

Improvisación, juego actoral y *playfulness*: renovando metodologías y procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación de párvulos

Improvisation, Acting Game and Playfulness: Renewing Methodologies and Teaching-Learning Processes in Early Childhood Education

Ornella de la Vega

Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile
oydelave@uc.cl

Resumen

El presente artículo rescata la improvisación teatral como estrategia pedagógica utilizada en la educación parvularia, para mejorar la mediación del juego sociodramático de niños y niñas. El estudio contempló el diseño e implementación de un programa de perfeccionamiento docente, en donde se facilitó un taller de improvisación a educadoras y técnicos de párvulo, que, por medio de diversos juegos actorales, buscó la activación del estado *playfulness*, fuente primordial para generar un espacio creativo flexible, espontáneo y placentero; propicio para generar un trabajo comunitario y colaborativo dentro del aula.

Palabras clave:

Improvisación teatral - pedagogía teatral - juego actoral - *playfulness*.

Abstract

In this paper, theatrical improvisation is discussed as a pedagogical strategy used in preschool education, to improve the mediation of sociodramatic play in children. The study contemplated the design and implementation of an improvisation workshop for nursery educators and assistants. In this activity, various acting plays were carried out with the purpose of engaging a playfulness state; a primary source to generate a flexible, spontaneous, and pleasant creative space conducive to generating community and collaborative work inside the classroom.

Keywords:

Theatrical improvisation - theatrical pedagogy - acting play - playfulness.

Introducción

El presente artículo surge como resultado del Proyecto Interdisciplinario “¿Cómo promover juego sociodramático como herramienta de aprendizaje? Desarrollando habilidades de mediación en educadoras de párvulos a través de técnicas teatrales” (2020-2021), financiado por la Vicerrectoría de Investigación (VRI) de la Pontificia Universidad Católica de Chile¹. El objetivo central de esta investigación se enfocó en generar convergencias teóricas y prácticas, desde la psicología del desarrollo y aprendizaje, la educación de párvulos y el teatro, para cultivar habilidades de mediación del juego sociodramático en la educación parvularia.

El proyecto se desarrolló en dos fases: 1. Revisión sistemática de las teorías de mediación del juego sociodramático y de métodos de improvisación actoral dentro del campo de la pedagogía teatral. 2. Estudio empírico que consistió en el diseño y ejecución del programa de perfeccionamiento docente, implementado en las técnicas y educadoras de párvulos de tres jardines Junji de una comuna con altos índices de vulnerabilidad del norponiente de Santiago². Paralelamente se realizó una evaluación, al inicio y final del estudio de caso, para registrar los resultados del programa en las aulas de educación parvularia.

En el contexto del estudio, este artículo propone ahondar en el estudio teórico-práctico de herramientas de la pedagogía teatral y algunos métodos de improvisación actoral, utilizados en pro del desarrollo de habilidades de mediación en el aula de párvulos. El objetivo central se centró en la activación y cultivo del estado *playfulness*³ en las educadoras y técnicos de párvulos, para mejorar la calidad de mediación en el juego sociodramático de niñas y niños. La actividad realizada para alcanzar este objetivo y resultado esperado fue el diseño e implementación del Programa de Perfeccionamiento Docente (P.P.D.), que fue implementado en el grupo experimental del equipo de párvulos.

Antecedentes y diagnóstico

Desde la academia y la práctica educativa, en los últimos años, han surgido voces que relevan el rol del juego, considerado como principio orientador en la educación parvularia⁴. Whitebread (2018) plantea que el juego permite desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales, aportando en el bienestar y salud mental de niños y niñas. Esta posición surge como reacción ante la tendencia marcada hacia una escolarización temprana en la educación de la primera infancia,

1 Este proyecto de Investigación Interdisciplinaria, a cargo de la docente, psicóloga educacional y doctora en educación, Valeska Grau, buscó el diálogo interdisciplinar entre la Escuela de Psicología, la Facultad de Educación y la Escuela de Teatro de la PUC. Participaron como coinvestigadoras Magdalena Müller y Carolina Castro de la Facultad de Educación, y Verónica García-Huidobro de la Escuela de Teatro.

2 Por motivos de protocolos de confidencialidad, no se pueden entregar los datos de los jardines y de la comuna donde se realizó el estudio de caso.

3 Estado de ánimo particular, en el cual el individuo está más inclinado a comportarse de una forma flexible y espontánea. Se relaciona con el sentido del humor, sentirse relajado, animado y automotivado, dando pie a una situación de juego, imaginación y creatividad.

4 De acuerdo con las bases curriculares chilenas en Educación Parvularia del Mineduc 2018, “el juego es, en la educación parvularia, un concepto central. Se refiere tanto a una actividad natural del niño/a como a una estrategia pedagógica privilegiada” (cit. en Grau et al. 256).

Tabla 1. Fases del proyecto

FASES	ACTIVIDADES	TEMÁTICA/CONTENIDO
Estudio teórico	Sistematización de teorías del juego sociodramático	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría sobre juego sociodramático 2. Teoría sobre mediación de juego en educación parvularia
	Sistematización de métodos de improvisación actoral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogía teatral 2. Estudios de caso: improvisación como método educativo 3. Jacques Lecoq y teatro de los gestos 4. Augusto Boal y teatro del oprimido
Estudio práctico Cuasiexperimental	Programa de Perfeccionamiento Docente (P.P.D.)	Teoría del juego y aprendizaje: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimientos, competencias y actitudes sobre el juego sociodramático y su mediación 2. Relevancia teórica, empírica y ética de la promoción del juego sociodramático en las aulas de primera infancia
		Taller de Improvisación: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia, expresión y creatividad corporal (C.E.C.C.) 2. Conciencia, expresión y creatividad vocal (C.E.C.V.) 3. Expresión, juego e improvisación (E.J.I.)
		Bajada al aula: Ejercicio de role playing
		Implementación en el aula de 6 juegos sociodramáticos (rincones de juegos ⁵)
		Revisión y reflexión de videos de experiencias en el aula: construcción colaborativa de estrategias y mejoras para la mediación
	Evaluación del Programa de Perfeccionamiento Docente	Evaluación de mediación y desarrollo de las actividades de juego grupal
		Grupos focales a equipos pedagógicos: percepción y evaluación del programa
Evaluación de habilidades de juego sociodramático, afectividad, interacción con pares, antes y después del programa		

de acuerdo con el diagnóstico de Weisberg *et al.* (2013). El juego, entendido por Fischer (2011) como una actividad voluntaria, espontánea, flexible e intrínsecamente motivadora, no busca metas externas, más allá del disfrute. Este disfrute se transforma en la pieza clave del concepto *playfulness*, definido por Bateson y Martin (2013) como un estado de ánimo motivacional que favorece la imaginación y el juego en la niñez. En la adultez, por su parte, esta cualidad del juego se transformaría en un rasgo de personalidad, según Lieberman (1977), favoreciendo el desarrollo de la creatividad del individuo.

5 Los rincones de juegos elegidos por el equipo de aula en conjunto con los niños/as de los grupos experimentales fueron: lavado de autos, consultorio, construcción, supermercado, centro de salud, y feria.

