencia. Para equilibrar estos dos procesos, también es importante tener en cuenta estos factores y no imponer más implicación de la que alguien decida conscientemente.

Traducción: Elżbieta Bortkiewicz

## Taller para el público del espectáculo. Reseña histórica y práctica

40

**JUSTYNA CZARNOTA** es pedagoga teatral y gestora cultural. Como autónoma, ha impartido talleres para diversas instituciones y organizaciones de toda Polonia y ha diseñado materiales educativos y de desarrollo. Desde noviembre de 2024 ocupa el puesto de directora del Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski.

**MAGDALENA SZPAK** trabaja como pedagoga teatral, formadora y tutora. Es cofundadora del Departamento de Pedagogía Teatral del Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski de Varsovia, donde dirige el programa Plataforma Escolar de Teatro. Obtuvo su licenciatura en la Facultad de Ciencias Teatrales de la Academia Teatral Aleksander Zelwerowicz y completó su formación en la Escuela de Formación Grupal de la Fundación Escuela de Liderazgo y en la Escuela de Formadores de Grupos de Apoyo de la Fundación Sto Pociech. Ejerce como tutora certificada de la Escuela de Liderazgo. Imparte talleres, principalmente para adultos, y apoya el desarrollo de profesores y educadores. También dirige grupos de apoyo para padres.

## ¿Qué entendemos por taller para el público del espectáculo?

En este texto, denominaremos taller pedagógico-teatral para el público del espectáculo la actividad planificada para un grupo de espectadores antes o después de ver la representación. Este concepto proviene del teatro alemán. En el estudio básico que recopila los términos clave de la pedagogía teatral alemana, es decir, el *Diccionario de pedagogía teatral*<sup>1</sup>, el taller para el público del espectáculo no aparece como una entrada independiente, sino que se incluye en una categoría más amplia denominada «preparación para ver la representación y comentario sobre la representación»<sup>2</sup>. Esta se desarrolla de la siguiente manera:

... el objetivo de la oferta pedagógico-teatral que acompaña al espectáculo es despertar el interés de los espectadores por ver teatro y, al mismo tiempo, transmitir conocimientos sobre cómo entender el teatro. Los diferentes medios que sirven para este fin se denominan preparación para ver la representación y comentario sobre la representación.<sup>3</sup>

Gerd Taube, autor de la entrada citada arriba, añade que los talleres para el público del espectáculo combinan dos tipos de metodología:

1. métodos discursivos, relacionados con la transmisión y la obtención de información, el debate y el intercambio de opiniones;
2. métodos intuitivos (a nuestro entender, como autoras del texto, creativos y performativos), como juegos y actividades teatrales o la creación conjunta durante los talleres.

41

En la tradición polaca, para referirse a las actividades relacionadas con el espectáculo, independientemente de si tienen lugar antes o después de verlo, se acuñó el término *taller para el público del espectáculo*. El facilitador del taller lo diseña basándose en la estética del espectáculo y su tema. Los espectadores y las espectadoras, es decir, los y las participantes en el taller, toman parte en actividades conjuntas de carácter performativo que les permiten experimentar por sí mismos el lenguaje del teatro. Esta actividad creativa tiene como objetivo contribuir a que todos nos percatemos de que cada espectador y espectadora tiene su propia perspectiva de la realidad teatral, a que reconozcamos esas diferencias y a que confrontemos entre sí las distintas posturas.

## Taller para el público del espectáculo en el contexto del desarrollo de la pedagogía teatral en Alemania

El desarrollo de la pedagogía teatral y, con ello, de los talleres para el público de los espectáculos en los teatros institucionales alemanes se remonta a la década de 1970 y es consecuencia de los fenómenos que tuvieron lugar en Alemania en este ámbito artístico desde finales de los años sesenta del siglo pasado. Una nueva generación de directores de escena, autores y directores de teatro (entre otros, Claus Peymann, Peter Stein o Klaus Michael Grüber) contribuyó, entonces, a un enorme cambio en el lenguaje teatral que, con el tiempo, se tradujo en una mayor diversidad formal y en el abordaje de nuevos temas. El público, especialmente el más joven, no entendía el teatro contemporáneo, en constante evolución. Fue necesario, por tanto, tomar medidas para fomentar el interés por este arte y su recepción; como respuesta, surgieron los talleres para el público del espectáculo.

1 Koch, G. y Streisand, M. (eds.). (2003). *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Milow: Schibri-Verlag.

2 «Vor- und Nachbereitung», en op. cit. (p. 350). *Vorbereitung y Nachbereitung* son dos palabras distintas: la primera significa 'preparación/introducción para ver el espectáculo' (vor significa 'antes'), mientras que la segunda significa, en realidad, 'repassar algo una vez más, paso a paso, para consolidarlo'.

3 *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (p. 350).

En la literatura alemana se distinguen dos fuentes de reflexión sobre esta fórmula. Los investigadores Ingrid Hentschel<sup>4</sup> y Manfred Jahnke<sup>5</sup> las encuentran en la actividad del Teatro GRIPS de Berlín y en los llamados cuadernos posespectáculo<sup>6</sup>, elaborados por su compañía desde 1974. Ute Pinkert<sup>7</sup> llama la atención sobre un estudio algo anterior, realizado en 1971 por la Asociación Alemana de Escenarios<sup>8</sup>, el *Estudio sobre el teatro infantil y juvenil*<sup>9</sup>. En vista de los cambios antes mencionados que se estaban produciendo en el lenguaje teatral, los autores del informe señalaron que las actividades educativas dentro de las instituciones teatrales eran uno de los ámbitos (junto con la educación teatral en las escuelas) que requerían una reflexión especial. Para tender un puente sobre el abismo creciente entre el teatro y el público joven, se recurrió a actividades pedagógico-teatrales, entendidas entonces como una oferta adicional al espectáculo. Estas actividades se destinaron principalmente a niños y jóvenes como espectadores desprovistos de conocimientos sobre el lenguaje y los contextos de la creación artística contemporánea.

El concepto de alfabetización estética de los espectadores —es decir, proveer de las herramientas necesarias para comprender el teatro contemporáneo— se vio influido por los sucesivos cambios que se estaban produciendo no solo en el ámbito de este arte, sino también en las ciencias humanas y sociales. El giro performativo, descrito por Richard Schechner<sup>10</sup>, supuso un cambio en la percepción de lo que es un espectáculo: dejó de ser la puesta en escena de un drama teatral y se convirtió en un acontecimiento que tiene lugar aquí y ahora entre un grupo de actores y un público concretos. En su famoso trabajo *El teatro posdramático*, Hans-Thies Lehmann escribió sobre un cambio de énfasis: el teatro posdramático traslada las relaciones del eje escénico (la tensión entre los personajes, el diálogo vivo) al eje del theatron (todo lo que surge entre las personas presentes en el escenario y en el auditorio)<sup>11</sup>. Asimismo, se observó que cada espectador y cada espectadora participan en igualdad de condiciones en el espectáculo e influyen en su desarrollo. Uno de los dramaturgos alemanes más destacados, Heiner Müller, enriqueció esta reflexión con el concepto de visión perceptiva, señalando que la persona que recibe el mensaje decide en qué elemento se centra y, de este modo, cocrea el evento artístico. Así pues, cada persona viene a ver el espectáculo con un aparato receptivo único: tiene su propia sensibilidad y forma de percibir el mundo, además de un conjunto determinado de experiencias. Por lo tanto, no es un ser pasivo, sino que cocrea significados y, mientras observa, emprende de forma activa procesos emocionales e intelectuales.

Las consideraciones arriba descritas influyeron en los equipos creativos, que tomaron medidas conscientes y experimentaron con el fin de fortalecer la relación con el público durante las representaciones. Estas prácticas y el desarrollo de la reflexión teórica tuvieron un impacto directo en las actividades pedagógico-teatrales diseñadas en el contexto de representaciones concretas. En la literatura alemana, al igual que en la polaca, hay pocas descripciones

4 Hentschel, I. (1988). *Kindertheater. Die Kunst des Spiels zwischen Phantasie und Realität* (p. 106). Fráncfort del Meno: Brandes & Apsel.

5 Jahnke, M. (2006). Von der Bedeutung der Theaterpädagogik und Dramaturgie im Kinder- und Jugendtheater. En E. Mittelstädt, *Grimm & Grips 19. Jahrbuch für das Kinder- und Jugendtheater* (pp. 23-31). Fráncfort del Meno: Assitej.

6 Cuadernos posespectáculo (en alemán, *Hefte zur Nachbereitung*): formato editorial iniciado en el Teatro GRIPS de Berlín en 1974 que contiene ejercicios relacionados con espectáculos concretos. Estaban destinados a las y los docentes que desearan continuar la experiencia teatral con el grupo de estudiantes, analizando los puntos de vista y los modelos de comportamiento de los personajes del espectáculo y buscando luego referencias en la realidad cotidiana del alumnado.

7 Pinkert, U. (2014). *Theaterpädagogik im Theater* (p. 29), ed. Mira Sack. Berlín: Schibri-Verlag.

8 Asociación Alemana de Escenarios (Deutscher Bühnenverein): organización que agrupa teatros públicos y privados de Alemania y se ocupa de cuestiones organizativas, políticas y laborales relacionadas con el funcionamiento de los teatros en estas áreas. Se fundó en 1846.

9 Deutscher Bühnenverein. (1971). *Studie zum Kinder- und Jugendtheater*.

10 Véase Schechner, R. (2005). *Performatyka*. Varsovia.

11 Lehmann, H. T. (2004). *Teatr postdramatyczny* (D. Sajewska y M. Sugiera, trads.) (p. 206). Cracovia.

o estudios científicos dedicados a esta forma de trabajo pedagógico-teatral<sup>12</sup>. Quien escribe más exhaustivamente sobre ellas es Pinkert, que enumera tres tipos de estrategias utilizados por los pedagogos y las pedagogas teatrales durante los talleres para el público de los espectáculos (se ordenan según su aparición en el discurso científico):

**Interactivas:** son resultado del cambio de paradigma en la educación y del abandono de la transmisión de conocimientos *ex cathedra* en favor de la interacción con el grupo.

**Semióticas:** se centran en el desarrollo de la competencia para interpretar los signos teatrales (tanto más necesaria para el público cuanto más cambia el lenguaje teatral).

**Performativas:** se relacionan con el hecho de experimentar en uno mismo las herramientas performativas y aquellas que resultan de reformular la percepción de la perspectiva del público en el teatro.

Pinkert añade que todas estas estrategias se utilizan actualmente en mayor o menor medida, dependiendo del objetivo que persiga cada encuentro concreto con el público.

A lo largo de los años, la presencia de los talleres para el público del espectáculo en los teatros alemanes se ha convertido en una herramienta importante para crear un vínculo de entendimiento entre el escenario y el auditorio. Las actividades pueden centrarse en diferentes temas de este ámbito: profundizar en el interés por la temática del espectáculo, mostrar la multidimensionalidad del proceso teatral o apoyar su interpretación (por ejemplo, experimentando el espectador soluciones estéticas concretas), entre otros<sup>13</sup>. Hoy por hoy, esta forma de trabajar con el público sigue siendo un elemento importante de los teatros alemanes. A decir verdad, en Polonia no se llegó a alcanzar un efecto similar, aunque la promoción de la idea del taller para el público del espectáculo fue una de las principales misiones del Instituto del Teatro relacionadas con la implementación de la pedagogía teatral en Polonia. Como parte integrante de esta institución, es posible que no lo lleváramos a cabo de manera eficaz. Nuestros esfuerzos en este ámbito serán, precisamente, el tema de la siguiente parte de este texto.

43

### El desarrollo del concepto de taller para el público del espectáculo en la realidad teatral polaca

El taller para el público del espectáculo apareció en el teatro institucional polaco junto con la llegada de influencias alemanas a finales de la primera década del siglo XXI<sup>14</sup>. Justyna Sobczyk, posgraduada en Pedagogía Teatral por la Universidad de las Artes de Berlín<sup>15</sup>, fue quien introdujo este concepto en Polonia. En 2005 comenzó a trabajar como pedagoga teatral en el Instituto del Teatro y enseguida puso en marcha el proyecto Acertijo Teatral, consistente en talleres mensuales sobre espectáculos seleccionados del repertorio de

<sup>12</sup> Además de la publicación de Pinkert mencionada anteriormente, puedes consultar la revista *Zeitschrift für Theaterpädagogik. Korrespondenzen*; en el número 70 incluyen cinco textos que describen ejemplos concretos de talleres para el público del espectáculo. Los autores son estudiantes de la Facultad de Pedagogía Teatral de la Universidad de las Artes de Berlín. Como parte de sus estudios universitarios, tuvieron que participar en unos cinco o seis talleres y, a efectos de la publicación, se les pidió que describieran una de las experiencias teniendo en cuenta el contexto, el concepto y la estrategia aplicada por el pedagogo o la pedagoga teatral. Todo ello se puede encontrar en la página web [https://www.archiv-datp.de/downloads/zft\\_70.pdf](https://www.archiv-datp.de/downloads/zft_70.pdf) (fecha de acceso: 25/11/2024). En *Pedagogía teatral en el teatro*, Pinkert también menciona el trabajo de fin de grado de Nadine Griese de 2010 dedicado a los talleres para el público del espectáculo.

<sup>13</sup> Pinkert, U., *op. cit.* (p. 37).

<sup>14</sup> Sin embargo, esto no significa que anteriormente en el teatro polaco no se hubieran emprendido actividades dirigidas al espectador, que acompañaran al espectáculo y se refirieran a una representación concreta. La tradición del trabajo educativo relacionado con los espectáculos es larga, pero en realidad no hay estudios dedicados a este tema. En la literatura especializada aparecen a menudo referencias a las actividades de Jan Dorman relacionadas con los espectáculos para niños que él mismo dirigió o a la iniciativa de Anna Hannowa, el Club 1212 del Teatro Polaco de Breslavia, pero este ámbito requiere una labor de investigación que hasta ahora no se ha llevado a cabo.

<sup>15</sup> Véase <https://www.udk-berlin.de/en/university/> (fecha de acceso: 30/9/2025).

los teatros de Varsovia y dirigidos a alumnos y alumnas de secundaria, así como a estudiantes universitarios. En la temporada 2005-2006 también se inició en Varsovia otro programa, Teatro y Escuela, en el que participaron cuatro teatros y cuatro escuelas. En el marco de esta colaboración, cada teatro organizó actividades educativas para la escuela asociada durante toda la temporada teatral.

Sin embargo, como el Instituto del Teatro tiene un carácter nacional general, el enfoque de la pedagogía teatral pasó rápidamente de las actividades locales puntuales a la formación de personal capaz de impartir talleres para el público del espectáculo en toda Polonia. En 2007 surgió la primera iniciativa dirigida a adultos interesados en educación teatral: «TISZ Aneks»<sup>16</sup>, un evento de dos días de duración compuesto por cuatro talleres pedagógico-teatrales diferentes diseñados para la misma obra, *Albośmy to jacy, tacy*, dirigida por Piotr Cieplak (uno de ellos era un taller previo al espectáculo y los demás, talleres posteriores a este). La siguiente propuesta con el mismo nombre («TISZ Aneks: Curso de Pedagogía Teatral»), en la temporada 2008-2009, ya tenía carácter académico anual. Desde entonces, en los siguientes cursos para pedagogos y pedagogas teatrales impartidos por el Instituto del Teatro (Escuela de Pedagogos Teatrales y, más tarde, también estudios de posgrado en Pedagogía Teatral coordinados con el Instituto de Cultura Polaca de la Universidad de Varsovia<sup>17</sup>) se incluyó de forma obligatoria un módulo sobre el diseño de talleres para el público del espectáculo.

En este punto queremos señalar que, por aquel entonces, la actividad pedagógico-teatral del Instituto del Teatro estaba muy vinculada al trabajo de la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales<sup>18</sup> (creada gracias a las personas participantes en el curso «TISZ Aneks» de la temporada 2008-2009 y a la que también pertenecían profesionales del Instituto del Teatro, entre ellos las autoras de este texto). Las actividades de la asociación permitieron recaudar fondos para la consecución de objetivos comunes a ambas organizaciones. La Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales (SPT) llevó a cabo dos iniciativas relacionadas con la promoción de los talleres para el público del espectáculo y la formación de personas en este campo:

**Teatro CTRL+V:** proyecto llevado a cabo en 2008, dirigido a escuelas de pequeñas localidades. Consistía en excursiones escolares al teatro: niños y jóvenes veían la representación y participaban en talleres para el público del espectáculo. En el marco de esta actividad, también se elaboró un folleto para profesores titulado «Cómo pegar el

16 El nombre «TISZ Aneks» (a veces también «TISZ ANEX» y «TISZ ANEX») es la abreviatura de «Teatr i Szkoła – Aneks» («Teatro y Escuela – Anexo»). Se refiere a todas las iniciativas de Justyna Sobczyk entre 2007 y 2010 concebidas como un suplemento, un apéndice a su actividad principal; es decir, el programa TiSZ, Teatr i Szkoła (Teatro y Escuela), basado en la colaboración a largo plazo entre escuelas y teatros seleccionados e inspirado en el programa berlinés TUSCH (Theater und Schule). TISZ Aneks incluía iniciativas de formación (talleres, conferencias) para personas que iban a impartir talleres educativos en teatros en el marco del programa Teatro y Escuela. La primera iniciativa de TISZ Aneks fue en 2007, fecha en la que se organizó una serie de talleres diferentes en torno a la representación *Albośmy to jacy, tacy* (basada en la obra de Stanisław Wyspiański; dirigida por Piotr Cieplak y estrenada en el Teatro Universal Zygmunt Hübner de Varsovia el 26 de mayo). El programa detallado de este evento se puede encontrar en la página web <https://encyklopediateatru.pl/artykuly/39502/tisz-anex-w-instytucje-teatralnym> (fecha de acceso: 26/11/2024). El siguiente evento bajo este lema fue la conferencia internacional organizada los días 4 y 5 de octubre de 2008 «TISZ Aneks. ¿Quién ama la educación? Sobre la educación en el teatro», seguida de una serie de talleres para educadores, «TISZ Anexo: Curso de Pedagogía Teatral», entre 2009 y 2010. Como resultado de esto último, se creó la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales.

17 Los estudios de posgrado en Pedagogía Teatral se crearon en 2014 en colaboración con el Instituto de Cultura Polaca de la Universidad de Varsovia y con el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski. Están dirigidos a personas que desean adquirir los conocimientos y la experiencia necesarios para poner en práctica diferentes tipos de trabajo teatral y proyectos con participación grupal en escuelas, teatros, casas de cultura, talleres de terapia ocupacional, residencias para personas mayores o con discapacidad, organizaciones no gubernamentales y comunidades locales. El programa consta de lecciones dedicadas al análisis de la cultura, talleres teatrales y clases que introducen el contexto psicológico y pedagógico del trabajo en grupo. Los estudios concluyen con la realización de un proyecto de carácter participativo.

18 La Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales (SPT, por sus siglas en polaco) funciona desde 2010. En un inicio, reunía principalmente a pioneros y pioneras de la pedagogía teatral en Polonia que trabajaban en instituciones y organizaciones de todo el país. En la actualidad, la creación de redes en el entorno pedagógico-teatral no es la principal área de actividad de la asociación. Esta lleva a cabo numerosos proyectos educativos, artísticos y artístico-sociales propios. Desarrolla sus actividades en escuelas, teatros, universidades, casas de cultura y espacios independientes. También participa como socia en las actividades de otras organizaciones. Véase <https://pedagogzyteatru.org/0-spt/> (fecha de acceso: 30/9/2025).

teatro de forma eficaz»<sup>19</sup>, escrito por Justyna Sobczyk y Sebastian Świąder, con una parte dedicada, asimismo, al diseño de este tipo de actividades.

**Tensión Teatral:** proyecto que conectó teatros y escuelas en 2013. En él participaron un total de diez teatros dramáticos y de marionetas de toda Polonia. Cada uno de ellos organizó un ciclo de cuatro días de clases para profesoras y profesores, impartidas por miembros de la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales con el apoyo de personas empleadas en la institución correspondiente. El objetivo era promover entre quienes trabajan en la escuela nuevas formas de trabajo en torno a la representación teatral presenciada.

También en el Instituto del Teatro, a lo largo de muchos años, especialmente antes de 2016, hemos emprendido iniciativas destinadas a popularizar los talleres para el público del espectáculo en diferentes programas:

**Teatro Polonia.** El objetivo de este programa, puesto en práctica desde 2009, es presentar espectáculos en zonas con limitado acceso a la cultura<sup>20</sup>. En 2013 se introdujo en el reglamento una disposición que obligaba a los beneficiarios a realizar actividades educativas en forma de talleres para el público del espectáculo. Al mismo tiempo, pusimos en marcha un sistema de formación y consulta de actividades dirigido a los representantes de los equipos, ya que pocas personas conocían este modelo educativo. El módulo educativo resultó ser una gran carga para las compañías de teatro que participaban en el programa: requería tiempo, lo que desorganizaba las actividades de otras personas del equipo, y, además, estaba dirigido a una pequeña parte del público; por otro lado, las casas de cultura no siempre lograban atraer a espectadores interesados en esta oferta. Dentro del programa Teatro Polonia se siguen realizando varias actividades adicionales; sin embargo, el taller para el público del espectáculo dejó de ser la fórmula preferida.

**Concurso Jan Dorman.** Se trata de un programa llevado a cabo entre 2015 y 2020, en el que las compañías seleccionadas recibían fondos para la producción y explotación de espectáculos destinados a niños o jóvenes en centros educativos<sup>21</sup>. Una parte indispensable de la visita a las escuelas eran las actividades educativas relacionadas con la representación. Las compañías solían preparar espectáculos con compromiso social, por lo que a menudo en las actividades se intentaba transmitir contextos adicionales, no reflejados en la propia representación, pero relacionados con el tema tratado.

**Plataforma Escolar de Teatro.** Es un portal web dirigido a personas que trabajan en escuelas y desean utilizar el teatro tanto en clase como fuera de ella<sup>22</sup>. Parte de la base de datos está compuesta por guiones de actividades relacionadas con los espectáculos a los que el grupo de alumnos ha asistido. Se trata de esquemas universales que

19 El folleto se puede encontrar en la página web <https://pedagogdyteatru.org/jak-skutecznie-wklejac-teatru/> (fecha de acceso: 3/11/2024).

20 Teatro Polonia es un programa iniciado en el Instituto del Teatro con el fin de facilitar a los habitantes de las localidades más pequeñas (en las que no hay teatros institucionales) el acceso a la oferta teatral polaca. Los espectáculos seleccionados por el jurado del programa se representan en los auditorios de las casas de cultura locales. Cada año se organizan giras por Polonia de espectáculos en forma y temática muy variada, dirigidos a un público de un amplio rango de edades. Véase <https://teatrpolnska.pl/idea/> (fecha de acceso: 30/9/2025).

21 El objetivo del Concurso Jan Dorman era animar a las compañías teatrales profesionales y a los teatros institucionales a crear espectáculos destinados a ser representados en centros educativos, así como mejorar la calidad artística de este tipo de producciones. Tener en cuenta y aprovechar de forma creativa las condiciones escolares (por ejemplo, el espacio, la duración de las clases, etc.) era uno de los criterios esenciales del proyecto. De esta manera, el concurso contribuiría a eliminar las barreras que impiden a la comunidad escolar acceder a obras teatrales de gran calidad artística. Se decidió que el concurso llevaría el nombre de Jan Dorman, destacado creador teatral polaco, director de escena y pedagogo, además de director durante muchos años del Teatro de los Niños de Zagłębie en Będzin. Es conocido su enfoque experimental del arte y su tratamiento subjetivo de los niños, a quienes considera creadores y espectadores en igual medida. Véase <https://www.institut-teatralny.pl/dzialalnosc/pedagogika-teatru/konkurs-im-jana-dormana/> (fecha de acceso: 30/9/2025).

22 Véase <https://teatrotekaszkolna.pl/> (fecha de acceso: 30/9/2025).

pueden aplicarse después de cualquier espectáculo y también de guiones elaborados para representaciones concretas disponibles en línea (entre otras, en las colecciones de Ninateka<sup>23</sup> o TVP VOD<sup>24</sup>). Entre 2019 y 2023, el Departamento de Pedagogía Teatral colaboró con iTeatr TVP para escuelas<sup>25</sup>; en ese entonces, elaboramos guiones para talleres relacionados con los espectáculos retransmitidos cada mes por la televisión pública polaca y, a continuación, los publicamos en el portal.

**Escuela de Pedagogos Teatrales.** Bajo este nombre, funcionó desde 2013 el ya desaparecido sistema de cursos de formación dentro del programa Verano en el Teatro<sup>26</sup>. Dichos cursos adoptaron diversas fórmulas, según las necesidades del entorno que identificamos en cada momento, pero el módulo relativo a la creación de un taller para el público del espectáculo siempre estuvo presente de alguna forma. Para nosotras dos, fueron especialmente importantes los talleres que separamos de esta estructura y realizamos en pareja entre 2016 y 2017 bajo el nombre de «Escuela de Pedagogos Teatrales. Diseño de talleres para el público del espectáculo». En el marco de estos encuentros vimos, junto con los y las participantes, espectáculos en teatros seleccionados. El primer día de la formación realizamos un taller de integración, en el que se introducían y compartían las categorías básicas relacionadas con el taller pedagógico-teatral y, en los días siguientes, invitamos a los y las participantes a diseñar, en pequeños equipos, talleres para una de las representaciones con el fin de impartirlos, a continuación, al resto del grupo. La experiencia adquirida durante la preparación y la realización de estas ediciones de la Escuela de Pedagogos Teatrales nos permitió definir nuestra metodología a la hora de diseñar talleres para el público del espectáculo, metodología que nos gustaría compartir en la siguiente parte de este texto.

46

Puede sorprender que, tras tantas actividades diferentes y pese a la frecuente oferta educativa actual en los teatros institucionales e independientes de Polonia, los talleres para el público del espectáculo, tal y como se describen en nuestro texto, aparezcan con poca frecuencia. Tal vez nuestra estrategia promocional no funcionó porque carecía de carácter sistémico: siempre se llevó a cabo al margen de otros programas y sus objetivos. En la actualidad, las representaciones suelen ir acompañadas de charlas o encuentros con el equipo de actores y, para los grupos escolares, se ofrecen visitas guiadas por el teatro o talleres de carácter práctico (trabajo con marionetas, talleres de emisión de voz, talleres de interpretación). Los talleres para el público del espectáculo ocupan tan solo una pequeña parte de las actividades pedagógico-teatrales (y están dedicados por lo general al público joven). Sin duda, esto se debe a la realidad institucional, pero quizá también influya el hecho de que, aparte de los estudios de posgrado en Pedagogía Teatral, hoy en día no existe ningún lugar en el que se pueda desarrollar la competencia necesaria al respecto. Esperamos que la siguiente parte de nuestro texto

23 Ninateka es un servicio de vídeo bajo demanda que ofrece películas de ficción, documentales y cintas de animación, grabaciones de espectáculos, conciertos, congresos, encuentros con creadores, charlas y conferencias, audiolibros y radioteatros. Véase <https://ninateka.pl/> (fecha de acceso: 30/9/2025).

24 TVP VOD es un servicio de vídeo bajo demanda de la televisión pública polaca que también incluye una base de archivos teatrales (entre otros, grabaciones en vídeo de espectáculos del repertorio de los teatros y proyectos originales del Teatro de la Televisión). Véase <https://vod.tvp.pl/teatr> (fecha de acceso: 30/9/2025).

25 Teatro en línea de la televisión pública polaca: TVP para Escuelas (iTeatr TVP dla szkół). Fue un proyecto llevado a cabo por la Televisión Polaca entre los años 2012 y 2023. Los centros regionales de TVP organizaban cada mes transmisiones en línea de espectáculos teatrales seleccionados para escuelas primarias y secundarias.

26 Verano en el Teatro es una convocatoria de subvenciones que cada año selecciona entidades organizadoras de talleres artísticos vacacionales de dos semanas de duración para niños o jóvenes. Los centros que reciben la subvención también obtienen acceso a actividades de desarrollo. El módulo de desarrollo del programa va cambiando a lo largo de los años; según la edición, incluía, entre otras cosas, cursos de formación, talleres, creación de redes, supervisiones y visitas de estudio. También se incluyeron, y se siguen incluyendo en la oferta, actividades dirigidas a personas que no realizan proyectos en la edición en cuestión (consultas sobre solicitudes que no recibieron subvenciones, cursos de formación para personas interesadas en un área concreta de trabajo con niños y jóvenes, etc.). Véase <https://latowteatrze.pl/o-nas/o-programie-lato-w-teatrze> (fecha de acceso: 30/9/2025).

resulte útil para quienes deseen elaborar por su cuenta el guion de un taller para el público del espectáculo.

### Diseña tu propio taller

Como ya mencionamos anteriormente, el taller para el público del espectáculo es una combinación de diferentes tipos de actividades (discursivas, creativas, performativas), cuyo objetivo principal depende del momento en que estas se realizan. El taller previo al espectáculo es una especie de introducción a la recepción: centra la atención del futuro público en el tema que se va a tratar en el escenario o permite experimentar las formas estéticas utilizadas en la representación teatral. A su vez, el objetivo de las actividades propuestas en el taller posterior al espectáculo será continuar con la experiencia teatral presenciada: una situación creativa diseñada que servirá de pretexto para hablar sobre el espectáculo e intercambiar diferentes perspectivas recopiladas por los y las participantes en el encuentro. El grupo intercambia observaciones e impresiones, y este aspecto colectivo permite construir un nivel interpretativo adicional que no tiene cabida en la propia vivencia individual. Todas estas actividades son posibles gracias al pedagogo o la pedagoga teatral, que es la persona que elige los objetivos específicos del taller a los que adapta los ejercicios. Cada sesión es diferente, al igual que lo es la sensibilidad de cada pedagogo y pedagoga teatral y de las personas que participan en el taller.

A continuación, presentamos información que, esperamos, te sirva de inspiración para idear talleres para el público del espectáculo. Te animamos a diseñar tus propias actividades basándote en esta definición, siempre teniendo en cuenta que se trata de una propuesta original tuya, una invitación al grupo a trabajar reflejando la singularidad de tu propia visión del espectáculo.

47

#### PASO 1.

##### Asiste al espectáculo

La forma de trabajo que estamos comentando supone que el espectáculo es el punto central, por lo que debes conocer su forma definitiva antes de empezar a elaborar el taller. Por un lado, esto es obvio, pero, por otro, la realidad del trabajo en los teatros institucionales hace que a menudo sea necesario diseñar el itinerario educativo antes del estreno. Las personas que lo elaboran asisten a los ensayos, tienen a su disposición el texto, ven los diseños de vestuario y escenografía, y habitualmente hablan con el equipo que crea la representación, lo que les permite estar cerca del proceso de creación del espectáculo<sup>27</sup>. Todos estos aspectos pueden resultar realmente útiles: las herramientas o propuestas de ejercicios que se ideen en ese momento pueden ser valiosas y, de hecho, establecer una relación con el material escénico que se presente posteriormente. Sin embargo, a veces el exceso de conocimientos (y también de emociones) puede resultar abrumador y agobiar a la persona que diseña el taller, haciendo que quiera transmitir o reforzar un mensaje importante para el equipo que crea la obra. No obstante, aquí se trata de crear una situación en la que el espectador no se centre en la recepción de lo que era la intención de los creadores del espectáculo, sino que se sienta

<sup>27</sup> En el teatro institucional polaco existen dos vías principales de colaboración con un pedagogo o una pedagoga teatral en la preparación de un taller para el público del espectáculo: o bien una persona contratada de forma permanente por el teatro para desempeñar esa función colabora con el equipo que crea la representación, o bien se invita a una persona externa para que desarrolle actividades educativas e imparta talleres relacionados con un proyecto teatral concreto de la institución. Los festivales de teatro, especialmente los dirigidos al público joven, también invitan a pedagogos y pedagogas teatrales a desarrollar y dirigir talleres sobre determinados espectáculos e incluyen esta oferta en su programa, o bien incluyen espectáculos que ya cuentan con una oferta educativa y la consideran parte integral del evento. Es, asimismo, habitual que, por encargo del teatro, los pedagogos teatrales diseñen talleres para el público del espectáculo en forma de guion del que el profesorado puede disponer como guía durante las clases.

invitado a analizar lo visto y a compartir sus reflexiones, lo cual obedece a la premisa de que la interpretación tiene un componente creativo. El papel del pedagogo o la pedagoga teatral es, por lo tanto, mediar entre la obra y el público de tal manera que este pueda profundizar en su experiencia receptiva. Por eso recomendamos preparar los talleres tras el estreno, ya que entonces se aprecia la estructura completa de la obra y el contacto con el público nos permite observar la recepción del contenido en su totalidad.

## PASO 2.

### Conoce la realidad y establece el marco organizativo

Antes de empezar a pensar en el tema que vas a desarrollar con el grupo y de elegir los ejercicios más adecuados de entre los que conoces, comprueba si el taller para el público del espectáculo es realmente la forma más adecuada. A veces, el organizador o director exige que se prepare una propuesta educativa dirigida a todo el público; en ese caso, es mejor optar por otras formas de trabajo: por ejemplo, un debate moderado con el público o bien invitar a las personas a debatir en parejas o en grupos algo más grandes las cuestiones que tú les plantees. En nuestra opinión, el tamaño de grupo óptimo para un taller que incluya la actividad performativa abarca unas veinte personas. Es igualmente importante tener en cuenta la duración de la reunión: ser consciente de este aspecto te ayudará a elegir la fórmula adecuada y a planificar mejor cada uno de los ejercicios. El espacio destinado al trabajo no es menos importante: las condiciones en las que vais a obrar pueden ser en sí mismas una fuente de inspiración (por ejemplo, si se trata de un vestíbulo transitado con escaleras, tal vez valga la pena utilizarlas en una de las tareas). Una sala enorme con mala acústica favorecerá ejercicios que distarán de los sugeridos por un espacio pequeño e íntimo con suelo de ballet. Tú dirigirás el taller de forma diferente si se celebra en un teatro, en un aula o en una casa de cultura. Por lo tanto, identifica las circunstancias y prepara un taller que se adapte a ellas. Las siguientes preguntas te ayudarán a hacerlo.

En una situación ideal, podrías decidir el grupo, el momento y el lugar en que desarrollar la actividad. Sin embargo, en el trabajo solemos encontrarnos con diversas limitaciones o requisitos externos. A pesar de ello, primero responde a las preguntas al margen de esta realidad: esto te permitirá conocer tu propio estilo y prioridades. A continuación, reflexiona sobre qué aspectos son influenciables y cuáles innegociables:

¿Para quién se organizará el taller? Describe el grupo de personas. Piensa si conoces a estas personas o si ya tienes experiencia trabajando con ellas; comprueba si sabes algo sobre ellas en esta etapa.

¿Sabes si el grupo dispone de tiempo solo antes o solo después de la representación? ¿Cuánto durará el taller?

¿Cómo es el lugar donde lo llevarás a cabo?

¿Puedes entrar en el espacio escénico en el que se representa la obra?

¿Puedes utilizar el atrezzo (u otros elementos) que formará parte del espectáculo? ¿O tal vez tienes acceso al texto, la música u otro material?

### Aprovecha tu propia percepción en el diseño de las actividades

Tenemos la impresión de que la responsabilidad de diseñar el taller a veces hace que, como pedagogos y pedagogas teatrales, veamos la obra con un objetivo concreto, queriendo, por así decirlo, extraer de ella aspectos atractivos para desarrollarlos en los talleres. Por supuesto, esta es una de las estrategias de preparación y nosotras mismas la utilizamos a menudo. Sin embargo, queremos recordar que el personal pedagogo también ejerce de espectador: participa de pleno derecho en el espectáculo, creando significados en su mente y percibiendo la obra de arte a su manera, única y personal. Proponemos adoptar una perspectiva en la que nuestra propia percepción pueda servir de inspiración para diseñar el taller para el público del espectáculo. Tus propias emociones, tus primeras impresiones, tus interrogantes, tus dificultades de comprensión pueden ser pistas que te indiquen en qué dirección vale la pena desarrollar las actividades. Por eso, después de ver la obra, intenta realizar algunos ejercicios.

Dibuja una escena del espectáculo, la que te haya quedado más fuertemente grabada en la mente después de ver la representación. ¿Por qué crees que es precisamente esta?

Traza un mapa mental con los pensamientos que te suscitó esta representación. No es necesario que tengan una estructura lógica, simplemente escribe lo que te venga a la mente.

¿Qué emociones sientes ahora y qué emociones sentiste mientras veías la obra? Nómbralas y dibújalas en el gráfico.

Piensa un momento y completa la siguiente frase en sus diferentes variantes:

Si este espectáculo fuera un árbol/vehículo/animal/mueble, etc., sería  
-----, porque -----.

¿Qué preguntas te gustaría hacer a los creadores del espectáculo?

También puedes proponer al grupo cada uno de los ejercicios anteriores como primer paso y, a continuación, desarrollar las actividades del taller basándote en las respuestas obtenidas.

Ambas contamos con experiencia en la realización de talleres posteriores a los espectáculos que consideramos proyectos artísticos muy fallidos, porque no los entendíamos. A veces, gracias a la sabiduría del grupo, lográbamos cambiar nuestra forma de pensar y comprender mejor la representación, por lo que consideramos que la valoración personal del espectáculo no tiene, en principio, ninguna importancia en el proceso de preparación del taller. Esta valoración nos llevó a elegir el taller previo al espectáculo como formato más adecuado para apoyar al público, ya que el encuentro se convierte entonces en una oportunidad para sensibilizarlo sobre un aspecto concreto de la representación, lo que permite que esta resulte más comprensible y que su recepción sea más profunda. Esta vía es a veces criticada por orientar excesivamente a los espectadores y las espectadoras e inhibir el proceso natural de recepción.

En este momento queremos señalar que existe una diferencia entre la situación en la que el facilitador aporta su propia perspectiva, y construye sobre ella una estructura abierta a múltiples interpretaciones, y la situación en la que el facilitador dirige un taller encaminado a unas conclusiones concretas, las mismas a las que él ya había llegado. Desde nuestro punto de vista, los talleres con tesis suponen una grave amenaza, ya que se trata de una situación en la que los ejercicios se seleccionan de tal manera que los participantes, durante el taller, confirman lo que el facilitador ya piensa sobre el espectáculo en cuestión o sobre algún

elemento de este. Esto no es fácil de explicar sin referirse a una representación concreta, pero intentemos hacerlo utilizando códigos culturales conocidos. Por ejemplo, caes en la trampa de diseñar un taller con tesis si te importa que, al final del encuentro tras la representación de Caperucita Roja, los participantes digan que hay que escuchar a los padres, y tras Zemsta, que no se debe engañar a la pareja. Lo mismo ocurre cuando propones trabajar con estereotipos: primero pretendes sacarlos a la luz y luego, junto con el grupo, refutarlos.

