



Universidad de Valparaíso

Escuela de Psicología

Magíster Psicología Clínica Mención Constructivista y Socioconstruccionista

Estudio de Caso de un dispositivo grupal:

**“Taller de Teatro para niños y niñas con THDA,
enriqueciendo nuestras historias desde un enfoque narrativo
y prácticas teatrales auxiliares”**

Ps. Álvaro Ernesto Valenzuela Rivera

Profesor Guía: Juan Antonio Bustamante Donoso.

A Nerea Ocaranza Lázaro, mi gran compañera, colaboradora y apoyo, en este camino de transformación y desarrollo por una Cultura de la Paz y el Encuentro.

Resumen

Este estudio de caso describe el primer año de un proceso de Intervención grupal basado en un enfoque narrativo para niños y niñas con diagnóstico de THDA, cuyas edades fluctuaron entre los 7 y 12 años.

Esta práctica permitió la construcción de nuevos relatos sobre sus capacidades, reescritura realizada por parte de ellos, ellas, sus familiares y profesores. Esta reescritura se logró no sólo por medio de la narrativa sino también de prácticas auxiliares (teatrales) que permitieron trabajar el cuerpo individual y grupal, la improvisación y el movimiento, habilitando un espacio en que ellos y ellas pudieran explorar desenlaces inesperados en sus trayectorias, permitiendo el surgimiento de historias alternativas a los discursos dominantes.

El proceso consistió en 14 sesiones y dos muestras abiertas a la comunidad. La estructura de cada sesión era caldeamiento, incorporación de normas grupales mediante el juego, producción de historias, representación de las historias.

Para transmitir y describir el proceso, se utilizó las "Normas para la redacción de casos clínicos" de Buela – Casals y Sierra (2002).

El proceso de taller logró que niñas y niños ampliaran y enriquecieran sus posibilidades de movimiento, sus personajes y sus historias, llevando el proceso grupal

hacia la creación colectiva en lugar de reprimir el movimiento o sus propuestas, es decir, se trabaja sobre las conductas esperadas, más que perseguir la conducta inadecuada, respetando lo que ellas y ellos dicen y proponen.

En consecuencia, el taller permitió el surgimiento de nuevas experiencias y recorridos a través de tres pilares: rescate y agenciamiento de habilidades interpersonales, trabajo en equipo y creación colectiva para la consecución de dos muestras abiertas en comunidad que toma elementos de una Ceremonia de definición.

De esta experiencia se pudieron tipificar una serie de técnicas para trabajar con niños y niñas con THDA de una manera creativa y colectiva, potenciando la expresión corporal, el trabajo en equipo, la preocupación por el otro, la presencia escénica, la tolerancia y el respeto, así como también el agenciamiento individual y grupal, ya que el taller fue una experiencia viva para que niños y niñas pudieran producir narraciones alternativas a discursos estigmatizadores que los tachan de problemáticos, desconcentrados, agresivos, nerviosos, inquietos y sin capacidades para lograr objetivos.

Índice

Resumen	3
Índice	5
Introducción	6
Diseño Estudio de Caso	10
Identificación del Grupo	14
Análisis del Motivo de Consulta	20
Historia del Problema	32
Análisis y descripción de la Conducta Problema	37
Establecimiento de las metas del tratamiento	46
Aproximación Terapéutica Utilizada.....	47
Técnicas Empleadas	62
Selección y aplicación de las técnicas y análisis de los resultados	68
Aplicación de los tratamientos	80
Seguimiento	104
Observaciones	108
Bibliografía	122
Anexo 1: Bitácoras	125
Anexo 2: Análisis Narrativo de las Bitácoras	198
Anexo 3: Análisis Narrativo de las Entrevistas	238

Introducción

En este estudio de caso, dos enfoques socio constructoristas como el teatro espontáneo y la terapia narrativa se complementan en un dispositivo grupal, para acompañar y abordar de manera terapéutica a un grupo de 13 niños y niñas con THDA que viven en una comunidad vulnerable en Santiago de Chile.

El enfoque narrativo permitió la reescritura de relatos estigmatizadores sobre el movimiento de los niños y niñas (hiperkinéticos), su atención y escucha (desconcentrados), sin tolerancia a la frustración (irritables) por relatos en que ellos y ellas eran capaces de aprender un guión, hacer coreografías, contener a sus compañeros o compañeras, modular, condensar y expresar su movimiento de manera teatral, tener presencia positiva en el escenario, la sala de clases o en la casa.

Para esto, se realizaron procesos reflexivos que buscaban la construcción de relatos con desenlace inesperado (White, 2007) cuando un niño o niña realizaba una acción que no era aceptada por el grupo, una muestra teatral con elementos de Ceremonia de definición (White, 1993) y técnicas auxiliares provenientes del teatro espontáneo y del teatro (Garabelli, 2003).

Para informar el proceso grupal, se realizó una bitácora compuesta por 14 sesiones y dos muestras abiertas a la comunidad relatada por la profesora de teatro

Nerea Ocaranza Lázaro.

Con el fin de valorar los efectos del taller y seguimiento, se realizaron entrevistas a madres y a la profesional a cargo de la consolidación de guiones y puesta en escena..

La estructura de cada sesión de taller consistió en un formato adaptado de teatro espontáneo a la dinámica particular del grupo:

- 1) Preparar el espacio para el taller poniendo goma eva en el suelo en conjunto con niños y niñas
- 2) Realizar juegos de integración grupal y juego libre
- 3) Break para compartir jugo y galletas
- 4) Representar historias o jugar historias

Con respecto a los procesos reflexivos, estos se realizaban cuando niños y niñas tenían algún problema, incomodidad o transgredían alguna norma construida por el grupo como Respeto (no pegarse, insultarse, quitarse las galletas); Permanecer dentro del recinto (no arrancarse); Cuidarse (no realizar conductas de riesgo como subirse a las ventanas y golpear puertas). Este proceso reflexivo se realizó desde las teorizaciones del enfoque narrativo, siendo de gran utilidad las sistematizaciones de White sobre

plano de identidad, plano de la acción, estados intencionales y construcción de una contra trama que describe un desenlace inesperado (White, 2007).

El guión final y la puesta en escena de la muestra, fue un proceso de creación colectiva que niños y niñas construyeron a partir de sus propias vivencias. El equipo facilitó el enriquecimiento de estas narraciones mediante técnicas teatrales y narrativas.

Ahora bien, para dar cuenta de este proceso se utiliza la propuesta de Buera Casal y Sierra (2002), que consiste en una metodología cualitativa aplicada a dar cuenta de procesos terapéuticos de una manera sistemática, clara y concisa, acercando la teoría y la práctica en psicología clínica (Bustamante, 2014).

Esta propuesta se divide en los siguientes puntos:

Identificación del grupo: datos relevantes para caracterizar al grupo que se abordó.

Análisis del motivo de consulta: describe el problema (THDA) según la óptica de padres, madres y profesores.

Historia del problema: se otorga un marco temporal al origen y trayectoria del problema.

Análisis y descripción de las conductas problemas: se abordan los efectos

estigmatizantes del diagnóstico de THDA, la supremacía del tratamiento farmacológico por sobre otras posibilidades de intervención. La responsabilidad de los sistemas educativos en el surgimiento de conductas que se tipifican como THDA.

Establecimiento de metas de tratamiento: se establecen los objetivos del proceso grupal a partir de generar dispositivos alternativos de tratamiento, revisando la bibliografía, lo realizado hasta el momento y las directrices de trabajo grupal promovidas por los planes de salud mental. Se define la importancia de rescatar y agenciar habilidades interpersonales, trabajo en equipo y procesos de creación colectiva para subvertir y reescribir los relatos estigmatizadores dominantes.

Aproximación terapéutica utilizada: se reportan las técnicas utilizadas desde el enfoque narrativo y prácticas auxiliares teatrales para el logro de objetivos terapéuticos.

En selección y aplicación de las técnicas de evaluación y análisis de los resultados obtenidos, se reportan los efectos y logros del grupo desde la mirada de madres, padres y miembro del equipo.

En aplicación de los tratamientos se reconstruye las 14 sesiones y las dos muestras que vivió el grupo, así como también las decisiones metodológicas que fue tomando el equipo.

En seguimiento se expresan los logros identificados y mantenidos al comenzar

el segundo taller en el año 2015 - 2016 con respecto al rescate y agenciamiento de habilidades interpersonales, cognitivas, trabajo en equipo y expresión corporal, relatos alternativos a los discursos dominantes.

Por último, en Observaciones se realiza una reflexión general sobre la estructura del taller, las decisiones metodológicas tomadas con la finalidad de entender los logros alcanzados, enfatizando la importancia de procesos artísticos que fomenten la madurez corporal y potencien los desarrollos cognitivos de niños y niñas. También se aborda la complementariedad entre el enfoque de teatro espontáneo y terapia narrativa, sus puntos de acuerdo y diferencias.

Diseño Estudio de Caso

Para dar cuenta de la experiencia vivida en el proceso terapéutico a través de un taller de teatro para niños y niñas con THDA, se realizó un estudio de caso, los cuales contribuyen al conocimiento desde la aprehensión de la singularidad de la experiencia en un contexto determinado, vale decir, interesa profundizar en la comprensión de la experiencia que lo hace único, aportando a la construcción de conocimiento (Stake 2007, en Bustamante 2014)

Este estudio es de tipo narrativo, en donde lo central es la metáfora narrativa, vale decir, la acción de contar una experiencia que transcurre a lo largo del tiempo en

un lugar determinado, con un protagonista que lleva la acción dentro de una trama, emergiendo al menos un conflicto y su desenlace (Mc Leod 2001, en Clavijo s/f)

La construcción del proceso se hizo por medio de bitácoras realizadas por la profesora de teatro Nerea Ocaranza Lázaro, las cuales comprendieron 14 sesiones y dos muestras (Anexo 1). Para evaluar el proceso, se realizaron entrevistas a dos madres y la profesional a cargo de la consolidación de los guiones y puesta en escena.

Para acceder a estos significados y construcciones con respecto al proceso terapéutico del taller de teatro, se utilizó una metodología cualitativa, con el fin de comprender y reconstruir la singularidad de la trayectoria vivida. Por tanto, la importancia radica en la aproximación a la cualidad del fenómeno vivido.

De esta manera, se busca comprender cómo las personas llegan a describir o dar cuenta del mundo donde viven, poniendo en consideración que el conocimiento del mundo está determinado por la cultura, la historia o el contexto social. Además los términos con los cuales comprendemos el mundo son artefactos sociales, productos de intercambios entre la gente, históricamente situados (Gergen, 1996).

Cabe mencionar que la postura será interpretativa, la cual permite analizar las narraciones de las y los protagonistas, enfocándose en la interpretación y comprensión de las atribuciones de significado que operan en narraciones sobre el proceso

terapéutico realizado. Esta postura concibe la acción humana como un hecho inseparable de su interpretación, por tanto, busca interpretarla a partir de sus actos, es decir, la realidad es la acción práctica que compartimos en tanto seres humanos partícipes de una misma experiencia (Alonso, 1998)

El dispositivo de análisis en juego, tanto para las bitácoras como para las entrevistas, tomó elementos de la propuesta de Mc Leod.

Fase 1:

* Lectura e inmersión: Consiste en una lectura cuidadosa para desarrollar una familiaridad con el material. Se utilizan estrategias como resúmenes o anotaciones.

* Identificación de historias que componen el relato: Según Mc Leod, los relatos de un evento están compuestos por secuencia de eventos, con un comienzo, un desarrollo y un final, implicando un sentido de acción, un agente protagonista, una postura moral, un sentido de tensión dramática y un tono emocional. En las bitácoras se identificaron historias relacionadas con los hitos del proceso que fueron importantes para la consecución de la muestra. En las entrevistas, se buscaron historias conectadas con los beneficios en niños, niñas y familia obtenidos al participar en el taller.

*Identificación de tópicos: Un tópico o tema está definido como un área de contenido del discurso o de un tema en específico del cual hablaron los participantes.

Los relatos asociados a estos tópicos, pueden estar relacionados con los hitos para lograr la muestra y los beneficios. El análisis de los tópicos, da pie al desarrollo del Microanálisis de la siguiente fase.

Fase 2:

*Análisis de la trama de las historias considerando el nudo y el tono emocional:
Se analizarán las tramas de las historias, considerando elementos del marco teórico concernientes a la Teoría de la Escena propuesta por Carlos Martínez – Bouquet, quien plantea la existencia de 3 tipos básicos de climas emocionales:

- Amor: acogida, ternura, calor, confianza, aceptación, protección.
- Agresión: rechazo, repugnancia, crueldad, hostilidad, destructividad.
- Vacío: indiferencia, apatía, falta de afecto

Cabe destacar, que estos 3 climas emocionales no se encuentran en estado puro, generalmente existe una combinación con predominio de alguno (Martínez – Bouquet, 2007)

*Análisis de las secuencias de historias y giros narrativos: Se buscaran puntos de inflexión que señalan cambios de dirección o sentido del relato. Mientras que el análisis de las secuencias o estructura de los relatos estará dado por una presentación, una

orientación o dirección de la trama, un problema o evento problemático, una resolución, una evaluación y un coda (Mc Leod 2001, en Clavijo s/f).

Fase 3:

Reconstrucción del proceso terapéutico rescatando elementos del marco teórico (Mc Leod 2001, en Clavijo s/f).

Identificación del Grupo

Esta experiencia congregó a un grupo de 13 niños y niñas más sus familias (36 personas en total), usuarios del sistema de salud público y que asisten a escuelas municipalizadas de la comuna de Conchalí con Diagnóstico de THDA en tratamiento con metilfenidato, que tengan entre 7 y 12 años y que desean desarrollar habilidades artísticas y creativas. El grupo finalmente se constituyó por niños y niñas entre 8 y 11 años. Para la elección de este grupo se consideraron nociones sobre el concepto de desarrollo en Montessori. Para esta autora, niños y niñas de esta edad se encuentran en la segunda fase de su desarrollo, caracterizada por el impulso a relacionarse con otros de una manera organizada, es decir, se agrupan según metas a conseguir como puede ser realizar una muestra teatral abierta a la comunidad. Además, en esta etapa se desarrolla la imaginación, se interesan por la cultura, la exploración y conocer el mundo en que habitan (Montessori, 2002)

Las acciones desplegadas para poderlo concretar, se dieron dentro del marco institucional ligado a salud pública en atención primaria, la cual es la puerta de entrada al sistema de salud en Chile, atendiendo diversas problemáticas como depresión, vif, thda desde un enfoque biopsicosocial, familiar y comunitario (Aguayo & Rojas, 2008).

Este taller incorpora el juego como herramienta transversal para generar la intervención, entendiéndolo como un espacio de creación colectiva en el cual niños y niñas incorporan normas, prueban roles y desarrollan su espontaneidad y expresión corporal.

Para poder desarrollar lo anterior, era necesario contar con otros insumos como instrumentos musicales, telas, pinturas, colaciones, que escapaban a los escasos recursos de la comuna para trabajar con grupos y comunidades dentro del marco institucional de Salud Pública.

De esta manera, se valorizó el taller y se presentó un proyecto a la comunidad, puesto que desde la Corporación que administra Salud en Conchalí (CORESAM) no había recursos económicos.

El Consejo Vecinal de Desarrollo (CVD) La Palmilla, organización social que trabaja para la comunidad, apadrinó el proyecto postulando a un FNDR 2% seguridad (Fondo Nacional de Desarrollo Regional), que se abre una vez al año para postular

proyectos de Cultura, Deporte y Seguridad con el fin de beneficiar a las poblaciones más vulnerables, adjudicándose el año 2014.

Los profesionales del proyecto orientaron sus acciones desde un enfoque narrativo en complemento con herramientas auxiliares teatrales para fines terapéuticos, logrando que niños y niñas amplíen su abanico de habilidades interpersonales, se vinculen desde la creación y se preocupen por sus pares, así como también que puedan construir sus propias normas de convivencia, mejoren su capacidad de concentración y escucha, logren trabajar en equipo y así conseguir una muestra de teatro que representen frente a su comunidad, autenticando sus logros ganados con esfuerzo (Ceremonia de Definición) (White, 2007).

Por tanto, esta práctica tiene como eje la inclusión y participación social de niños y niñas en su comunidad, junto al trabajo directo con familiares, por ende, se realiza trabajo con enfoque comunitario, familiar y de red, ya que es un trabajo coordinado además con educación, infancia de la Coresam y organizaciones sociales del barrio La Palmilla.

El equipo estuvo conformado por un Psicólogo (autor de este estudio de caso), una profesora de teatro, una guionista y Directora de escena y una profesional de apoyo (Profesora de educación básica).

Para conformar el grupo, se habló con los profesionales de Salud Mental APS (Psicólogo y Médico) de 3 Cesfam de la comuna: Bachelet, Symon Ojeda y Lucas Sierra.

Un Cesfam es una sigla para Centro de Salud Familiar, en el cual se atienden problemáticas en salud con énfasis en la prevención, promoción y participación social, abordando las necesidades en salud de una comunidad con límites territoriales. Estas problemáticas van desde enfermedades infectocontagiosas a enfermedades crónicas como diabetes, hta, obesidad. También se realizan controles a mujeres gestantes, niños y niñas recién nacidos. En lo que se refiere a este estudio de caso, es importante precisar que en cada Cesfam existe un programa de Salud Mental que brinda apoyo y atención a la comunidad en problemáticas como depresión, vif, thda, consumo alcohol y drogas, entre otras (Aguayo & Rojas, 2008).

Estos profesionales entregaron una nómina de posibles integrantes del grupo. Se convocó a 20 niños y niñas. De esos 20 llegaron 17, de los cuales desistieron 4 de participar, ya que tenían otros intereses ligados al deporte más que a las artes.

En términos generales, además, del diagnóstico THDA, una niña tenía un retraso en su aprendizaje y otros dos niños problemas de lecto escritura. El retraso consistía en una lectura lenta, es decir, por sílabas y con dificultades para juntar las palabras, la oración y el párrafo. Esto impactaba significativamente en la comprensión lectora.

Además tenían un vocabulario reducido y poca fluidez. La niña y los 3 niños se mantenían en un programa de integración escolar, con mucho mejor pronóstico por parte de la niña, ya que su familia tenía un mayor compromiso con sus estudios, apoyándola en los reforzamientos y en casa, donde dedicaban horas a leer.

Por lo anteriormente expuesto, hacia el final del proceso debían aprender sus guiones, para lo cual tuvimos que trabajar con los padres para que apoyaran a la niña y pudiera cumplir con este objetivo. Esta situación nos impactó en cuanto a expresión de vulnerabilidad, ya que probablemente el retraso y problemas de lectoescritura hubiesen sido resueltos de mejor manera si los niños y sus familias contaran con mayor acceso a bienes socioculturales y a equipos de trabajo que podrían detectar a tiempo estas situaciones para optimizar y facilitar los aprendizajes.

Ahora bien, en el caso de los otros dos niños, era mucho más difícil puesto que en una familia la madre depositaba toda la responsabilidad en el colegio, diciendo que su hijo se portaba muy bien en casa, que estudiaba y todos los problemas los tenía en el colegio. Sin embargo, descubrimos que el niño pasaba la mayor parte del tiempo en la calle, en un sector rodeado de consumo y tráfico de drogas, apedreando autos con su grupo de amigos.

En una oportunidad, tiraron duraznos a un motociclista que sufrió un accidente leve: se cayó de la moto, afortunadamente sin lesiones. También es importante agregar

que el niño no vive con su padre, ya que estos se encuentran separados, no responsabilizándose por sus cuidados.

En el otro caso, el niño vivía con su abuela y un tío, ya que su madre se encontraba cursando una resolución legal de presidio por tráfico de drogas durante un tiempo estimado en 3 años y un día.

Con respecto a la dinámica del taller, estos niños buscaban llamar la atención mediante acciones que un observador como profesor o padre/madre podría tildar de “disruptivas”: desafiar, relacionarse violentamente con sus pares y avanzar en sus acciones poniendo condiciones, vale decir, “hago la actividad si me das una galleta”.

Es importante mencionar que la forma de relacionarse son aprendizajes y, en el caso de estos niños, aprendieron a recibir la atención del “mundo adulto” realizando acciones por las cuales son “perseguidos” y asimilaron, por lo tanto, que enrolando el personaje de "malo" tenían un lugar y reconocimiento asegurado tanto por los adultos como sus pares dentro de la sala de clases y el taller. Eran populares y seguidos por el resto ya que convocaban la atención del grupo.

Con respecto a la trayectoria de ambos niños en el taller, mostraron otras motivaciones que no eran propiamente artísticas, sino más bien ligadas al deporte como fútbol, razón por la cual se derivaron a organizaciones comunitarias deportivas y a

programas especializados de seguimiento e intervención (Cosam).

Análisis del Motivo de Consulta

Las intervenciones realizadas para abordar el THDA en los Cesfam de la comuna de Conchalí, se encuentran informadas por la “Guía Clínica para THA del Hospital Roberto del Río”, la cual define el THA como un cuadro clínico caracterizado por presentar déficit de la atención, hiperactividad o impulsividad, en forma persistente, y en más de uno de los ambientes de vida del niño, niña o adolescente, el cual genera rechazo de sus pares y otras conductas disruptivas que afectan su autoestima. Si no es tratado, este cuadro puede traer como consecuencia el desarrollo de conductas relacionadas con consumo de alcohol, drogas, transgresión a las reglas, conducta opositora y desafiante (Departamento Salud Mental del Minsal, 2008)

Sobre el esquema de tratamiento prescrito por las autoridades en salud, en una primera etapa “se recomienda la realización de intervenciones psicosociales en todas las niñas, niños y adolescentes con diagnóstico de THA, previo a la decisión de tratamiento farmacológico. Si la respuesta terapéutica no es suficiente con las intervenciones psicosociales, se debe considerar tratamiento farmacológico en acuerdo con los padres o cuidadores” (Departamento Salud Mental del Minsal, 2008)

Ahora bien, con respecto a estas intervenciones, señala 6: psicoeducación,

entrenamiento de habilidades parentales, entrenamiento en habilidades sociales para niños y niñas (grupal), intervenciones en contexto educativo, actividades deportivas y recreativas, conformación de grupos de autoayuda (Departamento Salud Mental del Minsal, 2008)

Sobre las intervenciones grupales expresa lo siguiente: “su objetivo es mejorar las competencias sociales de los niños a través del desarrollo de habilidades cooperativas, resolución verbal de conflictos, autocontrol de la conducta, expresión adecuada de emociones y desarrollo de una percepción positiva de sí mismo. Se sugiere la utilización de intervención grupal para este entrenamiento de habilidades sociales” (Departamento Salud Mental del Minsal, 2008, p. 22). No especificando enfoque teórico, número de sesiones, duración de cada sesión, tamaño del grupo, sugerencia de actividades, etc.

Es importante consignar en este estudio, que en toda el área norte de la región metropolitana no existían dispositivos grupales que abordaran las problemáticas de niños y niñas con THDA. Por esta razón, la presente experiencia fue reconocida y premiada como una Buena Práctica innovadora por el Servicio de Salud Metropolitano Norte en Diciembre 2017 (SSMN, 2017).

En lo que respecta a las intervenciones realizadas antes de esta experiencia en el Cesfam Dr. Lucas Sierra principalmente y en los otros 3 Cesfam de la comuna, se

realizaba mayoritariamente intervención individual, psicoeducación sobre la problemática a niños, niñas, padres y profesores, y apoyo en habilidades parentales a padres. Este último de manera grupal en no más de 4 oportunidades al año. En consecuencia, no existía un proceso continuo y sistemático al respecto ni para niños, niñas y padres, existiendo una preponderancia del tratamiento farmacológico y quedando las intervenciones psicosociales reducidas al plano de la psicoeducación, situación que es acorde a la mirada hegemónica que existe sobre el THDA.

Esta mirada, farmacológica y médica, caracteriza a niños y niñas con diagnóstico de TDAH como poseedores de inquietud motora, poca tolerancia a la frustración, impulsividad, problemas de concentración y memoria. Este consenso genera espacios de exclusión y vulneración (estigmatización) que les afecta tanto personalmente como también en su entorno, dificultando el desarrollo de habilidades interpersonales y el encuentro con sus pares, profesores y familias (Timimi, 2009).

Por tanto, este taller busca cambiar estas narrativas dominantes estigmatizadoras por la construcción de relatos alternativos que rescaten sus capacidades y habilidades subyugadas sobre su movimiento, concentración, tolerancia y vinculación con personas significativas, desde un lugar lúdico, entretenido y creativo, constituyéndose un tratamiento alternativo y complementario a las prestaciones tradicionales y hegemónicas que se dan en APS de la comuna de Conchalí.

Si consideramos que el diagnóstico Thda es un cuadro sobrediagnosticado y un mecanismo útil y barato para "tratar" síntomas que tienen un origen profundo, vale decir, en la familia, modelos parentales, dinámicas escolares dentro de un sistema rígido que no considera las necesidades de juego de niños y niñas (Timimi, 2009), se torna relevante las posibilidades que ofrece la psicología clínica y en especial, los enfoques socioconstruccionistas, que incorporan la visión del contexto social en la emergencia de síntomas, puesto que esta hipótesis enfatiza que no se trata de una desregulación de neurotransmisores, sino del encuentro entre necesidades de desarrollo evolutivo, dificultades familiares, mallas curriculares rígidas, profesores sobrepasados y niños y niñas respondiendo a un sistema educativo que no los comprende y los subyuga a una metodología depositaria y cognitiva.

Entonces la psicología clínica y en especial la socioconstruccionista es la llamada a idear nuevas formas de abordaje. La psicología clínica porque se encarga de la malla vincular y la socioconstruccionista porque tiene la mirada del contexto social y cómo este ejerce su poder de sujeción en las personas, en este caso niños y niñas que experimentan un proceso de encasillamiento a modelos educativos rígidos que hunden sus raíces en el nacimiento de la época industrial. En palabras más concretas, esto quiere decir que niños y niñas son subsumidos a un sistema que le interesa enrolos en mano de obra sin considerar su desarrollo personal como seres integrales: cuerpo, mente, espíritu. En consecuencia, modelos socioconstruccionistas en psicología clínica

podrían hacerse cargo de generar espacios para el desarrollo integral de niños y niñas estigmatizados por las problemáticas sociales de la educación.

Ahora bien, las narrativas saturadas del problema son el relato dominante en la vida de niños y niñas con THDA: "inquietos", "desconcentrados", "violentos", "irritables", "manipuladores". Es importante considerar que estas descripciones son parte de la historia del problema y no son características de personalidad inamovibles que justifiquen que niños y niñas requieran un fármaco.

Pensamos que estas etiquetas están relacionadas con acciones que realizan niños y niñas para resistir y sobrellevar un contexto educacional muchas veces rígido, duro y que no está preparado para sus necesidades educativas de juego libre, juego representativo como formas más adecuadas de aprendizaje. Estas acciones de resistencia se han descrito como típicas del cuadro: inquietud motora, impulsividad y desconcentración.

En el caso del grupo, llegaban al taller y comenzaban a correr de un lado a otro de la sala, por la periferia, se les llamaba y no escuchaban y corrían a sacar las galletas quitándoselas al compañero. Junto con esto, los familiares desconocen la importancia del juego en la vida de niños y niñas, ya que los discursos sociales dominantes señalan que "Jugar no es aprender" (Berlín, 2005)

Creemos que todo esto ocurría no porque ellos y ellas tuvieran un desbalance de neurotransmisores y catecolaminas que mejoran con un fármaco, sino porque en sus familias y escuelas no habían tenido la posibilidad de desarrollarse jugando y contar con espacios de contención para ir regulando el juego corporal que se puede transformar en juego brusco y violento. Junto con esto, el grupo aún no tenía consensuadas ni incorporadas las normas grupales de convivencia, lo cual desde la teoría de grupos se alcanza en una tercera etapa y nos encontrábamos recién en la primera de formación (Francia y Mata, 2001)

En este punto del análisis, me parece pertinente poder incorporar elementos sobre el escenario de la educación pública en Chile, el cual puede dar luces desde un punto de vista más global y social sobre lo que ocurre en la experiencia local de Conchalí.

Uno de las problemáticas más serias de la educación en Chile, se relacionan con la modalidad de financiamiento, para lo cual es importante citar dos hechos:

- 1) En la década de los 80, más específicamente en el año 86, se realizan una serie de reformas a la constitución para descentralizar la educación pública, pasando el Estado de la categoría de garante a subsidiario. Específicamente el Ministerio de Educación delega en los municipios la administración de colegios y escuelas. Esta ley inicia el germen del lucro en la educación en

Chile. Por un lado, prioriza la enseñanza básica y señala que quien desea optar a la enseñanza media y universitaria deberá pagar, ya que serán formaciones “excepcionales”. A su vez, permite a los privados instalar colegios y universidades con requisitos mínimos de calidad e infraestructura, otorgándoles subvenciones como sostenedores (Gallego y Sapelli, 2007).

- 2) Siguiendo esta lógica neoliberal, en el año 94 entra en vigencia la ley FICOM (financiamiento compartido), la cual permite a los sostenedores municipales o particulares de los colegios cobrar a madres y padres un monto adicional a la subvención, con el fin de ampliar las posibilidades de financiamiento. Es importante mencionar que la subvención se paga por alumno (a). En consecuencia, mientras más alumnos tiene un colegio más ingresos recibirá (Gallego y Sapelli, 2007).

Según Gallego y Sapielli, esto origina una serie de efectos como la promoción de la competencia por captar alumnos “aventajados” y desdeñar “alumnos menos aventajados”, en donde los colegios con una mejor calidad de la educación pueden seleccionar a los primeros, tienen mayor número de matrículas y reciben más dinero, situación que se llama “descremar”, vale decir, colegios privados descreman a los públicos: “por *descremar* se entiende que los colegios particulares subvencionados reciben los mejores alumnos de los

colegios municipalizados (la “crema”) y por lo tanto obtienen de esta manera puntajes más altos en la prueba SIMCE. El argumento sería que, por un lado, se produce una reasignación de alumnos entre sectores yendo los mejores al particular subvencionado, lo que baja los resultados de los colegios públicos y genera la brecha observable entre ellos” (Gallego y Sapelli, 2007, p. 273).

Para estos autores el descreme genera segregación: niños y niñas con un mayor nivel socioeconómico (NSE) van a colegios con personas de NSE semejante y niños y niñas con menos NSE van a colegios con niños y niñas más pobres, lo cual se traduce en una pérdida del “efecto par” en la educación chilena.

Este fenómeno se refiere a que en contextos educacionales en donde existe la mixtura e integración de niveles socioeconómicos, se produce un enriquecimiento e influencia positiva desde niños y niñas con más elevado NSE a niños y niñas con menor NSE, es decir, que niños y niñas más pobres y vulnerables se benefician de compartir el día a día con niños y niñas que poseen un más amplio acceso a bienes socioculturales y materiales y estos se benefician de conocer otras realidades y experiencias menos privilegiadas (Gallego y Sapelli, 2007)

Esto es el efecto social de la educación que es importantísimo considerar y valorar, ya que por tradición se han considerado los efectos cognitivos de la educación y se han desarrollado instrumentos para medirla, en desmedro y quedando relegado a un

segundo y tercer plano el beneficio de la integración social que debe poseer la educación en Chile (Gallego y Sapelli, 2007)

Ahora bien, este escenario social genera algunas consecuencias para el contexto local en la comuna de Conchalí. Por ejemplo, en el Padem 2015 señalan que la mitad de los colegios municipalizados de enseñanza básica está por bajo el promedio del SIMCE comunal y que estos resultados se relacionan con la segmentación dada por el ingreso familiar, el capital social y cultural, es decir, “los grupos altos con más ingresos y mayor capital cultural, tienen mejor resultados en el SIMCE” (Coresam, 2015, p. 29).

Por otra parte, en términos de condiciones de los colegios señalan que existen problemas de infraestructura, la cual no siempre es adecuada para desarrollar actividades extra programáticas; demasiados alumnos por sala y pocos espacios amplios y áreas verdes, bajas matrículas en colegios municipalizados y por ende dificultades de financiamiento, colegios municipalizados conformados por niños y niñas con características sociales homogéneas, en donde aparecen índices de violencia, consumo de alcohol y drogas (Coresam, 2015), escenario social que marca un camino por donde niños y niñas del taller encuentran maneras de resolver sus diferencias, por ejemplo, a través de pegar, escupirse o patearse, ya que son formas más cotidianas y que tienen más a la mano y al ser un contexto homogéneo es mucho más difícil el surgimiento de modos alternativos.

Junto a las anteriores problemáticas sociales, también encontramos otras dificultades relacionadas con la creatividad y la expresión: rigidez corporal, vergüenza, escasa creatividad para construir relatos y personajes, puesto que estos se basaban en los mundos de fantasía que ellos y ellas conocían: dibujos animados y juegos de video, construyendo sus imaginarios sociales desde accesos populares como es el cine, la televisión, youtube y los juegos de vídeo. Estas dificultades también se pueden entender desde el lugar de la segregación, o en otras palabras, si estos niños y niñas tuvieran acceso a otras posibilidades recreativas y culturales, tendrían también más herramientas para expresar la creatividad y expresión corporal.

A partir de esta lectura grupal, nuestra premisa de trabajo fue facilitar procesos en que niños y niñas enriquecieran sus abanicos de acciones, su expresión corporal, sus personajes e historias.

De esta manera, nuestra concepción sobre las causas se fue ampliando con esta experiencia y empoderando la idea de que lo vincular y el contexto es de vital importancia, no sólo sus relaciones dentro del grupo, sino también sus relaciones familiares y educativas. Es decir, los niños con diagnóstico de THDA no tienen como causa un desbalance de sus neurotransmisores, sino contextos educacionales y familiares que no consideran sus necesidades afectivas y requerimientos de aprendizaje desde una perspectiva de desarrollo neuropsicológico y social, no sólo por una razón de

concepto sino también de acceso y restricciones.

A partir de lo anterior, es relevante mencionar que Investigadores como Timimi han expresado su preocupación sobre este diagnóstico, ya que se tipifica con mayor frecuencia entre niños y niñas de familias de bajo nivel socio-económico, por ende, el MTF o Ritalín estaría siendo utilizado como mecanismo para el control social de los niños y niñas de estratos socioeconómicos desfavorecidos (McGuinness y Kohn 1989 en Timimi 2009).

Es decir, en el caso de Conchalí, niños y niñas que se desenvuelven en colegios con espacios y áreas verdes restringidos y que resuelven sus dificultades mediante el ejercicio de la violencia y en donde tampoco se espera un gran despliegue cognitivo e intelectual, puesto que asisten a colegios con menor calidad educativa.

Por tanto, familias vulnerables con menos conocimiento sobre la importancia del juego en los aprendizajes, colegios vulnerables en donde no está la infraestructura para que niños y niñas jueguen y salas de clases colapsadas en donde es muy difícil jugar y explorar el movimiento. Entonces mantener el diagnóstico de THDA no sólo ayuda a controlar a niños y niñas vulnerables, sino a conservar anquilosado un sistema que debiera cambiar.

Entonces, lo que hacen estos medicamentos es apaciguar y disminuir estas

conductas para que el foco del profesor no se perturbe y el pueda realizar su clase y cumplir con sus objetivos de malla. Es un control social al servicio del sistema educativo establecido y tradicional, para que este continúe y no se vea enjuiciado, ya que sus raíces son tan antiguas y se mantienen sin variaciones al modelo educativo surgido en la era Industrial (Timimi, 2009). Y en el caso chileno suma el proceso reformista a la constitución, la cual logró descentralizar la administración y promover el tránsito de un Estado garante a un estado subsidiario, con el surgimiento del lucro y las subvenciones generadoras de segregación social en las escuelas.

Para Saimi Timimi (2009), el THDA es una etiqueta que posibilita un mecanismo barato para profesores y familias puesto que simplifica las causas, con lo cual no se profundiza en los contextos situacionales familiares y escolares que alimentan las conductas de los niños y niñas con THDA:

“Vi niños que les faltaba un padre; vi discordia entre los padres; vi a niños en las escuelas que se encontraban bajo medidas especiales; vi madres deprimidas con dificultades para afrontar la crianza; vi familias con redes de apoyo pobres; vi a niños con problemas de apego; vi a niños adoptados que estaban acostumbrados al rechazo; vi niños que no podían llorar por un pariente perdido; vi a niños muy inteligentes que utilizan su inteligencia para desplazarse por un sistema constreñido; vi padres atemorizados cuyos hijos sabían cómo manipular; vi maestros asustados e inseguros de

cómo manejar a los niños en sus clases; vi a maestros cansado y agotados que tenían suficiente de la enseñanza (...)" (Timimi, 2009, p. 43)

En consecuencia, las instituciones no son capaces de hacer frente a nuevas y desafiantes necesidades educativas de niños y niñas; mucho más despiertos (as), activos (as) y críticos (as) frente al sistema, lo cual sumado a un contexto vulnerable y de alto ejercicio de violencia tanto a nivel familiar como escolar, se comprende que sus conductas sean "disruptivas" para un Observador/ Educador que los necesita quietos y receptivos a sus materias en una sala de clases.

Por consiguiente, tipificarlos con un trastorno para el cual existe un tratamiento farmacológico es una manera de manejarlos y controlarlos sin necesidad de plantearse nuevas maneras de educar ni profundizar en sus vínculos familiares y escolares, trabajo que debiese ser considerado por Instituciones públicas, pero lamentablemente estas se encuentran colapsadas y generalmente con pocos recursos como escuelas y Centros APS (Coresam, 2014).

Historia del Problema

Los padres, madres u otros familiares llegaban al programa de Salud Mental del Cesfam Dr. Lucas Sierra derivados desde la red escolar, para que el psicólogo y el médico confirmaran Diagnóstico de THDA. Un Cesfam es un centro de salud público en atención primaria con énfasis en la prevención y promoción de salud, el cual se

preocupa de una comunidad que se encuentra en un territorio determinado (39.000 usuarios tiene el Cesfam Dr. Lucas Sierra), brindándoles distintas prestaciones, las cuales están dentro de programas que poseen orientaciones técnicas para abordar la problemática, delineando líneas de acción, procedimientos y responsabilidades (Coresam, 2015)

Ahora bien, volviendo al flujo derivación de un caso diagnosticado con THDA, los profesores aplicaban el Test de Conners y aquellos casos que superaban los 17 puntos de corte eran enviados con el rótulo de "sospecha" al equipo de salud mental APS. Cabe destacar, que el flujo en la derivación desde la pesquisa, confirmación de sospecha por médico, inicio de tratamiento, derivación a psicólogo, control, seguimiento se encuentra informado por el “Protocolo de referencia y contrarreferencia de niños, niñas y adolescentes con THDA de la comuna de Conchalí” (Coresam, 2015), el cual opera en los cuatro Cesfam existentes en la comuna.

El Test de Conners es una escala para evaluar síntomas y conductas relacionadas con el cuadro de Hiperactividad y déficit atencional. Es un listado de síntomas que debe ser puntuado por un observador que valora al niño o niña con nada (0), poco (1), bastante (2), mucho (3). Se utiliza al comienzo del proceso terapéutico para obtener un índice de hiperactividad, sentando una línea base para ir evaluando el proceso terapéutico (Coresam, 2015). En la mayoría de los casos es aplicado por el profesor a

cargo del niño o niña y se valora de acuerdo a un sistema educacional depositario y cognitivo.

En el ingreso al programa de Salud Mental, el médico realiza una entrevista a padres y al niño o niña, confirma el diagnóstico, comenzando el tratamiento farmacológico y derivándolo a apoyo psicológico con profesional pertinente. Desde mi posición como psicólogo coordinador de grupo y crítico de la mirada biomédica hegemónica, creo que desde el momento en que se prioriza el tratamiento farmacológico por sobre intervenciones psicosociales y grupales, se inicia el problema que esta experiencia intenta abordar, vale decir, realizar una experiencia grupal para apoyar desde los vínculos, la creatividad y el trabajo en equipo a niños y niñas con diagnóstico THDA, en un campo en donde no existen experiencias grupales, se sobrediagnostica y médica casi el 100% de los casos de un cuadro con una alta prevalencia en niños y niñas menores de 15 años, 5 a 10% (Coresam, 2015)

Ahora bien, según el relato de padres, madres y profesores los niños y niñas realizaban conductas "disruptivas" como pararse, no prestar atención o molestar y/o pegar a compañeras (os). Según niños y niñas, realizan estas conductas cuando se sienten aburridas (os) o bien son molestadas (os) por algún par en sala de clases.