Uno de los tipos de juegos más frecuente en la etapa preescolar es el juego simbólico, en donde niñas y niños imponen un significado propio a objetos, personajes y situaciones de juego, como concluyen Lewis, Boucher & Astell (1992). Si este juego es colectivo, se suele llamar juego sociodramático, el cual, de acuerdo con distintos estudios⁶, profundiza en el desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo, la literacidad temprana, la autonomía y las habilidades sociales como colaboración, sensibilidad, empatía y habilidades interpersonales. Es importante destacar que, para poder abordar la importancia del juego en la infancia, es necesario llevar la atención a la competencia del equipo parvulario que genera la mediación del juego, para que pueda promover los contextos educativos que propicien la construcción significativa de aprendizajes. Stanton-Chapman (2015) propone ciertas estrategias de mediación del adulto/a: “establecimiento de un clima socioemocional para el juego; capacidad de entrar y salir del juego de manera adecuada; el uso del habla para promover episodios de juego e interacciones sociales; y la selección de las estrategias más apropiadas basándose en la información directa” (cit. en Grau *et al.* 258). La labor que cumple el adulto/a en el juego infantil, de acuerdo con Bennett (2001), puede ser abordada desde 6 roles: “observadora, apoyadora, co-jugadora, facilitadora, líder del juego y/o reguladora del conflicto” (cit. en Grau *et al.* 259).

A partir de este escenario, esta investigación e intervención pedagógica propone el uso de herramientas provenientes del teatro, específicamente del campo de la pedagogía teatral que, mediante métodos de improvisación actoral, buscaron activar el estado *playfulness* en técnicos y educadoras de párvulos. Para generar una mediación de calidad en el juego infantil, es importante que el adulto/a pueda encarnar y experimentar el juego en sí mismo/a. La cualidad lúdica que ofrece el teatro, posibilita generar la atmósfera adecuada para incentivar y activar el juego en el equipo de aula, desde su carácter *playfulness*, permitiendo, posteriormente, una mayor flexibilidad a la hora de abordar la mediación de los juegos sociodramáticos de niños y niñas.

Contexto nacional⁷ de la investigación

El estallido social de octubre de 2019 y la crisis sanitaria que se inició en marzo de 2020 forman parte del contexto nacional que ha repercutido en todas las y los chilenos, en distintos aspectos de la vida. Ambos hechos evidencian las importantes diferencias sociales y económicas que existen en nuestro país; las cuales, además, expresan desigualdad, tanto en la realidad a nivel nacional, como en la vida íntima y cotidiana de cada habitante.

En la educación pública, este contexto nacional actual vino a agudizar dificultades materiales básicas (insumos: computadores, conectividad, relación numérica entre equipo docente y estudiantes) y emocionales (situaciones familiares del equipo docente y estudiantes) que exacerbaron su precariedad. A la educación pública de párvulos, se le suma la dificultad de llevar a cabo una

6 Estas conclusiones están basadas en estudios de autores como Cavanaugh (2017), Hopkins (2015), Stanton-Chapman (2015) y Whittington & Floyd (2009).

7 Este proyecto fue ejecutado entre los años 2020 y 2021, en Santiago de Chile, periodo que coincide con la crisis sanitaria mundial causada por el Covid-19.

intervención educativa *online* en niños y niñas de tres y cuatro años (ciclo medio mayor)⁸, y las consecuencias que provoca en el desarrollo social de la infancia, que necesitan del juego colectivo.

Este panorama nacional acompañó el transcurso de este proyecto de investigación, pues la comuna seleccionada para realizar el estudio de caso, producto de su alta tasa demográfica y precariedad económica, mantuvo los recintos educativos cerrados por largos periodos. Por esta misma razón, los tiempos planificados para la ejecución del P.P.D. se vieron modificados, debiendo esperar a la apertura de los jardines. Como equipo de investigación, pudimos ser testigos de las dificultades prácticas que presentaban las educadoras y técnicos de párvulos a la hora de conectarse de manera *online* a las primeras sesiones de perfeccionamiento⁹. La falta de conectividad de los recintos, la calidad de los equipos de conexión y la organización entre el equipo parvulario para poder realizar el programa, sin abandonar sus responsabilidades educativas con las y los niños, fueron grandes dificultades que visibilizan la desigualdad en el sistema educativo de Chile. A ello se suma, la responsabilidad que como equipo de párvulos debieron asumir en relación con el panorama afectivo disímil que presentaban las y los niños tras cuarentenas prolongadas en medio de la crisis sanitaria. El estrés mental y agotamiento emocional que se evidenció durante el taller de improvisación¹⁰ fue revelador respecto a la labor que tienen técnicos y educadoras de párvulos en el sistema de educación pública, en tiempos de crisis sanitaria. Ante esta compleja realidad de necesidades básicas, las estrategias de mediación del juego sociodramático de niños y niñas se tornan vitales y necesarias, aunque insostenibles en resultados esperados en el corto plazo. Sin embargo, como equipo de trabajo, confiamos que apelar por instancias que busquen mejoras en la calidad de la educación, pese a enfrentarse a dificultades basales del sistema educativo chileno, son pequeños avances que como sociedad podemos ir conquistando, sin por ello olvidar la importancia de generar un sistema equitativo en la educación.

Marco teórico

La sistematización teórica de la investigación interdisciplinaria, abordada desde la mirada teatral, contempla tres ejes de acción. En una primera instancia, se analiza sobre la función educativa del teatro en el siglo XX y XXI, y el cruce que se realiza entre las disciplinas de la educación, la psicología educativa y del desarrollo, y el teatro, propiamente tal. Se exponen diversas miradas, lenguajes, corrientes y referentes que posibilitan el nacimiento de la pedagogía teatral y su importante labor en el desarrollo de la función educativa del teatro. Luego, se reflexiona sobre el método de improvisación actoral, utilizado al servicio de procesos de enseñanza/aprendizaje, implementado en tres estudios de caso, provenientes de las tres disciplinas abordadas. Por último, la atención está centrada en desentrañar métodos de improvisación teatral colectiva y colaborativa, sustentados en la búsqueda de un carácter lúdico, flexible y espontáneo en el proceso creativo y de aprendizaje. Se profundiza en la mirada de dos exponentes del teatro, Jacques Lecoq y Augusto Boal, quienes

8 Consideramos este ciclo de desarrollo y aprendizaje, al ser el grupo etario infantil que aborda esta investigación.

9 Las dos primeras sesiones del P.P.D. fueron realizadas vía remota, ya que los contenidos en torno a la teoría del juego y el aprendizaje no requerían, necesariamente, presencialidad. A diferencia de las cuatro sesiones prácticas del taller de improvisación, que requerían, debido a la situación práctica y material de la conectividad, la participación presencial.

10 El taller de improvisación fue realizado de manera presencial en cada jardín, en septiembre de 2021.

coinciden en la labor educativa del teatro y en la estimulación de la espontaneidad, flexibilidad y disfrute en la actividad creativa, por medio del juego actoral. El recorrido expuesto buscó asentar bases teóricas para el diseño e implementación del taller de improvisación, centrado en la activación del estado *playfulness* en educadoras y técnicos de párvulos a través de herramientas teatrales, buscando aportar en la calidad de la mediación de juego sociodramático de niñas y niños.