¿Por qué un taller con tesis es una trampa? Porque proyecta tu percepción o creencias en los demás. Desde tu posición como facilitador del taller puedes influir en la interpretación; sin embargo, en la reunión del grupo después de la representación, el objetivo es que todos puedan compartir sus perspectivas, que haya espacio para expresiones autónomas y libres. La tarea de los pedagogos y las pedagogas teatrales es, después de todo, diseñar una situación de interpretación abierta en la que los y las participantes puedan reflexionar más profundamente sobre el tema o la estética del espectáculo y experimentarlos por sí mismos.

Por lo tanto, nuestra recomendación es buscar ejercicios que despierten tu propia curiosidad y que a ti te apetezca realizar. Si sospechas que ya conoces las respuestas esperadas y que te aburrirás esperando a que lleguen, es muy probable que la tarea tampoco resulte demasiado atractiva para el grupo.

#### PASO 4.

##### Analiza el espectáculo

Nuestra experiencia nos dice que un análisis atento, incluso teatrológico, del espectáculo también puede ser útil para preparar el taller. Intenta responder a algunas de las preguntas que se proponen a continuación, a nosotras nos suelen ayudar. Debido a la diversidad y variabilidad de los lenguajes del teatro contemporáneo, es probable que no sean adecuadas para todas las representaciones; por lo tanto, te animamos a que elijas las que consideres más apropiadas o inventes tus propias preguntas.

Haz una lista de todos los personajes y caracterízalos brevemente. ¿Qué te llamó la atención en la actuación? ¿Y en el vestuario?

Elabora un hilo de acontecimientos. Asigna títulos a las distintas secuencias del espectáculo.

O, como alternativa, reflexiona sobre la estructura de este espectáculo: ¿cómo es? Preséntala en forma gráfica.

¿Qué soluciones formales adoptaron los creadores? Si no tienes clara esta pregunta, comprueba lo siguiente:

¿Se utilizan títeres o medios multimedia en el espectáculo? ¿Hay canciones? Si es así, ¿cuál es su función?

¿Hay más monólogos o diálogos? ¿O acaso aparecen formas de expresión no verbales? (¿Cuáles son?, ¿cuándo aparecen?).

¿Cómo se cuenta la historia? ¿Los personajes simplemente conversan entre sí? ¿Hay soliloquios? ¿Se pronuncian en voz alta acotaciones escénicas u otros textos? ¿Qué impresión te causa esto?

Describe la escenografía del espectáculo. ¿Cómo cambió a lo largo de la representación? En tu opinión, ¿esos cambios tuvieron algún significado?

¿Con qué palabras podrías describir la música o el paisaje sonoro del espectáculo?





¿Tuvo algún significado especial en alguna escena? ¿Qué función desempeñaba en el espectáculo y en sus distintas escenas?

Piensa en el movimiento escénico. ¿Algún personaje se movía de manera característica? ¿O tal vez eran grupos de personajes? ¿Hubo secuencias que se repetían en la estructura de la obra?

¿Qué temas abordaba el espectáculo? Empieza por identificar el tema que consideras más importante y, a continuación, enumera todos los demás que se te ocurran.

También puedes utilizar cada una de las preguntas anteriores como base para un ejercicio que propongas a tu grupo y, a continuación, desarrollar las siguientes actividades basándose en las respuestas obtenidas. Asimismo puedes, después de realizar este ejercicio por tu cuenta, elegir un elemento/tema/cuestión al que dedicar todo el taller.

## PASO 5.

### Diseña tu taller

Cada taller consiste, en esencia, en una serie de ejercicios propuestos al grupo por el facilitador. Elige o crea aquellos que se relacionen con la temática o la estética del espectáculo para el que estás preparando el taller. El diseño del taller es un acto creativo individual (o colectivo, si trabajas con otra persona) basado en todas tus experiencias anteriores. En realidad, no existe ninguna regla universal al respecto. Por eso, puedes estar seguro/a de que diferentes personas propondrán diferentes talleres. No escribimos esto para dejarte sin propuestas, sino más bien para decirte: confía en ti mismo/a y piensa que simplemente puedes intentarlo.

#### | Primera propuesta

La colección de guiones de talleres para el público del espectáculo más amplia se encuentra en la página web [www.teatrotekaskolna.pl](http://www.teatrotekaskolna.pl). Algunos de ellos fueron preparados para las grabaciones disponibles en línea<sup>28</sup>. Te recomendamos que, a modo de preparación, primero veas la grabación del espectáculo y, a continuación, leas atentamente la descripción del taller apuntando tus conclusiones al respecto. También puedes tomar como base tu propia participación en el taller para el público del espectáculo. Lo mejor es ponerse de acuerdo con otra persona para realizar el trabajo, de manera que, al terminarlo, podáis intercambiar observaciones y debatir sobre el tema.

#### | Segunda propuesta

Puedes inspirarte en nuestra estructura dramática favorita. En ese caso, el taller consta de lo siguiente:

- Introducción, a veces denominada «contrato», en la que recordamos el marco organizativo, anunciamos el tema o revelamos la estructura de las actividades y acordamos con el grupo las reglas que se aplicarán durante el taller.
- Al menos un ejercicio de calentamiento (y más a menudo varios) inspirado en la representación: prepararás al grupo tanto a nivel intelectual como físico para la siguiente parte del taller.

28

Las sugerencias de trabajo relacionadas con los espectáculos teatrales están disponibles en la pestaña temática «Lekcje z omówieniem spektaklu»: <https://teatrotekaskolna.pl/konспект/lista?temat=20> (fecha de acceso: 30/9/2025). Algunas de ellas son estructuras universales que pueden aplicarse a múltiples espectáculos o adaptarse fácilmente a una obra teatral concreta.

- Actividad performativa principal relacionada con el espectáculo y que permite la transformación creativa o el debate sobre un tema seleccionado. En ocasiones, esta tarea también puede desarrollarse en etapas posteriores del taller.
- Un breve resumen que permita a los participantes cerrar los temas tratados y al facilitador obtener retroalimentación.

Si nos decidimos por esta estructura, comenzamos por idear la actividad performativa principal. Por lo general, esta es la tarea que más tiempo lleva, pero también es fundamental para diseñar el resto de elementos del taller. A continuación, reflexionamos sobre lo que necesita el grupo para poder realizar de manera creativa el ejercicio principal y planificamos diferentes variantes de actividades.

## PASO 6.

### Trabaja la calidad

No des por sentado que el primer esquema que prepares será perfecto o definitivo. Esto ocurre muy raramente. El proceso de diseñar un taller es diferente al de impartirlo. El trabajo de los pedagogos y las pedagogas teatrales depende del grupo concreto y de nuestra capacidad de respuesta durante el encuentro. Por último, te proponemos dos formas de analizar tus propios talleres. Vale la pena recurrir a ellas para su desarrollo regular, pero también cuando, después de las actividades, sientas confusión o incertidumbre.

52



Sintetiza el taller por escrito: apunta todo lo que sucedió durante las actividades en orden cronológico. Deja la hoja a un lado durante unos días y luego vuelve a ella e intenta leerla como si fueran las notas de otra persona. ¿Qué reflexiones te vienen a la mente?

Resume el taller a otra persona, preferiblemente dedicada a la pedagogía teatral, y pídele que te diga qué aspectos de tu intervención le parecen más importantes. También puedes formular una pregunta para la cual ambos busquéis la respuesta juntos. Recuerda que lo que la otra persona comparte son solo sus hipótesis: no siempre tiene razón, pero a menudo una perspectiva diferente enriquece nuestra forma de pensar.

Los pedagogos y las pedagogas del teatro tratan de encontrar una estructura para el encuentro que proporcione una sensación de seguridad y, al mismo tiempo, permita a los participantes actuar y reflexionar. Es una combinación realmente difícil y adquirir nuevas experiencias ayuda a encontrar el equilibrio. Esperamos haberte animado a crear y llevar a cabo un taller para el público del espectáculo. Esta aventura intelectual también te ayudará a profundizar en tu percepción de la representación y te hará disfrutar aún más de tus visitas al teatro. ¡Mucho éxito y diviértete!

Traducción: Katarzyna Górna

## La creación de la dramaturgia en el proceso de trabajo con el grupo

53

**KATARZYNA PIWOŃSKA** es editora, pedagoga teatral y tutora. Colabora con instituciones culturales (el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski o la Fundación Escuela de Liderazgo) en proyectos de investigación sobre educación cultural, en programas relacionados con la pedagogía teatral y en el desarrollo del personal cultural. Trabaja, asimismo, como editora de publicaciones relativas al teatro, a la accesibilidad y a la educación. Es facilitadora de talleres, supervisiones individuales y grupales y evaluaciones, además de diseñar procesos de desarrollo y elaborar estudios e informes para instituciones culturales.

En el teatro polaco surgieron dos profesiones casi simultáneamente: pedagoga/o teatral y dramaturgo/a. Ambas actúan en el campo del arte basado en el contexto en el que nace una obra y en las aportaciones de quienes estén implicados en el proceso creativo. Para abordar el tema de la dramaturgia en este volumen, me inspiré en una colección de textos editada por Iga Gańczarczyk y Olga Katafiasz titulada *Dramaturgia. Guía*<sup>1</sup>, la cual da voz a autoras de obras teatrales que hablan sobre su trabajo. Esto me llevó a preguntarme cómo hablarían las pedagogas teatrales sobre la construcción de la estructura y el significado. En el presente texto, analizo el trabajo de tres personas a través de la lente de la dramaturgia. Las he elegido basándome en las soluciones que identifiqué durante la investigación documental y que son habituales en la pedagogía teatral en relación con la responsabilidad de la acción dramaturgíca:

- El proceso está dirigido por un grupo de realizadores con diferentes competencias, en el que no hay una función separada de dramaturgo/a (en el texto, ejemplificaré esta modalidad a partir del trabajo de Magdalena Gardas-Wasilewska en un proyecto realizado dentro del programa Lato w Teatrze, ‘Verano en el Teatro’ en español<sup>2</sup>).
- El proceso está dirigido por una persona que combina múltiples funciones y papeles en el trabajo con el grupo (presento esta variante sirviéndome del ejemplo de Izabela Kotłęga, que trabaja como monitora de teatro con un grupo juvenil en una casa de cultura).
- El proceso está dirigido por el grupo de realización, que incluye a una persona responsable de la dramaturgia (lo describiré a partir del ejemplo del trabajo de Justyna Lipko-Konieczna como dramaturga unida a Teatro 21<sup>3</sup>).

54

Decidí utilizar la metodología del estudio de caso para centrarme en lo específico de las historias contadas por cada una de las creadoras. Como autora, me mantengo al margen de los procesos tratados: no soy dramaturga ni nunca he formado parte de un equipo de proyecto artístico. Mi experiencia en este ámbito de la pedagogía teatral está principalmente relacionada con la supervisión y evaluación de procesos que culminan en un espectáculo.<sup>4</sup> Entrevisté a fondo a cada una de las creadoras; les pedí que describieran un proceso de trabajo desde la perspectiva de la realización de actividades enfocadas a crear la dramaturgia del espectáculo (desde el nacimiento de la idea hasta el estreno). Durante cada entrevista, me centré en reconstruir los pasos seguidos y en determinar el papel de cada individuo (los instructores y el grupo) en la formación de la dramaturgia, lo que a menudo resultaba difícil debido al tiempo transcurrido desde que se llevó a cabo la actividad.

El objetivo de la descripción en los estudios de casos individuales es hallar los métodos y etapas de la creación de la dramaturgia en el proceso de trabajo con un grupo. Aunque no se habló de la relación entre el tiempo dedicado al espectáculo, el periodo en que el grupo estuvo reunido y la forma del proceso, sin embargo, resultó ser más importante de lo que yo había supuesto; me refiero a ello en los resúmenes de los casos individuales y en la conclusión del artículo. Este factor también se refleja en el orden en que se presentan los ejemplos: primero describo un proceso en el que un grupo se forma para un proyecto de dos semanas; después, paso a las actividades de un grupo que lleva unos años activo y crea un espectáculo

1 Gańczarczyk, I. y Katafiasz, O. (eds.). (2021). *Dramaturgia. Guía*. Editorial de la Academia de Artes Teatrales Stanisław Wyspiański de Cracovia.

2 Nota: Verano en el Teatro es un concurso de subvenciones que cada año selecciona entidades para poner en marcha talleres artísticos de verano de dos semanas de duración para niños o jóvenes.

3 Nota de la redactora: Teatro 21 es una compañía de teatro que funciona ininterrumpidamente desde 2005 y que fue creada conjuntamente por personas con síndrome de Down y autismo. El grupo se creó durante unos talleres en el Complejo Comunitario de Escuelas Especiales «Dać Szansę» («Dar una oportunidad») en Varsovia. Con el tiempo, el teatro se convirtió en trabajo remunerado para los miembros del grupo.

4 Como pedagoga teatral, me he especializado en el trabajo de recepción de textos culturales y en la utilización de la pedagogía teatral como componente de los procesos de formación y desarrollo del personal cultural.

por temporada; y, por último, analizo el trabajo de un grupo que lleva varios años en activo y cuyo tiempo de trabajo en espectáculos varía (suele durar muchos meses).

### La imperfección como valor. Magdalena Gardas-Wasilewska habla de la dramaturgia de Reserva de Asuntos Importantes

Magdalena Gardas-Wasilewska<sup>5</sup> lleva ejecutando proyectos en el marco del programa Verano en el Teatro<sup>6</sup> desde 2010, en cooperación con diversas instituciones y organizaciones. Durante nuestra conversación, se centró en el proyecto Reserva de Asuntos Importantes, financiado en la decimoséptima edición de este concurso de subvenciones. El proyecto estaba dirigido por el Centro Cultural Municipal de Szczecin, que participaba por primera vez en el programa, y contó con la colaboración de un grupo polaco-ucraniano de treinta personas, seleccionadas mediante una convocatoria abierta para jóvenes de entre diez y quince años.

Al describir este proceso, utilizaré el marco que el propio programa crea para los participantes, ya que influye, o quizá hasta determina, su forma de construir el drama.

#### Redactar una solicitud

En el programa Verano en el Teatro, la financiación se concede en función de las solicitudes; el elemento principal de su evaluación es el concepto central de las actividades de dos semanas con el grupo y la medida en que se han tenido en cuenta las necesidades e intereses de las personas que participan en el proyecto.<sup>7</sup> La tarea de los solicitantes consiste en elaborar una descripción que, por un lado, incluya una idea inicial (que tendrá después sus correspondientes consecuencias dramáticas) y, por otro, delimite el campo creativo para los futuros participantes.<sup>8</sup> De este modo, se produce una clase de paradoja: el trabajo creativo conceptual comienza mucho antes de que los facilitadores conozcan al grupo participante, centrándose al mismo tiempo en ponerlo en primer plano.

En esta fase del programa, quienes crean la propuesta sugieren un tema que consideran de interés para el grupo previsto. En el caso de la Reserva de Asuntos Importantes, las autoras del concepto (Magdalena Gardas-Wasilewska, Karolina Sabat y Kaja Cykalewicz-Licak) tuvieron en cuenta dos factores:

1. Algunos miembros del equipo del proyecto en la edición anterior del programa Verano en el Teatro habían dirigido un campamento de verano sobre el bienestar en el Dom

5 Magda Gardas-Wasilewska es pedagoga teatral y animadora cultural. Trabaja como monitora de clases de teatro y ha dirigido en repetidas ocasiones talleres dentro de los proyectos Verano en el Teatro. Junto con Karolina Sabat, creó el grupo Głowa Mała (Cabeza Pequeña), que realiza espectáculos y talleres para niños. En el Teatro de Marionetas «Pleciuga» de Szczecin, fue responsable de la promoción y ejecución de proyectos educativos y culturales.

6 Nota de la redactora: El programa Verano en el Teatro se viene realizando desde 2008. En su fórmula actual, se trata de un concurso de subvenciones que cada año selecciona, entre las propuestas recibidas de toda Polonia, varias docenas de los proyectos más interesantes de talleres artísticos. Son los teatros, las instituciones culturales locales y las ONG que han recibido financiación los que llevan a cabo los talleres. En cada uno de estos lugares se celebran actividades de dos semanas para niños o jóvenes durante las vacaciones de verano, dirigidas por equipos de proyecto formados por un coordinador, facilitadores y supervisores. El grupo participante suele estar formado por entre una docena y cuarenta personas. El programa termina con un espectáculo presentado ante un público. Verano en el Teatro es un programa ampliamente reconocido en Polonia que promueve la pedagogía teatral en el trabajo con grupos de aficionados, lo que ha contribuido a su popularización en todo el país, incluso en los centros más pequeños. Verano en el Teatro está organizado por el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski. Véase <https://latowteatrze.pl/upload/2024/04/regulamin-programu-lato-w-teatrze-2024-wraz-z-zalacznikami.pdf> (fecha de acceso: 30/9/2025).

7 Reglamento para la concesión de ayudas en la decimoséptima edición del programa Verano en el Teatro: <https://latowteatrze.pl/upload/2024/04/regulamin-programu-lato-w-teatrze-2024-wraz-z-zalacznikami.pdf> (fecha de acceso: 12/12/2024).

8 El reglamento del concurso establece disposiciones específicas sobre la descripción del proyecto, que debe presentar los principios del tema de la obra (original e innovador, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los participantes). También se admiten menciones a textos y fenómenos culturales que servirán de punto de referencia durante los talleres. Esto puede considerarse un estímulo para iniciar el primer trabajo dramático ya en la fase de concepción del proyecto, mucho antes de establecer el pacto artístico con el futuro grupo. La descripción también debe incluir información sobre los métodos de trabajo con el grupo y el reglamento recomienda que se adapten a las capacidades de desarrollo de los participantes, que tengan en cuenta su subjetividad, que creen condiciones para su expresión creativa y que incluyan a personas con poca o ninguna experiencia artística.

Kultury «Krzemień» (Casa de la Cultura «Pedernal») de Szczecin y consideraron interesante seguir explorando este tema con los jóvenes.

2. Este año, las autoras de la propuesta iban a colaborar con una nueva organización, el Centro Cultural Municipal de Szczecin, que opera en el barrio de Dąbie, con una fuerte identidad local, y que celebraba su sexagésimo aniversario, por lo que buscaban inspiración relacionada con estos temas.

Paulina Stok-Stocka, la directora del Centro Cultural Municipal, mencionó al equipo de producción la figura de Paul Robien, habitante de Dąbie en el siglo XX. Robien fue ornitólogo y activista por el respeto a la naturaleza y la coexistencia pacífica entre el ser humano y la naturaleza; ya antes de la Segunda Guerra Mundial predijo una catástrofe ecológica e inició la creación de una reserva natural en una isla en el río Oder. El equipo siguió esta pista y se documentó al respecto. A partir de ahí, esbozaron el espacio creativo para los jóvenes en la descripción del proyecto de la siguiente manera:

*En nuestro trabajo conjunto, invitaremos a los participantes a reflexionar sobre si hoy en día hay sitio para los idealistas. Reflexionaremos sobre por qué cuestiones merece la pena luchar. Las reservas son, al fin y al cabo, lugares destinados a proteger aquello que merece la pena conservar y cuidar. Buscaremos, investigaremos, debatiremos e intercambiaremos opiniones e ideas para encontrar lemas que nos sirvan de base para otras actividades creativas.<sup>9</sup>*

Los primeros cuatro días del proyecto se planificaron para el trabajo conjunto de todos los admitidos y después, a partir de las elecciones de los participantes, hubo una división en tres grupos (interpretación-coreografía, a cargo de Magdalena Gardas-Wasilewska y Karolina Sabat; escenografía y diseño de vestuario, a cargo de Kaja Cykalewicz-Licak; y sonido y música, a cargo de Gustaw Miłoszewski). Las autoras del proyecto preveían nuevas reuniones de todos los equipos; cuanto más próximo se encontraba el espectáculo, más frecuentes eran las reuniones.

56

### Ejecución del proyecto

De acuerdo con la hoja de ruta del proyecto, los dos primeros días se dedicaron principalmente a ejercicios para favorecer la integración en el grupo y fomentar el bienestar. Los dos siguientes se dedicaron a explorar la riqueza natural de la zona y a presentar la figura de Paul Robien. El tiempo de integración permitió al equipo del proyecto conocer a los jóvenes. También sirvió para verificar los supuestos previos: el grupo hasta entonces imaginado fue sustituido por personas reales con intereses, aspiraciones y necesidades específicas. Esto es lo que dice Magda sobre esta etapa:

*Los comienzos pueden resultar difíciles, porque tienes que dejar atrás todas tus ideas y sueños relacionados con el futuro espectáculo. Verano en el Teatro es un proyecto demasiado corto como para poder desarrollar todos los hilos que a nosotros, los facilitadores, nos parecían fascinantes. Yo soñaba con una historia teatral sobre la vida de los jóvenes de hoy, pero me di cuenta de que eso requería un trabajo más largo. [Nota de la redactora: Más de dos semanas].*

De lo que cuenta Magda se desprende que la actividad que resultó crucial para la posterior construcción de la dramaturgia del espectáculo fue la preparación de carteles-collage.

9 Este es un extracto de la descripción del proyecto Reserva de Asuntos Importantes en la página web del programa Verano en el Teatro: <https://latowiteatrze.pl/program-grantowy/program-2024/projekty/ale-frajda-273898426-605197728-315718608-428508854-335149800-740942019-328910104-222643343-625915930> (fecha de acceso: 5/11/2024).

En ella los grupos debían representar cosas que, en opinión de los jóvenes, necesitaban un «reservado metafórico» (atención especial, cuidados, protección).

*Hablamos entonces de cosas como la familia, los amigos, etc. Pero yo tenía la sensación de que estábamos dando rodeos y era difícil averiguar algo concreto. Supuse que los chicos querían hablar de sí mismos, pero ahora veo lo ingenua que era: si nos reunimos con treinta chicas, algunos de los cuales se conocen y otros no, ¿cómo se supone que van a hablar de lo que llevan dentro? Recuerdo que había un cartel elaborado por las chicas de mayor edad en el grupo del que pensábamos que podría surgir algo más grande. En él aparecía un monstruo agarrando a un niño y, en su interior, eslóganes que los jóvenes escuchan a menudo de los adultos: «No podrás con ello», «¿Por qué estás tan triste?».*

Aunque el ejercicio no permitió un intercambio más profundo de perspectivas individuales, los instructores adquirieron un importante punto de referencia para los días siguientes, en los que el trabajo se efectuó en grupos y sirvió para desarrollar habilidades específicas del taller. El programa también incluía reuniones conjuntas de todo el equipo participante. En una de ellas, el instructor del grupo de sonido y música propuso una actividad relacionada con el póster. Al principio, todos pudieron compartir eslóganes escuchados a los adultos y, después, los jóvenes reflexionaron sobre lo que les gustaría decirles a los adultos acerca de ellos mismos. Quienes lo desearon pudieron grabar sus declaraciones, que sirvieron de base para el trabajo posterior en grupo. El equipo de interpretación y coreografía las utilizó como telón de fondo para la segunda parte de la secuencia de movimientos; esta había empezado con uno de los ejercicios de relajación (visualizar una semilla brotando) del primer día de trabajo y había sido interrumpida por la repentina entrada del equipo de jóvenes en la sala de teatro. Magda recuerda que, mientras se proyectaban imágenes grabadas por los jóvenes, estos se abrían paso hacia el escenario; en su movimiento se revelaba «motivo de enredo, encierro y hacinamiento, donde el grupo era casi un solo cuerpo». La secuencia se amplió con la coreografía de dos chicas del grupo de interpretación interesadas en la danza («Les sugerí que desarrollaran una rutina de movimiento porque veía que les encantaba; incorporaban la danza a cada ejercicio»). Se convirtió, así, en el primer elemento que se pensó presentar en escena.

Al trabajar en grupos separados, fue necesario identificar un tema que pudieran desarrollar en paralelo basándose en las herramientas del taller adquiridas en las clases individuales. Se eligió el tema de las aves, que interesaba a la mayoría, y el trabajo adoptó el siguiente esquema:

- El grupo de interpretación y coreografía inventó nuevas especies de aves y trabajó sobre sus características textuales y su movimiento para reflejar su particularidad.
- El grupo de escenografía creó el vestuario basándose en estas descripciones. En una fase del proceso, se formaron dúos compuestos por una persona del grupo de interpretación y coreografía y otra del grupo de escenografía y vestuario, que trabajaban juntas para crear el vestuario.
- El grupo musical se encargó de recoger sonidos de la naturaleza del entorno y de componer una pieza musical basada en ellos («crearon una imponente biblioteca de sonidos y, a partir de estos, crearon la música de apertura y las muestras que mezclaron en directo durante la actuación»), así como de grabar descripciones de pájaros para utilizarlas en la actuación.

El cometido de pensar en la fusión de los distintos elementos recayó principalmente en Karolina y Magda, que dirigían el grupo de interpretación. No obstante, el equipo necesitaba mantener reuniones diarias para que todos los facilitadores estuvieran al tanto de lo

que ocurría en sus respectivos grupos. Mi entrevistada admite que, a medida que se acercaba el día del espectáculo, temía cada vez más que la estructura desarrollada resultara un material escénico demasiado modesto para el público. Además, nadie tenía una idea clara de cómo presentar el vestuario ya hecho. Entonces acudió al rescate el coordinador del proyecto, Marcin Chruśliński, que dijo en uno de los ensayos: «Haced un desfile de moda de aves». La propuesta fue aceptada y completó la fase de construcción del concepto dramático. El trabajo posterior fue, en realidad, una fusión técnica de los elementos desarrollados: «Pieza a pieza, hablamos de lo que podría ocurrir en el escenario y de cómo podrían unirse los fragmentos preparados por los conjuntos; por ejemplo, cómo lo que ocurre en la capa de sonido está relacionado con lo que hay en la imagen».

### Final

Uno de los objetivos de Verano en el Teatro es acercar el teatro a las ciudades pequeñas. Por ello, los equipos encargados de realizar el proyecto se enfrentan a los estereotipos y las ideas preconcebidas en una comunidad determinada sobre lo que es y debe ser el teatro. Si utilizan el lenguaje del teatro contemporáneo, posiblemente, para parte del público este sea su primer contacto con esta clase de teatro. Por eso, en el proyecto del Centro Cultural Municipal de Szczecin, el espectáculo final se combinó con una presentación que ilustraba su preparación: la historia del proceso, una presentación de fotografías, «... para que los padres sepan lo que han vivido sus hijos. Y para quitarle un poco de expectación al espectáculo, mostrar que tiene valor, que es imperfecto, pero ha sido elaborado por ellos. También era algo que nosotras mismas, como creadoras-instructoras, íbamos descubriendo como un valor mientras hacíamos nuestros primeros proyectos de Verano en el Teatro».

En la narración de Magda, el tema de la inminente llegada del final del trabajo se repitió constantemente como parte de la reflexión sobre la forma de la muestra y la afirmación anterior indica por qué es importante el efecto artístico.

58

### Conclusión

Los proyectos específicos llevados a cabo en el marco del programa Verano en el Teatro, a pesar de sus aspectos autorales, siguen siempre el mismo patrón: muchos meses de preparación hasta la realización de turnos de dos semanas de talleres intensivos. La tensión entre estas dos etapas tan diferentes se refleja en la declaración de Magda: «Te preparas para este Verano en el Teatro como si fuera Navidad, y cuando llega, todo pasa rápido y, de repente, te das cuenta de que ya ha terminado». No es hasta el primer día del taller<sup>10</sup> cuando el equipo del proyecto puede empezar a conocer la acogida que recibe su propuesta entre los participantes. Crear una obra de teatro con el grupo a partir de un concepto esbozado sin su participación implica la necesidad de tomar decisiones rápidas sobre cancelaciones, modificaciones o nuevos caminos. Al mismo tiempo, el equipo directivo se enfrenta a la tarea de integrar al grupo, captar sus verdaderos intereses creativos y seleccionar las actividades más adecuadas. En la conclusión de nuestra conversación, Magda dijo que hubo mucha casualidad en la creación de la dramaturgia del espectáculo final. En mi opinión, se trata de una categoría que está presente de forma permanente en el trabajo de proceso. Para mí, la dinámica de la aparición de la dramaturgia en este proyecto, y quizá también en otras actividades de programas con una amplia fase de planificación, queda plasmada en la metáfora del balanceo: entre lo supuesto y lo posible, y entre lo esperado y lo encontrado.

<sup>10</sup> Nota de la redactora: Los proyectos del Verano en el Teatro se organizan como campamentos municipales o, con mucha menor frecuencia, campamentos completos de dos semanas de duración. El periodo durante el cual un grupo participa en las actividades se denomina «turno».

## Cosas que nunca se me habrían ocurrido. Izabela Kotłęga habla sobre la dramaturgia del *Diario de pensamientos adolescentes*

Izabela Kotłęga<sup>11</sup> se encarga de la promoción de la Biblioteca-Centro de Cultura y de Promoción del Municipio de Lubiewo. Desde 2017, también dirige un grupo de teatro en el centro, creado en una convocatoria abierta y formado por niños de 1.º a 3.º de Primaria a los que, en los años siguientes, se fueron incorporando más jóvenes de edades similares. «En nuestro grupo dominan los nacidos en 2010», dice Iza. Se reúnen una vez por semana en Bysław (en una filial del centro). Los espectáculos se preparan para el final del curso escolar y se representan de tres a seis veces. El público suele estar compuesto por las familias de los jóvenes, representantes del Gobierno local y la comunidad escolar. El grupo aún no ha participado en festivales teatrales.

Al principio, dirigidos por Izabela, trabajaron en la puesta en escena de textos ya preparados, como un espectáculo basado en la leyenda local *Skrzyżowanie 6 dróg i 7 diabłów* (*El cruce de seis caminos y siete diablos*), y también realizaron ensayos de interpretación del drama de Marta Guśniowska *A niech to gęś kopnie*<sup>12</sup>, que fueron interrumpidos por la pandemia de la COVID-19. A continuación, iniciaron la fase de representaciones basadas en guiones creados conjuntamente. *Życie na tak* (*La vida en positivo*) (2021) y *Podróż życia na Wyspę Marzeń* (*El viaje de la vida a la isla de los Sueños*) (2023). *Dziennik nastoletnich myśli* (*Diario de pensamientos adolescentes*) es el proyecto más reciente, estrenado en junio de 2024, y es el que voy a describir a continuación. En el proceso participaron diez adolescentes (en su mayoría de trece años de edad).

Izabela basó el plan de trabajo en los principios del método Dragon Dreaming<sup>13</sup>, lo que ayudó a organizar las actividades del grupo dándole una sensación de seguridad y, al mismo tiempo, permitió a los jóvenes aportar sus ideas y manifestar sus necesidades. El método proporciona a los distintos equipos las herramientas necesarias para alcanzar objetivos de importancia para ellos. Presenta la siguiente estructura:

- Sueño: crear una visión atractiva e ilusionante del resultado del trabajo grupal.
- Planificación: traducir la visión en un objetivo concreto con el fin de que el equipo trabaje para alcanzarlo.
- Acción: dar pasos para acercarse al objetivo.
- Celebración: festejar el trabajo realizado.

Estas fases también me servirán de marco para describir en detalle el funcionamiento del grupo.

### Sueño

El sueño, como dice Izabela, es un tiempo dedicado a «inventar, a buscar ideas sobre hacia dónde queremos ir». Empezó su trabajo determinando los aspectos importantes para el grupo a la hora de empezar a trabajar en un nuevo espectáculo:

11 Izabela Kotłęga es profesora de Filología Polaca de formación y tiene experiencia como maestra de Lengua en Primaria. Ha llevado a cabo proyectos en el marco del programa Verano en el Teatro en numerosas ocasiones. Participó en el programa Socios de la Plataforma Escolar de Teatro en la edición destinada a facilitadores de teatro. Es monitora de teatro en la Biblioteca-Centro de Cultura y Promoción del Municipio de Lubiewo.

12 Nota de la traductora: Una expresión inexistente en español. En traducción libre podríamos decir «¡Cáspita!», «¡Córcholis!» (ambas ya en desuso), «¡Caramba!».

13 La filosofía Dragon Dreaming tiene sus raíces en las tradiciones de los aborígenes de Australia Occidental. Afirma que para conseguir un resultado en el trabajo se deben tener en cuenta tres objetivos simultáneamente: el desarrollo personal de los participantes, la construcción de la comunidad y el servicio a la Tierra. Sus autores y promotores son John Croft y Vivienne Elanta, de la Fundación Gaia de Australia. El método tiene un amplio abanico de aplicaciones y es popular en diversos campos del trabajo en proyectos (actividades con la comunidad y en el mundo de los negocios). Véase <http://www.dragondreaminginstitute.org/> (fecha de acceso: 5/12/2024).

*Les llevé poemas de distintas épocas y letras de canciones, elegidos al azar. Ellos también los escogieron de un montón de fotocopias dispersas. Quería ver en qué cosas se fijaban, así que les pedí que destacaran palabras, frases o pasajes que hablaran de cosas importantes para ellos en el contexto de lo que estaban viviendo en ese momento. Resultó que eligieron vocablos relacionados con las emociones.*

Izabela observó que las emociones profundamente ocultas y la incapacidad de expresar lo que se lleva dentro era un tema importante para los miembros del equipo y que la tarea provocó conversaciones sobre historias personales. Admite que fue un momento difícil para ella como facilitadora.

*No sabía cómo abordar estas emociones, sentía que había un riesgo palpable de desviarme hacia áreas fuera de mi competencia. Sabía, sin embargo, que era importante para el grupo tratar estos temas en concreto. Por eso no me apresuré a la hora de elegir un tema y, al principio, nos limitamos a ver cómo podíamos hablar de estas cuestiones.*

En las tres reuniones siguientes, Izabela propuso distintos ejercicios basados en la expresión de emociones desde la perspectiva del «yo». Se dio cuenta rápidamente de que, si bien las actividades en círculo se realizaban con libertad, la presentación en el escenario provocaba un bloqueo en muchas personas. Decidió no pedirles que contaran sus historias personales en el escenario en primera persona («Dije: “Veo que esto es demasiado difícil para vosotros y creo que no debemos seguir con ello”»). Entonces, el grupo propuso recurrir a un ejercicio con el que ya estaban familiarizados de procesos creativos anteriores y que denominan «construcción de la persona». Consiste en crear juntos un personaje y luego hablar desde el escenario en nombre de ese personaje. Así nació Nela, una muchacha que no se lleva bien con sus padres, que no encaja en su grupo y que se debate entre lo que esperan sus padres (buenas notas) y lo que le apasiona (jugar al voleibol). Este personaje reflejaba el peso de los temas que habían salido en las conversaciones anteriores («Es algo a lo que se enfrentan todos los días: tienen sus pasiones, pero sienten que los adultos las tratan como caprichos porque la escuela debe ser la prioridad»), pero también les proporcionaba una sensación de seguridad y anonimato.

Esta etapa fue importante a dos niveles: personal, ya que las conversaciones contribuyeron a estrechar lazos dentro del grupo, y artístico, pues les permitió definir de qué querían hablar en el escenario y decidir la forma que les permitiría hacerlo sin extralimitarse.

---

### Planificación

La siguiente fase comenzó con ejercicios basados en la visualización de la futura representación y la formulación del objetivo, es decir, del esbozo de la trama, de la esencia de lo que trataría la representación. El grupo trabajaba en círculo: la primera persona proponía una frase que expresara el objetivo del trabajo del grupo y el resto la ampliaba, pudiendo suprimir o reformular algo. Así fue hasta que se acordó la versión final.

*La obra trata sobre las emociones y las situaciones de la vida de Nela y Bartek, dos adolescentes que, a pesar de las adversidades, quieren cumplir sus mayores sueños, pero sus padres se lo impiden. Al final, Nela y Bartek vencen a sus emociones. Quieren pasar mucho tiempo juntos y, finalmente, lo consiguen (unidos por la amistad).<sup>14</sup>*

---

14 La cita procede de las notas de Izabela Kotlega de esta etapa.

En este caso, el objetivo constituía una clase de pacto artístico y un punto de referencia para las etapas posteriores de la obra: «En momentos críticos, cuando las cosas se torcían por faltas de asistencia o por enfermedad, este objetivo nos recordaba hacia dónde nos encaminábamos. Nos permitía hablar de las dificultades y seguir adelante», comenta Izabela.

### Acción

Mientras se trabajaba en la creación de Nela, el personaje principal, también fueron emergiendo otros personajes: sus padres, su amigo Bartek, sus amigas más íntimas, su grupo de compañeros de la misma generación. Cada uno de ellos se fue definiendo durante los sucesivos ensayos: en hojas de papel gris, pegadas después en las paredes, el equipo los dibujaba y caracterizaba en detalle. A continuación, grupos de varias personas trabajaron en paralelo en escenas improvisadas, que luego se presentaron y debatieron entre todos para seleccionar las que debían seguir desarrollándose. En esta fase, todo el mundo pudo hacerse pasar por todos los héroes y heroínas, lo que introdujo un elemento lúdico y permitió la creación de una serie de comportamientos escénicos que utilizarían los y las intérpretes definitivos.

En el siguiente paso, Izabela propuso al grupo trabajar sobre el eje dramático de la representación, es decir, ordenar las escenas ya preparadas para que cumplan el objetivo deseado. Durante la conversación, la facilitadora invitó al grupo a pensar en la historia completa y en sus segmentos, y a adoptar dos perspectivas: la de quienes crean y la de quienes observan. Las decisiones dramáticas también se vieron influidas por cuestiones resultantes de la autoconciencia interpretativa de los participantes en el proceso. Izabela cita algunos ejemplos en los que el grupo abandonó una determinada dirección en el desarrollo del guion porque consideraban que nadie del conjunto era capaz de interpretar ciertos comportamientos que antes habían considerado interesantes (por ejemplo, el desarrollo de una relación romántica entre los personajes, aunque se hubiera incluido en el guion al principio). En esta fase del trabajo, se definieron las escenas que faltaban en la dramaturgia de la obra. Estas se crearon en diferentes versiones: los grupos trabajaron en paralelo, presentaron los resultados de sus actividades, que luego fueron comentados, y se votó para elegir la secuencia que se incluiría en la estructura o para preparar una nueva escena combinando varias ideas. El resultado fue la historia de una chica en conflicto con sus padres, quienes no comprenden sus elecciones; le prohíben participar en un campeonato de voleibol, pero ella, pese a todo, decide asistir a la competición.

