



Maria Buccolo

PEDAGOGÍA DEL
TRABAJO Y
PROMOCIÓN DEL
BIENESTAR:
TEATRO DE
EMPRESA

Publicado por



Con la colaboración de



PEDAGOGÍA DEL TRABAJO Y PROMOCIÓN DEL BIENESTAR: TEATRO DE EMPRESA

Maria Buccolo

Publicado por



Con la colaboración de



Cátedra UNESCO de Educación,
Investigación e Inclusión Digital
Universidad de Alicante
Seu Universitària de La Nucia
Ajuntament de La Nucia



unesco
Cátedra

Pedagogía del trabajo y promoción del bienestar: Teatro de Empresa

Colección de libros I+D+i

Modelos educativos y prácticas pedagógicas en el Mediterráneo

Directores: Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante) & Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli)

Comité Científico Internacional:

Elsa Maria Bruni (Universidad G. D'Annunzio, Chieti/Pescara)

Eloy Lopez Meneses (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla)

Rosabel Roig-Vila (Universidad de Alicante)

Mariano Reyes Teyedor (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla)

Fabrizio Manuel Sirignano (Universidad Suor Orsola Benincasa, Nápoles)

Maria Rosaria Strollo (Universidad de Nápoles Federico II)

Domenico Tafuri (Universidad de Nápoles Partenope)

Lucia Martiniello (Universidad 'Pegaso', Nápoles, Italia)

Francesco Peluso Cassese (Universidad 'Pegaso', Nápoles, Italia)

Stefania Morsanuto (Universidad "Pegaso", Nápoles, Italia)

Davide Di Palma (Universidad "L. Vanvitelli", Caserta, Italia)

Antonio Ascione (Universidad "A. Moro", Bari, Italia)

Patrizia Belfiore (Universidad "Parthenope", Nápoles, Italia)

Francesca Latino (Universidad "Pegaso", Nápoles, Italia)

Gianluca Amatori (Universidad Europea, Roma)

Colección publicada en colaboración con la UNESCO CHAIR EDUCATION, RESEARCH AND DIGITAL INCLUSION, Universidad de Alicante / Seu Universitària de la Nucia / Ajuntament de la Nucia <https://catedraunesco.ua.es/es/>

Todos los volúmenes de la colección han superado un riguroso *double blind peer review*. Reservados todos los derechos

LA REPRODUCCIÓN EN FOTOCOPIA O EN CUALQUIER OTRA FORMA (microfilmes, discos compactos, videocassetes, etc.) ESTÁ PROHIBIDA POR LEY.

Cualquier violación será perseguida conforme a las leyes civiles y penales.

El Autor renuncia a los derechos de autor por la publicación de este trabajo.

Primera edición: Octubre, 2024

© De la edición: Maria Buccolo

© Del texto: Maria Buccolo

© De esta edición:

Grupo Kiobus Editorial

C/ Oliver, 37, despacho 6

03802-Alcoi, Alicante/Alacant, España

kiobus@kiobus.com

ISBN: 978-84-125398-5-1

Producción: Grupo Kiobus Editorial

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 de Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 DEED). Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Nota editorial: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, por parte de la UNESCO, juicio alguno sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto del trazado de sus fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas en esta publicación son las de sus autores; no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

PEDAGOGÍA DEL TRABAJO Y PROMOCIÓN DEL BIENESTAR: TEATRO DE EMPRESA

Maria Buccolo

Publicado por



Con la colaboración de



Cátedra UNESCO de Educación,
Investigación e Inclusión Digital
Universidad de Alicante
Seu Universitària de La Nucia
Ajuntament de La Nucia



unesco
Cátedra

Índice

Ensayo introductorio	9
Hacer teatro para humanizar el trabajo. Hacia una pedagogía del bienestar organizacional Fabrizio Manuel Sirignano	
INTRODUCCIÓN.....	19
CAPÍTULO I	21
Pedagogía y teatro: un paradigma en ciernes	
1.1 Los orígenes del teatro en la historia de la educación	21
1.2 La pedagogía teatral en los contextos educativos actuales	24
1.3 El teatro en la educación: de la teoría a la práctica	33
CAPÍTULO II	37
Teatro de Empresa: nacimiento y evolución	
2.1 Pedagogía del trabajo y formación en las organizaciones.....	37
2.2 Formar con el teatro: la metodología del Teatro de Empresa	45
CAPÍTULO III	57
Formación a través de la experiencia: modelos para aplicar el Teatro de Empresa	
3.1 Formación experiencial a través del Teatro de Empresa	57
3.2 Tipos y modelos de Teatro de Empresa	62
3.2.1 El teatro llave en mano	66
3.2.2 El teatro de acción	67
3.2.3 Teatro interactivo	68
3.2.4 El teatro de improvisación	69
3.2.5 Teatro a medida	70
3.2.6 El payaso de la empresa	72
3.2.7 Teatro en amarillo.....	73
3.2.8 Commedia dell'Arte en la empresa	74
3.2.9 El teatro del oprimido	75
3.3 Comparación de prácticas	81

CAPÍTULO IV.....	83
Formación más allá de las aulas: la actuación y el taller de Teatro de Empresa	
4.1 El teatro en la empresa: objetivo e impacto.....	83
4.2 El taller formativo-activo: el lugar privilegiado para promover el cambio personal y profesional	89
4.3 Evaluación de una intervención de teatro empresarial activa en cuanto a la forma	97
4.4 Convertir la experiencia en aprendizaje: la sesión informativa (de-briefing)	99
4.5 El actor-entrenador: orígenes y evolución de un perfil profesional en desarrollo.....	101
CONCLUSIONES.....	111
BIBLIOGRAFÍA	113

ENSAYO INTRODUCTORIO

Hacer teatro para humanizar el trabajo. Hacia una pedagogía del bienestar organizacional

Fabrizio Manuel Sirignano¹

Hoy en día, el concepto de formación se ha vuelto central en el contexto de una sociedad intensiva en conocimiento como es la sociedad de la tecnología avanzada en la que vivimos. En consecuencia, la pedagogía se enfrenta a nuevos problemas relacionados tanto con la distorsión del concepto de formación en el sentido culturalmente reductor del mercado laboral, como con la apertura de nuevos temas de reflexión sobre el proceso de formación que abre su extensión a una esfera más científica y pragmática, que puede ayudar a captar mejor su pluralidad constitutiva.