La función educativa del teatro en los siglos XX y XXI: relación triádica entre teatro, educación y psicología educativa y del desarrollo

El teatro ha sido utilizado como herramienta pedagógica en distintos periodos históricos. Este artículo profundiza en los siglos XX y XXI, en donde el teatro es concebido como “un arte de la acción, [que] combinado con la función educativa, se convierte en el arte de enseñar mediante el juego dramático” (Cutillas 63). Este diálogo interdisciplinar entre teatro y educación se encuentra cruzado por las vanguardias teatrales de comienzos del siglo XX, época que se caracterizó por la reflexión en torno a la formación de los intérpretes. Esta revolución teatral surge como una manera de rebelión contra el predominio del texto dramático, posibilitando así el surgimiento de los primeros directores-pedagogos que centraron su investigación en la búsqueda de metodologías y técnicas corporales, vocales y actorales, las que dieron un vuelco a la forma de hacer y pensar el teatro. Conocidos exponentes como Copeau, Appia, Craig, Stanislavski, Meyerhold, Artaud, Grotowski, y Decroux, solo por nombrar algunos, se transformaron en reformadores teatrales en donde “la escuela era requisito para la experimentación, para la renovación y para la reeducación” (Aslan cit. en Brozas 46). Es importante destacar, en este mismo periodo, la labor pedagógica y experimental que tuvo la Escuela Bauhaus en Alemania¹¹, la cual prioriza “los procesos de aprendizaje y experimentación (por) sobre los resultados” (Brozas 93). Dicha forma de pensar y hacer escuela artística se enraíza en la idea del trabajo y la acción grupal: “en la que se invierten o desaparecen las jerarquías pedagógicas del trabajo” (Brozas 93). Bauhaus utiliza como motor para la formación artística, la improvisación, para potenciar la modalidad creativa y espontánea de los procesos educativos, sirviendo de antesala a la creación colectiva¹², utilizada a mediados del siglo XX, con el surgimiento del giro performativo de las artes o neovanguardias¹³. La improvisación como método y la creación colectiva como resultado se visualizan como una forma contestataria ante la dictadura del texto dramático, dándole protagonismo a la dramaturgia del intérprete. Brozas (2003) menciona a este respecto que “en la creación teatral, la improvisación ha sido un exponente de la lucha por la intervención activa del actor [y actriz] en el proceso artístico y pedagógico” (96). Esta visión dialoga con las propuestas de Renaudin (2012) y Romero y Merchán (2008), quienes definen “el teatro de la improvisación [como] una modalidad teatral con autonomía, que se caracteriza por una mayor libertad de acción y en la que no se parte de un guion preestablecido” (Gil 45).

11 Centro de educación y actividad artística interdisciplinar animada por Oskar Schlemmer entre 1919 y 1933.

12 La creación colectiva se transforma en la característica central de los procesos creativos y formativos artísticos de las Neovanguardias, concebida como una “concepción y metodología... que suele dedicar un espacio pedagógico y escénico a la improvisación” (Brozas 93).

13 Movimiento artístico que se caracterizó por el cuestionamiento de los límites entre vida y representación, realidad y ficción, y/o intérprete y personaje.

La improvisación, como método creativo, ha sido utilizado desde los inicios del teatro, cobrando importancia fundamental en estilos teatrales como la comedia del arte, pero es con las neovanguardias, donde no solo es considerada en términos artísticos, sino también desde una mirada educativa. Esta comprensión se vuelve fundamental a la hora de observar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de formación artística. Exponentes de varios lugares del mundo como Grotowski (Polonia), Barba (Italia-Dinamarca), Mnouchkine (Francia), Brook (Inglaterra), Lecoq (Francia), Fo (Italia), Boal (Brasil), entre otros/as, utilizaron y utilizan la improvisación como base fundamental del juego actoral, aportando miradas particulares al respecto.

Desde las disciplinas de la educación y la psicología educativa y del desarrollo, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, sincrónicamente a las revoluciones artísticas, según Vieites (2016)

cobraron fuerza dos líneas de trabajo que incidieron en el reconocimiento de la dimensión educativa del teatro. La primera se proponía recuperar el juego como herramienta educativa a partir de las aportaciones de Spencer (1873), Froebel (1885) o Groos (1901). La segunda línea de trabajo pretendía atender a las implicaciones educativas de lo que se comenzó a denominar "instinto dramático" o "impulso dramático" (James, 1905), reconociendo así la "tendencia del ser humano a realizar juegos dramáticos en su proceso de desarrollo (Elkonin, 1985)" (cit. en Gil 81).

Al hablar de esta simbiosis entre teatro y educación, se vuelve trascendental mencionar la relevancia profunda que ha tenido la pedagogía teatral¹⁴, que "surge en Europa como una respuesta educativa a la necesidad de renovar las metodologías que optimizan el proceso de aprendizaje, profundamente alterado por la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias en el orden social, cultural, político, religioso, ético y económico" (García-Huidobro 19). La pedagogía teatral se transformó en un campo de acción que colaboró en el proceso de transición de la concepción conductista a una visión constructivista de la educación. Este cambio de mirada en el sistema educativo se encuentra marcado por la relación entre educador y estudiante, que transmuta de un estatus jerárquico vertical a uno más dialógico y horizontal. Surge, entonces, el concepto de "mediador"¹⁵ del proceso de aprendizaje, el que García Huidobro (2004) rearticula con el nombre de "facilitador", comprendido como "un maestro-actor/actriz que se encuentra al servicio del proceso creativo de un grupo humano" (20). Con el pasar del tiempo, la importancia que la pedagogía teatral va adquiriendo en el campo de la educación se vuelve más evidente. Motos y Navarro (2009) se refieren a la mejoría en diversos objetivos de aprendizaje, gracias a estos aportes teatrales: "vivir el cuerpo, la sensopercepción, la concentración y atención, la comunicación, la compatibilidad entre flexibilidad y rigor, el pensamiento práctico y autónomo, el desarrollo, entrenamiento y control de las emociones, el sentimiento de grupo e interacción social, el contenido humano y la oralidad" (cit. en Gil 90-91).

14 Metodología activa que prioriza la vocación humana y el proceso de aprendizaje por sobre la vocación y resultado artístico, respetando la naturaleza y las posibilidades objetivas de las y los estudiantes, según la etapa de desarrollo del juego. Esta pedagogía busca estimular los intereses y capacidades individuales y colectivas, en un clima de libre expresión.

15 Término acuñado por Reuven Feuerstein, psicólogo rumano.

La improvisación actoral al servicio de procesos de enseñanza/aprendizaje

La improvisación como estrategia/método utilizado para los procesos de enseñanza/aprendizaje, en instancias fuera del oficio teatral, es rescatada, en los últimos años, por profesionales provenientes del teatro, de la psicología educacional y del desarrollo y la educación de párvulos. Esta investigación interdisciplinaria considera los estudios de caso realizados por Shem Tov (2018), proveniente del teatro; Keith (2006), desde la mirada de la psicología educacional; y Lobmann (2005), que aporta desde la educación de párvulos.