La elección del reparto se fue haciendo gradualmente durante los ensayos. Izabela señala que era importante saber «quién se siente mejor en qué papel, qué personaje le va mejor a cada uno. A veces alguien desea interpretar un personaje concreto desde el principio, pero otras veces la elección requiere más reflexión». Sin embargo, este no fue el final del trabajo en la capa dramática.

Tres escenas de la representación no se crearon mediante improvisación; Izabela, al observar la situación en el grupo, sugirió otro tipo de soluciones. Una de ellas surgió cuando se dio cuenta de que algunas personas no se sentían lo suficientemente cómodas como para salir al escenario solas o en pareja. La facilitadora recordó que en la etapa de los sueños se había tratado el tema de los problemas de Nela con su grupo de coetáneos, así que propuso mostrar al personaje en relación con un grupo de jóvenes. Eligió *La rebelión de los jóvenes*, escrito por Lars Lindgren (hijo de Astrid Lindgren<sup>15</sup>) a los trece años, como base para este estudio. Con este texto, Izabela quería «llamar su atención sobre el hecho de que, aunque están oponiéndose a las normas creadas por los adultos hoy día, es un desafío que se repite, en cierto sentido, con cada generación» y ver cuál sería la reacción del equipo. Les pidió que destacaran los

15 Nota de la editora: Astrid Lindgren (1907-2002), escritora sueca, fue autora de populares novelas infantiles y juveniles como *Pippi Calzaslargas*, *Los niños de Bullerbyn*, *Los hermanos Corazón de León* y *Ronja, la hija del ladrón*. Recibió el premio Hans Christian Andersen en 1958 y el Right Livelihood Award en 1994. Desde 2003, el Premio Internacional de Literatura Astrid Lindgren se concede a obras destacadas para niños y jóvenes.

pasajes del texto que consideraran relevantes y que los comentaran. Combinó estos pasajes con los comentarios del grupo y así surgió una especie de manifiesto rítmico (la única parte del guion desarrollada por Izabela). El grupo sugirió que los jóvenes rebeldes echaran a Nela del gimnasio para que su grupo de *hip-hop* ensayase allí.

*No se me habría ocurrido incrustarlo en la realidad del colegio, exponer sus verdades, oponerse. La idea de un ensayo de un grupo de hip-hop fue un tubo de escape para ellos: podían mostrarlo de una manera para la que estarían preparados, rapeando o simplemente leyendo, y decidirlo incluso en el último momento.*

El segundo añadido dramático está relacionado con el tema del título. Izabela comenzó con la pregunta:

*«¿Cuál creéis que debería ser el título?». Ellos respondieron, y yo anoté todo. Luego pedí varias sugerencias de títulos y, por último, comprobamos cuáles encajaban con las categorías que habíamos creado. Y así surgió el título Diario de pensamientos adolescentes. Bueno, ahí también estuvo la clave: porque teníamos la palabra diario en el título, y no teníamos ningún diario en el espectáculo...*

Tras deliberar, el grupo decidió que incluir el motivo del diario les permitiría resaltar con más fuerza en la estructura de la representación el motivo de los sentimientos ocultos y difíciles de compartir. El trabajo de creación de las anotaciones de Nela se realizó de nuevo en grupos más pequeños y sirvió para profundizar en la emotividad del personaje, pero también resultó ser una forma de dotarla de una parte de su experiencia («Escribieron cosas profundas en este diario. Se identificaron con lo que Nela estaba viviendo: leer las notas fue un momento conmovedor para nosotros»). Esto dio lugar a una escena en la que los padres, tras la huida de su hija, encuentran el diario en su habitación y leen pasajes seleccionados previamente al azar por el grupo. Según Izabela, «pensar en el título dio carácter a esta representación. Los diferentes elementos empezaron a influirse mutuamente y a destacar lo que queríamos decir: nada estaba planeado de antemano, pero resultó que funcionaban unos con otros».

En ese momento, el grupo aún no sabía cómo terminaría la obra: faltaba la escena final. Y este es precisamente el tercer complemento. Izabela sugirió que, en esta fase, se presentara el texto en formato de lectura performativa y que se escucharan las impresiones del público. Cada uno podía invitar a una persona cercana (se eligieron amigos del colegio y hermanos).

*Le decíamos al público que para nosotros era valioso saber cómo veían el espectáculo las personas no implicadas en la actividad. Anoté las conclusiones que fueron apareciendo. Las voces clave decían: la historia se desarrolla de tal manera que ella hará las paces con los padres y todo chachi. Eso nos frenó bastante: ¿queremos que sea así o no lo queremos?*

No lo querían, pero faltaba la idea de un final diferente. Esa impotencia resultó inspiradora. Alguien dijo, resignado, en clase: «Entonces, ¿qué se supone que tenemos que hacer, que la atropelle un camión?». En ese momento, Izabela introdujo el concepto de *deus ex machina* como una forma históricamente arraigada de resolver la trama. Esta propuesta interesó al grupo, ya que el final en forma de accidente les convencía por su composición de finalidad y casualidad. Sin embargo, seguían existiendo dudas sobre las soluciones formales. (Dijeron: «Vale, ¿así que ahora tenemos que disfrazarnos de camión hecho de cartón?»). Por ello, Izabela animó al grupo a buscar signos para mostrar al público el momento del accidente de manera simbólica. El grupo decidió utilizar el sonido y la luz. También añadieron una secuencia en

la que cada intérprete le dice al público una frase sobre lo que es importante para él en sus relaciones con los demás. Así, las emociones ocultas fueron el punto de partida del trabajo y el final se convirtió en necesidades expresadas.

Izabela escribió el guion basándose en la versión grabada de las escenas individuales. No obstante, el grupo no utilizó este registro durante las representaciones. «Escribo el guion para documentar nuestros muchos meses de trabajo. También supongo que puede sernos útil para una reposición», dice Izabela.

### Celebración

Izabela Kotłęga no mencionó la etapa de celebración, pero sí habló del estreno del espectáculo y he decidido incluirlo en esta categoría. Lo hago por razones obvias, ya que el estreno supone celebrar la finalización del trabajo creativo y la posibilidad de compartirlo con los seres queridos, pero también porque, según Izabela, suscitó reacciones que iban más allá de lo cotidiano: los jóvenes dijeron después de la representación que percibieron entre el público a gente conmovida y emocionada por lo que se mostraba en el escenario y, a través de ello, vieron a sus seres queridos bajo una nueva luz.

### Resumen

Según las observaciones de Izabela, desarrollar una dramaturgia junto con el grupo influye en la dinámica de todo el proceso y otorga a todos un sentido de unicidad de acción y de autonomía creativa: «Dicen que el espectáculo es nuestro, que no se puede imitar y que esto les da alegría. Resultó más atractivo actuar que memorizar lo que había que interpretar».

Sobre el desarrollo dramático de la representación comenta lo siguiente: «No sé si yo habría sido capaz de proponer esas soluciones; la mitad de las cosas no se me habría ocurrido nunca. La historia escrita por mí probablemente habría sido más ordenada porque yo soy así».

En este caso, la creación dramática se identifica principalmente con la construcción del texto de la representación, aunque con el tiempo se incorporan nuevos medios formales (p. ej., canciones). Según Izabela, en las representaciones se aprecia su desarrollo conjunto, el de ella y el grupo: «Nuestros espectáculos son diferentes, no hay un elemento fijo que se repita. Esto también se debe a que los niños de nuestro grupo de teatro están creciendo y ahora son adolescentes, por lo que quieren contar cosas diferentes en el escenario».

Se me grabó en la memoria cómo Izabela describe su función facilitadora o coordinadora en el proceso creativo cuando trabaja con un grupo. Como facilitadora, utiliza una gran variedad de ejercicios y los adapta a las necesidades que van surgiendo en las distintas fases del proceso, invitando al grupo a experimentar en un entorno de taller. Al mismo tiempo, observa cuidadosamente cómo los participantes perciben las experiencias propuestas. Aunque siempre deja en manos del equipo la decisión final sobre el rumbo del trabajo y la selección del material, comparte su perspectiva y conocimientos para apoyar al grupo en su elección. En realidad, la función de asistencia en este sentido consiste en crear oportunidades para que el grupo emprenda diversas tareas relacionadas con el proceso de trabajo creativo y utilice sus propios recursos para apoyar a los participantes en sus elecciones. La disposición, o su carencia, del grupo para asumir determinados retos escénicos es un factor importante en la configuración del espectáculo y, para la facilitadora, un impulso para buscar nuevos métodos y modificar la forma en que se lleva a cabo el proceso.

## De la necesidad de hablar del amor. Justyna Lipko-Konieczna habla sobre la dramaturgia de *Libido romántico*, de Teatro 21

En 2011, Justyna Sobczyk le pidió a Justyna Lipko-Konieczna una consulta dramática de los materiales procedentes de los ensayos del espectáculo titulado *Retrato*<sup>16</sup>. La primera era directora y fundadora de Teatro 21, por aquel entonces un grupo teatral aún poco conocido, pero que ya marcaba su presencia en Varsovia, formado por personas con síndrome de Down y trastornos del espectro autista; la segunda era dramaturga en Teatro Studio (que permitió a Teatro 21 debutar en su escenario<sup>17</sup>) y también feminista comprometida con el desarrollo de narrativas de emancipación e igualdad en el ámbito del teatro y la interpretación. Sobczyk se dio cuenta de que las improvisaciones de los ensayos diferían de lo ya visto, por lo que necesitaba la perspectiva externa de una dramaturga que la ayudara a reconocer el material emergente y a encontrar formas de utilizarlo creativamente. Así comenzó la larga aventura artística de Justyna Lipko-Konieczna con la compañía, de la que sigue siendo una parte importante.<sup>18</sup> Esto es lo que dice de su trabajo como dramaturga en Teatro 21: «Me preparaba para los ensayos como lo haría para cualquier otro espectáculo: haciendo preguntas, buscando pistas y formas de introducirlas en la obra». Recuerda que observaba cada ensayo desde el público brindando pistas a la directora para desarrollar la situación de la escena, resaltar o reforzar el contenido y los temas. Esto era especialmente importante, ya que las siguientes producciones de Teatro 21 trataban temas de identidad con carga política. Solo durante su trabajo en *Libido romántico* (dirigida por Justyna Wielgus<sup>19</sup>) se decidió por un modelo de trabajo diferente, con su presencia parcial en los ensayos, lo que le permitió ver cosas antes inaccesibles, prestar atención a procesos que antes no había percibido y sentirse más libre creativamente, pudiendo centrarse así en el trabajo estrictamente dramático.

64

### El tema

La idea de *Libido romántico* surgió durante la pandemia. Durante las reuniones en línea, Justyna Wielgus observó temas recurrentes en el grupo, entre ellos: la soledad, la añoranza, el rechazo, el deseo de intimidad, la necesidad de amor y satisfacción sexual, las prohibiciones impuestas por la sociedad a las personas con discapacidad en materia de sexualidad y expresión física. Profundizó en estas ideas gradualmente, pidiendo a los individuos que hicieran declaraciones improvisadas más amplias. Algunos miembros del grupo optaron por trabajar de forma creativa: Maja Kowalczyk, Daniel Krajewski, Barbara Lityńska, Aleksander Orlinski, Piotr Sakowski, Aleksandra Skotarek o Magdalena Świątkowska.<sup>20</sup> En esta fase se incorporó también Lipko-Konieczna, invitada por Wielgus.

16 Nota de la editora: Teatro 21 lleva en activo desde 2005. *Retrato* fue su primer estreno realizado sobre el escenario de un teatro institucional. En los años siguientes, se pudieron ver nuevos espectáculos de Teatro 21 en las salas teatrales de Varsovia (Teatr Powszechny, Teatr Nowy, Teatr Baj, entre otros), en el Museo de Historia de los Judíos Polacos POLIN y en el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski. La compañía también ha actuado en festivales de Polonia y el extranjero (Praga, Neratov, Berlín, Helsinki y Friburgo, entre otros). Con Teatro 21 colaboran artistas, educadores e investigadores que trabajan en instituciones culturales de toda Polonia. Justyna Sobczyk, pedagoga teatral y directora, es la fundadora de la compañía. Desde septiembre de 2025, Justyna Wielgus (unida al teatro desde 2013) se ocupa de la dirección artística de Teatro 21. Actualmente, la compañía tiene su sede en el barrio Praga de Varsovia, en el Centro de Artes Inclusivas / Teatro 21.

17 El espectáculo fue presentado en el marco del proyecto educativo y artístico interdisciplinar INKLUSIV. PROGRAMAMA DE ESTUDIO, comisariado por Paweł Dobrowolski.

18 Justyna Lipko-Konieczna es miembro del consejo de la Fundación Teatro 21, dramaturga, editora, educadora teatral e investigadora. Actúa como aliada de las personas con discapacidad. Desde 2022, es directora de programas del Centro de Artes Inclusivas / Teatro 21, institución cultural social gestionada desde 2020 y cofinanciada por el Ayuntamiento de Varsovia que se centra en el trabajo de artistas con discapacidad y en la inclusión de diversos grupos sociales en el ámbito del arte, la cultura y la ciencia. Fue creada colectivamente por Justyna Lipko-Konieczna, Justyna Sobczyk, Marcela Sulimowska y Justyna Wielgus.

19 Justyna Wielgus es directora y coreógrafa asociada a Teatro 21 desde 2013. Desde entonces, ha actuado con el equipo artístico en el escenario, ha coreografiado, codirigido y dirigido espectáculos. Junto con Justyna Lipko-Konieczna, Justyna Sobczyk y Marceł Sulecki, fundó el Centro de Artes Inclusivas / Teatro 21 y asumió el cargo de directora artística de Teatro 21 en septiembre de 2025.

20 Nota de la editora: El grupo de actores de Teatro 21 también está formado por Grzegorz Brandt, Anna Drózd, Teresa Foks, Jan Adam Kowalewski, Anna Łuczak, Michał Pęszyński, Cecylia Sobolewska, Marta Stańczyk y Piotr Swend.

## Dar forma al concepto dramaturgico

Justyna Lipko-Konieczna revisó el material escrito a partir de las reuniones en línea del grupo. Se dio cuenta de que los temas planteados en el material ya habían aparecido durante los ensayos de representaciones anteriores, pero no se habían explorado en el trabajo artístico del grupo: «El aislamiento hizo que todos los temas relacionados con el aspecto físico, tanto desde una perspectiva escénica como en la vida cotidiana, cobraran más sentido y profundidad». Así describe sus primeras impresiones al leer los textos surgidos de las improvisaciones:

*Surgió una increíble colección de declaraciones basadas en el anhelo de contacto, de la propia sexualidad no descubierta, de relaciones en las que no funcionan. Me di cuenta del carácter poético de estos monólogos y pensé en el concurso convocado por el Ministerio de Cultura y Patrimonio Nacional con motivo del bicentenario del poemario Baladas y romances de Adam Mickiewicz, al que se podían presentar proyectos referidos a este libro<sup>21</sup>, que, al igual que estas declaraciones de los actores, trata del punto de contacto entre el romanticismo y el erotismo, de la expresión del romanticismo en lo corporal, pero también habla de la opresión del cuerpo y de los roles sociales que limitan la expresión de los sentimientos.<sup>22</sup>*

Por un lado, el concurso ofrecía una oportunidad para conseguir fondos y, por otro, brindaba un rumbo a la búsqueda dramaturgica, ya que se basaba en la utilización de un texto literario específico. Suponía una novedad en la práctica artística de Teatro 21 y despertó inmediatamente la curiosidad del grupo.

65

*Alek [Orliński] lo comprueba todo sobre la marcha: leyó en Internet que Baladas y romances había sido un texto rechazado. Esta información impactó tanto al grupo que volvió sobre ella en varias ocasiones. Empezaron a reconocerse unos a otros en los personajes, a crear textos en casa en respuesta a lo ocurrido en los ensayos y a definir lo que tenían en común con un personaje concreto.*

Los actores recibieron la tarea de leer una obra literaria concreta y seleccionar los pasajes más inspiradores: podían ser palabras sueltas o fragmentos del texto, que se leyeron durante los ensayos, primero a través de Zoom y luego en directo. Los actores eligieron los pasajes de mayor relevancia para ellos y los enriquecieron con referencias a sus experiencias personales, lo que puso en marcha un debate en todo el grupo. Justyna cuenta que, en un momento dado, los actores y actrices empezaron a emprender acciones dramaturgicas independientes, que ella denomina «capturas de fragmentos del texto». Primero, crearon improvisaciones verbales en torno a partes seleccionadas y, después, en diálogo con la directora, empezaron a coorganizar situaciones escénicas (invitando a otras personas a improvisar y a unirse espontáneamente a los que ya estaban improvisando). Los actores, que utilizaban sus propios nombres, actuaban en torno a la identidad de los personajes de las baladas de

21 *Baladas y romances* es una colección de baladas de Adam Mickiewicz publicada en 1822. Se considera que la publicación de este volumen marcó el inicio de la era romántica en Polonia. Con motivo del ducentésimo aniversario de la primera publicación de *Baladas y romances*, el ministro de Cultura y Patrimonio Nacional, Piotr Gliński, introdujo un programa con el mismo nombre. Los solicitantes podían optar a una ayuda económica. Los proyectos presentados debían inspirarse en la publicación de Mickiewicz o referirse directamente a ella.

22 *Baladas y romances* de Adam Mickiewicz consta de catorce textos. Se caracterizan por un lugar y un tiempo de acción claramente definidos y un protagonista bien retratado. El esquema argumental de muchas baladas es similar: fuerzas sobrenaturales intervienen en la realidad cotidiana de los personajes, y lo que es familiar resulta ser peligroso y misterioso. Estas interferencias suelen ser de carácter ético: una fuerza externa juzga las acciones de los personajes, se pone del lado del orden moral e impone la responsabilidad por lo hecho (a menudo aparece el motivo del castigo por el mal cometido). Mickiewicz, al construir de este modo el mundo presentado, entró en polémica con la visión ilustrada de la literatura y del mundo basada en el racionalismo; sus textos reconocían la existencia de un mundo extrasensorial, espiritual y emocional.

Mickiewicz. De forma natural, el trabajo se transformó en ensayos situacionales y escritura escénica. Así nacieron las situaciones escénicas, en las que la realidad de actores y actrices concretos se poetizó y la ficción mickiewicziana se hizo real.

A partir de esta etapa, los ensayos se concentraron en el desarrollo de los personajes escénicos elegidos y de su mensaje: participó todo el grupo y cada situación escénica se discutió en común. La fase de emergencia de los personajes se tradujo en una solución dramática muy específica: la introducción del principio de que cada uno improvisa y actúa en el contexto de una balada. Esto permitió crear figuras expresivas, cada una encabezando un tema escénico, pero también seleccionar el material emergente. Las piezas seleccionadas para la obra fueron: *Rybka (Pececito)*, *Romantyczność (Romanticismo)*, *To lubię (Eso me gusta)*, *Pierwiosnek (Prímula)*, *Świtezianka, Rękawiczka (Guante)*, *Powrót taty (El regreso de papá)*.<sup>23</sup>

Los anhelos de los héroes y heroínas que emergían de los monólogos favorecieron otra solución de dirección, escenografía y dramaturgia: en el centro del escenario se colocó una pantalla con forma de corazón humano sobre la que se proyectaron instalaciones de vídeo. Las grabaciones aludían a los sueños y anhelos de cada uno de los personajes, lo que permitía, literal y metafóricamente, con palabras de la balada, mirar dentro del corazón; la representación se abre con el sugerente texto de la balada *Romanticismo*, que aparece en la pantalla.

Dado que las personas cuyas experiencias constituyeron el tejido del proceso y, por lo tanto, también la versión final de la obra no participaron en la creación del artículo, no describo en detalle la naturaleza del trabajo de desarrollo de los personajes escénicos. No obstante, señalaré que la construcción de cada papel se basó en las experiencias y reflexiones personales de una actriz o un actor en particular, y que la interacción del grupo respaldó la selección del contenido que finalmente se presentó en el escenario. Justyna subraya que, durante el proceso, surgieron muchas situaciones que permitieron a los actores conocerse más profundamente y alcanzar un nuevo nivel de sensibilidad, lo cual resultó importante para las relaciones escénicas del grupo a la hora de presentar el material acabado. Justyna cree que el tipo de interacción que se observa entre los intérpretes sobre el escenario no se puede registrar en el texto, sino que solo se da como resultado de un encuentro compartido durante la creación. Esta interacción también se manifiesta en ciertas «anotaciones dramáticas» que los demás intérpretes realizan de forma continuada en sus papeles durante los espectáculos. Por ejemplo, cuando se dan cuenta de que alguien del grupo necesita algún tipo de apoyo en relación con su estado en un día concreto. Según Justyna, esto se debe a la preocupación mutua, pero también demuestra que el grupo de actores se siente como en casa durante la representación: se ven a sí mismos creando, controlando e influyendo en el mundo que se representa en el escenario.

---

### Añadir (y eliminar) el marco narrativo

Justyna Lipko-Konieczna y Justyna Wielgus eran conscientes de que el material que estaban creando era controvertido y subversivo. Durante la pandemia, Teatro 21 organizó dos mesas redondas con la participación de Remigiusz Kijak, en aquel entonces director del Departamento de Investigación sobre Discapacidad de la Universidad de Rzeszów, quien trabajaba el tema de la sexualidad de las personas con discapacidad. Las creadoras decidieron proponerle al científico el papel del sabio de la balada *Romantyczność*<sup>24</sup>, cuyo microscopio y ojo podían validar o refutar

23 Nota de la editora: Versión inglesa de la colección *Ballads and Romances*. Mickiewicz, A. (2022). *Ballads and Romances* (Charles S. Kraszewski, trad.). Glasgowlav Publications.

24 La trama de la obra presenta el momento de locura de la campesina Karusia provocado por la nostalgia de su amado fallecido; es observado por los vecinos del pueblo, compasivos y conmovidos, y un anciano sabio que comenta críticamente el suceso, así como el narrador, que adopta una actitud basada en la comprensión. La obra se interpreta como un diálogo entre la perspectiva de la era de la Ilustración, que se desvanece y que se simboliza en la obra con «la lupa y el ojo del sabio», y la joven generación de románticos, que se representa con la postura basada en «el sentimiento y la fe». «Feeling and faith speak to me more strongly, / Than a sage's magnifier and eye», fragmento de la obra en la traducción al inglés de Patryk Grabowski. Está extraído del artículo de Janusz R. Kowalczyk «Ballads and Romances – Adam Mickiewicz», publicado en el portal culture.pl (fecha de acceso: 14/10/2025, <https://culture.pl/en/work/ballads-and-romances-adam-mickiewicz>).

lo que decía Karusia en la balada y los protagonistas en la obra. Justyna denomina a este marco añadido «prótesis para el público», ya que los resultados de las investigaciones citados por Kijak y sus conocimientos médicos normalizaban los contenidos presentados.

Así se creó la estructura inicial de la obra, pero la realidad influyó dos veces más en la dramaturgia. Tras apenas unas representaciones, Barbara Lityńska falleció y se decidió buscar un sustituto; primero se unió al reparto Jan Kowalewski y luego, en su lugar, apareció Michał Pęszyński. En ambos casos, crearon sus propias intervenciones basadas en la estructura de la conversación que provenía de la escena de Barbara. El segundo motivo de cambios dramáticos fue el escándalo científico que estalló tras la publicación del libro de Remigiusz Kijak *CripSex. Expresiones sexuales de personas con discapacidad intelectual*. Fue acusado de plagio y de manipulación de datos científicos.<sup>25</sup> Esto ocurrió justo antes de la siguiente serie de representaciones prevista, por lo que hubo que tomar una decisión rápida a nivel dramático. Justyna Lipko-Konieczna y Justyna Wielgus rompieron su colaboración con el científico y pensaron en eliminar por completo el personaje de Kijak, ya que no había certeza de qué historias de las citadas eran ciertas. Sin embargo, la actriz Aleksandra Skotarek preparó sus propios textos, en los que sustituyó las historias contadas por el científico por ejemplos reales de sus amigos con discapacidad. Otras personas decidieron incorporar a sus papeles fragmentos de las declaraciones del sabio-científico de la obra que consideraban importantes. De esta manera, las actrices y los actores emprendieron una especie de intervención dramática para preservar los contenidos de la obra que les resultaban fundamentales. Justyna señala que la presencia de Kijak en los ensayos y en la obra reforzó la voz activista de los actores y actrices: gracias a sus investigaciones y conocimientos científicos, sintieron que no estaban solos en lo que estaban experimentando. Así resume la decisión final sobre la eliminación del marco de investigación: «Sentíamos que el mensaje era fuerte, que los actores eran fuertes, que era su espectáculo y que podían arreglárselas sin él; simplemente, la lupa y el ojo no aguantaron, pero teníamos la convicción interna de que la representación podía vivir sin él».

67

## Resumen

Justyna describe de esta forma su papel en el proceso de creación de la obra:

*Para mí, la dramaturgia no se limita al texto, sino que abarca todo lo que genera conflictos y tensiones en el escenario. Por lo tanto, abarca también la fisicidad (cómo funcionan los cuerpos de los actores en la obra, cómo su corporalidad y sus necesidades entran en relación entre sí y con el público) o comprobar cómo los significados que surgen durante los ensayos resuenan con el sistema de creencias de la sociedad. Fue la primera representación en la que sentí que estaba plenamente en mi papel de dramaturga y que no tenía que centrarme en otros ámbitos. Gracias a ello, pude estar más cerca de los actores y actrices, en un intercambio fluido de pensamientos y palabras, con la posibilidad de responder atentamente a los contenidos que aportaban en el proceso. Experimenté con ellos una especie de dinámica de ping-pong. El tema de la sexualidad surgió de ellos, lo que les hizo sentirse muy comprometidos y autónomos. Justyna Wielgus y yo no llegamos con un lema impuesto por nosotras que íbamos a explorar con ellos en los ejercicios.*

La historia de Justyna me evoca una asociación ligeramente diferente a la del *ping-pong*: es como tapiz tejido en colectivo. Los siguientes pasos me parecen un entrelazamiento de lo

25 Marek Wroński describe el tema con más detalle en el artículo «Pedagogía especial y ciencia “discapacitada”» en la edición digital de la revista mensual *Forum Akademickie (Foro Académico)* (5/2023): <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-5-2023/pedagogika-specjalna-i-uposludzona-nauka%E2%80%A9/> (fecha de acceso: 18/12/2024).

que aporta el trabajo conjunto, pero también la realidad: la acción de una persona desencadena la reacción de otra y la observación de una tercera, lo que a su vez da lugar a una nueva propuesta en otra persona, que influye en la forma del conjunto, conservando a la par los patrones individuales.

El trabajo prolongado en profundidad de todo el grupo, tanto de los intérpretes como de los directores, hace que la dramaturgia se componga de numerosas capas: aunque no todas son visibles para el público, todas crean un campo de tensiones. En la narración de Justyna vuelve a aparecer el motivo del diálogo para desarrollar temas y direcciones, el proceso de maduración hacia diferentes elecciones, a veces bajo la influencia de lo que ocurre dentro del equipo, a veces de una situación externa o en algún punto de encuentro entre ambas. El equipo, que lleva más de una década trabajando, tiene en cierto sentido acceso a toda la historia común en cada nuevo proceso. Esto puede enriquecer el trabajo de diversas maneras (por ejemplo, con el conocimiento de las necesidades de cada persona, sus experiencias y aspiraciones, o la confianza y el cuidado mutuos) y, al mismo tiempo, lo sitúa en el umbral de algo nuevo que puede llevar a cada uno de ellos y a todo el grupo a territorios aún desconocidos de la creación, pero también de la vida.

## Conclusión

El discurso pedagógico-teatral hace hincapié en la importancia del proceso que conduce a la creación del efecto artístico. A pesar de que destaca la importancia del proceso, sigue siendo escaso el acceso a relatos detallados o problematizados de estas actividades. Mi trabajo es solo un pequeño paso que muestra algunas de las posibilidades que se esconden detrás de expresiones de uso frecuente como *inclusión*, *cocreación*, *seguir al grupo*, *aprender del grupo*, *compartir la responsabilidad* y *ceder la capacidad de actuar e influir*.

En los tres casos descritos, el proceso creativo consistía en encomendar al grupo tareas para elaborar material dramático y recurrir, especialmente en la fase inicial, a las experiencias personales de los participantes. Sin embargo, las estrategias para la construcción del guion final a partir de este material fueron diferentes. Durante las conversaciones, observé que las cuestiones relacionadas con el proceso grupal son muy importantes para la creación de la dramaturgia, especialmente la duración de las relaciones dentro del equipo que crea la obra (tanto de las personas que actúan como de las que trabajan con ellas en la representación). No obstante, la búsqueda de este tipo de tendencias y categorías diferenciadoras requiere una investigación a mayor escala. Considero que estas observaciones pueden ayudar a encontrar soluciones a los retos del trabajo procesual.<sup>26</sup> Cabe señalar que los procesos grupales, no solo los que ocurren en el equipo que actúa en el escenario, sino también en el grupo de realizadores, en el equipo de la institución y en la comunidad local, se desarrollan en realidad fuera del teatro debido a su carácter social. Por tanto, también influyen significativamente en las cuestiones creativas aspectos que no pueden describirse en textos que revelen la identidad de las personas o permitan su identificación. Un paso importante para comprender plenamente los retos y las condiciones del trabajo de los pedagogos y pedagogas teatrales sería llevar a cabo una investigación anónima. El trabajo procesual y el trabajo basado en experiencias personales revelan un área de cuestiones que requieren confidencialidad y que, al mismo tiempo, son un elemento constante, por lo que conviene que, como mecanismos o tendencias, no solo se transmitan oralmente, sino que también formen parte de la reflexión investigadora.

Traducción: Elżbieta Bortkiewicz

26 Véase «Angażować, nie krzywdzić» («Comprometerse, no hacer daño»), conversación de Ada Tymińska con Agata Siwak y Bogna Kierlińska publicada en la revista *Dwutygodnik*. Disponible en <https://www.dwutygodnik.com/artykul/11343-angazowac-nie-krzywdzic.html> (fecha de acceso: 15/12/2024).

## Vivir, contar, ver: reflexiones sobre el trabajo con historias personales en procesos pedagógico-teatrales

69

**AGATA ŁUKASZEWICZ** es teatróloga, pedagoga teatral y arteterapeuta. Se graduó en Estudios Teatrales y obtuvo su máster en Medios Interactivos y Espectáculos en la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. Completó su formación en Pedagogía Teatral en la Universidad de Varsovia y en Arteterapia en la Universidad Médica Karol Marcinkowski de Poznań. En cinco ocasiones fue coordinadora técnica de proyectos en el marco de Verano en el Teatro; en su décima y undécima edición, supervisó los proyectos en nombre del Instituto del Teatro. Entre 2017 y 2021 se encargó del Archivo de Jan Dorman en el Instituto del Teatro; también publicó varios artículos sobre la actividad teatral y pedagógica de este insigne pedagogo teatral. En 2024, fue becaria del ministro de Cultura y Patrimonio Nacional. Actualmente trabaja en el Centro de Arte Infantil de Poznań.

En muchos procesos pedagógico-teatrales, se invita a los participantes a compartir sus experiencias. Si el proceso del taller termina con una presentación, estas historias suelen constituir la base de su guion. Es una forma de trabajo extremadamente subjetiva y participativa: las historias personales sustituyen un texto escrito previamente, es decir, un relato ajeno puesto en boca de los intérpretes, lo que les permite hablar en su propio nombre y, a menudo, con sus propias palabras ante el público reunido.<sup>1</sup> Para mí, como pedagoga teatral en ejercicio, ser consciente de que se está manejando una materia tan delicada como lo es la vida ajena, conlleva una enorme responsabilidad: hacer público lo que hasta el momento era privado expone a la persona que lo cuenta al riesgo de ser herida. A veces me sentía abrumada por la necesidad de proteger a las personas que participaban en el proceso, pero al mismo tiempo veía que este tipo de trabajo favorecía su desarrollo y ayudaba a formar el grupo. La consciencia de esta oportunidad y de los retos que implica me ha motivado a desarrollar las habilidades necesarias para trabajar con un conjunto de personas: saber escuchar, mostrar empatía hacia ellas, ser abierta y estar atenta a sus emociones. Ha hecho que responda de manera más reflexiva —y menos espontánea— a lo que aparece en el proceso del taller, especialmente cuando es sorprendente, inesperado o difícil. Cuando se trabaja con historias reales en el teatro, surgen muchos retos de carácter ético que se pueden resumir en una sola pregunta: ¿cómo hacerlo de forma segura? Esto es importante porque, en la pedagogía teatral, la metodología detallada de actuación siempre, en cada proyecto, es resultado de las decisiones de las personas que la crean.<sup>2</sup> En la práctica, las formas de recopilar y procesar estas historias varían mucho entre sí. Decidí entrevistar a las pedagogas teatrales que iniciaron, dirigieron y observaron esos procesos para poder comparar sus reflexiones con las mías. Resultó que en las conversaciones se repetían cinco temas:

- 70
- la responsabilidad de la persona que dirige el proceso;
  - la responsabilidad de la persona que participa en el proceso;
  - el papel del relato en el proceso colectivo;
  - el papel del relato en el proceso creativo (en el guion de la representación y en el espectáculo);
  - la recepción de la representación por parte del público.

En este texto, explicaré en qué consiste cada uno de estos temas y propondré preguntas que el facilitador o facilitadora puede plantearse antes de comenzar a trabajar con las historias de los y las participantes o durante el proceso. Quiero que este material sea una invitación a la reflexión independiente a la hora de diseñar y llevar a cabo procesos de carácter pedagógico-teatral, así como un estímulo para el debate entre los y las profesionales del sector.

### La responsabilidad de la persona que dirige el proceso

La decisión de trabajar con las historias de las personas partícipes a menudo se toma aún en la fase de diseño de las actividades para el grupo. Esta elección tiene consecuencias

<sup>1</sup> Nota de la editora: En Polonia, en el trabajo pedagógico-teatral sobre el espectáculo, la práctica predominante es crear la dramaturgia de la representación conjuntamente con el grupo que participa en el proceso; son raras las puestas en escena de obras literarias concretas. Las soluciones escénicas se elaboran, por ejemplo, a partir de las historias de las personas que pertenecen al grupo, de textos literarios creados en el marco de los talleres o de improvisaciones teatrales. También ocurre que la dramaturgia de la representación relata, en cierta medida, el mismo proceso de la creación del espectáculo. La autora del texto, Agata Lukaszewicz, se centra en la forma de obtener el material dramático: consiste en la aportación de las historias personales de los miembros del grupo, además de su reflexión sobre las consecuencias de esta solución manifestadas durante el trabajo con el grupo.

<sup>2</sup> Nota de la editora: Las cuestiones relacionadas con la creación de metodologías de trabajo propias se describen con más detalle en los textos de Judyta Berłowska («Sobre la elección del tema y la forma del espectáculo») y de Katarzyna Pivońska («La creación de la dramaturgia en el proceso de trabajo con el grupo») incluidos en este tomo.

en etapas posteriores tanto para quienes participan como para la persona que dirige el proceso. Este trabajo se basa en un contacto cercano, en la creación de relaciones y en la unión de todo el grupo mediante vínculos, en cuya red también se encuentra el facilitador o facilitadora, y el desarrollo del proceso dependerá en gran medida de la situación y de las competencias con las que se incorpore a este. El momento de la decisión es, por lo tanto, el momento de evaluar su disposición para asumir tal responsabilidad en su situación vital actual y en su estado físico y psíquico. El hecho de que las personas partícipes cuenten sus historias significa que el pedagogo o pedagoga teatral acepta introducir un elemento de incertidumbre en el proceso y buscar soluciones sobre la marcha a los problemas que surjan, lo cual no siempre es cómodo ni fácil. En este contexto, cabe mencionar que, en ocasiones, los y las participantes deciden compartir historias cuyo contenido trasciende el marco del proceso pedagógico-teatral: los acontecimientos relatados pueden, por ejemplo, tener carácter delictivo o ser testimonio de una situación vital crítica. Este tipo de circunstancias requieren una intervención que no es la creativa, lo que, a menudo, implica que los pedagogos y pedagogas teatrales busquen el apoyo de especialistas de otras disciplinas o se pongan en contacto con los padres/tutores de la persona en cuestión. En ese caso, es fundamental ser consciente de las propias limitaciones competenciales, pero también analizar detenidamente cómo se ha formulado la invitación al grupo y a qué podía animar.



¿Son las herramientas de las que dispongo adecuadas para las necesidades que surgen de la idea del proceso?

¿Qué puedo hacer si mis competencias resultan insuficientes?

71

### La responsabilidad de las personas partícipes

Las personas que participan en el proceso son dueñas de su propia biografía. Eligen los acontecimientos sobre los que quieren hablar y la presencia del grupo les brinda la oportunidad de ser escuchadas y de aportar al proceso algo que hasta ahora pertenecía solo al narrador. El uso de la historia en las etapas posteriores de la creación del espectáculo permite profundizar en el trabajo con dicha experiencia. En este contexto, la tarea de los facilitadores o facilitadoras es abrir espacios para el desarrollo: dar forma a las actividades creativas de manera que permitan a los y las participantes transformarse, madurar y convertirse en defensores de su propia causa. Sin embargo, los facilitadores no deben olvidar la autonomía de quienes narran y respetar su privacidad. En la práctica, esto implica la posibilidad de renunciar a la intención inicial de contar su historia en el escenario o de encontrar una forma escénica que permita que la historia (o algunos de sus motivos) se escuche sin que se identifique quién es su protagonista. Las experiencias vitales no tienen por qué representarse fielmente, sino que pueden servir de inspiración para el trabajo creativo del grupo.