Junto a esto, también dejaban de copiar planas de materia en el colegio o copiaban de manera desordenada, lo cual hacía muy difícil la lectura y comprensión de

la tarea, no hacían los ejercicios en clases y tampoco copiaban las tareas para la casa.

Algunos niños tenían problemas de lecto escritura, por lo cual iban más lento de lo normal. Otros no copiaban porque se aburrían y deseaban salir jugar al patio, dibujar o correr. Unos pocos terminaban la tarea muy rápidamente y encontraban que lo mejor era jugar, llamando la atención de los que aún se mantenían concentrados escribiendo.

En mi desempeño cotidiano como psicólogo clínico del Cesfam Dr. Lucas Sierra entre el 2013 al 2015, en las entrevistas a niños y niñas diagnosticados con THDA, era recurrente escuchar en sus relatos “No me gusta ir a clases”, “Me aburro” o “no la paso bien. A partir de esta recurrencia, es posible concluir que las metodologías empleadas en la sala de clases, al estar fundamentalmente centradas en logros cognitivos eran poco llamativas para niños y niñas, quienes buscaban un juego corporal y vivencial fuera de la sala de clases.

Con respecto a las problemáticas de memoria y concentración los relatos de padres, madres y profesores señalan que niños y niñas están "en otro mundo", "volados", "son como pajaritos", "les entra por una oreja y les sale por la otra", no logran retener lo escuchado y en casos más graves, inclusive llegan a olvidar secuencias de situaciones o experiencias que acaban de acontecer. La descripción en imagen es semejante a experimentar una especie de Shock, frente al cual no pueden escuchar, ver y entender lo que le dice otra persona, por tanto, menos retener en la memoria lo

sucedido o escuchado.

En el taller de teatro (que en su primera etapa se desarrolló entre septiembre a Diciembre 2014) las conductas problemas como pegarse, molestarte, quitarse galletas, treparse a las murallas, saltar por las ventanas no hacer caso a la autoridad, aparecen en las primeras sesiones cuando aún no está claramente establecido el encuadre de trabajo y cuando algunos de los integrantes requieren llamar la atención y ser el centro del proceso grupal. Es importante mencionar que se encuentran en etapa de formación, la que se caracteriza por la falta de normas, inquietud y caos (Francia y Mata 2001). Poco a poco se comienzan a instalar estructuras y este caos comienza a disminuir, con lo cual niños y niñas logran incorporar ciertos ritos:

- 1) Preparar el espacio para el taller poniendo goma eva en el suelo.
- 2) Realizar juegos de integración grupal y juego libre.
- 3) Break para compartir jugo y galletas.
- 4) Representar historias o jugar historias.

En cuanto al desarrollo y despliegue de la creatividad y conciencia corporal como pilares y bases del taller, los consideraremos como consecuencias del contexto familiar, escolar y social en que están insertos los niños y niñas, es decir, vulnerable con escaso acceso a bienes sociales y culturales.

Cabe destacar que ninguno había tenido una experiencia teatral con la mirada de proceso (14 sesiones y dos muestras), sino más bien experiencias acotadas a un par de semanas de preparación de algún evento conmemorativo en sus escuelas. Por ende, lo más probable es que hasta el momento no habían tenido la posibilidad de desarrollar la expresión corporal, la creatividad y el juego teatral.

Análisis y descripción de la Conducta Problema

Según investigaciones desde un modelo biomédico, las causas del THDA se dividen en dos áreas:

- 1) La biológica: que incluye la genética y la neuroanatómica
- 2) La Neuropsicológica.

De estas dos áreas, la más popular es la neuropsicológica que propone una desregulación de la Dopamina, es decir, que el THDA es una condición médica causada por pequeños cambios en el trabajo cerebral. Sin embargo, algunos investigadores concluyen que los avances en esta área durante las últimas tres décadas se basan en datos confusos e incompletos, puesto que dos neurotransmisores son ocupados para explicar un amplio y variado espectro de complejas conductas que son descritas clínicamente como THDA (Furman, 2009).

Para ilustrar su propuesta, Furman (2009) recurre a la metáfora de la tos. Ella dice

que la tos es un síntoma que se encuentra en una gran cantidad de enfermedades: cuadros respiratorios infecciosos, neumonía, sinusitis, alergias, asma, ansiedad, fibrosis, etc. Todos estos cuadros pueden tratarse con codeína, medicamento que hace ceder los síntomas, en este caso la tos desaparece, pero las causas que la producen siguen intactas y sin tratamiento que mejore al sujeto en sus raíces profundas.

Siguiendo esta analogía, el THDA también sería un conjunto de síntomas que puede responder a distintas causas, es decir, la inatención, hiperactividad e impulsividad (síntomas) podrían ser tanto por problemas familiares como negligencia en los cuidados, falta de figuras parentales responsables y coherentes, contextos escolares rígidos, profesores colapsados por niños y niñas que los desafían a repensar nuevas metodologías educativas, etc.

Lamentablemente, según el modelo biomédico de las catecolaminas, estos serían síntomas que se pueden tratar con un único fármaco, medicamento que logra la supresión de los síntomas (inatención, impulsividad, hiperactividad) pero no el abordaje profundo del fenómeno: niños y niñas que no han tenido la posibilidad de aprender jugando y contextos escolares estrechos y rígidos.

Ahora bien, para este estudio de caso, el THDA será considerado como un cuadro que se encuentra sobrediagnosticado con énfasis en causas biológicas y cognitivas principalmente, dejando de lado la óptica vincular, relacional y contextual (Timimi&

Leo, 2009) en que se encuentran insertos los niños y niñas de este estudio, vale decir: familia, escuela y comunidad.

Además, la popularidad de la comprensión biológica y neuropsicológica del fenómeno se encuentra reforzada por el poder de las farmacéuticas, la sobrevaloración de lo farmacológico en nuestra sociedad y lo barato que sale el tratamiento (Timimi, 2009).

En el caso local o escenario en que se desarrolla este estudio, es importante mencionar que los servicios de Salud Pública se encuentran saturados en cuanto a su demanda, existiendo una latencia de mes o mes y medio para conseguir una media hora (30 min) con psicólogo o médico de Salud Mental, situación que dificulta pensar en otros dispositivos de tratamiento por ejemplo grupales y de visitas de un equipo al colegio donde se desarrolla la mayor parte de la “conducta problema” (World Health Organization, 2006)

Para enriquecer este análisis, se hace necesario incluir un marco y escenario social en que se desarrolla la salud pública en Chile.

A partir del año 97 se comienza a implementar la reforma a la salud, la cual plantea un modelo biopsicosocial, familiar y comunitario. En este modelo, la comunidad se encuentra en el centro y es indispensable conocer sus necesidades para incluirla

activamente en el proceso de cuidados. De esta manera, se pasa de un marco biomédico a uno sistémico, en donde la enfermedad y sus síntomas surgen en un contexto familiar, social y comunitario, cobrando relevancia las conductas, creencias y juicios de valor de usuarios, usuarias y comunidad (Montero, Tellez y Herrera, 2010)

Durante el 2005 se propone el régimen de garantías explícitas en salud (AUGE), sistema que garantiza y asegura el acceso y tratamiento de un número determinado de patologías (80). Esta ley señala que la APS debe ser dotada de una alta resolutiveidad, enfatizando la prevención y promoción de Salud, con equipos de cabecera cercanos y conocedores de las necesidades de la comunidad con amplia tecnología y coordinados con el nivel secundario (Montero, Tellez y Herrera, 2010)

Esta reforma si bien dotó a la APS con un papel preponderante y central, no generó los canales suficientes para su financiamiento, el cual ya era escaso con la municipalización de la salud en los años 80, proceso constitucional que estableció que los municipios deben financiar el 50% de la Salud Pública: “El mecanismo de financiamiento de la canasta de servicios definida en su momento, como canasta básica, es insuficiente. Por ende, los municipios deben financiar ese déficit con sus propios recursos. Si no son capaces de generar esos recursos, ese déficit se expresará en menos servicios básicos o listas de espera, acentuando la inequidad; porque en general los más pobres se concentran en los municipios con menos recursos (Vargas y Poblete, 2006 en

Montero, Tellez y Herrera, 2010)

Según una investigación realizada por la Asociación Chilena de Municipalidades en el 2008, para cumplir con las canastas básicas de prestaciones, se requiere un percapita de \$ 3.142 y en ese entonces era de \$ 1.700, es decir, existe un déficit de 45,9%, con lo cual crece la brecha de inequidad (Casanova 2007 en Montero, Tellez y Herrera, 2010)

Es importante mencionar que la ley GES/ AUGE establece e impone que el acceso y resolutivez de estas enfermedades son del 100% y que de este 100% el 80% lo debe resolver la APS. Este marco legal genera que los escasos recursos materiales y humanos de la APS deben orientarse hacia estas patologías, con lo cual su rol preponderante en prevención, promoción y participación social se reduce considerablemente o bien, son relegados a un lugar secundario, incluso terciario. Por otro lado, las patologías no AUGE no poseen la misma prioridad y muchas veces no son atendidas con la misma rigurosidad (Montero, Tellez y Herrera, 2010)

Ahora bien, las patologías de salud mental cubiertas por el Auge son: Depresión, Primer brote psicótico de EQZ, Trastorno Bipolar, Consumo perjudicial o dependencia de riesgo bajo a moderado de alcohol y drogas (MINSAL, 2013)

El THDA no aparece como patología GES/AUGE a pesar de su enorme prevalencia, razón por la cual se podría entender la falta de especificidad con respecto a

una guía para abordar psicosocial y grupalmente el cuadro, como si sucede con la depresión y el consumo perjudicial o dependencia de alcohol y drogas, en donde hay manuales muy específicos en cuanto al protocolo a seguir y las actividades grupales a realizar (MINSAL, 2013)

En consecuencia, una falta de protocolo que garantice la intervención psicosocial en una primera etapa y el tratamiento farmacológico en aquellos casos que no responden a la intervención psicosocial, podría estar a la base de la sobre medicalización y la reducción de la intervención psicosocial al apoyo individual, la psicoeducación y los talleres de habilidades parentales con una frecuencia de 4 en el año.

Por otro lado y en concordancia con lo anterior, pensar el THDA como un problema biológico con preponderancia del tratamiento medicamentoso, permite tener resultados significativos a corto tiempo en un sistema colapsado al cual le es muy difícil hacerse cargo de una óptica vincular, relacional y contextual para abarcar de manera profunda el fenómeno, ya que esto demanda tiempo, dedicación, recursos y enfrentar la problemática desde otra posición, vale decir no biomédica sino familiar, social y comunitaria.

Ahora bien, con respecto a la percepción del cuadro en el contexto educacional, los profesores no sólo perciben un déficit atencional o hiperactividad, sino también conductas desafiantes y violentas por parte de estos niños y niñas, transformándose el

diagnóstico hiperactivo intercambiable por “niña(o) problema”, vale decir, un niño(a) que no hace caso a la autoridad, que tiene conductas temerarias como treparse por las murallas, que pelea o pega a sus pares y padres /cuidadores, quienes muchas veces no tienen todas las herramientas para manejarlos en casa y que lo hacen desde un modelo autoritario resabios desde el cual fueron educados.

Por tanto, esta categoría de THDA comienza a estigmatizar y discriminar, situación que se manifiesta en que los niños y niñas comienzan a ser considerados como “enfermos” y/o poseedores de algo anormal y disruptivo por su contexto escolar y familiar, anomalía que se soluciona con el uso de medicamentos, lo cual alimenta su aislamiento social y problemas en relaciones interpersonales con pares, profesores y familiares, en vez de comprender que son conductas que emergen en un contexto específico.

Junto con esto, puede darse el caso de fracaso escolar como efecto de percibir una problemática biológica y por ende constitutiva, de la cual no pueden responder porque no depende de sus voluntades, sino de una inmadurez y desequilibrio neurobiológico.

Lo anterior va menguando las habilidades de niños y niñas con diagnóstico de THDA, ya que se generan discursos dominantes que enfatizan sus déficits más que sus potencialidades, es decir, familiares, profesores y pares construyen guiones narrativos que describen conductas consideradas negativas. Si estos guiones se hacen una

constante, vale decir, están iterando la mayor parte del tiempo y son dichos por diferentes e innumerables personas se hace “una realidad”.

Ahora bien, desde un punto de vista social, las teorizaciones sobre estigma consideran que las personas estigmatizadas poseen o se cree que poseen un atributo o característica que conlleva una identidad social, la cual es devaluada en un contexto social particular (Crespo y Muñoz, 2009). En este caso la identidad “ser hiperactivo”, “ser hiperkinético” toma connotaciones negativas en escenarios sociales como el colegio y la familia, opacando las connotaciones positivas de este mismo atributo como podrían ser “explorador (a)”, “hábil corporalmente”, “rápida (o)”, “vigorosa (o), etc.

Por estas razones, es de suma importancia prestar atención al contexto en que emergen estas conductas y lo que se dice sobre ellas, ya que desde una óptica contextual y por consiguiente relacional, no es un desequilibrio biológico el que está a la base, sino los discursos estigmatizantes y discriminadores que categorizan una manera particular en que se vinculan niños y niñas con el mundo adulto y la emergencia de estrategias para resistir un sistema educacional rígido y centrado en las competencias cognitivas y no en el juego como herramienta de aprendizaje.

En consecuencia para Timimi, el THDA se encuentra ligado más a estilos de crianza y modelos educativos tradicionales que no logran dialogar y ajustarse a las necesidades evolutivas de niños y niñas en sus primeros dos septenios de vida más que a

catecolaminas disfuncionales, entendimiento reducido del fenómeno a un área neurobiológica (Timimi, 2009).

En esta línea, Armstrong señala que para tratar los casos diagnosticados como THDA es importante cambiar “Estilos de vida”:

“una dieta equilibrada, limitar la televisión y los videojuegos, fomentar los intereses cognitivos y corporales del niño o niña, un montón de ejercicio para el gasto diario de energía, la eliminación de los alérgenos de la dieta, proporcionar modelos parentales positivos fundamentados en la responsabilidad y la coherencia, un montón de actividades prácticas para mantenerlos concentrados y ocupados, la valoración de los logros a través del esfuerzo personal, la enseñanza de habilidades de resolución de problemas, dando opciones al niño o niña, es decir, mostrando respuestas alternativas no quedándose sólo en la negación del tipo “X no hagas eso” y el castigo de la o las conductas sancionadas, permitir que el niño o niña enseñe a un niño o niña menor para inculcarle responsabilidad y la celebración de reuniones familiares en que todos y todas compartan y se integren de una manera lúdica y respetuosa

(Armstrong 1995 en Timimi 2009, p. 158).

Establecimiento de las metas del tratamiento

Es importante mencionar que al enfocarnos en un modelo narrativo, el enriquecimiento de historias alternativas al discurso dominante se logra por medio del proceso grupal que permite una exploración de nuevas formas de relacionarse de manera interpersonal, es decir, se trabajan nuevos repertorios de acciones vinculadas con el respeto, la tolerancia, la colaboración y el compañerismo, junto con enriquecer sus historias y experiencias. De esta manera, se logra rescatar y agenciar habilidades que les permiten percibirse más conforme consigo mismos y los demás, construyendo narrativas con desenlace inesperado, es decir, alternativas al discurso dominante relacionadas con ser “Hiperactivo” / “desatento”.

A partir de esto, se generaron los siguientes Objetivos:

Propósito (Objetivo General):

*Facilitar la emergencia de nuevas maneras de vincularse, con el fin de construir historias alternativas sobre sus habilidades interpersonales, por medio de un taller teatral y una obra de teatro que represente las vivencias y pilares resilientes de Niños y niñas con diagnóstico de THDA.

Objetivos Específicos:

-Acercar a los y las niñas a un lenguaje creativo y de expresión artística logrando que

expresen sus inquietudes y vivencias través del teatro.

-Agenciar habilidades interpersonales y el trabajo en equipo en niños y niñas con diagnóstico de hiperactividad y déficit atencional

-Incentivar el compromiso, responsabilidad y disciplina que son necesarios para llevar a cabo un objetivo común, en este caso una representación teatral.

- Representar sus historias en comunidad, permitiéndoles a los niños y niñas sobrellevar los efectos de la estigmatización al tener un diagnóstico de THDA.

La consecución de una muestra teatral desde las historias de los niños y niñas en la que ellos y ellas mismos sean las y los impulsores tanto del guión como de la puesta en escena, con dos funciones en comunidad, dando cuenta de sus logros significativos conseguidos con esfuerzo.

Aproximación Terapéutica Utilizada

La implementación de un grupo de teatro para niños y niñas con THDA surge como un dispositivo alternativo a los tratamientos convencionales dados en APS, en el cual se busca experimentar un espacio para probar nuevos repertorios de acciones ligadas con el trabajo colaborativo, el compañerismo, la tolerancia, la responsabilidad, desarrollando habilidades creativas y de expresión corporal, junto con el enriquecimiento de historias, todo esto con un fin subversivo, vale decir hacer emerger

historias alternativas subyugadas que puedan hacer contra peso a los discursos dominantes.

La apuesta consiste en que al final del taller se logre rescatar y potenciar las habilidades interpersonales de niños y niñas con THDA, partiendo de la hipótesis que por efecto de la estigmatización (discurso dominante) podrían encontrarse subyugadas, razón por la cual puntúan alto en impulsividad, inatención e hiperactividad. Además, ellos y ellas se desenvuelven en contextos (Escuela) en donde el juego libre, representativo y corporal son discursos subyugados, siendo el dominante el aprender habilidades cognitivas de manera tranquila: "sosegados en una silla"

La metodología que sustenta este proyecto se basa en un enfoque Narrativo y de Teatro Espontáneo, los cuales se describirán a continuación.

El enfoque narrativo nos permite enfatizar la importancia de las vivencias de niños y niñas con THDA desde la construcción de relatos narrativos, vale decir, con inicio, desarrollo, fin, personajes protagonistas que llevan la acción, deuteragonista que colaboran con el protagonista y antagonistas que generan conflicto en las historias. Además, estas se desarrollan en un lugar y en un tiempo determinado (White, 2007).

Ahora bien, cuando se estructura una narración, se realiza un proceso de selección, que deja a un lado un conjunto de hechos de la experiencia, estos hechos son

los que no encajan en los relatos dominantes hilado por el personaje central que relata una experiencia o bien hilados por aquellos que son testigos de la experiencia y que aportan sus puntos de vista. Estos últimos son los co – actores en la construcción de una narrativa. Por consiguiente, la identidad depende de las consideraciones de otros. Las narrativas están sujetas a sanciones y negociaciones sociales (Burr, 1995).

A consecuencia de lo anterior, gran parte de las experiencias vividas queda sin relatar y nunca es contado o expresado: “Permanece amorfo, sin organización y sin forma” (White & Epston, 1993, p.29).

Las narrativas están estructuradas alrededor de lagunas y a partir de estas, las personas tienen la posibilidad de reescribir sus vidas, apoderándose de los relatos y haciéndolos suyos, lo cual permite el surgimiento de relatos alternativos, que representan nuevos significados, más deseables y satisfactorios.

Los relatos con los cuales trabajamos en el taller, surgen del entendimiento que existe un pensamiento narrativo que comparten cotidianamente las personas. Es importante precisar, que todo el taller se trabajó con las propias vivencias de niños y niñas, eran ellos y ellas quienes producían los guiones de lo que se representaría, enriqueciendo personajes e historias y proponiendo movimientos.

Además, la función de las narraciones es hilvanar aquello que sale de lo

esperado, de lo socialmente aceptado y de lo canónico, haciendo que lo inusual - excepcional sea comprensible, por tanto, las narraciones son intermediarias entre el mundo canónico de la cultura y los sueños, esperanzas y anhelos de las personas (Bruner, 1990).

Es en este sentido, que el taller teatral cobra una relevancia para los fines terapéuticos por el que fue diseñado. La producción de experiencias que generó este dispositivo, permitió que niños y niñas ampliaran sus abanicos de movimientos y habilitaran otros nuevos. Esto a su vez enriqueció a sus personajes y a sus historias, llevándolos a rescatar y agenciar habilidades corporales, interpersonales y cognitivas.

Estas habilidades agenciadas son experiencias que salen de lo canónico, o sea, de los discursos dominantes que los y las etiquetan de “niños y niñas problemas”, “niños y niñas hiperactivos, desconcentrados, irritables, violentos” por ende, estas nuevas habilidades “excepcionales” requieren de la construcción de nuevas historias sobre si mismos y de cómo se desempeñan en sus escenarios educativos y familiares, con lo cual a su vez se modifica el contexto y lo que ocurre dentro de este. En otras palabras, ellos mismos y sus familiares, profesores y amigos lograron tejer narraciones alternativas a los discursos dominantes a partir de estas lagunas rescatando habilidades que no se narraban como parte de sus identidades.

White (2007) sugiere 6 supuestos claves que se encuentran a la base del enfoque

narrativo, los cuales han sido sistematizaciones continuas de haber trabajado con personas y comunidades que han respondido a situaciones traumáticas y que por consiguiente, han dejado de ver sus recursos y habilidades al dejarse vencer por los discursos dominantes:

- 1) Las personas dan sentido a sus experiencias a través de historias, contando historias sobre dolor, alegría, aventura o tragedia. Estas historias se estructuran por medio de 4 elementos: eventos, secuencias, tiempo y tema, es decir, son eventos contados en secuencia, en un periodo de tiempo, los cuales poseen un argumento o trama.
- 2) Las personas son activas en la construcción de significado. Al ordenar sus vidas en estructuras narrativas, construyen significados que transmite un sentido de vida.
- 3) Las personas son selectivas, escogen sólo trozos de su experiencia, generalmente esta selección está guiada por el afecto y los discursos dominantes que generalmente descalifican o niegan aspectos significativos de la identidad, dejando de lado otras historias alternativas.
- 4) White propone un plano de la identidad que se fundamenta en los estados intencionales, vale decir, las estructuras narrativas que atribuyen

importancia a los hechos y que ayudan a priorizar metas y objetivos en la vida. Estos estados no hay que confundirlos con estados internos o impulsos, ya que se encuentran mediados por la cultura y se construyen en relación a otros significativos. Es una narración que da cuenta a la persona y a los demás, de aquello que es importante para ella. Los estados intencionales tienen que ver con los compromisos personales, su relación con principios éticos, valores que se relacionan con esperanzas o sueños, intenciones o propósitos que permiten a las personas tener la sensación de que pueden influir en la dirección de sus vidas.

- 5) El plano de la identidad debe ser situado en la acción, o sea, aquello que es importante para la persona, debe circunscribirse a eventos, circunstancias, secuencias, tiempo y a un trayecto trazado de acuerdo a una trama. La acción se debe desarrollar en una línea de tiempo que incluya la historia remota de la persona, la historia distante, la historia reciente, el presente y el futuro cercano. De este modo, el plano de la identidad se encarna y toma cuerpo, en la medida en que se une con el plano de la acción.
- 6) Aunque existan historias dominantes que saturan la identidad de dolor, exclusión, violencia, tragedia o sufrimiento, es posible configurar una contra trama que articule e hilvane el modo en que las personas

respondieron a situaciones difíciles o de sufrimiento. La idea central, consiste en que si bien las personas pueden tener la percepción de pérdida de control, el enfoque narrativo rescata aquellas narraciones que posicionan a las personas como capaces de influir en sus vidas, cambiando la percepción de pérdida de control por una percepción de agenciamiento (White, 2007 en Valenzuela 2010, p. 98), es decir, en vez de ventilar las emociones que se relacionan con la pérdida de control, lo que se hace es generar una narración, que tiene como base la idea de que todas las personas responden activamente, restableciendo la sensación de coherencia y continuidad.

En el caso del taller de teatro, este dispositivo logra que niños, niñas con THDA y sus familias transiten de sentirse problemas y buenos para nada, con una enfermedad para la cual los medican, a percibirse capaces de montar una muestra teatral con sus propias historias, rescatando y agenciando habilidades que ya poseían, es decir, se produce un anclaje narrativo que les devuelve una nueva imagen sobre si mismos.

Cabe mencionar que el proceso de trabajo llevado a cabo por el equipo, prioriza la acción de niños y niñas. Estos proponen una acción, la desarrollan y se facilita que puedan incluir nuevas acciones. Este proceso a su vez alimenta el abanico de posibilidades de sus personajes, lo cual produce que se enriquezcan las tramas de sus

historias. Enriqueciendo las tramas de sus historias y la presencia escénica de sus personajes, junto con comprometerlos y potenciar la intención de montar una muestra teatral, niños y niñas logran un mayor agenciamiento de sus habilidades interpersonales, creativas y de trabajo en equipo.

Ahora bien, junto al enfoque Narrativo, también contamos con el Teatro Espontáneo, el cual es una herramienta que permite la construcción y representación de historias grupales, mediante el emergente grupal, vale decir, producciones semánticas cargadas de sentido y vivencias para el grupo, que pueden ser metaforizadas en el cuerpo, en la construcción de roles y en los vínculos entre roles generando tramas y estas a su vez historias.

Este enfoque permite aumentar la espontaneidad de los grupos, entendida como la expresión libre de las vivencias en formas distintas al lenguaje hablado, es decir, tomando formas artísticas en acciones, movimientos nuevos, sonidos, canciones, representaciones extra- cotidianas, etc. (Garabelli, 2003).

Se entiende por espontaneidad una respuesta adecuada a una situación novedosa o una respuesta nueva a una situación antigua (Moreno, 1966). Desde un punto de vista terapéutico, buscamos en niños y niñas respuestas novedosas frente a situaciones “antiguas”. Por ejemplo, que en la situación cotidiana de comer galletas y tomar jugo a la hora de colación, puedan responder con respeto y la colaboración, abandonando

antiguas conductas como escupirse, gritarse, pegarse y quitarse las galletas.

Ahora bien, mientras este proceso va madurando, los niños y niñas echan mano a aprendizajes vinculantes establecidos por sus trayectorias vitales enmarcados en el ejercicio de la violencia: pegarse, molestarte, quitarse las galletas, no hacer caso a la autoridad para buscar su atención.

De este modo, el trabajo consiste en ampliar sus abanicos de acciones y respuestas intentando que no sean violentas, sino respetuosas, colaborativas y creativas. Para lograr esto, fue realmente importante que el grupo tuviera la intención firme de montar la muestra teatral, muy comprometidos con el objetivo, vale decir, no se persiguen sus conductas, si no que se fortalecen aquellas que permiten la consecución de este objetivo.

Lo que marca la diferencia con un trabajo directivo, es que el teatro requiere del trabajo en Equipo. Cada niño y niña reconoce que tiene un lugar y que es importante dentro del marco global, que su acción genera un producto y que ese producto sumado con el producto de otros niños y niñas van permitiendo arribar al gran día de la muestra. En cuanto a las historias, se genera una sola historia colectiva porque cada niño y niña puso el corazón de sus experiencias más importantes.

La imagen sería como un gran Collage de mosaicos: cada integrante del grupo

colaboró desde la construcción de un pequeño mosaico el cual pegó y puso a disposición del gran collage final. En este proceso, intentamos facilitar la construcción de una plurivocalidad de personajes que interactúen de la más variada manera con giros e inflexiones en sus historias, con el fin de enriquecer lo que traen más cercano: historias de princesas, animés y juegos de video.

Es importante mencionar que si bien teníamos una estructura de trabajo, la cual consistía en 3 momentos que provienen del modelo del teatro espontáneo: Caldeamiento, construcción de historias y representación, esta no la pudimos llevar a cabo por las características del grupo.

En vista de esta situación, comenzaron a surgir nuevos modos de trabajo para aproximarnos a los objetivos, los cuales tipificamos a continuación, generando nuevas temáticas y herramientas para los y las facilitadoras, las cuales provienen del teatro, de las conceptualizaciones sobre juego que surgen de metodologías educativas como Waldorf y de la narrativa.

Creemos que este es el aporte que hace esta experiencia, es decir, sistematizar etapas y técnicas para el trabajo grupal con niños y niñas con THDA a partir de nuestra experiencia con ellos y ellas, que se obtiene de leer la dinámica y necesidades del grupo:

1) Juego Libre: Conceptualizaciones que provienen de sistematizar la pedagogía Waldorf y consiste en una instancia de exploración por parte de niños y niñas del espacio y vínculos entre pares y facilitadores, que les permite probar límites. Son ellos y ellas quienes deciden qué hacer, dónde y con qué reglas jugar.

En esta etapa fue necesario que los facilitadores soltaran la dirección para que niños y niñas instalaran sus propias propuestas relacionadas con juegos convencionales como la Pinta o relacionarse desde correr, gritar y moverse en distintas direcciones.

A partir de sus propuestas se fueron incluyendo normas y directrices, vale decir, se incluyó la pinta con animales, con el fin que niños y niñas comenzaran a crear nuevos movimientos e interacciones con pares. También se le dio un espacio a sus necesidades de correr y gritar, es decir, no se reprimió este impulso, sino que emerge como rito de inicio del taller y como momento de pausa, o sea break luego de compartir galletas por ejemplo.

Según Jaffke, el juego libre permite a niños y niñas conformar su fantasía creadora, constituyendo órganos sanos que más adelante le permitan desplegar todas sus potencialidades e intelecto. El juego libre no es una actividad frívola que debe ser interrumpida por la estructura de sabias lecciones cognitivas, ya que en sí mismo brinda un aprendizaje "Juguetón", por tanto, es primordial tomarlo en serio, ya que niños y niñas que han jugado y disfrutado de esta etapa, tienen la base para desarrollar en toda

su potencialidad la esfera cognitiva, puesto que es a través del juego como ellos y ellas integran sus vivencias dándole significado (Jaffke en Berlín 2005).

2) Juegos tradicionales de integración grupal: Estos provienen del mundo de la cultura popular, sin embargo las teorizaciones sobre el juego en pedagogías como Montessori y Waldorf le han otorgado una nueva valoración que es fundamental en el desarrollo de niños y niñas (Jaffke en Berlín 2005). Estos juegos son convocantes de atención y facilitan la integración grupal y la incorporación de reglas grupales, delimitando y encuadrando el espacio de trabajo. Entre estos juegos se cuentan Saltar la cuerda, Frutas, Balón prisionero.

Es importante mencionar que estos juegos no requieren artículos tecnológicos, sino que se construyen con cosas a la mano como cuerdas, tizas y ganas de jugar, por tanto, ayudan a que niños y niñas desarrollen la habilidad de focalizar la atención en lo que está sucediendo en el momento, en consecuencia, son experiencias que colaboran a construir el juicio de realidad: "Los niños necesitan de semejantes relaciones vivas, pues en su contacto se conforman sus facultades anímicas (...) De ninguna manera conviene introducir en el juego aparatos mecánicos, ya que ellos no apelan a las más profundas energías" (Kischnick en Berlín 2005, p. 350-351)

Así mismo, requieren el encuentro cuerpo a cuerpo, vale decir, el juego físico que desarrolla habilidades motrices básicas como correr, saltar, tonificando el sistema

muscular. Estos juegos promueven el encuentro “tú a tú” y el desarrollo de la colaboración e incorporación de reglas. Es un espacio de experiencias colectivas que “vigorizan la Voluntad”, puesto que la repetición de las reglas de manera rítmica y constante hace que se instalen aprendizajes y hábitos. Por vigorizar la voluntad se entiende aquel proceso que permite a niño o niña concentrarse para lograr una meta, uniendo su intención e impulso de aprender con la incorporación de rutinas sistemáticas pero dentro de un contexto lúdico. Según la pedagogía Waldorff el juego permite que esto se logre sin la necesidad de imponerlo, ya que hay gozo y gratificación de hacerlo y repetirlo (Kischnick en Berlín 2005).

3) Incorporación de normas básicas de convivencia: Es importante mencionar que se facilitó una construcción por parte del mismo grupo, es decir, niños y niñas opinaron cómo querían el espacio de taller para que existiera respeto y confianza. Estas normas se pueden dividir en **Respeto:** No pegarse, insultarse, quitarse las galletas; **Permanecer dentro del recinto:** No arrancarse; **Cuidarse:** No realizar conductas de riesgo como subirse a las ventanas y golpear puertas. También se pueden implementar sistema de tarjetas: Amarillas y Rojas, esta última implica faltar a sesión. Desde el punto de vista del trabajo grupal (Francia y Mata, 2001), la incorporación de normas tiene que ver con el encuadre de todo proceso terapéutico y grupal, vale decir, la estructura básica para que se pueda desarrollar la dinámica de grupo. Esta debe ser construida con el grupo para que tenga sentido y se incorporen con facilidad, ya que si

no se hace, el grupo las percibe como impuestas y se rebela frente a estas. En consecuencia, el respeto, permanecer en el recinto y cuidarse son normas propuestas por los propios niños y niñas. Este es el sentido de trabajar las normas y se encuentra informado por el quehacer del coordinador grupal (Francia y Mata, 2001)

4) Juego Representativo Individual: Conceptualizaciones que también provienen de las metodologías educativas mencionadas. Se entiende por juego representativo la capacidad de corporalizar fantasías y representaciones del imaginario popular con el fin de jugar con ellas, adaptándolas al deseo del presente. Cumplen la función de probar roles, límites y experiencias, por tanto, es una manera de aprehender el mundo y la experiencia cotidiana (Kischnick en Berlín 2005).

Esta etapa se caracteriza por la imitación de personajes de fantasía cercanos a sus experiencias como películas, dibujos animados, juegos de video, teniendo predilección por las figuras de Reyes y Reinas. Al ser historias muy cristalizadas y con formatos determinados por la cultura popular, se intenta facilitar que niños y niñas puedan ampliar y enriquecer estas historias, ya que eran historias magras que se fundamentan en valoraciones dicotómicas: BIEN // MAL, no existiendo un claro desarrollo con inicio, clímax, desenlace, inflexiones y matices.

Es importante mencionar, que estos juegos tienden a realizarse en la periferia de la sala, mezclándose con juegos convencionales: pinta, escondida, razón por la cual

consideramos que es una etapa de tránsito hacia representaciones más grupales y complejas. Es importante aclarar que con esto no queremos estigmatizar al grupo, sino más bien poner de manifiesto una estructura narrativa características de estos niños y niñas. Y esta estructura narrativa tiene que ver con su medio socioeconómico y el acceso que les permite a la cultura

5) Juego Representativo en la Escena o juego teatral propiamente tal: Estas comprensiones provienen del arte teatral y han sido asumidas también por el teatro espontáneo (Garabelli, 2003).

Esta etapa se apoya en la anterior y consiste en que niños y niñas interaccionan dentro de una trama narrativa que es común al grupo, apareciendo personajes como protagonista, antagonista, deuteragonista, personajes complementarios. El personaje protagonista lleva la acción, la cual se desarrolla en un lugar y tiempo determinado. Además, se incorpora un elemento central: "Unos hacen mientras otros miran" (Mato, 2006). Esta última etapa implica un gran avance, ya que Niños y niñas pueden instalarse en el lugar de observadores y mirar de manera respetuosa.

Para facilitar la aparición del momento "**Unos hacen mientras otros miran**", se dividió al grupo según género y se gestionó un sistema de turnos para ocupar el escenario. Cada grupo coordina acciones para llegar a una meta común: Realizar una Muestra final abierta a la comunidad. Como efecto de lo anterior, las acciones de las

niñas y niños se condensan y se llevan a cabo en un escenario (espacio limitado) y no en la periferia de la sala.

Además, logran interactuar según una trama rica en roles e inter roles: Pelea final entre buenos y malos, Escape del castillo de la reina malvada. Es importante señalar, que en esta etapa se construyen personajes matizados y con posibilidades de cambio en sus trayectorias: la bruja malvada se transforma en buena persona por un hechizo de amor, por tanto, el personaje no es enteramente malo y puede tener transiciones y giros como llegar a ser bueno y vivir en armonía con el resto de las hadas.

Técnicas Empleadas

Para poder avanzar de etapa en etapa y lograr los resultados esperados, empleamos las siguientes técnicas que provienen del trabajo sistemático en teatro y que también se ocupan en teatro espontáneo.

Cabe mencionar que estas técnicas fueron emergiendo de la lectura grupal y de las necesidades de trabajo que manifestaban niños y niñas para conseguir la puesta en escena. Por ejemplo se da espacio a la creación y posterior encarnación de roles antagónicos, efecto que niños y niñas manifiestan el deseo de ser protagonistas y enrolar el personaje de reyes, no considerando la posibilidad de enrolar antagonistas o

personajes complementarios que contribuyen a desarrollar la acción. En otras palabras, de la enorme variedad de técnicas teatrales que existen, se utilizaron aquellas más necesarias para la maduración creativa del grupo:

- ▶ Encarnación de roles antagónicos y complementarios: Se refiere a que el grupo de niños y niñas puedan comprender la importancia de otros personajes para que transcurra la acción, ya que si todos son reyes y reinas no hay posibilidad de conflicto.
- ▶ Enrolamiento de personaje: Construcción de personaje con matices ante el cual el niño o niña lo incorpora asumiendo un punto de vista para desarrollar la acción, vale decir, es un proceso mediante el cual el niño o niña entra en un rol dejando su identidad temporalmente y asumiendo una identidad ficticia (Slade, 1983).
- ▶ Repetición de escena: Técnica que busca desarrollar con precisión la memoria espacial, de movimientos y textos en los niños y niñas, con el fin de coreografiar escenas. Es una técnica que permite a los actores desarrollar la concentración y la exploración de nuevos movimientos para ir construyendo psicológica y corporalmente a sus personajes (Eines, 2011)
- ▶ Tránsito de pelea física a pelea teatral: al ser niños y niñas que han explorado poco el juego físico y que se desenvuelven en contextos en los cuales se normaliza la violencia, esta técnica busca poder simbolizar la violencia para que

no se peguen, coreografiando movimientos que representen teatralmente una pelea. Es importante mencionar, que desde un punto de vista evolutivo, las peleas en niños, niñas y adolescentes permiten desarrollar sus destrezas corporales. Estas peleas cuando se dan en un contexto simbólico enriquecen las relaciones, pero cuando se dan en un contexto de subordinación generan sentimientos de rabia, odio y tristeza (Kischnick en Berlín 2005).

- ▶ **Ralentización de movimiento:** Técnica que permite enlentecer el movimiento de los niños y niñas, buscando la autorregulación de los mismos, con el fin que puedan lograr las acciones con menor rapidez. Esta técnica permite ganar en presencia escénica, ya que niños y niñas al comenzar a tomar las pausas van asentando su corporalidad, es decir, enraizando la presencia en el escenario (plantarse, mirar al público, instalar la propuesta, desarrollarla sin vergüenza, crear nuevos movimientos e interacciones) lo cual es de vital importancia para el trabajo actoral (Garabelli, 2003). En el caso de los niños y niñas con THDA, esta técnica que enlentece los movimientos les hace tomar conciencia de cuando van demasiado rápido con lo cual logran incorporar matices con respecto a la velocidad y la forma en que se relacionan con los demás.
- ▶ **Rotación de protagonismo:** técnica que busca que los roles protagónicos no queden cristalizados en sólo un niño o niña, con el fin de que otros y otras participantes puedan tomar protagonismo y desarrollar su presencia en escena

(Garabelli, 2003). De esta manera se enriquecen las tramas narrativas de los grupos, las alianzas y las acciones colaborativas.

- ▶ Conciencia de Límites escénicos: busca circunscribir el juego teatral a un espacio determinado, más reducido y simbólico, técnica importante de implementar puesto que estos niños tienden a ser expansivos en cuanto a su energía (correr, saltar, gritar) llevando sus acciones a rebalsar límites.

Para definir el espacio escénico, es necesario contar con el lugar de la audiencia que observa aquello que se representa. Lo que se representa se desarrolla en el siguiente lugar topográfico del teatro, vale decir, el escenario. Para que el juego sea simbólico y representativo, es importante no transgredir estos límites, ya que es el espacio en que las fantasías y la creatividad pueden ser representadas sin restricciones. En consecuencia es la instancia en que emergen nuevas acciones y trayectorias (Garabelli, 2003).

- ▶ Ampliar respuestas ante conductas de provocación mediante construcción de un desenlace inesperado: Se refiere a poder reaccionar de manera distinta, sin agresión, a las molestias del grupo y los niños. Esto es un indicador de cambio promovido por los facilitadores.