Las últimas décadas de investigación pedagógica se han caracterizado por la aparición del paradigma bioeducativo –fundado en el reconocimiento de la relación entre mente, cuerpo, entorno, artefactos y procesos de conocimiento–, que se califica de enfoque postconstructivista (Lesh & Doerr, 2003). Este paradigma fue concebido y elaborado en Italia por Elisa Frauenfelder a partir de sus estudios que relacionaban la neurofisiología y la biología del aprendizaje con la educación (Frauenfelder, 2001; Frauenfelder & Santoianni, 2002; Frauenfelder et al., 2004). Precisamente en esta clave “no se quería ni se podía evitar que los dos fenómenos [...] se confundieran y entrelazaran de forma casi insoluble” (Frauenfelder, 1978, p. 95).

En este frente, los estudios sobre la cognición corporeizada también han hecho una importante contribución a la definición del paradigma bioeduca-

¹ Professore Ordinario (‘Catedrático de Universidad’) de Pedagogía General y Social, Universidad Suor Orsola Benincasa, Nápoles.

tivo dirigido, en particular, a profundizar en la relación entre organismo y entorno y entre cuerpo y cognición (Contini et al., 2006; Lakoff & Johnson, 1999; Merleau-Ponty, 2003; Morin, 1989, 1993; Shapiro, 2004, 2010; Varela et al., 1992).

Las ciencias pedagógicas, en este escenario, han ampliado su campo de investigación-intervención –ya no centrado exclusivamente en los contextos de formación escolar– especialmente hacia el lugar de trabajo y el mundo de las profesiones. Los profundos cambios que caracterizan a este último han hecho cada vez más evidente la necesidad de un punto de inflexión “antropopedagógico”, dirigido a afirmar la humanización del propio trabajo y la “personalización” de la experiencia laboral actual (D’Aniello, 2021).

La crisis pandémica ha puesto de manifiesto, de forma perturbadora, los límites de la actual estructura socioeconómica de la sociedad, especialmente en lo que se refiere a la menor sensibilidad hacia las necesidades de bienestar y cuidado de las personas. Cambios significativos han caracterizado el mundo del trabajo, empezando por el llamado “trabajo inteligente”, planteando una serie de retos que hay que afrontar, empezando por la reconfiguración del espacio y el tiempo en el contexto personal y familiar.

La inmovilidad del tiempo presente, “más sufrido que vivido”, enfatiza los aspectos más negativos de una crisis mundial material e inmaterial generalizada (Galimberti, 1994), con la que se suele identificar a la sociedad contemporánea: se habla de crisis sanitaria, económica, política y social, pero también de crisis de valores y de educación (Tramma, 2008), tomando solo el sentido negativo del término frente al sentido positivo de transformación, cambio, y por tanto también de evolución y diseño de lo nuevo, hacia el que se dirige esta investigación. La imagen de una realidad tan inestable y acuciante se vincula al concepto de sociedad líquida (Bauman, 2002), compleja (Morin, 2011), que es a la vez fuente de oportunidades y de peligros. La referencia es a un modelo social cuya esencia guarda un parecido asombroso con un mar abierto, vasto, incontrolable, difícil de dominar, que ofrece oportunidades de éxito y realización, si se es capaz de dominar las olas y mantener el rumbo, pero que al mismo tiempo es un teatro de riesgos y peligros (Beck, 2013).

En este contexto, el papel de la educación es esencial y puede marcar realmente la diferencia en el destino de los individuos y del planeta. De hecho, para cada individuo, navegar por el mar hacia la prosperidad es posible siempre que en su recorrido vital se le proporcionen las herramientas adecuadas para conocerse a sí mismo, para descubrir su potencial, sus aspiraciones, para interpretar y comprender el contexto en el que se mueve. A su vez, el contexto debe ser lo más acogedor e inclusivo posible. Esto se hace factible cuando los valores éticos de democracia, inclusión y bienestar (personal y laboral) guían las acciones de los sujetos.

Surge, por tanto, la necesidad de promover una acción educativa dirigida a la persona en su totalidad y de dar cabida a todas sus necesidades, abarcando todas sus dimensiones constitutivas, no limitándose únicamente al nivel cognitivo-racional, sino integrando también el emocional. La educación está llamada a apoyar a la persona en su camino de autorrealización, en consonancia con lo expuesto por Nussbaum y Sen (1993) en el Enfoque de las Capacidades, para el que el camino hacia la felicidad se persigue a través del descubrimiento y desarrollo del propio potencial. Además, surge la importancia creciente del papel que adquiere la educación en la época actual, que se concreta en la tarea de acompañar al individuo a afrontar y superar la alienación, la soledad y la incertidumbre en el mundo moderno, tanto en la vida privada como en la laboral.

Si retrocedemos, nos encontramos con que el proceso de industrialización y el taylorismo han dado lugar, con el tiempo, a que cualquier forma de compartir el conocimiento del proceso de trabajo entre todos los implicados en el propio proceso, se considere no sólo superflua, sino incluso obstructiva para el buen funcionamiento de la máquina de trabajo.

El papel de la pedagogía se define así en la necesidad de establecer “puntos fijos” sobre los aspectos educativos y formativos que caracterizan las prácticas profesionales en los contextos laborales. Como señalan Costa, Dato y d’Aniello (2022, p. 17) “La racionalidad neoliberal confía al individuo la responsabilidad de su éxito/fracaso en el desempeño, asumiendo al otro esencialmente como un competidor. La racionalidad pedagógica confía a marcos auténticamente socio-colaborativos la responsabilidad del florecimiento del

potencial humano en el interés, en la sana interdependencia, en la interconexión siniana entre agentes libres, asumiendo al otro como prójimo en un camino de crecimiento profesional y en humanidad”.