Si en el proceso se dan las condiciones necesarias para el desarrollo de los y las participantes, estos suelen trasladar los cambios a su propia vida, lo cual también puede plantear dilemas, especialmente cuando se trabaja con personas dependientes. Me refiero a aquellas con discapacidades o menores de edad, es decir, que dependen de personas o instituciones con poder de decisión. Su voz individual parece especialmente valiosa, ya que rara vez se escucha; sin embargo, las experiencias transformadoras vividas por estas personas en los talleres pueden generarles dificultades a la hora de enfrentarse a su entorno cotidiano, que entretanto no ha experimentado cambios similares.



¿Qué desarrollo de los narradores o narradoras posibilita el trabajo que he planeado en torno al relato?

¿Será posible trasladar a la realidad extrateatral la autonomía y la validez que las personas que participan en el teatro experimentan gracias al trabajo sobre sus propias experiencias? Si no es así, ¿cómo afecta esto a mi trabajo y a mis elecciones?

## El papel del relato en el proceso colectivo

Compartir su biografía es algo natural: a las personas les gusta hablar de sí mismas, quieren ser escuchadas. En la vida cotidiana, esto suele ocurrir con los allegados, a veces con el/la terapeuta y, a menudo, en las redes sociales. En el taller teatral, quien cuenta su historia confiesa a las demás personas involucradas en el proceso una parte de su vida, confiando en los principios de confidencialidad, de discreción y de empatía; sin embargo, que estos principios funcionen en la práctica depende de cada uno de los miembros del equipo. Los relatos desempeñan un papel importante en el proceso colectivo: ayudan a conocerse mejor, a encontrar puntos en común, a verse reflejados en las biografías de los demás y a mostrar apoyo empático. Todo ello influye en la integración del grupo y aporta una sensación de seguridad. Crear una situación de escucha activa permite a todas las personas que colaboran enfrentarse a una vida que no conocen o encontrar una comunidad de experiencias. La singularidad de compartir su historia durante el taller pedagógico-teatral radica en que esta situación supone (o al menos permite) su transformación artística.

¿Cómo puedo organizar una situación de taller para que los y las participantes que hablan y quienes escuchan se sientan seguros?



¿Qué herramientas y formas de trabajo conozco que sirven para compartir historias? ¿Cuáles de ellas se adaptarán a la situación del grupo con el que trabajo y al tema que tratamos?

¿Cómo reacciona el grupo ante las historias contadas? ¿Contribuyen estas al proceso colectivo y al desarrollo individual de quienes forman el equipo?

72

## El papel del relato en el guion de la representación y en el espectáculo

Muchas veces he tenido la impresión de que confiar la historia a un grupo, por un lado, construye la identidad del narrador, lo crea ante los demás, por así decirlo, y, por otro, le permite separarse de los acontecimientos evocados. A partir de ese momento, la historia se convierte en un ente independiente, puede ser transformada, contada por otra persona, es vista/observada, en cierto modo, desde fuera por quien la ha vivido. En los procesos que culminan con la preparación de una representación, las historias se convierten en material dramático que, como tal, está sujeto a la interpretación y la evaluación en términos artísticos. Cuando trabajamos en un espectáculo, llega un momento en el que hay que decidir si una historia concreta formará parte de él y, si es así, qué función desempeñará. Los pedagogos y pedagogas teatrales, al trabajar en la parte artística del espectáculo, se enfrentan al reto de definir cuál será su papel en este proceso: cuánta responsabilidad le darán a la persona que cuenta la historia, al grupo, cuánta asumirán ellos mismos, en qué medida se negociará y en qué medida se impondrá como marco de actuación.

¿De qué soy responsable como facilitador/a en la fase de configuración de la forma y el contenido del espectáculo que se está creando?

¿Dónde veo la responsabilidad del grupo o de cada persona individualmente?

¿Qué es lo que decide el grupo o cada persona individualmente durante la creación del guion?



¿De dónde surgió la visión artística de la representación? ¿Qué elementos formales provienen de quienes participan y de nuestro proceso de taller?

¿En qué medida las personas que aportan sus historias al proceso influyen en el contexto en el que se utilizan los relatos dentro de la obra? ¿La forma en la que se utilizan las historias en el espectáculo respeta la intención de quienes las narran?

¿A qué objetivos sirven las historias evocadas en la realidad teatral?

## La relación con el público

Las historias personales incorporadas a la obra escénica cambian su estatus, se convierten en un mensaje artístico, y depende únicamente de las personas que crean el espectáculo revelar al público (o no) la veracidad de esas situaciones. La conciencia de estar comunicándose con historias auténticas puede crear un puente entre el teatro y la realidad. Para la forma en que se percibe la representación —y, por tanto, las historias que contiene— es importante quién se sienta en la platea y con qué intención ha acudido allí. En el caso del teatro *amateur*, a menudo se trata de familiares y amigos de los actores (que conviven a diario con ellos y suelen acudir para apoyarles u observar su desarrollo artístico), a veces también participan los responsables políticos, los donantes o patrocinadores (invitados para elevar el prestigio del evento) o los representantes de determinados círculos a los que afecta el tema del espectáculo y que están interesados en escuchar opiniones al respecto.

Al igual que al principio del trabajo, también en su final resuena con fuerza el tema de los límites de la responsabilidad del profesional de la pedagogía teatral. Sin embargo, ahora la pregunta ya no es «¿a qué invito a los/las participantes?», sino «¿con qué les dejo?». Las personas participes se quedarán con aquellos a quienes han transmitido su mensaje. La expresión artística tiene el potencial de crear una alianza especial entre los que están en el escenario y los que están en la platea: unos y otros pueden verse, escucharse y conocer cosas que en otras circunstancias nunca se habrían contado. Pero también tiene el potencial de poner a unos y a otros en una situación incómoda (por ejemplo, al tocar un tabú que existía en una determinada comunidad). Entonces, ¿quizás no sean los aplausos tras la representación final, sino el hecho de que el grupo esté dispuesto a asumir a diario las consecuencias de su expresión escénica lo que concluye plenamente el proceso pedagógico-teatral? ¿Quizás para algunos procesos ese final sea encontrar en un entorno determinado alianzas que continúen trabajando en el tema que hemos planteado? Como profesionales de la pedagogía teatral, ofrecemos la oportunidad de compartir historias, considerarlas en el contexto de las experiencias del público, traspasar las fronteras de los mundos herméticos de los grupos destinatarios y propiciar el encuentro entre personas diferentes.

73



Como facilitador/a, ¿cómo puedo organizar una representación/espectáculo/encuentro en el sentido artístico, de manera que permita crear un entendimiento entre el público y los intérpretes?

¿Cómo preparo a los grupos y al público en los procesos pedagógico-teatrales para las consecuencias de contar sus historias desde el escenario?

¿Cómo preparo al público para la recepción del contenido que hemos pensado contar desde el escenario?

## Conversaciones y gratitud

Quiero agradecer a las pedagogas teatrales Grażyna Wydrowska, Małgorzata Adamczyk, Justyna Czarnota, Magdalena Szpak, Katarzyna Piwońska, Barbara Prądyńska, Katarzyna Kotarska y Maria Babicka-Janiszewska sus reflexiones, las conversaciones mantenidas y que hayan compartido sus conocimientos y aplicado el trabajo pedagógico-teatral a historias reales. Vuestros comentarios y experiencias se han convertido en puntos de referencia de suma importancia para mi texto.

Traducción: Katarzyna Górna

## Sobre la elección del tema y la forma del espectáculo

74

**JUDYTA BERŁOWSKA** es directora, pedagoga teatral y formadora. Se licenció en Dirección Escénica por la Escuela Superior Estatal de Arte Dramático de Cracovia, y en Estudios Teatrales, por la Academia Teatral de Varsovia. Recibió el premio a la mejor dirección en el Konkurs na Wystawienie Polskiej Sztuki Współczesnej (Concurso de Puestas en Escena de la Dramaturgia Polaca Contemporánea, 2020) y en el Grand Prix del Forum Młodej Reżyserii (Foro de Jóvenes Directores, 2014). Ha dirigido en espacios escénicos como el Teatro Wilam Horzyca, de Toruń; el Teatro Infantil del Zagłębie Jan Dorman, de Będzin; el Teatro Wojciech Bogusławski, de Kalisz; el Teatro de Marionetas e Intérpretes «Kubuś», de Kielce; el Teatro Juliusz Słowacki, de Cracovia; el Teatro Municipal de Gliwice; y el Teatro Cyprian Kamil Norwid, de Jelenia Góra. Ha trabajado en numerosas ocasiones como pedagoga teatral, entre ellas, seis veces en el marco del programa Lato w Teatrze (Verano en el Teatro). Completó el curso de Comunicación No Violenta (NVC), de la Fundación 4 KROKI (2022-2023) y es graduada de la Escuela de Formadores de Organizaciones No Gubernamentales.

Soy directora y pedagoga teatral, y trabajo tanto con equipos formados por profesionales como con grupos de *amateurs*. En el primer caso, considero que mi tarea principal consiste en crear un espectáculo que pueda presentarse ante el público en múltiples ocasiones. El equipo artístico y técnico, así como el personal de los distintos departamentos teatrales, realiza su labor durante los ensayos y las funciones, declarando, desde el inicio, que posee los conocimientos y competencias necesarios para llevarla a cabo. El objetivo principal del contrato es preparar el estreno. Por ello, concibo el espectáculo como una obra que ofrece algo al espectador, receptor de mi mensaje, y no como una respuesta a las necesidades de desarrollo individual de cada miembro del equipo. Tengo en cuenta sus intereses, pero, a la hora de ofrecer soluciones concretas, pienso sobre todo en el público. Selecciono las herramientas que me permiten abordar el tema en la forma que yo elijo.

En el trabajo con *amateurs* centro mi atención, en primer lugar, en las personas que participan en la creación del espectáculo y, solo después, en el resultado y su impacto en el público. Comienzo por determinar las necesidades y los recursos del grupo; conocer a los participantes me permite planificar los siguientes pasos. Las personas aportan al proceso sus historias y sus temas, y mi función es trasladarlos al lenguaje teatral, de modo que el grupo pueda mostrarse en la medida en que lo desee.

Considero que no existe una única manera adecuada de conducir procesos pedagógico-teatrales. El denominador común en el trabajo colectivo, desde mi punto de vista, es la búsqueda de estrategias que fundamenten el proceso creativo en las ideas aportadas por los y las participantes. En el presente texto, mi intención es mostrar prácticas que facilitan la elección del tema y la forma del espectáculo. Para hacerlo posible, solicité la colaboración de un grupo diverso de interlocutores e interlocutoras.<sup>1</sup> En mi reflexión me han acompañado los siguientes profesionales:

**Małgorzata Adamczyk:** dirige el Departamento de Educación del Teatro Hans Christian Andersen de Lublin y es instructora teatral en el Centro Cultural del Distrito «Czechów», también en Lublin.

**Ola Barczyk:** imparte actividades para distintos grupos de edad y dirige la Fundación Wszyscy Obecni (Todos Presentes); trabaja en el ámbito de la pedagogía del circo.

**Katarzyna Krajewska:** acompaña, desde hace siete años, al grupo juvenil ROBIMY (ACTUAMOS) en el Teatro de Marionetas de Wrocław.

**Joanna Krukowska-Gulik:** codirige conmigo un grupo estable de jóvenes, en el Taller Teatral Ognisko Teatralne, del Teatro Ochota, y ha trabajado también con grupos de familias.

<sup>1</sup> Nota de la redactora: En Polonia, el teatro amateur es un fenómeno de larga tradición, muy anterior a la propia pedagogía teatral, entendida aquí, sobre todo, como uno de los enfoques para crear teatro con personas aficionadas. En el contexto polaco, existen otros modelos de actividad teatral con personas que no se dedican profesionalmente al teatro. El trabajo con grupos amateur es llevado a cabo por personas procedentes de diversas profesiones: no solo estrictamente teatrales (por ejemplo, formación teatral, actuación, dirección escénica, pedagogía teatral), sino también del ámbito de las humanidades o de las ciencias sociales (como animación cultural, filología polaca, pedagogía, psicología o resocialización). El movimiento amateur abarca todo el país e involucra a personas de prácticamente todos los grupos de edad —niñas y niños, jóvenes, estudiantes, personas adultas trabajadoras o personas mayores— y con todo tipo de ocupaciones. Actualmente, los grupos teatrales amateur estables funcionan sobre todo en centros culturales y teatros, o bien son constituidos por organizaciones no gubernamentales o universidades. Muchas instituciones culturales y organizaciones no gubernamentales fundan grupos amateur en el marco de proyectos —puntuales o cíclicos— conformados para el tiempo de preparación y presentación del espectáculo o de las actividades teatrales previstas. Hay numerosos grupos comunitarios creados en distintos entornos, incluso en lugares menos habituales, como centros penitenciarios o iglesias, así como iniciativas de familias en guarderías o escuelas. Además, las escuelas también participan en la realización de actividades teatrales amateur en Polonia, ya sea mediante representaciones puntuales, con motivo de diversas celebraciones, o mediante clases teatrales regulares. Existen, asimismo, empresas comerciales que imparten actividades para grupos teatrales. El movimiento amateur en Polonia es un fenómeno tan amplio y a menudo tan arraigado localmente que, para muchas personas —sobre todo de localidades pequeñas—, constituye la forma más accesible de contacto con el teatro.

**Monika Nitkiewicz-Mitrut:** dirige varios grupos teatrales formados por personas de distintas edades en la Casa de Cultura Juvenil «Pod Akacją» de Lublin y en el Centro de Cultura y Promoción de Kraśnik, entre otros.

**Katarzyna Peplinska-Pietrzak y Wojciech Jaworski:** dirigieron, durante varios años, el Młody Teatr de Toruń.

**Karolina Pluta:** trabaja en la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales, en la que desarrolla prácticas teatrales, principalmente con personas adultas. También ha dirigido un proceso teatral con jóvenes de Leszno, llevado a cabo por el Centro Nacional de Cultura, en el marco del proyecto Trauma i Duma (Trauma y Orgullo).

**Sebastian Świąder:** coordina grupos, en el Taller Teatral Ognisko Teatralne, del Teatro Ochota, y también trabaja en la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales.

**Lukasz Zaleski:** director y dramaturgo que, desde hace muchos años, conduce procesos teatrales con jóvenes en toda Polonia.

### Parte I. Marco inicial del trabajo con el grupo

Mis interlocutores e interlocutoras señalan que los marcos del proceso dependen, en cierta medida, de factores externos. En sus testimonios, se perfila con especial claridad la diferencia entre un trabajo a largo plazo, con un grupo que funciona de manera estable en el marco de una institución, y una actividad puntual de carácter proyectivo. Conducir un grupo durante muchos años permite conocer en profundidad a las personas y tomar conciencia del proceso que tiene lugar dentro del propio colectivo.

76 Los proyectos temporales financiados mediante programas de subvenciones suelen exigir la planificación del tema y de la metodología de trabajo en la fase misma de redacción de la solicitud, a menudo antes de conocer al grupo destinatario. Katarzyna Krajewska y Lukasz Zaleski tienen experiencia a la hora de continuar el trabajo con un grupo surgido de un determinado proyecto. Ambos afirman que una perspectiva a largo plazo ofrece mayor libertad, la posibilidad de conocerse mejor y permite un mayor grado de implicación del grupo en el proceso de toma de decisiones; describen este modo de trabajo más ligado a un proceso.

Lo que sí depende principalmente de las personas que conducen el proceso es la elección del modelo de trabajo: la mayoría de mis interlocutores e interlocutoras opta por distintas variantes de acompañamiento para que el grupo construya el espectáculo de forma autónoma. Por lo general, esto se basa en la premisa de que el resultado final debe ofrecer a quienes participan la posibilidad de expresarse sobre un tema que les interese, sin estar al servicio de la exhibición de la destreza actoral.

Las diversas conversaciones desvelaron que la selección del tema y de la forma depende, en gran medida, de cómo las propias personas que conducen el proceso definen su papel. Karolina Pluta se considera una experta en una forma teatral concreta:

*La responsabilidad respecto del proceso pedagógico implica una elección consciente de la forma. Me pregunto qué puedo avalar de verdad, tanto en la estética como en la forma de trabajar con el grupo. Si siguiera al grupo, seguramente elegiríamos poesía, vestuarios, un musical. Pero yo no sabría manejar esas cosas ni asumir la responsabilidad que conlleva. Cuidar mis propios límites y —aunque suene extraño— también mis ambiciones es un proceso paralelo que exige decirles: «Genial, quizá esto funcionaría con otro instructor o instructora, pero yo no poseo los conocimientos necesarios. Propongo otra cosa: veamos cómo podemos utilizar vuestras ideas dentro de esta forma. Os pido confianza». Y negociamos.*

Kasia Krajewska señala la posibilidad de precisar su papel dentro del pacto: «Los jóvenes tienen que saber que no lo haremos todo por ellos. Estamos abiertas a sus ideas y necesidades, pero también tenemos nuestros límites. El pacto ayuda a establecer en qué punto podemos encontrarnos». Kasia también entiende sus competencias en relación con el lenguaje teatral, aunque, en el caso del grupo que coordina, esto implica invitar, cada año, a otros codirectores: «Se trata de ofrecer a la juventud nuevas experiencias. En el teatro se trabaja con distintos creadores y directores, y eso constituye un valor». Sebastian Świąder destaca el carácter creativo de quien conduce el proceso, además de subrayar otros aspectos:

*No se trata de ambiciones artísticas, sino de la capacidad de crear algo en conjunto. Hay pocas áreas del arte en las que, por definición, se cree algo de manera colectiva; esa es la alegría que ofrece el teatro. Diseño una situación en la que las personas puedan expresarse de manera sencilla y en la que no haya cosas mejores ni peores.*

En este enfoque, la materia de trabajo para los profesionales de la pedagogía teatral puede ser todo aquello que el grupo aporte y experimente a nivel colectivo.

Conviene apuntar que los pedagogos y pedagogas teatrales presentan formaciones, trayectorias profesionales e intereses diversos, que también influyen en la manera de configurar el proceso de puesta a punto de la actuación. Lukasz Zaleski señala el vínculo entre su actividad en el teatro profesional y su trabajo con grupos *amateur*: «Seguramente, el hecho de ser dramaturgo influye en la forma que propongo. Me resulta más fácil trabajar a partir del diálogo y conversar mucho: los espectáculos son un intento de diálogo dentro del grupo y, después, con el público». Por su parte, Joanna Krukowska-Gulik describe su enfoque como facilitadora: observa al grupo en todas las etapas del trabajo y, a partir de ello, propone qué pasos seguir. Estar alerta, a la hora de reaccionar, le permite identificar los temas relevantes para el grupo y luego encontrar la manera de contarlos desde el escenario. Otros pedagogos y pedagogas teatrales confirman (y es también mi propia experiencia) la utilidad de apoyarse en las habilidades propias y recurrir a las formas que nos son más afines. En este contexto, me parece especialmente importante la voz de Wojtek Jaworski, quien, como actor que también trabaja en el ámbito de la danza teatro, se distancia claramente del papel de psicólogo:

*A veces contamos historias personales —difíciles, no trabajadas o incluso traumáticas—, pero yo nunca entro en esos relatos íntimos. Soy consciente del tiempo del que disponemos en nuestro trabajo y de las limitaciones que ello implica. Sin embargo, veo que algo se mueve en alguien y con eso —con la emoción misma— sí puedo trabajar de manera creativa, pero no me siento competente para hacerlo con la historia personal, porque no soy psicólogo ni terapeuta. Además, considero que cargar a los demás con experiencias difíciles desvirtúa un poco el propósito por el que nos reunimos.*

Cada persona que conduce el proceso debe, por lo tanto, plantearse los marcos y límites de su papel para, así, establecer unas reglas a las que atenerse.

Muchas de las declaraciones que definen este papel remiten a cuestiones vinculadas con el proceso colectivo. Kasia Krajewska habla de ser la guardiana del pacto:

*Procuro, mediante mis acciones, que este proceso sea lo más inclusivo, democrático e igualitario posible: que ofrezca, a cada persona, un espacio para expresarse y que se construya de la manera más colectiva y equitativa posible. Para ello utilizo el pacto, con el que trabajo a lo largo de todo el proceso.*

Para Ola Barczyk, lo más importante en el trabajo con grupos es cuidar la seguridad de las personas: «Me preocupo mucho de que sientan que alguien vela por ellas, que marco una dirección». De todos los testimonios se desprende que se trata de un requisito indispensable para que el grupo quiera participar activamente en el proceso creativo y luego arriesgarse a salir al escenario. El último aspecto que quisiera señalar —porque me parece importante, aunque solo lo mencionaron dos personas— es el lugar que ocupa quien conduce el proceso dentro del grupo. Lukasz Zaleski reconoce: «Participo muy a menudo en las dinámicas de integración. Pero no lo hago en las actividades que podrían formar parte del espectáculo, porque no quiero modelar sus expresiones». Małgorzata Adamczyk cuenta que, durante la realización del proyecto *Młodzieżowa Scena Andersena* (Escena Juvenil Andersen), en el Teatro Hans Christian Andersen de Lublin, ella y una colega compartieron con el grupo sus propias historias, en las mismas condiciones que las demás personas. «Nunca antes había recurrido a algo así; pensaba que era un tiempo dedicado a los jóvenes, que yo estaba allí para acompañarlos y que no debía introducir mis propios contenidos; sin embargo, aquí aportamos también nuestras problemáticas adultas». Al asumir el papel de coparticipantes del proceso, también actuaron, por último, en la presentación, y sus historias resonaron desde el escenario. Esta historia muestra claramente que las personas que conducen el proceso toman decisiones diversas a lo largo del trabajo y que estas tienen consecuencias variadas —a menudo imprevisibles incluso para ellas mismas—.

## Parte II. Trabajo con el grupo

Las conversaciones entabladas me permitieron distinguir dos modelos fundamentales de trabajo con el grupo que sirven para elegir el tema y la forma de la presentación.

78

### Definir conjuntamente con el grupo el tema o la forma del espectáculo

Este modelo puede compararse con un embudo. Al principio, el ámbito de las conversaciones con el grupo es muy amplio. La persona que conduce el proceso propone tareas diversas y deja libertad para interpretarlas, desarrollarlas y profundizarlas, pero a menudo asume la responsabilidad de señalar los puntos comunes y las conexiones entre los hilos temáticos. Esto conduce a una delimitación temática y formal del campo de búsqueda.

Kasia Peplinska-Pietrzak lo describe así:

*Cuando nos reuníamos con el grupo, explicábamos que lo más probable es que no todas las necesidades y aspiraciones quedarían satisfechas, pero que nos gustaría cerrar esta etapa contando con un acuerdo sobre el tema final. Antes de pasar a los ensayos, que culminaban en una actuación, empezábamos por un trabajo conceptual y en él mapeábamos los temas que interesaban al grupo.*

El método de trabajo de Asia Krukowska-Gulik es parecido:

*Una vez que hemos pasado un tiempo compartiendo y experimentando juntos, elegimos de manera conjunta el tema en torno al cual vamos a trabajar. Presento una propuesta inspirada en lo que escucho en nuestras conversaciones espontáneas y observo si es un tema en el que desean profundizar.*

### Proponer al grupo un tema o una forma y explorar con él qué aspectos de ese ámbito le resultan significativos

En esta variante, la persona que conduce el proceso propone el asunto que el grupo ha de explorar. Con frecuencia, el tema o la forma se anuncian ya en la fase de reclutamiento, lo que probablemente funcione como filtro y haga que se inscriban solo las personas interesadas.

Lukasz Zalewski, al realizar el espectáculo *Granice otwarte (Fronteras abiertas)* en el Teatro Łaźnia Nowa de Cracovia, esbozó, ya en la invitación al proyecto, un área inicial de interés y después trabajó con el grupo para precizarla: «En la primera reunión dije que, para mí, el tema de los límites es muy amplio y que querría hablar con ellos sobre qué significa para cada cual». Gosia Adamczyk describe cómo utilizó el tema como elemento de la fase de reclutamiento: «Partíamos de la idea de crear un espectáculo juvenil que tratara cuestiones procedentes de las propias personas participantes, cuyos temas suelen estar ocultos. Por eso, cada persona interesada en participar tenía la tarea de grabar un vídeo asociado a la palabra *ukryte* ('oculto'), con total libertad en la interpretación de ese término».

Conviene destacar que, en ambos modelos, sucede que la elección del tema o de la forma de trabajo surge de la inspiración procedente de la vida teatral más amplia, en la que participan tanto el grupo como la persona que lo conduce. Las y los pedagogos teatrales mencionan este aspecto, sobre todo en el contexto del trabajo con grupos estables: ciertos acontecimientos, encuentros y proyectos se convierten en un detonante para otros y favorecen la detección y la elaboración de nuevos hilos. Sobre esta práctica habla Ola Barczyk: «La vida teatral es un gran tapiz: los temas surgen de la vida, pero también del trabajo con otros grupos. No llegan por inspiración repentina, sino por medio de las personas con las que nos encontramos». En este caso, varias agrupaciones —la infantil, la juvenil, la inclusiva, la circense y el teatro de la Fundación *Wszyscy Obecni* (Todos Presentes)— se vinculan a la metodología de Ola. Al mismo tiempo, ocurre que los grupos ven sus respectivos trabajos, lo que crea un cierto ecosistema teatral; por ello, el proceso de inspiración recíproca se vuelve natural: «El tema que trabajo con un grupo puede ser un trampolín para el trabajo con otro. En ocasiones, recorro a la experiencia de un grupo cuando trabajo con otro y pregunto: “¿Y cómo es para vosotros?”. A veces asisten a sus respectivos espectáculos, aunque no siempre».

79

### Parte III. Herramientas ejemplares que apoyan la identificación del tema y la forma del espectáculo

Independientemente del modelo elegido, mis interlocutores e interlocutoras coinciden en que la fase inicial se basa en un trabajo sustentado en diversos ejercicios. Su selección depende de lo siguiente:

- el objetivo marcado (por ejemplo, animar a quienes participan a compartir algo personal);
- las preferencias de la persona que conduce el proceso (por ejemplo, un bailarín recurre al trabajo con el cuerpo);
- las convicciones de quien conduce el proceso: algunas herramientas se consideran seguras para el grupo y otras, demasiado arriesgadas para utilizarlas (por ejemplo, sin el apoyo de un psicólogo).

Los testimonios de mis interlocutores e interlocutoras permitieron crear una especie de catálogo de las distintas herramientas que utilizan en su trabajo.

#### Construcción del pacto

Elaborar el pacto con el grupo<sup>2</sup> es una oportunidad para comunicar y negociar los marcos de trabajo, así como para reconocer las necesidades del grupo vinculadas a su participación en el proceso. Wojtek Jaworski subraya: «El pacto representó uno de los puntos de

<sup>2</sup> Nota de la redactora: En los procesos pedagógico-teatrales, el pacto es un tipo de acuerdo que establecen entre sí los participantes y quienes conducen el proceso al inicio de su trabajo en común. Suele definir el objetivo de los encuentros, los roles de cada persona y el modo de funcionamiento del grupo. Monika Klonowska desarrolla este tema con mayor detalle en el texto «Proceso colectivo visto por una facilitadora», que forma parte de esta publicación.

inflexión en mi manera de conducir las sesiones. Aplicar esta herramienta al inicio del trabajo ayuda a no hundirse cuando se vuelve más intenso». Un acuerdo formulado conjuntamente permite nombrar las necesidades de cada parte, ordenar las acciones y ofrecer una distribución clara de responsabilidades.

---

### Conversaciones/debates en el plenario

El diálogo con el grupo es, probablemente, la herramienta que se menciona con más frecuencia para identificar los temas. Monika Nitkiewicz-Mitrut afirma:

*El trabajo teatral con cada grupo va precedido de conversaciones acerca de cómo viven y de qué les gustaría contar. De ahí surgen los temas. La cantidad de conversaciones depende del grupo de edad: la elección del tema suele producirse más rápido en los grupos de niñas y niños mayores y en los adolescentes de secundaria, porque suelen saber lo que quieren decir, qué les incomoda o irrita de este mundo, y quieren sacarlo fuera. Los grupos más jóvenes necesitan más apoyo. En cambio, con las personas adultas —trabajo con un grupo de mujeres mayores— parto de una conversación sobre asuntos actuales. Esto ha dado lugar a espectáculos que funcionan a modo de comentario sobre cuestiones de actualidad, como, por ejemplo, la situación política o la aparición de la inteligencia artificial.*

Ola Barczyk inicia la nueva temporada de trabajo, con el grupo de circo, con una pregunta que determina la manera de proceder: «¿Qué os gustaría aprender este año?». Esta manera de conducir la conversación ayuda a escuchar al grupo y planificar las acciones; asimismo, favorece que los y las participantes asuman una mayor responsabilidad sobre el proceso, ya que son quienes determinan su propio objetivo educativo, lo cual puede influir en la estética del futuro espectáculo.

Según Łukasz Zaleski, el punto de partida para iniciar una conversación pueden ser también tareas sencillas para el grupo: «Quiero saber qué escuchan, así que les pido que me envíen sus *playlists* en Spotify. También les he pedido que elaboren un pequeño glosario de palabras y expresiones que usan con frecuencia y que quizá yo no conozco».

Por su parte, Gosia Adamczyk habla de la especificidad de estas conversaciones en los grupos estables:

*Tengo un grupo de chicas con las que trabajo desde hace cinco años. En septiembre, puedo llegar y preguntar: «Entonces, ¿de qué hablamos este año? ¿Qué es importante para vosotras?». Lo hablamos, pero también ocurre que escucho: «No lo sé». Cuento con hasta un mes para buscar tema: propongo distintos ejercicios, abro posibilidades, traigo artículos.*

Gosia recalca que las personas que forman parte de un grupo estable también cambian de manera dinámica y que, con esos cambios, se transforman asimismo sus necesidades creativas y los asuntos que consideran importantes, por lo que resulta fundamental actualizar de manera regular lo que se conoce de ellas.

---

### Observación

Quienes conducen el proceso señalan también que las decisiones relacionadas con la forma y el tema del espectáculo suelen surgir de una observación atenta del grupo durante las primeras actividades. La atención y la capacidad de sacar conclusiones pueden complementar la información expresada directamente en la conversación. Así lo cuenta Gosia Adamczyk:

Este primer encuentro es muy importante. Observar cómo reaccionan en dinámicas y juegos me permite reunir información sobre ellos: cómo se mueven, cómo se comunican, cómo entran en la acción, cómo trabajan en grupo. Y a partir de ese primer encuentro, en realidad ya me planteo qué hacer después. Por ejemplo, si veo que el grupo no quiere hablar, sé que, con solo tres meses de trabajo, no lograré crear un espectáculo basado en lo conversado. No quiero ir en contra de ellos. Veo lo que recibo y planteo cómo organizarlo.

---

### Conversaciones/tareas en grupos pequeños

Se trata de una herramienta que favorece la integración y crea una sensación de seguridad. La conversación en un grupo pequeño puede usarse, además, a modo de calentamiento que aporta confianza, antes de hablar en el plenario. Los grupos pueden cambiar de composición y también variar en el número de participantes. Asia Krukowska-Gulik cuenta cómo utilizó esta forma en su trabajo con familias:

*Una de las madres propuso un intercambio de roles: los adultos serían las niñas y niños, y estos se convertirían en adultos. Seguí esta propuesta y pedí que, antes de preparar las escenas, conversaran en parejas sobre lo que suelen decirse mutuamente, porque consideré que eso les ayudaría a prepararse para este intercambio de roles. Propuse una actividad que permitiera nombrar asuntos importantes a través del teatro, y no solo mediante la conversación.*

Karolina Pluta habla sobre el espectáculo realizado con jóvenes de Leszno, en el marco del proyecto Trauma i Duma (Trauma y Orgullo):

81

*Dedicamos mucho tiempo al trabajo en subgrupos, para que pudieran conocerse y divertirse. Hablaron mucho sobre su vida cotidiana. Les pedí que prepararan escenas en equipos, para que pudieran sentirse más libres y trabajar teatralmente de una manera distinta a recitar poesía (a lo que estaban acostumbrados).*

---

### Escritura intuitiva, flujo de conciencia

La escritura creativa suele ser una herramienta completamente nueva para el grupo. La libertad, la ausencia de un esquema y de una forma impuesta pueden favorecer la libre expresión de pensamiento. Al ser a menudo un trabajo individual, quienes encuentran más difícil intervenir en el plenario pueden sentirse más cómodos. Además, quienes participan tienen la oportunidad de recurrir a sus propios recursos comunicativos, lo cual puede influir en el lenguaje de la actuación. A veces, los ejercicios literarios dan lugar a textos que acaban convirtiéndose en la materia misma de la actuación. Otras veces funcionan a modo de herramientas complementarias, como en el trabajo de Wojtek Jaworski y Kasia Peplinska-Pietrzak con el Młody Teatr. Kasia cuenta que, en las clases de coreografía experimental con Renata Piotrowska-Auffret, descubrió un ejercicio procedente de la coreógrafa estadounidense Eleanor Bauer:

*Eleanor interrumpía las secuencias de baile y movimiento intuitivo con la petición de completar la frase: «Dancing is...» («Bailar es...»). Me inspiré en esta propuesta: mantuve la idea de movernos antes de empezar a escribir el desarrollo de una frase. Intentaba introducir, en el movimiento, diferentes ritmos, melodías y atmósferas. Realizamos varias rondas, alternando movimiento y escritura.*

Wojtek completa su relato:

*Luego les pedíamos que eligieran las palabras que les resultaban inspiradoras y, con ellas, creábamos mapas mentales colectivos. Para nosotros, aquello nos*

*servía para dar con el tema del espectáculo, no el material en sí. Al final, elaborábamos grandes collages, de forma que los temas aparecieran allí de forma gráfica. Después buscábamos puntos comunes entre los distintos collages.*

---

### **Narrar historias**

En muchos proyectos, se les pide a los participantes que compartan historias personales, y es en ellas donde se busca la inspiración para proseguir el trabajo, o bien se les pide directamente que hablen sobre un tema en concreto. En el caso de Młodzieżowa Scena Andersena, se pretendía extraer material para el espectáculo a partir de las experiencias que el grupo relató durante los talleres. Gosia relata la dinámica de trabajo:

*Cada persona disponía aproximadamente de una hora para compartir cualquier historia que le hubiera conmovido (podía haber sido testigo o protagonista de esos acontecimientos). Después volvíamos a hablar de ello en grupo, para hacer preguntas adicionales o brindar apoyo si era necesario. Durante dos semanas, escuchábamos cada día a alguien distinto. Grabábamos esos relatos.*

Muchas veces se recurre a la grabación de las historias: esto ayuda a no pasar por alto nada importante cuando se trabaja con múltiples perspectivas, relatos y puntos de vista. Lukasz Zaleski afirma que, para él, resulta fundamental la regla según la cual las personas pueden decidir en cualquier momento si quieren omitir la información aportada previamente:

*Incluso si, durante varios ensayos, ya hemos trabajado con algo y hasta entonces le parecía bien a esa persona. Para mí, esta es la principal diferencia entre un proyecto de este tipo y el trabajo con actores profesionales: probablemente con actores negociaría para que algo permaneciera, pero con jóvenes no lo hago. Esto les protege de un posible abuso, del uso inapropiado de una palabra o de un comportamiento que surgió durante los talleres, porque soy consciente de que pueden no darse cuenta de cuándo comenzó realmente el proceso creativo y, por eso, les doy la posibilidad de dar marcha atrás.*

82

---

### **Juegos**

En los grupos más jóvenes, los juegos suelen ser el punto de partida de las actividades teatrales. Monika Nitkiewicz-Mitrut cuenta que pueden ser un gran apoyo: «Cuando todavía no sabemos de qué queremos hablar, propongo distintos juegos. Puede ser, por ejemplo, crear historias a partir de las ilustraciones de las cartas del juego Dixit». En ocasiones, los temas surgen también del propio desarrollo de los juegos: de los comportamientos y comentarios de las personas que participan en la actividad.

---

### **Trabajo con la forma plástica**

A través de la experimentación con la forma, el grupo tiene la oportunidad de acercarse, poco a poco, al tema que desea abordar en el espectáculo. Monika Nitkiewicz-Mitrut explica esta práctica:

*A veces las participantes se reían, contando que yo les lanzaba cualquier objeto y decía: «Haced algo». Plástico, tubos de PVC... Me encantan las tiendas de bricolaje. Soy artista plástica, así que encuentro inspiración en ciertos objetos. Un día traje medias y las chicas empezaron a jugar con ellas. En aquel momento, trabajábamos en un espectáculo sobre los cuerpos y surgieron formas de movimiento preciosas: estiramientos, ataduras, ponerse las medias en la cabeza. Una buena metodología consiste en jugar con objetos en grupo: de ese modo se observan*

entre sí, ven lo que aportan los demás y, luego, conectan los elementos, desarrollan ideas ajenas. Yo observo todo eso y anoto con qué se puede seguir trabajando.

### Árbol de decisiones

Ola Barczyk trabaja, entre otros lugares, en un conjunto de escuelas de educación especial. Las personas que estudian en estas escuelas suelen utilizar formas alternativas de comunicación. Ola desarrolló un método de trabajo:

[...] Coloco tres hojas en el suelo del escenario y digo: «Escuchad, estamos buscando un tema. Y tengo una pregunta para vosotros. ¿El tema del que queréis hablar este año desde el escenario tiene que ver, en la primera hoja, con algo de la escuela; en la segunda, con algo de casa o, en la tercera, con algo distinto?». Entonces el alumnado va, o es llevado, hasta la hoja con la que se identifica. Si, por ejemplo, la mayoría se sitúa en «escuela», lo desglosamos de nuevo. Vuelven a sus sitios y la siguiente pregunta es: «¿Tiene que ver con vosotros como estudiantes, con el profesorado o con algo diferente?». Supongamos que tiene que ver con algo diferente. Entonces pregunto: «¿Ese "algo diferente" tiene que ver con el edificio escolar o con el tiempo que pasáis fuera de ese edificio?». Si eligen «fuera», pregunto: «¿Tiene que ver con el teatro, con los deberes o, por ejemplo, con la granja escuela?». Y si dicen «granja escuela», sigo: «¿Tiene que ver con la necesidad de salir de casa, con relaciones de amistad o con el deseo de viajar?». Y de esta manera, tirando del hilo, llegamos al tema. El año pasado la conclusión fue la necesidad de estar en relación.

83

Este tipo de actuación favorece la democratización del proceso, lo cual, en el caso de grupos inclusivos, puede requerir herramientas específicas.