Para lograr esto, se facilitó que niños y niñas pudieran reflexionar sobre sus acciones a través de técnicas que provienen de enfoques post moderno como la terapia narrativa. De este enfoque nos fue de gran utilidad las

sistematizaciones correspondientes a diferenciar el plano de la acción, de las intenciones, de la identidad y la construcción de una contra trama (White, 2007).

Por ejemplo, el trabajo reflexivo parte con la acción “X le pegó a Y quitándole las galletas”. Se le pregunta al niño sobre los efectos de esta acción en el otro niño, ¿qué le sucede?, ¿cómo se sentirá? La acción y lo que contesta se engarza a los estados intencionales: ¿qué te llevó a hacer esto?, ¿qué emoción o sentimiento tenías antes de pegar?, ¿Cómo es esa emoción?, ¿el pegarle al niño es acorde con los valores de respeto y confianza de este taller?, si comenzamos a pegar, ¿podremos realizar la muestra de teatro?, esta pregunta sirve para que el niño o niña pueda precisar sus esperanzas o sueños con respecto a la finalización del taller y poder construir un desenlace inesperado, con el fin de modificar su historia saturada de problemas al fortalecer el desarrollo de la historia alternativa.

Luego se le dice si él o ella recuerdan alguna experiencia o situación en que se haya sentido enojado/rabioso/triste/ansioso (dependiendo de la emoción reconocida) y no haya reaccionado pegando, con el fin de comenzar a rescatar experiencias distintas (desenlace inesperado) y articular una contra trama que rescate habilidades subyugadas por las historias dominantes.

- ▶ Construcción de Compañerismo: mediante compartir una merienda, vivencias a

través del teatro y ser parte de juego colectivo se van modelando vínculos de confianza y colaboración. Aquí es importante considerar que niños y niñas aprenden por imitación (Steiner 1927 en Berlín 2005), en consecuencia, se les invita a través de la acción iniciado por el o las facilitadoras (modelando) a que realicen tal o cual cosa, en este caso compartir, beber del vaso, ofrecer galletas, ofrecer servir jugo, preguntar quién desea jugo o galleta, etc.

- ▶ Contención grupal: una vez que ha progresado la confianza y el compañerismo es el propio grupo quien genera contención (no sólo los facilitadores), lo cual marca un cambio significativo, ya que pasan de agredirse a presentar preocupación por el otro y calmarlo en su “pánico escénico” o “accidente en escena”.
- ▶ Compromiso con objetivo: esta situación comienza a suceder en el último cuarto antes de montar la muestra de Teatro. Para lograrlo fue muy importante el trabajo previo considerando los estados intencionales de White (2007), el cual consistió, básicamente, en facilitar respuestas de niños y niñas especificando cuáles eran sus esperanzas, deseos y anhelos con respecto a la muestra teatral.

A su vez, fue crucial realizar los juegos colaborativos y en equipo. Es importante mencionar que sus compromisos articulados con sus intenciones, no es un logro inmediato como la satisfacción de ganar al balón prisionero, sino

con un objetivo a largo plazo como la consecución de una muestra de teatro, con lo cual los niños y niñas comienzan a hacer acciones que subvierten lo esperado para ellos, por tener un diagnóstico de THDA del cual se espera (prejuicio) que no lo logren.

- ▶ Valoración Espacio de taller: esto comienza muy al principio y con el correr del tiempo va en aumento, lo cual incide directamente en los compromisos y se relaciona con que es un espacio para jugar, crecer, hacer nuevos vínculos aumentar la expresividad y el desarrollo de habilidades interpersonales. Como ya se mencionó, este logro se consiguió tomando las conceptualizaciones de White (2007) con respecto al plano de la acción, estados intencionales, plano de la identidad y contra trama.

Selección y aplicación de las técnicas de evaluación y análisis de los resultados obtenidos

Para poder evaluar el proceso, se realizaron entrevistas a dos madres y a la profesional que estuvo a cargo de confeccionar los guiones y la puesta en escena del taller. La producción de la información de estas entrevistas giró en torno a “¿Nos podría contar una historia sobre los beneficios del taller de teatro en su hijo/hija?”, en el caso de ambas madres y en el caso de la profesional: “¿Nos podrías contar una situación en la que te diste cuenta que el taller fue beneficioso para niños y niñas?”

Estas entrevistas se analizaron tomando elementos del sistema de análisis ideado por Mc Leod (Mc Leod 2001, en Clavijo s/f), es decir; Fase 1: lectura e inmersión, identificación de historias con respecto a los beneficios de haber participado en el taller, identificación de tópicos. Fase 2: Análisis de la trama (conflicto y tono emocional), Análisis de giros narrativos.

Con respecto a su impacto terapéutico desde el punto de vista de la terapia narrativa, pensamos que la aplicación del taller generó una experiencia que permitió construir narrativas alternativas a los discursos dominantes sobre cómo son los niños y niñas con THDA, es decir, impulsivos, hiperactivos y desatentos, surgiendo narrativas relacionadas con sus logros individuales como grupales, tanto por ellos mismos como por sus familias, profesores y pares: "puedo controlar mis emociones", "puedo tener una presencia positiva en el escenario y ser reconocido (a) por esto", "puedo concentrarme y seguir una coreografía grupal", "soy más expresivo e interactivo con otros", etc.

Para fundamentar lo anterior, en las entrevistas surgieron las siguientes narraciones sobre mejoría en la esfera cognitiva (atención y memoria), las cuales son sostenidas por la presencia escénica y la conexión corporal; en la esfera individual como manejar la frustración; en la esfera social como agenciamiento habilidades de contención y compartir juego; autorregulación grupal para lograr objetivos que tienen como paso previo la incorporación de normas y reglas propuestas por los propios niños

y niñas.

"La C empezó bailar flamenco, me doy cuenta que la C era capaz de hacer un esquema, de bailar, de concentrarse, de representar a otras personas y estar tranquila, relajarse. A los profesores les gustó (...) no entendían como la C había llegado a esto" (Madre de C)

En esta narración se puede concluir que emergen nuevas habilidades cognitivas relacionadas con la atención dentro de un marco de trabajo grupal que va más allá del taller de teatro, puesto que ocurren en el colegio, los profesores como audiencia reconocen estos logros y los anclan en un continuo dándole a C un lugar importante y un reconocimiento positivo. De esta manera se subvierten los discursos dominantes sobre la identidad de C, habilitando tramas alternativas y preferidas sobre su identidad.

La mejoría de la concentración también se encuentra relacionada con mayor presencia en el escenario representativo y social, es decir, desarrollar presencia en el escenario teatral, permite que sean visualizados y reconocidos de una manera positiva construyendo historias alternativas de agencia personal:

"se dieron cuenta que tenía otras habilidades, no eran solamente las características de un niño con THDA o problema de aprendizaje, estos niños también tienen capacidades, otras cualidades, taller de teatro le ayudó en muchas cosas" (Madre

de C)

Los padres rescatan que fue efecto del taller el mejorar habilidades cognitivas como la memoria, efecto de enrolar los personajes y aprender sus textos de una manera entretenida y motivante, lo cual hace la diferencia con otras maneras menos significativas de aprender y memorizar textos. En este hallazgo es importante mencionar que se reconoce la conexión corporal y la presencia como experiencias que ayudarían a colaborar en sostener y asentar logros que son de la esfera cognitiva, lo cual guarda relación con lo señalado por teóricos del juego como Waldorff, Montessori, Maturana, ya que estos en sus investigaciones generan un rescate de la importancia del juego en la primera infancia, puesto que permite el desarrollo corporal y este a su vez se consolida como base y plataforma para el desarrollo de la esfera cognitiva en el segundo septenio (Berlín, 2005):

“ella antes no era capaz de aprenderse sus roles, ahora ella es capaz de aprenderse sus roles, estudia, se mete en el personaje: la mamá oso, la secretaria, la que baila flamenco, ella es ese personaje, ella es capaz de aprenderse eso, entonces lo lleva al colegio. Antes había sido imposible, ella es capaz de absorber información y aprender otras cosas, antes le entraba por una oreja y le salía por la otra” (Madre de C)

En el proceso de participar del taller de teatro les permitió desarrollar

habilidades como la "Retención de textos en la memoria" que se extendieron a otras áreas de aprendizaje como matemáticas y lenguaje:

"Aprender un personaje le abrió su mente, su cabeza a otras cosas, le ayudó a aprender matemáticas, a aprender un verbo, que antes se le hacía demasiado complicado. El taller de teatro le enseñó a retener ideas, a retener información, a concentrarse en un personaje y eso le llevó al colegio" (Madre de C)

Se hace interesante y un campo fértil de investigación, poder comprender de manera compleja y profunda como el trabajo de la presencia escénica a través de la conexión corporal y la conciencia del presente pueden contribuir a mejorar la concentración y la memoria, áreas que aparentemente no tienen relación desde una mirada cognitiva (hegemónica). Según nuestras apreciaciones, el trabajo de la presencia escénica requiere aumentar la conciencia corporal y plantea el desafío de vivir en el momento presente, es como si fuera una especie de meditación en movimiento que de tanto repetirse y mantenerse tiene un efecto beneficioso en la concentración. Por tanto, un camino para robustecer la concentración es la conexión corporal entendida como atención hacia el cuerpo en el momento presente.

En cuanto al rescate y agenciamiento de habilidades Interpersonales, los padres señalan que les permite interactuar mejor con sus pares, contener emociones relacionadas con el registro de la tristeza que aparece en contextos de frustración,

desapareciendo la estigmatización y el bullying que ejercen los pares cuando el niño o niña se descontrola afectivamente:

"le sirve para la hiperactividad, ese nerviosismo que tiene B (...) comparte con más niños (...) antes no compartía mucho con los niños como que lo aislaban, el B como que es muy llorón por eso lo apartaban ahora no, lo incluyen a jugar con él "
(Madre de B)

De este relato, es importante mencionar que se engloban como hiperactividad experiencias relacionadas con el descontrol emocional y el bullying, es decir, en este caso un niño descontrolado es víctima de bullying, esto lo hace descontrolarse más, con lo cual se estigmatiza como hiperactivo y en vez de abordar la violencia en la sala de clases se le médica para que se "compense emocionalmente". Este relato también justifica que otras alternativas a los fármacos pueden dar buenos resultados como ejercicio de respiración diafragmática y figuras contenedoras que inviten a realizar desafíos que el niño o niña puedan ir logrando paulatinamente.

Un relato importante por parte de los padres, se relaciona con que el Teatro también los cambió a ellos, en cuanto habilita independencia en las relaciones madre/padre - hijos (as), puesto que el espacio taller de teatro se construye en base a la confianza que incide en transformar dinámicas de sobreprotección.

En este sentido, el diagnóstico de hiperactividad también puede ser entendido en términos de la diada y cómo la sobreprotección y falta de espacio para interactuar libremente con otros hace surgir conductas "disruptivas" para los padres, relacionadas con el registro de la ansiedad y la descarga motora como regulador del cuerpo.

"el teatro nos ayudó a ver más allá, yo era muy sobreprotectora, pensaba que se podía caer o que le podían pegar . A mi me criaron así y de ahí me viene esto de sobreprotección (...) lo dejé solo en la sala y compartió con más niños y nos ayudó mucho. Luego hemos buscamos otros talleres de acuarela y scout " (Madre de B)

Por esta razón Timimi y colaboradores dentro de la prescripción de acciones que hacen y que han emergido dentro de su búsqueda para tratar el cuadro sin recurrir a medicamentos, se encuentran que niños y niñas realicen actividades deportivas y recreativas con gasto energético y con una mirada grupal (Timimi, 2009)

Con respecto al proceso grupal que llevó a la consecución de habilidades de contención entre pares, la facilitadora a cargo de la puesta en escena y los guiones señala:

"B estaba muy alterado, nervioso, se puso a llorar y empezó a hablar fuerte. El niño A lo agarró sin violencia, nada y le dijo tranquilo si tu puedes, lo haces bien y vamos a hacerlo ahora, está nuestra gente, vamos a salir y nos va a salir bonito,

respira, respira le decía, chuta esto sirvió"

De este relato se desprende que niños y niñas logran incorporar habilidades interpersonales relacionadas con la contención emocional, las cuales ponen al servicio del trabajo en equipo, que en esta experiencia puntual se refiere a la muestra teatral.

Es destacable el hecho que la realiza un niño que se caracterizaba por ejercer violencia hacia los demás, logra experimentar un rol nuevo, vale decir, abandona el rol "explosivo y molesto" para contener a un compañero que necesita calma y serenidad. Para todos esta historia tuvo un desenlace inesperado, pudiendo el niño agenciar herramientas que le permiten mostrar aspectos desconocidos de su identidad, mucho más cercano, comprensivo y cariñoso:

"En general molestaba mucho a B, se burlaba harto de él, le pegaba cuando podía a escondidas. Siempre recibía eso, burlas, risas no había una relación amistosa" (Directora puesta en escena)

Con respecto a las herramientas y experiencias que surgieron del proceso grupal y que contribuyeron a que niños y niñas interiorizaran habilidades interpersonales de contención y abandono de acciones violentas la Directora puesta en escena reconoce dos; 1) la reflexión que se generaba frente a acciones que ejercían violencia; 2) El compromiso con la propia creación:

"siempre se les llamaba más que al reto a decir cómo se te ocurre hacer esto, era llamar a la reflexión: porqué lo había hecho, que pensara, que se pusiera en el lugar del otro. Yo creo que el niño A incorporó estas herramientas"

"él tenía mucho compromiso, él era de los más desordenados pero tenía mucho interés de que saliera. Ellos habían creado parte de eso, habían hecho el guión"

De este relato, surge como herramienta generar espacios reflexivos en donde el niño o la niña conversa sobre los efectos de sus acciones en el compañero o compañera, facilitando que se ponga en el lugar del otro y relacionando cómo esto afecta el realizar la muestra teatral. Esto surge de una ética que trabaja en sintonía con lo que se quiere lograr, puesto que la idea es construir contra tramas que permitan configurar nuevas identidades que subviertan los discursos dominantes.

Junto con esto, la motivación y el compromiso que surge de que niños y niñas participaron activamente de la construcción y puesta en escena de sus propias historias, lo cual releva la importancia que las reglas y normas no deben ser impuestas sino construidas grupalmente.

Cabe destacar, que en ambos guiones de la puesta en escena ("El bosque enfermo" y "La gran batalla") se rescatan historias de trabajo en equipo, integración de grupo y cambios y matices en los propios niño y niñas a partir del proceso grupal. Estas

son experiencias que les pertenecen, son significativas, y les surge representarlas de manera espontánea.

"fueron sintiendo propiedad de lo que estaban haciendo y eso les generaba deseo y un cariño especial por lograrlo, comprometidos, ellos siempre fueron parte, del vestuario, siempre fueron aportando, además comprendiendo que el hacer de cada uno influía en el otro" (Directora puesta en escena)

En concordancia con lo anterior, al empoderamiento y agenciamiento del espacio, desde la posibilidad de crear colectivamente y de esta manera hacerlo propio, no sólo permite una identificación que fortalece el compromiso, sino también emergen necesidades de regular y generar control por parte de los propios integrantes con el fin de concretar la muestra teatral. En otras palabras, a partir del bienestar de la creación colectiva surge la óptica grupal relacionada con que mis acciones afectan al grupo y es indispensable que todos y todas trabajen desde sus roles en esta trama:

“Recuerdo un día en que estábamos ensayando y ese día particularmente “A” estaba desconcentrado, no quería participar, se salía, estábamos viendo la entrada de cada uno. Él corría, se iba, se desordenaba, llamaba a otro, sus amigos que lo seguían. El niño “F” va y le dice tenemos que ensayar, por favor

concéntrate” (Directora puesta en escena)

En consecuencia, para el logro de los objetivos del taller, se rescata la decisión metodológica de mantener una estructura constante y no cambiarla (Caldeamiento, compartir, historias, juego representativo), ya que esto genera seguridad y los niños y niñas del taller pueden integrar y decantar de mejor manera las ricas experiencias:

"hacer una rutina de lo creativo: llegar, siempre había un juego, un preámbulo para botar energía. Luego venía la parte teatral de preparación de la obra (...) En el fondo, cuando los niños se sienten seguros y ven un actuar predecible, es mucho más fácil ir integrando, no desde el reto " (Directora puesta en Escena)

Con respecto a los logros que inciden terapéuticamente en una mejoría de este "cuadro", esta profesional menciona una mayor conciencia corporal, conexión y presencia escénica, habilidades que generalmente no se observan en niños y niñas con este "diagnóstico":

"les costaba conectarse desde la creatividad, era algo descontrolado, era más bien energético, más que tener una conexión con el cuerpo (...) Ahora último tú les decías que caminaran como animales, cuando lograban vencer esa vergüenza, lograban corporalizar, ponerse en postura, crear, iban con un ritmo

del personaje distinto al propio, entonces veías que estaba conectado''

También en esta entrevista, se puede apreciar cómo a medida que los movimientos se fueron dando dentro de un espacio escénico, comenzaron a estilizarse, se hicieron más definidos, fueron aumentando la presencia escénica y este proceso influyó también en la capacidad de atención y concentración (en su mejoría), es decir, se hicieron más presentes al tener mayor conciencia corporal para pararse en un escenario y por tanto, más concentrados en el momento, en comparación a la primera etapa, cuando los movimientos no eran definidos, sino difusos, rápidos, no pudiendo niños y niñas “estar” en un espacio condensado, sino que pasaban como un “torbellino” descontrolado y desconectado del espacio que les rodeaba.

En conclusión, el taller de teatro fue importante no sólo por ser un espacio productor de experiencias que subvierten discursos dominantes estigmatizadores, sino también porque fue una experiencia que demuestra que la vía farmacológica como tratamiento no es la única, ofreciendo otros abordajes que no se fundamentan sólo en lo farmacológico, sino en el agenciamiento de habilidades interpersonales, grupales, autorregulación, contención entre pares, creación colectiva, presencia escénica y conexión corporal entre muchas.

Aplicación de los tratamientos

El taller consistió en 14 sesiones y 2 muestras finales o presentación de lo trabajado frente a la comunidad, familia y equipos de salud mental del Cesfam Dr. Lucas Sierra. Cada sesión tenía una duración de 2 horas cronológicas (trabajo directo con el grupo)

Las 14 sesiones y dos muestras fueron informadas por la profesora de teatro Nerea Ocaranza Lázaro (Anexo 1), las cuales se analizaron tomando elementos del sistema ideado por McLeod (McLeod 2001, en Clavijo s/f).

Fase 1: lectura e inmersión, identificación de historias con respecto a los hitos del proceso grupal que influyeron en lograr la muestra teatral, identificación de tópicos. Fase 2: Análisis de la trama (conflicto y tono emocional), Análisis de giros narrativos (estos se encuentran en el apartado de Anexos 2). Fase 3: Reconstrucción del proceso.

El proceso de taller, trazó una trayectoria marcada por algunos hitos como por ejemplo: giro en el diseño pensado por facilitadores y trabajo de encuadre, autorregulación grupal sobre las acciones violentas, apoyo facilitadores para la agencia personal de niños y niñas, juego representativo en el escenario, enrolamiento de personajes secundarios, enrolamiento de personajes antagónicos, unos hacen mientras otros miran, reconocer ejercicio de acciones violentas, enriqueciendo y matizando roles

antagónicos, contención entre pares, reorganización del equipo para apoyar a compañero en la muestra, contención entre pares en la muestra; “no culpar al otro”, salir a escena y anclaje de logros frente a una audiencia.

A continuación se pasará a reconstruir estos hitos que trazan una trayectoria sobre lo vivido.

Giro en facilitadores y construcción de encuadre

En las primeras sesiones caracterizadas por difusión, caos y desorden de niños y niñas, la facilitadora (Directora de Teatro) y yo, tuvimos que flexibilizar nuestras expectativas de que niños y niñas pasaran por una estructura tradicional de teatro (Caldeamiento, construcción de historia, representación):

“Las sillas eran los muros y las colchonetas los techos. En estas casas hicieron juego representativo con situaciones cotidianas. Espontáneamente (...) Desarrollaron historias de familias, con papa, mama y hermanos de diferentes edades; y la historia común en las tres casas es que uno de los hijos se portaba mal y había que castigarlo”

De este modo se deja que niños y niñas hagan libremente (Berlín, 2005), respetando sus propuestas, no interviniendo, no coartando. Esto fue esencial para

enfrentar la frustración del equipo, constituyendo un importante giro con respecto a lo que esperábamos según nuestras experiencias y el diseño que habíamos ideado.

De alguna manera, quedaba claro con esta experiencia que niños y niñas tenían mucho que proponer y que nosotros como facilitadores debemos respetar sus propuestas y acciones, lo cual se puede relacionar con la Práctica Descentrada que caracteriza la terapia narrativa, en la que el terapeuta no se adueña ni ejerce su poder en cómo se va posicionando el consultante (White, 2007), es decir, con las conversaciones habilita un plano lleno de posibilidades en donde el consultante decida donde posicionarse para construir sus historias preferidas. En consecuencia es influyente pero no determinante, facilita un diálogo horizontal y no toma decisiones verticales.

Junto con el anterior giro, se trabaja el encuadre grupal, el cual busca que niños y niñas de una manera participativa y horizontal expresen qué les gustaría que pasara y qué no les gustaría que pasara, acordando normas de convivencia, trabajo que se realiza en todo grupo cuando se comienza el proceso, sea de autoayuda, terapéutico de teatro, pedagógico, etc, facilitando una co – construcción, en la que la estructura es percibida como propia, siguiendo las normas de manera fluida (Francia y Mata, 2001).

Autorregulación grupal sobre acciones violentas

Debido al clima de agresión que fue apareciendo de manera permanente, como

facilitadores decidimos parar inmediatamente la violencia y generar dispositivos de reflexión y contención. Junto a esto incorporamos un sistema de tarjetas, en el cual 3 tarjetas amarillas equivalían a una roja y quien se hacía acreedor debía salir del espacio, comenzando a generar un sentido y deseo de pertenencia. Niños y niñas identifican estas acciones y comienzan a rechazarlas:

“El grupo en esto es clave, ya que los que observan las acciones violentas no se quedan al margen y señalan estas acciones e intervienen. En este sentido el grupo empezó a replicar el mismo dispositivo que habíamos establecido nosotros para la contención de situaciones violentas. Cuando un compañero insultaba o pegaba a otro, los que lo habían visto se separaban para hablar por separado con uno y otro haciendo reflexionar al que había generado la agresión”

Si bien como facilitadores nunca hemos querido adscribirnos a enfoques centrados en el premio y castigo, las circunstancias acaecidas nos llevaron a integrar esta mirada en pos de parar la violencia para luego construir un clima de confianza.

Para matizarlo generamos un espacio de reflexión, para que el grupo pudiera comprender los efectos de las conductas violentas y encontrar posibles salidas alternativas e inesperadas, abandonando estas acciones y encarnando otras posibles identidades (White, 2002). Si bien fue una mezcla singular y extraña que se originó en un clima emocional de fracaso, se pudieron apreciar resultados beneficiosos a lo largo

del taller. El Sistema de tarjetas dejó de ser utilizado al momento en que el grupo comienza a autorregularse, paulatinamente comienza a identificarse con lograr levantar una muestra teatral. De esta manera el grupo comienza a orientarse hacia una meta y sintonizar con el trabajo en equipo (Francia y Mata, 2001)

Apoyo de facilitadores para la agencia personal de niños y niñas

Este trabajo fue transversal a todo el proceso, pero para esta reconstrucción tomaremos como ejemplo dos casos.

Según Armstrong dentro de las intervenciones psicosociales es importantísimo los modelos adultos que observan niños y niñas, especialmente los parentales, quienes deben mostrar coherencia y ser capaces de generar experiencias de valoración de los logros a través del esfuerzo personal (Armstrong 1995, en Timimi 2009). Siguiendo esta línea, facilitadores realizan acciones tendientes a apoyar e incentivar a niños y niñas a que ellas y ellos pueden lograr los desafíos, que tienen capacidades, modelando e invitándolos a realizar acciones inesperadas que están coartadas por los discursos dominantes:

“Otro de los niños, que suele mostrar una actitud muy tímida y le cuesta relacionarse con el resto, no se atreve a saltar porque dice que no sabe y que siempre falla, así que converso con él y le animo a intentarlo y fallar juntos.

Consiguen encadenar tres saltos y el niño se muestra visiblemente orgulloso de esto”

En este fragmento, además se observa la paradoja del fallar juntos, con el fin de sacar al niño de la matriz que sanciona cuando uno falla. Sacada esta matriz social de sanciones, el niño puede experimentar la libertad y atreverse a lo que le parecía imposible, en este caso saltar la cuerda.

Durante el proceso de taller, también hubo otro niño que generó un gran desafío para el grupo y los facilitadores. Por un lado se frustraba rápidamente y estallaba en grito y llanto, lo cual no es una hipérbole. Por otro lado era objeto de rechazo y bullying por sus compañeros, los cuales le apodaban “niño rata” por la agudeza de sus gritos y sus dificultades en la esfera de las habilidades sociales.

En este caso, también tuvo un rol preponderante la cercanía afectiva y física de facilitadores para contenerlo, enseñarle herramientas de respiración, hablar con la madre para que estuviera en sintonía con este modelo cercano y comprensivo y ensayara con su hijo la respiración diafragmática:

“De pronto, uno de los niños, con el que hemos trabajado fuertemente el manejo de la frustración, estalla en un grito estridente, agudo y sostenido, con la cara desencajada porque lo habían "quemado", "yo no sirvo para esto y no sirvo para

nada", decía. Me acerco a él y reclamo su atención poniéndome en la línea de su mirada, le sostengo la cara y le pido que respire. El niño se calla, y respira agitadamente. Le pongo la mano en la tripa y le pido que la mueva al respirar. Luego pongo la mano del niño en mi tripa y le muestro como sube y baja al entrar y salir el aire. Le pido que lo intente”

Juego representativo en el escenario

Un hito importante desde el punto de vista teatral y de trabajo en equipo, consistió en que niños y niñas comiencen a ocupar el escenario. Aunque si bien aún existe el conflicto entre quienes quieren hacer teatro y quienes no les interesa, el foco del protagonismo ya no se encuentra en estos últimos, sino que entre quienes se encuentran imbuidos en la creación teatral. Esto fue un giro en la atención dada por facilitadores y se relaciona con una ética que se sala de la convención hegemónica de perseguir las conductas “disruptivas” para castigarlas. Centramos nuestra energía en lo que deseamos que despliegue. De esta manera aunque aparece el conflicto, lo hace en un tono emocional de confianza y creatividad. En este momento, hay 6 niños y niñas aliados con los facilitadores, identificados con llegar a realizar una muestra, las cuales también colaboran a parar la violencia y proteger el espacio de creatividad:

“Como facilitadores nos pusimos a trabajar en el centro del teatro con un grupo de niños (6) que eran los más motivados. Se pusieron telas como reinas, reyes y

guerreros. Junto con esto les pintamos la cara (...) Los otros niños y niñas continuaron con su juego solitario en la periferia del salón y vimos que uno de ellos ejercía violencia a los otros. Contuvimos esta acción señalándola y generando la reflexión. Al cabo de un rato, los niños y niñas de la periferia se dieron cuenta que no tenían el foco y comenzaron a llegar y unirse al grupo del centro y a interactuar con ellos de una manera intensa”

Es importante mencionar que esta ética contribuye a instalar una experiencia que permita producir narraciones alternativas a los discursos dominantes (White, 2002). En cierto modo, al puntuar y dirigir nuestra atención a lo que deseamos que se desarrolle, estamos creando los canales para que niños y niñas puedan agenciar herramientas de respeto, colaboración, contención, autorregulación y trabajo en equipo, experiencias que por los discursos dominantes sobre lo que es “tener THDA” están proscritas y si ocurren pasan desapercibidas para los testigos y el niño o niña.

Enrolamiento de personajes secundarios

Este también fue un hito importante dentro del proceso que tomó su tiempo en decantar, llevándose a cabo primero en las niñas y luego en los niños. Al principio rechazaban completamente habitar posiciones que no fueran protagonistas del tipo “heroínas” y “héroes”.

Para comenzar un diálogo y síntesis, facilitadores probaron con varias propuestas, primero que todas fueran Elsa de Frozen en el caso de las niñas, lo cual fue rechazado porque hay una sola Elsa. En el caso de los niños las primeras acciones estuvieron relacionadas con transformar la violencia en juego brusco y este en juego simbólico, por tanto el enrolamiento de personajes secundarios estaba en un segundo plano.

Tomando la propuesta de reinas, se matizó con reinas exploradoras. Esta propuesta aunque fue rechazada, permitió la aparición de nuevos lugares matizados: princesas relacionadas con la naturaleza y los animales:

“En el grupo de las niñas, en la misma línea de facilitación, se intenta que acepten ser reinas exploradoras, y en un principio parece que funciona; pero se niegan a estar en África. Y finalmente su juego se centra en ser reinas y princesas (que no tienen nada de exploradoras); pero que ya no son réplicas de personajes de películas animadas. Aquí aparecen las princesas relacionadas con la naturaleza y los animales”

Me parece importante mencionar que facilitar la exploración de personajes y que estos realicen roles distintos o sean percibidos de manera distinta a la acostumbrada, puede hacer puente de encuentro con los postulados propuestos por White sobre contra tramas para subvertir la historia dominante (White, 2002).

¿En qué podrían conectarse? Al explorar personajes se exploran otros roles en el plano de la acción, que en el caso puntual del teatro se da en un escenario de juego, esto permite el desarrollo de nuevas narrativas identitarias. Esta idea será profundizada más adelante, cuando se aborde la construcción de personajes antagónicos y como se reconfigura el cuerpo grupal a partir de este crecimiento, no sólo desde el punto de vista narrativo y estético, sino que también en cuanto a los vínculos afectivos entre niños y niñas. Por el momento dejaremos esbozada esta idea.

En el caso de los niños quienes se decidieron por personajes de guerreros, elección gracias a la cual se trabajó la ralentización de movimiento para construir una coreografía, permitiendo la transformación de la violencia en juego brusco y este en juego simbólico, la aparición de personajes secundarios también fue compleja, puesto que todos deseaban el protagonismo de Goku y el rechazo rotundo al antagonista (Bills). Cabe mencionar que a diferencia de las niñas ya estaba creado la posición de antagonista porque la representación era una recreación del final de una película de animé. Para ir avanzando en el desarrollo de la acción coreográfica, el facilitador opta por promover la elección de roles secundarios de los colaboradores de Goku y que bueno, en vista de la madurez del proceso decante la necesidad de antagonista para que surja el conflicto en toda su corporalidad para la muestra:

“Cuando intentan ponerse de acuerdo para distribuir los personajes que van a

representar se inicia una discusión por dos razones; por un lado todos quieren ser Goku (el protagonista), y por el otro ninguno de ellos quiere ser Bills (el antagonista, el malo de la película). Con la ayuda de facilitación de Álvaro (Psicólogo del Equipo) consiguen acordar la distribución de los roles "positivos" dándole protagonismo a algunos de los compañeros de Goku”

Este logro fue importante porque impactó positivamente en la cohesión grupal del grupo de niños, constituyéndose en un importante impulso para el trabajo en equipo.

Enrolamiento de personajes antagónicos

Llegar a enrolar personajes antagónicos fue un proceso bastante difícil. Con la aparición de personajes secundarios se dio un importante paso en cuanto al desarrollo de la acción dramática, el trabajo en equipo y la exploración de nuevos roles. Ahora bien, para avanzar a la siguiente etapa, era necesario el enrolamiento de personajes antagonistas para que emerja el nudo o conflicto dramático central. En el caso de las niñas se dio con más facilidad a pesar de un rechazo para habitar posiciones devaluadas o no tan llamativas como el lugar de la heroína

Cuando se les manifiesta abiertamente que si no hay antagonista no habrá contra quien pelear y por ende, no hay mucho que presentar en la muestra, la niña con más dificultades de integración decide tomar este lugar.

Llama la atención que en ambos casos la niña y el niño que se enrolan como antagonicos son aquellos miembros del grupo con mayores dificultades de integración. Para poder llevar a cabo esta empresa teatral, aceptaron enrolar un personaje “oposicionista” con un sentido de la acción tiende a romper la armonía en la historia, vale decir, es el personaje encargado de quebrar el canon, lo cual tiene un correlato con sus historias vitales en la escuela y en la casa, ya que ella y él de manera frecuente se les atribuía la intención de distraer a sus compañeros de las tareas escolares o de realizar “travesuras” en casa o causar accidentes.

El transitar hacia el lugar rechazado, habitarlo y desarrollar el personaje antagonista les permite reconocimiento entre pares y les hace sentirse importantes dentro de la trama, la cual también es reconocida por sus compañeras y compañeros respectivamente. Así mismo, al aceptar el lugar que nadie quiere permite al grupo avanzar y sacar adelante el proyecto, razón por la cual produce tanta algarabía y emoción cuando se deciden.

“el niño más tímido, con el que ha sido imposible hasta ahora que enrole un personaje distinto a su personaje favorito de Warcraft, dice que él va a ser Bills, que a él le gusta. Todos le vitorean y se ve que él se siente orgulloso de esa atención. Ahora ya pueden realizar la historia que quieren”

Es consecuencia, enrolar un lugar denostado permite el tránsito hacia la

integración del niño y niña al equipo, decisión que es connotada de manera positiva y vista como un logro. Este proceso permite mayor cohesión grupal, mejorando el trabajo en equipo y otorga un foco positivo a ambos, experiencia que permite construir narraciones identitarias alternativas a los discursos dominantes (White, 2002). Ahora emergen las narraciones sobre logros grupales, ser importante dentro del grupo, tener presencia escénica, atreverse a lo que otros no se atreven, etc, lo cual se logra al desarrollar personajes “oposicionistas” en un contexto de juego.

Unos hacen mientras otros miran

Si se realiza una revisión de la trayectoria del proceso de este taller, este hito tiene sus antecedentes en al menos 3 juegos previos para que haya podido desarrollarse a cabalidad: adivina la película, adivina quién soy y juego representativo de escenas, las cuales ya han aparecido en esta reconstrucción, sedimentando y posibilitando la aparición de “Unos hacen mientras otros miran”. Aquello que hace la diferencia es el peso que posee para el momento del grupo; la acción se desarrolla en el tiempo, la cual es más estilizada y coreográfica, ocurre en un lugar específico (el escenario) y se realiza en un clima de confianza, protección y respeto por lo que hace el otro, tono emocional que hasta el momento no ocurría, ya que transitaban desde la broma sarcástica al bullying:

“Llega el momento de la representación e instalamos el dispositivo teatral,

poniendo sillas en el lugar de observadores y dando el foco protagónico al escenario, y partimos. Ambos grupos consiguen realizar la representación en el escenario de las escenas ensayadas, mientras el otro grupo mira su trabajo de forma respetuosa aplaudiendo al final de la representación de los compañeros”

En este fragmento se puede apreciar el efecto de las acciones desplegadas por facilitadores relacionadas con parar la violencia, la incorporación de esta posición ética en niños y niñas y los esfuerzos por condensar el juego en el escenario para que se transforme en representativo con propiedad. Junto con esto, la meta de lograr la muestra se encuentra en sintonía con los anhelos y esperanzas de niños y niñas.

Reconocer ejercicio de acciones violentas

“Durante la preparación de las escenas aún hay algunos momentos de dispersión y conflicto. En un momento dos de los niños empiezan a molestar a una niña (N) llamándola "Maléfica" por el personaje del cuento y empujándola (...) Es difícil captar la atención de los niños, e incluso dicen no saber ni siquiera qué han dicho o qué ha pasado, no quieren reconocer lo hecho. Finalmente, uno de ellos reacciona al preguntarle qué cree que le ha pasado a la niña y si cree que lo estaba pasando bien. Parece que hay algo de reflexión y se acerca a preguntarle cómo está

y a decirle que lo siente”

Este fragmento de la bitácora describe un momento precioso del proceso, aquel momento en que de tanto trabajar y sostener para detener la violencia se obtiene su fruto. Era frecuente que niños y también niñas, pero más en los primeros, ante una situación de violencia que ellos ejercían la negaran rotundamente como si nunca hubiera sucedido. En consecuencia, que el niño “A” reconozca su acción es un hito terapéutico de proporciones y que se dirija a decir “Lo siento” más aún.

Para parar la violencia se trabajó el encuadre de manera participativa, se utilizó un sistema de tarjetas y se generó un espacio de reflexión. Los dos primeros apuntan a generar reglas y límites para construir un espacio resguardado de convivencia. Estas reglas fueron breves, concisas y positivas, es decir, que prescriban lo que se desea que suceda en el grupo (Unesco, 2014).

Junto con lo anterior, se realizó un trabajo de reflexión con quien ejerce la violencia, quien la recibe y quienes son testigos de la misma. Esta reflexión no es punitiva (Unesco, 2014), sino más bien reflexiva sobre el plano de la acción, las emociones y lo que piensan sobre los efectos de estas conductas (Zlachevsky, 1998), con el fin de buscar en conjunto con el niño o niña, agenciamiento de herramientas para habilitar otras posibilidades que le permitan abandonar el ejercicio de la violencia. Este largo proceso de carácter sistemático, coronó sus efectos al momento en que el niño

“A” se responsabiliza por lo realizado, permitiéndole buscar salidas alternativas al ejercicio de la violencia y por ende poder construir historias alternativas relacionadas con la responsabilidad y la contención.

Enriqueciendo y matizando roles antagónicos

“En el caso de las niñas, se les ocurre que en lugar de destruir a la reina malvada, esta se puede transformar en la escena final, ya que, dicen, la reina malvada lo que necesita es cariño. Así que en el momento final la reina se convertirá en una "buena persona" que se aliará con las hadas y las princesas para restaurar el equilibrio de la naturaleza que ella misma había roto”

Este giro y final feliz para la historia del bosque enfermo podría no ser trivial, ya que su origen estaría relacionado con en el cambio de la configuración del grupo de niñas luego del enrolamiento de la antagonista, en donde aparece mayor trabajo en equipo y sintonía grupal. En términos de dinámica grupal, se observa más cariño y comprensión hacia la niña que encarna a la Reina malvada y está tiene menos expresiones de frustración y de abandono del grupo. De esta manera, la historia de transformarse en “buena” persona metaforiza el hecho de mayor integración hacia “C”.

Un ejemplo de mayor integración, ocurre cuando el grupo de niñas va a buscar a “C” en un momento de frustración porque aún no estaba terminada su capa para

ensayar. Le expresan lo importante que es para el grupo, que sin ella no pueden ensayar y llevar adelante el proyecto, posicionándola como relevante tanto en los vínculos como los objetivos:

“En este momento recibo el apoyo de otras compañeras de la niña, que también se acercan a convencerla de que participe. Las niñas le dicen que la necesitan, que quieren que participe, que no lo pueden hacer sin ella (...) Poco después, justo antes de que comience la escena de las niñas “C” llega corriendo, se pone su capa y sale al escenario a hacer su rol mientras el resto de compañeras le agradecen por haber llegado”

El tono emocional es de comprensión y cariño. Los argumentos no son punitivos ni de frustración, sino desde la importancia de su posición y lo que hace para el grupo.

Contención entre pares, abandonando el Bullying

Este episodio, es otra demostración que el proceso realizado está surtiendo efecto. Ocurre tras bambalinas antes del inicio de la muestra. La ansiedad embarga de tal manera a un niño que se bloquea y aparecen todos sus miedos sobre el fracaso. Asombroso resulta ser que quien colabora a combatir la ansiedad es un niño que ha ejercido de manera constante violencia hacia el niño que está ansioso y bloqueado. Como precedente este mismo niño logró responsabilizarse sobre sus conductas

violentas y pidió disculpas. Se transita de un tono emocional de destructividad a un tono emocional de aceptación, ternura y confianza. Se percibe que los facilitadores han modelado y que estos modelos para transitar conflictos y crisis han sido incorporados por niños y niñas:

“Uno de ellos empieza a saltar y a repetir "no puedo, no puedo, no puedo" de forma compulsiva y otro de los niños, que habitualmente era el que más le molestaba se acerca, le agarra de los hombros, le hace mirarle y le dice "tú puedes hacerlo, vamos, respira"

Como facilitadores hablamos con el niño “A” para reconocer esta habilidad de contención preguntándole cómo ha llegado a ayudar a su compañero, respondiendo que le ha nacido y es lo que ha visto hacer a nosotros. Si bien no se pudo profundizar porque requeríamos estar concentrados para la muestra, es una manera de abordar los postulados de White sobre construcción de contra tramas, anclando y agenciando habilidades que los discursos dominantes no dan cuenta (White, 2002)

Reorganización del equipo para apoyar a compañero en la muestra

Hubo otro incidente efecto de la ansiedad del momento, pero este desde un punto de vista teatral no tuvo solución (estructural y estético), no obstante, desde el punto de vista grupal fue un hito y logro, ya que los niños tuvieron que reorganizarse y

salir a escena sin el compañero que había entrado en pánico:

“Nos sentimos orgullosos de cómo el grupo transita este momento de crisis, ya que no hay ni un mala cara por parte de los niños, sino que todos sus gestos hacia el compañero son de comprensión, apoyo y empatía. La tónica general es de conseguir sacarlo adelante apoyando al compañero”

La violencia y el bullying habían sido sustituidos por el cariño, el apoyo, la protección y la comprensión.