Reconocer la relación inseparable que une las prácticas laborales a los procesos de formación significa comprender que “hoy en día el concepto de formación se ha convertido en central en el contexto de una sociedad intensiva en conocimiento como es la sociedad de la tecnología avanzada en la que vivimos. Así, la pedagogía se enfrenta a nuevos problemas vinculados tanto a la distorsión del concepto de formación en los significados culturalmente reductores del mercado de trabajo, como a la apertura de otros temas de reflexión sobre el proceso formativo abiertos por su extensión a un ámbito más científico y pragmático, que puede ayudar a captar plenamente su pluralidad constitutiva” (Sirignano, 2019b, p. 23).

La esfera emocional adquiere, por tanto, cada vez más importancia, no sólo como resultado o experiencia que acompaña a la actividad laboral, sino también como demanda individual planteada por el trabajador y, por tanto, merecedora de atención (Buccolo, 2019). Tras la pandemia, por ejemplo, el 44 % de los trabajadores europeos declaró que el estrés relacionado con el trabajo había aumentado; el 46 % afirmó estar expuesto a una gran presión de tiempo, a una sobrecarga de trabajo, así como se consideraron factores determinantes del estrés la escasa comunicación o cooperación dentro de la organización y la falta de control sobre el ritmo o los procesos de trabajo (Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo, 2022). De hecho, durante la pandemia, el miedo y la propagación de la percepción de inseguridad minaron el sentimiento de confianza en sus cimientos y aumentaron la resistencia a reconocer al otro y sus necesidades (Buccolo et al., 2020).

El tema del estrés está muy presente en las organizaciones laborales y –como aclara Fink (2016)– el estrés se identifica como la respuesta fisiológica del organismo que involucra los sistemas físico, neurológico, hormonal, inmunológico y psicológico en las esferas biológica, emocional y cognitiva. Por lo tanto, la no gestión o la gestión inadecuada de este fenómeno puede acarrear problemas para la salud y la seguridad de los trabajadores, el equilibrio de sus familias, de las empresas y de la comunidad. A nivel pedagógico,

se deduce que hablar, por ejemplo, de formación en seguridad y estrés laboral en las organizaciones significa reconocer que un modelo de formación tradicional no es capaz de incidir en la resistencia de los sujetos al cambio, hacia un bienestar real y no sólo percibido. Capaz, es decir, de abordar y aprender a gestionar las experiencias emocionales negativas y poner de relieve que las formas de compartir el conocimiento del proceso de trabajo entre todos los protagonistas del propio proceso, no deben considerarse ni superfluas, ni mucho menos obstructivas para el buen funcionamiento de la máquina de trabajo (Sirignano, 2019a).

Por lo tanto, se vuelve central elaborar posibles modelos orientados a una deconstrucción de las representaciones sociales (Farr & Moscovici, 1989), orientaciones culturales y pedagogías populares (Bruner, 1997) que determinan las prácticas profesionales. Esto sólo puede ocurrir a través de la formación como categoría regente (Sirignano, 2019b), capaz de dotar a los individuos de las herramientas para enfrentar los desafíos del cambio dentro de los contextos organizacionales.

Una formación capaz de integrar las tres dimensiones constructivas del conocimiento: racional, práctica y emocional. La forma en que el sujeto construye el conocimiento, por tanto, ya no será identificable con un proceso de formación, sino con un proceso de aprendizaje (Boffo et al. 2022); como un camino en el que el sujeto se sitúa en el centro del proceso formativo, reconociendo la relevancia de la esfera emocional (Bruzzone, 2022; Cambi, 2015; Contini, 1992; Damasio, 1995; Iori, 2009; LeDoux, 2003; Riva, 2004). Por lo tanto, es necesario pasar de un enfoque de formación tradicional a un modelo de formación complejo basado en el aprendizaje basado en la experiencia. La idea que subyace al constructo del aprendizaje permanente se refiere a la primacía del desarrollo personal, por el que uno aprende a mejorar su estilo de vida tanto en el trabajo como en otros contextos.

La pedagogía, en este sentido, apuesta porque de la problematización y reflexión de la relación que plantea entre educación y formación, surjan estrategias formativas que puedan promover el desarrollo humano.

En este marco teórico-metodológico se incluyen las prácticas teatrales, que, como se ha demostrado ampliamente, tienen un impacto decisivo en

los procesos de socialización y cambio organizativo. Todas las prácticas de formación experiencial –como el Teatro de Empresa – utilizan un tipo de reflexión analógica, a través de la realización de actividades basadas en la distancia y la creación de un tiempo y un espacio, sin riesgo, para facilitar el proceso de comprensión y descubrimiento.

El Teatro de Empresa ofrece así a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre su propio comportamiento, eludiendo los mecanismos de defensa y las barreras comunicativo-relacionales que a menudo pueden generar los métodos de formación tradicionales.

La metodología del Teatro de Empresa suele considerarse una práctica innovadora en el mundo de la formación, a pesar de que han transcurrido más de cuarenta años desde su creación; ello se debe a que no se trata de un método estático, sino en constante evolución, que se alimenta de la experimentación diaria de nuevos proyectos creados ad hoc para responder a las necesidades de las empresas.

Como afirma el creador del Teatro de Empresa Poissonneau: “es esencial pensar en una definición clara de la metodología del Teatro de Empresa y en una descripción precisa de las prácticas que se aplican. Esto es necesario para tener una credibilidad universalmente compartida y evitar la creación de prácticas disfuncionales que contaminan el mercado de la formación y esto, por desgracia, sucede en Francia, como en Italia y otros países europeos y no europeos” (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012).

El Teatro de Empresa es sin duda un método de enseñanza “activo” porque se centra en el “aprendizaje a partir de la experiencia” mediante el análisis, la comprensión y la elaboración de la experiencia vivida. Este método, a diferencia de los métodos tradicionales como la conferencia frontal o el debate guiado, pretende aumentar el nivel de implicación de los participantes, hacer más interactiva la relación formador/formando y elevar su grado de influencia en función de lo que sucede.