La semejanza entre la labor docente y la creación teatral es propuesta por Shonmann (2005), quien, por medio del enfoque triádico de la educación, abre alternativas a una relación dialógica entre espontaneidad y autocontrol/planificación en la docencia. Este enfoque está sustentado por el diálogo entre el “carácter o personaje”, el “rol del educador/a” y la “personalidad del docente”, que Shem-Tov (2018)¹⁶ activa por medio de la improvisación actoral, concebida como una herramienta pedagógica dialógica y creativa para enfrentarse a la incertidumbre y dificultades en el aula. Shem-Tov, a partir de los estudios pedagógicos teatrales realizados por Spolin (1963), Johnstone (1979), Atkins (1994), y Leep (2008) propone los siguientes principios básicos que sustentan la improvisación en el aula: aceptación, pensamiento y acción positiva, empatía, reacción ante el bloqueo de las/os estudiantes y uso del personaje. Para propiciar un buen uso de estos principios, son necesarios tres elementos clave: la respuesta espontánea al “aquí y ahora”; la responsabilidad y compromiso con las elecciones y respuestas; y la relación entre la realidad interna del participante (sentimientos, emociones, pensamientos, etc.) y el entorno exterior (otras personas y espacio físico, político, social y/o cultural).

El diálogo entre espontaneidad y planificación también es abordado por Keith (2006) desde la psicología educacional, especializada en creatividad, innovación e improvisación, a partir del concepto de equilibrio entre estructuras permanentes o guiones pedagógicos y flexibilidad docente en pro de la escucha de las y los alumnos. Este equilibrio posibilita un flujo (*flow*)¹⁷ en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta mirada, se plantea que las improvisaciones generan la capacidad de disfrute y abstracción en los participantes, propiciando una experiencia óptima, implicada, divertida y placentera, y un estado de conciencia absolutamente dedicado, concentrado, con meta fija y clara, como plantean diversos autores¹⁸. Estas características asociadas a la improvisación dialogan con el estado *playfulness* definido por Bateson y Martin (2013) como el “carácter entretenido y alegre, flexible y espontáneo, relajado y animado, sociable y motivado” del juego. De acuerdo con los objetivos de esta investigación, se tomaron dos de los principios que propician el estado *playfulness* y el flujo (*flow*) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, según Keith (2006): *yes and*, relacionado con la aceptación de la propuesta del otro/a para accionar o crear, y *listen and remember*, juegos de escucha que posibilitan trabajar con la propuesta del otro/a.

16 Esta investigación analiza los resultados pedagógicos, posteriores al taller de teatro impartido por Shem-Tov dentro del programa de danza-teatro en el Kibbutzim College of Education en Tel Aviv (Israel), para estudiantes que se especializan en la enseñanza de danza y teatro.

17 Concepto acuñado por Csikszentmihalyi (1990-1996).

18 Estas conclusiones son arrojadas por estudios realizados por Borko y Livingston (1989), Erickson (1982), Gershon (2002) y Mehan (1979).

La conciencia de una enseñanza receptiva, que involucra una actitud relajada y lúdica (*playfulness*), a través de la implicancia personal y experiencial en el juego colectivo, es abordada, desde la educación parvularia, por Lobmann (2005)¹⁹. A partir de los estudios de McWilliam y Ridley (2000) y Kontos (1999), que revelan las carencias de las y los educadores de la primera infancia a la hora de enfrentarse al juego y/o mediación del mismo, Lobmann plantea: “una vez en el aula, muchos profesores no interactúan responsivamente con el juego de los niños; en vez de eso lo ignoran, interpretan o dominan”²⁰ (305). Desde aquí se desprende la inquietud de encontrar apoyos docentes, mediante talleres de improvisación, basándose en la teoría de que el juego es una actividad colectiva, similar a las actuaciones improvisadas, que desarrollan empatía y receptividad. Las y los maestros receptivos están más atentos a los intereses de las y los niños, ya que jugar implica emprender un viaje creativo con otras personas, un viaje colectivo y colaborativo, desde la perspectiva de Bredekemp y Copple (1997) y Kontos (1999).

Métodos de improvisación teatral colectiva y colaborativa: flujo y espontaneidad

De acuerdo con la definición de Pavis: “la improvisación consiste en la realización escénica de algo no preparado de antemano; habiendo diferentes ‘grados’ de imprevisión que va desde la invención de un texto a partir de un esquema o guion preciso, el juego dramático a partir de un tema o de una consigna o la invención sin modelo previo” (Pinta 4), esta vía posibilita la instalación de la “dramaturgia del intérprete”, como respuesta contestataria ante el texto dramático. Marco de Marinis se refiere a la “dramaturgia del intérprete” como el “teatro donde el culto creativo del actor [y actriz] y donde los demás integrantes del proceso creativo trabajan en otras dimensiones de composición contribuyendo a construir una partitura del espectáculo” (cit. en Pinta 3). A este respecto, recalca que el método de improvisación artístico no debe ser confundido con una espontaneidad sin norte ni regla, sino con una estructura que determine dicho “estado creativo”.

La improvisación actoral y la relevancia que ha tenido en las teorías y prácticas de la creación teatral a lo largo de la historia se rearticulan con la llegada del concepto “creación colectiva”, que es concebido por Pavis como un “tipo de espectáculo elaborado por todos los miembros del grupo... [en el que] el texto se conforma a partir de improvisaciones durante los ensayos, siendo los mismos actores [y actrices] quienes reúnen los materiales necesarios para trabajar en sus personajes” (cit. en Pinta 5). Esta creación colectiva, en consecuencia, surge de una concepción teatral colaborativa y grupal, basada en métodos de improvisación con reglas establecidas, que conducen al desarrollo de la dramaturgia del intérprete, en donde los cuerpos, voces, experiencias y memorias personales cobran protagonismo.

Para fines de este estudio, abordaremos dos grandes exponentes teatrales, Jacques Lecoq y Augusto Boal, quienes sustentan su método pedagógico y de creación escénica en la improvisación y la creación colectiva. Para ello, utilizan una serie de juegos físicos y actorales como gatillantes creativos que posibilitan la inmersión en la creación desde la capacidad lúdica y de disfrute de los actantes. El juego, como actividad espontánea, flexible y motivadora que visualiza

19 Lobmann (2005) diseña e implementa talleres de improvisación para docentes de la primera infancia en Estados Unidos, para estimular su capacidad lúdica en pro de la mediación del juego infantil.

20 Traducción propia.

Fischer et al. (2011) en la infancia, ligada al estado *playfulness* que favorece la imaginación, flexibilidad y espontaneidad; de acuerdo con Bateson y Martin (2013), es abordado en el teatro como una actividad que permite favorecer el desarrollo de la creatividad en los actantes. Con la llegada de la adultez y las responsabilidades que acarrea esta etapa del desarrollo en el individuo, el estado *playfulness* va perdiendo espacio en la vida cotidiana y laboral del adulto/a. Por este motivo, es importante mantener la activación de dicho estado espontáneo, flexible y creativo, que posibilite al adulto/a sumergirse en las actividades diarias desde el disfrute. En este sentido, el teatro y sus herramientas pedagógicas y creativas se visualizan como una actividad propicia para estimular no solo la creatividad e imaginación en el adulto, sino también la flexibilidad, disfrute y relaxo como actitud básica ante la vida. Esta actitud, inmersa en las aulas de educación parvularia, se transforma en un estado basal que propicia una mediación flexible, activa y coherente con las necesidades de las y los niños.