## Parte IV. Pedagogía del teatro: riesgos, trampas y desafíos

Recurrir a los métodos y estrategias descritos más arriba permite crear un espacio para la expresión y la actividad del grupo, lo que hace que el espectáculo se convierta en su propio mensaje autoral (más o menos dirigido por quien conduce el proceso). Esto constituye un valor fundamental dentro de la pedagogía del teatro. Sin embargo, puede resultar que el proceso democrático de búsqueda del tema y la forma entusiasme más a las personas adultas que a las más jóvenes; entonces, la clave está en lograr un consenso entre las expectativas de ambas partes. «Ellos vienen para ser actores, subirse al escenario, hacer un espectáculo, actuar. El teatro, para ellos, no se asocia con sentarse en una sala de talleres, sino con actuar en el escenario», advierte Kasia Krajewska, y su opinión es confirmada por otros pedagogos y pedagogas teatrales.

La mayoría de las personas con las que he hablado sobre esto reconoce que otorga mucha importancia a la preparación de espectáculos sobre temas que sean relevantes para la juventud. De vez en cuando, esta necesidad llega a dominar el proceso. Kasia cuenta lo que decía el grupo ROBIMY (ACTUAMOS):

Fue una gran decepción que otra vez trabajáramos en un escenario pequeño, que otra vez representáramos algo no narrativo y que otra vez versara sobre la juventud. Se escucharon comentarios como: «¿Por qué todo el mundo espera que hablemos con la voz de una generación?». Incluso empezaron a burlarse: «El año que viene hagamos una actuación que se titule Espectáculo juvenil». Y estoy de acuerdo con ellos, porque a veces, cuando los creadores trabajan con jóvenes,

*tienen casi una especie de fetiche: el de convertir el espectáculo en una plataforma para que la juventud se exprese, para que tome la palabra sobre asuntos que le importan. Y se supone que eso debe ser algo potente, que debe ser «la voz de una generación». ¿Y qué quieren los jóvenes? Dicen que quieren hacer teatro —es decir, simplemente una trama, interpretar personajes—. Y entonces las personas que conducen el proceso ponen los ojos en blanco. Me parece que hemos caído en un círculo vicioso. Porque entiendo que, al inicio del trabajo con jóvenes, había una idea muy noble: la de su empoderamiento, es decir, darles voz. Y eso está muy bien, solo que no sé cómo llegamos al punto en que nosotros, intentando empoderarlos y darles voz, pensamos: «Eh, ¡estáis empoderados, valorad que os estamos empoderando! Contáis con un espacio seguro y unas condiciones estupendas para expresaros. Venga, tomad la palabra, decid algo sobre vosotros mismos». Y entonces escuchamos: «Mmm... es que queremos hacer un musical...». Y nosotros nos empeñamos: «No, tiene que ser algo significativo, tiene que ser importante, tiene que ser sobre vosotros. Contadnos algo».*

Aquí es donde percibo con más fuerza la trampa del «tema importante», en la que podemos caer como creadores y pedagogos que trabajamos con grupos *amateurs*. En los procesos participativos, la tarea de quienes conducen el proceso —una tarea sumamente difícil— consiste en determinar cuánta libertad y cuántas decisiones es capaz de sostener el grupo y, a partir de ello, construir su propio papel dentro del proceso. Kasia Krajewska completa su relato:

*Desde mi perspectiva de siete años de trabajo con el grupo ROBIMY (ACTUAMOS), reconozco que, al principio, estábamos muy preocupados por la idea de concederles libertad. Con el tiempo —y esto también apareció en la evaluación—, me doy cuenta de que en el primer año recibieron demasiada libertad. Y se sintieron un poco abrumados por ello. Les faltaba una retroalimentación crítica: tenían la sensación de que prácticamente todo lo que proponían acababa formando parte del espectáculo.*

En mi opinión, una conclusión importante de todo ello es la utilidad de actualizar continuamente el conocimiento sobre las necesidades del grupo, de manera que se pueda comprobar en qué medida estas necesidades se encuentran con los objetivos de la persona que conduce el proceso.

## Conclusión

Existe una enorme diversidad de estrategias y métodos para identificar los temas y la forma de la actuación. Como profesionales de la pedagogía teatral, nos aseguramos de que los temas conciernan, en alguna medida, al grupo, que sean significativos para él y le permitan crear una expresión escénica importante para sí mismo. Sin embargo, puede ocurrir que la necesidad de intervenir o tomar la palabra sobre un asunto sea mayor en la persona que conduce el proceso que en el propio grupo con el que trabaja. Esto conlleva el riesgo de que el resultado final adopte un carácter meramente declarativo, así como el riesgo de malentendidos e incluso de abusos. Quienes participan en teatro *amateur* deben poder elegir hasta qué punto se exponen tanto ante el grupo como ante el público. Cuando esto no ocurre, significa que tratamos a esas personas y lo que aportan de manera instrumental, como un material que creemos que nos corresponde usar para hacer un teatro «social», «participativo». Para muchas personas de nuestro ámbito, seguir las necesidades del grupo y democratizar el trabajo creativo constituye un ideal de actuación.

Al mismo tiempo, conviene reconocer que en la diversidad de enfoques, métodos y herramientas reside una gran riqueza de inspiración, por lo que conversar sobre ellos puede ayudarnos a desarrollar nuestro propio repertorio como pedagogos y pedagogas teatrales.

Traducción: Joanna Orzechowska

## Crear en la participación. Sobre las estrategias creativas en procesos participativos

86

**DOROTA OGRODZKA** es artista social, pedagoga teatral, directora, dramaturga, formadora e investigadora. Desde hace ocho años codirige la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales (Stowarzyszenie Pedagogów Teatru), con la que prepara y lleva a cabo proyectos artístico-sociales, así como procesos creativos y talleres. Colabora con diversas instituciones culturales y organizaciones de Polonia y de Europa. Imparte clases, en tres universidades, sobre arte social, activismo, teatro participativo e investigación-acción. Además, escribe y publica regularmente. Desde hace muchos años lleva procesos de tutoría y mentorización, tanto individuales como grupales, apoyando liderazgos locales, artistas y equipos de instituciones y organizaciones. Actualmente, entre otras, desarrolla labores de comisariado de la Młodzieżowa Koalicja Performatywna Czas Chaosu (Coalición Juvenil Performativa para Tiempos Caóticos) y es una de las comisarias de programación del Slot Art Festival. Le interesan especialmente los espacios de intersección entre el arte, la educación, el activismo y las relaciones interpersonales.

**KAROLINA PLUTA** es pedagoga teatral, tutora, coach, formadora y *performer*. Dirige talleres, procesos creativos y sesiones individuales. Posee experiencia en la prevención del síndrome de desgaste profesional, en la producción de espectáculos y en la creación y realización de proyectos socio-artísticos. Es cofundadora de dos organizaciones no gubernamentales: Stowarzyszenie Pedagogów Teatru (la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales) y la Fundación Culture Shock. En su actividad práctica, combina educación y arte; en talleres, formaciones y encuentros individuales utiliza diversas herramientas, como el trabajo corporal, la improvisación, la CNV o la escritura creativa. Cree firmemente que todo el mundo debería trabajar menos.

Desde nuestra labor como creadoras de acciones performativas y pedagogas teatrales, adoptamos un enfoque cercano basado en la participación. A menudo debatimos entre nosotras y con otros profesionales del sector sobre los marcos y las consecuencias de su práctica. Para el presente artículo, hemos conversado con creadoras y creadores que trabajan en clave participativa; será su perspectiva la que guíe nuestro texto. Todos ellos proceden de distintos ámbitos artísticos: la pedagogía teatral, la animación cultural, el teatro y el arte comunitarios.

No les son ajenos los dilemas y las dudas vinculados a la práctica de la participación: ese esfuerzo por convertirla en una acción real y no en un lema vacío. Nuestras interlocutoras e interlocutores fueron:

**Aleksandra Antoniuk:** pedagoga teatral vinculada, entre otros espacios, a la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales.

**Andrzej Błazewicz:** director, en Świdnica, de un grupo teatral de adolescentes y jóvenes adultos. Su trabajo diario está vinculado al Teatr Polski w Poznaniu (Teatro Polaco de Poznań).

**Alicja Borkowska:** cofundadora de la Fundacja Strefa Wolno-Słowa (Fundación Palabras de Libre Circulación), una organización que impulsa procesos teatrales interculturales, en cuyo seno se encuentran personas de diversos orígenes, a menudo con experiencias migratorias o en situación de refugio.

**Iza Gawęcka:** iniciadora del proyecto juvenil Okno na Teatr (Ventana al Teatro).

**Iwona Konecka:** cocreadora del Kolektyw Kobietostan (Colectivo Estado de las Mujeres), que actualmente desarrolla sobre todo proyectos en centros penitenciarios.

**Graszka Kopec:** fundadora de la Pracownia Teatralna dla Bardzo Dorosłych (Taller Teatral para Gente Muy Adulta) y también colaboradora de la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales.

**Daniel Stachula:** gestor y animador cultural, coordinador y curador vinculado al Stowarzyszenie Młodych Animatorów Kultury (Asociación de Jóvenes Animadores de Cultura); gestiona el centro cultural comunitario Fyrtel Główna (Fyrtel Principal), en Poznań.

**Agnieszka Zakrzewska:** directora de distintos proyectos performativos con mujeres, entre otros, en el Centrum Aktywności Lokalnej «Willa z pasją» (Centro de Actividad Local «Villa con Pasión»), en Toruń, y colaboradora, asimismo, del Wojewódzki Ośrodek Animacji Kultury w Toruniu (Centro Regional de Animación Cultural de Toruń).

### Cómo nacen las definiciones desde el «no saber»

Al inicio de cada entrevista, preguntamos a cada persona por su propia definición de participación. A menudo, la primera reacción —a modo de respuesta automática— era un dubitativo «no sé». Sin embargo, las preguntas posteriores permiten ver las diferencias en la manera de entender ese «no saber». Iza Gawęcka afirma que prácticamente no concibe el trabajo teatral fuera de la participación; ahí radica para ella la dificultad de formular una definición.

*Toma forma, cada vez, en un proyecto concreto. Comparto con el grupo cómo quiero trabajar, escucho aquello que consideran importante y tengo en cuenta el marco en el que actúo: los requisitos del proyecto que llevo a cabo y el tiempo del*

*que dispongo. Del encuentro entre necesidades, ideas y condiciones externas nace la propuesta del carácter del trabajo común.<sup>1</sup>*

De la narración posterior de Gawęcka se revela, sin embargo, un sistema de prácticas bien pensado, que abarca todas las etapas de la realización de las actividades.

Alicja Borkowska subraya que, aunque siempre llega con un tema, una idea y una propuesta de trabajo, su actitud inicial hacia el grupo se basa en un «no sé» lleno de curiosidad, para que quienes participan puedan realmente aportar hilos y relatos, así como decidir sobre las conexiones y el lugar que ocupan dentro de un conjunto más amplio. El marco está delimitado, pero su interior se va llenando poco a poco, a lo largo del proceso, creando constelaciones inesperadas. El tema de la estructura abierta —un andamiaje que después se recubre con el material creado por el grupo— aparece en casi todas las conversaciones. En este contexto, el «no sé» puede entenderse como la ausencia de presuposiciones sobre el contenido detallado; sobre qué relato, dentro del tema propuesto, resultará ser más vivaz. Andrzej Błażewicz indica que esto no equivale a iniciar un proceso participativo con las manos vacías: es necesario contar con una buena preparación. La participación consiste en abrir un espacio a la diversidad, en una escucha real de las voces y las necesidades, incluidas las contradictorias. Pero para lograr esto, es preciso saber qué tipo de invitación se formula al grupo. En las entrevistas, también surgían definiciones de participación más detalladas.

Por ejemplo, Alicja Borkowska señala:

*Para mí, consiste en construir comunidad. Se basa en crear un espacio seguro y en otorgar un tiempo real para que las personas compartan sus historias o sus habilidades. Solo a partir de ahí es posible construir una experiencia verdaderamente inclusiva. Dentro del espacio de Palabras de Libre Circulación tratamos de conducir el proceso de tal manera que, en cada etapa, las personas puedan identificarse con la manera de trabajar y con los contenidos que van emergiendo durante el proceso.*

88

Iwona Konecka subraya, asimismo, la importancia de la identificación y la representación en el proceso participativo:

*Si se da el caso de que algún participante llega a protestar, por no identificarse con los contenidos elaborados dentro del grupo, siempre procuro averiguar si existe algo, a nivel personal, que no se desee expresar, o si no se está de acuerdo con que determinada afirmación o situación se manifieste en escena. Siempre cuido de que todas las personas sepan con qué carácter y en qué contexto se presentan determinadas imágenes, contenidos y sentidos. La participación implica la posibilidad de discrepar y debatir; por otro lado, supone, además, una negociación.*

Por su parte, Daniel Stachula afirma:

*La participación gira en torno a tres palabras: colaboración, corresponsabilidad y compartir. Podrían ser incluso más, pero lo esencial es el prefijo «co-». Cuantas más sean las dimensiones en las que ese «co-» puede cobrar presencia, más nos acercaremos a un modelo pleno de participación.*

<sup>1</sup> Todas las citas proceden de las entrevistas realizadas para este texto. Las conversaciones fueron conducidas por las autoras.

Estas dimensiones no se refieren solo a la creación de contenidos, sino también a la asunción de responsabilidad respecto de otros aspectos del trabajo. En todas las conversaciones aparece el tema de participar en la organización y en la construcción de la infraestructura de trabajo. La participación va más allá de escribir un guion conjuntamente, compartir el escenario o codiseñar la forma del espectáculo. Resulta importante facilitar situaciones en las que las cuestiones técnicas y organizativas se vuelvan más visibles, de manera que ciertas responsabilidades vinculadas a ellas puedan ser compartidas. Este aspecto del proceso de producción suele suponer un reto: «Me gustaría que las personas participantes asumieran una mayor responsabilidad», declara Alicja Borkowska. Y añade: «Sin embargo, normalmente eso sucede solo con el tiempo». «El grupo espera de mí que sea yo quien se ocupe de diversas cuestiones que permiten que el resultado sea palpable», agrega Błażewicz. Ambos reconocen, sin embargo, que si se logra crear, aunque sea en pequeña medida, las condiciones para que el grupo participe también en la parte productiva y organizativa del trabajo, la participación se vuelve entonces más real y, además, surge la posibilidad de implicar a personas que no necesariamente quieren actuar, narrar o mostrarse ante otras. No todas las personas desean interpretar un papel en escena; en esos casos, pueden aportar observaciones dramáticas, cuidar el espacio, encargarse del sonido o la iluminación, o bien hacer fotografías. Son muchas las tareas en las que pueden materializarse los principios de la participación. Este enfoque refleja una verdad que a menudo se pasa por alto: el resultado artístico requiere una infraestructura compleja y habitualmente invisible.

Andrzej Błażewicz señala que el término *participación* está hoy sobreutilizado y quienes trabajan en el ámbito artístico a menudo invitan a representantes de distintos grupos a participar en espectáculos, pero no crean un espacio para su voz, sino que buscan más bien dar credibilidad a su propio discurso. «Este tipo de proyectos sí muestran un tema o un fenómeno, pero en realidad no tienen en cuenta el interés de las personas que actúan y, en cualquier caso, se llevan a cabo sin su consentimiento activo y consciente, y sin un trabajo deliberado, orientado a fortalecer sus argumentos, su perspectiva, su voz», declara Błażewicz. Claire Bishop escribió sobre ello en su libro *Infiernos artificiales*<sup>2</sup>, en el que acusa a los proyectos participativos de instrumentalizar la participación de personas procedentes de entornos sin acceso cotidiano a la expresión pública. Según la autora, esto suele servir a los intereses del artista o de la artista, o de otro grupo privilegiado, o bien busca justificar determinadas soluciones aplicadas o sugeridas por quienes gobiernan (es decir, por las llamadas políticas públicas). Esto tiene, además, una dimensión práctica: un aumento considerable de posibles subvenciones para proyectos artísticos que prevén la inclusión de personas con tales experiencias.

Sherry Arnstein analiza con más detalle la cuestión de la participación falsa y la gradación de los niveles de inclusión en su estudio sobre la participación ciudadana<sup>3</sup>. La investigadora ilustra sus observaciones utilizando el modelo de la escalera. Los peldaños inferiores corresponden a situaciones que imitan la participación (invitar a alguien a una participación aparente, mientras se instrumentaliza su presencia o se utiliza su trabajo o su imagen para legitimar objetivos establecidos de antemano). Situaciones en las que niños y niñas aparecen como decoración de un acto o en las que las preguntas se formulan, a las personas participantes, de tal manera que las respuestas se imponen por sí mismas son ejemplos de lo que la investigadora llama manipulación, participación aparente o intento de convencer de un plan predeterminado. Los peldaños superiores de la participación indican un grado cada vez mayor de inclusión. Arnstein subraya que, en ocasiones, es mejor renunciar al uso del término *participación*. La investigadora insiste en nombrar de manera clara la situación de partida y la adecuación de la fórmula propuesta a las posibilidades y a las condiciones. Invitar a figurantes

2 Véase Bishop, C. (2017). *Infiernos artificiales. Arte participativo y políticas de la espectaduría*. Taller de Ediciones Económicas.

3 Véase Arnstein, Sh. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35.

a actuar en un espectáculo también puede ser una opción; lo importante es no llamar a esa circunstancia «participación» y hacer explícitas las motivaciones de tal decisión.

La participación puede adoptar diversas formas. Sin embargo —como recalcan nuestras interlocutoras e interlocutores, en cierto modo en línea con las observaciones de Sherry Arnstein—, lo fundamental es que las personas a las que queremos invitar al proceso común sepan qué les espera y sobre qué pueden influir. Daniel Stachula explica por qué: «Las personas pueden entonces responder por sí mismas a qué motivación personal ha generado su participación; plantearse el hecho, las razones y la manera de formar parte de ello. Eso aumenta su nivel de compromiso». La participación puede, por tanto, adoptar distintas modalidades: a veces, puede simplemente basarse en consultas y en recabar opiniones; otras, consistir en repartir tareas y permitir que se tomen ciertas decisiones; y en otros casos, puede implicar un proceso profundamente colectivo iniciado, en ocasiones, incluso por las propias personas participantes, que solicitan el apoyo de especialistas con acceso a recursos, herramientas y conocimientos.

### Estrategias: qué hacemos cuando practicamos la participación

Suzanne Lacy, investigadora estadounidense sobre el desarrollo del arte en el ámbito social, distinguió cuatro estrategias de trabajo participativo con la comunidad: crear un espacio de encuentro y experiencia, archivar/documentar, investigar y practicar el *artivismo*. Las formuló a partir del estudio de las tácticas y los modos de actuación empleados en el trabajo con comunidades. La teoría que elaboró nos pareció tan inspiradora que decidimos plasmarla en nuestros coloquios. Las preguntas «¿Qué haces en concreto?», «¿Qué acciones llevas a cabo?» y «¿Cómo actúas?» nos ayudaron a inscribir las acciones de nuestros interlocutores e interlocutoras en la tipología creada por Lacy y, también, a descubrir otras que parecen ser exclusivas de la pedagogía teatral.

90

#### 1. Crear un lugar de encuentro y experiencia

La primera de las estrategias señaladas por Lacy es la más básica y, por ello, la más amplia. Supone crear un campo para las experiencias, la coexistencia y una ocasión espacio-temporal para diversos procesos de retroalimentación. Puede materializarse mediante encuentros regulares: a veces en ellos ocurre algo importante y, otras, simplemente se mantiene la energía del grupo; un ritmo constante en el que las propuestas de unas personas se encuentran con las ideas, la sensibilidad y las necesidades de otras. Muchas de las personas con las que hablamos subrayan como valor fundamental que posibilita la participación el mero hecho de abrir un espacio y delimitar un tiempo para la coexistencia y las acciones compartidas. «Para mí, la participación empieza en el momento en que la gente habla del espacio y de la comunidad en la que trabajamos como algo suyo, cuando dicen “Palabras es nuestro”, y comienzan a tratarlo como propio», afirma Alicja Borkowska. La estrategia de Andrzej Błażewicz consiste en iniciar experiencias en las que las personas puedan encontrarse las unas junto a las otras, cuerpo a cuerpo: «Nos dedicamos a bailar mucho juntos, a hacer el tonto, a leer textos en los que cada persona expresa su opinión». Para Agnieszka Zakrzewska, en el proyecto *Scena Kobiet* (Escena de Mujeres), el valor principal reside en crear un espacio seguro y acogedor. Como facilitadora, se centra en construir una atmósfera de colaboración; abre un proceso creativo-relacional, propone temas de conversación, ejercicios teatrales y un cronograma de trabajo. Si el grupo decide permanecer más tiempo con algún tema o experiencia, se detienen en ese punto. Cuando, en el transcurso del trabajo, surge la idea de crear un espectáculo al final, acepta el reto. Si no es así, considera suficiente el propio proceso de coexistencia y de intercambio de ideas.

La implementación de la primera de las estrategias se apoya en la creación de un marco seguro. Para ello, nos servimos de herramientas más sencillas, como una conversación

común, a través de la cual puede acordarse, por ejemplo, el desarrollo del día. Todas las personas con las que hablamos subrayan la importancia de llegar a acuerdos o pactos grupales: normas formuladas por todo el conjunto participante que, al mismo tiempo, declara su voluntad de cumplirlas. La formulación de un pacto no termina a la hora de redactar consignas que permitan imaginar condiciones lo más cómodas posible. Ante todo, se trata de comprobar qué hay detrás de los valores y las necesidades declarados, además de plantearse la pregunta: ¿qué quiero decir exactamente cuando afirmo que deseo promover el respeto dentro del grupo? O bien: ¿qué comportamientos concretos demuestran que nos tratamos mutuamente con atención plena? ¿Qué aspectos no deseo, dónde están mis límites? ¿Qué es importante para mí en la comunicación? El pacto grupal debe revisarse de manera constante, actualizarse siempre que sea necesario, así como concretarse. Las herramientas que favorecen una atmósfera de seguridad e igualdad en el grupo son el círculo<sup>4</sup> o la ronda<sup>5</sup>. Pueden adoptar muchas formas distintas: pueden servir para saludarse, compartir el estado emocional en el que cada persona llega, explicar el contexto del que una viene, expresar necesidades o pedir apoyo. También funcionan como una herramienta con la que reunir ideas e intuiciones vinculadas al resultado que se está creando, siempre que el grupo decida orientarse en esa dirección.

## 2. Archivar/documentar

Algunas de las personas con las que hablamos señalan que, en su trabajo con la comunidad, se centran en sacar a la luz historias y habilidades, entrelazar múltiples voces en un relato común y, por tanto, visibilizar y amplificar aquello que constituye la realidad de ese grupo. Borkowska dice:

En Palabras de Libre Circulación trabajamos principalmente a partir de las historias que aportan las personas. También identificamos en qué son buenas y cuál es su potencial. Y no tienen por qué ser habilidades estrictamente artísticas. A alguien puede gustarle la cocina, otro disfruta contando historias sobre su nieto, uno canta y alguien más posee algún conocimiento interesante o una habilidad práctica. Nos interesa reforzar a las personas en lo que ya son buenas, en lo que ya es significativo para ellas. Creamos la oportunidad de intercambiar recursos. Recogemos las historias y observamos el conjunto que forman.

«No se puede olvidar un hecho sencillo: cada constelación de personas es única», añade Błażewicz. «Construimos a partir de la composición concreta, de su energía y de aquello que resulta común o significativo para todas las personas».

La estrategia de archivar/documentar nos resulta especialmente cercana en las acciones de la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales. Nos basamos en las historias de los y las protagonistas al crear espectáculos como *Lekcje Oporu (Lecciones de resistencia)*<sup>6</sup>, inspirado

4 Nota de la redactora: El círculo es una dinámica de trabajo empleada en los talleres en la que todas las personas participantes y facilitadoras se sientan o se colocan formando un mismo círculo, lo que permite escucharse mutuamente y observar las acciones de las demás.

5 Nota de la redactora: La ronda es una dinámica en la que la persona facilitadora invita a la totalidad de participantes a expresarse sobre un mismo tema, a menudo en forma de conversación en círculo. Las rondas se utilizan, por ejemplo, al comenzar una sesión o bien para cerrar una actividad o un taller. También pueden integrarse en ejercicios o momentos de debate.

6 Véase *Lekcje Oporu (Lecciones de resistencia)*, dirigida por Dorota Ogrodzka, la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales y el Laboratorio Teatral y Social. Fecha de estreno: 15/12/2020. Nota de la redacción: El espectáculo se basa en la huelga docente que se produjo en Polonia en 2019 y abarcó el 70 % de los centros educativos. La acción pretendía, entre otros objetivos, presionar al Gobierno para aumentar los salarios del personal pedagógico, introducir cambios en las vías de promoción profesional y en los sistemas de evaluación docente, así como expresar oposición a la reforma educativa de 2015. Lecciones de resistencia se estrenó durante la pandemia de la COVID-19 a través de la plataforma Zoom y combinaba videoarte con prácticas artísticas participativas. El equipo creativo contactó con participantes de aquellos acontecimientos —tanto quienes se implicaron en la protesta como quienes no hicieron huelga— y recopiló sus voces para narrar qué significaron para cada persona. El proyecto plantea, entre otras cuestiones, qué aprendieron los propios docentes, qué aportó la protesta a la escuela y qué huellas dejó. Véase: <https://magazynkontakt.pl/lekcje-oporu-o-pracy-nad-spektaklem-wokol-strajku-nauczycieli>

en la huelga educativa de 2019, o *Kuracjuszki (Las pacientes del sanatorio)*<sup>7</sup>, sobre el internamiento de las activistas de Solidaridad. Queríamos mostrar las biografías de quienes participaron en aquellos acontecimientos, presentar sus perspectivas, la diversidad de miradas y la pluralidad de interpretaciones. Ninguna de las personas que compartió con nosotras sus experiencias actuó en el espectáculo; al mismo tiempo, cada una sabía para qué servirían esos relatos, cómo serían transformados y en qué lugar y contexto se presentarían. «La participación no siempre significa estar sobre el escenario», afirma Andrzej Błażewicz. «A veces consiste en ofrecer el propio relato, añadir la propia perspectiva, compartir una idea que formará parte del guion». La estrategia de documentación muestra que las formas de participación pueden ser muy diversas.

En el caso de construir un texto y un espectáculo a partir de historias escuchadas, se requiere una atención especial para evitar que sean instrumentalizadas o utilizadas de un modo con el que sus protagonistas o autores y autoras no puedan identificarse o contra el que desearían protestar.

En la estrategia de documentación, el riesgo reside también en una política identitaria unilateral y en la parcialidad; es decir, en mostrar solo narrativas que expresan la cosmovisión o las experiencias dominantes. En este contexto, una tarea clave para el facilitador o facilitadora es la de comprobar constantemente, junto con quienes participan en el proceso o protagonizan los relatos, cómo entienden el conjunto que se va configurando y cuál es el lugar que ocupa su historia dentro de esa composición más amplia.

Un tema aparte —y no menos importante— es elegir la manera de preparar el material recopilado para su presentación. Iwona Konecka remarca que, aunque las ideas, las historias y el material sean obra del grupo, el montaje y la búsqueda de la forma recaen en ella como persona facilitadora.

*Por supuesto, durante el proceso creativo también comparto con el grupo herramientas propias de la dirección escénica; intento aumentar su autonomía como agentes creadores, para que en el futuro puedan construir por sí mismos sus propias expresiones artísticas. Sin embargo, la responsabilidad sobre la forma recae en mí, dado que soy yo quien cuenta con experiencia en este tipo de trabajo. Mi tarea consiste en familiarizar al grupo con un modo de proceder que para ellos es nuevo.*

Alicja Borkowska indica que, para ella, el proceso participativo consiste en sugerir distintas maneras de entrelazar y organizar las historias y, a la vez, consiste en verificar de forma continua qué quiere transmitir el grupo y de qué manera desea hacerlo. Por su parte, Błażewicz advierte que trabajar con historias no tiene por qué implicar hacer documentalismo sobre el escenario ni actuar en nombre propio: «Para las historias personales también podemos buscar metáforas», afirma. En las estrategias de documentación, elegir una estética distinta de la archivística resulta especialmente significativo. Activar un lenguaje emocional, permitir la aparición de impresiones, sensaciones y asociaciones, o bien recurrir a recursos performativos más simbólicos o metafóricos, otorga a la documentación un carácter más

7 Véase *Kuracjuszki (Las pacientes del sanatorio)*, dirigida por Dorota Ogrodzka y Justyna Lipko-Konieczna, la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales, el Teatr Powszechny en Varsovia y el Centro Europeo de Solidarność, en Gdańsk. Fecha de estreno: 12/12/2018. Nota de la redactora: Se trata de un proyecto artístico-investigador que concluyó con una presentación en forma de lectura performativa. El punto de partida fue la historia del campo de internamiento para mujeres organizado en el Centro Vacacional de los Trabajadores de la Prensa, el Libro, la Radio y la Televisión en Goldap. En enero de 1982 llegó el primer grupo de mujeres —activistas del sindicato independiente Solidarność—, sometidas allí a una «cura» basada en vigilancia, castigo y una forma de reeducación social. Durante el proceso creativo, el equipo interdisciplinar investigó las experiencias de la comunidad de Goldap y buscó un lenguaje adecuado para narrar este encuentro histórico. El trabajo se apoyó en discusiones colectivas, improvisaciones, investigación documental, prácticas dramáticas y encuentros con antiguas internas. Véase: [https://pedagogodzyteatru.org/projekty\\_post/kuracjuszki/](https://pedagogodzyteatru.org/projekty_post/kuracjuszki/) (fecha de consulta: 14/10/2025).

complejo y permite construir un relato pluralista, en el que no se trata solo de hechos y narraciones, sino también de un contacto vivo con su comprensión personal.

### 3. Investigación compartida / *research*

Todas las personas con las que hablamos declaran su intención de generar un espacio en el que formular preguntas, investigar conjuntamente, examinar el tema de partida, buscar hilos de interés, asociaciones y materiales, y someterlos a un análisis crítico. En el proyecto Międzypokoleniowy Patrol Miejski (Patrulla Urbana Intergeneracional), Aleksandra Antoniuk invitó a habitantes de Varsovia de distintas edades a explorar la ciudad, mediante paseos performativos, visitas y monitorización de diversos lugares, intervenciones en espacios públicos, así como el análisis de estadísticas y distintos tipos de datos. Definió este modo de actuar como una «pesca de temas», es decir, la extracción de material de investigación para desarrollos posteriores. Nuestras interlocutoras e interlocutores señalan también otras estrategias en este ámbito: compartir en el grupo inspiraciones, lecturas, materiales visuales y asociaciones, así como crear conjuntamente una base de contenidos. Gracias a este tipo de acciones se genera conocimiento y un amplio fondo de materiales, a partir de los cuales puede realizarse una selección. La estrategia investigadora implica también formular hipótesis, contrastar tesis, debatir y buscar evidencias. A menudo, acompaña proyectos en los que el conjunto de preguntas y los métodos escogidos son lo más importante, mientras que el guion surge en el proceso de sacar conclusiones y obtener respuestas. En las conversaciones que entablamos se repiten maneras de actuación muy similares entre quienes facilitan la actividad. Pueden describirse del siguiente modo: formulamos la tarea; damos un impulso; proponemos distintos métodos para posicionarse frente a los contenidos iniciales; observamos qué asociaciones surgen ante una determinada palabra, tesis o tema; y verificamos las reacciones. Buscamos textos académicos y análisis sobre el tema que se hayan abordado en otros ámbitos de la ciencia o del arte.

Por su parte, Daniel Stachula menciona las dificultades que acompañan a los procesos participativos de tema y contenido cambiante, en los que la orientación inicial debe modificarse porque surgen nuevos hallazgos. Conducir un proceso de este modo es un elemento muy característico de las estrategias basadas en la investigación.

### 4. Estrategia *artista*

La esencia de esta estrategia consiste en utilizar el arte para impulsar una transformación social que se materialice de manera muy práctica: mediante cambios legislativos, en los procedimientos o en las condiciones concretas de vida. ¿Qué podría significar esto en el contexto del teatro participativo? «Me importa la autorrepresentación. Quiero que las personas hablen de sus propios asuntos —relacionados con sus derechos, intereses y aspiraciones— y que puedan llevarlos al espacio público», manifiesta Iwona Konecka. Alicja Borkowska explica que los proyectos teatrales se convierten en un espacio de intercambio de servicios y de ayuda mutua para personas con experiencias migratorias o en busca de refugio. Una persona sabe cómo llevar a cabo trámites oficiales; otra organiza una colecta para apoyar a alguien que, por circunstancias desafortunadas, se encuentra en apuros. El proyecto «Opiekunki. Chcemy całego życia» («Cuidadoras. Queremos una vida plena»)⁸, que realizamos en la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales junto con inmigrantes y refugiadas que trabajan en el cuidado de personas mayores, también persigue objetivos prácticos. En él creamos conjuntamente

8 Nota de la redactora: Desde 2022, la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales trabaja con un grupo de cuidadoras de personas mayores procedentes de Ucrania. El grupo fue creado en 2021 por la artista visual Marta Romankiv, quien inició encuentros entre mujeres migrantes para reflexionar colectivamente sobre lo que podían necesitar para desenvolverse de forma adecuada tanto en la realidad polaca como en su vida profesional. La colaboración con la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales amplió la dimensión *artista* del proyecto (participación del grupo en talleres de distintas áreas creativas y en visitas de estudio, así como la creación de una pieza sonora performativa). Véase: [https://pedagogozyteatru.org/projekty\\_post/opiekunki\\_chcemy-calogo-zycia/](https://pedagogozyteatru.org/projekty_post/opiekunki_chcemy-calogo-zycia/) (fecha de consulta: 14/10/2025).

acciones performativas y piezas sonoras, pero lo fundamental es llevar los postulados formulados durante el proceso creativo a las comisiones parlamentarias e impulsar una situación en la que puedan debatirse y desarrollarse. Esto podría conducir, en última instancia, a un cambio en la legislación laboral. La participación orientada por la estrategia *artista* consiste, por tanto, en buscar las herramientas que permitan que los temas abordados y los cambios necesarios tengan la posibilidad de trascender el ámbito del arte.

### ¿Nuevas estrategias de la pedagogía teatral?

Iwona Konecka destaca que, para ella, lo fundamental es proporcionar a los y las participantes herramientas creativas, conocimientos y habilidades que les permitan, en el futuro, acometer y desarrollar de manera autónoma distintas formas de expresión.

*Hablamos sobre cómo se construye una escena. Les pido que intenten idear una situación performativa. Reflexionamos sobre qué funciona en la propuesta y qué es lo que la hace potente. Discutimos sobre las convenciones y sobre por qué alguien puede no estar de acuerdo personalmente con una afirmación, pero en el contexto escénico esta cobra sentido, porque, por ejemplo, es una cita, una provocación o una ironía. A menudo, pido a una parte del grupo que observe, que haga de público y que luego intente relatar lo que ha sucedido. Todo ello sirve para aumentar su autonomía como agentes creadores y proporcionarles metaherramientas de trabajo teatral. Gracias a ello, las personas pueden participar de forma más consciente en la toma de decisiones sobre el resultado que procuramos.*

94

Un hilo similar aparece en la intervención de Graszka Kopec. Una de las participantes de Pracownia Teatralna (Taller Teatral) enfermó antes de un festival importante. La facilitadora preguntó al grupo si participar o no en el evento. «Una de las integrantes quería buscar un reemplazo; las demás decidieron que sin esa participante no actuarían», relata Kopec. Delegar en el grupo esta decisión —de hecho, una decisión de dirección o de producción— amplió de manera significativa su autonomía y permitió asumir una elección que iba más allá de la cocreación del contenido del espectáculo. «Para mí, personalmente, fue una sensación de pérdida. Pero intento de manera constante compartir la responsabilidad», añade la líder. En cierto sentido, es también un relato sobre la transmisión de herramientas —esta vez organizativas y, por tanto, propias de la posición de la persona facilitadora—. Y, aunque pueda parecer un paso radical, al mismo tiempo permite mantener una actitud abierta al cambio y conocer hasta qué punto el grupo está preparado para asumir ciertas responsabilidades.

Queremos destacar que, en muchas de las intervenciones de nuestras interlocutoras e interlocutores, surge también la idea del bienestar del facilitador o facilitadora; esto revela una conciencia propia como sujeto significativo dentro del trabajo. El autocuidado, el cuidado de la propia condición física, la resistencia emocional y las fuerzas intelectuales y vitales necesarias para el trabajo participativo son, por tanto, una forma de reconocerse como agente implicado e independiente. «En los procesos que conduzco, quiero sentirme bien», dice Daniel Stachula. Y añade que, solo al cabo de algunos años, entendió que cuidarse es una de las formas de gestionar la propia energía. Antes solía estar disponible las veinticuatro horas del día, pero desde hace un tiempo ve que esa actitud conduce inevitablemente al cansancio e incluso al agotamiento. Cabe añadir que esto resulta contraproducente a la hora de involucrar a otras personas en la corresponsabilidad y la cocreación. Si el líder, el director o la persona organizadora asumen todo, queda muy poco espacio para los demás. Que la persona facilitadora muestre sus límites anima a todo el equipo a definir los suyos propios.

Stachula destaca en su relato el valor del tiempo libre y del descanso. Soltar y establecer límites en el trabajo no solo permite una regeneración física y mental, sino que también ofrece

la posibilidad de cambiar de perspectiva, tomar distancia respecto de las cuestiones debatidas en el proceso y comprobar consigo mismo de qué manera es posible delegar responsabilidad en otras personas. Tomar conciencia del valor del propio trabajo, apreciarlo, reconocerlo como interesante, valioso o necesario, facilita dejar atrás la búsqueda constante de ideas mejores o más novedosas y abre la posibilidad de encontrar satisfacción en la compañía de los demás, resulta ser un proceso importante para todas y todos. Buscar el placer constituye quizá un elemento estratégico menos evidente —pero digno de señalar al final— dentro de las prácticas participativas.

## Conclusión

Creemos que los mejores procesos creativos participativos se construyen no solo a partir de estrategias bien pensadas, sino también sobre una base de sinceridad y de compromiso auténtico. Al final de este texto, deseamos compartir una serie de preguntas que consideramos fundamental plantear en el contexto del trabajo participativo. En nuestra opinión, permiten reflexionar tanto acerca de desafíos prácticos concretos como sobre las motivaciones y valores personales que resultan esenciales en este tipo de trabajo creativo.