Hoy en día, el Teatro de Empresa es considerado por una amplia literatura (Aragou-Dournon & D’etrie, 1998; Borgato & Vergnani, 2007; Buccolo, 2008; Poissonneau & Moisan, 2011; Sirignano, Buccolo, FerroAllodola, 2023) como un dispositivo pedagógico de formación que busca “conectar” el

conocimiento del sentir y del imaginar con el conocimiento de la razón, como un lenguaje completo, complejo y autónomo; al mismo tiempo, también se interpreta como lugar de la racionalidad y de la utopía, del juego y de la ficción, de la palabra y del gesto, de la proyección y de la catarsis, del deseo y del sueño, del sentimiento y de los sentidos.

Este volumen, situándose en este marco y en consonancia con las agendas políticas europeas e internacionales (Agenda 2030, Objetivo 3, relativo a la salud y el bienestar y el Plan Complementario PNRR –que trata de la Salud Total del Trabajador–) proyecta la reflexión pedagógica hacia la construcción de un entorno laboral libre de riesgos y activamente comprometido en la recuperación de ese sentido de lo humano que se está perdiendo peligrosamente.

Bibliografía

- Aragou-Dournon, B. & Détrie P. (1998). *Le Théâtre d'entreprise*. Liaisons.
- Bauman, Z. (2002), *Modernidad líquida*. Laterza.
- Boffo, V., Del Gobbo, G. & Torlone, F., (Eds.) (2022). *Educación de adultos: políticas, itinerarios, perspectivas. Estudios en honor de Paolo Federighi*. FUP.
- Borgato, R. y Vergnani, P. (2007). *Teatro de Empresa. El teatro en la formación: de la teoría a la práctica*. FrancoAngeli.
- Bruner, J. (1997). *La cultura de la educación*. Feltrinelli.
- Bruzzone, D. (2022). *La vida afectiva*. Ed. La Morcelliana.
- Buccolo, M. (2008). *La formación sale a escena. Diseño de procesos formación a través de la metodología Teatro de Empresa*. Laterza.
- Buccolo, M. (2019). *El educador emocional. Caminos de alfabetización emocional a lo largo de la vida*. FrancoAngeli.
- Buccolo, M., Ferro Allodola, V. & Mongili, S. (2020). Perceptions and emotional experiences at the time of COVID-19: An exploratory research. *Lifelong Lifewide Learning - LLL*, 16(35), 372-398.
- Buccolo, M., Mongili, S. y Tonon, E. (2012). *Teatro y educación. Teorías y prácticas de la pedagogía teatral en contextos formativos*. FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2015), *El poder de las emociones. Para el autocuidado*. Pacini.

- Contini, M.G. (1992). *Por una pedagogía de las emociones*. La Nuova Italia.
- Contini, M.G., Fabbri, M. y Manuzzi, P. (2006). *No sólo del cerebro. Educar las conexiones mente-cuerpo-contexto*. Raffaello Cortina.
- Costa, M., Dato, D. & d'Aniello, F. (2022). Editorial. Un reto permanente. Pedagogía del trabajo para la calidad de vida profesional y de las organizaciones. *Medical Humanities & Medicine Narrative - MHMN*, (6)2, 15-21.
- D'Aniello, F. (2021). *El trabajo cambiante y la inevitabilidad de la dimensión relacional*. En: Polenghi S., Cereda F. & Zini P. (Eds.), *Responsabilidad de la pedagogía en las transformaciones de las relaciones sociales. Historia, líneas de investigación y perspectivas*, (pp. 285-292). Actas del Congreso Nacional S.I.Ped. Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán. PensaMultimedia.
- Damasio, A. (1995). *El error de Descartes. Emoción, razón y cerebro humano*. Adelphi.
- Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (2022). *OSH Pulse -Seguridad y salud en el trabajo tras una pandemia*. Resumen Flash Eurobarómetro, Bilbao (ES).
- Farr, R. & Moscovici, S., (Eds.) (1989). *Representaciones sociales*. The Mill.
- Fink, G. (2016). *Estrés, definiciones, mecanismos y efectos esbozados: Lecciones de la ansiedad*. En G. Fink (Ed.), *Estrés: conceptos, cognición, emoción y comportamiento* (pp. 3-11). Elsevier Academic Press.
- Frauenfelder, E. (1978). *Por una pedagogía del aprendizaje*. Armando.
- Frauenfelder, E. (2001). *Pedagogía y biología: una alianza posible*. Liguori.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F. & Striano, M. (2004). *Introducción a las ciencias bioeducativas*. Laterza.
- Frauenfelder, E. & Santoianni, F., (Eds.) (2002). *Las ciencias bioeducativas. Perspectivas de investigación*. Liguori.
- Galimberti, U. (1994). *Diccionario de psicología*. Turín: Utet.
- Iori, V. (Ed.) (2009). *El conocimiento de los sentimientos. Fenomenología y sentido de la experiencia*. FrancoAngeli.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.

- LeDoux, J. (2003). *El cerebro emocional. En los orígenes de las emociones*. Baldini Castoldi Dalai.
- Lesh, R. & Doerr, H.M. (Eds.) (2003). *Beyond constructivism. Models and modeling perspectives on mathematics, problem solving, learning, and teaching*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenología de la percepción*. Bompiani.
- Morin, E. (1989). *El conocimiento del conocimiento*. Feltrinelli.
- Morin, E. (1993). *Introducción al pensamiento complejo*. Sperling y Kupfer.
- Morin, E. (2011). *El desafío de la complejidad*. Las Cartas.
- Nussbaum, M., y Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. Clarendon Press.
- Poissonneau, M. & Moisan, I. (2011). *El trabajo puesto en escena. Ideas recibidas sobre el Teatro de Empresa*. Le Cavalier Bleu.
- Riva, M.G. (2004). *El trabajo pedagógico. Buscando significados y escuchando emociones*. Guerini Scientifica.
- Shapiro, L. (2004). *La mente encarnada*. MIT Press.
- Shapiro, L. (2010). *Embodied Cognition*. Routledge.
- Sirignano F.M., Buccolo M. & Ferro Allodola V. (2023). La gestión del estrés laboral a través de la metodología del Teatro de Empresa: un itinerario de investigación-formación pedagógica. *Investigaciones en Pedagogía y Didáctica*. 18(3), 1-26.
- Sirignano, F.M. (2019a). *Pedagogía del decrecimiento. La educación desafía a la globalización*. Nueva edición actualizada. FrancoAngeli.
- Sirignano, F.M. (2019b). *La formación pedagógica: Modelos y caminos*. Liguori.
- Tramma, S. (2008). *El educador imperfecto. Sentido y complejidad de la labor educativa*. Carocci.
- Varela, F.J., Thompson, E. y Rosch, E. (1992). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el teatro se ha consolidado como una herramienta cada vez más válida en el campo de la formación, tanto para mejorar la comunicación, la expresión de emociones y el lenguaje corporal, como para fomentar el cuidado personal y el bienestar en el lugar de trabajo.