El retorno y activación de un estado lúdico, propio del infante, es el principio orientador de la pedagogía y creación de Jacques Lecoq²¹, que es abordada desde la mimesis, capacidad humana por excelencia de supervivencia social, ligada a la observación y escucha. Lecoq analiza la actividad teatral desde la mirada dialógica con la vida: “el acto de mimar (es) un acto esencial, un acto de la infancia: el niño mima el mundo para reconocerlo y prepararse para vivirlo. El teatro es un juego que mantiene vivo este acontecimiento” (Lecoq 42). Para activar este estado lúdico y la capacidad de mimesis en los intérpretes, Lecoq crea el teatro de los gestos, concebido como “un teatro de acción, portador de lenguajes en los que esté presente el juego físico del actor [y actriz]” (Lecoq 34). Es decir, por medio del lenguaje corporal y vocal²², Lecoq activa la capacidad lúdica de los intérpretes, en donde la improvisación es comprendida como “primer trazo de toda escritura” (Lecoq 34).

Por su parte, Augusto Boal²³, por medio de diversos juegos teatrales y su potencial de improvisación²⁴, busca deshabituarse y desmecanizar el cuerpo y la voz en los actantes, con el objetivo de encontrar soluciones y alternativas ante la injusta realidad, generando pensamiento crítico, según el análisis que ofrece Rojo de la Rosa (2011). En este sentido, Boal reafirma la labor educativa y social que posee el teatro, concebido como un vehículo para el conocimiento y la transformación social. El teatro, por ende, se transforma en una “poderosa herramienta de liberación porque ... es el arte de mirarnos a nosotros mismos” (Boal cit. en Gatt 67). La visión educativa del teatro de Boal se encuentra fuertemente inspirada por el pedagogo revolucionario Paulo Freire, creador de la pedagogía del oprimido, pieza clave dentro del estudio de la pedagogía teatral. Freire impulsó una educación liberadora que enseñaba a las personas a convertirse en pensadores críticos, cuestionadores autónomos y actantes, protagonistas de su realidad. Su visión pedagógica abogó por estimular el desarrollo de la praxis de manera creativa e interventiva.

21 Jacques Lecoq (1921-1999) fue un actor, mimo y pedagogo francés, considerado un referente clave en el teatro del gesto. A diferencia de otros exponentes de este lenguaje, como Marcel Marceau, padre de la pantomima de la ilusión, o Etienne Decroux, padre del mimo corporal dramático, Lecoq aborda la técnica física actoral desde una concepción lúdica basal, que posibilita en los actantes la creación desde el juego escénico.

22 Lecoq, a diferencia de otros exponentes del lenguaje gestual, no solo entrena la capacidad física de sus estudiantes e intérpretes, sino también la técnica vocal, ya que concibe la voz como parte del cuerpo. Es decir, su lenguaje no es mudo, como en la pantomima de la ilusión de Marceau o del mimo corporal dramático de Decroux. En este sentido, tanto el cuerpo como la voz son herramientas expresivas que posibilitan activar la capacidad lúdica de los intérpretes.

23 Augusto Boal (1931-2009), dramaturgo y director brasileño, fundador del teatro del oprimido.

24 Estos juegos teatrales son recopilados en su libro *Juegos para actores y no actores* (2001).

Taller de improvisación: implementación práctica de la investigación

A raíz de los resultados arrojados por el estudio teórico expuesto anteriormente, se establece la Sesión de Expresión Dramática (SED), la que entendemos como “instrumento metodológico angular de la pedagogía teatral [que] abarca todos los niveles de la expresión y la creatividad... [y] que busca impulsar el desarrollo y la expresión... mediante el juego dramático” (García-Huidobro 39), como soporte estructural para la planificación del taller de improvisación, contemplado dentro del P.P.D. Este taller fue realizado en cuatro sesiones de 90 minutos e implementado en el equipo de aula de tres jardines de educación de párvulos pública, que convocó a seis educadoras y once técnicos de párvulos. En el taller se facilitaron diversos ejercicios de concientización y expresión, con el objetivo de potenciar habilidades creativas, comunicativas y sociales, y desarrollar capacidades lúdicas corporales, vocales y actorales en las educadoras y técnicos de párvulos, sustentadas en la improvisación y la activación del estado *playfulness*. En el taller se utilizaron estímulos provenientes tanto del teatro como de las artes visuales²⁵. La planificación de contenidos, actividades y objetivos de cada sesión del taller fueron realizadas mediante la estructura de la SED (Preliminares, Sensibilización, Creatividad Corporal, Creatividad Vocal, Expresión y Valoración).

Se buscó activar la actitud relajada y lúdica que genera el estado *playfulness* mediante la implementación de diversos juegos teatrales, proveniente de las metodologías pedagógicas de Boal y Lecoq, como una manera de aportar una atmósfera propicia para el juego colectivo. A lo largo del taller, se priorizó la activación sensible como camino clave para abordar las experiencias lúdicas y la búsqueda de la expresión orgánica; es decir, apelar a las sensibilidades personales de los participantes, a través de estímulos sonoros, visuales y táctiles. Por ejemplo, en una actividad de sensibilización se trabajó con la monocromía²⁶, en donde se entregaron distintos muestrarios físicos de colores diferentes que buscaban generar asociaciones personales entre los colores y la transmisión de emociones y estados. Este ejercicio arrojó como resultado la diversidad de apreciaciones respecto a un mismo color, permitiendo establecer la expresión, siempre desde una mirada particular, evitando caer así, en asociaciones gráficas o ilustrativas (rojo-furia, verde-esperanza, amarillo-energía, etc.). La asociación personal de un color, y de todos los estímulos posibles (pinturas, esculturas, fotografías, músicas, sonidos, etc.) permiten un diálogo particular en el juego colectivo, propiciando la creatividad e intercambio, donde todas las asociaciones son válidas y fuentes posibles para la improvisación. De este modo, se plantea la experiencia teatral como un estado que habita dentro de todos los seres humanos, activado y conducido por una conciencia sensorial, la cual se encuentra presente en cada instante de nuestra vida cotidiana. Este instinto teatral del ser humano se presenta como un estado de juego permanente que le permite abordar las distintas facetas de su vida personal (íntima, familiar, laboral, académica, etc.) desde una mirada flexible y colaborativa.

A continuación, se compartirán diversas experiencias y actividades implementadas en el taller de improvisación, analizadas desde los conceptos de *playfulness*, espontaneidad, flexibili-

²⁵ La visión proveniente de las artes visuales fue generada por Alejandra Rojas Contreras, artista visual y educadora de la PUC, actual estudiante de psicología, de la misma casa de estudio.

²⁶ Esta actividad fue un aporte de la artista visual y educadora Alejandra Rojas.