¿Qué significa para ti un proceso participativo?

¿Qué implica que incluyas a alguien? ¿Qué implica que tú misma/o te involucres?

¿En qué aspectos concretos quieres involucrar a otras personas? ¿Qué deseas compartir? ¿A qué quieres invitar?

¿Cuál va a ser el rol de cada uno en la toma de decisiones en lo que a temas se refiere? ¿Cuál será tu papel? ¿Qué tareas y objetivos te propones?

¿Cuál es tu motivación personal para iniciar y conducir este proceso? Recuerda en qué procesos participativos has tomado parte. En ellos, ¿qué fue para ti lo más valioso?

¿Cuáles son tus aspiraciones artísticas y pedagógicas en relación con la conducción de procesos participativos? ¿Cuáles de ellas quieres y puedes desarrollar en este proceso? ¿Para cuáles de ellas deberías buscar otro espacio?

¿Quién te inspira en tu trabajo? ¿A qué textos o ejemplos de prácticas te gustaría recurrir?

¿De qué manera quieres incorporarlos a tu práctica? ¿Qué textos teóricos sobre participación conoces? ¿Qué ámbitos de participación, distintos del arte, te inspiran? ¿Qué quieres cuidar en relación con las personas participantes?

¿Qué puedes garantizar y qué no puedes prometer?

¿Vas a trabajar en solitario o en equipo? ¿A quién, y por qué, invitarás a colaborar? ¿Qué competencias necesitas en ese equipo?

¿Qué métodos de trabajo implicarán a tu grupo? ¿Cómo quieres reconocer y potenciar la implicación? ¿Cómo recogerás material? ¿Cómo lo seleccionarás?

¿Qué significa para ti la sensación de seguridad en un grupo? ¿Qué necesitas para proporcionártela a ti mismo/a y a los demás?

¿Quién tomará las decisiones finales y bajo qué criterios? ¿Qué haréis en caso de conflicto?

¿Cómo quieres cuidar la energía propia y la del equipo? ¿Cómo descansaréis? ¿Cómo os comunicaréis? ¿Cómo celebraréis?

# ¿Seriedad total? Sobre el uso del juego en la pedagogía teatral

Justyna Czarnota charla con Tomasz Daszczuk, Michał Domański y Anna Maria Sadowska

**JUSTYNA CZARNOTA** es pedagoga teatral y gestora cultural. Como autónoma, ha impartido talleres para diversas instituciones y organizaciones de toda Polonia y ha diseñado materiales educativos y de desarrollo. Desde noviembre de 2024 ocupa el puesto de directora del Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski de Varsovia.

**TOMASZ DASZCZUK** ejerce como director y pedagogo teatral. Es profesor titulado en el Centro Capitalino de Educación Cultural. Busca inspiración viajando a los límites de las convenciones; gracias a estas expediciones de investigación, en 2023 fue premiado por el guion teatral de la obra para niños y jóvenes *Kto? Co? Czasownik* (¿Quién? ¿Qué? Verbo) en el concurso organizado por el Centro de Arte Infantil de Poznań. También fue galardonado con el Premio Mazovia de Inspiraciones Culturales IMPULS KULTURY y recibió el tercer Premio de Educación Cultural de Varsovia por el proyecto interdisciplinario TRYPTYK (Tríptico), realizado en colaboración con el Instituto nro. LXV General Józef Bem.

**MICHAŁ DOMAŃSKI** es pedagogo teatral y artista visual. Diseña y coordina talleres teatrales, de vídeo y performativos para jóvenes y adultos. Realiza espectáculos y actividades performativas en el límite entre el cine y el teatro. Colabora como pedagogo teatral y coproductor en la realización de espectáculos participativos: *Autokorekta* (Autocorrección), dirigido por Jakub Skrzywanek; 1981, dirigido por Wojtek Faruga; *Pustostany* (Casas no habitadas), dirigido por Hanna Kłoszewska; 2030, dirigido por Michał Buszewicz. Es creador de ciclos de talleres en colaboración con TR Varsovia, con el Teatro Ochota de Varsovia, con el Teatro Polski de Bydgoszcz, con ASSITEJ Polska y con la editorial Dwie Siostry, entre otros. Ha sido dos veces galardonado con el Premio de Educación Cultural de Varsovia.

**ANNA MARIA SADOWSKA** es animadora cultural y cofundadora del Teatro Realista de Skierniewice y del Colectivo Polka (Polaca). Utiliza el teatro, la *performance* y el drama para trabajar con niños, jóvenes, adultos y personas con discapacidad. Es coordinadora de proyectos educativos y culturales, pedagoga teatral y directora de espectáculos para niños y jóvenes. Entre 2017 y 2020, fue coordinadora del programa Laboratorio de Proyectos en el Centro Cultural Bemowo. Actualmente trabaja como directora del Departamento de Programación y coordinadora en la Casa de Cultura Staromiejski, donde se ocupa de dar apoyo a las personas que trabajan en las instituciones culturales de Varsovia.

**JUSTYNA**: Os he invitado para hablar sobre el juego como elemento de la práctica pedagógica y teatral. Recuerdo que hace unos cuantos años, más o menos cuando en el Instituto del Teatro se estaba creando la obra *Teatralny Plac Zabaw* (*El patio de recreo teatral*) de Jan Dorman, dirigida por Justyna Sobczyk<sup>1</sup> (estrenada en 2012), se hablaba mucho y en voz alta del juego. Predominaban dos contextos: el primero era animar a las personas que dirigen teatros en guarderías, escuelas y casas de cultura a crear espectáculos a partir de las improvisaciones de los niños, permitiéndoles jugar en el escenario en lugar de recitar fragmentos memorizados de textos ajenos. El segundo, inspirado en la obra de Dorman<sup>2</sup>, se refería a la utilización de los juegos y las actividades infantiles como material dramático. También se me grabó en la memoria el ciclo de talleres para familias *Teatranki*<sup>3</sup>, realizado en el Instituto del Teatro, cuyo objetivo era fomentar la diversión conjunta con los seres queridos a través de la creatividad sin límites. Dado que desde hace muchos años imparto talleres para adultos dedicados a la educación y al teatro, puedo afirmar con rotundidad que hoy en día el tema del juego se aborda con mucha menos frecuencia. Actualmente se discute más sobre la participación o la dimensión ética del trabajo con personas sin preparación profesional para actuar en escena.

Cuento todo esto para iniciar una conversación sobre el lugar que puede ocupar el juego en las actividades pedagógicas y teatrales y lo que implica su uso, así como para señalar desde el principio lo que significa en mi propio trabajo. Para mí es muy importante que las personas que participan en mis talleres se diviertan juntas y experimenten la alegría de crear en común. ¿Y cuál es vuestra opinión sobre el juego en la pedagogía teatral?

**ANNA**: Este tema me acompaña desde hace muchos años. Pasé horas jugando al pillapilla, al escondite y a la mafia<sup>4</sup>: me crié con ellos, me divertí y me reí tanto que todavía hoy tengo buenos abdominales por esta razón. Utilizaba el juego como herramienta principalmente para actividades teatrales, pero no en el teatro en sentido estricto, sino en los patios, es decir, donde los niños simplemente pasan el tiempo jugando. A menudo, antes de empezar a hablar con los niños, lanzaba la pelota y observaba lo que sucedía. La observación del juego espontáneo me permite aprender mucho sobre lo que ocurre en un grupo determinado, en una comunidad determinada, a quién le pasan el balón y quién lo recibe con frecuencia, quién lo evita, quién le teme, quién presume...

Esto sucedió hace más de una década, cuando empecé a trabajar en 2007. Entonces era joven y no tenía una metodología de trabajo bien definida. Sabía que para los niños de los patios de recreo la convención del teatro podía resultar incomprensible, así que me

- 1 El proyecto itinerante del Instituto del Teatro «Teatralny Plac Zabaw Jana Dormana» («El patio de recreo teatral de Jan Dorman») se componía de una obra de teatro para los cursos inferiores de la escuela primaria, talleres y un folleto educativo para personas que trabajan en escuelas. Como elemento adicional, se realizaron investigaciones sobre la educación teatral en las escuelas públicas. Las obras se representaron principalmente en escuelas primarias de todo el país. El proyecto se inspiró en tres producciones teatrales de Jan Dorman, destacado director y pedagogo teatral. La esencia de las actividades se basaba en el juego libre y sin restricciones, que tenía como objetivo introducir al público en el mundo de la convención teatral. Para más información, visita <https://www.institut-teatralny.pl/dzialalnosc/projekty-i-programy/archiwalnosc/teatralny-plac-zabaw-jana-dormana/>
- 2 Jan Dorman (1912-1986) fue pedagogo, director, director de teatro, actor, autor de obras de teatro y artista plástico. Se centró en la creación de un teatro infantil de gran calidad artística y en la ampliación de la experiencia teatral con nuevos elementos. El archivo de materiales dejados por Dorman se encuentra en el Instituto del Teatro y sigue siendo hoy en día una fuente de inspiración para muchos pedagogos teatrales contemporáneos. Para más información, consulta la web dedicada a Jan Dorman, <https://www.jandorman.pl/> (fecha de acceso: 30/9/2025).
- 3 *Teatranki* es una fórmula de taller desarrollada en el Instituto del Teatro en 2009, en la que participaron miembros de la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales. Inicialmente, las clases se impartían en el Instituto del Teatro los domingos por la mañana y estaban dirigidas a familias: niños (de 3 a 9 años) y sus padres (u otras personas cercanas). Cada una de las reuniones de esta fórmula supone actividades creativas conjuntas en grupos en torno a un tema (propuesto por la persona que imparte el taller). A lo largo de los años, las clases han abordado diversos temas: por ejemplo, conceptos teatrales fundamentales, tales como actor, escena, dramaturgia o intermedio, o cuestiones relacionadas con la vida social. En las actividades en pareja, los niños y los adultos se convierten en guías mutuos. El objetivo de los encuentros es desarrollar la imaginación creativa y la sensibilidad de los niños y los padres, así como fomentar una relación cercana entre ellos.
- 4 Son nombres de juegos populares en Polonia.

guiaba por mi intuición. Las dos ediciones del curso Teatro: Arte Social<sup>5</sup> me brindaron la oportunidad de profundizar en la reflexión sobre el lugar que ocupa el juego en mi trabajo. Como Teatro Realista<sup>6</sup>, lo realizamos junto con el Instituto Grotowski<sup>7</sup>, y yo impartí un taller precisamente sobre el juego. Mientras lo preparaba, recordé los libros *Juegos y hombres*, de Roger Caillois, y *Homo ludens. El juego como fuente de cultura*, de Johan Huizinga. Entonces me di cuenta de que hay dos cuestiones de estos discursos que me resultan especialmente cercanas: la voluntariedad y la falta de objetivo del juego. Estoy aquí porque simplemente quiero estar aquí. No sé cómo terminará, qué resultará de ello, hay un elemento de misterio y eso es lo que me gusta. Tampoco quiero olvidar que el juego proporciona mucha risa, relajación, descanso, no intelectualización, permite estar juntos, tiene el potencial de unir al grupo.

**TOMASZ:** Antes buscaba métodos, participaba en miles de cursos, aprendía ejercicios y guiones ya preparados. Los utilizaba una o dos veces y se volvían rutinarios. Porque funcionan, pero... hacer siempre lo mismo es muy aburrido. Ahora confío más en mi intuición y me baso en lo que aportan los jóvenes con los que trabajo a diario en las clases de teatro del Centro Capitalino de Educación Cultural<sup>8</sup>. Intento que la situación que creamos juntos sea divertida para todos. En el trabajo a largo plazo es especialmente importante subir siempre un poco el listón. En primer lugar, a mí mismo, porque es un reto proponer cosas nuevas constantemente, inspirándome al mismo tiempo en lo que aportan los jóvenes. En segundo lugar, para el grupo, para mantenerlo motivado, provocar que se supere a sí mismo y se desarrolle.

98

**JUSTYNA:** Entonces, la diversión surge cuando no hay rutina, cuando no se repite lo conocido y lo obvio, cuando durante la reunión nos adentramos juntos en lo desconocido y ambas partes están en movimiento, en un estado de *flow* alegre...

**TOMASZ:** ¡Eso es! Un buen ejemplo de lo que dices es el proyecto que llevamos a cabo en la escuela. Pensamos que sería divertido revolucionarla un poco, cambiarla de alguna manera por un momento. Decidimos que iríamos por la noche a hacer una sesión fotográfica para «pintar con luz». Sabía que en el grupo había dos músicos. Eso me inspiró a ir más allá: les propuse crear una minirruta nocturna. Eligieron lugares significativos para ellos en los que les gustaría tocar. ¡Fue genial! Tocaron sobre el escritorio de la profesora de polaco, en el servicio, delante del despacho del director, en un gran aparcamiento vacío, y el grupo los seguía con amplificadores. Esta diversión desmitificó un poco la escuela como lugar, y yo también me lo pasé muy bien, ¡porque me encanta divertirme!

5 Teatro: Arte Social es un ciclo de siete encuentros formativos organizado por la Fundación Teatr Realistyczny (Teatro Realista) y el Instituto Grotowski entre 2021 y 2022. El curso estaba dirigido a personas dedicadas a la creación y la pedagogía teatral, que ya tenían experiencia teatral y estaban interesadas en trabajar con personas en riesgo de exclusión social.

6 Teatr Realistyczny (Teatro Realista) es un grupo alternativo que tiene sus orígenes en el entorno musical y grafitero de Skierniewice. En 2009 se creó la Fundación Teatr Realistyczny. La muerte del líder del grupo, Robert Paluchowski, en 2012 supuso un punto de inflexión en la actividad del teatro. Además de la realización de representaciones, el teatro también lleva a cabo actividades educativas y talleres. Por invitación del Centro Cultural, el grupo se trasladó a Lublin, donde no solo desarrolló su actividad artística, sino también proyectos sociales y de animación inmersos en el contexto de los barrios lublinsenses.

7 El Instituto Grotowski de Wrocław es una institución cultural municipal que lleva a cabo proyectos artísticos y de investigación. Su misión consiste en responder a los retos planteados por la práctica creativa de Jerzy Grotowski, documentar y difundir el conocimiento sobre sus logros, así como construir diversas formas de reflexión sobre los fenómenos de la vida teatral contemporánea que se inscriben en su legado artístico. Véase [http://en.grotowski-institute.pl/?page\\_id=613](http://en.grotowski-institute.pl/?page_id=613) (fecha de acceso: 30/9/2025).

8 El Stoleczne Centrum Edukacji Kulturalnej (SCEK, Centro Capitalino de Educación Cultural en español) es una institución educativa que opera en Varsovia dentro del sistema de educación extraescolar. Imparte clases y realiza proyectos dirigidos a los jóvenes. El SCEK cuenta con galerías, teatros de repertorio con perfiles artísticos específicos, y organiza conciertos, ciclos y festivales. El objetivo de estas actividades es profundizar en los conocimientos humanísticos, desarrollar intereses y formar habilidades artísticas.

En general, os diré que utilizo con bastante frecuencia la expresión *jugar al teatro*. Últimamente me he dado cuenta de que el teatro me parece demasiado limitado y necesito expandir mi forma de pensar al respecto, salir de las salas de teatro, recurrir a diferentes ámbitos del arte y ver qué sucede en este terreno nuevo y desconocido para mí: por ejemplo, me inspiro en el juego con el sonido o en las artes visuales. También veo en mí la necesidad de jugar con un enfoque intelectual del teatro. A veces les digo a los estudiantes de Secundaria: «No intentéis analizarlo, porque es algo sencillo de hacer, como poner la mente en blanco». Pero, por otro lado, me gusta sentarme con el grupo y simplemente charlar para ver adónde nos lleva la conversación.

**MICHAŁ** : Mi colega Alicja Brudlo<sup>9</sup> me llamó una vez *trickster*. Me encariñé mucho con ese término, porque realmente mi estilo es así: lo cuestiono todo, me burlo de todo. Incluso me gusta exagerar. Como pedagogo teatral, hasta hace poco estuve en el TR Varsovia<sup>10</sup>, por lo que a menudo trabajo con artistas. Una vez fui a una reunión con unos jóvenes que estaban preparando la obra *2030* con Michał Buszewicz. Sentí una cierta tensión, como si estuvieran creando una especie de cátedra intelectual. Yo realmente necesito soltarme, empezar por divertirme y solo después entrar en cosas interesantes, que también pueden ser serias. Porque, al fin y al cabo, ¡no se trata de demostrar lo guay y divertido que soy! Lo que más me importa es evitar ese momento en el trabajo con los jóvenes en el que los artistas se frustran, se sientan y dicen: «Pero ¿qué queréis decir? Bueno, el espectáculo es vuestro, al fin y al cabo. Seguro que tenéis algo que decir. Sois jóvenes. ¿Qué os interesa?». Creo que hay que tener mucho cuidado con esta situación, porque el peso de la acción de buscar respuestas puede dar lugar a inventar lo que le gusta al artista, a la persona adulta.

99

**TOMASZ** : Estoy muy de acuerdo con ese enfoque. Porque es así: en la representación final nos reunimos una sola vez, pero nadie nos quitará lo que nos divertimos y nos reímos por el camino. La vida está llena de decisiones y acciones racionales. La diversión es una oportunidad para hacer cosas irracionales en un espacio seguro, sin buscar un resultado. Para mí, la diversión se ramifica y se extiende a diferentes espacios. Y si a veces adquiere un significado adicional, ¡también es genial! Si logramos construir algo e invitar a los espectadores a que vean cómo nos divertimos aquí, será estupendo. Los espectadores vienen con diferentes actitudes. A algunos les gusta lo lineal, a otros, lo contrario. Por eso, con respecto a sus gustos, no me guío por mi intuición. Confío en el proceso, busco la diversión en cada encuentro y de ahí surge la fórmula final de la representación.

**MICHAŁ** : ¡Exacto! Yo mismo pienso mucho en cómo organizar la situación para que sea pura diversión, lo que defino como una actividad sin objetivo, que no busca la reflexión ni la recopilación de material para la función. Me importa diseñar y dirigir la actividad de tal manera que cada ejercicio, tarea o etapa del trabajo tenga suficiente aire y libertad de acción para que el resultado final surja de forma natural, sin esfuerzo ni dolor creativo.

**JUSTYNA** : ¿Y puedes decirnos qué significa eso en la práctica?

**MICHAŁ** : Me divierte lo absurdo y me gusta provocarlo en los talleres: a veces, de entre las ideas que surgen en el grupo, elijo la más descabellada y propongo desarrollarla, o invento algún juego muy extraño a partir de una frase que he oído por casualidad. En ocasiones esto conduce a algo interesante, pero a menudo lleva simplemente a agotar todas las ideas para hacer un gran espectáculo. Esto nos permite escapar de la opresión de un arte que

9 Alicja Brudlo es gestora y animadora cultural, pedagoga teatral, artista teatral y de *performance*.

10 TR Varsovia es un teatro institucional fundado en 1949 como teatro estatal de variedades.

divide las acciones en constructivas y no constructivas, en lo que se vende y lo que no se vende. Sin embargo, estas diferentes formas de provocación, risa y diversión a las que recorro me permiten al mismo tiempo hacer preguntas sobre el *statu quo*. Porque, ya sabéis, no hay que acostumbrarse a cada absurdo. En cambio, se puede utilizar para reflexionar más profundamente sobre una situación concreta o una convención que consideramos natural, como la escuela, la familia o el teatro.

Trabajo con vídeo de forma habitual: es muy divertido simplemente encender la cámara y ver qué pasa cuando hacemos las cosas más absurdas. Me gusta mucho utilizar un juego en el que intentamos hacernos reír los unos a los otros. Me encanta el momento en el que resulta que algo no es gracioso. Entonces intento sacarle partido, pero no diciendo «a mí no me hace gracia», sino preguntando al grupo: «Vale, ¿qué podemos hacer para que sea aún más absurdo, aún más falto de sentido?». De repente, resulta que ese abandono radical de la carga del arte y el enfoque en hacer un espectáculo hace que este se convierta en un producto añadido de la diversión pura.

**ANNA** : Al escucharos, me he dado cuenta de que estoy en una situación opuesta a la vuestra: vosotros trabajáis en el marco de las clases «de teatro» y necesitáis el juego para aliviar la tensión de su convencionalidad. Yo, en cambio, utilizo la diversión para introducir el teatro, porque siento que no puedo hacerlo de golpe: en el entorno en el que trabajo, el teatro está cargado de ideas que quiero evitar, de ahí mi cautela e incertidumbre.

**JUSTYNA** : Entiendo, Anna, que la diferencia radica en que tú trabajas con grupos para los que el juego sigue siendo un lenguaje natural y una forma de funcionar; por eso, empiezas a hablar con ellos en ese lenguaje y, al mismo tiempo, descubres su potencial teatral. Por su parte, Tomasz y Michał hablan del trabajo con grupos de adultos que quizá ya hayan olvidado lo que es jugar y estas actividades les permiten redescubrirlo.

**ANNA** : También se puede decir así. Para la persona que dirige, son dos situaciones completamente diferentes. Sentí que la disposición de los niños a entrar en el espacio de juego estaba relacionada con mi actitud como persona que dirigía. Recuerdo que, cuando trabajaba en los patios, me centraba en ser carismática, visible; quería llamar la atención del grupo de alguna manera para introducir elementos de la convención teatral en su realidad y, al mismo tiempo, seguir siendo amistosa y poco opresiva. Tenía que escuchar, comprender el proceso en el que se sumergían los niños fuera de las aulas, pero tampoco podía entrometerme en la realidad ajena. Para mí la seguridad de los participantes era fundamental. Es un tema muy delicado y complejo...

**JUSTYNA** : Al hablar de esto, me viene a la mente mi propio trabajo pedagógico-teatral con adultos. Elijo actividades para que recuerden formas olvidadas de pasar tiempo juntos: usan lápices de colores, pintan, improvisan, representan escenas con objetos sacados de sus mochilas y hacen contorsiones con sus propios cuerpos. Pero también intento llamar su atención sobre el hecho de que detrás de la diversión hay mucho más: sirve para adquirir nuevos conocimientos sobre uno mismo, como individuo y como parte del grupo. Creo que entre los adultos (¿solo entre ellos?) predomina la siguiente forma de pensar: ahora es el momento de aprender/trabajar/esforzarse, y ahora es el momento de descansar/divertirse/encontrarse con los amigos. Tengo la sensación de que vale la pena mezclar estos espacios durante los talleres.

**MICHAŁ** : Según mi experiencia trabajando con adultos, se enfadan más rápido cuando algo no tiene sentido o, en su opinión, no es constructivo. Entonces dicen: «Vale, pero hablemos de por qué lo hacemos». Yo siempre respondo: «¿Hace falta? ¿Es absolutamente necesario?».

**JUSTYNA** : A menudo, después de los talleres, los adultos me dicen que al principio consideraron alguna de mis propuestas poco seria: a veces se trata de traer rotuladores o lápices de colores a clase, otras veces de mover una parte del cuerpo que se utiliza con menos frecuencia. Cuando en los cursos pido a los participantes que se levanten y empiezo con los ejercicios de calentamiento, en ocasiones veo que me echan miradas irónicas o escuchoritas. Siento que lo que me ayuda en esos momentos es la confianza en mí misma y en lo que quiero hacer. Sé por qué propongo determinadas cosas y que, si nos concentramos al principio en la respiración y hacemos un poco de ejercicio, luego nos resultará más fácil comunicarnos como grupo. Sé que cuando, en lugar de contar algo, intentamos expresarlo de otra manera, en forma de dibujo, monólogo o poema, llegamos a capas de sensibilidad en nosotros mismos que a veces pueden estar olvidadas. Un elemento de mi actitud al dirigir las actividades es la libertad: hago estos ejercicios junto con los participantes, de vez en cuando hago el tonto, digo algo gracioso; por ejemplo, que rara vez le mostramos a alguien nuestras axilas y que ahora podemos hacerlo, o bien sobre la grasa de los muslos, que ahora voy a sacudirla y que se pueden unir a mí...

**MICHAŁ** : En mi opinión, la diversión requiere que la persona que dirige sea relajada. No me refiero a fingir ser libre, a ser *cool* a la fuerza, sino a una relajación arraigada en su carácter y en lo que realmente le divierte. Porque basándose en eso, se pueden crear actividades que también serán potencialmente divertidas para los demás. Es cierto que también es arriesgado: me apasiona mi trabajo y a menudo me doy cuenta de que me paso con la diversión y empiezo a participar, y eso no es lo que significa ser animador...

101

**TOMASZ** : Estoy de acuerdo con vosotros en que para divertirse con el grupo hay que tener sentido del humor y poner distancia con uno mismo. Cuando sé que me entusiasma el juego propuesto, soy capaz de contagiar a los demás de forma sincera. Entonces me siento como un niño grande que ha encontrado sus coches de juguete y puede jugar con ellos. Sin embargo, hay que saber adaptar el juego a las necesidades del grupo. Por eso, a veces, cuando detecto algún signo de retraimiento o timidez, digo: «Venid, vamos a escuchar al mundo». Y eso es lo único que hacemos. Pero si mi grupo es un poco más atrevido y quiere salir a la calle, digo: «Vamos a pasar cuarenta minutos en la Plaza del Mercado. Sacad un bolígrafo y cambiadlo treinta veces por otro objeto. Después hablaremos de lo que habéis conseguido». Me siento en una esquina y observo cómo se acercan a la gente, veo cómo superan su timidez o salen de su zona de confort. También veo las reacciones de la gente, es divertido y muy interesante al mismo tiempo. Volvemos a la sala y todos están como sin aliento, cada uno quiere ser el primero en contar lo que ha conseguido o lo que no. Me gusta este momento, porque entonces se ve que la diversión permite experimentar, cometer errores y aprender mucho de ellos, no solo tolerarlos, sino considerarlos un éxito necesario para el aprendizaje.

**ANNA** : Pienso en lo que dices, Tomek, en el contexto de la carnavalización, es decir, el cuestionamiento de las normas sociales establecidas. El ejemplo que das muestra que el juego comienza con la idea de crear una realidad ficticia en la que rigen reglas alternativas. Ya no es lo mismo que un juego de palabras o un partido de fútbol, sino que supone un cambio en nuestro funcionamiento y la puesta en marcha de una nueva óptica. Y cuando percibimos la diversión de esta manera, entramos en el terreno del teatro, porque ambos operan con convenciones, son a la vez serios y no serios. El cambio de reglas abre el acceso a la comprensión del mundo desde una perspectiva diferente a la cotidiana.

Se me ocurre otra cosa: cuando tu grupo salió a la Plaza del Mercado para hablar con desconocidos, abandonó al mismo tiempo su zona de confort. Pero esto seguía ocurriendo dentro de un marco determinado: los jóvenes actuaban durante las clases, tú

estabas presente, sabían que después podrían hablar contigo sobre ello. Tenían cuarenta minutos de incertidumbre, pero también confianza en el monitor. Es bueno que cada persona participe en las clases siendo consciente de esto: «Puedo hacerlo, pero no estoy obligado, puede que tenga éxito, pero si no ocurre, eso no daña mi imagen». Si es así, significa que el monitor ha velado adecuadamente por la seguridad del grupo.

**TOMASZ**: No me atrevería a salir a la Ciudad Vieja con cualquier grupo, porque no se trata de una tarea del tipo: «Yo, pedagogo teatral, os voy a enseñar ahora cómo salir de vuestra zona de confort». Se trata más bien de subir el listón que mencioné al principio, pero no a cualquier precio.

**ANNA**: Claro. «Nada a cualquier precio», eso es lo que me digo a mí misma. No tengo por qué ser graciosa, no tengo por qué extasiarme. Todo eso puede suceder, pero no tiene por qué. Presto atención a la creación de un marco de trabajo, porque hoy en día veo mi tarea principalmente en crear condiciones seguras para las personas con las que trabajo. Me gustaría que todas las personas que dirigen procesos respondieran a la pregunta: ¿cómo puedo garantizar la seguridad del grupo y en qué puede consistir? Y que los participantes lo consideraran a diferentes niveles: qué ambiente introduzco en las clases, si doy la posibilidad de rechazar la participación en las actividades propuestas y cómo lo hago, si doy espacio para cuestionar el mundo creado durante las clases. Vale la pena reflexionar sobre qué tipo de vida social es posible en el marco de mi propuesta. Porque detrás de cada juego se esconde un proceso que yo entiendo como la construcción de un grupo, la creación de relaciones.

Quizás diga algo controvertido, pero actualmente no me interesa en absoluto el proceso artístico. Claro, soy artista, siempre me ha atraído el arte, pero en cierto momento lo aparté. Prefiero ver lo que sucede entre las personas que participan, cómo cooperan entre sí, porque para mí es como un laboratorio social. Para no alabar solo el juego: en el juego no hay democracia, no hay igualdad ni paralelismo. Simplemente hay roles, actitudes. Hay mezclas de lo que traemos este día. Sin embargo, creo en la atención y en un marco bien establecido; simplemente en la persona que dirige, que conoce los elementos del proceso grupal y del proceso pedagógico, y se centra en ellos.

Cuando yo misma estoy en ese papel, quiero llegar rápidamente a una situación en la que me divierta con el grupo en juegos que surjan de él, basados en el mundo que he creado al principio, es decir, ese marco seguro. Me gusta mucho el momento de pasar al otro lado, cuando me dejo llevar y, al mismo tiempo, la persona que asume mi papel sabe que la cuido y que pondré fin al juego si surge la necesidad. Para mí, también se trata de la ética, de la subjetividad del niño o del ser humano en general, de la posibilidad de aportar, de la efectividad, de todos esos temas de moda que ahora están más a la orden del día, porque todo eso de algún modo se cristaliza en el juego.

**JUSTYNA**: Me parece impactante tu confesión de que no te interesa el proceso artístico. En mi mente, esto casa con una pregunta que se me ocurrió hace un momento: ¿por qué intercambiar cosas en el espacio de la ciudad o hacer algo en la escuela por la noche se describe como un juego y no como una visión artística?

**TOMASZ**: Me pierdo cuando hay que categorizar la realidad. Supongo que, si me hubieras propuesto hablar sobre los procesos artísticos, habría dicho lo mismo, porque es imposible decir: «Aquí se acabó la diversión», «Aquí entramos en el proceso artístico» o «Volvemos, porque quedamos para divertirnos». Es algo fluido.

**JUSTYNA**: ¿No en vano se habla mucho de que los pedagogos y las pedagogas teatrales se dedican a la práctica y no a la teoría de su disciplina! (Risas).

**TOMASZ**: Creo que la diversión detesta la profesionalización. A veces, durante los ensayos, surge una situación que me lleva a decir: «Esto es genial. No lo ensayemos, porque lo estropearíamos. Dejémoslo tal cual para la representación final». Les explico a los participantes que, si quieren dedicarse al arte, seguirán estudiando y ensayarán infinitamente cada secuencia, pero que ahora podemos dejarlo así para no estropear el placer de volver a esa situación en la representación.

**JUSTYNA**: Ya que mencionas la representación, quiero invitaros a fijaros en otro momento: cuando hay que componer la estructura final de la obra a partir del material recopilado durante el juego. Porque, al fin y al cabo, cuando trabajamos en una obra con un grupo, nos enfrentamos al reto de cerrar las diversas experiencias del proceso creativo y grupal en el marco de la representación. Aunque no participo a menudo en este tipo de procesos, conozco bien ese momento en el que se despierta en mí... me cuesta describirlo... el instinto dramático, el elemento creativo de la dirección o simplemente el ego, y pienso: «Si pudiera ordenarlo todo así, sería maravilloso. ¡Tengo una idea de cómo hacerlo!».

**ANNA**: He estado en esa situación muchas veces y simplemente es como estar sentada sobre un volcán a punto de entrar en erupción. Tenía la tentación de tomar decisiones artísticas referentes al desarrollo de la obra en nombre del grupo, aprovechar mi posición de líder para interferir en la obra. A veces era sumamente difícil. Ahora intento no ocupar ese campo más que cualquier otra persona del grupo que tenga esa necesidad.

**JUSTYNA**: Para mí ha sido un gran reto comprender que yo también soy miembro del grupo y que puedo tener mi papel, mi opinión, y no solo escuchar a los demás. Que no se trata de facilitar, sino de crear... Me ayudó aprender a comunicar mi papel, mi posición, mis necesidades. Me despojé de la sensación de que tenía que desaparecer, volverme invisible. Pero sigo considerando este proceso extremadamente difícil. Para mí, es especialmente delicado no exagerar en el sentido contrario y no detenerme en mi propia satisfacción. Ahora, cuando lo pienso, veo que, afortunadamente, a menudo me reúno con grupos que cuestionan mis excelentes ideas, por lo que tengo muchas oportunidades de probar cómo es seguir las voces de otros (risas).

**ANNA**: Es parte del proceso colectivo: cuando el grupo cuestiona las ideas significa que está construyendo su mundo. Me gusta cuando eso ocurre, aunque, por supuesto, a veces tengo que apretar los dientes para no intervenir (risas). Para mí, el final es la guinda de todo lo que ha sucedido. Si hacemos una obra, hay que elegir la metodología para componerla y, en ocasiones, facilita mucho que haya personas designadas para tomar decisiones: «Esto entra, esto no entra, esto hay que hacerlo de manera diferente». De vez en cuando me concedo el derecho de ser esa persona, y otras veces simplemente tengo que retirarme y ceder el paso a alguien que quiera asumir ese papel, alguien cuya creatividad también necesita saciarse.

**TOMASZ**: Me gusta mucho ceder el espacio: si alguien levanta tímidamente la mano, intento fijarme en él e invitarlo a participar. Hace poco escribí un texto, por primera vez por mi cuenta, para un concurso organizado por el Centro de Arte Infantil<sup>11</sup>, con la idea de trabajarlo en grupo. Pero veo que un chico del equipo también ha escrito un texto y enseguida

11 El Centro de Arte Infantil de Poznań se fundó en 1984. Se dedica a fomentar la creatividad de los niños y jóvenes, a promover nuevos y valiosos fenómenos artísticos y a popularizar nuevos métodos de educación cultural de las nuevas generaciones. Crea eventos artísticos y educativos en colaboración con otras organizaciones e invita a expertos en campos relacionados con el arte y el desarrollo infantil. Publica «Nowe Sztuki dla Dzieci i Młodzieży» («Nuevas obras para niños y jóvenes»), una colección que cada año incluye uno o dos cuadernos con obras de teatro contemporáneas para el público joven, y organiza el Concurso de Arte Teatral para Niños y Jóvenes.

digo: «¡Bien! Pues dirígelo, hazlo tú. Yo os ayudaré con las luces». Y luego viene su amigo, al que le interesan las cosas técnicas, y me sustituye. Todos se lo pasan bien. Quizás yo también me lo pasaría bien con mi texto, pero pienso: «Lo hago por estos jóvenes».

**MICHAŁ**: Tengo la impresión de que el enfoque que describes acerca mucho a los participantes a la persona adulta. El adulto acompañante no es solo aquel que dice: «Te abrazaré cuando estés triste o te apoyaré; estás a salvo, siempre estoy de tu lado». Solo puede establecer algo así con el grupo... ¿Cómo llamarlo de forma inteligente o poco inteligente, pero acertada...? Un vínculo, así de simple, algo que crea comodidad y seguridad, pero que también fomenta la independencia.

**ANNA**: Para crear este vínculo el adulto debe exponerse. En el juego simplemente te revelas con diferentes cosas: sale a la luz alguna verdad sobre ti como persona. La distancia comienza a disminuir, nace la cercanía. Es una gran responsabilidad decidir aquí y ahora qué quiero revelar y qué quiero guardar para mí. Y, al mismo tiempo, saber trabajar con lo que sale por casualidad.

**MICHAŁ**: Estoy muy atento a las situaciones en las que el grupo pone a prueba mis límites. En el juego, a veces esto se diluye. Me parece muy importante no llegar a la situación en la que un adulto diga: «Vale, jugamos, pero no hasta tal punto». Marcar los límites debe hacerse siempre desde el nivel de la participación personal en el juego, reaccionando directamente, por ejemplo, al decir: «Me duele que hayas dicho eso». No se trata entonces de que te hayas excedido en el juego, sino de que te has excedido conmigo como persona y eso me afecta, independientemente de si se trata de un espacio de juego o no, para que el juego pueda permanecer intacto.

**ANNA**: Sí, porque no en vano se dice que el juego también puede ser cruel, especialmente cuando algunas personas empiezan a divertirse a costa de otras. Por eso considero tan importante introducir la regla del *stop*, que dice que cualquier persona puede detener por un momento este mundo, salir simbólicamente del marco del juego y preguntar: «¿Qué es lo que ha pasado aquí?».

**JUSTYNA**: Oh, recuerdo muchas situaciones de juego en el patio o en la escuela durante mi infancia en las que me hubiera gustado hacerlo. Me tranquiliza pensar que cualquier persona puede utilizar valientemente esta regla para protegerse, pero sigo creyendo que en las clases de teatro deben ser los profesores quienes se encarguen de ello. Por eso quiero señalar que esto requiere conocer el proceso grupal y ser competente en el trabajo con él, para que favorezca la construcción de relaciones entre los participantes. De lo hablado se desprende que, como personas encargadas de dirigir grupos, siempre tenemos mucho que hacer para que tanto nosotros como los participantes podamos divertirnos.

Traducción: Elżbieta Bortkiewicz

## Proceso colectivo, visto por una facilitadora

**MONIKA KLONOWSKA** es psicóloga, formadora y mediadora. Desde hace más de veinte años, imparte cursos de formación sobre gestión, colaboración y resolución de conflictos. Trabaja con procesos grupales y dinámicas de conflicto en equipos, principalmente en instituciones culturales. Ha implementado procesos de coaching de equipo para el Departamento de Pedagogía Teatral del Instituto del Teatro y co-labora regularmente con el programa Lato w Teatrze (Verano en el Teatro) como formadora. También imparte clases sobre trabajo con grupos en el marco de los cursos de posgrado de Pedagogía Teatral, organizado conjuntamente por el Instituto de Cultura Polaca, de la Universidad de Varsovia, y el Instituto del Teatro.

Trabajar con un grupo —ya sea desde la psicología, la formación, la animación cultural o la dirección escénica— es un desafío estimulante a la par que complejo. En la interacción con otras personas no todo puede preverse ni planificarse. Incluso, al colaborar con una sola persona, surgen numerosas incógnitas: por qué actúa de ese modo, qué desea realmente, por qué me mira así... Pero cuando trabajamos con varias personas —un grupo reducido o de una decena— se abre entonces un campo verdaderamente interesante para la labor de facilitación.