Nacido del diálogo y la contaminación de la pedagogía con el mundo de las artes en general, el Teatro de Empresa pretende desarrollar el potencial humano a partir de las dimensiones cognitiva, emocional y corporal del sujeto. La representación de la propia historia personal y profesional a través de la interpretación de un personaje es una oportunidad para que el sujeto emprenda un camino de autoconocimiento, crecimiento y activación para el cambio.

El Teatro de Empresa hace que el aprendizaje sea transformador (Mezirow & Taylor, 2009) porque produce un cambio en las perspectivas de sentido con las que nos relacionamos con la vida, la experiencia, con nosotros mismos y con el mundo, y esto nos lleva a nuevas formas de pensar y sobre todo a nuevas formas de actuar. Ahora bien, ¿cómo crear espacios pedagógicos que promuevan este cambio tan profundo que involucra los marcos de sentido arraigados en nosotros?

Respondiendo a esta pregunta, el libro pretende proporcionar un marco general sobre la metodología del Teatro de Empresa, ofreciendo oportunidades para repensar caminos y herramientas de planificación educativa en relación con el uso de nuevas metodologías de formación, como la aplicación de técnicas teatrales en las organizaciones.

El libro se abre con el ensayo de Fabrizio Manuel Sirignano sobre el bienestar organizativo, que sirve de marco introductorio al tema del Teatro de Empresa y traza sus coordenadas y objetivos pedagógicos en el ámbito de la educación de adultos.

Sigue un primer capítulo dedicado a la génesis del teatro y a su evolución, pues ya en la antigüedad era posible alcanzar la excelencia educativa de un modelo perfectamente estructurado.

El segundo capítulo trata específicamente del surgimiento de la metodología del Teatro Empresarial como medio transformador que abre el camino a la concienciación, al pensamiento común en las organizaciones que puede promover percepciones generativas.

El tercer capítulo presenta las diferentes prácticas de Teatro de Empresa a aplicar según las demandas donde la relación educativa se convierte en central y el sujeto se sitúa en el centro del proceso formativo como actor y protagonista de su propio aprendizaje. Por último, el cuarto capítulo ofrece una lectura transversal de la formación “más allá del aula”, centrándose en la figura del actor-entrenador como perfil en desarrollo que genera la posibilidad de cambiar las perspectivas actuales y activar nuevas ideas.

La obra se presenta como una guía útil y práctica para orientar a entrenadores, profesores, actores, directores y escenógrafos en la aplicación de la metodología teatral en diferentes contextos organizativos.

CAPÍTULO I

Pedagogía y teatro: un paradigma en ciernes

1.1 Los orígenes del teatro en la historia de la educación

Desde un punto de vista etimológico, la palabra “teatro” tiene su origen en el griego θέατρον (théatron), cuya raíz coincide con la del verbo θεᾶσθαι (theasthai), que significa “mirar, ser espectador”. El teatro es la mirada colectiva que se convierte en un espacio físico circunscrito dentro del cual se genera una nueva experiencia: es un lugar privilegiado de observación que viene a narrar y revelar lo inexpresado.

El teatro tiene el poder de activar procesos creativos utilizando su peculiar lenguaje artístico para contar la suerte del alma humana. Hoy como ayer, con su técnica y su energía, el teatro sigue siendo una oportunidad para aumentar la conciencia de uno mismo. Como medio para entrar en contacto con lo más íntimo de uno mismo, la narración teatral se convierte en un puente fácil para captar mejor el sentido de la vida. En toda su pureza y profundidad, el teatro es un arte que tiende a facilitar y ayudar en la lectura de nuevas realidades.

Los orígenes del teatro pueden vincularse a la historia de la humanidad. De hecho, se cree que derivó de los rituales presentes en las comunidades primitivas, a saber, el “rito de iniciación” que marcaba el paso de la juventud a la edad adulta, es decir, el momento en que el sujeto adquiría responsabilidades, derechos y deberes dentro de una comunidad.

Los protagonistas de la ceremonia eran los jóvenes, que eran rociados con arcilla, y el hechicero que, con el rostro cubierto por una máscara, les anunciaba las duras pruebas a las que tendrían que enfrentarse. Durante la ceremonia, que se desarrollaba como una auténtica obra de teatro, los jóvenes primero caían al suelo fingiendo estar muertos y luego tenían que levantarse de nuevo para demostrar el paso de la juventud a la edad adulta (Orioli, 2001).

En la representación del ritual, el tiempo y el lugar se desvinculaban de la vida cotidiana y los jóvenes actores sufrían una metamorfosis, es decir, el cambio necesario para interpretar a un nuevo personaje: el adulto.

El paso “del ritual al teatro” ha sido objeto de varios estudios relacionados con la antropología cultural y también se convirtió en el título de una obra, fruto de unas investigaciones realizadas en los años 50 por el inglés Victor Turner en las tribus de algunos pueblos africanos.

Para Turner, los dramas sociales tienen lugar «en todos los niveles de la organización social, desde el Estado hasta la familia».