Contención entre pares en la muestra. No culpar al otro

En la segunda muestra, le toca a las niñas sortear un problema. La reina Malvada propone incorporar brillantina cuando lanza el hechizo a la hermana de la princesa de la naturaleza. Su propuesta es aceptada y se le enseña a tirarla hacia el piso. Lamentablemente, en el momento de la representación no la tira al piso sino a la altura de la cara, con lo cual le llega a los ojos a la niña. Debido al accidente se para la muestra. La Directora de teatro acude con una médico que hay en público a socorrer a la niña, ya que el segundo día fueron invitados los equipos de salud mental del Cesfam. Afortunadamente logran sacarle la brillantina de los ojos.

“C” se ha encerrado en un baño y no quiere salir. La niña que ha sufrido el percance le dice que “ha sido un accidente”, que sabe que no le quería hacer daño

y que salga para que puedan hacerlo otra vez. Finalmente sale, le pide perdón y se abrazan; abrazo al que se suman todas; y salen a prepararse para hacer nuevamente su escena”

La inflexión en este relato y que guarda relación con el proceso se encuentra en no culpar al otro y en asumir la propia responsabilidad de los hechos, lo cual se ha trabajado transversalmente durante todo el taller. Otorgar el significado de fue “un accidente”, permite continuar adelante y no buscar culpables. El grupo de niñas se encuentra orientado hacia la meta y juntas siguen avanzando. Cabe destacar que es también el grupo en su totalidad quien contiene y comprende lo sucedido a la niña “C”. El abrazo grupal al final de esta historia es una joya.

Hito agencia personal y grupal: Salí a escena

En la segunda muestra, el niño que fue capturado por la ansiedad logra pararse en el escenario y actuar para la audiencia. Haber fracasado el día anterior y ser contenido por sus compañeros le dio la fuerza necesaria para saltar al vacío. Junto con esto, logra realizar acciones muy definidas y estéticas, logrando gran presencia escénica y transformándose en el protagonista del segundo día de muestras.

En este episodio converge todo lo trabajado y logrado: manejo de la ansiedad a través de la respiración, trabajo en equipo, contención grupal por parte de niños,

conciencia corporal, presencia escénica, construcción de un clima de confianza y respeto:

“El niño que ayer no consiguió salir a escena hoy se ha lanzado y ha representado su personaje con todas las acciones que había ensayado, y con la corporalidad y voz que había preparado. Han conseguido que la pelea sea más definida y lo han pasado muy bien. Cuando termina la escena se abrazan y felicitan efusivamente en el backstage”

Al igual que el grupo de niñas, al final del proceso se percibe que se han transformado y han cambiado su manera de vincularse. Ha sido un tránsito desde el ejercicio de la violencia al cariño, respeto y comprensión.

Anclaje de logros frente a una audiencia

Para las muestras se invitó a familiares, amigos, autoridades de la comuna (Cores del Gobierno Regional Metropolitano, Alcalde, Directora Educación, Director de Salud), Equipos de Salud de los Cesfam. La audiencia estuvo finalmente conformada por familiares, amigos y profesionales de los equipos de Salud Mental: Trabajadores Sociales y Médicos principalmente.

Frente a esta audiencia fue que niños y niñas presentaron su trabajo y hablaron de sus logros, haciendo énfasis en que fue una experiencia transformadora:

“En un momento de este compartir la experiencia y los logros observados, una de las niñas pide la palabra y se levanta para contar que ella ha aprendido mucho, que se lo ha pasado muy bien, que ha conseguido hacer cosas que pensaba que no podía hacer, como actuar en un escenario frente a mucha gente, o aprender a no pegar o insultar cuando se enfada, y que ha hecho una buena amiga que está de cumpleaños y a la que quiere felicitar. Todo el grupo presente se une con un aplauso, a cantar el cumpleaños feliz, y esto marca el fin del conversatorio”

Para profundizar esta experiencia, se tomarán algunos elementos de la ceremonia de definición en terapia narrativa (White, 2000).

La ceremonia de definición, genera un escenario para construir y enriquecer descripciones sobre la vida de las personas, grupos y comunidades, dando valor a su existencia y a lo que realizan. Por ejercicio de poder, pueden encontrarse invisibilizados o estigmatizados, vale decir, los discursos dominantes pueden subyugar sus capacidades (White, 2000). En el caso de niñas y niños con THDA, hemos ido constatando como los discursos dominantes sobre el movimiento y cómo deben comportarse en clases, coartan sus potencialidades y relaciones con pares, profesores y familiares y cómo las circunstancias los han impulsado a responder de manera violenta.

Estas ceremonias instalan un espacio social, donde las identidades pueden ser ricamente re-narradas y en consecuencia re - configuradas, puesto que desde esta

ontología, la identidad es un sistema abierto, influido por el contexto social, cultural e histórico. Las trayectorias decantan en identidad por el reconocimiento en los escenarios sociales (White, 2000)

Estas ceremonias serían foros que permiten a las personas, grupos y comunidades narrar sus experiencias, contar sus sueños y anhelos, dar cuenta de sus logros frente a una audiencia que ha sido especialmente invitada y que jugará el rol de testigos (White, 2000), el cual es de extrema importancia pues serán quienes reconozcan los logros del grupo en un escenario público y ritual, afianzando aspectos desconocidos y asombrosos de quienes presentan o cuentan sus historias.

En el caso de esta experiencia, se presentaron dos historias una del grupo de niños (La Gran Batalla) y otra del grupo de niñas (El Bosque Enfermo). Como se ha analizado en este apartado de reconstrucción del proceso terapéutico, profundizando en el contenido, estas historias pueden ser comprendidas en su profundidad si consideramos que metaforizan el proceso de integración grupal, en el que niños y niñas transitan emociones desde la hostilidad y el rechazo a la comprensión, cariño y aceptación cuando logran sintonizar y orientarse a la consecución de la muestra teatral.

De este modo, niños y niñas dan cuenta de este gran logro frente a una audiencia compuesta por familiares, amigos y equipos de salud mental, además de mostrar que a pesar de tener un diagnóstico de THDA pueden trabajar en equipo,

pararse en un escenario y representar lo que han vivido.

Ante lo mostrado, los padres, madres, otros familiares, amigos y equipos de salud, también expresan los efectos de que sus hijos, hijas o “pacientes” hayan participado del taller:

“En esta conversación se relevan temas como la confianza que los familiares y equipos de salud han visto, que los niños han ido desarrollando durante el proceso, la mejora de calificaciones en el colegio, mejores relaciones entre hermanos (en el caso de dos de los niños participantes, que son hermanos por parte de madre, y antes del taller, según el relato de los padres, sólo peleaban), y un incremento en la capacidad de concentración”

Aunque el formato de la muestra no permite hacer entrevistas y rotarlas por grupo como sistematiza White en su definición de ceremonia, a mi parecer comparte lo central con esta propuesta, vale decir, dar cuenta de los logros de un grupo invisibilizado a través de historias, en un escenario ritual y social y que estos logros mostrados puedan tener un reconocimiento por parte de la audiencia, contribuyendo a mantener estos nuevos aspectos conseguidos con dedicación y esfuerzo. Estos aspectos son reconocidos con asombro por la audiencia, con lo cual se da la dinámica de reciprocidad y anclaje ante lo expresado por niños y niñas de lo que han vivido y ganado en el taller.

Seguimiento

Con respecto al proceso de taller, es importante mencionar que duró dos periodos abarcando desde Agosto 2014 hasta Junio 2016. No pudimos realizar un tercer año puesto que no obtuvimos la subvención necesaria de manera consecutiva, existiendo una laguna, ya que esta fue lograda el 2017 al ser reconocida como una Buena Práctica en Promoción de la Salud por el Servicio de Salud Metropolitano Norte.

Este tercer periodo contempló la realización de una reflexión medioambiental a través del teatro, propuesta que surgió de una unidad vecinal cercana al CVD (N° 14), ya que en sus alrededores y en la Avenida principal (Pedro Fontova) existen muchos focos de basurales. Además, en esta oportunidad el diseño incluyó abrir el grupo a niños y niñas que no tuvieran THDA, con el fin de generar procesos inclusivos.

De este proceso de 1 año 10 meses, pudimos concluir la importancia de generar dispositivos de acompañamiento en las edades en que niños y niñas presentan características relacionadas con la exploración, el desarrollo de habilidades corporales y el gasto de energía (7 a 12 años), despatologizando el cuadro y normalizándolo dentro del ciclo vital y las necesidades de niños y niñas que no son contempladas en su totalidad por las mallas curriculares.

Es importante mencionar que este acompañamiento surge cuando niños y niñas

pasan a su segundo septenio, por tanto, creemos que en este espacio de taller surgieron muchas situaciones que nos hicieron pensar que tal vez no estaba completamente alcanzadas o maduras, como por ejemplo que familiares y profesores hubieran promovido en ellos y ellas el desarrollo pleno del juego libre.

Iniciado el segundo período del taller, pudimos ir comprobando cómo los niños y niñas, 9 meses después de finalizado el primer taller, se encontraban mucho más atentos, cooperadores, respetuosos y orientados a la tarea y objetivos relacionados con realizar una obra de teatro: una adaptación chilenezada del "Libro de la Selva" tema elegido por ellas y ellos, continuando con su motivación y compromiso de seguir un año más.

Sólo una niña no continuó por cambio de domicilio fuera de la comuna, razón por la cual se encontraba muy lejos para acudir al taller. Por otro lado, en mitad del segundo año, un niño se retiró porque priorizó otras necesidades afectivas como compartir el día sábado con su madre, quien es profesora de inglés, trabaja mucho y se encontraba estudiando un Máster en educación. Este proceso de acercamiento afectivo fue acompañado y facilitado por el profesional psicólogo del taller.

Padres, familiares y profesores coincidieron en reconocer que habían desarrollado habilidades para el manejo de las emociones, la concentración, la memoria, la expresión corporal, la presencia positiva en la sala de clases, el desarrollo de habilidades interpersonales como la comunicación y el trabajo en equipo,

encontrándose en armonía con niños y niñas, teniendo vínculos más respetuosos y satisfactorios tanto en lo afectivo como en lo académico.

El mismo equipo que realiza los talleres notó el gran cambio y salto cualitativo entre la primera sesión del 23 de Agosto 2014 del primer taller y la primera sesión del segundo taller en Noviembre del 2015: estaban muy interesados en el juego representativo, para lo cual necesitaban acatar normas, trabajar en equipo y jugar de manera expresiva, todos logros del primer taller y que se mantuvieron durante 9 meses de manera consistente y permanente.

Según reporta la profesora encargada de la puesta en escena y los guiones:

"Bueno, si pienso fue notorio el avance considerando los inicios, las primeras sesiones demoraban mucho en avocarse a los objetivos, las actividades que nosotros les pusiéramos, no por falta de interés, sino porque requería de mucho trabajo eso, de toda una jornada, porque lo que se lograba teatralmente hablando, eran pocos momentos, poco rato. Claramente, en el siguiente proyecto esto era prácticamente inmediato, estaban muy concentrados, muy avocados, tenían una disposición y un conocimiento"

De 10 niños y niñas, aproximadamente 5 dejaron la medicación por acuerdo del Equipo de Salud Mental, observando los beneficios del cese de los síntomas secundarios, los cuales son efecto del uso de fármacos como dolor de cabeza,

hipersensibilidad a la luz y náuseas. En estos niños (2) y niñas (3) mejoraron sus habilidades cognitivas de memoria, concentración que se reflejaron en un mejor desempeño en el área de lenguaje y matemáticas.

El niño con poca tolerancia a la frustración y que se desbordaba emocionalmente cuando había situaciones de frustración, agenció herramientas de auto contención, dejando de explotar emocionalmente en el plano de la tristeza, con lo cual mejoró sus vínculos en el colegio con pares, ingresando a otros grupos de desarrollo como pintura y scouts.

Por último, con respecto a los logros en el área de la expresión corporal, la profesora encargada de la puesta en escena relata a partir de los cambios sucedidos entre el taller 1 y 2:

"Cuando uno los enfrentaba a trabajos teatrales, que era presentar animales, cosas, con ritmo, era como que se apagaban, les costaba conectarse desde la creatividad, era algo descontrolado, era más bien energético, más que tener una conexión con el cuerpo. Ahora último tú les decías que caminaran como animales, les daba un poco de pudor, pero claramente, cuando lograban vencer esa vergüenza, cuando se daban cuenta que no los estaban mirando, lograban corporalizar, ponerse en postura, crear, iban con un ritmo del personaje distinto al propio, entonces veías que estaba conectado"

En síntesis, los logros alcanzados con el primer taller se mantuvieron en el segundo potenciándose y profundizando aún más el desarrollo de la creatividad, habilidades expresivas, interpersonales, cognitivas y construcción de nuevas historias con desenlace inesperado, de hecho el título del segundo taller fue: "Construyendo nuevas narrativas a través del teatro".

Observaciones

Según mi parecer, la terapia narrativa y el teatro espontáneo tienen en común la importancia de la metáfora sobre la narración de historias para la vida de las personas, grupos y comunidades. Ambas consideran que la identidad se construye en un escenario social y que está influida por la cultura, el contexto histórico y sociopolítico (Payne, 2002).

De este modo, las historias que cuentan las personas sobre si mismas depende de lo que desean mostrar a una audiencia, es decir, aquello que desean editar como preferido (Payne, 2002). A partir de esta metáfora, se generan una serie de técnicas para develar y reconstruir las narraciones, que dependiendo del objetivo puede estar al servicio de fines terapéuticos y/o de promover la integración social de personas, grupos y comunidades.

También me parece que tienen en común generar prácticas que “no son

patologizantes”. Según lo comprendido, en ambas prima la óptica del encuentro y de compartir experiencias de manera horizontal (Payne, 2002). En consecuencia, creen en las capacidades que tienen grupos y comunidades para responder a los problemas y resistir situaciones estigmatizadoras en que se encuentran insertos, entendiendo que los diagnósticos patologizantes son ejercicios de poder y categorías que benefician a ciertos actores sociales como farmacéuticas, profesores, médicos, etc, en desmedro de otros.

Me parece también que ambas creen en las habilidades de las personas, grupos y comunidades y la posibilidad que ofrece relatar frente a una audiencia las historias preferidas para la re - apropiación, agenciamiento y retorno del protagonismo a las personas, grupos o comunidades estigmatizadas o invisibilizadas por la sociedad.

En consecuencia, el estudio releva la importancia de trabajar con dos enfoques complementarios. El teatro espontáneo enfatiza el desarrollo creativo mediante las acciones, la exploración de nuevos movimientos y relaciones entre personajes, otorga un lugar al movimiento de niños y niñas, el cual es proscrito por profesores y familiares.

Los relatos dominantes sobre el movimiento buscan "aquietar", generando descripciones insatisfactorias de enfermedad: "hiperkinético", "piullento", "demonios", "loquitos", "le dio la cuestión", "tornados", por tanto, el espacio de taller logra construir acciones y relatos en que niños y niñas pueden dosificar su movimiento y emplearlo en

la creación de personajes, tramas e historias relacionadas con sus vidas.

Por su parte, la terapia narrativa considera la importancia de facilitar la construcción de una contra trama narrativa en las historias de niños y niñas que permitan subvertir los discursos dominantes instalados por instituciones y familias, haciendo emerger los relatos subyugados, aspectos desconocidos de una identidad.

Ahora, si bien tienen orígenes distintos, por ejemplo el teatro espontáneo se remonta a la teatro de la espontaneidad fundado por Moreno (Moreno, 1966) y luego a los desarrollos realizados por María Elena Garabelli en su escuela "El pasaje, mientras que la terapia narrativa emerge en los trabajos iniciados por White y Epston en 1970 en Australia y Nueva Zelanda (White y Epston, 1993), a mí parecer desde un punto de vista epistemológico, comparten la construcción de conocimiento desde la importancia otorgada al relato de las personas que surge cotidianamente para comprender y entender la experiencia humana, por tanto el conocimiento es un acto de construcción social.

En ambos enfoques se pone en un lugar central al narrador, quien realiza el acto de relatar desde su vivencia una experiencia significativa. Este relato mantiene la estructura de secuencia de acciones (eventos) que se desarrollan en un espacio y tiempo determinado, unidas por conectores lógicos, dentro de una trama o tema común (White, 2007). El hecho de relatar, reorganiza la experiencia posibilitando la aparición de nuevos significado, retomando el protagonismo y viviéndolo con una intensa

sensación de agenciamiento.

Ahora bien, recurrir a técnicas auxiliares como el teatro, fue una decisión de diseño al sopesar las características del grupo: niños y niñas que se encuentran en el segundo plano de su desarrollo caracterizado por la necesidad de agruparse para conseguir metas y explorar el mundo social y cultural (Montessori, 2002), que tienen una gran capacidad de movimiento y son estigmatizados por esta capacidad en contextos rígidos que priorizan lo cognitivo por sobre lo corporal. Niños y niñas que por razones de acceso (NSE) no tuvieron la posibilidad de desarrollar libremente sus capacidades corporales a través del juego y por ende, de agenciar sus cuerpos. Que probablemente cuando comenzaron a moverse se les instaló frente a un televisor y se les dijo que “se quedarán tranquilos/as”, “que no se ensuciarán”, “que pueden hacerse daño moviéndose”, con el fin de “resguardarlos” y que no demanden tanta atención al “mundo adulto”.

Entonces, si estos niños y niñas quieren y requieren moverse para poder aprender, ¿habrían podido estar dos horas concentrados relatando verbalmente historias? Pues no, además sería replicar un contexto escolar con la correspondiente posibilidad de fracaso en donde las intervenciones no se adaptan a sus necesidades de juego y expresión corporal.

Entonces lo que buscamos con las prácticas auxiliares teatrales es precisamente

poder trabajar con lo más estigmatizado en ellos y ellas y esto es el movimiento, la relación con su cuerpo y la relación con otro, para lo cual el teatro se instala como una práctica muy fructífera en la consecución de estos objetivos.

Ahora bien, ¿cómo fueron dialogando ambos enfoques en el taller teatral implementado por nosotros?

El abordaje de esta respuesta será desde la ética. El coordinador y la coordinadora de grupo de este diseño encontró su ética al centrar su atención y trabajar con aquello que deseaba desarrollar y que era convocante, vale decir hacer teatro.

Cuando el grupo aprendió a reconocer las actitudes violentas y no permitir las y los facilitadores dejaron de perseguir y darle foco a las acciones que iban en contra de hacer teatro, se comenzó a generar el espacio para que emergieran otras experiencias, relacionadas con el trabajo en equipo, la autorregulación, la contención entre pares, la presencia escénica, la conexión corporal, la creatividad y la integración grupal.

Estas vivencias fueron metaforizadas por ambos grupos en puestas en escena: El bosque enfermo y La gran batalla. Es importante recordar, que en ambos procesos grupales se genera una integración, reconocimiento de lugares de las y los integrantes y trabajo en equipo. Esto sucede con mayor intensidad cuando se enrolean personajes secundarios y luego antagónicos, especialmente en este último, se produce una

reorganización del cuerpo grupal, el cual se orienta a la tarea de una manera intensa y eficaz guiados por el objetivo de montar una muestra teatral.

En este momento del proceso, en este giro, comienzan a aparecer las experiencias que subvierten los discursos dominantes, comienza a emerger lo inesperado, ya que las acciones de niños y niñas van hacia la creación, no hacia la destrucción o el sabotaje como continuamente ponen de manifiesto los discursos dominantes sobre ellos y ellas.

Desde otra mirada, ambos enfoques permiten que el grupo se junte en torno a la metáfora narrativa, narren cómo ha sido el proceso con sus vaivenes y bemoles, lo representen, agencien habilidades y herramientas, las cuales dan cuenta a su comunidad en una muestra abierta que toma elementos de una ceremonia de definición.

Si pudiera elegir un fundamento que produce la articulación y diálogo entre ambos, sería que la terapia narrativa y el teatro espontáneo creen en las habilidades de niños y niñas, a través de las cuales pueden resistir los procesos de estigmatización que viven al ser diagnosticados con THDA.

En consecuencia, el proceso teatral se constituyó en un dispositivo generador de estas experiencias que desafían los discursos dominantes y lo que se espera que haga un niño o niña con THDA.

En este contexto, la narrativa permitió articular estas experiencias en guiones. Así mismo, la mirada narrativa, contribuyó a que como facilitadores estuviéramos muy atentos a cuando emergieran acciones que no encajaban en los discursos dominantes, para darles su lugar, reconocimiento y anclaje.

En el proceso de la reconstrucción de mi experiencia como facilitador, puedo decir que el ocupar ambos enfoques más que generar una incoherencia metodológica y epistemológica, me permitió tener una práctica enriquecedora para trabajar las acciones, la identidad y nuevos relatos sobre rescate y agenciamiento de habilidades.

En este sentido, me parece una fortaleza haberlos unido, más aún considerando las características singulares del grupo (abundancia de movimiento, necesidad de juego y conexión corporal), ya que sólo desde la narrativa habría sido muy difícil abordar el movimiento, el cuerpo y el juego representativo.

Es importante mencionar que esta experiencia podría haber sido más coherente con una mirada narrativa si en al menos dos ámbitos se profundizara en estas prácticas:

- 1) En los procesos reflexivos haber sido más riguroso al emplear preguntas relacionadas con procesos de externalización y de influencia relativa, colaborando a que niños y niñas pudieran realizar y construir relatos con salidas alternativas, por ejemplo abandonando el ejercicio de violencia. Para

esto, hubiese sido importante incorporar 3 pasos: a) nombrar el problema; b) explorar los efectos del problema en la vida de las personas; c) colocar el problema en contexto extraordinario. Para el trabajo con niños y niñas, White propone personificar el problema, vale decir, construir un personaje; cómo es el THDA (tamaño, forma, textura, color), qué hace, cuál es su motivación, de esta manera el problema se corporiza, siendo identificable y manejable. En el segundo paso, a través de preguntas se generan conversaciones sobre cómo el problema ha influido en la vida de niños y niñas, cuáles son sus estrategias, sus trucos, las cualidades del THDA para socavar la vida de niños y niñas. Si el THDA se ve amenazado, cuáles serían sus planes para mantenerse en la vida de niños y niñas. Junto con esto, también indagar las herramientas que tienen niños y niñas para influir en el problema (THDA como personaje) Con respecto al tercer paso, se indaga si niños y niñas han vivido una situación en que han desafiado o vencido al problema como técnicas, estrategias, trucos, las cualidades y habilidades del niño o niña que el problema no ha vencido, preguntas para reconocer los deuteroprotagonistas que han colaborado a vencer al THDA. Pasando por estas etapas y formulando estas preguntas, habría sido bastante interesante poder construir personajes antagónicos que corporicen el THDA y armar una propuesta teatral con estos personajes que representan las vivencias de niños

y niñas.

- 2) Haber incorporado la ceremonia de definición en espacios más específicos, por ejemplo, que niños o niñas pudieran relatar y mostrar sus logros a sus equipos de salud tratante, generando entrevistas profundas para anclar aún más las habilidades agenciadas en el taller. Para esto se requiere un moderador que facilite una entrevista entre niños/as y equipo de Salud, rotando los lugares entre quién relata, quien pregunta y viceversa, buscando el reconocimiento de los logros. Una manera de lograrlo consiste en que la historia de niños y niñas llega a movilizar experiencias, recuerdos o vivencias de los testigos (equipos de salud), alejándose de prácticas conservadoras que reproducen asimetrías de poder como el aplauso, las felicitaciones o el reforzamiento positivo. La participación de los testigos debe adoptar la forma de un diálogo, donde los miembros del equipo se ayuden mutuamente por medio de preguntas, desconstruyendo sus respuestas, con el fin de evitar el desequilibrio de poder y los discursos con pretensiones de verdad. En este sentido, es importante mantener una postura descentrada, donde cada participación esté personalizada, manteniendo en todo momento a niños y niñas en el centro de la conversación. Ahora bien, es muy importante que los testigos tengan una actitud curiosa, es decir, que demuestren un interés genuino en las historias de niños y niñas, que

indaguen motivados por esta curiosidad aquellas historias inesperadas, situaciones extraordinarias, engrosando descripciones ricas y densas sobre historias alternativas (White, 1997)

Por otro lado, en estas observaciones finales, es importante mencionar que la elección del grupo etario que fue parte del taller, guarda relación con que son niños y niñas que se encuentran en el segundo plano de desarrollo, entre 6 y 12 años (Montessori, 2002)

¿Por qué consideramos importante potenciar el arte teatral y la construcción de narrativas en niños y niñas de estas edades?

En el primer plano de desarrollo, el ser humano aprende por medio de la imitación, recibiendo la base para posteriores desarrollos intelectuales, morales y espirituales. En esta etapa, según nuevas miradas y paradigmas en pedagogía, la preparación artística es de vital importancia, ya que potencia el desarrollo corporal de niños y niñas, siendo los cimientos para el desarrollo intelectual (Steiner 1923 en Berlín 2005).

En consecuencia, las mallas curriculares deberían priorizar este desarrollo por sobre el intelectual: “La formación mental, de esta manera, llega a constituir, al mismo tiempo, el mejor entrenamiento del cuerpo físico” (Steiner 1923 en Berlín 2005), o sea,

un cuerpo físico entrenado tendrá un mejor desarrollo mental.

La cita anterior es una subversión de lo que frecuentemente ocurre en los colegios y escuelas, los cuales priorizan lo cognitivo e intelectual por sobre lo corporal, por tanto, la educación está partiendo al revés, no respetando lo orgánico, espontáneo y natural en los seres humanos, vale decir, aquello que se encuentra en sintonía con lo que requieren los desarrollos evolutivos de las personas.

Ahora bien, pensamos que esta experiencia teatral, entendida como un soporte o dispositivo grupal generador de experiencias artísticas, colabora en el desarrollo corporal, ya que es muy probable que en sus aprendizajes no se priorizó el juego y la educación artística, lo cual se puede apreciar tomando cualquier malla de los colegios municipalizados de la comuna de Conchalí. Esto sucede con mayor intensidad en los últimos 10 años en la comuna, efecto de un quiebre económico, lo cual llevó a disminuir horas docente y las más perjudicadas fueron las relacionadas con las artes (Coresam, 2014).

Para entender y justificar lo anterior, es necesario incorporar las nociones de sistema rítmico de Rudolf Steiner. Según este autor, este sistema está compuesto por la respiración, la circulación sanguínea y las funciones digestivas. Además, tiene una predominancia en el primer periodo de la vida escolar. Por tanto, la enseñanza ha de seguir este ritmo y compás, es decir, la melodía, las imágenes poéticas, el juego teatral,

la representación y prácticas corporales como el yoga tendrían que encontrarse en la base de las mallas curriculares de colegios y escuelas: “ha de prevalecer un elemento pictórico en todo lo que emprendamos con el niño, una cualidad musical deberá impregnar todas las relaciones entre el maestro y el alumno; ritmo, compás e incluso, melodía deben constituir el principio básico de la enseñanza” (Steiner 1923 en Berlín 2005).

No obstante, aunque este autor sea moderno y estructuralista al hablar de sistema rítmico, sus postulados y teorizaciones sobre metodología educativa aún no son consideradas por los sistemas educativos públicos chilenos y del mundo. Por otro lado, esta concepción estructuralista entendida dentro de un proceso de desarrollo evolutivo, permite elegir prácticas sociales más adecuadas a las necesidades orgánicas en el desarrollo de niños y niñas. Es información que sirve para tomar decisiones más óptimas al momento de diseñar dispositivos grupales.

Ahora bien, desde un modelo narrativo se puede comprender que existe en las escuelas un discurso dominante sobre la educación que es cognitivo y fuertemente competitivo, privilegiando las áreas como la matemática, el lenguaje y la acumulación de conocimiento.

Y a su vez existe un discurso subyugado sobre la importancia de las artes, el desarrollo corporal y el juego como base para que niños y niñas desarrollen

aprendizajes íntegros y significativos. Estos discursos dominantes escinden el aprendizaje del juego, puesto que "jugar no es aprender" y prescriben un sistema de premios y sanciones que generan competencia.

En consecuencia, la colaboración y el trabajo en equipo también se transforman en una práctica proscrita de las escuelas priorizando la competencia por la mejor nota.

Así mismo se prioriza la memoria y las habilidades cognitivas por sobre las corporales, pasando a ser el cuerpo y las metodologías corporales elementos subordinados y muchas veces prescindibles

Creemos que el taller de teatro para niños y niñas con THDA permitió desarrollar la conciencia corporal y la conexión consigo mismos. Por ejemplo, una madre nos mencionó en las entrevistas que gracias al enrolamiento de personajes y el desarrollo de presencia en el escenario, su hija pudo comenzar a concentrarse y memorizar tablas de multiplicar, aprender coreografías grupales, confiar en la potencia de su voz y encarnar a otros personajes en el colegio.

El proceso artístico la llevó a tener más conciencia de su cuerpo, más conexión y a comenzar a ser vista por los demás con otras potencialidades, vale decir, dejó de ser vista como una niña problema y pasó a ser percibida como alguien que puede hablar fuerte, bailar, cantar y con destreza para las matemáticas.

De este modo, se comienza a generar un proceso de construcción de historias identitarias alternativas en contextos escolares y familiares, historias de progreso y agenciamiento.

Creemos que poder contar con experiencias artísticas que potencien lo corporal, la respiración y el flujo de energía, junto con el desarrollo de roles distintos a los acostumbrados, el trabajo en equipo, la contención entre pares, la conciencia corporal y la presencia escénica, les permitió comenzar a contar nuevas historias con desenlaces inesperados sobre sus vidas. Por tanto, este estudio es un buen ejemplo de que son posibles abordajes alternativos a los farmacológicos y que pueden transformar a niños, niñas y sus familias de una manera profunda. Este es el acierto del taller y quizás a esta comprensión debemos sus logros.

Bibliografía

Aguayo, E. y Rojas V. (2008). "Modelo de atención Integral con Enfoque Familiar y Comunitario en establecimientos de la red de Atención de Salud" Serie cuadernos de Redes N° 18. Subsecretaría de Redes Asistenciales. Santiago, Chile. MINSAL.

Alonso, L. (1998). "La mirada cualitativa en sociología". Ed. Fundamentos, Madrid, España.

Berlín, J. (2005) "El primer Septenio: La educación preescolar según Rudolf Steiner. Recopilación de varios autores". Buenos Aires, Argentina. Editorial Antroposofica.

Bruner, J. (1990). "Actos de Significado. Más allá de la revolución Cognitiva". Madrid, España. Alianza Editorial.

Buela-Casal, G. y Sierra, J. C. (dirs.) (1997). "Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones". Madrid, España: Siglo XXI

Burr, V. (1995). "An introduction of social construccionism". New York, USA. Editorial Routledge.

Bustamante, J. (2014). "Prácticas Narrativas con hombres Transexuales. Estudio de caso de un proceso de Psicoterapia". Estudio presentado a la Escuela de Psicología para optar al Grado de Magister en Psicología Clínica con Mención Psicoterapia Constructivista y Construccionista. Valparaíso, Chile.

Clavijo, C. (s/f). "Estudio de las Narrativas que Construyen los Hombres que abandonaron el ejercicio de la Violencia contra sus parejas". (s/editorial).

Crespo, M. y Muñoz, M (2009). "Estigma y enfermedad mental: análisis del rechazo social que sufren las personas con enfermedad mental". Madrid, España. Editorial Complutense.

Coresam (2014) "PADEM: Plan anual de desarrollo municipal 2014". Corporación Municipal de Conchalí de Salud, Educación y Menores, Santiago, Chile.

Coresam (2015) " Protocolo de referencia y contrarreferencia de niños, niñas y adolescentes con diagnóstico y sospecha de TDAH en la red comunal de salud, educación e infancia y Juventud". Corporación Municipal de Conchalí de Salud, Educación y Menores, Santiago, Chile

Coresam (2015) "PADEM: Plan anual de desarrollo municipal 2015". Corporación

Municipal de Conchalí de Salud, Educación y Menores, Santiago, Chile.

Departamento Salud Mental Hospital Roberto del Río (2008). Guía Clínica: Atención Integral de Niñas/ Niños y Adolescentes con Trastorno Hipercinético/Trastorno de la Atención (THA). Santiago, Ministerio de Salud Chile.

Eines, J. (2011). “Repetir para no repetir. El actor y la técnica”. Barcelona, España. Gedisa.

Francia, A y Mata, J (2001). "Dinámica y técnicas de grupo". Madrid, España. CCS.

Furman, L. (2009). "Doing it right: An interdisciplinary model for the diagnosis of ADHD". Toronto, Canada. Editorial Canadian Academy of child and Adolescent Psychiatry.

Gallego, F. y Sapelli, C (2007). “El financiamiento de la educación en Chile. Una evaluación”. Revista Pensamiento Educativo, vol. 40 N° 1, 2007, pp 263-284, Santiago de Chile.

Garabelli, M (2003) "Odisea en a Escena". Córdoba, Argentina. Editorial 4 Brujas

Gergen, K. (1996). “Terapia como construcción social”. Barcelona: Paidós.

Martínez – Bouquet, C (2007). “Fundamentos para una Teoría de la Escena”. Buenos Aires: Siglo XXI.

Montero, J; Telléz, A; Herrera, C (2010). “Reforma Sanitaria Chilena y la atención primaria de salud. Algunos Aspectos críticos”. Santiago, Chile. Centro de Políticas Públicas UC.

Montessori, M (2002). “El niño. El secreto de la infancia”. México. Editorial Diana.

Moreno J.L (1966). “Psicoterapia de grupo y Psicodrama”. México. Editorial Fondo Cultura Económica.

Mato, M (2006). “Baúl mágico: imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años”. Madrid, España. Editorial Ñaque.

MINSAL (2013) “Depresión en personas de 15 años y más. GES/AUGE”. Superintendencia de salud, Santiago de Chile Ministerio de Salud.

MINSAL (2013) “Garantías explícitas en Salud. GES/AUGE”. Superintendencia de salud, Santiago de Chile Ministerio de Salud.

Payne, M (2002). "Terapia Narrativa. Una introducción para profesionales". Paidós Barcelona.

Servicio de Salud Metropolitano Norte (Diciembre, 2017) "II Jornada de experiencias de integración de Red y Buenas Prácticas para la atención en Salud" <http://www.ssmn.cl/noticia.php?id=403>

Slade, P. (1983). "Expresión dramática infantil". Santiago, Chile. Editorial Santillana.

Timimi, S. (2009) "Rethinking ADHD: From Brain to cultura". New York, USA. EditorialMacmillan.

Valenzuela, A (2010) "Narrativas femeninas acerca de masculinidades: construcción de significados sobre identidades masculinas en mujeres que viven violencia de género por parte de sus parejas". Tesis para optar al grado académico de magíster en Psicología clínica Universidad de Valparaíso.

Unesco (2014). "Poner fin a la violencia en la Escuela: guía para los docentes". Paris, Francia. Editado por Unesco.

White, M. &Epston, D. (1993) "Medios narrativos para fines terapéuticos". Madrid, España. EditorialGedisa.

White, M. (2000). Reflections on narrative practice. Essays and Interviews. Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications.

White, M. (2002). "Reescribir la vida: entrevistas y ensayos". Barelona, España. Gedisa.

White, M. (2007) "Maps of Narrative Practice". New York, USA. Editorial Norton.

World Health Organization (2006). "Informe Who Aims sobre Sistema de Salud Mental en Chile". Santiago de Chile. Ministerio de Salud Chile.

Zlachevsky, A. (1998). "¿Es posible ser coherente?". Revista Terapia Psicológica, Santiago de Chile, Año XVI, Volumen VII (1), N° 29.

Anexo 1: Bitácoras del proceso y guiones de la puesta en escena

A continuación, se presenta una reconstrucción de las sesiones realizada por la profesora de teatro Nerea Ocaranza Lázaro.

Sesión 1

Fecha: 23 de Agosto

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

En la primera sesión, los niños y niñas fueron citados al Teatro Multifuncional “La Palmilla” un día Sábado 10.30 de la mañana, fueron llegando poco a poco, primero eran 3, luego 7, 12, 15, 17. Al comienzo no fue difícil llevar a cabo la sesión (cuando eran 7). Se tomaron de las manos, hicimos que se miraran y respiraran para luego acercarse y acomodarse en colchonetas con el fin de explicarles de qué trataba el taller e integrarlos.

Propusimos el vóley de nombres y con este juego se pudo integrar el grupo ayudando a que aprendiéramos el nombre de todos. En este juego, en una primera etapa, cuando uno de los participantes recibe la pelota tiene que pasársela a otro diciendo en

voz alta su propio nombre. En una segunda etapa, al pasar la pelota hay que decir el nombre de la persona a la que se la estamos pasando. Y en una tercera etapa hay que decir en voz alta el nombre de la persona de la que has recibido la pelota (esta tercera etapa no se llegó a implementar en esta sesión). Pudimos también observar dinámicas del grupo, identificando un subgrupo que ocupaba el centro y otro que participaba, pero fundamentalmente desde la periferia, tomando en algunos momentos un rol más pasivo.

Sin embargo al cabo de 45 minutos, los padres trajeron atrasados a algunos niños y niñas, y debimos nuevamente integrar al grupo, lo cual generaba un retroceso y un paulatino aumento del caos.

El caos llegó a tal punto que alrededor de las 11.30, un tornado era lo más parecido a la dinámica de grupo: chicos y chicas gritaban, corrían, se subían por los muros, saltaban por las ventanas, daban portazos, se increpaban y agredían unos a otros con insultos y golpes fuertes y comenzaron a lanzar y tirarse sillas y colchonetas no escuchando nada de nada de los señalamientos dados por los facilitadores de grupo, ni siquiera las pautas más básicas de autocuidado como que no se pegaran o tiraran las sillas los unos a los otros, o que no saltaran por las ventanas. En medio del naufragio nos miramos con el psicólogo del equipo y en la mirada nos dijimos: ¿Y ahora qué hacemos?

Decidimos observar cómo interactuaban, y espontáneamente se instalaron en

tres grupos y comenzaron a montar casas con las sillas y colchonetas. Las sillas eran los muros y las colchonetas los techos. En estas casas hicieron juego representativo con situaciones cotidianas. Espontáneamente, a través del juego libre empezaron a surgir historias que estaban claramente relacionadas con sus propias historias y realidades.

Una de las casas estaba en el sur, cubierta de “nieve” y tenía una chimenea por la que salía humo. Las otras dos estaban en la playa.

Desarrollaron historias de familias, con papa, mama y hermanos de diferentes edades; y la historia común en las tres casas es que uno de los hijos se portaba mal y había que castigarlo. En uno de los tres grupos el niño se porta mal en el colegio y lo castigan trayéndolo de la oreja. En un segundo grupo al niño le “da la cuestión” y rompe la casa y lo castigan y lo persiguen gritándole. Y en el tercer grupo uno de los niños se porta mal y le amenazan con darle un correazo diciéndole: " te voy a castigar dos meses y un correazo"

En un momento del juego el niño B relata que por accidente ha tirado la casa y que le han sacado del juego porque “había arruinado todo”. El grupo de la casa en la nieve trata de integrarlo en su casa pero él no quiere porque dice que siempre le pasa así, que lo arruina todo y que no puede hacer nada bien.

Cuando empiezan a interaccionar de unas casas a otras se dan situaciones en las

que se roban los tejados los unos a los otros (y se amenazan y ofrecen golpes), o generan "terremotos" en la casa de otro grupo destruyéndola.