Escribo sobre el proceso colectivo desde la perspectiva de una profesional de esta disciplina: soy psicóloga, formadora y mediadora. Trabajo con grupos —de doce a ciento cincuenta personas—, tanto en contextos formativos y de supervisión como en intervenciones en situaciones de crisis. Mi ámbito de especialización profesional lo constituyen las instituciones culturales, los teatros y las facultades de arte. Imparto clases sobre trabajo grupal en los estudios de posgrado dedicados a la Pedagogía Teatral, organizados conjuntamente por el Instituto de Cultura Polaca de la Universidad de Varsovia y el Instituto del Teatro.<sup>1</sup> Intento siempre comprender el proceso colectivo y dar nombre a lo que va sucediendo para ponerlo en conocimiento de quienes participan en dicho proceso; se trata de enseñar la atención plena y la observación distanciada (desde un metanivel) del conjunto de fenómenos que aporta la dinámica de grupo.

Suelo establecer un paralelismo entre la evolución de un grupo, desde la perspectiva de quien lidera o facilita el proceso, y el desarrollo de un niño, visto desde la mirada de sus progenitores. Un niño pequeño (desde el nacimiento hasta aproximadamente los tres años) depende por completo de sus cuidadores. Son ellos quienes organizan su mundo y le proporcionan todo lo necesario para su vida y bienestar. Cuando un niño de poca edad empieza la educación infantil, descubre un mundo fascinante, y al mismo tiempo algo amenazante, de relaciones con sus iguales. Experimenta la separación respecto de sus padres, pone a prueba la fuerza del «no» y comprueba si el «yo quiero» funciona con los demás. Pero cuando se cae, se hace daño o se pelea con un igual, vuelve rápidamente al regazo seguro de su cuidador o cuidadora. Con el tiempo, llega la etapa que temen muchos progenitores jóvenes: ese niño, a veces problemático, se convierte en adolescente. Es una etapa de rebeldía, de resistencia hacia los padres y otras personas adultas, de construcción de la propia fuerza en oposición a lo conocido, y a la vez una prueba para los progenitores: qué harán ante esta situación. Si ceden, pierden autoridad; si recurren a restricciones, también la pierden. O quizá resistan con firmeza, concediendo al hijo tanta libertad como puedan y manteniendo solo el control imprescindible. En esta etapa, el adolescente pone a prueba a sus padres y verifica su disposición a aceptar su autonomía: si puede madurar, perseguir sus propios objetivos y seguir su propio camino. Si los padres no manejan bien su independencia en esta etapa —si lo retienen por la fuerza o recurren al chantaje emocional—, el adolescente huye y rompe el vínculo, o bien se somete y vive la vida de sus padres: el cordón umbilical no se ha cortado y le será cada vez más difícil establecer relaciones de igualdad y desarrollar sus propios objetivos al entrar en la vida adulta. Si, en cambio, los padres permiten que el hijo experimente con sus ideas sobre la vida, se convierten para él en una fuente a la que acudir para recargar energía, descansar y hablar de éxitos y fracasos; una relación así aporta sostén y estímulo a ambas partes.

Las etapas de relación descritas en el ámbito familiar se despliegan a lo largo de muchos años. En aquellos grupos con los que trabajamos, en el marco de procesos colectivos, podemos encontrar un reflejo de estas etapas a microescala. La persona facilitadora tiene la

<sup>1</sup> Nota de la redactora: Los estudios de posgrado de Pedagogía Teatral, de dos años de duración, se llevan impartiendo en la Universidad de Varsovia desde el curso académico 2014-15. Se trata de una colaboración conjunta del Instituto de Cultura Polaca de la Universidad de Varsovia y el Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski. Su programa tiene como objetivo formar especialistas en esta disciplina, brindándoles conocimientos en teoría teatral, teatro social, antropología de la performance y dinámica del proceso colectivo, entre otros ámbitos. El alumnado participa, asimismo, en clases prácticas (diseña talleres vinculados a espectáculos, trabaja con el cuerpo y la voz y utiliza diversas formas teatrales para crear sus propias expresiones escénicas). Véase: <https://ikp.uw.edu.pl/studia/studia-podyplomowe/> (fecha de acceso: 8/10/2025).

tarea de acompañar a «sus criaturas» —personas al principio algo desorientadas y cohibidas— a través de crisis, pruebas de fuerza y posibles conflictos, hasta llegar a una colaboración satisfactoria, en la que cada persona tenga una aportación única, desarrolle su potencial y aprenda a desenvolverse mejor en lo social. Para la persona facilitadora, igual que para unos padres aún inexpertos, puede resultar doloroso que, al final, el grupo esté encantado consigo mismo y el resultado logrado, y valore mucho menos su aportación, a pesar de todo el esfuerzo invertido para hacerlo posible.

A mí, en estos momentos me resulta de gran ayuda el poema de John C. Maxwell *Ser un líder*:

Ve con las personas,  
Vive con ellas,  
Aprende de ellas,  
Ámalas.  
Empieza por lo que saben,  
Construye a partir de lo que tienen.  
Pero, de los grandes líderes,  
Cuando alcancen su objetivo,  
Y su labor esté cumplida,  
La gente dirá:  
Lo hemos hecho nosotros mismos.

### ¿Qué es un grupo?

Llamamos grupo tanto al conjunto de personas que conforman un departamento, en el seno de una institución, como a un equipo que realiza un proyecto en común o a un grupo de niñas y niños que participan en actividades artísticas y crean un espectáculo. ¿Qué nos permite hablar de grupo en el contexto del proceso colectivo? Debemos estar ante un número determinado de personas (como máximo entre veinte y veinticinco), reunidas en torno a un objetivo formulado y comprensible para todas. Si el objetivo lo conoce únicamente la persona facilitadora y emplea distintos métodos para imponerlo, nos encontramos ante una manipulación y no ante un trabajo constructivo grupal.

Es difícil llamar «grupo» a un conjunto de personas que se reúne *ad hoc* para charlar o bailar; pero si tenemos una composición más o menos constante de personas, en un club de debate en una biblioteca, o en un grupo de danza moderna en un centro cultural, podemos decir que se hallan en un proceso colectivo: el conjunto se forma, se reúne regularmente, evoluciona y trabaja en torno a un objetivo común. Las oportunidades para convertirse en un equipo creativo y eficaz las proporcionan el lugar donde se reúnen sus miembros, el tiempo compartido y la comunicación entre las personas. Esta última, si se construye adecuadamente, será el elemento que cohesione al grupo. Reglas bien construidas y adaptadas a las condiciones cambiantes y a las etapas de desarrollo; la capacidad de abordar directamente temas difíciles, delicados o susceptibles de ser evitados; el permiso para expresar opiniones propias (a veces diferentes de las más comunes en el grupo); la expresión de opiniones, sin juicios dañinos para otras personas: estos son los fundamentos que brindan al grupo, y a cada uno de sus miembros, una sensación de seguridad, pertenencia y, al mismo tiempo, diferenciación, así como fuerza, valentía para experimentar y creatividad. El último elemento indispensable para la formación del grupo lo constituye la persona facilitadora (o personas facilitadoras). La sinergia del equipo puede generarla una persona consciente del objetivo final, capaz de comunicarlo y dialogar sobre él, que modera el trabajo, estimula el desarrollo del grupo, es directa y valiente ante la resistencia y los conflictos; alguien que ofrece apoyo e inspira, plantea retos

y motiva su asunción, y que obtiene satisfacción al ver cómo el grupo se vuelve cada vez más fuerte, más autónomo e independiente.

La pertenencia a un grupo que cumple los criterios mencionados anteriormente hace que las personas comiencen a conocerse, a conversar, a sentir cierto tipo de interdependencia y de comunidad, y al mismo tiempo a percibir las diferencias entre ellas y su propia individualidad. Se hace evidente, de forma gradual, que sus miembros poseen caracteres, experiencias, fortalezas y debilidades diferentes. El funcionamiento del grupo se rige por sus propias leyes y, del mismo modo que en el ciclo de vida de una persona, atraviesa infancia, juventud, madurez y vejez.

El conocimiento de la dinámica del proceso colectivo, y de los mecanismos que operan en las relaciones interpersonales, permite a las personas facilitadoras prever los comportamientos del grupo, apoyar su desarrollo, estimular el paso a las siguientes fases y, sobre todo, comprender mejor a las personas, y a sí mismas, en las interacciones sociales.

Conviene señalar que el grupo funciona en dos niveles: el manifiesto y el no manifiesto. El número de personas, los objetivos establecidos, las tareas y las normas pertenecen al nivel manifiesto. Al comenzar a trabajar con un grupo, disponemos de esta información, podemos hablar de ella, comentarla e influir sobre ella. Sin embargo, las acciones se ven perturbadas por el nivel no manifiesto: estructuras informales, roles no escritos, objetivos y normas implícitas, así como su dinámica interna; es decir, el proceso colectivo inconsciente. El grupo no es, por tanto, únicamente un conjunto de individuos, sino sobre todo un fenómeno: una totalidad irrepetible que surge del encuentro entre personas diversas y de la multiplicidad de procesos que tienen lugar entre ellas.

### Dinámica de grupo

La dinámica de un equipo está compuesta por todos los procesos que en él tienen lugar y por su interacción mutua:

- El proceso de realización de las tareas y objetivos que el grupo tiene por delante.
- Los procesos intrapsíquicos (internos) de los miembros del grupo (por ejemplo: miedo a la evaluación, deseo de competir, necesidad de sentirse valorado, de ponerse a prueba).
- Los procesos interpersonales entre...
  - ... miembros del grupo (por ejemplo: simpatías, antipatías, celos, atracción, rivalidad);
  - algunas personas y el grupo (por ejemplo: rechazo de una persona diferente o nueva, búsqueda de un chivo expiatorio ante un fracaso, deseo de dominio del grupo por parte de una persona con tendencia a ejercer el poder);
  - subgrupos (por ejemplo: «los antiguos» y «los nuevos»);
  - grupo y líder (por ejemplo: rechazo hacia una nueva persona que conduce el proceso, resistencia, rebeldía en situaciones incómodas para quienes participan);
  - determinadas personas o subgrupos y el líder o lideresa (por ejemplo: rivalidad por estar cerca del líder, por obtener reconocimiento, mejores tareas o roles);
  - quienes facilitan el proceso (por ejemplo: rivalidad por la influencia en el grupo, búsqueda de prestigio, falta de acuerdo respecto a métodos o metas, desajustes, problemas de comunicación o inadecuado reparto de roles).

El proceso inconsciente abarca los fenómenos que no se comunican de manera directa a la persona facilitadora, pero que pueden leerse a partir del comportamiento individual de los participantes y del grupo como totalidad. Entre ellos se encuentran:

- las normas no manifiestas, que determinan qué conductas son aceptadas en el grupo y cuáles no;
- la estructura no manifiesta de roles;
- la estructura de la comunicación (quién se comunica con quién, quién no, quién no interviene en absoluto);
- la estructura de poder;
- la estructura de afinidades.

Se han elaborado modelos de las distintas fases de desarrollo que forman el proceso colectivo inconsciente y ayudan a la persona facilitadora a comprender qué ocurre en el grupo, en una etapa determinada, a prever la dinámica posterior y a influir en ella. En este artículo, recorro a la concepción desarrollada por Rupert Brown<sup>2</sup>. Describe el desarrollo del grupo de la siguiente manera:

- Fase I. Formación del grupo: construcción de la identidad y de la seguridad.
- Fase II. Diferenciación: construcción de la diversidad grupal.
- Fase III. Crisis: construcción de la fuerza del grupo a través de la rebelión frente a la autoridad.
- Fase IV. Cooperación: adquisición de la capacidad de creatividad y sinergia.

109

### Fase I. Formación del grupo: construcción de la identidad y de la seguridad

Al comienzo de la colaboración, las personas que participan en el proceso interactúan entre ellas con cautela. No saben qué pueden esperar las unas de las otras ni hasta dónde pueden permitirse llegar. Se observan con atención y procuran ser amables y cordiales. En esta fase, sus intervenciones se concentran en lo que es común, en las similitudes (por ejemplo, expresan opiniones del tipo «igual que mis compañeras»; «yo también estoy de acuerdo»). Las manifestaciones de individualidad no son bien recibidas, ya que el grupo necesita construir un terreno compartido que le permita convertirse en una totalidad y afrontar de manera constructiva las crisis futuras.

- Comportamientos característicos de los miembros del grupo en la primera fase:
- Conformismo respecto de la persona facilitadora (por ejemplo, sometimiento sin discusión a sus propuestas o indicaciones).
- Concentración en temas generales, relatos de vida relacionados con el pasado o con el entorno externo; evitación de temas difíciles, controvertidos o vinculados al aquí y al ahora.
- Propuesta de soluciones estándar o estereotipadas; evitación del riesgo.
- Búsqueda de maneras de funcionar eficaces y seguras.

Los comienzos de la existencia del grupo constituyen, para la persona facilitadora, un momento fascinante: ve a personas que esperan que les ocurra algo interesante y significativo, pero que aún no saben qué será ni de qué manera sucederá. Del líder depende si adoptar el papel de gurú omnisciente, de mentor o de moderador responsable de procesos colectivos. Es decisión suya centrarse en sí mismo, en sus metas y en su éxito, o bien poner el foco en el

<sup>2</sup> Brown, R. (2001). *Group Processes: Dynamics Within and Between Groups*. Wiley-Blackwell.

apoyo a la experiencia grupal: establecer relaciones sociales constructivas, adquirir habilidades para atravesar crisis y conflictos, así como colaborar de forma creativa. En esta fase, la tarea principal de la persona facilitadora es crear y mantener el grupo. Puede influir en ello mediante las siguientes acciones:

- Iniciar el trabajo estableciendo un pacto preciso; es decir, un conjunto de normas grupales y elementos organizativos (lugar, tiempo, estructura, objetivos).
- Apoyar el proceso de conocimiento mutuo entre los miembros del grupo y las personas facilitadoras, además de favorecer la creación de relaciones (por ejemplo, mediante la estructura de las primeras sesiones, en las que todos se presentan en un contexto determinado y tienen la oportunidad de conocerse a través de ejercicios de integración seguros).
- Velar por la inclusión y la participación de todas las personas, mediante el estímulo y el acompañamiento, pero sin ejercer presión.

Uno de los desafíos del liderazgo es manejar la idealización, característica de esta etapa (aunque no siempre presente), que los y las participantes proyectan sobre quien facilita el proceso: no tomarla como una verdad sobre uno mismo, sino como el anhelo del grupo de contar con un guía sabio y fuerte.

En la primera fase, quien lidera se enfrenta a la tarea de preparar al grupo para las siguientes etapas, vinculadas con la experimentación, el riesgo de cometer errores, el miedo a la evaluación, las crisis y los conflictos. Al inicio del trabajo, cuando suele reinar un ambiente agradable y toda la autoridad se concentra en manos de la persona facilitadora, resulta difícil imaginar que esto pueda cambiar. Pero incluso en ese momento, en el proceso de construir la sensación de seguridad, las personas necesitan un punto de referencia: un pacto que determine qué normas adopta el grupo y qué comportamientos no son deseables. Por ello, la creación del pacto mediante la discusión y el registro de los acuerdos alcanzados debería convertirse en una parte esencial del proceso. Es fundamental que incluya normas relativas a la comunicación, a la retroalimentación, al derecho a expresar la propia opinión; al respeto por la diversidad de opiniones, a la concentración en los objetivos, al compromiso de quienes participan; a la corresponsabilidad por las metas y el ambiente de trabajo, a dejar de lado animosidades personales (separar a la persona del problema), al modo de reaccionar ante los problemas que surjan, etcétera. Un grupo que ha creado y aceptado unas normas de colaboración al inicio de su existencia puede remitirse a ellas en una situación de crisis. Para un grupo que no ha establecido acuerdos comunes desde el principio, resultará muy difícil hacerlo más adelante: en un conflicto, las personas están emocionalmente involucradas, divididas y, en ocasiones, encontrar una base de entendimiento es imposible.

El líder o lideresa ejerce una influencia significativa en el perfilado inicial de las normas, por lo que debe procurar que favorezcan la realización de las tareas. Por ejemplo: «Creo que nuestras acciones serán más eficaces si nos escuchamos mutuamente». La persona facilitadora también modela las actitudes de los demás, a través de su propio comportamiento: en esta fase, el grupo le otorga una gran autoridad, de modo que adopta con facilidad sus normas. La aparición de determinadas actitudes en el conjunto de participantes puede ser influenciada también mediante el refuerzo de las personas y de sus comportamientos ante dichas normas (por ejemplo, prestarles más atención o destacar ejemplos constructivos que hayan aportado).

La primera fase —el estado de cuidado mutuo del buen ambiente— no puede prolongarse demasiado, porque imposibilita el desarrollo del grupo. Se establece una especie de bloqueo inconsciente de los temas realmente importantes con el fin de mantener una atmósfera agradable, lo cual impide que el grupo actúe de manera constructiva. Con el tiempo,

primero algunas personas, y posteriormente todo el grupo, pasan a la siguiente fase del proceso de desarrollo: la etapa de diferenciación.

## Fase II. Diferenciación: construcción de la diversidad grupal

Con el paso del tiempo y el desarrollo de la situación, la sensación de seguridad y de apoyo mutuo comienza a incomodar a los y las participantes. Surge una necesidad de desafío y confrontación, de una estimulación más intensa en el trabajo individual y grupal. La persona facilitadora puede observar las primeras señales que indican que el grupo está entrando en la fase de diferenciación: aumenta el desacuerdo entre los participantes, se interrumpen unos a otros, aparecen emociones visibles en las reacciones no verbales (sonrojos, posturas corporales cerradas, tensión muscular). En esta etapa, quien lidera también puede experimentar tensión y ansiedad, dudar de sus propias competencias e ideas a la hora de trabajar con el grupo.

Un fenómeno característico de esta fase es la resistencia, que constituye una forma de huir de la exposición a temas o emociones difíciles. Puede adoptar diversas formas de comportamiento en quienes participan en el proceso: entran en conflictos, se retiran, guardan silencio, muestran desconfianza, bromean, ridiculizan a otros, llegan tarde o se ausentan de los encuentros. La base de estas conductas puede ser el miedo a implicarse en relaciones más cercanas, las cuales conllevan el riesgo de experimentar dolor, vergüenza o rechazo.

La persona facilitadora puede favorecer el proceso de diferenciación en el seno del grupo mediante acciones como las siguientes:

- mostrar interés por los distintos puntos de vista y, de ese modo, transmitir que está bien no estar de acuerdo con algo o con alguien;
- formular preguntas del tipo «¿quién piensa de otra manera?», «¿quién tiene una opinión diferente?»;
- apoyar el proceso de revelación de conflictos y controversias;
- ayudar a los participantes a comprender que el intercambio de opiniones, el desacuerdo y las controversias forman parte de la vida del grupo, pero que no se permiten comportamientos hostiles.

Trabajar con la resistencia requiere aceptar este fenómeno: cuando se ve atacada o ignorada, la resistencia aumenta. Si la persona facilitadora la interpreta como una señal de que algo ha salido mal y se asusta, se retrae o intenta reforzar el control y su propia posición, el grupo puede volver a la dependencia característica de la primera fase. En cambio, si el proceso de diferenciación es apoyado de manera constructiva, el grupo se volverá más fuerte, más determinado y estará preparado para la siguiente fase.

## Fase III. Crisis: construcción de la fuerza del grupo a través de la rebelión frente a la autoridad

Al igual que un adolescente rebelde que se enfrenta a sus padres, el grupo que madura construye su fuerza e independencia en la confrontación con la persona facilitadora. De este modo, busca obtener mayor integridad, cohesión y eficacia colectiva, además de comprobar si el líder o lideresa es lo suficientemente sólido como para guiar a un grupo maduro y autónomo. La actividad de quienes participan en el proceso se concentra entonces en la lucha por la influencia dentro del grupo; en el descontento con los comportamientos de la persona facilitadora; en las conversaciones sobre su supuesta incompetencia, ineficacia o falta de amabilidad; en la confrontación con el liderazgo; y en el sabotaje de sus decisiones.

Para la persona facilitadora es una etapa muy difícil: puede sentirse atacada, decepcionada, enfadarse con el grupo e incluso dudar de sus competencias y de sus métodos. Sin

embargo, la intensidad y la duración de esta fase dependen precisamente de la actitud de quien lidera. Si no toma los comportamientos del grupo como algo personal, sino que los lee como un signo de desarrollo, el grupo percibirá su fortaleza y la aceptación de su creciente independencia como conjunto decisorio, y la crisis pasará. Si, en cambio, la persona facilitadora se convierte en parte del conflicto, reacciona emocionalmente, subraya su superioridad o intenta imponer obediencia, la totalidad de participantes puede sabotearla y quedar atrapada en la rebelión, lo que a veces incluso lleva a la disolución del grupo. En esta etapa, un peligro particular es el posible enredo del liderazgo en conflictos personales: comentarios hirientes o críticas destructivas hacia los llamados participantes difíciles. En ese momento, aparece un mecanismo que podría describirse dentro del grupo como ataque «a uno de los nuestros»: incluso las personas neutrales toman partido por quien ha sido atacado.

En la fase de confrontación, la persona facilitadora debe aceptar su existencia y no reaccionar ni de manera sumisa ni agresiva: simplemente nombrar abiertamente los conflictos que aparezcan, sin juzgarlos y sin señalar quién tiene o no tiene razón. En esta etapa, los métodos más adecuados son los asertivos; es decir, preguntar por hechos concretos, reformular los juicios en opiniones, marcar límites y separar a la persona del problema. La actitud de la persona facilitadora en esta fase muestra a quienes participan cómo atravesar crisis y conflictos de manera constructiva y, gracias a ello, se convierten en experiencias sociales significativas. La persona que lidera debería estar de acuerdo con aquello en lo que el grupo tiene razón (por ejemplo, reconocer un error o una falta de competencia) y no estarlo con aquello en lo que no la tiene o que vulnera las normas del pacto. Un pacto grupal bien elaborado y aceptado por todas las personas resulta, por lo tanto, inestimable también en la segunda y tercera fase. Permite volver a las reglas que los y las participantes consideraron importantes, pero también puede perfeccionarse a partir de las experiencias del momento.

112

Tras estas experiencias difíciles, pero también fascinantes de la segunda y la tercera fase, en el grupo surgen vínculos más fuertes, una profunda confianza y una disposición a experimentar y avanzar en la realización de los objetivos. El líder también se siente más fuerte, pero no gracias a un control excesivo, sino a haber señalado la dirección y brindado apoyo al conjunto de participantes. Las relaciones entre grupo y líder se basan en la certidumbre y en el sentido de responsabilidad.

#### **Fase IV. Cooperación: adquisición de la capacidad de creatividad y sinergia**

En esta fase, el grupo y la persona facilitadora se centran ante todo en alcanzar los objetivos, mientras que las relaciones interpersonales pasan a un segundo plano. El trabajo se vuelve eficaz, creativo, inclusivo y se apoya en los roles flexibles previamente desarrollados, así como en las fortalezas de cada persona. Se dan buenas condiciones para que surja la sinergia; para crear calidad y soluciones posibles gracias a la diversidad de los miembros del grupo y a la cooperación. Un efecto adicional lo constituye una fuerte motivación para participar y actuar, además de una identificación con el grupo, sus objetivos y los resultados del trabajo.

En esta etapa, la persona que ejerce el liderazgo debería:

- Estar presente de manera discreta, pero atenta: disponible para los y las participantes cuando lo necesiten, del modo y en la medida en que lo necesiten.
- Velar por una comunicación abierta cuando aparezcan obstáculos.
- Recordar los periodos de alta cohesión del grupo y las crisis que han logrado superar a fin de reforzar la confianza del equipo en sus propias capacidades.

Esta etapa es el sueño de cualquier grupo, aunque no de todo facilitador. Volviendo al poema de Maxwell, en este momento el grupo afirma: «Lo hemos hecho nosotros mismos». No todos los líderes están preparados para aceptar tal conclusión. Pero ¿no se sitúan entonces estas personas en la posición de un padre o una madre que se resiste a cortar el cordón umbilical?

Atravesar todas las fases del proceso grupal no garantiza que el grupo será siempre eficaz y maduro. Cada alteración significativa (un cambio de liderazgo, nuevos miembros, la reformulación de objetivos) puede provocar un retorno a etapas anteriores y una reorientación. Sin embargo, las experiencias previas le permitirán recuperar rápidamente todo su potencial.

## Conclusión

¿Por qué experimentamos con tan poca frecuencia un trabajo consciente con el proceso grupal? Porque tanto líderes como participantes han pasado por el mismo sistema educativo, escolar y extraescolar, en el que el trabajo con un grupo significa actuar de la manera correspondiente a la primera fase: papel dominante de la persona facilitadora y subordinación del conjunto de los participantes. Romper este patrón e intentar trabajar de otro modo no es fácil. Pero vale la pena: observar atentamente el proceso grupal y responder de forma consciente a su desarrollo genera un valor extraordinario, una sinergia difícil de lograr de otra manera. Las posibilidades del grupo —su creatividad, su motivación y sus capacidades— son algo más que la suma de las posibilidades individuales. Gracias al trabajo compartido, a las discusiones, a las interacciones y a las inspiraciones mutuas surge un valor añadido que construye una atmósfera de trabajo excepcional, crea vínculos y eleva la calidad de las acciones y los resultados del equipo.

Traducción: Joanna Orzechowska

## Acerca de la relación entre el proceso creativo y el proceso grupal en el trabajo pedagógico-teatral en torno a un espectáculo

114

**MARIA BABICKA-JANISZEWSKA** es pedagoga teatral y socióloga. Desde septiembre de 2023 dirige el Departamento de Pedagogía Teatral del Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski. Es doctoranda y forma parte del equipo de la Cátedra de Métodos de Investigación de la Cultura del Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas de la Universidad de Varsovia. Colabora como tutora en programas de desarrollo de liderazgo, entre ellos el Programa de Liderazgo de la Polish-American Freedom Foundation (PAFW) —Fundación Polaco-Estadounidense para la Libertad—. Sus intereses en el campo de la investigación incluyen el movimiento de teatro amateur, la educación teatral en Polonia y las prácticas de participación en la vida teatral con familias. Es graduada en Sociología por el Instituto de Sociología de la Universidad de Varsovia y también por la Escuela de Pedagogos Teatrales del Instituto del Teatro; además, pertenece a la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales. Imparte talleres dirigidos a personas de distintas edades, centrados principalmente en acompañar el desarrollo profesional de educadores y educadoras.

**MACIEJ MISZTAL** es licenciado por la Escuela de Cine Krzysztof Kieślowski de la Universidad de Silesia, en Katowice, y en Estudios Culturales por la Universidad Cardinal Stefan Wyszyński de Varsovia. Trabaja como animador cultural, educador cinematográfico e investigador de eventos culturales. Ha sido comisario de ciclos y proyecciones cinematográficas, en colaboración con instituciones culturales y festivales, además de creador y director del Festival de Cine de Lublin. Es productor y jefe de producción de documentales y programas televisivos. Fue condecorado con la Medalla del Presidente de la Ciudad de Lublin.

Según la definición de pedagogía teatral, elaborada en 2019 por el equipo del Departamento de Pedagogía Teatral del Instituto del Teatro, «lo especialmente importante en la pedagogía teatral es [...] tener en cuenta y equilibrar el proceso creativo con el colectivo»<sup>1</sup>. Desde que esta definición comenzó a circular en el ámbito de la pedagogía teatral, han surgido diversas voces que señalan los distintos modos de abordar la relación entre estos dos procesos. Nos propusimos investigar cómo las y los profesionales construyen su relato sobre cada uno de ellos y sobre su vínculo mutuo. Nuestra principal pregunta fue: ¿cómo perciben las personas que practican la pedagogía teatral la relación entre el proceso colectivo y el proceso creativo en su trabajo pedagógico-teatral? Decidimos buscar respuestas con la ayuda de quienes están a cargo de estos procesos: personas que acompañan grupos no profesionales (los llamados grupos *amateurs*). A cada una de ellas, le pedimos que examinara estas categorías a partir de un ejemplo de su propia práctica pedagógico-teatral, culminada en una representación ante el público. La investigación excluye, por tanto, aquellos procesos pedagógico-teatrales cuyos resultados no se presentan fuera del grupo de taller, de modo performativo.<sup>2</sup>

Invitamos a ocho facilitadoras a participar en la investigación; la condición era haber desarrollado un proceso, con las características descritas anteriormente, durante las dos últimas temporadas teatrales.<sup>3</sup> Entre ellas, contamos con personas empleadas en instituciones culturales y organizaciones no gubernamentales, así como profesionales autónomas, con proyectos llevados a cabo en el marco de su lugar de trabajo, por encargo o según una idea de autor para la cual obtenían financiación de manera independiente. Todas ellas han trabajado con distintas comunidades —por ejemplo, en escuelas, centros penitenciarios, teatros o zonas rurales— y con diferentes grupos de edad: infantiles, juveniles y personas adultas (incluyendo también a personas mayores).

Optamos por la técnica de las entrevistas individuales en profundidad (IDI), ya que constituyen «una fuente inestimable de información sobre los significados subjetivos que las personas participantes atribuyen a fenómenos u objetos»<sup>4</sup>. El guion de la entrevista se organizó en torno a los siguientes ámbitos:

- la especificidad del proyecto (grupo de edad, duración, objetivos y estructura establecidos por la persona facilitadora, el contexto institucional);
- la comprensión propia (definiciones) de los conceptos de proceso colectivo y proceso creativo;
- los elementos y herramientas característicos de cada tipo de proceso;
- las interrelaciones entre ambos procesos (su influencia mutua y el papel de la persona facilitadora).

Durante las conversaciones, nos dimos cuenta muy pronto de que, para la mayoría de las personas entrevistadas, el tema que planteábamos no formaba parte de sus propias reflexiones, y que había sido precisamente la entrevista lo que las había llevado a observar

1 La definición de pedagogía teatral, en la forma citada, puede encontrarse en los calendarios publicados por el equipo del Departamento de Pedagogía Teatral, entre 2020 y 2024.

2 Nota de la redactora: Un ejemplo de proceso pedagógico-teatral que no culmina con una representación ante el público es el taller previo al espectáculo. Aquel propone acciones creativas vinculadas con la forma o el tema de la obra (pueden incluir, entre otras, la creación de breves escenas o la interpretación de un monólogo), que se presentan únicamente en el seno del grupo participante y se convierten en la base para una discusión más profunda sobre la pieza interpretada. Los detalles de esta forma de trabajo se describen en el artículo de Justyna Czarnota y Magdalena Szpak «Warsztat do spektaklu. Rys historyczny i praktyka» («Taller para el público del espectáculo. Reseña histórica y práctica»).

3 En el grupo estudiado, había siete mujeres y un hombre. Sus declaraciones se anonimizaron y se codificaron con la letra W, seguida de un número correlativo (1-8). Para evitar la identificación de las personas participantes, en todas las declaraciones se ha utilizado el género femenino. Las citas de las conversaciones se reproducen de forma literal, sin modificaciones editoriales.

4 Miński, R. (2017). Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych [La entrevista en profundidad como técnica de investigación. Posibilidades de utilización del IDI en estudios de evaluación]. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, XIII(3), 39.

el asunto con mayor atención. Por ello, decidimos apoyar su proceso de reflexión, no solo mediante preguntas, sino también con ayuda de paráfrasis y preguntas de seguimiento.

Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y codificadas. Iniciamos el análisis del material recopilado con varias lecturas y una clasificación temática. Prestamos especial atención a las expresiones características y recurrentes relativas a cada uno de los procesos y a su relación, identificando similitudes y diferencias, tanto en la terminología como en las afirmaciones formuladas por las personas entrevistadas. A continuación, organizamos el conjunto del material del siguiente modo:

- El artículo se abre con dos secciones dedicadas a cada proceso como tema independiente. Procuramos identificar, en las declaraciones de las entrevistadas, qué elementos de su narrativa se corresponden con el proceso creativo y cuáles con el proceso colectivo.
- En la tercera parte, analizamos la relación entre ambos procesos, poniendo el foco en las áreas más relevantes.
- El texto concluye con una síntesis de las conclusiones y una recomendación derivada del proceso de investigación.

Tenemos la sensación de que la elección de la muestra y de la técnica de investigación nos ha permitido alcanzar lo que se denomina saturación teórica del tema<sup>5</sup> y, por ende, extraer conclusiones relevantes. Al mismo tiempo, somos conscientes de que el trabajo pedagógico-teatral es tan diverso que nuevas conversaciones podrían profundizar, aún más, en la comprensión de las cuestiones aquí tratadas. Nuestra intención es ofrecer a quienes lean este texto —especialmente aquellas personas que trabajan en la creación de espectáculos con grupos— un pretexto para activar sus propias reflexiones sobre el trabajo pedagógico-teatral y profundizar en ellas.

116

### Proceso creativo

El proceso creativo es definido por las personas entrevistadas como un proceso de creación, un trabajo conjunto en torno a una forma artística de expresión. Su resultado no tiene por qué —e incluso, según algunas personas, no debería— ser un espectáculo basado en la interpretación de un texto y en la realización de la visión escénica de un director o directora. Coinciden en que la representación no es el elemento más importante del proceso pedagógico-teatral, aunque en la práctica siempre se manifieste algún tipo de forma escénica. El trabajo sobre el resultado artístico no puede desarrollarse a costa del bienestar de quienes participan. Nos llamó la atención que, en sus declaraciones, se concentran sobre todo en la importancia del proceso creativo para las y los participantes, al tiempo que lo consideran menos relevante que el proceso colectivo.

*En el proceso creativo, buscamos herramientas o modos de expresar aquello que hemos elaborado, lo que nos ronda por la cabeza. [...] Estas herramientas son artísticas, teatrales, es decir, usamos el teatro para contar lo que es importante para nosotros (W7).*

*Son todos esos elementos, tareas y ejercicios que van apareciendo y que sirven para crear algo juntos, pero también influyen en cómo la gente entra en el proceso, se implica y aporta algo propio (W5).*

5 Véase Konecki, K. T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana* [Estudios sobre la metodología de la investigación cualitativa. Teoría fundamentada] (pp. 30-31). Varsovia: Wydawnictwo Naukowe PWN.

*El proceso creativo está orientado a despertar, en los chavales, una capacidad de acción; [...] a crear lo extraordinario a partir de lo cotidiano (W2).*

Las personas entrevistadas adoptan, así, la idea del teatro como herramienta de expresión, desarrollo personal y cambio social, lo cual parece fundamental para la pedagogía teatral. A partir de las entrevistas, identificamos cuatro etapas del proceso creativo; cada una de ellas puede presentar una dinámica distinta según el proyecto. Conviene destacar que todas las participantes en el estudio hablaban de la creación de una representación cuyo guion surgía en colaboración con el grupo.<sup>6</sup>

### **Etapa I: búsqueda del tema o de la inspiración para el trabajo**

En ocasiones, el tema del futuro espectáculo se establece antes de que el grupo inicie el trabajo, pero en esos casos suele ser muy general, casi una consigna (por ejemplo: teatro, amor, utopía), y se va concretando en las etapas posteriores. Cuando no hay un planteamiento previo sobre la temática, la persona facilitadora, en el transcurso del trabajo con el grupo, procura identificar las cuestiones que interesan al grupo y elige, junto con este, aquellas que desean abordar en su propuesta artística.

*[...] siento que me corresponde a mí proponer ejercicios [...] que les activen para pensar qué quieren contar, sobre qué tema quieren trabajar; ejercicios y herramientas que acompañen el proceso de creación (W5).*

*Tengo la impresión de que esta primera etapa consiste en acoger su historia sin ningún juicio, sin pensar si tiene o no potencial artístico (W7).*

117

Conviene mencionar que la duración de esta etapa puede variar: las personas entrevistadas daban ejemplos tanto de decisiones muy rápidas como de procesos en los que el tema iba emergiendo de manera gradual. En la primera fase, el proceso creativo a menudo se mezcla con el proceso colectivo, con lo que las mismas herramientas pueden servir tanto para la integración como para la búsqueda del tema.

### **Etapa II: recopilación y selección del material**

La recopilación del material escénico puede comenzar en paralelo a la definición del tema. En esta etapa, se trabaja tanto el contenido de la presentación como las ideas formales concretas, pero, ante todo, constituye una fase de búsqueda y experimentación. Algunas de las personas entrevistadas consideran fundamental plantear desafíos al grupo, porque creen que los objetivos ambiciosos favorecen el desarrollo individual. Subrayan que la facilitadora posee un conocimiento profundo de las formas teatrales, por lo que puede estimular el proceso creativo introduciendo ejercicios específicos.

*Rara vez trabajo con un grupo que haya visto muchos espectáculos y que diga que también le gustaría, no sé, proyectar cosas con un retroproyector o hacer cosas parecidas a las que hace un determinado artista. Así que, sean tareas de movimiento, musicales o pequeñas escenas, creo que somos nosotras [las*

<sup>6</sup> Nota de la redactora: La cuestión de la creación del guion de la presentación junto con el grupo se aborda, desde distintos enfoques, en otros cuatro artículos de esta publicación: «Crear en la participación. Sobre las estrategias creativas en los procesos participativos», de Dorota Ogrodzka y Karolina Pluta; «Sobre la elección del tema y la forma del espectáculo», de Judyta Berłowska; «Powstawanie dramaturgii w procesie pracy z grupą» («La creación de la dramaturgia en el proceso de trabajo con el grupo»), de Katarzyna Piwońska; y «Przeżyć – opowiedzieć – zobaczyć, czyli refleksje o pracy z osobistymi historiami w procesach pedagogiczno-teatralnych» («Vivir, contar, ver: reflexiones sobre el trabajo con historias personales en procesos pedagógico-teatrales»), de Agata Lukaszewicz.

*personas facilitadoras] quienes aportamos esas ideas, en algún momento del proceso (W5).*

*[...] nosotras, como facilitadoras, aportamos mucho de la forma con la que trabajamos. Esos ejercicios y tareas que empleamos tienen que ver, justamente, con la forma. Porque, muchas veces, cuando propongo algo, ya pienso en que podrá servir más adelante, en el trabajo sobre el espectáculo (W5).*

En las aportaciones sobre esta etapa, aparecen dudas y desafíos vinculados al rol que desempeñan las personas entrevistadas. Uno de ellos tiene que ver con la necesidad de estar simultáneamente dentro y fuera del proceso.