«Las raíces del teatro», dice, están en el drama social, y el drama social concuerda bien con la forma dramática que Aristóteles derivó por abstracción de las obras de los trágicos griegos. El teatro debe su génesis específica a la tercera fase del drama social, una fase que es esencialmente el intento de atribuir significado a los acontecimientos “socio-dramáticos”. En efecto, el teatro es una hipertrofia, una exageración de los procesos legales y rituales. Hay, pues, en el teatro algo del carácter de investigación, juicio e incluso castigo propio de la práctica jurídica, y algo del carácter sagrado, mítico, luminoso, incluso “sobrenatural” de la acción religiosa, a veces hasta el sacrificio. Grotowski designó perfectamente este aspecto con sus expresiones actor sagrado y sacralidad secular» (Turner, 1986, p. 34).

Las investigaciones y reflexiones de Turner sugieren que si las raíces del teatro están en el «drama social», éstas se encuentran en la contradicción que lleva a todo ser humano, en cualquier contexto, a tener «un lado de “paz” y otro de “guerra”, como si estuviéramos programados para la cooperación, pero preparados para el conflicto. En resumen, el modo agonístico perenne y primordial es el drama social» (Ibid., p. 33).

La visión del estudioso se basa en los supuestos, un tanto cuestionables, de una reducción integral de las diversas fenomenologías del espectáculo al concepto más elemental de drama, y de una aplicación consecuente de este concepto a la eterna política de las relaciones entre los seres humanos (Granatella, 1988).

En la historia, sin embargo, la transición del ritual al teatro propiamente dicho se produce en la civilización griega.

El ejemplo más antiguo, y quizá más estudiado, de teatro democrático es sin duda el de la Grecia clásica, donde el teatro se convirtió en Atenas en un instrumento de difusión de la cultura.

Por eso refleja la idea básica de la Polis, que es la gestión común de la vida civil: es un teatro en el que participan todos los ciudadanos. De hecho, ir al teatro es para el hombre griego parte constitutiva de su ser ciudadano, es decir, miembro activo del Estado (Ibid.).

Incluso el de la Edad Media tiene su matriz en las grandes fiestas anuales y estacionales de renovación en las que participa toda la sociedad. «En la parodia sagrada medieval se puede releer la historia del teatro, desde que aún formaba parte de la religión y encarnaba el mito de la tribu, hasta que empezó a trascender el aspecto religioso, profanándolo» (Orioli, 2001, p. 12).

Hoy sólo queda una fiesta del pasado, el Carnaval, que, con su desenfreno y sus licencias, se sitúa –según algunos estudiosos– en el origen de la Commedia dell'Arte, un género teatral basado en la improvisación. La virtud de los cómicos de la Commedia dell'Arte consiste en ser capaces de improvisar un texto teatral en la realidad inmediata con chistes referidos a lo que ocurre en el presente.

Por lo tanto, si analizamos los estudios sobre el teatro, observamos que se han desarrollado a lo largo del tiempo señalando dos formas opuestas de concebirlo.

La primera, lo interpreta como un lugar de comunicación en el que el actor es la síntesis del mensaje y del lenguaje y es el objeto de la comunicación artística. La segunda, surgida en el siglo XIX con el teatro burgués, requiere para cada obra los intérpretes adecuados y un lugar escénico bien equipado en el que el actor representa al príncipe del melodrama.

En estas diferentes formas de concebir el teatro, el papel del público cambia. Del teatro griego al teatro del siglo XIX, puede permitirse participar en el “juego mundano” y, en los teatros italianos, adquiere su propio carril preferente, ya que se convierte en propietario de una logia donde puede mirar sin ser visto.

En la era industrial, sin embargo, el teatro se concebirá como un lugar de encuentro social y social. Por lo tanto, dejará más espacio al actor, pues ya

no estará pensado para el público, sino que la obra tendrá lugar allí donde el actor y el director decidan juntos salir a escena. Las escenas teatrales tendrán lugar en la plaza o en la calle, hasta el punto de que incluso el famoso director Peter Brook escenificará en las canteras y el propio Boal construirá itinerarios clandestinos en la ciudad.

Con Grotowski, la actuación tendrá lugar esencialmente en el cuerpo del actor, que se convertirá en el «templo intemporal» del hecho teatral (Ibid., p. 14). Así nacerá el teatro contemporáneo, un teatro hecho de investigación sobre uno mismo, donde ya no se basa en la verosimilitud del actor con el personaje a interpretar, sino en el poder comunicativo de la acción corporal en escena, donde la actuación del actor representa el resultado de un proceso de crecimiento de la persona. La verdad escénica ya no se basa en la verosimilitud del actor con el personaje, sino en la fuerza de la interacción cuerpo-emociones-mente del actor.

El teatro actual trata cada vez más de eliminar la diferencia entre el hombre-actor y el hombre-espectador y pretende crear un entorno cada vez más familiar que facilite el proceso de comunicación e interacción con el público para que éste experimente las emociones de la representación.

1.2 La pedagogía teatral en los contextos educativos actuales

La investigación teatral ha recorrido un largo camino desde los tiempos del teatro divino, que a mediados del siglo XIX se jugaba en la interpretación enfática de los actores. Heredero del teatro romántico que mitificaba al héroe burgués y llevaba a escena su dimensión social, se caracterizaba por la “degradación” de la actuación: el actor o bien divinizaba al personaje o bien lo narraba.

Ha habido muchos avances en este frente, hasta el punto de que la investigación teatral de finales del siglo XIX se volvió hacia la génesis del teatro para encontrar el sentido que reside en el proceso de preparación de la representación, en el trabajo del actor como momento de transformación de «uno mismo en personaje y del personaje en uno mismo» (Orioli, 2001, p. 16).

En este sentido, hay que tener en cuenta el proceso de comunicación dentro del teatro tal y como se ha desarrollado desde principios del siglo XX hasta nuestros días.

Esta investigación nació en Rusia con Stanislavsky, que invistió al director de una nueva función, la pedagógica. De hecho, él mismo declara que asume el papel de educador del actor, hasta el punto de transformar el teatro de director en teatro de actor.

Stanislavsky elabora así la teoría de la reviviscencia, en cuyo centro se encuentra el actor que crea el subtexto para intentar vivir y no representar al personaje, introduciendo así el concepto de “realismo” tanto en la interpretación como en el trabajo del actor. El actor es inducido por un intenso esfuerzo emocional a interiorizar su personaje y a hacer nacer voluntariamente emociones en su interior.