A pesar del caos, fue una linda experiencia de juego libre en que las historias personales brotaban a flor de piel.

El gran desafío de ese momento fue botar todas nuestras estructuras de cómo era un taller de teatro espontáneo (Caldeamiento, compartir historias, representar), ya que los niños y niñas compartían y representaban al mismo tiempo, así como también darnos cuenta que teníamos que empezar porque no se pegaran o faltaran el respeto.

Sesión 2

Fecha: 06 de Septiembre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

Decidimos que las puertas se abrirán a las 10:00 y se cerrarán a las 10:20, no permitiendo el acceso de ningún niño que llegue después de esta hora, avisando de esto a los padres, como parte del compromiso y el respeto con el espacio y el grupo. Los niños del sector amarillo serán convocados a las 10:00 en el colegio Licarantay

esperando máximo hasta las 10:10, hora en la que partirá el bus. Se hará también especial hincapié con los padres en la hora de recogida.

Para la segunda sesión, incorporamos un fuerte trabajo en torno a las normas de convivencia y respeto, ya que no queríamos que ningún niño se dañara o le sacara los ojos a otro. Pusimos foco en convocar la atención del grupo con tranquilidad, pero no era posible tener la atención de más de tres niños juntos, así que fuimos preguntándoles en grupos de dos o tres cómo querían que fuera la convivencia en el taller, cómo querían que fuera el espacio y cómo querían que fueran las relaciones entre ellos. Fuimos anotando todas sus respuestas en una gran hoja de papel en la pared para que pudieran verlas, y poco a poco esto les fue convocando y pudimos juntarnos, por momentos (algunos iban y venían), para concretar qué de lo que habían dicho entre todos les parecía fundamental en el espacio del taller. Finalmente convenimos tres reglas básicas que todos se comprometieron a cumplir:

- 1) Cuidado del otro: no pegarse, escupirse o morderse, ni faltarse el respeto o decirse garabatos.
- 2) Autocuidado: no subirse a las murallas, ni saltar por las ventanas. No escaparse del recinto (Teatro multifuncional) a la calle.
- 3) Cuidado del espacio: cuidar la infraestructura del lugar (Puertas, murallas, baños,

sillas, colchonetas)

Para poder incorporar la facilitación de estas normas, confeccionamos un afiche gráfico de ellas (dibujo) y un sistema de tarjetas tipo fútbol (Amarilla y Roja).

La tarjeta amarilla era una amonestación y recordatorio que la conducta X no debía realizarse. Si se acumulaban 3 tarjetas amarillas eran equivalentes a una tarjeta roja, el niño o niña no podía venir a la siguiente sesión. En este caso, se conversaría y trabajaría con el padre, madre o adulto responsable, ya que no se trataba de generar castigo sino más bien responsabilizarlo por sus conductas con el apoyo del entorno familiar y acompañando el proceso de reintegración facilitando herramientas también a los familiares.

Para esto, ante situaciones de conflicto nos proponemos trabajar una reflexión sobre los efectos en él o ella y en el grupo de la conducta X. Esta reflexión la abordaremos desde distintos frentes, por un lado con el niño que haya generado la agresión (qué crees que sucede cuando haces X, qué les pasa a los otros niños cuando haces X, cómo crees que se siente el niño o niña Y cuando le haces X, qué piensas que puede pasar si sigues haciendo X.), por otro con el que la haya recibido la agresión (cómo se ha sentido con la situación X, qué cree que puede hacer ante una situación así, qué le gustaría decirle al otro niño) y por último con los otros niños y niñas presentes en el conflicto (cómo se han sentido con la situación X, qué creen que siente o piensa Y

con lo que ha pasado, qué piensan que pueden hacer ellos cuando sucede una situación X como esta)

Así mismo, el pegar, faltar el respeto o tener una conducta temeraria que pusiera en riesgo al propio niño o niña o al resto era merecedora de tarjeta roja.

Nunca pensamos tener un sistema tan conductista de regulación del grupo, pero vista la situación de partida y la brecha de autocuidado y respeto existente en el grupo (si bien el tema de la dificultad para convocar la atención era común en todos los integrantes del grupo, en cuanto al respeto y el nivel de agresión existía una variabilidad que podía exponer al grupo a replicar situaciones de víctima agresor) nos pareció importante instalar este marco de forma temporal para establecer el contexto de valores del espacio en el que estaban participando.

El objetivo era que el propio grupo definiera lo que quería vivir en ese espacio en términos de convivencia grupal, y que por lo tanto ellos mismos se responsabilizaran de que eso fuera así. De esta forma ellos mismos determinaron que debía ser un espacio en el que no se agredieran, ni verbal, ni físicamente; un espacio en el que estuvieran seguros y no se dañaran.

El acordar con los propios niños y niñas las normas de convivencia, con lo cual no lo sintieron impuesto, facilitó la reflexión en cuanto proceso, es decir, la acción X

tiene efectos en los integrantes y en el grupo.

Es importante mencionar que más adelante, el propio grupo fue autorregulándose y alertando cuando un niño o niña no respetaba estas normas. De hecho en un momento el sistema de tarjetas dejó de ser necesario ya que ellos mismos se ayudaban a contener y regular su enojo de formas más constructivas, y como grupo empezaron a no tolerar las agresiones señalándolas y diciéndole al compañero que no actuara de ese modo; o incluso señalándole que si seguía actuando así no iba a poder seguir viniendo a teatro.

Por otro lado, como facilitadores flexibilizamos nuestras expectativas de poder representar historias y nos enfocamos en trabajar la integración grupal y el respeto mediante el juego libre, es decir, que ellos decidieran a qué jugar y nosotros nos dispusiéramos a que incorporaran las normas.

Una vez trabajadas las normas de convivencia con el grupo compartimos una colación y la segunda parte de la sesión la dedicamos al juego libre grupal. El juego de la pinta surgió rápidamente como un emergente del grupo en el que todos participaron. Este juego sirvió para empezar a instalar las normas conversadas, señalando los momentos en los que se transgredían estos límites de cuidado propio y con el otro.

Lo anterior nos permite identificar el abordaje de las situaciones conflictivas

básicamente desde dos prismas; las acciones de violencia son zanjadas, sin concesión (si bien tras instalar el límite claramente, se hace un trabajo con los niños y con el grupo para identificar la emoción que ha generado la agresión y buscar una alternativa de expresión) y otras acciones, igualmente disruptivas y disolutiva, son acogidas y contenidas desde que explotan, ayudándoles igualmente a entender lo que les pasa y a ampliar su abanico de respuestas.

En esta sesión se dieron varias situaciones violentas en las que los niños se enfrentaban con gritos, insultos y golpes (empujones fuertes, puñetazos, patadas y codazos en el estómago cuando el compañero estaba en el suelo caído). El grupo rápidamente empezó a identificar estas agresiones como no tolerables para ellos y a señalarlas.

Sesión 3

Fecha: 13 de Septiembre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

En esta sesión una de las niñas llega tarde, la hora de cierre de puertas se señaló

a las 10:20 y llegó a las 10:50, así que no pudo acceder a la sala. Tratamos de comunicarle esto al adulto que la trajo y a ella, con mucho cariño pero con firmeza, defendiendo la necesidad de respetar el tiempo del grupo y el compromiso tomado, y es recibido bien. De hecho esta es la única ocasión en que tuvimos que marcar este límite.

En la Tercera sesión profundizamos en las normas básicas de respeto y convivencia, repasando los afiches gráficos con ellas y ellos, así como también el modo en que opera el sistema de tarjetas. Se introduce el juego colaborativo como la Pinta en cadena y saltar la cuerda. La pinta en cadena consiste en que se van sumando niños y niñas que son pintados hasta que no queda ninguno por pintar, entonces el nuevo pintado colabora en pintar a otros.

En cuanto a saltar la cuerda, es el típico juego de los patios de colegio antes de la era de los celulares, el cual se puso a disposición para generar orden, ya que debían formarse para poder saltar. Este juego también ayudaba convocar la atención de niños y niñas en una actividad común y grupal.

Durante el rato que jugamos a saltar la cuerda se dan varias situaciones que requieren de una atención extra y que tienen que ver con las dinámicas grupales de los niños participantes y con su tolerancia a la frustración y la capacidad de jugar colectivamente. Así hay niños (as) que continuamente quieren ser la protagonista que está saltando y debemos conversar para que den el espacio para que otros también

tengan su momento de saltar. Niños (as) que ante estas situaciones de conflicto estallan rápidamente en llanto y/o gritos, o bien explotan en expresiones violentas físicas y/o verbales.

En los casos de contención de la frustración conversamos con el niño (a) afectado para obtener paciencia de él/ella (en algunas ocasiones en esta contención participan sus compañeras). En los casos de expresiones agresivas apelamos a las normas de convivencia que el mismo grupo ha creado, y ellos mismos las recuerdan cada vez que se da un situación de este tipo. Esto hace que en poco tiempo la distribución de tarjetas amarillas sea profusa; pero también ayuda a que ellos se vayan responsabilizando de la calidad de la convivencia en el taller.

Tras este juego les proponemos dibujar, en grandes papelógrafos, una escena, una historia que les haya sucedido en la última semana. Ante esto, uno de los niños quiere continuar saltando, llevándose la cuerda hacia el suelo y gritando. Otros 3 niños lo acompañaron en esto de gritar y empiezan a tirar de la cuerda peleando por su posesión. Ante esta situación, uno de los facilitadores se quedó con los niños que estaban peleando y el resto pasaron a la etapa del dibujo.

Los niños que tiraban de la cuerda empezaron a mirar alrededor y vieron que el resto del grupo había seguido adelante, y que no estaban recibiendo atención (ya que el facilitador que se había quedado pendiente no intervenía, sólo miraba) y fueron dejando

la acción de tirar de la cuerda y gritar en la que estaban, uniéndose paulatinamente al otro grupo. Al unirse llegaron tirando cosas y pegándole al resto. El grupo reaccionó recordándoles que en este grupo no nos tratábamos así, que querían que dejaran de gritar y pegar. Los facilitadores apoyamos estas acciones de contención y fueron acreedores de tarjeta amarilla. Dos de los facilitadores conversaron por separado con los dos niños que habían generado la agresión convocando su atención al efecto de sus acciones en el grupo. Los niños pudieron identificar que los otros niños no querían que los insultaran ni les pegaran, y ante la reflexión de por qué se acercaban así la respuesta siempre fue “porque quiero”. Por otro lado el resto del grupo manifestó que no querían que nadie allí pegara ni insultara porque querían “estar tranquilos y pasarlo bien”.

Hay que señalar que en esta sesión decidimos adoptar una ética de trabajo en la que el foco de atención este puesto en aquellos que sí sigan las instrucciones y dinámicas que se van indicando, aquellos que colaboran más en la ejecución de las acciones (por ejemplo quedarnos instalando el suelo de goma eva con los que colaboran en ello, aunque sólo sean dos).

Así, ante una situación violenta tomamos la decisión de señalarla y contenerla, pero volver rápidamente a la acción que se esté desarrollando en cada momento con los niños y niñas que la estén desarrollando (montar el suelo, dibujar en papelógrafos, preparar la colación...). Inicialmente no era posible convocar la atención de más de dos

o tres niños a la vez, pero pudimos comprobar que de esta forma poco a poco más niños se iban sumando a la acción que se estuviera desarrollando en el momento

El dibujo sirvió para rescatar historias personales de niños y niñas: una niña dibujó a una profesora del colegio que estaba embarazada, uno de los niños más problemáticos dibujó un copihue, porque lo habían dibujado en clase y una niña dibujó una pelea familiar en que su madre se encerraba con ella y sus hermanos mayores y menores en la casa protegiéndose con la manguera, mientras su padre golpeaba la puerta de la entrada con fuerza intentando acceder al interior de la casa. Se conversó con la niña sobre esta situación y se comprendió que había una situación de vif, y que en las conductas impulsivas que presentaba, estaba replicando la forma de resolver conflictos que estaba observando en su casa, considerando en las próximas sesiones trabajar con ella desde esta óptica.

Sesión 4

Fecha: 27 de Septiembre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

Todos llegan antes de la hora de cierre de puertas, y en seguida ocupan el espacio y juegan, algunos a la pinta, y otros a representar personajes de sus videojuegos favoritos. La acción es frenética, pero registramos menos agresiones físicas y verbales. Las agresiones, además empiezan a pasar a la "clandestinidad". Como no son toleradas a plena vista, los niños que ejercen más violencia empiezan a buscar formas de seguir realizándolas cuando no están visibles. El grupo en esto es clave, ya que los que observan las acciones violentas no se quedan al margen y señalan estas acciones e intervienen. En este sentido el grupo empezó a replicar el mismo dispositivo que habíamos establecido nosotros para la contención de situaciones violentas. Cuando un compañero insultaba o pegaba a otro, los que lo habían visto se separaban para hablar por separado con uno y otro haciendo reflexionar al que había generado la agresión sobre cómo se sentiría el otro niño y hablando con el que había recibido la agresión sobre cómo se había sentido y qué podía hacer si volvía a pasar (búsqueda de un desenlace inesperado).

Seguimos con el objetivo transversal de trabajar la integración grupal mediante la generación de un espacio de confianza con normas básicas de convivencia y respeto, así que convocamos al grupo para recordarlas y proponemos saltar a la cuerda como primera actividad de la sesión.

Uno de los niños falla un salto y se tira en el suelo llorando y diciendo que "no

le sale nada bien", "que siempre lo arruina todo" y "que no es bueno para nada". Conversamos sobre qué pasa cuando fallamos, que todos fallan y sobre volverlo a intentar. Le preguntamos si cree que puede volver a probar y seguir probando hasta que le salga bien, y dice que sí, más o menos convencido; pero se pone en la fila y vuelve a saltar. Esta vez consigue encadenar más saltos, y tratamos de celebrar aunque él parece no estar del todo satisfecho.

Otro de los niños, que suele mostrar una actitud muy tímida y le cuesta relacionarse con el resto, no se atreve a saltar porque dice que no sabe y que siempre falla, así que converso con él y le animo a intentarlo y fallar juntos. Consiguen encadenar tres saltos y el niño se muestra visiblemente orgulloso de esto.

Durante el juego también se da una situación en la que uno de los niños que más violencia expresa le pega a otro y le insulta para ocupar su lugar en el salto. El grupo protesta con fuerza ante esta acción y el niño acumula su tercera tarjeta amarilla que se traduce en una roja. Conversamos con él, reflexiona y parece que identifica otras formas de acción (esperar su turno, decir lo que le ha molestado sin agredir por ejemplo), pero igualmente es enviado a casa por una sesión, puesto que este era el compromiso tomado.

Le acompañamos afuera cuando el autobús pasa a recogerlo, y la profesional de apoyo lo acompaña en el trayecto hasta su casa. Conversamos con él y le expresamos

nuestro deseo de que se reincorpore una vez pasada la sanción, recordando siempre que esas normas básicas no son transables y que le podemos ayudar a encontrar otras formas de expresión.

Esto generó un impacto en sus dos "compinches" habituales, quienes gritaron, corrieron y aporrearon las puertas. Inclusive para contener a uno se tuvo que abrazar con fuerza y tranquilizarlo en el suelo, puesto que gritaba y pegaba. Ya en el suelo se tranquilizó.

Esta iniciativa sirvió para valorar la consecuencia de los actos, mediante las preguntas anteriormente descritas, las cuales se conversaban en grupo, para que todos tomaran posición y supieran que la permanencia en el grupo dependía de conservar unas normas mínimas de convivencia. De este modo, los y las integrantes del grupo comenzaron a expresar sentido de pertenencia y necesidad de mantenerse en el grupo construyendo un cuidado por el grupo y autocuidado personal. Instaurando las normas mínimas de convivencia como necesarias y apetecidas por el grupo

Para finalizar esta sesión se realizó un ejercicio de exploración del juego representativo libre con telas. Se les ofrecieron telas para que enrollaran los personajes que quisieran y niños y niñas se disfrazaron de reyes, reinas y héroes de juego de vídeo Warcraft. Los personajes elegidos son replicas de personajes que conocen por películas o videojuegos (Elsa de Frozen, en el caso de las niñas, personajes de Dragon Ball o

Warcraft en el caso de los niños). Se les pregunta sobre la posibilidad de interpretar a personajes diferentes que ellos puedan crear y, por ahora, la respuesta es negativa.

El preguntar al grupo la posibilidad de interpretar personajes distintos se condice con el objetivo de ampliar sus abanicos de acciones, es decir, al enrolar estos personajes, niños y niñas ejecutan repertorios de acciones muy limitados, que en el caso de los niños sería pelear.

Un objetivo del taller consiste en que puedan crear personajes y por tanto experimentar nuevas acciones y habilitando otras posibilidades de responder a problemáticas frecuentes, es decir, generar la posibilidad de explorar desenlaces inesperados.

Es importante mencionar que al principio el juego era solitario, de poca interacción, un juego representativo fundamentalmente individual, en el que, incluso jugando juntos, cada uno construye su propia historia sin escuchar la historia del otro. No hay co -construcción, juegan juntos mientras eso no suponga tener que adaptar su visión individual para tener una historia que abarque las ideas de los otros niños. "Si tengo que cambiar lo que yo estoy haciendo prefiero irme y jugar solo". Ante esta observación resolvemos trabajar poco a poco para integrar el juego representativo individual en juego representativo grupal que les permita construir una escena grupal que puedan representar en la muestra final, poner foco en el objetivo grupal para

integrar el juego.

También observamos que, hasta ahora, el juego se desarrolla casi todo en la periferia, o sea, en los pasillos y no en el escenario principal, razón por la cual uno de los desafíos fue llevarlos hacia el escenario y a la interacción grupal.

Sesión 5

Fecha: 11 de Octubre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

En esta sesión se incorporó el "balón prisionero". Este juego consiste en formar dos grupos equitativos que se ponen a cada lado de la sala, la cual se divide en dos. La idea es poder tirar el balón "quemar al adversario" y recuperar el balón para seguir quemando. Gana el grupo que haya terminado y quemado a todos los rivales. Este juego dio muy buenos resultados para generar un juego colaborativo y prestar atención a la acción grupal. Hasta los niños más difíciles engancharon con el trabajo en equipo.

De pronto, uno de los niños, con el que hemos trabajado fuertemente el manejo de la frustración, estalla en un grito estridente, agudo y sostenido, con la cara

desencajada porque lo habían "quemado", "yo no sirvo para esto y no sirvo para nada", decía. Me acerco a él y reclamo su atención poniéndome en la línea de su mirada, le sostengo la cara y le pido que respire. El niño se calla, y respira agitadamente. Le pongo la mano en la tripa y le pido que la mueva al respirar. Luego pongo la mano del niño en mi tripa y le muestro como sube y baja al entrar y salir el aire. Le pido que lo intente.

En los intentos el niño se va calmando rápidamente y su mirada se centra. Tras unas pocas respiraciones le pregunto si se siente mejor y el niño dice que sí. Conversamos sobre la respiración y el niño dice que la próxima vez que se sienta furioso intentará respirar de esta forma para sentirse mejor. Al finalizar la sesión conversamos con la madre para contarle que le hemos dado esta herramienta a su hijo de forma que lo pueda apoyar en el día a día con esto.

El resto de niños y niñas se quedaron estupefactos frente a la reacción. Otro grupo empezó a molestarlo, le pusieron "Niño rata" por el tono agudo de sus gritos.

Entonces parte del equipo comenzó a conversar con los niños que molestaban, intentando que reflexionaran y se pusieran en el lugar del niño que lloraba. Qué sientes que le pasó a X? Cómo crees que se siente X con lo que le ha sucedido y con lo que le dicen?, cómo podríamos ayudarlo?, qué te pasa a tí con los gritos de X?, lo que le pasa a X te ha pasado a ti?. En general los niños contestaban cosas cortantes y generalmente molestando, pero al final, al menos algunas de las niñas miraban al niño que había

estallado con más comprensión.

Por último, se intentó explorar el juego representativo rescatando historias personales. Esperábamos profundizar en dinámicas familiares o escolares como las producidas en los dibujos, o las que surgieron en el juego representativo grupal que se generó en la primera sesión; pero emergieron nuevamente historias de reyes, reinas y juegos de video.

Las peleas que se generaban en estas representaciones (sobre todo en el caso de los niños que jugaban a ser personajes de warcraft) estaban cargadas de violencia, y comenzaron a perseguirse y pegarse con la goma eva disponible en el suelo. Estas peleas, del juego, rápidamente pasaban a ser reales, pegándose con fuerza, haciéndose daño y terminando en conflictos donde algunos terminaban llorando o enfadados.

Con el fin de no perseguir ni reprimir el emergente grupal de lucha, lo usamos a nuestro favor, es decir, comenzamos a trabajar las peleas en cámara lenta (para que aprendieran a no hacerse daño), teatralizándolas y a coreografiándolas para incluirlas en la puesta en escena final.

Sesión 6

Fecha: 18 de Octubre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

En esta sesión jugamos a la "pinta con animales". Es una variación de la pinta en la que el niño o niña que "la lleva" (el "pintador") elige un animal y persigue a los demás como si fuera ese animal. El resto de niños deben moverse y actuar como ese animal hasta que el "Pintador" pinta a otro niño y este elige un nuevo animal. El juego estuvo muy bien y todo el grupo participó y jugó con ganas.

Después pusimos en uno de los muros unos papelógrafos para que ellos pudieran ir anotando qué personajes les gustaría enrolar en las escenas de la muestra. El objetivo de esto era conseguir que ampliaran el repertorio de personajes disponibles, ya que su juego representativo les llevaba continuamente, como señalamos anteriormente, a enrolar a reinas de dibujos animados, Elsa de Frozen principalmente, (en el caso de las niñas) y guerreros de películas y videojuegos, Dragon Ball y Warcraft, (en el caso de los niños).

Este ejercicio aumentó un poco la variedad de personajes, matizando las princesas (aparecen relacionadas a la naturaleza, a los animales, a las flores...), aparecen las hadas (que no estaban presentes hasta este momento) y aparecen los piratas, los superhéroes y los dragones. Uno de los niños (J) expresa que él no quiere actuar, que no le gusta; y finalmente conseguimos que reconozca un rol en el que le gustaría estar, el de músico; expresa que le gustaría actuar de baterista.

Según los intereses que pudimos identificar hasta este momento vimos que se creaban dos grupos temáticos:

1) El grupo de las niñas con historia de princesas y brujas. En este grupo, en una sesión posterior, se intentó probar con historias de exploradoras, decidiendo que serían exploradoras reinas en África, pero la incorporación de esta inflexión de personajes no fue aceptada por el grupo.

2) El grupo de los niños con historias de guerreros de películas, videojuegos y peleas. Este grupo se intentó matizar con juegos de aventuras como Mario pero primaron las peleas y batallas.

Teniendo estos grupos, se comenzó a explorar con ellos el surgimiento de historias. Para esto, emplearon telas de colores con las cuales personificaron a los personajes mencionados y se comenzó a facilitar que se relacionaran entre ellos en el

espacio escénico y no afuera, en el entre o pasillo, con el fin que pudieran desarrollar habilidades interpersonales y presencia en el escenario.

Para esto, se les animaba a que caminaran en diagonales, impostaran la voz y pudieran enriquecer la creación del personaje con preguntas como de dónde viene el personaje?, qué hace? qué quiere?, con quién se enfrenta?, qué es lo que más te gusta de él?, qué le gusta hacer a tu personaje?

Poco a poco los niños y niñas empezaron a interactuar entre ellos, desarrollando historias y descubriendo cosas nuevas. También empezaron a “jugar más en serio”, transformándose en sus personajes.

Sesión 7

Fecha: 25 de Octubre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

En esta sesión, se partió con un juego que pudiera integrar la colaboración, la atención y el trabajo grupal. Este consistía en dividir al grupo en dos. Entonces unos hacían un sonido de un animal o cosa y el otro grupo debía adivinar pero sin decirlo, ya

que tenían que moverse como el animal o cosa al cual habían evocado mediante el ruido.

Resultó muy interesante observar cómo se sintonizaban para representar el sonido, aumentando la expresión corporal y el trabajo en equipo. Los facilitadores también nos movíamos para que nos vieran y modelaran nuevos movimientos incorporando otras partes del cuerpo como cuello, cadera, muslos y hombros, de este modo, no se quedaran sólo en las manos y la cabeza.

Al principio les costó mucho realizar estas pequeñas representaciones, por un lado mostraban timidez ante el hecho de hacer sonidos o movimientos para que el otro grupo adivinara, y por el otro, inicialmente expresaban no saber cómo representar, ni en sonido ni en movimiento los objetos y/o animales que se les ocurrían.

Con el acompañamiento y ánimo de los facilitadores ambos grupos consiguieron empezar a generar movimientos y sonidos amplificando su repertorio y permitiéndose salir de las imágenes más cercanas (gato, perro, caballo...) para atreverse a representar otros objetos y/o animales más alejados de la convención (despertador, serpiente, jirafas, cocodrilos, elefantes...), creándose una rivalidad entre ambos grupos para ver cuál de los dos conseguía presentar el objeto/animal más difícil o raro al otro grupo.

La competencia hizo que los dos grupos salieran de la zona de confort de sus

imágenes habituales invitándoles a ampliar su repertorio de movimientos y sonidos, y se generó un momento muy divertido, con muchas risas, en el que todos parecieron disfrutar mucho.

Al momento de emitir el sonido, también se les entregaba herramientas de impostación de la voz (Vocalizaciones) para que fueran perdiendo el miedo y sintieran la fuerza y energía de sus voces.

Posterior a esto, se realizó un trabajo emocional. Nos sentamos en círculo y a cada niño se le pasó un globo para que lo inflara y representara una emoción de su personaje, mediante una cara pintada con plumón. El niño (B) que había gritado de manera aguda y que fue apodado "Niño rata" por los demás decía que no podía dibujar que no le salía y que no era capaz.

En ese mismo momento se puso a llorar y los demás lo molestaron, diciéndole nuevamente su apodo "Niño rata". Les dijimos que era muy importante no molestar y respetarse, ya que decir niño rata era una manera de maltratar y burlarse. Paralelamente fuimos animando al niño que lloraba para que dibujara en el globo reflexionando con él que lo que hiciera estaba bien, y que si no le gustaba cómo le salía podía volverlo a intentar las veces que quisiera. Poco a poco fue dibujando su globo y consiguió representar lo que quería.

Otro agarró el plumón intentó dibujar una cara de alegría y la tachó totalmente con el plumón no dejando rastro de ella. Se le preguntó qué había pasado y mencionó que no le gustaba dibujar, que eso era cosa "de niñas".

Otro niño con dificultades, el que agarraba la cuerda y no la soltaba, adquiriendo el protagonismo de una manera disruptiva y dificultando el desarrollo de las sesiones, dibujó una cara pequeñita, pequeñita en el globo que estaba riéndose, diciendo que no podía hacerla más grande que las caras eran así.

A todos y todas se les alentó a que pusieran más detalles en el globo. Como emergente del grupo sucedió que los y las niñas más vulnerables (4), que se localizan en el sector donde hay tráfico de drogas, les fue difícil realizar la consigna, resultando sus dibujos mucho más rudimentarios, vale decir, pequeños, sin detalles, con líneas gruesas y rectas.

Otras niñas y niños dibujaron alegría (7) y el niño que dijo que no podía hacer una cara, logró hacerla plasmándola llena de risa por el logro, con lo cual se sintió muy satisfecho. Estos niños y niñas si bien tenían dificultades familiares como separaciones o ser testigos de violencia moderada, sus dibujos y comprensión de las emociones era mucho más complejo y rico.

En esta sesión introdujimos el pintacaritas como herramienta para ayudarlos a

enrolar personajes en el juego teatral, complementando el uso de telas y elementos de goma eva.

Uno de los niños no quiso y se negó rotundamente a pintarse, pero sí aceptó realizar el juego de telas y personificar su guerrero favorito de videojuego.

Por último, se realizó juego representativo grupal con telas. Como facilitadores nos pusimos a trabajar en el centro del teatro con un grupo de niños (6) que eran los más motivados. Se pusieron telas como reinas, reyes y guerreros. Junto con esto les pintamos la cara.

Los otros niños y niñas continuaron con su juego solitario en la periferia del salón y vimos que uno de ellos ejercía violencia a los otros. Contuvimos esta acción señalándola y generando la reflexión. Al cabo de un rato, los niños y niñas de la periferia se dieron cuenta que no tenían el foco y comenzaron a llegar y unirse al grupo del centro y a interactuar con ellos de una manera intensa, pero habían llegado, con lo cual nuestra línea base de trabajo estaba dando resultados, es decir, no perseguir las conductas disruptivas sino que trabajar y darle foco a la creación colectiva a través del teatro.

Sesión 8

Fecha: 08 de Noviembre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

Retomamos el juego del "balón prisionero" como integrador inicial y todos participan con ganas. Identificamos varias acciones empáticas entre ellos que nos emocionan (por ser nuevas y diferentes). En un momento en una de las "cárceles" hay tres integrantes de un equipo y llega un balón que les podría ayudar a "quemar" a alguien del otro equipo y salir libres. Unos de los niños, que lleva más tiempo "quemado", intenta atrapar el balón pero se le escapa y lo atrapa una de las niñas que acababa de llegar. Esta mira al niño y, tras pensarlo un momento, le entrega el balón para que lance él diciéndole que lleva más tiempo allí y que lo intente él.

En otro momento uno de los niños que están "quemados" recibe el balón pero se lo intenta pasar a una compañera porque "total a él no le sale y no va a conseguir salvarse ni quemar a nadie" y la niña no le recibe el balón y le dice que lo intente él ya que él ha conseguido atrapar la pelota, y que si no se salva no pasa nada, pero que lo intente, y le anima con fuerza. Un tercer momento se da cuando ya sólo quedaba un

niño de uno de los equipos y todo su equipo lo vitorea y anima para que consiga salvarse y pasarles el balón pero no lo consigue. Ante esto el equipo igual se acerca y lo felicita porque ha jugado muy bien y ha conseguido "aguantar" hasta el final.

El descanso con la colación se desarrolla de forma ordenada. Casi todos ayudan a preparar las cosas que se van a compartir y se distribuyen en el espacio con sus jugos y galletas. Conversan mientras comen, aunque identificamos que los niños aprovechan estos espacios para sacar sus videojuegos y tratamos de instalar que los videojuegos los dejen fuera del espacio del taller de teatro.

Tras la colación proponemos al grupo un espacio de juego representativo; pero en esta ocasión les invitamos a probar con escenarios y situaciones que hemos preparado previamente recogiendo los personajes que salieron en la sesión anterior:

- 1) Exploradoras en Africa que buscan un tesoro.
- 2) Piratas que surcan los mares en busca de una isla secreta.

La propuesta genera una fuerte resistencia inicial en ambos grupos.

Los niños se niegan en un inicio y sale cada uno corriendo en una dirección, pero se consigue convocar su atención invitándoles a ser reyes pirata. Ante esto empiezan a crear su historia y con la goma eva construyen un barco en el que se montan todos menos uno. En ese barco pelean con espadas, pero también pelean contra

cocodrilos que les atacan (los representan con bordes del suelo de la goma eva encajados unos con otros en forma de bocas dentadas).

El niño que no se ha querido "subir al barco" crea su propia isla solitaria, enrolando también a un rey pirata, desde donde cuenta que no sabe cómo salir y está esperando que vengan a rescatarlo. El resto del grupo empieza a dirigir la historia para ir a rescatarlo, pero no se llega a concretar.

En el grupo de las niñas, en la misma línea de facilitación, se intenta que acepten ser reinas exploradoras, y en un principio parece que funciona; pero se niegan a estar en Africa. Y finalmente su juego se centra en ser reinas y princesas (que no tienen nada de exploradoras); pero que ya no son réplicas de personajes de películas animadas. Aquí aparecen las princesas relacionadas con la naturaleza y los animales. Y dos de las niñas desarrollan una representación del vínculo que han creado entre ellas al pintarse cada una medio corazón en el dorso de su mano con el puño cerrado, de forma que si unen ambos puños enseñando el dorso forman un corazón completo.

En este momento, pasado ya el Ecuador de las sesiones programadas para este taller hacemos una recapitulación de los avances del grupo y no vemos muy posible que se consiga el objetivo final de hacer una muestra, una representación frente a la comunidad.

Para valorar los logros conseguidos (mayor respeto y cuidado del grupo, mayor colaboración, vinculación con el espacio del taller de teatro y entre los propios niños y niñas) decidimos que vamos a seguir trabajando pero sin presionar para que la muestra se consiga como habíamos planificado, abriendo la posibilidad de que se pueda mostrar algún pequeño ejercicio o juego colaborativo y enriquecer el encuentro con un diaporama que registre toda la evolución del taller.

Sesión 9

Fecha: 22 de Noviembre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

Los primeros que llegan empiezan a jugar a la pinta nada más acceder al espacio. El juego se desarrolla sin mayores incidentes aunque tenemos que intervenir varias veces para que lo limiten al interior del recinto y no salgan a la calle.

Nuestra intención hoy es poder profundizar un poco más en el enrolamiento, tomando conciencia de la forma de caminar y de hablar, de la velocidad, del juego, así que una vez que cerramos las puertas les proponemos partir con una caminata por el

espacio, remarcando que no caminen en círculos. Les invitamos a mirar el espacio mientras andan, a sentir como se apoyan sus pies en el suelo, y a mirarse cuando se cruzan con un compañero o compañera.

Parte del grupo realiza el ejercicio propuesto con ganas, si bien con timidez, pero tres de los niños, se quejan, no quieren moverse y dicen que es aburrido. Ante esto otras niñas les dicen que paren de quejarse y que lo hagan. Les invitamos a que anden a diferentes velocidades, lo más rápido que puedan, y luego también la velocidad más lenta que puedan conseguir. Identificamos que hay una dificultad importante en bajar la velocidad y muy pocos consiguen una verdadera cámara lenta, una ralentización de movimientos.

En la segunda parte del ejercicio les proponemos un recorrido de aventura en el que pasan por la playa, con la arena muy muy caliente, el mar, por el bosque, por la nieve, atraviesan un río, y finalmente terminan con una pelea de barro que acaba oliendo realmente mal. Al principio les cuesta participar de los cambios de escenario, hay resistencia, y nuevamente se oyen las voces de los tres niños que no están queriendo participar diciendo que es fome; pero el juego termina en una pelea de barro en toda regla. Tal vez demasiado violenta, pero en la que la textura y el olor del barro toman un protagonismo importante.

Durante la colación se dan algunos conflictos en torno a quién se lleva más

galletas y una de las niñas acaba enfadada y corre a refugiarse en unas escaleras anexas a la sala en la que se desarrolla la actividad. A raíz de este conflicto empiezan a pelear por las galletas y se genera un caos en el que también se derraman varios jugos. Conseguimos la colaboración de algunos de los niños para recoger lo derramado y poco a poco otros se van sumando para colaborar en ordenar el espacio para poder seguir con la actividad.

Para el juego representativo les proponemos en esta ocasión un guión inventado, basado en las historias que ellos han ido generando en las sesiones anteriores e incluyendo algunos de los personajes que aparecieron en el brainstorming de personajes que realizamos hace algunas sesiones. Dividimos el grupo en dos, y se separa en niños y niñas como habitualmente.

Esto es algo que hemos decidido aceptar ya que el objetivo central de esta fase del taller es que consigan hacer una representación, que consigan concentrar su acción en el escenario y mostrar una escena que han preparado previamente, así que el trabajo de integrar al grupo y que todos juntos, niños y niñas desarrollen una escena en común lo postergamos a una segunda parte del taller.

La escena entregada tiene distinta aceptación.

En el grupo de los niños les hace mucha gracia los nombres inventados para los

personajes pero es muy difícil que centren la acción en lo propuesto, y después de mucho rato intentando concretar el reparto de personajes el grupo se dispersa y acaban encarnando a los personajes de Warcraft que pelean entre ellos. La resistencia a que enrolen personajes que no conocen, a que "jueguen" es notable. En todo caso, es importante señalar, que a pesar de esta resistencia, en la segunda parte del taller, el año 2016, todavía recordaban los personajes propuestos en esta sesión y los nombraban de vez en cuando.

En el grupo de las niñas la resistencia es menor, si bien ninguna de ellas quiere adoptar el papel del personaje antagonista. De repente una de las niñas toma el papel de dragón sin pensarlo más. Finalmente consiguen hacer una improvisación basada en la escena entregada. En esa improvisación todas las acciones se desarrollan rápido, todo sucede a una gran velocidad y los movimientos están poco definidos (tanto los corporales como los escénicos).

Las palabras que dicen, asimismo, apenas se entienden ni se oyen; pero consiguen hilar el desarrollo de una historia de principio a fin, en el que unas princesas se escapan de sus padres y tras algunas aventuras en el bosque encuentran un dragón que les atrapa. Trabajan para este dragón y finalmente se hacen amigas de él y este les lleva de vuelta a casa. Este guión está basado en acciones de las representaciones que ellas han ido generando previamente con princesas que se hacen amigas, que escapan de

algún ser malvado o de algún problema y que consiguen salir adelante apoyándose la una en la otra.

Consiguen representar la escena una sola vez, no hay repetición, y ya que el grupo de niños está tan disperso, tampoco hay opción de que la vean.

Sesión 10

Fecha: 29 de Noviembre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

En esta sesión partimos con el juego el balón prisionero. Todos participan menos un niño que señala que le aburre el juego (J), el cual se aísla y se queda jugando con unas pelotas de malabares.

El balón prisionero es un juego que les gusta mucho y convoca sintonizándolos hacia objetivos grupales, ya que los mismos niños y niñas colaboran en los preparativos del juego, por ejemplo rayando la cancha con tiza. Posterior a esto, se realiza la convivencia de manera ordenada, es decir, no se pegan ni se quitan las galletas, colaborando en servir, con lo cual el rito de tanto repetirlo ya se encuentra instalado.

Una vez finalizada la merienda, introducimos el juego de las películas para trabajar la habilidad grupal de que unos hagan mientras otros permanecen como observadores. El hecho de que el grupo observador tenga que tratar de adivinar la película hace que no sea un observador pasivo, dándole un lugar intermedio entre estar todos haciendo al mismo tiempo, y permanecer sólo viendo lo que otros hacen, una especie de bisagra para llegar a poder observar el trabajo de los compañeros de forma respetuosa desde un lugar más pasivo.

Trabajamos separando el grupo de niñas del de niños ya que no quieren participar mezclados. En la distribución del espacio, los niños rápidamente ocupan el escenario y las niñas se juntan para trabajar en el espacio del salón.

De esta forma iniciamos el proceso de elección de película a representar por cada uno de los grupos. El grupo de niños inicialmente quieren representar escenas del videojuego Warcraft, pero al no ser una película se deciden por Dragon Ball (La batalla de los dioses).

Cuando intentan ponerse de acuerdo para distribuir los personajes que van a representar se inicia una discusión por dos razones; por un lado todos quieren ser Goku (el protagonista), y por el otro ninguno de ellos quiere ser Bills (el antagonista, el malo de la película).

Con la ayuda de facilitación de Álvaro (Psicólogo del Equipo) consiguen acordar la distribución de los roles "positivos" dándole protagonismo a algunos de los compañeros de Goku.

Este es un punto conflictivo también, ya que inicialmente se resisten a alterar la escena que querían representar de la película y pelean por intentar ser completamente literales en su representación, no dando espacio a improvisaciones que permitan entrar a los otros personajes. Superado esto a través de reflexión e invitación a pensar que es un juego en el que se pueden permitir no ser literales, se encuentran con que todos son protagonistas y no tienen contra quien desarrollar la batalla que quieren representar.

Ninguno quiere asumir el papel de "malo", y los argumentos de que es un juego, que pueden rotar el rol, que es temporal sólo para que sus compañeras puedan adivinar, y otros, son ineficaces y el grupo se disgrega. Corren en diferentes direcciones y no consiguen llevar a cabo la tarea.

Paralelamente el grupo de niñas trabaja en elegir una película y se inclina rápidamente por Frozen. Las cuatro niñas presentes en esta sesión quieren representar el rol protagónico (Elsa), y pelean por quién ha sido la primera en elegirlo.

Como facilitadora les sugiero que en la representación las cuatro podrían ser Elsa, pero la sugerencia funciona solo en parte, ya que dos de las niñas quieren tener el

protagonismo absoluto, no quieren tener que compartirlo con otra niña, y además no aceptan que pueda haber más de una Elsa; "en la película sólo hay una".