Tabla 2. Contenidos del taller de improvisación

S.E.D.	UNIDAD	CONTENIDOS
Sesión 1	Sentidos, elementos de la naturaleza y animales	<p>C.E.C.C.²⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas del movimiento • Disociación corporal <p>C.E.C.V.²⁸</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relajación y respiración <p>E.J.I.²⁹</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organicidad y espontaneidad • Acción-reacción • Aceptación y escucha • Estímulos internos y externos
Sesión 2	Colores, emociones y motores	<p>C.E.C.C.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámica del movimiento • Motores corporales • Disociación corporal <p>C.E.C.V.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resonancia • Vibración y tono <p>E.J.I.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acción-reacción • Organicidad y espontaneidad • Aceptación y escucha • Estímulos externos e internos • Emociones básicas y gestos
Sesión 3	Espacialidad, objetos y espacialidad	<p>C.E.C.C.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composición espacial <p>C.E.C.V</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo • Emisión y proyección <p>E.J.I.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de personajes • Construcción física, vocal y gestual • Elemento vinculante: objeto, máscara, títeres, vestuario y/o materialidad
Sesión 4	Narración	<p>C.E.C.C.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Composición espacial • Composición temporal <p>C.E.C.V.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulación y proyección • Diálogo/contexto <p>E.J.I.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de personajes • Construcción física, vocal y gestual • Estructura dramática básica: tema, argumento, personaje, situación, diálogo, conflicto y desenlace

27 Sigla para referirse a Conciencia, Expresión y Creatividad Corporal.

28 Sigla para referirse a Conciencia, Expresión y Creatividad Vocal.

29 Sigla para referirse a Expresión, Juego e Improvisación.

dad, escucha activa, estado presente, y acción-reacción. También se abordará cómo el taller de improvisación, previo a la fase de mediación del juego sociodramático de niñas y niños, posibilitó que el equipo de aula desarrollara, posteriormente, habilidades expresivas y comunicativas a la hora de mediar el juego de rincones.

El diálogo entre planificación docente y espontaneidad en el aula de clases, planteado por Schonmann (2005), se encuentra asociado a una mediación activa y flexible a las necesidades de niñas y niños. Por este motivo, el énfasis en la búsqueda de la conciencia del estado presente, el aquí y ahora planteado por Shem-Tov (2018), se desarrolló en cada una de las actividades compartidas en el taller de improvisación. Se partió de la base que, para poder generar un diálogo con los pares³⁰ y con las y los niños³¹, se requiere una conciencia del estado presente que posibilite la observación y escucha de los estímulos, tanto externos como internos, como soporte fundamental para la acción y reacción. Es decir, antes de responder o proponer una acción, primero se debe observar y escuchar los estímulos que existen. Este principio pareciera ser algo evidente en toda relación humana, y más aún en la actividad teatral, sin embargo, en la función docente, las estructuras y planificaciones dentro del aula rigidizan este accionar. Uno de los juegos actorales realizados en las actividades preliminares de las cuatro sesiones del taller de improvisación, utilizado para generar la conciencia de este estado presente, fue la actividad denominada “serie de palmadas”³² de Boal (2001). Este juego colectivo, tan reconocido en el ámbito del teatro y la pedagogía teatral, desarrolla los contenidos de acción/reacción, generando material creativo (corporal, vocal, actoral), desde la escucha y recepción de las propuestas del otro/a. Comenzar una SED, utilizando como preliminares este juego, otorga la capacidad de percibir a la colectividad, antes de iniciado el taller, y flexibilizar contenidos en torno a las disposiciones internas del grupo. En este sentido, el diálogo entre espontaneidad y planificación que propone este juego permitió que el equipo de aula pudiera responder de manera flexible y activa a las vicisitudes que se generaban en el juego de rincones. Tanto educadoras como técnicos de párvulos usaron el “personaje” que propone Shem-Tov (2018), respondiendo a las realidades internas de niños y niñas (ejemplo: timidez ante la participación de un rol) y del entorno exterior (ejemplo: condiciones sanitarias de la pandemia). En el rincón del consultorio, el equipo de aula asumió los roles de “pacientes”, para que las niñas y niños “médicos” pudieran desarrollar la interacción en el juego sociodramático. Es importante destacar que, al asumir el rol de paciente, el equipo de aula posibilita que los niños y niñas puedan acceder al rol que posee mayor estatus en la relación, asumiendo la labor de cuidado. Así, las y los niños podían responder activamente a los síntomas de la paciente-educadora, proponiendo soluciones ante los síntomas de la enfermedad. Sin embargo, algunos niños y niñas requirieron mayor estimulación para lograr

30 Este diálogo con pares se realiza, en una primera instancia, en los diversos juegos colectivos que se implementaron en el taller de improvisación.

31 El diálogo con las y los niños se genera en una segunda instancia, correspondiente a la etapa de los juegos de rincones. En esta etapa, el equipo de aula estuvo a cargo de la ambientación de diversos juegos de rincones (consultorio, supermercado, lavado de autos, etc.), para luego estimular el juego sociodramático de niñas y niños. Es aquí donde el equipo de aula utilizó las herramientas teatrales entregadas en la fase previa del taller de improvisación, para mediar el juego sociodramático infantil.

32 Juego colectivo circular que consiste en pasar la “energía”, traducida a impulsos con las manos, y luego con el cuerpo, reaccionando a las propuestas entregadas por el compañero/a. Este sencillo juego puede ser abordado con diferentes ritmos, generando cambios espaciales, utilizando gestos, acciones, emociones, animales, personajes, etc. La clave es: yo recibo, luego transformo y luego entrego.

esta respuesta. Es ahí donde la educadora y técnico de párvulos puede transitar desde un rol de “cojugadora” a uno de “líder”, con el objetivo de estimular el desarrollo y profundidad del juego sociodramático. Como ejemplo, se vuelve relevante la intervención de una técnico de párvulos que, ante la inactividad del niño-médico, desató una crisis emocional en su rol como paciente, para estimular la reacción de las y los niños en el juego sociodramático.

Siguiendo la línea dialógica entre espontaneidad y planificación desarrollada también por Keith (2006), por medio de los principios *yes and* y *listen and remember*, se implementó en el taller de improvisación, el juego del espejo³³ propuesto por Boal (2001). A partir del trabajo de imitación corporal, se genera el estado de escucha y recepción de la propuesta de la compañera, para luego dar paso a una contrapropuesta, como respuesta y reacción a la imagen corporal y vocal entregada. La actividad en torno al espejo y las posibilidades de acción y reacción que ofrece en las participantes del juego se transforma en la metáfora de la relación educadora y niño/a, ya que permean el rol de observación y escucha en el equipo de aula ante las necesidades de las y los niños en el transcurso y desarrollo del juego sociodramático. Esta relación dialógica ofrece un estado de fluidez en los procesos educativos y de aprendizaje, dando espacio al concepto de *flow* planteado por Csikszentmihalyi (1990-1996), en el aula de clases. Para que este flujo sea posible en la relación educadora-niño/a, se requiere observación, escucha y flexibilidad ante los estímulos y situaciones generadas en el estado presente de las intervenciones educativas.