«Desde dentro», «naturaleza oculta» son términos clave para el gran maestro, que aclara lo siguiente: «la expresión es algo que nace, se agita, se estimula, se guía por acontecimientos internos; el actor debe saber dominar y estimular su propia naturaleza oculta para poder actuar en el exterior (en la máscara) y manifestar la vida emocional del personaje.

No sólo eso, sino que el personaje debe estar dotado de una vida interior y exterior: son sus pensamientos ocultos los que guían sus acciones aparentes. La suplantación es una creación orgánica de un ser humano, análoga al actor» (Stanislavsky, 2003, p. 14).

En esto, se diversifica de las teorías intuicionistas, formalistas, emocionales, convencionales, representacionales y estéticas del siglo XX y asume una relación diferente con el texto del autor, diferenciándose de las teorías de la actuación, en que parte directamente de la creación del actor. Por otra parte, también se opone a la teoría de la imitación, «una forma impartida como un añadido accidental sin relación con la naturaleza del actor» (Ibid.), y a la teoría de la representación desde el exterior, ya que ambas excluyen lo que considera fundamental en su teatro, a saber, la «naturaleza oculta» y «el yo más profundo del actor».

El yo del actor es la base sobre la que se construye el yo del personaje, de hecho Stanislavsky lo define como: «el primer y único puente posible hacia

el personaje». «En torno a él se suscitarán las circunstancias imaginarias a las que el yo-actor reaccionará en analogía cada vez más estrecha con el yo-personaje, hasta que, de la suma de tales interacciones, nazca el personaje, una criatura viva. Partiendo del yo-personal se asume un criterio de verdad, necesario, que puede resumirse así: “nadie puede dar más de lo que es, y es inútil y perjudicial partir de lo que no se es”. Es necesario aceptarse a sí mismo como punto de partida, si no se quiere que el resultado sea falso, o irreal: un aborto nacido de premisas inauténticas» (Ibid, p. 15).

Un paso siguiente en la comprensión de la caracterización del yo-personaje es el estudio de su biografía, a partir de su comportamiento, de las circunstancias de la acción, el actor entra en un proceso psicológico que desencadena en él un sentimiento real, experimenta emocionalmente el acontecimiento en lugar de reproducir las manifestaciones estériles de un sentimiento que no siente. El actor se implica y crea una auténtica motivación para la acción, que le implica holísticamente con su cuerpo, sus emociones y su mente.

Así nació una escuela teatral de revivir, por oposición a representar. Para hacer revivir sentimientos al actor y liberar el inconsciente personal, el gran maestro recurre a la memoria emocional, en la que, a través del recuerdo de una experiencia personal, se ayuda al actor en escena a desencadenar una emoción similar a la que debe sentir el personaje.

Para lograr esta auténtica interpretación teatral, el actor debe conocerse bien a sí mismo y sus dinamismos interiores, debe tomar conciencia de lo que es y puede ser. A este respecto, Stanislavsky se expresa con las siguientes palabras: «todo el secreto, el camino hacia la creación, está en ti mismo, y todo lo que yo, el director, puedo hacer es devolvarte a ti mismo» (Ibid.). Estas dos líneas encapsulan la labor y la misión del director-pedagogo, como él mismo se denomina, y esto conduce al mismo tiempo a la necesidad del actor de educarse a sí mismo: el principio pedagógico de Stanislavsky consiste en última instancia en «desarrollar la naturaleza creativa personal del actor y educar su conciencia».

En este sentido, el trabajo del personaje no es sino un reflejo inmediato del trabajo del actor sobre sí mismo: el yo creativo y la rica vida interior se corresponden.

Las últimas investigaciones del gran maestro tenían como objetivo encontrar el secreto del ritmo y de la acción, cuya influencia directa sobre el sentimiento sospechaba. Esta intuición sobre el ritmo de la acción corporal en el espacio, capaz de suscitar sentimientos en el espectador, llevó al director y pedagogo polaco Grotowski a emprender sus propias investigaciones sobre el teatro.

En sus investigaciones sobre el teatro de taller, concede gran importancia al lenguaje de estilo junguiano a través de imágenes. De hecho, en sus talleres de teatro, busca un lenguaje apoyado en acciones vinculadas a imágenes que representen la totalidad del ser. En sus talleres de teatro, Grotowski aplica el entrenamiento autógeno de Schulz, los ejercicios plásticos de Decroux y el Hatha yoga (Orioli, 2001, p. 17). El conjunto de estas prácticas crea una disciplina muy original que, en los años setenta, adquiere las dimensiones de una verdadera «didáctica del actor».

Esta disciplina está bien descrita en el texto *Per un teatro pover*, donde Grotowski parte del concepto de pobre para indicar un teatro en el que el actor es tan pobre que ya ni siquiera posee el personaje. Es una metáfora que representa la esencialidad de este teatro, encapsulada en la idea de un teatro hecho sólo por el actor, frente a un teatro hecho de pompa y decorados.

La metodología presentada por Grotowski es muy innovadora, ya que se basa en la convicción de que el teatro puede realmente cambiar al actor y al espectador, hasta el punto de que –en los años setenta– se le describió como un científico que quiere definir esa delicada frontera entre simular y estar poseído, justo en el límite de lo patológico.

Sobre el aspecto propiamente terapéutico del método de entrenamiento del actor y de la técnica de improvisación, afirma: «Quitamos al actor todo lo que le bloquea [...]. Se trata de la superación de los límites, del proceso de autoconocimiento y, en cierto sentido, de terapia. Este método debe permanecer abierto es la condición misma de su existencia y variar en función de la persona» (Orioli, 2001, p. 15). El suyo no es un método, sino una doctrina que apunta a un proceso de crecimiento que, de vez en cuando, encuentra su propia lógica artística.