En la conversación, una de las niñas (M), transa con su deseo del rol protagónico y acepta representar a la hermana de Elsa, Ana. Y dos de las niñas (V y N) aceptan la posibilidad de representar ambas a Elsa. La cuarta niña (C) se enfada con la situación y sale del espacio de trabajo aislándose en unas escaleras junto a la sala diciendo que ella quiere ser Elsa y si no, no participa.

En coherencia con la línea de trabajo que estamos instalando, ante esto, compruebo que se encuentra bien y vuelvo a las niñas que están avanzando en la consecución grupal. Con este nuevo conflicto que se ha desarrollado con C, hemos vuelto a perder la colaboración de M, que también se retira del grupo. N y V se ponen de acuerdo en las acciones que van a realizar y empezamos a convocar público para que adivinen la película.

En este punto de representación el grupo está bastante disperso, pero conseguimos dos niñas actuando y dos niños observando, si bien desde lugares inversos (los observadores están en el escenario y las actrices realizan su representación en el espacio del salón).

Esta inversión de lugares se da, por un lado, porque los niños no quieren

abandonar el escenario y, por otro, porque las niñas que van a realizar la representación se muestran tímidas y avergonzadas con actuar y que las miren, de hecho les acompaño de cerca en su actuación, animándoles a ocupar el espacio de forma que lo que hacen sea visible para los "espectadores" y acompañándolas incluso en las acciones, para que muestren lo que han preparado.

La representación es literal sobre la película, de hecho tienen la intención de representar la película completa, escena por escena, no logrando una síntesis o, al menos, una selección de la o las escenas más significativas.

Consiguen avanzar en la representación y los niños que observan, con la ayuda de Álvaro para convocar su atención en la escena que están desarrollando sus compañeras, adivinan la película. Las niñas que han participado en la representación saludan a los aplausos, se les ve orgullosas y con más confianza.

Al finalizar la escena reaparecen las dos niñas que se habían aislado y se lamentan de no haber participado. Conversamos sobre lo que sucede cuando tenemos que hacer algo juntas (os) y a veces no puede ser todo como yo quiero, y sobre lo divertido que es si conseguimos hacerlo en grupo.

Sesión 11

Fecha: 2 Diciembre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

Iniciamos la sesión con el juego del balón prisionero. Los niños y niñas se muestran entusiasmados con este juego. Cada momento es un desafío para nosotros como facilitadores, ya que desde el propio hecho de armar equipos puede ser detonante para que el grupo se disgregue o entre en comportamientos agresivos si no consiguen que las cosas sucedan como les gustaría.

Entre todos liberamos el espacio y trazamos la cancha de juego con tiza en el suelo. Convocamos rápidamente los equipos, integrándonos nosotros mismos en el juego. Y nos disponemos a empezar; pero no se ponen de acuerdo en qué equipo debe partir primero y no aceptan resolverlo tirando una moneda al aire.

El conflicto está servido y la frustración por no conseguir lo que quieren está a punto de estallar (sobre todo por parte de uno de los niños con el que estamos trabajando fuertemente la tolerancia a la frustración ya que su herramienta habitual es

ponerse a gritar y llorar), pero, ante nuestra sorpresa y deleite, ellos mismos lo resuelven proponiendo jugarlo a cachipun, medida que es aceptada rápidamente por todos.

Todos se congregan alrededor de un representante de cada equipo y deciden jugarlo al "mejor de tres". Juegan, se animan, se corean, y aceptan sin ninguna pega la resolución del juego con lo que podemos empezar con el partido.

El juego se desarrolla sin contratiempos si bien hay que ir resolviendo pequeñas escenas en las que unos u otros se enfadan por la posesión del balón o se molestan por fallar. Estas situaciones cada vez se resuelven con más facilidad, bien por nuestra intervención facilitando la resolución o contención, o porque el propio grupo detiene comportamientos agresivos contando con la participación de todos.

Tras el balón prisionero hacemos el recreo y compartimos unos jugos y galletas. Todos colaboran en la preparación de la colación y comparten las galletas mientras conversan y juegan. Cuando la atención empieza nuevamente a dispersarse damos por finalizado el momento y, con la ayuda de varios de los niños, recogemos para pasar a la tercera parte de la sesión.

En este momento les invitamos a rescatar algunos de los personajes que ellos mismos definieron, basándonos nuevamente en el brainstorming de personajes realizado

en una sesión pasada, para utilizarlos como protagonistas de la improvisación que esperamos sea la estructura sobre la que se basen las escenas que presentarán en la muestra.

A estas alturas ya hemos definido que si va a haber una muestra se va a desarrollar con dos historias que deberemos trabajar paralelamente:

- 1) La historia relacionada con princesas del grupo de las niñas.
- 2) La historia de personajes de Dragon Ball o Warcraft en el grupo de los niños.

Trabajamos la preparación de las escenas paralelamente con el objetivo de conseguir al final de la sesión la representación de ambas escenas, primero una y luego otra, instalando el espacio representativo en el escenario, y el espacio del espectador en las sillas habilitadas frente a este.

Con las telas y los maquillajes enrojan los personajes que han elegido en dos grupos (niños y niñas). Los niños se deciden finalmente por enrojar personajes de Dragon Ball, mientras que las niñas enrojan princesas, hadas y reinas.

El corazón de la escena que los niños preparan junto a Álvaro es la épica batalla del bien (representado por Goku y sus compañeros) contra el mal (representado por el Dios de la destrucción Bills). Nuevamente se encuentran con la dificultad, por un lado, de que ninguno de ellos quiere encarnar al malo de la pelea y que todos quieren ser el

protagonista por excelencia, Goku, y de que quieren ser literales con las acciones de la película por el otro.

Con la facilitación de Álvaro consiguen avanzar en la distribución de roles y, si bien ninguno toma el papel de Bills (con lo que el "malo" no está presente en su representación), consiguen distribuirse los roles positivos y se focalizan en trabajar la representación de la pelea de forma escénica.

Hay que recordar que inicialmente, en el juego, cuando jugaban a pelear (Warcraft, piratas, Dragon Ball), la representación era completamente realista, con lo cual los golpes eran fuertes, rápidos, con violencia, más cercanos a una pelea real que a una teatral.

Las últimas sesiones cuando este juego surgía, Álvaro trabajaba con ellos la ralentización de los movimientos para no hacerse daño en el juego. Aplicando esto a la escena teatral consigue coreografiar con ellos una escena de batalla que, si bien todavía es intensa y rápida, queda restringida al espacio teatral del escenario y tiene una clara intención de ser lenta y definida, con movimientos previamente acordados.

Las niñas trabajan en una escena en la que las princesas son atacadas por una reina malvada y se consiguen escapar y vencerla. Piensan y relatan la escena, pero nuevamente, ninguna quiere tomar el rol negativo, la "mala". En ese momento se

plantean que si ninguna quiere ser la mala , no tienen contra quien pelear, y una de las niñas decide que ella puede ser la reina malvada.

Después del tiempo de trabajo para la preparación de las escenas llega el momento de la representación e instalamos el dispositivo teatral, poniendo sillas en el lugar de observadores y dando el foco protagónico al escenario, y partimos. Ambos grupos consiguen realizar la representación en el escenario de las escenas ensayadas, mientras el otro grupo mira su trabajo de forma respetuosa aplaudiendo al final de la representación de los compañeros.

El gran hito de hoy es que hemos conseguido instalar el juego representativo grupal en el que unos hacen mientras otros miran, trascendiendo el juego representativo individual que habían desarrollado hasta este momento. Y la acción ha pasado, definitivamente, de desarrollarse en la periferia de la sala, a desarrollarse en el espacio limitado del escenario.

Hoy vemos que, aunque el tiempo es escaso, es posible y real concretar el objetivo de desarrollar una muestra grupal en la que todos participen para un objetivo común.

Sesión 12

Fecha: 9 Diciembre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

Hoy partimos con la toma de medidas para confeccionar el vestuario para la muestra. He diseñado algunos bocetos para los personajes, identificando los que se definieron finalmente en la última sesión. Así que aprovechamos esta instancia de toma de medidas para también concretar el reparto de personajes con el que vamos a trabajar las escenas.

Esto supone varios conflictos a resolver; por un lado, todas las niñas quieren ser princesas, y por otro, ninguno de los niños quiere ser "el malo".

En el caso del grupo de niñas, rescatamos los personajes de las hadas, con poderes mágicos, para matizar y enriquecer la historia. Esto es bien aceptado, y rápidamente tenemos dos princesas y dos hadas dispuestas. En el caso del personaje malo de esta escena, la niña que lo tomó la sesión pasada no está muy convencida, pero se emociona cuando ve el diseño de vestuario propuesto y se entusiasma con la idea de

ser "la mala".

En el caso de los niños volvemos a enfrentar la pelea por la distribución del rol protagonista por excelencia (Goku) y el no querer encarnar al "malo" (Bills). Quieren pelear, pero no tienen contra quien. En un momento, el niño más tímido, con el que ha sido imposible hasta ahora que enrole un personaje distinto a su personaje favorito de Warcraft, dice que él va a ser Bills, que a él le gusta. Todos le vitorean y se ve que él se siente orgulloso de esa atención. Ahora ya pueden realizar la historia que quieren.

Con las telas y los pintacaritas les invitamos a enrollar los personajes distribuidos y a preparar una escena que puedan mostrar basándose en la historia que crearon en la sesión pasada. Los dos grupos quieren habitar el escenario para la preparación de sus escenas, así que negociamos la rotación del espacio dando lugar a ambos equipos para ocuparlo.

Entendemos esta situación como una forma de trabajar la rotación del protagonismo, y ambos equipos aceptan sin problema que tendrán un tiempo determinado en el espacio central (escenario) y luego tendrán que ceder el espacio al otro grupo para que este también pueda tener su tiempo.

Durante la preparación de las escenas aún hay algunos momentos de dispersión y conflicto. En un momento dos de los niños empiezan a molestar a una niña (N)

llamándola "Maléfica" por el personaje del cuento y empujándola.

Esta niña, si bien tiene un rol conciliador y contenedor con los niños que tienen más dificultad para controlar la frustración, suele tener reacciones explosivas cuando las situaciones son agresivas, verbal o físicamente, con ella y en esta ocasión los persigue con intensidad por el espacio y les pega con fuerza cuando consigue atraparlos. Paramos la situación y conversamos por un lado con los niños y por otro con ella, tratando de generar un entendimiento y encuentro.

Es difícil captar la atención de los niños, e incluso dicen no saber ni siquiera qué han dicho o qué ha pasado, no quieren reconocer lo hecho. Finalmente, uno de ellos reacciona al preguntarle qué cree que le ha pasado a la niña y si cree que lo estaba pasando bien. Parece que hay algo de reflexión y se acerca a preguntarle cómo está y a decirle que lo siente.

La niña por otro lado cuenta que "así se hacen las cosas en su casa", que se gritan y se golpean cuando se molestan o cuando hacen algo mal. Reflexionamos con ella la necesidad de usar la violencia, ella dice que no le gusta, y vemos la posibilidad de tener otras respuestas cuando alguien te quiere molestar.

Le pregunto cómo se le ocurre que podría responder ante una provocación y se le ocurre ignorar las provocaciones (desenlace inesperado). En caso de que no pueda

dejar pasar la molestia que le genera lo que le dicen le muestro respiración diafragmática y le sugiero realizar tres respiraciones profundas "moviendo la tripa" antes de responder a la provocación.

Otra de las herramientas que se le ocurre a la niña en la conversación es irse y buscar a otra persona con la que se sienta mejor. La idea de esta conversación es que tenga reacciones distintas a la habitual preparadas para estas situaciones.

Finalmente los dos grupos consiguen realizar sus respectivas escenas una vez cada uno sobre el escenario mientras el otro grupo mira. Si bien las voces y los textos no se oyen, y los movimientos corporales y sobre el escenario no están definidos, ambos grupos consiguen mostrar una escena sobre el escenario.

En el caso de las niñas la historia tiene más desarrollo, y en el caso de los niños logran coreografiar una pelea que se circunscribe al escenario y en la que trabajan fuerte sobre la intención de ralentizar el movimiento.

Sesión 13

Fecha: 16 Diciembre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

La sesión empieza con una gran excitación por la cercanía de la muestra. Surge la inquietud de que van a venir a verles sus amigos y familiares y no quieren fallar. Faltan un niño y una niña, y una de las niñas asistentes expresa su preocupación porque no falte nadie el día de la muestra ya que si falta alguno no van a poder hacer las escenas como las han preparado.

Eso da pie para que las otras niñas que estaban escuchando en ese momento intervengan también diciendo que sí, que era importante que todos supieran que tenían que venir a la muestra. Pensamos durante un rato cómo podríamos hacer si es que falta alguno el día de la muestra, y varias de las niñas dicen que ellas se ven capaces de improvisar para cubrir la ausencia.

Una vez calmadas las inquietudes, sacamos los trajes para probarlos. Los trajes de los niños todavía no se pueden probar, así que aprovechan el rato para repasar la escena que prepararon en la sesión anterior y fijar los movimientos de la lucha que van a representar.

Las niñas están muy emocionadas con sus trajes, se los prueban, todavía sin terminar, y se miran orgullosas en los espejos. Aprovechamos el rato de la prueba para seguir conversando sobre los miedos que tienen y sobre que lo más importante es que

disfruten y lo pasen bien porque se trata de eso. Una de las niñas cuenta que quiere que su familia se sienta orgullosa de ella. Ante la pregunta de qué creen que puede hacer que sus familias se sientan orgullosas, la respuesta es unánime en que creen que lo que les va a hacer sentir orgullosos es que lo hagan bien.

Luego una niña interviene diciendo que cree que se van a sentir orgullosos si lo consigue hacer y lo pasa bien, y las otras están de acuerdo. Hablamos también sobre si ellas se sienten orgullosas de ellas mismas, y dicen que sí, que creen que han avanzado mucho desde que empezamos el taller, que ahora consiguen hacer "escenas en el escenario", y que han inventado ellas la historia.

Mientras tanto los niños han trabajado sobre la coreografía de la pelea y la ralentización de los movimientos hasta que han salido todos corriendo y jugando a pelearse de forma más desordenada. Consiguen avanzar y fijan los movimientos que van a conformar la pelea y ordenar quién va a moverse en cada momento durante la misma. Aprovechan para conversar sobre la importancia de respetar esos movimientos que han acordado para proteger a los compañeros y que nadie se lleve un golpe de verdad, ya que esto sucede en el marco de un juego teatral.

Juntamos al grupo y les proponemos que se muevan por el espacio como diferentes personajes; un soldado, un bailarín o bailarina, un hombre o mujer muy muy alto entre otros. Se muestran tímidos en los movimientos, y los hacen pequeños, los

monitores los amplificamos y les animamos a que los hagan más grandes, y entre vergüenzas y risas se atreven a intensificar y ampliar un poco sus acciones.

Luego les proponemos que se muevan como se moverían sus personajes. Todos se suman al juego y aparecen movimientos extra-ordinarios y se ve que los crean por cómo se imaginan que son sus personajes. Por ejemplo, en el caso de las hadas se mueven entre saltos y ligeras casi de puntillas, las princesas apoyan más los pies pero igualmente se ven ligeras, y en cambio la reina malvada camina con firmeza e incluso arrastra un poco los pies y extiende los brazos como abarcando todo para ella. Los guerreros se mueven como en guardia por el espacio y Bills (el malo de la escena de Dragon Ball) se mueve medio escondido y agarrándose las manos.

Les proponemos que hablen como sus personajes, pero el grupo se distrae y decidimos hacer un pequeño descanso para pasar al escenario.

Todos están excitados por hacer sus escenas en el escenario. Para determinar quién pasa primero ocupan el cachipun, que ha quedado establecido de forma espontánea por el grupo como una herramienta útil para resolver pequeños conflictos de decisión rápida.

La primera escena es la de Dragon Ball. Se ven los movimientos que han coreografiado. La escena pasa rápidamente, ya que los hacen bastante pequeños y

rápidos, como queriendo terminar pronto. Trabajamos la velocidad y la amplificación de los movimientos repitiendo la escena, lo que provoca inquietud en las niñas que quieren pasar también al escenario.

Les pedimos paciencia y respeto por el turno de trabajo de los niños, y participan animando a sus compañeros a hacer los movimientos más intensos. Se genera un bonito momento de juego en el que el grupo se ríe en conjunto.

Las niñas pasan su historia. En esta escena el texto está más definido y claro, ya que han ido repitiendo casi las mismas palabras desde que crearon la escena, ampliando lo que surgió inicialmente con nuevas situaciones y desarrollos de la historia, pero manteniendo básicamente lo mismo.

Una de las niñas, con el rol de hada toma la parte correspondiente a su compañera ausente que también interpretará un hada e improvisa para que todas las acciones estén en la escena. Repetimos varias veces, animándolas a permanecer más tiempo en el escenario, ya que lo hacen todo rápido como para salir corriendo. Poco a poco consiguen bajar la velocidad de sus acciones y empiezan a crear desarrollos en las diferentes partes de su historia.

La sesión termina con un gran aplauso y el grupo muy animado y nervioso ya que la próxima es la última antes de la primera muestra.

Sesión 14

Fecha: 20 Diciembre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

Última sesión antes de la primera muestra. Todo el grupo está muy excitado por la proximidad del día. Es difícil concentrar su atención y surgen diferentes mecanismos para regular la tensión, algunos corren y gritan, otros saltan en el sitio de forma frenética... Y todos hablan alto y rápido.

Iniciamos la última prueba de vestuario. Los niños se ríen de los trajes que reciben, pero se los prueban y empiezan a luchar en el espacio como sus personajes con entusiasmo. Los reunimos a todos y les pedimos que mientras tengan los trajes puestos pongan un extra cuidado, ya que si se rompen no van poder estar listos para la muestra que es al día siguiente.

Quieren hacer un pase de sus escenas con el vestuario y acordamos que así sea, pero con el compromiso de que serán cuidadosos. A partir de ese momento el propio grupo regula el cuidado de los trajes. Cada uno es cuidadoso, y si alguno inicia un juego

brusco que puede dañar el vestuario, algún otro le pide que tenga cuidado porque los trajes tienen que estar bien para el día siguiente y se pueden dañar.

En la prueba de vestuario de las niñas surge un conflicto, ya que el traje de la reina malvada, que en la anterior prueba quedó marcado para modificar, no ha podido ser terminado y no está disponible. La niña que va a representar a la reina (C) se enfada porque ella no va a poder ensayar con su traje y dice que no va a participar más y se esconde en el rincón donde habitualmente se va cuando se molesta o frustra por alguna razón.

Le muestro la capa de su traje, que sí está terminada y le invito a que ensaye con la capa, pero la niña se niega a participar. Permanezco con ella un rato diciéndole que la entiendo pero que no se preocupe que al día siguiente su traje va a estar listo. Que su traje estaba siendo arreglado y por eso no podía estar ahí en ese momento, y le insisto otra vez en que participe con la capa ya que es importante que esté, dado que es la última sesión.

En este momento recibo el apoyo de otras compañeras de la niña, que también se acercan a convencerla de que participe. Las niñas le dicen que la necesitan, que quieren que participe, que no lo pueden hacer sin ella. Como no consiguen que cambie de opinión, yo me ofrezco a hacer su papel con la capa hasta que ella se sienta mejor. Le digo que se quede tranquila, que cuando se sienta mejor se sume al grupo, y me voy

con la capa de la reina malvada puesta.

Poco después, justo antes de que comience la escena de las niñas C llega corriendo, se pone su capa y sale al escenario a hacer su rol mientras el resto de compañeras le agradecen por haber llegado.

En los pases de las escenas tenemos varias sorpresas, ya que algunos niños y niñas han estado pensando y practicando con sus personajes y se les ha ocurrido cómo podrían moverse y/o hablar y lo hacen en el ensayo.

Están emocionados y nerviosos, y eso hace que en algunos momentos sea difícil concentrar la atención para repetir las escenas varias veces. Nos dicen que no les gusta repetir otra vez, que ya lo han hecho una vez y ya está.

Aprovechamos esa instancia para preguntarles si están completamente satisfechos con lo que han hecho o cambiarían algo, y todos dicen que cambiarían algo, que les gustaría hablar más fuerte, o hacer los golpes más despacio y con más "efecto" (en el caso de los niños).

Hablamos sobre que el ensayo es para poder repetir y conseguir hacer lo que quieren hacer, para poder equivocarse y volver a hacerlo... Y conseguimos que acepten, con más o menos entusiasmo, repetirlo varias veces más como una oportunidad para que prueben a hacer cosas que no habían hecho en las veces anteriores.

En el caso de las niñas, se les ocurre que en lugar de destruir a la reina malvada, esta se puede transformar en la escena final, ya que, dicen, la reina malvada lo que necesita es cariño. Así que en el momento final la reina se convertirá en una "buena persona" que se aliará con las hadas y las princesas para restaurar el equilibrio de la naturaleza que ella misma había roto.

En el caso de los niños, matizan mucho sus acciones y la historia ya no es solamente una pelea, sino que parte con el despertar del malo, el entrenamiento y meditación de los guerreros para prepararse para la batalla, y la gran pelea final. En esta coreografía alternan momentos de golpes y caídas (siempre acordados previamente y ralentizados) con algunos momentos de tensión en los que se miran y giran, "como en el oeste" dicen ellos mismos, preparándose para atacar. Los momentos de ralentización de los golpes también les permiten intensificar los gestos y poner intención en hacerlo todo más marcado y grande.

Aunque todos estamos nerviosos, el grupo está contento y emocionado cuando se despide.

Muestra 1

Fecha: 21 Diciembre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 3 horas

Descripción:

La sesión de hoy comienza un poco antes para poder preparar todo lo necesario para cuando lleguen los invitados.

El equipo de facilitadores llega primero, para poder preparar el escenario y las luces, y revisar que el audio y otros aspectos técnicos funcionen correctamente.

Empiezan a llegar los niños, algunos especialmente ruidosos hoy, otros saltando y gritando, y algún otro más callado que de costumbre. Empiezan a correr por el espacio, dando portazos y gritando, jugando una pinta improvisada mientras terminan de llegar todos.

Las niñas llegan con peinados especiales hechos para la ocasión, con coletas y trenzas de fantasía que les han hecho sus madres.

Se sienten entusiasmados porque el espacio está decorado con globos y guirnaldas en el techo ya que el día anterior hubo una fiesta y pedimos a la organización que nos cede el espacio que lo conservaran para la muestra. Saltan y palmean por la decoración y por la escenografía.

Aunque la atención se dispersa con facilidad y los niños salen corriendo varias

veces, cuando les llamamos acuden rápidamente y además ayudan a juntar el grupo completo llamando a aquellos que todavía andan dispersos. Nos juntamos para conversar y ver cómo están y todos dicen que están nerviosos y emocionados.

Además, expresan tener miedo de fallar, de hacerlo mal, pero entre ellos se dan palabras de ánimo y confianza. Les transmitimos que lo importante es que disfruten, que lo pasen bien, y que si sienten que se han equivocado o no han hecho algo como querían hacerlo sigan adelante para hacer lo que quieren en el paso siguiente. También hablamos de que si en algún momento quieren parar y volver a empezar, pues lo hacemos; pero todos dicen que no, que quieren llegar hasta el final en una vez.

Durante el proceso de vestir y maquillar hay que ir solucionando algunos problemas de última hora, y aprovechamos esas instancias de cercanía uno a uno para ir chequeando cómo está cada uno de ellos. De pronto empieza una rebelión en el grupo de los niños ya que no se quieren poner las pelucas que tenemos preparadas para sus personajes. Dos de los niños las empiezan a tirar y a patear como si fueran balones. Conversamos con ellos, pero finalmente otro de los niños del grupo y una de las niñas les hacen ver que se los tienen que poner como parte del vestuario de sus personajes, y que necesitan que lo hagan para que todos puedan actuar y "salga todo bien".

Mientras se ultiman los maquillajes, empezamos un pequeño último pase de las historias por petición de los niños que están impacientes por pasar a la acción. Desde

este momento empezamos a ver que la acción colaborativa está muy presente, ya que mientras unos repasan sus acciones en el escenario, los que observan están pendientes para avisar a los que se están maquillando de cuándo es su turno para que puedan también pasar al escenario.

En el pase están en general muy nerviosos, y no se les oye apenas lo que dicen, así que para liberar la tensión jugamos un poco en el escenario. Les pedimos que corran muy rápido en el sitio, que salten muy alto, y luego todo lo contrario, que lo hagan muy despacio y muy pequeño. Todos nos reímos, y parece que se relajan un poco. Les invitamos a gritar en silencio y luego a gritar de verdad y finalmente hacemos unas respiraciones diafragmáticas, que ya todos han aprendido y recuerdan para tranquilizarse.

Nos vamos todos al backstage y hacemos pasar a los padres para que empiece la segunda parte de la sesión de hoy; la muestra en sí misma.

Según van entrando los invitados los niños vuelven ponerse nerviosos, uno de ellos empieza a saltar y a repetir "no puedo, no puedo, no puedo" de forma compulsiva y otro de los niños, que habitualmente era el que más le molestaba se acerca, le agarra de los hombros, le hace mirarle y le dice "tú puedes hacerlo, vamos, respira". Y el niño se calma y empieza a hacer respiraciones con el diafragma ayudado por su compañero.

Finalmente, una vez que todos los invitados están sentados, juntamos al grupo una vez más y cada uno dice una palabra de qué quiere que pase. Es un momento emotivo en el que todos permanecen juntos y se miran a la cara compartiendo sus deseos. Tras un grito de guerra y un aplauso, salimos a dar la bienvenida y el inicio de la representación.

Primero se desarrolla la escena de las niñas. Se muestran concentradas, atentas a todas las acciones, entradas y salidas. En el último ensayo se les han ocurrido algunas acciones que han querido implementar, las hadas en su hechizo hacen una pequeña coreografía de pasos, como un baile, las princesas tienen un hechizo secreto que se produce al juntar los dorsos de sus manos de forma que se genera un corazón con el medio corazón que cada una de ellas tiene en su mano (esta es una acción que rescataron de una sesión anterior), y la reina malvada sale del escenario dando vueltas como mareada por el efecto del hechizo de las princesas y vuelve sin su capa y convertida en una reina buena que colaborará con las princesas y las hadas.

Ocurren varios contratiempos, propios de las representaciones en directo, como por ejemplo que el lazo de la capa de la reina se enreda al intentar soltarlo, pero los resuelven todos, sosteniendo algunos silencios y ayudándose cuando a alguna se le olvidaba qué decir.

Llama mucho la atención la voz de la niña que interpreta a la reina malvada.

Cuando sale al escenario su voz se oye fuerte, y además se ha esforzado en crear una voz diferente, con risa malvada incluida y sus movimientos son como grandes y pesados, como ella se ha imaginado que se movería su personaje.

Cuando llega el turno de los niños tenemos la gran crisis de la jornada. El niño que tomó el papel del villano Bills no quiere salir al escenario. Él en todo momento había disfrutado con su personaje e incluso había incluido algunas acciones propias como lamerse el brazo al despertar ya que su personaje es una especie de dios gato. Tratamos de conversar con él e incluso me ofrecí a acompañarlo en esa primera salida al escenario (que habían decidido que iba a hacer él solo) y también le proponemos quitar esa primera escena en la que está sólo para que entre en el momento de la batalla final con todos sus compañeros. Respiramos juntos, le preguntamos qué le da miedo, si es miedo lo que tiene... No hay forma.

Entra en un bloqueo en el que sólo dice que no y que no puede, que no quiere hacerlo. Lo más notable del momento es que frente a esto, el resto de compañeros, lejos de molestarlo o decirle palabras duras o hirientes como sin duda habrían hecho unos meses atrás, se acercan, le hablan con calma, y le animan, se ofrecen a ayudarlo. Incluso, en un momento una de las niñas pide a algunos que se retiren para que el niño que estaba en bloqueo no tuviese tanta gente encima.

Finalmente el niño no consigue superar su bloqueo y no sale a escena.

Conversamos con el resto y deciden recomponer su historia con la ausencia del malvado Bills, representando el momento en que se enteran que Bills está de nuevo vivo y el momento en el que entrenan para la batalla (con las coreografías que habían preparado) y la meditación para prepararse para la batalla.

Nos sentimos orgullosos de cómo el grupo transita este momento de crisis, ya que no hay ni un mala cara por parte de los niños, sino que todos sus gestos hacia el compañero son de comprensión, apoyo y empatía. La tónica general es de conseguir sacarlo adelante apoyando al compañero.

Cuando termina la segunda historia salen todos a saludar y hacen reverencias ante los aplausos de los asistentes y los nuestros.

Nos reunimos rápidamente todos y conversamos sobre cómo ha ido. Están excitados, contentos, orgullosos de haberlo conseguido. Salen algunos miedos que tenían antes de empezar, de no ser capaces de hacerlo, de fracasar frente a su familia, de que no se les oyera... y dicen estar satisfechos de lo logrado. Aún así, son críticos y creen que pueden hacerlo mejor y quieren hacerlo mejor mañana. Cada uno tiene algo que quiere mejorar y mañana será su oportunidad. El niño que no ha logrado salir al escenario dice convencido que mañana lo quiere hacer y todos le apoyan.

Nos juntamos con los asistentes y pasamos a la tercera parte de la sesión en la

que proyectamos un diaporama con fotos de todo el proceso del taller y se genera un pequeño espacio de conversación con los familiares asistentes a la muestra.

En esta conversación se relevan temas como la confianza que los familiares han visto que los niños han ido desarrollando durante el proceso, la mejora de calificaciones en el colegio, mejores relaciones entre hermanos (en el caso de dos de los niños participantes, que son hermanos por parte de madre, y antes del taller, según el relato de los padres, sólo peleaban), y un incremento en la capacidad de concentración.

En un momento de este compartir la experiencia y los logros observados, una de las niñas pide la palabra y se levanta para contar que ella ha aprendido mucho, que se lo ha pasado muy bien, que ha conseguido hacer cosas que pensaba que no podía hacer, como actuar en un escenario frente a mucha gente, o aprender a no pegar o insultar cuando se enfada, y que ha hecho una buena amiga que está de cumpleaños y a la que quiere felicitar. Todo el grupo presente se une con un aplauso, a cantar el cumpleaños feliz, y esto marca el fin del conversatorio.

En general los familiares están sorprendidos de ver los logros de los niños, agradecen el desarrollo del taller y piden que se pueda continuar en un próximo año, cosa que nos comprometemos a intentar, y les comunicamos nuestras acciones en la búsqueda de fondos. Varios ofrecen su apoyo para que se pueda seguir.

Tras un rato de compartir el cóctel que teníamos preparado nos despedimos hasta mañana que será la segunda y última representación.

Muestra 2

Fecha: 22 Diciembre

Lugar: CVD La Palmilla

Duración: 2 horas

Descripción:

En esta jornada los niños van llegando de forma escalonada, más tranquilos que el día anterior. Los nervios y comentarios de hoy en la llegada tienen que ver con lo que quieren mejorar del día anterior y con que es la última vez que van a presentar este trabajo y que es la última jornada del taller.

El niño que ayer no se atrevió a salir al escenario hoy llega con ganas y diciendo que hoy sí que va a salir, y la niña que interpreta el rol de la reina malvada llega con la idea de una nueva acción para su personaje, quiere usar la brillantina que usan las hadas en sus hechizos para hacerle el hechizo para dormir a la princesa que secuestra. Las niñas que interpretan a las hadas y las princesas también han pensado en cómo se

mueven y hablan sus personajes y quieren hacerlo distinto hoy. Y los otros niños guerreros están decididos a hacer las coreografías de las luchas más despacio, enfatizar la cámara lenta, para que se vea más y pasarlo mejor.

Con estos propósitos que nos transmiten según van llegando nos ponemos en marcha con el vestuario y el maquillaje. En un momento algunas niñas empiezan a jugar con agua en los baños, y las zapatillas de sus vestuarios se empiezan a despegar, con lo que tenemos que hacer unos arreglos improvisados para que las puedan usar en la muestra. Cuando sus compañeras las ven les reclaman más cuidado con el vestuario para que puedan actuar.

Hacemos un ensayo de acciones rápido, un repaso de entradas, salidas e interacciones y todos parecen seguros con lo que tienen que hacer y decir. Al igual que ayer, en diferentes momentos se ayudan llamando la atención de otro si es que es su turno para entrar en el escenario y está despistado por ejemplo.

Una vez dentro los asistentes de hoy, familiares, vecinos y profesionales de salud relacionados con ellos; nos juntamos nuevamente en el backstage y aprovechamos para mirarnos y compartir sensaciones antes de que empiecen las representaciones.

Están emocionados, y en el sentir general está la sensación de querer hacerlo "mejor" que ayer, en la medida que cada uno de ellos considera que quiere mejorar o

que quiere cambiar lo que hizo ayer. Unos expresan que quieren que se les oiga más, otros que quieren hacer las cosas más despacio. Y otra vez hacemos énfasis en que para nosotros lo más importante es que lo pasen bien. Nuevamente un grito de guerra y con un aplauso se ordenan para empezar.

Y hoy partimos con crisis de las niñas. Durante la escena, la reina malvada incluye la nueva acción que se le ha ocurrido, pero en lugar de echar la brillantina al aire se la lanza directamente a los ojos de la niña que interpreta a la princesa que es secuestrada. La acción se detiene inmediatamente y me llevo a la niña al baño para limpiarle la cara. Le sacudo la brillantina, pero algunas le han entrado en los ojos. Aparece una doctora que estaba entre el público y nos ayuda a limpiarle y a comprobar que sus ojos están bien.

Ya calmado el momento y recuperada le pregunto qué quiere hacer, si quiere salir con sus padres, y me contesta que no, que quiere hacer la escena. Conversamos con el resto de las compañeras que han estado allí en todo momento acompañándola preocupadas y deciden que quieren volver a hacer la escena completa, de principio a fin; pero me cuentan que la niña que interpretaba a la reina está escondida en el lugar donde suele esconderse cuando se disgusta y se está lamentando y llora porque le ha hecho daño a su amiga, y dice que "lo ha estropeado", y que no quiere hablar con ellas. Converso con mis compañeros y acordamos que van a seguir adelante con la

representación de los niños mientras yo me ocupo de las niñas.

La niña disgustada se ha encerrado en un baño y no quiere salir. La niña que ha sufrido el percance le dice que ha sido un accidente, que sabe que no le quería hacer daño y que salga para que puedan hacerlo otra vez. Finalmente sale, le pide perdón y se abrazan; abrazo al que se suman todas; y salen a prepararse para hacer nuevamente su escena.

Mientras tanto, los niños han tenido su momento. El niño que ayer no consiguió salir a escena hoy se ha lanzado y ha representado su personaje con todas las acciones que había ensayado, y con la corporalidad y voz que había preparado. Han conseguido que la pelea sea más definida y lo han pasado muy bien. Cuando termina la escena se abrazan y felicitan efusivamente en el backstage.

El segundo intento de las niñas va sin contratiempos y cuando terminan también se juntan y felicitan por haberlo conseguido. Cuando juntamos a todo el grupo tienen los ojos brillantes y la sensación de haber conseguido hacer las cosas como querían hacerlas. Están orgullosos y también tristes porque se acerca el final.

Volvemos a compartir una pequeña conversación con los asistentes y un cóctel y aprovechamos la despedida para felicitar a todos por lo que han conseguido y para expresarles nuestra alegría y orgullo de haber estado con ellos estos meses. La

despedida es emotiva, ya que se expresan entre ellos que se van a extrañar reflejando el vínculo que han conseguido forjar en este tiempo.

Les deseamos un buen verano y nos despedimos con la promesa de trabajar para que podamos continuar con el taller.

Guión de las escenas de la muestra

EL BOSQUE ENFERMO

Entra la princesa de las flores paseando por el bosque y saludando a las plantas cuando de pronto, aparece a sus espaldas la reina malvada y con un hechizo la hace dormir y se la lleva a rastras.

Cuando desaparecen entra la princesa de los animales y mira a su alrededor contenta. De pronto ve algo que le llama la atención y avanza hasta el proscenio. Recorre el frente extrañada y se encuentra con un árbol en el que hay un pájaro.

Princesa de los animales: ¡Pajarito! ¿Qué está pasando en el bosque? Algo no va bien...

Pajarito: No lo sé princesa. Pero es verdad que no estamos bien. Las plantas se están muriendo y los animales están enfermando. ¿Nos puedes ayudar?

Princesa de los animales (con preocupación): Claro pajarito, voy a investigar y haré lo

que pueda.

Avanza al frente nuevamente y grita.

Princesa de los animales: ¡Hadas! ¡Hadas! Necesito vuestra ayuda por favor

Entran las hadas y dan varias vueltas a su alrededor.

Hada del aire (haciendo una reverencia): Hola princesa

Hada del agua (haciendo una reverencia): En qué te podemos ayudar?

Princesa de los animales: Estoy preocupada. Parece que algo pasa en el bosque, las plantas se mueren y los animales se enferman. ¿Vosotras sabéis qué está pasando?

Hada del aire: Sí princesa, la reina malvada está haciendo hechizos que están haciendo daño a la naturaleza.

Hada del agua: Tú y tu hermana nos tenéis que ayudar, nosotras hemos intentado pararla y no hemos podido.

Princesa de los animales: Claro que sí amigas, pero he estado buscando a mi hermana y no aparece. ¡No sé dónde está!

Hada del aire: ¡Entonces era ella! Cuando veníamos he escuchado una voz en el viento que pedía ayuda... Era tu hermana, seguro!

Hada del agua: Tenemos que ir a rescatarla ahora mismo. ¡Vamos princesa! Yo sé el camino.

Salen las tres decididas.

Ahora vemos el interior del castillo de la bruja. La Princesa de las flores está atada en una silla dormida todavía y la Reina Malvada la mira desde un rincón escondida, esperando a que despierte.

La Princesa de las flores despierta, mira a su alrededor e intenta levantarse. Descubre que está atada y empieza a moverse para soltarse. En ese momento la Reina Malvada entra con una gran sonrisa.

Reina Malvada: ja ja ja ja. No puedes soltarte princesa, eres mi prisionera.

Princesa de las flores: No vas a conseguir lo que quieres. Mi hermana vendrá a rescatarme y te venceremos.

Reina Malvada: Que venga, la atraparé también y el bosque será sólo mío! ja ja ja ja (riendo a carcajadas) No te esfuerces, no te conseguirás soltar. Descansa princesa

Y lanzándole un hechizo la vuelve a dormir y se va.

Entran las dos hadas y la princesa de los animales. Se ve que han venido rápido y paran un momento a descansar. Mientras andan hacia la escalera van hablando.

Hada del agua: Aquí es. Parece que no hay nadie vigilando.

Princesa de los animales: Seguro que ha dejado alguna protección.

Hada del aire (extendiendo la mano): Sí. Hay un hechizo y es fuerte. (Haciendo unos movimientos de manos) No puedo romperlo.

Hada del agua: Espera, intentémoslo juntas, así somos más fuertes.

Hacen una coreografía de movimientos juntas, y consiguen romper el hechizo.

Hada del agua: Ahora sí. Lo conseguimos.

Princesa de los animales: Vamos a por mi hermana. Chsss. En silencio

Suben las escaleras de puntillas y encuentran a la princesa de las flores aún dormida. La princesa de los animales la mueve por los hombros y le da palmaditas en la cara.

Princesa de los animales (susurrando): Despierta hermana, despierta!.

Las hadas mientras tanto sueltan las cuerdas con un hechizo, y ayudan a la princesa de las flores, que está despertando, a ponerse de pie. La princesa de las flores ve que la Reina Malvada está entrando pero no consigue avisar a sus amigas a tiempo. La Reina Malvada entra riéndose a carcajadas y lanzando unos hechizos que inmovilizan a las hadas.

Las dos princesas se miran y rápidamente juntan sus puños uniendo los dorsos de forma que el tatuaje que tiene cada una, unido al de la otra, forma un corazón.

Princesas: Por el poder del Amor!

El hechizo golpea a la Reina Malvada que sale despedida del escenario girando como una peonza.

Las princesas se abrazan y el hechizo de las hadas se rompe. Todas están celebrando la victoria cuando la Reina Malvada vuelve a entrar, sin capa.

Reina: Quiero pedirlos perdón. Ahora entiendo que lo que estaba haciendo no estaba bien. Quiero ayudarlos a arreglarlo.