La implicancia personal y experiencial del juego colectivo en el equipo de aula, como base fundamental para el desarrollo de una enseñanza parvularia receptiva propuesta por Lobmann (2005), fue estimulada en el taller de improvisación a partir de la selección de una serie de juegos espaciales que buscaron generar una dramaturgia escénica basada en la creación colectiva. Esta dramaturgia escénica se centró en estimular la creación de personajes, situaciones y/o temáticas, a partir de la observación del espacio y la utilización de objetos como hilo conductor narrativo. Uno de los juegos espaciales implementados en el taller utilizó como referente las improvisaciones que Lecoq³⁴ realizaba con sus estudiantes, para estimular la acción-reacción en la creación escénica. Este juego estuvo determinado por los espacios³⁵ y objetos utilizados en el taller de improvisación, y la capacidad de observación y escucha que tenía cada equipo de aula. La escucha colectiva en las improvisaciones espaciales realizadas fueron estimuladas desde el inicio de cada SED, a través de diversos juegos actorales³⁶, cuyo objetivo era generar una capacidad creativa sostenida por el estado *playfulness*. El juego colectivo y colaborativo debía construirse desde un estado de relajo y una actitud animada y automotivada, que generara un comportamiento y participación flexible y espontánea en las participantes, dando paso a una

33 Para esta actividad lúdica se utilizó las variantes “espejo simple”, que propone imitar el movimiento de la compañera por medio de la observación; y “espejo distorsionado”, en donde se crea la imagen opuesta a la propuesta generada por la compañera-espejo. Por ejemplo: la persona-espejo propone una imagen con el cuerpo abierto, y la persona-reflejo genera la imagen con el cuerpo cerrado. Esta actividad también se realizó con gestos que expresan emociones. Por ejemplo: alegría/tristeza, etc.

34 El juego espacial utilizado fue el siguiente: “Dos personas se cruzan, se detienen con la mirada, y se crea una situación dramática después del cruce. A continuación, una tercera persona pasa y observa a las dos primeras. Luego una cuarta, que mira a las tres primeras” (Lecoq 57).

35 Las improvisaciones se realizaron en los espacios exteriores de los tres jardines, en donde se implementó el taller de improvisación.

36 Algunos juegos actorales utilizados para generar estos resultados fueron: la máquina sonora-corporal de Boal y las esculturas humanas de Lecoq.

situación de juego, imaginación y creatividad que sustentara la creación escénica. En estas experiencias dramatúrgicas colectivas, resaltó la cohesión grupal que poseía cada equipo de aula, y las relaciones personales y laborales que se establecían entre las educadoras y técnicos de párvulos. Se pudo apreciar que cuando estas relaciones en el equipo de aula se establecían de manera horizontal, la comunicación en el juego colectivo era más fluida, espontánea, flexible y colaborativa, mientras que, en relaciones jerarquizadas del equipo de aula, existía una tendencia de las educadoras a dirigir las propuestas del equipo técnico, las cuales se mostraban tímidas y temerosas ante la improvisación.

A raíz de esta experiencia, se concluye que es esencial generar lazos laborales horizontales que permitan al equipo técnico de párvulos, quienes comparten gran tiempo con niñas/os dentro del aula, adquirir más confianza y conciencia de la importancia de su labor pedagógica. Esta situación se encuentra determinada por cómo se abordan las relaciones laborales dentro de cada institución educativa, siendo de vital aporte, las instancias de creación colaborativa, como propone este tipo de programa de perfeccionamiento docente, ya que las sitúa en un espacio horizontal en donde las jerarquías se ponen en jaque. En este sentido, el pensamiento crítico y transformador de la educación que propone Boal se transformó en un camino propicio para generar relaciones horizontales, no solo entre educadoras y niños/as, sino también entre educadoras y técnicos de párvulos. Para ello se implementaron los "juegos de imagen" propuestos por Boal³⁷, cuyo objetivo se enfocó en generar una reflexión crítica en las participantes, respecto al estatus de los personajes que se generan en las improvisaciones y que articulan la situación de poder entre ambos, a partir de la relación espacial³⁸ y objetual³⁹. Estas herramientas expresivas permiten no solo comprender, sino también transformar las relaciones de estatus que se dan dentro del aula, desde una mirada colectiva y colaborativa. Por otro parte, el juego de estatus permite establecer una toma de conciencia en las relaciones que surgen entre los distintos roles que se gestan en los juegos de rincones de las y los niños. Por ejemplo, en el rincón del supermercado, el equipo de aula incentivó a las y los niños a encarnar distintos personajes (cajero/a, guardia, clientes, servicio de limpieza, reponedores, etc.), generando modos de comportamiento entre los distintos roles a partir del estatus que se generaba dentro del espacio abordado. La importancia de proponer una dinámica de rotación dentro de los distintos roles posibilita generar distintas miradas respecto a un mismo rol, activando la reflexión de la relación rol-género, impuestas en varias ocasiones por la sociedad (cajera-mujer, guardia-hombre, secretaria-mujer, mecánico-hombre, médico-hombre, enfermera-mujer). Estas asociaciones a veces surgían naturalmente de la elección planteada por las y los niños, y en otras ocasiones no coincidía con esta convención/connotación social. Por esta razón, la rotación de roles propiciaba generar conciencia, por ejemplo, de que los roles son independientes del sexo.

37 A partir de la propuesta de una imagen fotográfica de dos personajes, se dialoga en torno a la situación de poder que se ejerce entre ambos, a partir de la disposición del espacio (niveles, motores, direcciones y planos). Luego, otras participantes toman los personajes propuestos anteriormente y buscan una manera de cambiar el estatus, desde la disposición espacial.

38 Esta relación espacial está sostenida en los niveles, motores, direcciones y planos en los cuales se posicionan los cuerpos.

39 Esta relación se vincula a los objetos utilizados para caracterizar a los personajes en las improvisaciones, que van delimitando el oficio, género, situación social y económica, entre otros aspectos, que se vuelven fundamentales a la hora de generar relaciones en escena.



Jardín X. Fotografía de Ornella de la Vega.

Conclusiones

Saber jugar no es lo mismo que conocer o teorizar sobre el juego. El teatro, y su concepción implícita de praxis, de poner en escena, de encarnar o de experimentar, se transforman en un medio propicio para generar el juego en los adultos. En este sentido, la improvisación actoral, contemplada dentro del marco de la pedagogía teatral, se muestra como una herramienta experiencial que activa en el adulto su capacidad de juego actoral y el estado de *playfulness* asociado. Este estado de juego *playfulness*, entretenido, alegre, flexible, espontáneo, relajado, animado, sociable y motivado, en la improvisación actoral, requiere de la estimulación y escucha del presente, el aquí y el ahora, y de su relación estrecha entre acción-reacción, posibilitando una participación creativa, colectiva y colaborativa. Vieites & Gozávez, visualizan en el teatro, la puesta en marcha de procesos formativos que “potencian la sociabilidad, la comunicación, la resolución de problemas, la creatividad, la cooperación, la espontaneidad, el juego y el desarrollo de roles” (cit. en Gil 55). En este sentido, la improvisación actoral se muestra como una metodología activa, flexible, placentera y espontánea, que ofrece procesos de enseñanza/aprendizaje horizontales en la educación de párvulos, gracias al trabajo colaborativo y colectivo que desarrolla, posibilitando una mejora en la calidad de la mediación del juego sociodramático de niñas y niños.