*Sin embargo, siento que también he de confraternizar con ellos, construir confianza, y al mismo tiempo, como persona que toma las decisiones finales y en quien, en última instancia, confían para que tome esas decisiones y asuma la mayor responsabilidad en la representación final, creo que, en ese momento, tengo que situarme un poco al margen del grupo (W4).*

La búsqueda de formas adecuadas de expresión artística puede resultar, según los entrevistados, una experiencia difícil e incluso frustrante para el grupo. Una expresión que aparece a menudo, en este contexto, para describir la labor de la persona facilitadora es *seguir al grupo*, aunque las declaraciones sugieren que los participantes lo conciben más como un rumbo de trabajo marcado antes que como un objetivo plenamente realizable, por lo que consideran una utopía la idea de su cumplimiento total.

118

Esta etapa apunta a elaborar la estructura definitiva de la representación y, cuanto más material va surgiendo, mayor es la necesidad de seleccionarlo y organizarlo. A medida que se acerca el final del proceso aumentan las expectativas, así como las preocupaciones, tanto del grupo como de los facilitadores. Llega la hora de tomar decisiones y, para quienes dirigen el proceso, el reto consiste en encontrar un equilibrio entre ese seguir al grupo, sus propias aspiraciones artísticas y una coordinación eficaz.<sup>7</sup> El grado de intervención en el trabajo del grupo resultó ser un tema controvertido que, en ocasiones, generaba incomodidad entre las personas entrevistadas:

*Luego llega ese momento en el que queremos trasladar a escena aquello que han traído [...], darle una forma teatral, y aquí usaría la expresión teatro democrático. Porque no es que hayan inventado por su cuenta las escenas y nosotras solo hayamos sido guías. [...] Necesitaban en cierta medida nuestras sugerencias, desde la experiencia artística, para comprobar si la forma que proponían se correspondía con lo que querían expresar (W7).*

7 Utilizamos la expresión *coordinación eficaz*, pero al mismo tiempo observamos otro proceso que constituyó una experiencia importante para las personas entrevistadas: el proceso de producción. Desde nuestra perspectiva, este aspecto requiere una reflexión específica y más profunda. Para los fines de este texto, nos limitamos a compartir unas primeras observaciones al respecto y a dejar a quienes leen —así como a futuras personas interesadas en esta investigación— con varias preguntas abiertas.

En el teatro profesional, la relación entre el proceso creativo y el proceso de producción es explicitada y distribuida entre distintas figuras; en cambio, en el teatro amateur, las cuestiones de producción y coordinación están presentes en la práctica, pero rara vez se identifican en la narrativa como tareas separadas. La obligación de preparar una suerte de «producto final» funciona como un elemento que incrementa la ambigüedad del rol de la persona facilitadora. Esto plantea una serie de nuevas preguntas de investigación: ¿de quién es la responsabilidad de llevar el proceso hasta su finalización, cuando se trabaja con un grupo de este tipo? ¿Con qué costes puede asociarse la conducción simultánea de tantos procesos? ¿Quién, desde fuera del grupo, apoya su ejecución? ¿Qué competencias necesitan las personas responsables de procesos concebidos de esta manera?

[...] las personas que participan hacen propuestas, todo parte de ellas, pero la secuencia en sí, o cómo se organizan esas escenas, esos juegos, eso que hemos conseguido hacer [darle cohesión], o la elección de la música... ahí creo que mi participación es mayor, al final (W2).

Aunque les cedo espacio, porque alguien necesita introducir su propia estética o lo que sea, después de largas discusiones sigue teniendo que ser algo que yo pueda firmar. Porque si no puedo firmarlo, no voy a aceptarlo (W4).

Las aspiraciones artísticas aparecen un poco más tarde, pero tienen que ver con que, simplemente, tenemos que mostrar a estas personas de la mejor manera posible. Para que se sientan bien en escena, para que sientan satisfacción y orgullo por lo que hacen. [...] Sin embargo, eso exige muchos compromisos y, a menudo, renunciar a ideas propias, escuchar las de las demás; porque, a veces, de propuestas muy simples sale algo realmente estupendo (W3).

En gran medida recojo todo lo que hemos ido elaborando. Busco qué falta en el guion, qué podría venir bien desde el punto de vista dramático, qué ingrediente aún no aparece. Y pienso en cómo conseguir esos ingredientes. Incluso casi al final soy capaz de lanzar alguna pista que luego buscamos en conjunto (W4).

[...] poner alto el listón es, sin embargo, algo que, de algún modo, motiva al grupo en lugar de desanimarlo (W1).

119

### Etapa III: ensayos previos a la representación

La penúltima etapa consiste en trabajar la versión final de la representación; se trata de un proceso similar al de los ensayos de un espectáculo en un teatro profesional. Suele ser la fase más corta, porque se centra en lograr cierta repetibilidad y fluidez en la ejecución de la estructura elaborada. Las personas entrevistadas señalan que es un periodo que genera tensiones y cansancio; entre otras razones, porque el grupo se reúne con mayor frecuencia, trabaja de manera más intensa y hay menos espacio para el juego y la espontaneidad. Los ensayos pueden resultar monótonos, especialmente para los grupos más jóvenes. Una de las entrevistadas llegó incluso a señalar que los trabajos finales prácticamente ya no tienen que ver con la creación:

*Pero entonces ya no es un proceso creativo, sino interpretativo, porque, en esencia, recreamos lo que ya está creado (W2).*

### Etapa IV: representación del espectáculo

Las personas entrevistadas coinciden en que la representación no es el elemento más importante del proceso pedagógico-teatral, aunque en la práctica siempre se llega a elaborar alguna forma escénica. Observan además que el grupo, por lo general, desea mostrar el resultado de su trabajo. Al mismo tiempo, subrayan que el bienestar de quienes participan y su sensación de capacidad de acción deben permanecer siempre en primer plano.

*[...] para nosotras, cómo nos sentimos es más importante que cerrar el proyecto a la fuerza [...] (W7).*

La representación brinda al público externo la posibilidad de asomarse al trabajo del grupo y de recibir los contenidos que este desea compartir.

*Me gustaría que las personas que lo hayan visto pudieran enfrentarse a lo que mi equipo piensa de verdad (W5).*

*En cuanto al resultado final, para mí lo más importante es que el equipo que lo presenta sepa qué es lo que de verdad quiere decir, qué quiere ofrecer al público, qué estamos contando aquí. Y, en el mejor de los casos, que el espectador o la espectadora reciba algo que, aunque sea por un momento, le haga detenerse a pensar (W5).*

Las personas facilitadoras suponen que una recepción positiva por parte del público reforzará a quienes actúan. Sin embargo, la perspectiva de una presentación pública también activa la cuestión de la evaluación:

*Es un efecto secundario, en realidad, pero aun así nos importa esa calidad; que la representación esté bien tanto para los chavales como para el público (W2).*

Para las pedagogas y los pedagogos teatrales, el valor artístico de la representación no se manifiesta en la maestría de la ejecución, la fluidez al recitar el texto o la originalidad de las soluciones formales. Las cualidades por las que apuestan son la autenticidad, la sinceridad y la apertura, así como actuar en lugar de interpretar personajes. También conviene señalar que las personas entrevistadas prefieren entender el resultado del trabajo con el grupo como una forma abierta y viva, más que como una obra escénica cerrada.

*[...] no es un producto, no es una obra concreta, sino más bien un proceso, una búsqueda (W8).*

120

*De algún modo, me siento más cercana a ese enfoque de la representación y ni siquiera lo llamaría espectáculo, sino más bien performance. Para aprovechar más lo que tengo [...], a mí me gustaría entregarme más a la presencia, a la representación, a hablar por mí misma, a usar mis propias torpezas o limitaciones corporales, o incluso de dicción, mi manera de hablar, en lugar de que todo sea tan estudiado, perfecto, impecable; es decir, algo demasiado ensayado (W4).*

Definir el proceso creativo no fue una tarea sencilla para las personas entrevistadas, pero el análisis del desarrollo de los distintos proyectos nos permitió identificar los pasos descritos más arriba, que se repetían en cada una de sus respuestas. El objetivo del proceso creativo es preparar la representación final; sin embargo, nos llama la atención que, independientemente de la etapa, las personas entrevistadas se centran, ante todo, en quienes participan y, en muchos casos, también en su propio rol como facilitadoras, especialmente en lo que se refiere a su influencia en la creación del grupo.

Al analizar un proceso creativo que se desarrolla sin un guion ya preparado desde el inicio, observamos un claro dilema en torno a la influencia de la persona facilitadora y la tensión que surge entre la dirección de la representación y la participación del grupo en su creación. Las personas entrevistadas no se mostraban partidarias de considerarse directoras (aunque reconocían que, en ocasiones, el propio grupo se dirige a ellas de ese modo). Esta resistencia proviene, con toda probabilidad, del rechazo al paradigma del teatro de maestro, en favor de modelos democráticos y participativos. El desarrollo del proceso difiere del de una producción teatral tradicional, por lo que emplear una nomenclatura tomada del teatro de repertorio resulta inadecuado o incluso confuso.

*Aquí la dirección consiste más en unir elementos a modo de patchwork, en ser una especie de comadróna de las ideas, en encontrar un camino común y un lugar para cada participante dentro de la representación (W8).*

Las personas entrevistadas se enfrentan a menudo a un dilema respecto al alcance de su influencia: desempeñan el rol de líderes, pero al mismo tiempo procuran intervenir lo menos posible en el trabajo creativo. Por ello, con frecuencia se describen a sí mismas como cuidadoras, lo que las sitúa en una posición de acompañamiento y cuidado, más que de gestión. Están de acuerdo en que, en la práctica, hay momentos que requieren tomar decisiones, especialmente durante el trabajo sobre la representación final. A veces, es el propio grupo quien pide a la persona facilitadora que decida o que elija una de las opciones posibles. Algunas señalan que procuran no intervenir, en la forma final del espectáculo, más de lo estrictamente necesario (lo que puede implicar, por ejemplo, ajustar su duración a las condiciones del espacio donde se presenta).

El trabajo de una pedagoga o un pedagogo teatral puede asemejarse, en ciertos momentos, a la dirección escénica, pero en realidad se trata más bien de incorporar herramientas de dirección al trabajo con el grupo y de favorecer que este sea cada vez más autónomo en ese ámbito.

### Proceso colectivo

Al definir el proceso colectivo, las personas entrevistadas se centran en el objetivo previsto: la construcción del grupo. Además, hablan ampliamente de las técnicas que permiten alcanzarlo. Utilizan conceptos propios de la dinámica del trabajo grupal y, de forma especialmente recurrente, aparecen términos como relaciones, construcción del grupo, cooperación, bienestar, encuentro, integración, conflicto y confianza. En sus declaraciones, no se mencionaron las fases del proceso grupal conocidas por la literatura especializada.<sup>8</sup> Por ello, describimos a continuación el proceso colectivo desde la perspectiva que emerge de las conversaciones entabladas.

Las facilitadoras del proceso colectivo entienden que su tarea dentro de este es construir el grupo. Señalan diversos motivos por los cuales esto debe suceder: algunos están vinculados a la creación del espectáculo, mientras que otros se centran en el establecimiento de relaciones y en la construcción de una comunidad —reconociendo en ello la subjetividad de cada participante—.

*Proceso colectivo, es decir, la construcción del grupo y de las relaciones dentro del grupo (W2).*

*Proceso de encuentro entre personas (W3).*

*... [el proceso colectivo] consiste en trabajar con las emociones, con la integración, con el juego (W2).*

*Cuando pienso en el proceso colectivo, pienso en cuidar al grupo, en tratar a cada persona como sujeto, y en buscar pequeños rituales o encuentros grupales que permitan crear un espacio para la conversación, la integración, unas reglas de comunicación, la confianza y la aceptación de una misma [...] (W7).*

8 Nota de la redactora: La cuestión del proceso colectivo se aborda, en este volumen, en el texto de Monika Klonowska «El proceso colectivo visto por una formadora», donde analiza las distintas fases del proceso colectivo.

*Organizar, por ejemplo, una pequeña celebración de Amigo Invisible en época navideña [...] cosas que, en teoría, no formarán parte del espectáculo final, pero que son indispensables para que pueda surgir. Porque si el grupo no se siente bien, si no se siente seguro, en mi opinión, ese espectáculo no llegará a existir o será una especie de engaño (W7).*

A lo largo del proceso, la persona a cargo decide qué puede apoyar la consecución del objetivo. Quizá por eso las personas entrevistadas tienden a hablar del proceso colectivo principalmente en referencia a las herramientas que emplean:

*[...] para mí está claro cuándo usamos herramientas del proceso colectivo: cuando hacemos un pacto, una ronda [...]; cuando nos sentamos porque hay un conflicto y necesitamos hablar de ese conflicto, o volver al pacto, o hacer una evaluación. Para mí, esos momentos evidencian que estamos en un proceso colectivo [...] (W1).*

Detrás de estas decisiones, hay unos supuestos muy concretos: para construir un grupo es necesario ofrecer a sus integrantes ocasiones para conocerse, atender las necesidades de cada persona, cuidar su comodidad, fortalecer la confianza mutua, desarrollar la capacidad de aceptarse unos a otros y generar una sensación de cercanía. Según las entrevistadas, las habilidades y la experiencia de las facilitadoras se traducen directamente en la eficacia con que se cumplen estos objetivos.

122

Lo que cuentan sobre las herramientas que utilizan pone de manifiesto el carácter no lineal del proceso colectivo. Algunas de ellas pueden repetirse en cada sesión, mientras que otras aparecen solo una vez. A continuación, presentamos un breve repertorio de las formas de trabajo mencionadas con mayor frecuencia para apoyar la creación del grupo:

**Pacto.** Suele ser un código normativo, elaborado junto con el grupo y plasmado por escrito. Define unas normas de comportamiento y comunicación que permiten a todas las personas sentirse cómodas.

**Círculo.** El grupo se reúne y dispone en círculo, en un mismo lugar y al mismo tiempo; se percibe como una oportunidad para comunicarse, teniendo en cuenta las distintas voces y perspectivas. Esta forma de situarse en el espacio se utiliza en la ronda inicial y en el cierre o la síntesis, pero también puede aparecer en cualquier momento del proceso y activar la conversación (que normalmente versa sobre emociones, valores o experiencias).

**Calentamientos.** Se trata de una oportunidad para conocerse mejor, activar el cuerpo y establecer contacto físico.

**Trabajo en grupos pequeños.** Facilita conocer las perspectivas ajenas en el grupo, compartir la propia y descubrirse mutuamente en la acción. La variación de los microgrupos favorece un contacto más profundo con cada persona: por un lado, suele contribuir a la integración como equipo; sin embargo, por otro, puede revelar dificultades de comunicación y poner de manifiesto conflictos.

El análisis de los términos relacionados con el proceso colectivo mostró que, según las personas entrevistadas, se trata de un proceso susceptible —a pesar de su imprevisibilidad y de los retos asociados a ella— de ser controlado y conducido de manera segura. Las competencias y la experiencia de la facilitadora contribuyen a ello. Al hablar del proceso colectivo, las personas entrevistadas recurren a asociaciones positivas: el hecho de estar con otras personas, la democratización, la inclusión de distintas voces. Incluso cuando aparece el tema del

conflicto, este se combina con técnicas para gestionarlo; por ejemplo, aprovechar su aparición para favorecer una integración más profunda del grupo. Todo ello puede ser un indicio de lo asentado que está el concepto de proceso colectivo en el entorno de las pedagogas y los pedagogos teatrales. Conviene señalar que, en el proceso colectivo —al igual que en el creativo—, las facilitadoras prestan mayor atención a la subjetividad de las personas con las que trabajan.

### Sobre la relación entre el proceso creativo y el proceso colectivo

Separar la reflexión sobre el proceso colectivo y el proceso creativo —algo que propusimos a nuestras interlocutoras— resultó ser un desafío, porque no reflejaba su manera natural de concebir el trabajo con el grupo. Exigía detenerse, pensar, tomarse un momento para reflexionar y observar la propia práctica desde una perspectiva nueva. Gracias a ello, pudimos distinguir tres temas clave a la hora de describir la relación entre ambos procesos: el significado de la representación, la atención plena y el desarrollo basado en el autoconocimiento y en el conocimiento de las demás personas.

#### El significado de la representación

Aunque hablamos de la representación como la última etapa del proceso creativo, en las declaraciones se percibe que también constituye un acontecimiento importante y un punto de referencia en la vida del grupo. El proceso colectivo no tiene por qué tener un final claro: a menudo la intención es que, en cierto modo, se extienda más allá del marco temporal del trabajo sobre un espectáculo concreto. Es el proceso creativo el que marca, para el grupo, un objetivo concreto (y, con frecuencia, también temporalmente delimitado), que puede movilizar a la acción y dar sentido a la colaboración. Así, el proceso creativo reúne al grupo en torno a una causa común, mientras que el proceso colectivo permite construir un espacio seguro para la creatividad y, de ese modo, nutre el proceso creativo.

*Cuando interpretábamos escenas improvisadas, es decir, cuando volvíamos a un modo de trabajo más habitual, esas escenas eran más profundas; las personas se permitían más, había mayor cercanía, mayor contacto físico, y los temas también eran más profundos, menos superficiales. Así que el proceso colectivo durante el trabajo en la representación hizo que [...] el grupo confiara en sí mismo, que supiera que podía decir más sin miedo a ser juzgado (W6).*

*Ese es el momento en el que estamos en escena, cuando ya hay menos espacio para la individualidad y más para el hecho de que somos un equipo, de que nos apoyamos mutuamente, de que nuestros trabajos individuales dialogan entre sí. Que no importa tanto quién está diciendo el texto en ese momento, porque la persona que, no sé, ilumina la escena puede ser igual de importante, o incluso más, ya que sin eso todo el efecto desaparece (W8).*

*[...] la representación final es una especie de patchwork, una especie de puzzle hecho de lo que ha ido surgiendo, que probablemente sea, a la vez, un registro del proceso creativo y también del proceso colectivo: de cierta maduración de los temas que aparecieron (W8).*

El espectáculo, la *performance* o cualquier otra forma escénica constituyen un efecto tangible del trabajo del grupo; algo que materializa valores abstractos como el crecimiento personal, el desarrollo de competencias sociales o la profundización en la reflexión sobre un tema. La propia representación es una ocasión para confrontar expectativas, miedos y al público, así

como para celebrar la finalización del trabajo conjunto. Una de las facilitadoras señala que ese horizonte de cierre la ayuda a desempeñar su rol:

*Hoy ya sé que no puedo trabajar con esta gente eternamente y que, cuando construyo un proceso, quiero saber cuál será su punto de llegada (W1).*

La representación marca el cierre de una etapa de trabajo (y a veces también su final real), lo que facilita la evaluación. Las personas facilitadoras indicaron que esto les permite ver con mayor claridad qué ha aportado su labor —qué sucede en la intersección de ambos procesos— y evaluar, así, sus propias competencias:

*O bien bajan del escenario y no hay esa energía de «¡Genial, lo conseguimos!», de abrazarnos, de cuidarnos mutuamente, de sentarnos en el patio de butacas y pasar tiempo juntas, sino que cada persona está en su propia órbita. Para mí es una señal de que el proceso colectivo no ha funcionado del todo, de que algo no está bien (W7).*

*No se trata de que [los niños y niñas] entren y reciten textos o hagan movimientos ensayados, sino de que se vea que tienen soltura y disfrute. Y ese es, para mí, el indicador de mi satisfacción con la representación: [...] que es un juego y que nadie se está agotando en el escenario (W2).*

*Para mí, la representación es, sin duda, una prueba de responsabilidad: soy responsable de todo el grupo, de todo el proceso. Y creo que también me demuestro a mí misma que puedo y sé hacerlo (W4).*

124

### — La atención plena, o sobre el equilibrio entre los procesos

En las declaraciones de las personas entrevistadas, el concepto de atención plena aparecía con frecuencia vinculado a la responsabilidad de cumplir los objetivos de ambos procesos. Su función principal es mantener el equilibrio entre ellos: actúa como una especie de seguro que protege frente a un enfoque excesivo en la creación; esto podría llevar a descuidar la dimensión relacional del trabajo grupal. El proceso colectivo puede pasar desapercibido o incluso quedar relegado si hay una concentración excesiva en el resultado artístico, y la persona facilitadora no debe permitir que eso ocurra. Mientras que el proceso creativo, culminado con la representación, avanza por etapas hacia un objetivo claramente definido, el proceso colectivo puede desarrollarse de formas diversas y específicas según cada grupo, algo que las personas entrevistadas conocen bien. En sus palabras se percibe cierta inquietud ante un proceso que transcurre con demasiada calma, así como la búsqueda de estrategias para cuidar de ese equilibrio entre el proceso colectivo y el proceso creativo.

*[El proceso colectivo] transcurre de una forma muy delicada: está ahí, se percibe, es visible. Algo ocurre dentro del grupo, pero yo personalmente no tengo la sensación de influir de manera exagerada en las acciones, o en la forma que adopta el grupo. Hay mucho [...] de una especie de cortesía, de... sí, creo que la llamaría una forma de cortesía en las relaciones con las demás personas, que domina sobre el proceso, sobre aquello que, en realidad, podría estar bullendo por debajo en el grupo; que podría suceder o generar algún conflicto, pero casi nunca llega a darse (W8).*

La atención plena parece ser más una habilidad que una herramienta: permite identificar aquello a lo que es necesario atender y para lo cual hay que encontrar una solución. Gracias

a ello, se evita de forma significativa que los conflictos en el grupo se desarrollen. Según la situación, las facilitadoras adoptan distintas posturas: de acompañamiento, de cuidado o de intervención.

*Si [...] estalla una tormenta y no se calma, y provoca grandes destrozos —por ejemplo, que alguien abandone el proceso—, entonces ya no podremos hacer nada. Hay que cuidar el proceso colectivo todo el tiempo. Y eso es, por así decirlo, lo primordial [...] (W3).*

*Yo me centraba en la creación, pero claro, si surgían esos momentos, también atendía las necesidades del grupo [...], así que sabía que determinadas cosas había que tratarlas con mayor atención plena (W6).*

Una expresión característica, que aparecía a menudo en las entrevistas y que integra tanto la idea de cuidado como la de atención plena, era *cuidar de las necesidades/emociones del grupo*. En cambio, pocas veces se utilizaba en relación con la propia facilitadora. Queremos subrayarlo porque, especialmente en el caso de los profesionales de la pedagogía teatral que trabajan en solitario, en las conversaciones surgían temas vinculados a la carga y el cansancio derivados de conducir los procesos.

#### **Autoconocimiento, conocimiento de las demás personas y desarrollo: sobre el objetivo que surge del encuentro entre ambos procesos**

Mientras que en el proceso colectivo se construyen las relaciones, en el proceso creativo se busca dar forma a las ideas y reflexiones, encontrar modos de expresión. Las declaraciones de las entrevistadas permiten observar que el desarrollo paralelo de ambos procesos estimula el conocimiento de las demás personas y, al mismo tiempo, el hecho de dejarse conocer por ellas, lo que conduce al autoconocimiento. El desarrollo de la conciencia de sí, como individuo y como parte de una comunidad, puede darse tanto en el ámbito creativo como en el colectivo:

*Para mí, el proceso colectivo consiste en construir relaciones, en trabajar con las emociones. El proceso colectivo te lleva a abrirte. Y el proceso creativo, en mi opinión, está orientado al autoconocimiento, pero también a conocer a las demás personas (W2).*

*En el proceso creativo también hay una liberación de emociones, la posibilidad de expresarse por medio de un personaje creado o a través de un objeto, de una marioneta [...]; la posibilidad de mostrarse al grupo desde otro lugar, un grupo que ya me conoce, o bien de mostrar, como participante, alguna habilidad propia [...] (W2).*

*Porque tienes que sentirte parte del grupo para poder crear, y crear te proporciona material para construir relaciones; también te da material para hablar de lo que sientes. Así que creo que un proceso alimenta al otro (W4).*

El trabajo grupal sobre una forma artística, para expresar aquello que desea comunicar, activa una reflexión propia y una reflexión sobre el conjunto, como personas que se enfrentan a otras por medio de la expresión. El proceso creativo orientado a una representación ante otras personas revela, así, un nivel adicional de desarrollo de la conciencia: ya no se trata solo del yo-tú y del yo-nosotras, sino también del yo-ellos y del nosotras-ellos.

Las personas entrevistadas llevan a cabo una transformación del paradigma habitual en muchas instituciones culturales, donde el objetivo es la producción y explotación de un

espectáculo. En el trabajo pedagógico-teatral —gracias a la atención paralela, aunque no siempre plenamente consciente o nombrada, al proceso colectivo y al creativo—, el propósito pasa a ser la estimulación de la conciencia y el hecho de provocar un cambio en quienes participan, ofreciéndoles una experiencia que apoye su desarrollo personal y el de la comunidad. El teatro constituye aquí, por tanto, un punto de partida y de referencia: un instrumento al servicio de este propósito.

*Lo que posee gran importancia es mejorar las comunidades y procurar que, gracias al proceso teatral, gracias al proceso colectivo —en realidad, dentro del propio proceso teatral—, esas comunidades sean capaces de funcionar mejor juntas, de colaborar mejor (W1).*

El trabajo pedagógico-teatral invita a las personas a implicarse, a asumir desafíos personales, a traspasar sus propios límites: es una especie de camino que permite llegar a un lugar nuevo. En el trabajo grupal hacia la representación, nadie recorre ese camino en soledad: las facilitadoras se esfuerzan por hacer que suceda en un clima de pertenencia al grupo, que ofrece seguridad; con ello, se favorece una posibilidad de apertura al cambio en cada integrante.

### Conclusiones finales

En la práctica del trabajo hacia la representación, las personas entrevistadas rara vez separan de manera nítida el proceso colectivo y el creativo. Actúan siguiendo modelos e intuiciones que han desarrollado a lo largo de su experiencia. Al describir su trabajo con los grupos, por lo general no se remiten a elaboraciones teóricas (aunque hay excepciones).

De las declaraciones de las personas entrevistadas se desprende claramente que ambos procesos —el creativo y el colectivo— son inseparables. Se percibe en ellas un esfuerzo constante por mantener el equilibrio entre ambos, lo que no excluye que, en determinados momentos, se centren más en uno que en otro. Se observa, además, que las facilitadoras otorgan primacía al proceso colectivo y, en ocasiones, restan importancia al proceso creativo: se contempla la posibilidad de no realizar una representación final, pero nadie se plantea que el grupo pueda no formarse o no colaborar. Al mismo tiempo, algunas personas subrayan que es precisamente el trabajo que culmina en una presentación final lo que les brinda una sensación de plenitud y de sentido; algo que no experimentan en proyectos estrictamente de taller. La representación que resume el proyecto es importante, tanto por motivos simbólicos (cierra los procesos y ofrece una ocasión para la celebración) como prácticos (marca el objetivo común del grupo, favorece la organización del trabajo y facilita la evaluación). Su valor artístico no se reduce a la maestría de la ejecución, sino que se relaciona con la autenticidad y con el empleo del potencial de quienes participan. Las personas entrevistadas también mencionan sus propias ambiciones y aspiraciones artísticas, aunque en general renuncian, al menos parcialmente, a ellas. Algunas procuran no tenerlas en cuenta o no mostrarlas al grupo; otras las emplean para dar un marco al proceso creativo. En este segundo sentido, el trabajo de la facilitadora no excluye una aportación artística al espectáculo.

El objetivo primordial —ofrecer a las personas participantes un espacio para su desarrollo; es decir, provocar en cierta medida un cambio en ellas— es posible gracias a la combinación del trabajo artístico y del trabajo colectivo. Lo primero requiere interacción: la creación comienza en las personas, que necesitan un público para que la obra exista plenamente. Lo segundo, al acompañar a las personas en el proceso colectivo, permite que cada una salga de sí misma hacia las demás y experimente, dentro del grupo, la fuerza de construir comunidad. Ese recorrido, desde el inicio hasta la meta, se convierte en una experiencia de transformación

casi de laboratorio: una metamorfosis que revela la capacidad de acción y de apertura hacia el entorno, alentando así un posible desarrollo posterior.

La retroalimentación obtenida de algunas de las personas entrevistadas al final de los encuentros nos permite pensar que la conversación les ofreció la ocasión de ordenar distintas cuestiones relacionadas con su trabajo en proyectos concretos. No era esa nuestra intención; de hecho, entre nosotras hablamos largo y tendido sobre qué podía haber generado esta situación. Para cerrar este texto, decidimos compartir nuestra recomendación: animar al entorno de pedagogas y pedagogos teatrales a conversar más entre sí y, sobre todo, a utilizar la supervisión. Algunas personas ya lo hacen y observan efectos positivos en el acompañamiento de los grupos y también en su propio bienestar.

Conducir procesos requiere competencias procedentes de diversos ámbitos. También implica una carga para la facilitadora, especialmente si trabaja sola. Las profesiones que trabajan los conflictos y emociones (por ejemplo, la de mediadora o psicóloga) contemplan la supervisión como un elemento inherente a los procesos. Las personas que dirigen grupos, al centrarse en las necesidades de sus integrantes, pueden descuidar a veces las suyas propias. La conversación puede reforzarlas y aumentar su autoconciencia, al permitir nombrar y precisar vivencias ante alguien que observa las situaciones desde fuera. De forma análoga a los ejemplos mencionados, es fundamental que esa «mirada externa» conozca bien los fundamentos de la pedagogía teatral. Del mismo modo que una psicóloga se apoya en la psicoeducación, una persona bien familiarizada con la pedagogía teatral puede acompañar a quien trabaja con un grupo, aportándole una perspectiva que amplíe su comprensión acerca de la naturaleza de las acciones emprendidas, sus posibles causas y sus consecuencias.

## Proceso colectivo y proceso creativo. ¿Cómo los ves?

128

**JOANNA KRUKOWSKA - GULIK** trabaja en el Departamento de Pedagogía Teatral del Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski. Es miembro de la Asociación de Pedagogos y Pedagogas Teatrales. Ha colaborado con teatros y organizaciones no gubernamentales de toda Polonia. Imparte talleres para familias, niños, jóvenes y profesionales de la educación, así como sesiones de supervisión y tutorías. Ha llevado a cabo numerosos procesos pedagógico-teatrales, materializados en representaciones con público. Actualmente colabora con un grupo teatral estable, en el Teatro de Ochota. Es autora de guiones, publicados en la Plataforma Escolar de Teatro, y de materiales pedagógico-teatrales, entre ellos «Cuaderno de paseo teatral» y «Vacaciones con el circo». Le apasionan las personas y el baile y, sobre todo, bailar con la gente.

El siguiente compendio de tareas te ayudará a observar el proceso elegido para trabajar con un grupo en la preparación de una muestra. Podrás recordar lo que ocurrió durante las reuniones y considerar qué experiencias quieres llevar contigo para seguir trabajando con grupos *amateur*<sup>1</sup>. O quizá llegarás a la conclusión de que necesitas hacerlo de manera diferente.

### TAREA 1

Completa la tabla: anota por separado las cuestiones relativas al proceso colectivo y al proceso creativo. Utiliza un folio de tamaño A4 o A3 para disponer de suficiente espacio para las notas.

#### PROCESO COLECTIVO

Utilizando signos gráficos sencillos, dibuja cómo ves el proceso colectivo recién observado y, a continuación, responde a las preguntas de la página siguiente. Puedes ir completando el dibujo a medida que avanzas.

#### PROCESO CREATIVO

Utilizando signos gráficos sencillos, dibuja cómo ves el proceso creativo recién observado y, a continuación, responde a las preguntas de la página siguiente. Puedes completar el dibujo a medida que avanzas.

<sup>1</sup> Nota: El compendio de tareas se creó para personas que trabajan con grupos de teatro aficionado; sin embargo, es posible utilizarlo de forma más amplia (por ejemplo, en procesos de trabajo en una representación con la participación de creadoras y creadores profesionales).

**PROCESO COLECTIVO**

**PROCESO CREATIVO**

¿Cuál fue tu papel en este proceso concreto?

¿A qué has prestado especial atención al dirigir este grupo?

¿Cuáles eran las condiciones del pacto artístico?  
¿Cómo se pusieron en práctica?

¿Qué herramientas has utilizado?

¿Qué fue lo que más te inspiró/interesó?

¿Qué objetivos te marcaste?,  
¿cuál fue el más importante?

¿Qué objetivos has podido cumplir?  
¿Qué has hecho para conseguirlo?

¿Cuál resultó ser el mayor reto?

## TAREA 2

Piensa en cómo ves la relación entre los dos procesos desde la perspectiva del tiempo y dibújala simbólicamente. Utiliza la otra cara de la hoja para hacer el dibujo.

## TAREA 3

Responde a las siguientes preguntas:



¿De qué eras responsable durante este proceso de trabajo con el grupo?

¿De qué aspectos has compartido la responsabilidad con el grupo?

¿Qué responsabilidades has cedido?

¿Cómo quieres configurar los campos de responsabilidad e influencia en nuevos procesos grupales y creativos?

*Mi responsabilidad*

*Responsabilidad compartida  
del grupo*

*Responsabilidad*

## TAREA 4

Dibuja una señal o señales que te guiarán en futuros procesos. Incluye los aspectos más importantes que quieres tener en cuenta.<sup>2</sup>

Traducción: Elżbieta Bortkiewicz

# Yo como pedagoga teatral. Monodrama

132

**JUSTYNA CZARNOTA** es pedagoga teatral y gestora cultural. Como autónoma, ha impartido talleres para diversas instituciones y organizaciones de toda Polonia y ha diseñado materiales educativos y de desarrollo. Desde noviembre de 2024 ocupa el puesto de directora del Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski.

Utilizo el término *pedagoga teatral* ya que se trata de un ámbito feminizado; ¡casi se podría decir que la pedagogía teatral es una mujer! Espero que, aunque no te identifiques con este género, puedas aprovechar las instrucciones que he preparado y realizar las actividades que propongo, adaptando las formas gramaticales a tu identidad y a tus necesidades.

Te animo a que realices las siguientes cinco tareas de forma consecutiva. Necesitarás un papel y un lápiz. Al final encontrarás instrucciones para seguir trabajando con el material elaborado.

#### TAREA 1

¿Cuándo oíste hablar de la pedagogía teatral por primera vez? ¿Qué información se te ha quedado especialmente grabada? Escribe tantas expresiones diferentes como puedas.

Después de realizar esta tarea, responde a la pregunta: ¿cuáles de ellas se escuchan con especial frecuencia también hoy en día?

#### TAREA 2

Dibuja el camino que has recorrido como pedagoga teatral. Marca en él los hitos de tu elección: las personas, los lugares, las conversaciones, los talleres, los espectáculos, los proyectos, los cursos más importantes...

Contempla este camino y luego dibuja la segunda parte: el camino que deseas recorrer. Recuerda incluir la respuesta a las preguntas: ¿qué estás esperando? ¿Con qué sueñas? ¿Qué más te queda por delante?

#### TAREA 3

¿De qué proyecto, taller o evento que has realizado como pedagoga teatral te sientes especialmente orgullosa? Describe este logro centrándote en tu papel de organizadora de la actividad. Recuerda no solo describir objetivamente los hechos, sino también elogiarte a ti misma, presumir de lo que te ha salido especialmente bien y admirar tu propia labor. ¡Hazte un regalo y escribe el elogio que siempre has querido recibir!

#### TAREA 4

¿Qué actividad pedagógico-teatral te gustaría realizar? Puedes escribir sobre lo siguiente:

*las circunstancias; el espacio; el grupo; un tema...*

Puedes comentar todo lo que se te ocurra.

## TAREA 5

Enumera diez cualidades y habilidades que, en tu opinión, debe tener una pedagoga teatral.

*¿Cuáles de ellas ya posees y en cuáles sigues trabajando?*

*¿Qué más?*

Coge un lápiz de color o un rotulador. Vuelve a tus respuestas a las preguntas y marca en cada parte las que en este momento te resulten más cercanas. Este será el material para crear un texto literario: escribe un monodrama sobre ti como pedagoga teatral. Constará de cinco partes, cada una de las cuales comenzará con una frase diferente:

*«Lo más interesante de la pedagogía teatral es...».*

*«Cuando pienso en mí misma como pedagoga teatral, me viene a la mente...».*

*«Si tan solo...».*

*«Qué difícil es ser...».*

*«Lo mejor de mí como pedagoga teatral es que...».*

134

Escribe de forma intuitiva, en prosa o en verso, como más te apetezca. Recuerda que el texto no tiene por qué ser perfecto: disfruta del placer de crear y retratarte a ti misma con palabras. ¿Tal vez te gustaría llevar el texto al escenario?

Recuerda que la estructura arriba indicada es solo una propuesta. Piensa cómo quieres utilizar el material que has preparado en esta tarea. Explora la fuente de tu creatividad y pon en práctica tu idea (o simplemente anótala, a veces eso es suficiente).

Y, sobre todo, ¡diviértete!

Traducción: Katarzyna Górna

**El Instituto del Teatro Zbigniew Raszewski de Varsovia** fue fundado en 2003. Es una institución pública dedicada a la documentación, promoción y animación de la vida teatral polaca. Entre sus ámbitos de actividad se encuentran la organización del debate público sobre el teatro polaco, la ampliación de las perspectivas de investigación, la gestión de programas de subvenciones y convocatorias de ayudas, la difusión del teatro y el desarrollo de actividades educativas en Polonia.

Gestiona el mayor portal dedicado íntegramente al teatro polaco, e-Teatr, así como la *Enciclopedia del teatro polaco* en línea, la Librería PROSPERO y su propia editorial especializada.

El Instituto del Teatro apoya iniciativas destinadas a establecer, desarrollar y consolidar la cooperación internacional en el ámbito del teatro y las artes escénicas. Sus acciones contribuyen a la promoción del patrimonio teatral polaco en el extranjero y al desarrollo de colaboraciones internacionales a largo plazo, tanto a nivel individual como institucional, abarcando actividades artísticas y de investigación, con especial atención a los proyectos interdisciplinarios.

Es miembro de redes internacionales como On the Move, ENICPA, SIBMAS y Culture Action Europe. Participa activamente en debates internacionales y en iniciativas a favor de los distintos colectivos profesionales del ecosistema teatral.

Más información: [www.instytut-teatralny.pl](http://www.instytut-teatralny.pl)