Princesas y Hadas la reciben con un Sí y un abrazo.

LA GRAN BATALLA

Bills está durmiendo el sueño eterno cuando, de pronto, abre los ojos y despierta. Se incorpora, mira a su alrededor y se pone en pie lamiendo sus brazos. Sale del escenario.

Bills: Goku, voy a por tí...

Goku y sus compañeros (Gohan, Trunks y Vegeta) están meditando como parte de su

entrenamiento de guerreros. De pronto Goku abre los ojos y mira a Vegeta que medita a su lado.

Goku: ¿Lo has sentido?

Vegeta: Sí

Goku: Tenemos que prepararnos. ¡Vamos!

Gohan, Trunks, Goku y Vegeta se ponen en pie y entrenan golpes para la batalla que se avecina bajo la atenta dirección de Goku.

De pronto entra Bills.

Bills (a Goku): Prepárate, esta vez ganaré yo.

Goku: Ya lo veremos.

Todos rodean a Bills y se miran atentamente mientras se mueven rodeándole (como los vaqueros en el oeste). De pronto la lucha se desata. Bills desvía todos los golpes y Trunks y Gohan salen despedidos. Para el golpe de Vegeta también y golpea a Goku. Pero finalmente Goku prepara su golpe más fuerte y consigue tumbar a Bills.

Todos juntos celebran la victoria.

Anexo 2: Análisis Narrativo Bitácoras y Guiones de la puesta en escena

Giro facilitación: Juego libre historias familiares

Decidimos observar cómo interactuaban, y espontáneamente se instalaron en tres grupos y comenzaron a montar casas con las sillas y colchonetas. Las sillas eran los muros y las colchonetas los techos. En estas casas hicieron juego representativo con situaciones cotidianas. Espontáneamente, a través del juego libre empezaron a surgir historias que estaban claramente relacionadas con sus propias historias y realidades (...) Desarrollaron historias de familias, con papa, mama y hermanos de diferentes edades; y la historia común en las tres casas es que uno de los hijos se portaba mal y había que castigarlo. En uno de los tres grupos el niño se porta mal en el colegio y lo castigan trayéndolo de la oreja. En un segundo grupo al niño le “da la cuestión” y rompe la casa y lo castigan y lo persiguen gritándole. Y en el tercer grupo uno de los niños se porta mal y le amenazan con darle un correazo diciéndole: " te voy a castigar dos meses y un correazo"

Microanálisis: Facilitadores pasan a ocupar una posición de observadores y no llevar la acción. La acción la llevan niños y niñas, tomando el protagonismo en escena. El tono emocional de los facilitadores es de resignación (amor y rechazo). Niños y niñas se encuentran contentos recreando situaciones de rechazo que llegan al castigo. El conflicto esta dado por el deseo de los facilitadores según sus esquemas mentales de lo

que quieren lograr versus el deseo de niños y niñas de jugar libremente recreando su vida cotidiana.

Giro facilitadores: Trabajar con los que quieren

Pusimos foco en convocar la atención del grupo con tranquilidad, pero no era posible tener la atención de más de tres niños juntos, así que fuimos preguntándoles en grupos de dos o tres cómo querían que fuera la convivencia en el taller, cómo querían que fuera el espacio y cómo querían que fueran las relaciones entre ellos. Fuimos anotando todas sus respuestas en una gran hoja de papel en la pared para que pudieran verlas, y poco a poco esto les fue convocando y pudimos juntarnos, por momentos.

Microanálisis: Los facilitadores enfrentan el problema de captar la atención de niños y niñas, como no les es posible captar la atención del grupo en su totalidad, trabajan y captan la atención de un grupo más pequeño. Niños y niñas nuevamente son protagonistas de la acción y paulatinamente entran los facilitadores a realizar pequeñas propuestas. El conflicto nuevamente es entre lo que quieren hacer niños y niñas que es jugar sin estructuras y lo que quieren hacer los facilitadores, el tono emocional es de resignación con atisbos de estar contenta con un pequeño logro. Facilitadores comienzan a llevar la acción con la propuesta de saber que quieren niños y niñas del espacio. Aquí el posicionamiento es participativo e integrativo.

Giro facilitadores: Incorporación de técnicas conductistas

Nunca pensamos tener un sistema tan conductista de regulación del grupo, pero vista la situación de partida y la brecha de autocuidado y respeto existente en el grupo (si bien el tema de la dificultad para convocar la atención era común en todos los integrantes del grupo, en cuanto al respeto y el nivel de agresión existía una variabilidad que podía exponer al grupo a replicar situaciones de víctima agresor) nos pareció importante instalar este marco de forma temporal para establecer el contexto de valores del espacio en el que estaban participando.

Microanálisis: En este fragmento, el tono emocional es de resignación y fracaso, existiendo el conflicto entre las expectativas de los facilitadores sobre adscribirse a un paradigma más post moderno y otro centrado en la verticalidad y valoración de las acciones en un continuo castigo recompensa para lograr los objetivos. Aparece como antagonista el conductismo y la necesidad de adherirse a este paradigma

Giro facilitadores: Disminución de exigencias hacia el grupo y lograr muestra

como facilitadores flexibilizamos nuestras expectativas de poder representar historias y nos enfocamos en trabajar la integración grupal y el respeto mediante el juego libre, es decir, que ellos decidieran a qué jugar y nosotros nos dispusiéramos a que incorporaran las normas.

Microanálisis: Decantación de todo el proceso hasta el momento, pasando de la resignación y fracaso a la alegría de la oportunidad y contentarse con lo que es posible. Niños y niñas terminan por posicionar su protagonismo, mientras que facilitadores se plantean como orientar sus propuestas para llegar a los objetivos, posicionando como al respeto como eje del proceso grupal en vista de la intensidad de la violencia en el grupo.

Hito Autorregulación grupal: Respetémonos

Los niños que tiraban de la cuerda empezaron a mirar alrededor y vieron que el resto del grupo había seguido adelante, y que no estaban recibiendo atención (ya que el facilitador que se había quedado pendiente no intervenía, sólo miraba) y fueron dejando la acción de tirar de la cuerda y gritar en la que estaban, uniéndose paulatinamente al otro grupo. Al unirse llegaron tirando cosas y pegándole al resto. El grupo reaccionó recordándoles que en este grupo no nos tratábamos así, que querían que dejaran de gritar y pegar. Los facilitadores apoyamos estas acciones de contención y fueron acreedores de tarjeta amarilla.

Microanálisis: En un primer momento de esta historia hay un grupo de niños que llevan la acción de manera agresiva, adoptando el facilitador más cercano un posición de observador/pasivo, desde el posicionamiento de permitir el juego libre por una parte y la ética de no perseguir las conductas “disruptivas”, de esta manera, estos niños se

encuentran con la imposibilidad de conseguir lo que quieren, vale decir, atención de una manera disruptiva (tono emocional de rabia y búsqueda de atención). En esta historia es importante el lugar de la audiencia: los otros niños y niñas que les interesa trabajar en el teatro y se posicionan parando la violencia, con lo cual el tono emocional es de rechazo.

Hito Autorregulación grupal: Conversemos sobre los golpes

La acción es frenética, pero registramos menos agresiones físicas y verbales. Las agresiones, además empiezan a pasar a la "clandestinidad". Como no son toleradas a plena vista, los niños que ejercen más violencia empiezan a buscar formas de seguir realizándolas cuando no están visibles. El grupo en esto es clave, ya que los que observan las acciones violentas no se quedan al margen y señalan estas acciones e intervienen. En este sentido el grupo empezó a replicar el mismo dispositivo que habíamos establecido nosotros para la contención de situaciones violentas. Cuando un compañero insultaba o pegaba a otro, los que lo habían visto se separaban para hablar por separado con uno y otro haciendo reflexionar al que había generado la agresión sobre cómo se sentiría el otro niño y hablando con el que había recibido la agresión sobre cómo se había sentido y qué podía hacer si volvía a pasar

Microanálisis: En esta etapa del proceso, continua el conflicto entre niños que quieren hacer lo que les da gana mediante la generación de conductas violentas y niños y

niñas que se comienzan aliar con facilitadores para llegar a lograr la muestra teatral. Como el grupo crece en la autorregulación y no permitir la violencia, intentan pasar desapercibidos. El posicionamiento de la mayor parte del grupo es no permitir la violencia y lograr la muestra de teatro. De este modo, el sentido de la acción del grupo va hacia la búsqueda de un ajuste y equilibrio en consonancia con los objetivos del taller, entre la crueldad y la necesidad que este sea un espacio protegido de crecimiento.

Apoyo facilitadores para la agencia personal: Salta conmigo

Otro de los niños, que suele mostrar una actitud muy tímida y le cuesta relacionarse con el resto, no se atreve a saltar porque dice que no sabe y que siempre falla, así que converso con él y le animo a intentarlo y fallar juntos. Consiguen encadenar tres saltos y el niño se muestra visiblemente orgulloso de esto.

Microanálisis: El conflicto de esta historia se da en el ámbito de la identidad anhelos y deseos del niño (saltar la cuerda) con los discursos dominantes que seguramente escucha a familiares y pares, en donde no puede tener logros ni hacer cosas. Acude un tercero, en este caso facilitador a colaborar a resolver el conflicto a su favor y produciendo agencia personal, pasando de un tono emocional de destructividad a uno de aceptación y logro. La postura moral es de atreverse en compañía para lograrlo.

Hito Autorregulación grupal: Espera tu turno

Durante el juego también se da una situación en la que uno de los niños que más violencia expresa le pega a otro y le insulta para ocupar su lugar en el salto. El grupo protesta con fuerza ante esta acción y el niño acumula su tercera tarjeta amarilla que se traduce en una roja. Conversamos con él, reflexiona y parece que identifica otras formas de acción (esperar su turno, decir lo que le ha molestado sin agredir por ejemplo), pero igualmente es enviado a casa por una sesión, puesto que este era el compromiso tomado.

Microanálisis: El tono emocional de este relato es de crueldad, en donde un niño intenta imponer a través de la fuerza su deseo, vale decir, desea ocupar su puesto para poder saltar. Afortunadamente hay una audiencia que se posiciona nuevamente frenando la violencia y deseando un espacio de aceptación y protección para todos y todas los integrantes. Luego se pasa a un tono emocional de rechazo y tristeza del niño hacia su conducta, experimentando las consecuencias de esta, de este modo, un personaje importante son las normas de convivencia que ha ido incorporando el grupo y que choca con 3 niños. Para la audiencia es un momento de expresar el sentido de pertenencia a un espacio de aceptación y protección, manifestando una vez más su deseo de parar la violencia.

Apoyo facilitadores para la agencia personal (Frustración): Yo no sirvo para nada

De pronto, uno de los niños, con el que hemos trabajado fuertemente el manejo de la frustración, estalla en un grito estridente, agudo y sostenido, con la cara desencajada porque lo habían "quemado", "yo no sirvo para esto y no sirvo para nada", decía. Me acerco a él y reclamo su atención poniéndome en la línea de su mirada, le sostengo la cara y le pido que respire. El niño se calla, y respira agitadamente. Le pongo la mano en la tripa y le pido que la mueva al respirar. Luego pongo la mano del niño en mi tripa y le muestro como sube y baja al entrar y salir el aire. Le pido que lo intente.

Microanálisis: En esta historia aparece el conflicto entre las expectativas del niño y las circunstancias que no le permiten cumplirlas. Aparece la frustración como un personaje central que tiñe la historia de un tono emocional de rechazo y destructividad hacia si mismo, con un sentido de la acción hacia abajo. Aparece la figura del facilitador como una persona cercana que colabora a reducir el tono emocional de destructividad, permitiendo la aceptación y la confianza para lograr lo anhelado, para esto se vale de otro personaje que es la herramienta de respiración que logra llegar a la calma permitiendo que el niño vaya logrando la agencia personal de calmarse.

Hito proceso teatral enriquecimiento personajes: Aparecen las hadas

Después pusimos en uno de los muros unos papelógrafos para que ellos pudieran ir anotando qué personajes les gustaría enrolar en las escenas de la muestra. El objetivo de esto era conseguir que ampliaran el repertorio de personajes disponibles, ya que su juego representativo les llevaba continuamente, como señalamos anteriormente, a enrolar a reinas de dibujos animados (...). Este ejercicio aumentó un poco la variedad de personajes, matizando las princesas (aparecen relacionadas a la naturaleza, a los animales, a las flores...), aparecen las hadas (que no estaban presentes hasta este momento) y aparecen los piratas, los superhéroes y los dragones.

Microanálisis: El nudo de esta historia lo podemos encontrar entre sus fantasías condicionadas por su nivel y acceso socio económico y la búsqueda de apertura por parte de los facilitadores existiendo un tono emocional de esperanza. Un personaje que aparece y encarna este tono de esperanza son las hadas, permitiendo posicionar la creatividad e impulsando al grupo hacia una búsqueda de nuevas posibilidades.

Hito proceso teatral; Exploración y enriquecimiento de personajes

se comenzó a explorar con ellos el surgimiento de historias. Para esto, emplearon telas de colores con las cuales personificaron a los personajes mencionados y se comenzó a facilitar que se relacionaran entre ellos en el espacio escénico y no afuera, en el entre o

pasillo, con el fin que pudieran desarrollar habilidades interpersonales y presencia en el escenario.

Para esto, se les animaba a que caminaran en diagonales, impostaran la voz y pudieran enriquecer la creación del personaje con preguntas como de dónde viene el personaje?, qué hace? qué quiere?, con quién se enfrenta?, qué es lo que más te gusta de él?, qué le gusta hacer a tu personaje?

Microanálisis: Conflicto de circunstancias entre desarrollar la acción en la periferia y el centro del espacio escénico. Importancia de los facilitadores que presentan un elemento de juego que permite múltiples posibilidades como son las telas. Se comienza a afianzar el tono emocional de aceptación y confianza indispensable para la creación colectiva y el juego representativo. Los facilitadores emergen como quienes presentan propuestas y llevan la acción.

Hito Cohesión grupal y trabajo en equipo: Adivina quién soy?

Este consistía en dividir al grupo en dos. Entonces unos hacían un sonido de un animal o cosa y el otro grupo debía adivinar pero sin decirlo, ya que tenían que moverse como el animal o cosa al cual habían evocado mediante el ruido (...) Resultó muy interesante observar cómo se sintonizaban para representar el sonido, aumentando la expresión corporal y el trabajo en equipo. Los facilitadores también nos movíamos para que nos

vieran y modelaran nuevos movimientos incorporando otras partes del cuerpo como cuello, cadera, muslos y hombros, de este modo, no se quedarán sólo en las manos y la cabeza.

Microanálisis: En esta historia aparece la competencia entre equipos, pero ya no teñida por un tono emocional de crueldad, sino que de confianza y cariño, en la cual ambos grupos se enfrentan pero para aprender el uno del otro, lo cual los impulsa a tener una rica experiencia de creación colectiva. La expresión corporal y el sonido, emergen como personajes que les permiten salir del mundo cotidiano, habilitando un espacio de exploración. La postura es de creer en la creación como herramienta transformadora.

Hito Trabajo en equipo; Juego representativo habitando el escenario

Por último, se realizó juego representativo grupal con telas. Como facilitadores nos pusimos a trabajar en el centro del teatro con un grupo de niños (6) que eran los más motivados. Se pusieron telas como reinas, reyes y guerreros. Junto con esto les pintamos la cara (...) Los otros niños y niñas continuaron con su juego solitario en la periferia del salón y vimos que uno de ellos ejercía violencia a los otros. Contuvimos esta acción señalándola y generando la reflexión. Al cabo de un rato, los niños y niñas de la periferia se dieron cuenta que no tenían el foco y comenzaron a llegar y unirse al grupo del centro y a interactuar con ellos de una manera intensa.

Microanálisis: Aún quedan resabios del conflicto que emerge en las primeras sesiones vale decir el choque o pugna entre los que desean hacer teatro y quienes prefieren hacer otras cosas. Sin embargo, ya no tiene el foco de la acción ni son los protagonistas como en la primera etapa. Ahora los protagonistas son los niños y niñas que quieren lograr la muestra teatral. A pesar del conflicto, el tono emocional es de aceptación, confianza y creatividad, es decir, amor. Cuando el grupo de niños se dan cuenta que no tienen el foco, van hacia los que están trabajando intentando sacarlos de su centro. Aparecen los facilitadores para generar la reflexión y contención grupal necesaria. El posicionamiento de facilitadores y niños/niñas que trabajan es de parar la violencia y mantener un espacio de creatividad.

Hito Trabajo grupal y respeto: Cada uno tiene su lugar

uno de los niños que están "quemados" recibe el balón pero se lo intenta pasar a una compañera porque "total a él no le sale y no va a conseguir salvarse ni quemar a nadie" y la niña no le recibe el balón y le dice que lo intente él ya que él ha conseguido atrapar la pelota, y que si no se salva no pasa nada, pero que lo intente, y le anima con fuerza.

Microanálisis: Nuevamente aparece el conflicto entre lo que desea el niño (jugar) y los discursos dominantes que coartan, reprimen o inhiben este juego y desarrollo. Si bien al principio el tono emocional es de rechazo, poco a poco y gracias a un tercer personaje, es decir, la niña que ocupa el rol de amiga y solucionadora del conflicto, le otorga su

lugar de importancia dentro del grupo, apareciendo el tono emocional de amor y seguridad. Aquí el posicionamiento es horizontal, vale decir todos son importantes y no importa si te equivocas.

Hito proceso teatral; Enriquecimiento de personajes: Aparecen las princesas de la naturaleza y animales

En el grupo de las niñas, en la misma línea de facilitación, se intenta que acepten ser reinas exploradoras, y en un principio parece que funciona; pero se niegan a estar en Africa. Y finalmente su juego se centra en ser reinas y princesas (que no tienen nada de exploradoras); pero que ya no son réplicas de personajes de películas animadas. Aquí aparecen las princesas relacionadas con la naturaleza y los animales. Y dos de las niñas desarrollan una representación del vínculo que han creado entre ellas al pintarse cada una medio corazón en el dorso de su mano con el puño cerrado, de forma que si unen ambos puños enseñando el dorso forman un corazón completo.

Microanálisis: Conflicto entre facilitadores y niñas frente a la propuesta de explorar nuevos personajes. Aunque exista un rechazo a la propuesta, en esta etapa del proceso es posible dialogar e ir encontrando y sintetizando ambos deseos. Con el cual el tono emocional es de aceptación en la diferencia. También de amor, el cual queda simbolizado en el dibujo del corazón. Con este gesto, se percibe que la integración entre algunas niñas ya se encuentra consolidado. Importantes personajes son la aparición de

las princesas de la naturaleza y los animales, las cuales cumplen la función de ir apuntalando matices para la creación de nuevos personajes

Giro facilitadores: Flexibilidad en el logro de meta

decidimos que vamos a seguir trabajando pero sin presionar para que la muestra se consiga como habíamos planificado, abriendo la posibilidad de que se pueda mostrar algún pequeño ejercicio o juego colaborativo y enriquecer el encuentro con un diaporama que registre toda la evolución del taller.

Microanálisis: En este texto se puede apreciar una resolución del conflicto entre las expectativas de los facilitadores y las posibilidades del grupo, apareciendo un tono emocional de aceptación y esperanza, con lo cual se reducen las presiones de los logros. Se posiciona como más importante la experiencia del proceso que el logro de la muestra, es decir, prima el proceso terapéutico más que el proceso artístico. Aparece como personaje el diaporama para mostrar los logros y la selección de un ejercicio o juego frente a la audiencia.

Hito Juego colectivo, lucha en el barro

segunda parte del ejercicio les proponemos un recorrido de aventura en el que pasan por la playa, con la arena muy muy caliente, el mar, por el bosque, por la nieve, atraviesan un río, y finalmente terminan con una pelea de barro que acaba oliendo realmente mal.

Al principio les cuesta participar de los cambios de escenario, hay resistencia, y nuevamente se oyen las voces de los tres niños que no están queriendo participar diciendo que es fome; pero el juego termina en una pelea de barro en toda regla.

Microanálisis: En esta historia hay por lo menos 3 personajes en conflicto, los facilitadores que buscan integrar a niños y niñas desde el juego teatral, niños y niñas interesados en participar de esta propuesta y que están aliados con los facilitadores, niños que no quieren participar porque dicen que es fome, la inhibición corporal que coarta la expresividad y el juego. Ahora bien, a pesar de esto el conflicto se da en un contexto y tono emocional de juego, vale decir, de aceptación y confianza. Los niños que no quieren participar acaban participando introduciendo también su propuesta que es lucha en el barro, la cual entra en la línea de facilitación de otorgar a las peleas un marco teatral. En esta historia triunfa la integración mediante el juego representativo y la creatividad.

Giro en los facilitadores, División del grupo según género. Aquí están las princesas, aquí están los guerreros

Dividimos el grupo en dos, y se separa en niños y niñas como habitualmente (...) Esto es algo que hemos decidido aceptar ya que el objetivo central de esta fase del taller es que consigan hacer una representación, que consigan concentrar su acción en el escenario y mostrar una escena que han preparado previamente, así que el trabajo de

integrar al grupo y que todos juntos, niños y niñas desarrollen una escena en común lo postergamos a una segunda parte del taller.

Microanálisis: Las expectativas de integración grupal versus las posibilidades que permite el grupo de acuerdo a su edad, están en conflicto. El tono emocional es de aceptación, no ya de resignación, con lo cual facilitadores también han dado un gran paso al entender y aceptar al grupo con sus diferencias, las cuales según el género se encuentran dentro de la edad.

Hito proceso teatral: Enrolamiento personajes secundarios, el dragón

De repente una de las niñas toma el papel de dragón sin pensarlo más. Finalmente consiguen hacer una improvisación basada en la escena entregada. En esa improvisación todas las acciones se desarrollan rápido, todo sucede a una gran velocidad y los movimientos están poco definidos (tanto los corporales como los escénicos).

Microanálisis: El conflicto está presente entre el deseo de ser protagonista y la necesidad de enrolar personajes secundarios que aunque no son los principales si tienen escenas en que llevan la acción, finalmente se resuelve enrolando al dragón, lo cual se da en un tono emocional de acogida y aceptación. Aparece el personaje de la ansiedad, el cual provoca rapidez en los movimientos, impide pausas en la respiración y

presencia. A pesar de este apuro, triunfa la creatividad y el surgimiento de otros roles.

Hito proceso teatral: primera representación niñas

Las palabras que dicen, asimismo, apenas se entienden ni se oyen; pero consiguen hilar el desarrollo de una historia de principio a fin, en el que unas princesas se escapan de sus padres y tras algunas aventuras en el bosque encuentran un dragón que les atrapa. Trabajan para este dragón y finalmente se hacen amigas de él y este les lleva de vuelta a casa

Microanálisis: A nivel de proceso grupal, ya están alineadas en cuanto a que existan personajes protagónicos, antagónicos y secundarios, con lo cual ya es posible desarrollar conflictos y escenas. Aparece como personaje antagónico la ansiedad y vergüenza que las hace tener poca presencia, acelerando los movimientos. Se posiciona la creación y el trabajo colectivo, en un tono emocional de confianza y aceptación.

Hito proceso teatral: Elección personajes secundarios en niños

Cuando intentan ponerse de acuerdo para distribuir los personajes que van a representar se inicia una discusión por dos razones; por un lado todos quieren ser Goku (el protagonista), y por el otro ninguno de ellos quiere ser Bills (el antagonista, el malo de la película). Con la ayuda de facilitación de Álvaro (Psicólogo del Equipo) consiguen acordar la distribución de los roles "positivos" dándole protagonismo a algunos de los

compañeros de Goku.

Microanálisis: Nuevamente el conflicto central a la etapa de juego representativo, concierne a que todos quieren ser el protagonista y nadie antagonista, con lo cual existe un tono emocional de rechazo hacia otras posiciones. Para resolverlo, se aborda desde la elección de personajes secundarios amigos del protagonista, no abordando aún el rol antagonista y dejando que el juego vaya fluyendo hasta que decante su necesidad.

Hito trabajo en equipo: resolución diferencias Cachipun

El conflicto está servido y la frustración por no conseguir lo que quieren está a punto de estallar (sobre todo por parte de uno de los niños con el que estamos trabajando fuertemente la tolerancia a la frustración ya que su herramienta habitual es ponerse a gritar y llorar), pero, ante nuestra sorpresa y deleite, ellos mismos lo resuelven proponiendo jugarlo a cachipun, medida que es aceptada rápidamente por todos.

Microanálisis: El conflicto se encuentra entre el deseo de comenzar el juego, qué equipo tiene la pelota para comenzar a quemar. Si bien están los ánimos al rojo, aparece como personaje “el Cachipun” quien resuelve y evita el estallido. Emerge en su espontaneidad y carácter lúdico como herramienta traída a la mano por niños y niñas.

Hito proceso teatral y trabajo en equipo, coreografía pelea

Las últimas sesiones cuando este juego surgía, Álvaro trabajaba con ellos la

ralentización de los movimientos para no hacerse daño en el juego. Aplicando esto a la escena teatral consigue coreografiar con ellos una escena de batalla que, si bien todavía es intensa y rápida, queda restringida al espacio teatral del escenario y tiene una clara intención de ser lenta y definida, con movimientos previamente acordados

Microanálisis: Conflicto entre el deseo de pegar y el deseo de teatralizar el juego brusco en juego representativo, el tono emocional transita entre la crueldad y la protección. Se intenta posicionar una ética del amor y de la representación teatral. Con el apoyo del facilitador, se logra condensar la acción en el escenario, lo cual es un gran triunfo. El desafío es que cada vez llegue a ser más lenta y definida, estilizada, pero ya se ha logrado lo más difícil.

Hito proceso teatral y trabajo en equipo: Enrolamiento personaje antagónico niñas, la reina malvada

Las niñas trabajan en una escena en la que las princesas son atacadas por una reina malvada y se consiguen escapar y vencerla. Piensan y relatan la escena, pero nuevamente, ninguna quiere tomar el rol negativo, la "mala". En ese momento se plantean que si ninguna quiere ser la mala, no tienen contra quien pelear, y una de las niñas decide que ella puede ser la reina malvada.

Microanálisis: Conflicto entre la necesidad de habitar posición antagónica y el deseo

de ser protagonista y “buena”, existiendo un tono emocional de rechazo. Llama la atención que la niña que enrola el rol antagónico es aquella que más dificultades tiene de integración, ya que le cuesta manejar su frustración, con lo cual generalmente abandona el escenario, esto le ha traído dificultades con sus pares y en más de una oportunidad ha sido rechazada por ellas. Se resuelve el conflicto en un tono aceptación y acogida.

Hito proceso teatral y trabajo en equipo: Unos hacen mientras otros miran

llega el momento de la representación e instalamos el dispositivo teatral, poniendo sillas en el lugar de observadores y dando el foco protagónico al escenario, y partimos. Ambos grupos consiguen realizar la representación en el escenario de las escenas ensayadas, mientras el otro grupo mira su trabajo de forma respetuosa aplaudiendo al final de la representación de los compañeros.

Microanálisis: Aparece como protagonista el escenario que invita a participar. El tono emocional es de acogida y aceptación, no percibiéndose conflicto. Hay plena aceptación de la línea de trabajo e identificación con la meta de lograr una muestra teatral

Hito proceso teatral y trabajo en equipo: Enrolamiento personaje antagónico niños, Yo soy Bills

En un momento, el niño más tímido, con el que ha sido imposible hasta ahora que

enrole un personaje distinto a su personaje favorito de Warcraft, dice que él va a ser Bills, que a él le gusta. Todos le vitorean y se ve que él se siente orgulloso de esa atención. Ahora ya pueden realizar la historia que quieren.

Microanálisis: En un tono emocional de acogida y aceptación, en el grupo de niños, aquel integrante con más dificultades de integración (al igual que el grupo de niñas) enrola al personaje antagonico. En esta historia, se aprecia una resolución del conflicto estructural, con lo cual es aceptado y muy bien recibido por el resto de los niños. Es un triunfo para el grupo.

Hito agencia personal: reconocer ejercicio de violencia, “Lo siento”

Durante la preparación de las escenas aún hay algunos momentos de dispersión y conflicto. En un momento dos de los niños empiezan a molestar a una niña (N) llamándola "Maléfica" por el personaje del cuento y empujándola (...)Es difícil captar la atención de los niños, e incluso dicen no saber ni siquiera qué han dicho o qué ha pasado, no quieren reconocer lo hecho. Finalmente, uno de ellos reacciona al preguntarle qué cree que le ha pasado a la niña y si cree que lo estaba pasando bien. Parece que hay algo de reflexión y se acerca a preguntarle cómo está y a decirle que lo siente.

Microanálisis: Conflicto grupal entre el deseo de niños de entretenerse molestando y el

deseo de la niña de ensayar para lograr la muestra a través de agresión verbal y física. Aparece la negación del reconocimiento del ejercicio de la violencia como un personaje que interviene, produciendo un tono emocional de hostilidad y falta de afecto. Este tono y conflicto se desanuda con la acción del niño provocador de la violencia, el cual reflexiona, acepta y dice que lo siente. Es un gran hito que corona el posicionamiento de cercanía y cariño que es posible al no permitir la violencia.

Hito agencia personal: Habilitar otras posibilidades para abandonar la violencia

La niña por otro lado cuenta que "así se hacen las cosas en su casa", que se gritan y se golpean cuando se molestan o cuando hacen algo mal. Reflexionamos con ella la necesidad de usar la violencia, ella dice que no le gusta, y vemos la posibilidad de tener otras respuestas cuando alguien te quiere molestar (...)Le pregunto cómo se le ocurre que podría responder ante una provocación y se le ocurre ignorar las provocaciones. En caso de que no pueda dejar pasar la molestia que le genera lo que le dicen le muestro respiración diafragmática y le sugiero realizar tres respiraciones profundas "moviendo la tripa" antes de responder a la provocación.

Microanálisis: Conflicto entre los modelos parentales de ejercicio de violencia que ha incorporando desde su familia y el deseo de abandonarlos, el tono emocional transita desde la crueldad, el rechazo a la aceptación y acogida de poder habilitar nuevas maneras de reaccionar. Emerge como protagonista el ignorar las provocaciones, el cual

trae un tono emocional de indiferencia. Se acompaña de la colaboración de la facilitadora queien entrega herramientas de respiración diafragmática. Se logra posicionar un trabajo basado en el amor, la cercanía y la creación de nuevas posibilidades.

Hito trabajo en equipo: expresión anhelos y logros de la muestra

Una de las niñas cuenta que quiere que su familia se sienta orgullosa de ella. Ante la pregunta de qué creen que puede hacer que sus familias se sientan orgullosas, la respuesta es unánime en que creen que lo que les va a hacer sentir orgullosos es que lo hagan bien.

Luego una niña interviene diciendo que cree que se van a sentir orgullosos si lo consiguen hacer y lo pasa bien, y las otras están de acuerdo. Hablamos también sobre si ellas se sienten orgullosas de ellas mismas, y dicen que sí, que creen que han avanzado mucho desde que empezamos el taller, que ahora consiguen hacer "escenas en el escenario", y que han inventado ellas la historia.

Microanálisis: Conflicto entre hacer bien y gozar de lo que se hace. Aparece un posicionamiento sobre el gozo por sobre una manera correcta de hacer las cosas, ya que está última genera sensación de frustración y fracaso. También aparece un tono emocional de aceptación y orgullo por los logros de ocupar el escenario y construir la

historia.

Hito proceso teatral y cuidado grupal: Coreografiar movimientos para no hacerse daño

Consiguen avanzar y fijan los movimientos que van a conformar la pelea y ordenar quién va a moverse en cada momento durante la misma. Aprovechan para conversar sobre la importancia de respetar esos movimientos que han acordado para proteger a los compañeros y que nadie se lleve un golpe de verdad, ya que esto sucede en el marco de un juego teatral.

Microanálisis: Conflicto entre el juego representativo y el juego brusco. Se logra asentar y posicionar la coreografía como una manera de simbolizar la violencia y que esta no sea “real”, existiendo un tono emocional de protección por los compañeros y el espacio. El facilitador aparece como personaje que acompaña todo este proceso y colabora a que se logre.

Hito proceso teatral: Aparición movimientos extra - cotidianos en el juego teatral

Todos se suman al juego y aparecen movimientos extra-ordinarios y se ve que los crean por cómo se imaginan que son sus personajes. Por ejemplo, en el caso de las hadas se mueven entre saltos y ligeras casi de puntillas, las princesas apoyan más los pies pero igualmente se ven ligeras, y en cambio la reina malvada camina con firmeza e incluso

arrastra un poco los pies y extiende los brazos como abarcando todo para ella. Los guerreros se mueven como en guardia por el espacio y Bills (el malo de la escena de Dragon Ball) se mueve medio escondido y agarrándose las manos.

Microanálisis: Conflicto entre mantener movimientos convencionales y desplegar movimientos extra cotidianos, existe un tono emocional de aceptación y creatividad. No hay vergüenza ni ningún niño o niña molesta a otro, exploran libremente y de manera creativa. El sentido de la acción va dirigida hacia el logro de la muestra y la postura es de juego colectivo en un contexto amoroso.

Hito proceso teatral: Repetición y presencia

Repetimos varias veces, animándolas a permanecer más tiempo en el escenario, ya que lo hacen todo rápido como para salir corriendo. Poco a poco consiguen bajar la velocidad de sus acciones y empiezan a crear desarrollos en las diferentes partes de su historia (...) La sesión termina con un gran aplauso y el grupo muy animado y nervioso ya que la próxima es la última antes de la primera muestra.

Microanálisis: Aparecen como personajes la ansiedad cuya acción lleva a la falta de presencia, el deseo de hacer otras cosas que entran en conflicto con la repetición de escenas. Este conflicto se establece en un marco de diálogo y tono emocional de aceptación y confianza, con lo cual se logra que modulen sus acciones en pro de la

estética y trabajo en equipo. Nuevamente se posiciona la creación colectiva como piedra angular del proceso y una sintonía del grupo en que se sienten parte del todo.

Hito autorregulación grupal: cuidado de vestuario que se puede dañar

Quieren hacer un pase de sus escenas con el vestuario y acordamos que así sea, pero con el compromiso de que serán cuidadosos. A partir de ese momento el propio grupo regula el cuidado de los trajes. Cada uno es cuidadoso, y si alguno inicia un juego brusco que puede dañar el vestuario, algún otro le pide que tenga cuidado porque los trajes tienen que estar bien para el día siguiente y se pueden dañar.

Microanálisis: En conflicto entre el deseo de juego brusco de algunos niños y el deseo de cuidado del vestuario de la otra parte del grupo. En un tono emocional de cariño y aceptación triunfa el cuidado, protegiendo al vestuario que no le pase nada y puedan llegar a la muestra.

Hito trabajo en equipo: Todos tenemos un lugar

La niña que va a representar a la reina (C) se enfada porque ella no va a poder ensayar con su traje y dice que no va a participar más y se esconde en el rincón donde habitualmente se va cuando se molesta o frustra por alguna razón(...)Le muestro la capa de su traje, que sí está terminada y le invito a que ensaye con la capa, pero la niña se niega a participar. Permanezco con ella un rato diciéndole que la entiendo pero que

no se preocupe que al día siguiente su traje va a estar listo. Que su traje estaba siendo arreglado y por eso no podía estar ahí en ese momento, y le insisto otra vez en que participe con la capa ya que es importante que esté, dado que es la última sesión (...)En este momento recibo el apoyo de otras compañeras de la niña, que también se acercan a convencerla de que participe. Las niñas le dicen que la necesitan, que quieren que participe, que no lo pueden hacer sin ella (...)Poco después, justo antes de que comience la escena de las niñas C llega corriendo, se pone su capa y sale al escenario a hacer su rol mientras el resto de compañeras le agradecen por haber llegado.

Microanálisis: Conflicto entre el deseo de contar con un traje terminado y el deseo de ensayar las escenas con el grupo. Aparece como personaje la frustración de la antagonista y la soledad, ya que se separa del grupo. El sentido de la acción va hacia abandonar al grupo. Emerge la facilitadora como personaje que media el conflicto, generando acciones para que se aminore como conversar con la niña que encarna a la reina malvada. El resto del grupo (audiencia) expresan la importancia que la niña pueda estar dentro del grupo y no se vaya para lograr el objetivo de ensayar, su rol es muy importante para que vuelva, se produzca la integración y puedan trabajar en equipo. El tono emocional transita desde el rechazo a la aceptación, con lo cual la niña vuelve, posicionando la importancia del trabajo en equipo.

Hito proceso grupal: Enriquecimiento de personajes e integración grupo niñas, La reina malvada es buena persona

En el caso de las niñas, se les ocurre que en lugar de destruir a la reina malvada, esta se puede transformar en la escena final, ya que, dicen, la reina malvada lo que necesita es cariño. Así que en el momento final la reina se convertirá en una "buena persona" que se aliará con las hadas y las princesas para restaurar el equilibrio de la naturaleza que ella misma había roto.

Microanálisis: En un tono emocional de amor y luego del hito de integración de la niña que enrola a la reina malvada, en un proceso de creación colectiva deciden matizar al personaje y que pueda transformarse en buena persona. Esta aparente fantasía creo que q metaforiza el proceso grupal de integración que ha sucedido en el grupo de niñas y que ha decantado con el apoyo de estas cuando la niña que encarna la reina malvada se frustra. Se posiciona el trabajo en equipo y los efectos beneficiosos que este tiene.

Hito autorregulación grupal: Focalización del grupo, atención

Aunque la atención se dispersa con facilidad y los niños salen corriendo varias veces, cuando les llamamos acuden rápidamente y además ayudan a juntar el grupo completo llamando a aquellos que todavía andan dispersos. Nos juntamos para conversar y ver cómo están y todos dicen que están nerviosos y emocionados (...) Además, expresan

tener miedo de fallar, de hacerlo mal, pero entre ellos se dan palabras de ánimo y confianza. Les transmitimos que lo importante es que disfruten, que lo pasen bien, y que si sienten que se han equivocado o no han hecho algo como querían hacerlo sigan adelante para hacer lo que quieren en el paso siguiente

Microanálisis: Aparece como personaje el miedo de fallar, el cual se comprende por los modelos tradicionales de aprendizaje que han tenido, en los cuales el fallar se castiga. También aparece como personaje la ansiedad que acelera sus movimientos. Se insiste en que el gozo es lo más importante y no hacerlo bien o mal. El tono emocional es de confianza, protección, aceptación y ternura. El personaje gozo logra vencer al miedo y la ansiedad y al deseo de perfección.

Hito autorregulación grupal y trabajo en equipo: esperando turno para pasar a la acción

Mientras se ultiman los maquillajes, empezamos un pequeño último pase de las historias por petición de los niños que están impacientes por pasar a la acción. Desde este momento empezamos a ver que la acción colaborativa está muy presente, ya que mientras unos repasan sus acciones en el escenario, los que observan están pendientes para avisar a los que se están maquillando de cuándo es su turno para que puedan también pasar al escenario.

Microanálisis: EL trabajo en equipo logra vencer a la ansiedad y la impaciencia. El tono emocional es de ternura y protección. La posición de trabajo en equipo y la ética que este tiene se instala fuertemente en los últimos momentos del proceso. El sentido de la acción va hacia el respeto de los turnos, con lo cual pueden permanecer en silencio presenciando el trabajo de compañeros y compañeras.

Apoyo facilitadores para manejo de ansiedad grupal

Están en general muy nerviosos, y no se les oye apenas lo que dicen, así que para liberar la tensión jugamos un poco en el escenario. Les pedimos que corran muy rápido en el sitio, que salten muy alto, y luego todo lo contrario, que lo hagan muy despacio y muy pequeño. Todos nos reímos, y parece que se relajan un poco. Les invitamos a gritar en silencio y luego a gritar de verdad y finalmente hacemos unas respiraciones diafragmáticas, que ya todos han aprendido y recuerdan para tranquilizarse.

Microanálisis: La ansiedad se hace presente y se la lucha a la tranquilidad y atención, dentro de un tono emocional de confianza y aceptación. Los facilitadores ponen en juego dos herramientas muy preciadas: la descarga corporal de la ansiedad y la respiración diafragmática. Con esto logran contenerse y tranquilizarse, orientarse hacia el logro de la meta.