El P.P.D. implementado en los tres jardines públicos propone un acceso a este conocimiento/experiencia en torno al juego, en el equipo de párvulos, desde la visión pedagógica de Tejedo (1997) “saber, saber hacer y saber ser”. Por una parte, el saber, es decir, adquirir el conoci-

miento teórico de lo que se enseña, fue profundizado en las dos sesiones de teoría del juego y aprendizaje, generando un terreno fértil para reconocer la importancia del juego en el aula de párvulos, acotada al ciclo medio mayor. Luego, el saber hacer, activando el juego en el adulto y su capacidad de *playfulness*, implementado en el taller de improvisación, permitió experimentar, desde la práctica, las habilidades que entrega el juego actoral. Y finalmente, el saber ser, relacionado a la actitud del docente frente a los contenidos/experiencias que comparte, permitió que las habilidades lúdicas activadas en el taller de improvisación permitieran mejorar la calidad en la mediación del juego sociodramático (juego de rincones) de las y los niños. Es aquí donde el equipo de aula posee el espacio pedagógico para generar un diálogo entre espontaneidad y planificación, en la intervención educativa que realiza. Cabe destacar que, en la primera sesión del taller de improvisación, el equipo de aula reflexionó en torno a la rigidez de las estructuras pedagógicas, en las cuales estaban inmersas, generando dificultades a la hora de poner en acción la espontaneidad en las actividades realizadas dentro del aula. Las responsabilidades y los tiempos acotados para la realización de dichas actividades, muchas veces, les impedían poder flexibilizar en relación con las realidades internas del aula (emociones de niñas/niños) y externas (salas pequeñas, ruido ambiente, temperatura, etc.). Al finalizar la implementación del taller de improvisación, se logra la toma de conciencia respecto a que el estado *playfulness* y su carácter espontáneo, flexible y placentero es un estado de ánimo con el que convivimos a diario, y que, pese a enfrentarnos ante diversas dificultades, nos plantea una manera distinta de respuesta y proactividad en la resolución de problemas a dichas dificultades.

En relación con la utilización de las estrategias de mediación del juego por parte del adulto, propuestas por Stanton-Chapman (2005) —clima socioemocional, entrar y salir de manera adecuada; y el uso del habla para promover interacciones sociales—, estas pudieron generar alternativas pedagógicas concretas en el equipo de aula, a la hora de mediar los juegos de rincones. La selección de materiales para construir el espacio de cada rincón y las intervenciones tanto verbales como físicas en los juegos sociodramáticos, en una actitud mediadora de las técnicas y educadoras de párvulos, posibilitaron promover las interacciones entre niñas/os. En el taller de improvisación, cada actividad planteada de la S.E.D. creó la instancia de diálogo colaborativo entre las participantes, exacerbando la aceptación y escucha, y la acción y reacción de los estímulos externos e internos que se gestaban en los juegos e improvisaciones, en pro de un trabajo creativo colectivo corporal, vocal y actoral, instalado en un tiempo y espacio determinado. Los contenidos en torno al uso espacial (niveles, planos, líneas y perspectivas), el uso temporal (ritmo, velocidades, flujos), las cualidades del movimiento (flujos, pesos, motores, disociación) y las cualidades de la voz (respiración, resonancia, vibración, tono, apoyo, emisión, proyección) sirven como herramientas compositivas y creativas a la hora de generar las intervenciones y mediaciones del equipo de aula. Estas herramientas se tornan vitales a la hora de mediar el juego sociodramático infantil, ya que posibilitan encarnar los distintos roles en la mediación que plantea Bennett (2001): observadora, apoyadora, cojugadora, facilitadora, líder del juego y/o reguladora del conflicto.

La experiencia enriquecedora que entrega la implementación del taller de improvisación en el marco del P.P.D, plantea el desafío de generar más instancias de colaboración entre la educación parvularia pública, el teatro y la psicología educacional y de desarrollo. Las intervenciones acotadas a un tiempo determinado generan resultados satisfactorios que podrían cuantificarse aún

más, al establecer una colaboración más extensa en el tiempo, tanto en el ámbito de formación parvularia, como en los programas pedagógicos acogidos en el aula de clases.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a Valeska Grau, por la oportunidad que me dio para participar dentro del equipo de trabajo del Proyecto Interdisciplinario 2020-2021, y por sus aportes a la escritura de este artículo. También me gustaría agradecer las colaboraciones de Amaya Lorca, máster en psicología educacional y actual estudiante de educación de párvulos, y de Rox Gómez Tapia, Doctore en Artes. Mencionar a Fernanda Rufs, psicóloga educacional, parte del equipo de trabajo, por su paciencia y coordinación que posibilitó la implementación del taller de improvisación. A Alejandra Rojas, por sus aportes en las dinámicas lúdicas implementadas en el taller. Agradecer a Verónica García Huidobro, por la tremenda labor previa que ha realizado en el ámbito de la pedagogía teatral en Chile y los aportes bibliográficos actualizados que me entregó para la articulación del marco teórico del presente estudio. Por último, agradecer a todo el equipo de aula que participó en la implementación del taller de improvisación, por su entusiasmo, valentía y la importante labor docente que realizan día a día en niñas y niños.

Obras citadas

- Boal, Augusto. *Juego para actores y no actores*. Barcelona: Alba, 2001. Impreso.
- Brozas, María Paz. *La expresión corporal en el teatro europeo del siglo XX*. Ciudad Real: Ñaque, 2003. Recurso electrónico. 23 jun. 2021.
- Cutillas, Vicente. *La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, España, 2005. Impreso.
- Fisher, Kelly, Kathy Hirsh-Pasek, Roberta Golinkoff, Dorothy Singer, Laura Berk. "Playing around in school: Implications for learning and educational policy". *The Oxford handbook of the development of play* (2011): 341-360. Recurso electrónico. 23 de jun. 2021.
- García-Huidobro, Verónica. *Pedagogía teatral: metodología activa en el aula*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2004. Recurso electrónico. 26 jun. 2022.
- Gil, María Magdalena. *El teatro como recurso educativo para la inclusión*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, España, 2016. Impreso.
- Gatt, Isabelle. "Theatre —a space for human connection theatre" *Taboo: The Journal of Culture Education* 19.2 (2020): 55-69. Recurso electrónico. 25 jun. 2021.
- Grau, Valeska, David Preiss, Katherine Strasser, Daniela Jadue, Magdalena Müller, y Amaya Lorca, A. "Juego guiado y educación parvularia: propuestas para una mejor calidad de la educación inicial". *Propuestas para Chile. Concurso de políticas públicas 2018. Centro de políticas públicas UC*. Santiago: Centro de Políticas Públicas UC, 2019. 251-281. Impreso.
- Keith, Robert. "Improvised lessons collaborative discussion in the constructivist classroom". *Teaching Education* 15.2 (2004): 189-201. Recurso electrónico. 23 jun. 2021.
- Lecoq, Jacques. *El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral*. Barcelona: Alba, 2003. Recurso electrónico. 25 jun. 2021.

- Lobmann, Carrie. "Yes and: the uses of improvisation for early childhood professional development". *Journal of Early Childhood Teacher Education* 26:3 (2005), 305-319. Recurso electrónico. 24 jun. 2021.
- Pinta, María Fernanda. "Dramaturgia del actor y técnicas de improvisación. Escrituras teatrales contemporáneas". *Telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral* 1 (2005): 1-7. Recurso electrónico. 24 jun. 2021.
- Rojo de la Rosa, Carmen y Assis Benvenuto Vidigal. "Teatro del oprimido: improvisación, educación y pasión". *Telondefondo. Revista de teoría y crítica teatral*, 7:3 (2011): 96-115. Recurso electrónico. 24 jun. 2021.
- Shem-Tov, Naphtaly. "The principal character: the triad approach and improvisation in teaching". *RIDE. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 23.1 (2018): 91-106. Recurso electrónico. 23 jun. 2021.