Hito agencia personal; Contención entre pares, abandono del bullying. “Tú puedes hacerlo”

Según van entrando los invitados los niños vuelven ponerse nerviosos, uno de ellos empieza a saltar y a repetir "no puedo, no puedo, no puedo" de forma compulsiva y otro de los niños, que habitualmente era el que más le molestaba se acerca, le agarra de los hombros, le hace mirarle y le dice "tú puedes hacerlo, vamos, respira". Y el niño se calma y empieza a hacer respiraciones con el diafragma ayudado por su compañero.

Microanálisis: La ansiedad embarga de tal manera a un niño que se bloque y aparecen todos sus miedos sobre el fracaso. Asombroso resulta ser que quien colabora a combatir la ansiedad es un niño que ha ejercido de manera constante violencia hacia el niño que está ansioso y bloqueado. Se transita de un tono emocional de destructividad a un tono emocional de aceptación, ternura y confianza. Se percibe que los facilitadores han modelado y que estos modelos para transitar conflictos y crisis han sido incorporados por niños y niñas.

Hito contención grupal en pánico escénico

Entra en un bloqueo en el que sólo dice que no y que no puede, que no quiere hacerlo. Lo más notable del momento es que frente a esto, el resto de compañeros, lejos de molestarlo o decirle palabras duras o hirientes como sin duda habrían hecho unos meses

atrás, se acercan, le hablan con calma, y le animan, se ofrecen a ayudarlo. Incluso, en un momento una de las niñas pide a algunos que se retiren para que el niño que estaba en bloqueo no tuviese tanta gente encima.

Microanálisis: La ansiedad toma al antagonista del grupo de niños, el cual entra en pánico escénico, existiendo un tono emocional de destructividad y rechazo hacia si mismo. Importante es que el grupo de niños y niñas como audiencia se posicionan para ayudarlo, abandonando el bullying y la violencia. Otro ejemplo de cómo han incorporado modelos y herramientas de los facilitadores. Se posiciona la autorregulación grupal como un gran logro. Aparece una niña como colaboradora que enfatiza en la necesidad de espacio holgado para el niño que ha entrado en pánico.

Hito trabajo en equipo: Te aceptamos y salimos adelante

Finalmente el niño no consigue superar su bloqueo y no sale a escena. Conversamos con el resto y deciden recomponer su historia con la ausencia del malvado Bills, representando el momento en que se enteran que Bills está de nuevo vivo y el momento en el que entrenan para la batalla (con las coreografías que habían preparado) y la meditación para prepararse para la batalla (...) Nos sentimos orgullosos de cómo el grupo transita este momento de crisis, ya que no hay ni un mala cara por parte de los niños, sino que todos sus gestos hacia el compañero son de comprensión, apoyo y empatía. La tónica general es de conseguir sacarlo adelante apoyando al compañero.

Microanálisis: La ansiedad triunfa sobre el niño que encarna al personaje antagónico. Emerge la audiencia conformada por los otros niños como cercanos colaboradores que comprenden y apoyan. Se resuelve la crisis cuando los niños deciden hacer la escena sin el compañero, ajustándose y componiéndose rápidamente a esta dinámica. El tono emocional es de cariño y comprensión.

Resultado proceso grupal y teatral: Logros que ven padres

En esta conversación se relevan temas como la confianza que los familiares han visto que los niños han ido desarrollando durante el proceso, la mejora de calificaciones en el colegio, mejores relaciones entre hermanos (en el caso de dos de los niños participantes, que son hermanos por parte de madre, y antes del taller, según el relato de los padres, sólo peleaban), y un incremento en la capacidad de concentración.

Microanálisis: Conflicto entre la estigmatización del cuadro de hiperactividad y los logros que han obtenido en el taller. La conversación se da en un tono emocional de cercanía, aceptación y esperanza, con lo cual triunfan sus logros y las capacidades que han agenciado, no sólo cognitivas sino también afectivas.

Hito agencia personal: He conseguido lo que no pensaba

En un momento de este compartir la experiencia y los logros observados, una de las niñas pide la palabra y se levanta para contar que ella ha aprendido mucho, que se lo ha

pasado muy bien, que ha conseguido hacer cosas que pensaba que no podía hacer, como actuar en un escenario frente a mucha gente, o aprender a no pegar o insultar cuando se enfada, y que ha hecho una buena amiga que está de cumpleaños y a la que quiere felicitar. Todo el grupo presente se une con un aplauso, a cantar el cumpleaños feliz, y esto marca el fin del conversatorio.

Microanálisis: Conflicto entre discursos dominantes que señalan identidades que no pueden hacer las cosas por poseer un diagnóstico de THDA y la experiencia de haber pasado por un proceso de logro paulatino, que le ha permitido agenciar herramientas. El tono emocional es de confianza y agradecimiento, también de cariño hacia su amiga que se encuentra de cumpleaños.

Hito trabajo en equipo; contención entre pares: “lo he estropeado”

me cuentan que la niña que interpretaba a la reina está escondida en el lugar donde suele esconderse cuando se disgusta y se está lamentando y llora porque le ha hecho daño a su amiga, y dice que "lo ha estropeado", y que no quiere hablar con ellas. Converso con mis compañeros y acordamos que van a seguir adelante con la representación de los niños mientras yo me ocupo de las niñas (...) La niña disgustada se ha encerrado en un baño y no quiere salir. La niña que ha sufrido el percance le dice que ha sido un accidente, que sabe que no le quería hacer daño y que salga para que puedan hacerlo otra vez. Finalmente sale, le pide perdón y se abrazan; abrazo al que se

suman todas; y salen a prepararse para hacer nuevamente su escena.

Microanálisis: Emerge la frustración como personaje que captura las escenas la cual lleva hacia abandonar el grupo, emergiendo los discursos sociales cotidianos sobre estropearlo todo, el tono emocional es de hostilidad y rechazo hacia lo que ha hecho. Aparecen como personajes que sostienen la escena la facilitadora que conversa con ella y contiene sus acciones que la llevan a salirse y a la soledad. Es acompañada también por la niña que recibió la escarcha en los ojos quien le quita una intención negativa a su acción y la significa como un “accidente”, lo cual permite que se mantenga el tono emotivo de cariño y protección.

Hito agencia personal: Salí a escena

Mientras tanto, los niños han tenido su momento. El niño que ayer no consiguió salir a escena hoy se ha lanzado y ha representado su personaje con todas las acciones que había ensayado, y con la corporalidad y voz que había preparado. Han conseguido que la pelea sea más definida y lo han pasado muy bien. Cuando termina la escena se abrazan y felicitan efusivamente en el backstage.

Microanálisis: El niño y el equipo logra vencer la ansiedad que se había apoderado de sus acciones. El tono emocional es de confianza, calor y triunfo. El sentido de la acción permite hacer crecer el juego representativo y obtener acciones muy definidas y

estéticas, lo cual permite coronar una victoria grupal, los niños reconocen y agradecen que se haya hecho cargo de este difícil rol que no todos pudieron transitar.

Guión de escenas

El Bosque enfermo: El bosque se enferma y muere por los hechizos de la reina malvada, quien captura a la Reina de las Flores. Sus amigas las hadas y su hermana se enteran y van en su rescate. Juntas y con el poder del amor logran rescatarla. La reina Malvada cambia de actitud, pide perdón y es aceptada por las hadas y princesas.

Inicio de la acción: Captura protagonista

Entra la princesa de las flores paseando por el bosque y saludando a las plantas cuando de pronto, aparece a sus espaldas la reina malvada y con un hechizo la hace dormir y se la lleva a rastras.

Microanálisis: La acción es movida por la captura de la princesa de las flores, con lo cual el deseo de la reina malvada se cumple: enfermar el bosque, sacarlo de su natural armonía. El tono emocional es de crueldad y hostilidad y el sentido de la acción va hacia la captura para sacar de su centro a la naturaleza.

Enfermedad y pérdida del equilibrio

Pajarito: No lo sé princesa. Pero es verdad que no estamos bien. Las plantas se están

muriendo y los animales están enfermando. ¿Nos puedes ayudar?

Microanálisis: Aparece como personaje el pajarito colaborador quien dice lo que sucede, el tono emocional es de destructividad. Su sentido de la acción fluye hacia pedir ayuda, siendo su posición la de intentar regresar hacia el equilibrio perdido antes de la enfermedad.

Explicación de lo ocurrido: Personaje antagonico

Princesa de los animales: Estoy preocupada. Parece que algo pasa en el bosque, las plantas se mueren y los animales se enferman. ¿Vosotras sabéis qué está pasando?

Hada del aire: Sí princesa, la reina malvada está haciendo hechizos que están haciendo daño a la naturaleza.

Microanálisis: Personajes se enteran de las acciones de la reina malvada por la muerte de vegetación y enfermedad de animales. El tono emocional es de desesperación y destructividad.

Trabajo en equipo

Hada del aire (extendiendo la mano): Sí. Hay un hechizo y es fuerte. (Haciendo unos movimientos de manos) No puedo romperlo.

Hada del agua: Espera, intentémoslo juntas, así somos más fuertes.

Hacen una coreografía de movimientos juntas, y consiguen romper el hechizo.

Microanálisis: Metáfora del trabajo en equipo realizado. Conflicto entre hechizos del “mal” y del “bien”, en un principio reina un tono emocional de fracaso y destructividad, ante lo cual emerge el trabajo colaborativo para vencer la adversidad (hechizo de la reina malvada)

Relación entre pares: Cariño y amor para la integración grupal

Las dos princesas se miran y rápidamente juntan sus puños uniendo los dorsos de forma que el tatuaje que tiene cada una, unido al de la otra, forma un corazón.

Princesas: Por el poder del Amor!

Reina: Quiero pedirlos perdón. Ahora entiendo que lo que estaba haciendo no estaba bien. Quiero ayudarlos a arreglarlo.

Princesas y Hadas la reciben con un Sí y un abrazo.

Microanálisis: Resolución del conflicto; triunfa el poder del amor, el cual surge del trabajo en equipo. Este triunfo cambia a la Reina malvada y su sentido de la acción la lleva hacia el amor del grupo, con lo cual se genera la integración final que es metáfora de todo el proceso vivido a lo largo de las 14 sesiones de taller y dos muestras

La Gran Batalla: El villano Bills despierta de su sueño, jurando venganza contra Goku. Este y sus compañeros se encuentran meditando cuando perciben la presencia de Bills, deciden entrenarse. Bills Vence a 3 dragon balls. Finalmente Goku consigue dar su golpe más fuerte y sale victorioso. Todos celebran.

Inicio de la acción, Venganza de Bills

Bills: Goku, voy a por tí...

Microanálisis: Tono emocional de hostilidad, sentido de la acción dañar al adversario, antagonista se dirige a buscar a su rival.

Entrenamiento para la pelea y trabajo en equipo

Gohan, Trunks, Goku y Vegeta se ponen en pie y entrenan golpes para la batalla que se avecina bajo la atenta dirección de Goku.

Microanálisis: Tono emocional de confianza, sentido de la acción hacia la unidad para lograr objetivos, reconocimiento y atención hacia quien dirige.

Pelea

Todos rodean a Bills y se miran atentamente mientras se mueven rodeándole (como los vaqueros en el oeste). De pronto la lucha se desata. Bills desvía todos los golpes y Trunks y Gohan salen despedidos.

Microanálisis: Clásico conflicto entre el bien y el mal, tono emocional de hostilidad, crueldad hacia dos integrantes del grupo.

Victoria grupal

Para el golpe de Vegeta también y golpea a Goku. Pero finalmente Goku prepara su golpe más fuerte y consigue tumbar a Bills. Todos juntos celebran la victoria.

Microanálisis: Tono emocional que transita desde la hostilidad al calor, confianza y cariño de los victoriosos.

Anexo 3: Análisis Narrativo Entrevistas

Madre de C

Logro en esfera cognitiva concentración: “Ella bailó flamenco”

"La C bailó flamenco en el colegio, hasta ese momento la C era súper problemática (...) ella activaba al resto de sus compañeros, incentivaba a jugar, a distraerse, miran allá el pajarito, no de mala forma, no a pelear, siempre estaba en otro planeta (...) empezó bailar flamenco, me doy cuenta que la C era capaz de hacer un esquema, de bailar, de concentrarse, de representar a otras personas y estar tranquila, relajarse. A los profesores les gustó, la aplaudieron mucho, no entendían como la C había llegado a esto, algo había hecho un clic en la C"

Microanálisis: Al comienzo de la historia aparece el conflicto entre C y sus compañeras, en donde ella continuamente los saca del foco de la atención en sus quehaceres escolares. De este modo, el tono emocional es de rechazo. El punto de inflexión comienza cuando C comienza a bailar flamenco, momento en que cambia el sentido de sus acciones, puesto que comienza a concentrarse y a realizar “esquemas de baile”. Este hito lo relaciona con haber hecho teatro.

Logro en presencia escénica: “tiene buen vozarrón”

"Lo mismo pasó con "La fábrica de sueños", pudo modular e interpretar una secretaria, los otros niños andaban con los micrófonos detrás de ellos como audio para que se escuchara, de igual forma no se escuchaba y no se entendía, ella no tuvo el desplante ni siquiera necesitó que un profesor le pusiera el micrófono al lado, tiene buen vozarrón, tuvo el desplante y fue una secretaria enojona, el taller de teatro logró eso, logró desarrollar personalidad, una forma de hablar diferente, plantarse delante de la gente de una forma diferente, estar disertando de una forma diferente al resto de sus compañeros, entonces los profesores se dieron cuenta de ese cambio en ella y empezaron a potenciar eso en la C, se dieron cuenta que tenía otras habilidades, no eran solamente las características de un niño con THDA o problema de aprendizaje, estos niños también tienen capacidades, otras cualidades, taller de teatro le ayudó en muchas cosas"

Microanálisis: En esta historia aparece como personaje la presencia escénica encarnada en una potente voz, que llama la atención de los profesores. De esta manera entran en conflicto identidades capturadas por el discurso dominante, versus re agenciamiento de habilidades que son presenciadas por una audiencia, en este caso profesores. El tono emocional es de aceptación y confianza. Los profesores comienzan a cambiar el sentido de sus acciones y potencian estos cambios, considerando que tiene otras capacidades.

Logro agenciamiento habilidades cognitivas: “yo soy capaz”

"en el taller de teatro ella aprendió a concentrarse , ella estaba en la sala de clases pero en el fondo no estaba dentro de la sala de clases, estaba fuera de la ventana. En el taller de teatro aprendió a concentrarse a relajarse, a tener cosas básicas como en la matemáticas, a ella le va muy bien, porque puede concentrarse, ella es capaz de hacer cosas, antes del taller de teatro, ella pensaba que no era capaz de hacer cosas, después del taller, ella se demostró a si misma que ella puede hacer cosas (...) ella tenía que aprenderse sus roles, ella antes no era capaz de aprenderse sus roles, ahora ella es capaz de aprenderse sus roles, estudia, se mete en el personaje: la mamá oso, la secretaria, la que baila flamenco, ella es ese personaje, ella es capaz de aprenderse eso, entonces lo lleva al colegio, antes había sido imposible, ella es capaz de absorber información y aprender otras cosas, antes le entraba por una oreja y le salía por la otra"

Microanálisis: En esta historia aparece el conflicto entre la desatención en el colegio frente actividades cognitivas y su deseo de hacer otras actividades más corporales y creativas, con lo cual aparece un tono emocional de frustración. Aparece como personaje el taller teatral que hace que pueda apuntalar y agenciar nuevas habilidades, es decir, la conexión corporal y presencia, le permite anclar de mejor manera los contenidos cognitivos, con el cual el tono emocional cambia hacia la aceptación y confianza.

Logro agenciamiento habilidades cognitivas: “no tengo vergüenza”

"Aprender un personaje le abrió su mente, su cabeza a otras cosas, le ayudó a aprender matemáticas, a aprender un verbo, que antes se le hacía demasiado complicado. El taller de teatro le enseñó a retener ideas, a retener información, a concentrarse en un personaje y eso le llevó al colegio (...) despertó otras cosas, otras potencialidades, cuando era chica la C cantaba cecilia "noche, playa" y tiraba besos, pero más allá de eso ella no llegaba, el taller de teatro la llevó a otras dimensiones, ella era capaz de llegar a otros lugares, interpretar otros personajes, a que ella lo hacía bien, que su vozarrón le servía mucho, que modulaba de buena forma, si ella disertaba sus compañeros le iban a entender lo que ella hablaba, ella podía estar frente a un montón de gente y no se achunchaba, ella puede estar frente a mucha gente y exponer lo que ella quiere, sin que le de vergüenza y que no sienta temor del resto de la gente, eso no lo lograba hacer antes del taller"

Microanálisis: En esta historia aparecen logros que ha tenido en su proceso como vencer a la vergüenza con lo cual aparece un tono emocional de aceptación y confianza que le permite conseguir logros cognitivos como concentrarse, aprender un verbo, matemáticas. Un importante personaje es la presencia en el escenario.

Madre B

Logro relación madre hijo: “me gusta traerlo acá”

"Me gusta traerlo acá porque siento la confianza para dejarlo solo y que él pueda entretenerse y aprender teatro, cosas creativas que tanto le gustan, yo también descanso porque antes peleaba mucho con su hermana, ahora no tanto"

Microanálisis: En esta historia aparecen veladamente los personajes como el miedo y la sobreprotección hostilidad y soledad. Aparece el teatro como un personaje positivo que permite un desarrollo importante como agenciar herramientas para resolver conflictos con su hermana. Por otro lado, la madre se puede relajar, permitiendo ese espacio en diada necesario para el crecimiento personal.

Logro manejo de frustración: “antes cualquier cosita lloraba”

"Fue beneficioso en varios aspectos porque el B pudo socializar con otros niños , le sirve para la hiperactividad, ese nerviosismo que tiene B le sirvió harto (...) comparte con más niños sociabilizarse unos con otros (...) antes no compartía mucho con los niños como que lo aislaban, el B como tiene esto de frustración no compartían con él porque tiene esto que es muy llorón por eso lo apartaban ahora no, lo incluyen a jugar con él (...) antes cualquier cosita lloraba ahora no se frustra tan rápido, ahora hace preguntas"

Microanálisis: En un primer momento aparece la soledad por el nerviosismo que impedía que pudiera entablar relaciones con pares más satisfactorias, lo cual hace emerger un tono emocional de hostilidad y rechazo, que le impide compartir. El llanto descontrolado también aparece como un personaje que le impide la socialización con sus pares. En consecuencia, el sentido de la acción lo lleva hacia la soledad. El teatro emerge como un dispositivo que facilita la socialización y el encuentro con los pares, llevándolo hacia la autocontención. Aparece un tono emocional de aceptación y confianza.

Logro agenciamiento de habilidades sociales: “El teatro lo sacó del encierro”

"Antes B andaba corriendo para todos lados, el teatro lo tranquilizó, lo sacó del encierro porque antes pasaba en la casa, fue la primera actividad fuera de la casa que tuvo, antes se lo pasaba adentro de la casa, antes no lo sacaba a nada, el teatro nos ayudó a ver más allá, yo era muy sobreprotectora, pensaba que se podía caer o que le podían pegar . A mi me criaron así y de ahí me viene esto de sobreprotección (...) al dejarlo solo en la sala con más niños, lo dejé solo en la sala y compartió con más niños y nos ayudó harto. Luego hemos buscamos otros talleres de acuarela y scout, le dejo solo, incluso ha salido solo con otros niños y la hermana, lo dejo ser"

Microanálisis: Conflicto entre el encierro y el deseo de socializar. Aparece la soledad como un personaje que captura e impide agenciar y sostener habilidades sociales,

sumado a la sobreprotección materna, sentido de la acción que lleva a permanecer en la casa y en un ambiente maternal protegido. En este sentido, emerge el taller como un espacio de corte a la diada, el cual posibilita que el niño tenga un espacio separado para socializar, pasando a un tono emocional de aceptación, confianza y protección que habilita otros escenarios sociales para su desarrollo.

Directora escena

Agenciamiento habilidades de contención entre pares: “tú puedes”

"Recuerdo el día en que hicimos la presentación, iba la familia a ver la presentación del taller, fue sorprendente verlos trabajar en equipo, calmándose unos a otros, compañeros que no eran muy cercanos, no tenían buenas relaciones (...) B estaba muy alterado, nervioso, se puso a llorar y empezó a hablar fuerte. El niño A lo agarró sin violencia, nada y le dijo tranquilo si tu puedes, lo haces bien y vamos a hacerlo ahora, está nuestra gente, vamos a salir y nos va a salir bonito, respira, respira le decía y así calmándolo a él y todos los demás calmaron entonces ahí dije, chuta esto sirvió"

Microanálisis: Conflicto entre ansiedad de enfrentar el escenario y las ganas de hacerlo. Aparece un compañero colaborador que ayuda a sortear este tránsito, el cual antes ejercía violencia hacia el mismo niño capturado por la ansiedad. Lo ayuda a enfrentarla y salen victoriosos, transitando desde el miedo a la aceptación y protección.

Logro identificación con las metas del taller: “Había un compromiso real”

"Bueno nosotros siempre tendemos hablar con ellos cuando ocurrían situaciones de violencia o alteraciones entre ellos, siempre se les llamaba más que al reto a decir cómo se te ocurre hacer esto, era llamar a la reflexión: porqué lo había hecho, que pensara, que se pusiera en el lugar del otro. Yo creo que el niño A incorporó estas herramientas y lo hizo, hizo lo que nosotros hacíamos constantemente con ellos durante el taller y él tenía mucho compromiso, él era de los más desordenados pero tenía mucho interés de que saliera. Ellos habían creado parte de eso, habían hecho el guión, entonces se comprobó que había un compromiso real"

Microanálisis: Niños comienzan a resolver conflictos internalizando el modelo dado por los facilitadores, consistente en parar la violencia para luego generar mecanismos de reflexión sobre la misma. También aparece la sintonía y compromiso con el logro de los objetivos, en donde niños y niñas sienten como propio lo construido.

Logro generación procesos reflexivos sobre la propia conducta: “Cuéntanos qué sucedió”

"me acuerdo de una vez que el niño A molestó a B, B dijo que le había pegado sin que nosotros lo viéramos, estaba llorando, en esa oportunidad alguien se quedó con B calmándolo y Nerea (Profesora de Teatro) fue con A, a un lado no delante de otro, no

exponiéndolo, le preguntábamos por qué lo hiciste, cuéntanos, él no se siente bien, ¿te gustaría que te hicieran eso?, entonces se generaba este proceso reflexivo con el niño, más allá de sancionarlo o castigarlo, que él reflexionara"

Microanálisis: Conflicto entre dos niños, en el cual uno ejerce violencia sobre el otro, generando un clima de hostilidad. Emerge el personaje de facilitadora como quien media estos conflictos y modela un diálogo reflexivo, con el fin que pueda entender los efectos de su conducta.

Logro: Autorregulación grupal: “Concéntrate falta poco”

"fueron sintiendo propiedad de lo que estaban haciendo y eso les generaba deseo y un cariño especial por lograrlo, comprometidos, ellos siempre fueron parte, del vestuario, siempre fueron aportando, además comprendiendo que el hacer de cada uno influía en el otro, todos se veían afectados (...) Recuerdo un día en que estábamos ensayando y ese día particularmente A estaba desconcentrado, no quería participar, se salía, estábamos viendo la entrada de cada uno. Él corría, se iba, se desordenaba, llamaba a otro, sus amigos que lo seguían y que además era validado por A , el niño F va y le dice tenemos que Ensayar, por favor concéntrate. Que naciera de ellos el hecho de llamar a terreno, concéntrate, falta poco, tenemos que hacerlo bien, este deseo de hacer una pasada, allí ellos comprendieron que si uno se distrae, se distraen los otros, estaba la

preocupación de salir adelante, de no rendirse. Entonces apareció el deseo de ensayar, de hacer las pasadas más allá de nosotros.

Microanálisis: Conflicto entre la desconcentración y ganas de generar movimiento para botar energía y el deseo del grupo de poder ensayar. Emerge un personaje encarnado por un niño, el cual ha incorporado el compromiso con el logro de la muestra, el cual dice al niño desconcentrado que se concentre, en un tono emocional de acogida y ternura. Se posiciona una ética grupal de trabajar, en la cual hay una orgánica en donde niños y niñas son parte de un todo, por tanto, la desconcentración afecta a todos.

Logro incorporación de normas y rutinas: “no desde el reto”

"hacer una rutina de lo creativo: llegar, siempre había un juego, un preámbulo para botar energía. Luego tenía la parte teatral de preparación de la obra, de ensayo (...) En el fondo, cuando los niños se sienten seguros y ven un actuar predecible, por ejemplo, si yo hago esto y obtengo esto, es mucho más fácil ir integrando desde el positivismo, o sea, no desde el reto, no hagas esto, te castigo, entendiendo que siempre hay una consecuencia, no desde castigar, desde la cosa punitiva. Ellos tenían claro que no se permitía y que se hablaba siempre desde la reflexión, siento que al ser esto constante se llegan a los logros, tal vez, en otros espacios ellos no tenían esto"

Microanálisis: Conflicto entre el deseo de “botar energía” y deseo de los facilitadores de generar estructura para el trabajo grupal. Aparece el sistema de reflexiones sobre las conductas para que puedan apreciar las consecuencias. La constancia de este operar se menciona como la posibilidad de logro. Se posiciona una ética que parte desde las propuestas de niños y niñas, no vertical ni punitiva.

Logro enrolamiento personaje y conexión con el cuerpo: “Iban con un ritmo del personaje distinto al propio”

"Efectivamente, ellos siendo muy motrices, muy corporales , por ejemplo F, era un chico que corría, corría cuando llegaba, sudaba hasta quedar bien cansado. Entraban por las puertas, sudaban, salían, sudaban, salían, hasta quedar bien sudado, bien cansado, pero cuando uno los enfrentaba a trabajos teatrales, que era presentar animales, cosas, con ritmo, era como que se apagaban, les costaba conectarse desde la creatividad, era algo descontrolado, era más bien energético, más que tener una conexión con el cuerpo. Ahora último tú les decías que caminaran como animales, les daba un poco de pudor, pero claramente, cuando lograban vencer esa vergüenza, cuando se daban cuenta que no los estaban mirando, lograban corporalizar, ponerse en postura, crear, iban con un ritmo del personaje distinto al propio, entonces veías que estaba conectado"

Microanálisis: En esta historia se menciona un personaje “el descontrol”. Este personaje entra en conflicto con la “conexión creativa”, la cual es necesaria para jugar y

habitar roles distintos y creativos. Hay un tono emocional de asombro y frustración en el relato frente a la energía desbordante del “descontrol”. Luego del proceso teatral, este descontrol va desapareciendo y transformándose en “conexión creativa” que permite corporizar, es decir, enrolar personajes y cambiar su ritmo, con lo cual se amplifica la conciencia corporal, teniendo más matices para reaccionar.

Entrevista Madre de B

Fue beneficioso en varios aspectos porque el Benjamin pudo socializar con otros niños, le sirve para la hiperactividad, ese nerviosismo que tiene Benjamin le sirvió mucho (...) comparte con más niños sociabilizarse unos con otros (...) antes no compartía mucho con los niños como que lo aislaban, el Benjamin como tiene esto de frustración no compartía con él porque tiene esto que es muy llorón por eso lo apartaban ahora no, lo incluyen a jugar con él (...) antes cualquier cosita lloraba ahora no se frustra tan rápido, ahora hace preguntas. le ayuda porque le hace jugar compartir, ejercicios de respiración, no lo aislaban, contaban hasta 10 y después botaba el aire, ahora todavía lo hace cuando le da pataleta, también me decían mucho cambiarlo de foco, cambiarlo de juego. A la hora de hacer tareas le da frustración, ahora respiramos, deja tarea al lado y la retoma, así no llora más. En Boy Scout se hizo herida en la pierna y en el brazo, quería llorar, respiró y se le pasó.

Antes Benjamin andaba corriendo para todos lados, el teatro lo tranquilizó, lo sacó del

encierro porque antes pasaba en la casa, fue la primera actividad fuera de la casa que tuvo, antes se lo pasaba adentro de la casa, antes no lo sacaba a nada, el teatro nos ayudó a ver más allá, yo era muy sobreprotectora, pensaba que se podía caer o que le podían pegar . Amime criaronasiy de ahí me viene esto de sobreprotección (...) al dejarlo solo en la sala con más niños, lo dejé solo en la sala y compartió con más niños y nos ayudó harto. Luego hemos buscamos otros talleres de acuarela y scout, le dejo solo, incluso ha salido solo con otros niños y la hermana, lo dejo ser.

La profesora jefe me dice que ya no se frustra tanto, de repente le dan las pataletas, pero no es como antes, incluso esta sin medicamentos, con el medicamento se le ponían los ojos rojos y le molestaban, entonces hablé con la Dra.prano darle y ella me dijo bueno pero vayamos viendo y ya está hace un messin medicamento, me dicen que el medicamento es una droga por eso decidí quitarlo. El jueves le toca con l psicóloga. también hablé con la profesora y ella me dijo que él puede controlarse solo que no necesita el medicamento, es un niño inteligente, lo ha visto más tranquilo (...)Benjaminahora hace solo sus tareas no hay que andar a la siga de él,elsolito arregla su mochila, hace sus tareas no tengo que andar a la siga. estamos haciendo que sea el hermano mayor, antes la más chica mandaba al más grande, le decía cállate, ayuda a hacer tareas a la hermana menor, si le ayuda a laantonella

En la concentración le ayudó porque tenían que aprenderse los libretos, concentrarse, en

asunto de tareas de la casa (...) era personalizado el ambiente, hacían hartos juegos, él me contaba todo lo que hacían, me decía que jugaban harto, era agradable ir a las clases de teatro. Le gustaba representar lo que sea, disfrazarse, tenía un lugar dentro del grupo, los días sábado se despertaba temprano para ir al teatro, le encantaba disfrazarse, pintarse la cara.

Ahora lo que tiene conversaharto, antes se iba a jugarplay, ahora no,interactuacon otras personas, conversa, pregunta cosas que le interesan, igual en la casa, antes todo mandado, ahora conversa con nosotros,antes era pura tele, tele, ahora camina sale a la plaza. Antes era un niño enfermito, uno le hablaba y no decía nada, era cerrado no comunicaba nada.

Ahora no se tira peos en la mesa, antes era el colmo, hacia cochinadas en la mesa, aplicamos orden y le quitamos lo que más le gusta la tecnología.

Entrevista Profesional Guiones y puesta en escena

Traer a la memoria alguna situacióno recuerdo en que dijiste esto está sirviendo para los niños

Bueno, si pienso fue notorio en avance considerando los inicios, las primeras sesiones demoraban mucho en avocarse a los objetivos, las actividades que nosotros lepsiéramos, no por falta deinterés, sino porque requería de mucho trabajo eso, de

toda una jornada, porque lo que se lograba teatralmente hablando, eran pocos momentos, poco rato. Claramente, en el siguiente proyecto esto era prácticamente inmediato, estaban muy concentrados, muy avocados, tenían una disposición y un conocimiento

Tienes algún recuerdo

Recuerdo el día en que hicimos la presentación, iba la familia a ver la presentación del taller, fue sorprendente verlos trabajar en equipo, calmándose unos a otros, compañeros que no eran muy cercanos, no tenían buenas relaciones

Te acuerdas de esa situación cómo fue?, quién calmó a quién?

Si. Ayún, Benjamín estaba muy alterado, nervioso, se puso a llorar y empezó a hablar fuerte. Ayún lo agarró sin violencia, nada y le dijo tranquilo si tu puedes, lo haces bien y vamos a hacerlo ahora, está nuestra gente, vamos a salir y nos va a salir bonito, respira, respira le decía y así calmándolo a él y todos los demás calmaron entonces ahí dije, chuta esto sirvió

Para entender este Cambio, podrías describir cómo era la relación entre Benjamín y Ayún?

Si claro. En general molestaba mucho a Benjamín, se burlaba hartito de él, le pegaba cuando podía a escondidas. Siempre recibía eso, burlas, risas no había una relación

amistosa.

Recuerdas algo más que haya sucedido alrededor, que haya contribuido a calmarlo?

Bueno nosotros siempre tendemos hablar con ellos cuando ocurrían situaciones de violencia o alteraciones entre ellos, siempre se les llamaba más que al reto a decir cómo se te ocurre hacer esto, era llamar a la reflexión: porqué lo había hecho, que pensara, que se pusiera en el lugar del otro. Yo creo que Ayún incorporó estas herramientas y lo hizo, hizo lo que nosotros hacíamos constantemente con ellos durante el taller y él tenía mucho compromiso, él era de los más desordenados pero tenía mucho interés de que saliera. Ellos habían creado parte de eso, habían hecho el guión, entonces se comprobó que había un compromiso real

Me gustaría poner atención en algo que mencionaste, los procesos reflexivos, cómo se daban?

Cuando algún chico hacía algo, dañando a otro compañero, molestándolo, nos repartíamos, uno iba a hablar con la persona que estaba triste, me acuerdo de una vez que Ayún molestó a Benjamín, Benjamín dijo que le había pegado sin que nosotros lo viéramos, estaba llorando, en esa oportunidad alguien se quedó con Benjamín calmándolo y Nerea fue con Ayún, a un lado no delante de otro, no exponiéndolo, le

preguntábamos porque lo hiciste, cuéntanos, él no se siente bien, no te gustaría que te hicieran eso, entonces se generaba este proceso reflexivo con el niño, más allá de sancionarlo, castigarlo, que él reflexionara, con él costaba más, era más duro en ese sentido en un comienzo y eso se fue notando con el pasar del tiempo lograba escuchar, entender. Al principio no miraba, no escuchaba y se iba corriendo, luego si bien no iba a pedir disculpas, por lo menos había un proceso de sentir, se daba cuenta que no estaba correcto

Qué piensas que ellos desarrollaron?

Desarrollaron la empatía, la capacidad de ver al otro y entender que lo que uno hace con otro influye, importa

Y esta empatía qué efectos tuvo en el grupo?

Estamos nombrando en un caso, pero pasaban en otros también, fueron viendo que había una consistencia, un actuar coherente, empezó a haber mayor cuidado de cómo le trataba al otro, en lo que hago, en cómo influye, a tratar de controlarme más, a ser menos impulsivo y pensar antes de hacer las cosas

O sea, hay una descripción que la empatía llevó al grupo a poderse controlar

Ahí uno comprende que las cosas pueden ir cambiando, pueden ser distintas, que hay grupos complicados pero que es posible cambiar no desde el castigo ni la imposición,

sino de la reflexión, las dinámicas se pueden trabajar e ir cambiando

Esto que estamos conversando me recuerda el trabajo en Equipo. Cuando comenzaste dijiste que estos niños no hacían caso, se iban por dónde querían. Cómo crees que se pudo conformar este trabajo grupal para llegar a hacer la muestra?

Yo creo que fue importante que se sintieron comprometidos al salir de ellos el trabajo que se fue haciendo, el montaje, en vez de imponer algo, fue algo que nació de ellos, desde sus propios intereses, por tanto, fueron sintiendo propiedad de lo que estaban haciendo y eso les generaba deseo y un cariño especial por lograrlo, comprometidos, ellos siempre fueron parte, del vestuario, siempre fueron aportando, además comprendiendo que el hacer de cada uno influía en el otro, todos se veían afectados

En el relato hay algo que los niños hicieron propio, puedes recordar alguna situación?

Recuerdo un día en que estábamos ensayando y ese día particularmente Ayún estaba desconcentrado, no quería, se salía, estábamos viendo las partes, la entrada de cada uno, él corría, se iba, se desordenaba, llamaba a otro, sus amigos que lo seguían y que además era validado por Ayún, Francisco va y le dice tenemos que Ensayar, por favor concéntrate. Que naciera de ellos el hecho de llamar a terreno, concéntrate, falta poco, tenemos que hacerlo bien, este deseo de hacer una pasada, allí ellos comprendieron que si uno se distrae, se distraen los otros, estaba la preocupación de salir adelante, de no

rendirse. Entonces apareció el deseo de ensayar, de hacer las pasadas más allá de nosotros.

Ahora bien, sobre los facilitadores, qué técnicas identificas o herramientas que hayan ayudado a lograr esto?

Yo creo que fue bien importante la paciencia por una parte, ser constante, porque si uno veía pocos resultados para uno, es fácil que uno diga cambiemos de método, probando distintas formas, pero yo creo que la certeza de que esa era la forma, este método generó una sensación de seguridad que contribuyó a que los niños fueran integrando ...

A qué te refieres con seguridad ?

En el fondo, cuando los niños se sienten seguros y ven un actuar predecible, por ejemplo, si yo hago esto y obtengo esto, es mucho más fácil ir integrando desde el positivismo, o sea, no desde el reto, no hagas esto, te castigo, entendiendo que siempre hay una consecuencia, no desde castigar, desde la cosa punitiva. Ellos tenían claro que no se permitía y que se hablaba siempre desde la reflexión, siento que al ser esto constante se llegan a los logros, tal vez, en otros espacios ellos no tenían esto

Hablas de una forma, cómo es?. La puedes describir?

Una que llegaran, hacer una rutina de lo creativo: llegar, siempre había un juego, un preámbulo para botar energía. Luego tenía la parte teatral de preparación de la obra, de

ensayo. Y por otro lado me refería al hecho de cuando ellos peleaban, se pegaban, una forma poco amistosa, afectiva hacia las cosas, facilitábamos que reflexionaran sobre esto que fue importante para que integraran la empatía, reflexionando sobre el actuar. A la larga, esto fue disminuyendo el nivel de ansiedad, de violencia incluso, la poca conciencia de grupo, de ver al otro, incluso de no saber el nombre del otro.

Recuerdas alguna técnica teatral que haya servido o tenido algún efecto beneficioso?

Me acuerdo de un ejercicio con instrumentos, a partir de un sonido tenían que hacer movimientos, se iban cambiando los sonidos con instrumentos diferentes, ritmos y esas cosas. Era bonito ver como ellos estaban concentrados en no equivocarse, ir al unísono, estar atentos y conectados en eso, salir de si mismos para contactarse con los otros, de hecho les gustó mucho

Este juego, desarrollaba habilidades de concentración, de estar presente con el grupo.

Alguna otra habilidad?

Creo que también a ellos les costaba conectarse con su cuerpo, es raro, porque se mueven mucho, pero conectarse con su cuerpo, con conciencia, es el manejo del cuerpo, no el guaaaa, lo que sale, sino desde el control y la expresión, costaba mucho eso, corporalmente

Bien, algún último recuerdo que consideres importante?

Definitivamente, al transcurrir del tiempo, el trabajo de ellos fue significativo, capacidad de conectarse con sus compañeros, sus logros, el control, realmente para mí es un orgullo haberlos visto cómo evolucionaron, su capacidad de compromiso y de concentración no sólo con ellos, sino también con el grupo, el contenerse, ser empáticos, pedir disculpas, aprender los textos, fue realmente muy significativo.

Algo importante que me gustaría rescatar es que dices que corrían, corrían, corrían con una desconexión corporal, cómo avanzaron en este aspecto?

Efectivamente, ellos siendo muy motrices, muy corporales, por ejemplo Francisco, era un chico que corría, corría cuando llegaba, sudaba hasta quedar bien cansado. Entraban por las puertas, sudaban, salían, sudaban, salían, hasta quedar bien sudado, bien cansado, pero cuando uno los enfrentaba a trabajos teatrales, que era presentar animales, cosas, con ritmo, era como que se apagaban, les costaba conectarse desde la creatividad, era algo descontrolado, era más bien energético, más que tener una conexión con el cuerpo. Ahora último tú les decías que caminaran como animales, les daba un poco de pudor, pero claramente, cuando lograban vencer esa vergüenza, cuando se daban cuenta que no los estaban mirando, lograban corporalizar, ponerse en postura, crear, iban con un ritmo del personaje distinto al propio, entonces veías que estaba conectado

Recuerdas alguna técnica que haya colaborado a esto?

constantemente íbamos haciendo ejercicios orientados a esto, a veces resultaban y a veces no. Este mismo ejercicio de los sonidos y movimiento o el de los animales, al principio costaba, no lo hacían o aparecía y cortaban inmediatamente. Al último, se la creían, ponían posturas, caminaban con un ritmo distinto, se preocupaban de las piernas, se agachaban, entraban en el juego, este mismo ejercicio que antes no se lograba como uno esperaba, ahora si florecía

O sea, no solamente era la técnica lo importante, sino el proceso sistemático

Si, eso pienso yo