Para Grotowski, que está en contra del papel tradicional del actor, es necesario centrarse en el proceso que lleva al actor y al espectador a encon-

trarse con su yo anterior. En esta intimidad entre actores y espectadores, cae la barrera entre el que mira y el que es visto, hasta el punto de que, en algunas representaciones, se invitaba a los espectadores a participar directamente en la escena.

A partir de sus investigaciones en el campo del teatro, podemos resumir las funciones del teatro en cuatro momentos pedagógicos:

1. el dominio y la memorización de cientos de signos gestuales, corporales y vocales;
2. aprender técnicas corporales pre-expresivas, para poder realizar signos gestuales sin resistencia;
3. trabajo acrobático para liberar al cuerpo de las inhibiciones naturales debidas al espacio y la gravedad;
4. contacto ritual con objetos y entornos naturales.

De los cuatro momentos pedagógicos señalados por el autor se deduce una verdadera pedagogía del cuerpo, que se lleva a cabo mediante un entrenamiento cuyo objetivo es eliminar los bloqueos musculares que impiden la reacción libre y creativa. Como si dijéramos que toda separación entre pensamiento y acción conduce a una ruptura del flujo de creatividad y sensibilidad.

Hacia los años setenta, Eugenio Barba, alumno italiano de Grotowski, dio un paso más. Para él, el arte del actor sólo puede estar al servicio de la comunicación y tener como objetivo la socialización. Esta línea, basada en ejemplos no occidentales y en la vertiente contemporánea de la investigación, enlaza con Brook y Wilson y reevalúa aquellos textos en los que la apertura en el plano interpretativo se corresponde con la ampliación efectiva del número de lectores.

El teatro así entendido tiende a ser, antes que espectáculo, formación, búsqueda de la preexpresividad y expresividad de los distintos lenguajes, función educativa realizada no en el plano de la manifestación, sino de la elaboración, donde el primer producto del taller teatral es una microestructura social: la compañía teatral.

Así, la búsqueda de la pre-expresividad constituye un elemento de atención en el complejo marco teórico que orienta las opciones actuales. Hoy se perfila así un nuevo modelo interpretativo que supone, por un lado, el arte stanislavskiano de la reviviscencia y el brechtiano de la “implicación racional del espectador”, y por otro, el injerto de una selección de técnicas orientales, en el signo de la recuperación de una espectacularidad que no debe sacrificar ninguna de las partes que componen el espectáculo. Esto define una nueva forma de hacer teatro que ya no se cuestiona sobre cómo hacerlo, sino sobre por qué hacerlo, abriendo así nuevas fronteras y nuevos espacios para la investigación y la innovación, los que Brook define como teatro necesario. «El teatro es insoportable si se reduce sólo a espectáculo. El teatro puede ser un lugar en el que merezca la pena vivir durante mucho tiempo porque te permite andar de puntillas. Es la tensión de mirar más allá de los límites: los límites entre el pensamiento de la representación y el pasado de la historia representada, entre la intención y la acción, entre el actor y el espectador, entre nosotros y nuestra sombra» (Barba, 1985, p. 21).

Este nuevo enfoque da lugar al encuentro entre pedagogía y teatro, en el que los objetivos, necesidades e intereses de estas disciplinas se compenetran y enriquecen mutuamente. «El teatro se convierte en un lugar de descubrimiento y potenciación de las posibilidades expresivas del hombre, un lugar donde su creatividad e imaginación se manifiestan libremente» (Oliva, 1999, p. 20).

En esta nueva dimensión, el campo de la acción se convierte en el campo de la investigación, es decir, en el campo de la pedagogía, que debe formar un hombre nuevo en un teatro (que no es otro que la propia sociedad) diferente y profundamente renovado. Por tanto, se crean metodologías, prácticas educativas, sistemas de análisis, que no deben transmitir nociones y conceptos, sino experiencias, a través de la acción, donde se experimenta la técnica interior del actor, que debe ser educado para encontrar cualidades y defectos dentro de sí mismo y desarrollar plena conciencia de ellos. El actor es, por tanto, el nuevo punto de apoyo, en el que centrarse y sobre el que construir el nuevo sentido del teatro.

«El actor social es una nueva figura que responde a la necesidad de sentirse protagonistas implicados y conscientes de la propia historia en el

escenario como en la vida. No es un profesional porque quiere desviarse del actor tradicionalmente entendido, rehuyendo la formación para alcanzar una destreza técnica orientada a la interpretación de personajes, a la producción de espectáculos de ficción. El actor social es el hombre que irrumpe en la escena contemporánea con un acto político extremo, dando voz a su propio yo, oponiéndose así al camuflaje y a la delegación» (Pampaloni, 2006, p. 210).

Sobre esta nueva visión del actor y del teatro, es importante referirse a Augusto Boal, que originó el Teatro del Oprimido en Brasil en los años sesenta, donde la necesidad de liberar la cultura popular de aquellos valores importados de Europa con el advenimiento de las conquistas coloniales se hacía cada vez más acuciante en ciertos estratos sociales y políticos. El teatro es el instrumento para proporcionar al pueblo un medio de concienciación y redención donde, de hecho, los protagonistas de sus primeras obras son gente pobre de barrios obreros.

Esta experiencia nació paralelamente a la pedagogía del oprimido ideada por el pedagogo brasileño Paolo Freire, que también se basa en el trabajo de concienciación, como herramienta verdaderamente educativa y mayéutica que consiste en ayudar a emerger los problemas sociales, políticos y relacionales. «Cuando los oprimidos se rebelan contra los opresores, son los problemas los que se definen como violentos [...] ya que, además de los innumerables derechos que la conciencia dominante se garantiza a sí misma, hay otro que define la violencia [...] además de ser un mero intento de restaurar la humanidad de todos, la violencia de los oprimidos es, de hecho, una lección que se ha aprendido de los opresores» (Freire, 1975, p. 34).

Entre sus aspectos básicos se encuentra el trabajo sobre el cuerpo, dirigido a disolver las máscaras musculares, instando a que afloren los conflictos interpersonales y sociales no desde un punto de vista catártico, sino a través de la conversación y el intercambio que establece con el público.

Se trata, por tanto, de un método abierto ya que, desde sus inicios, ha sufrido continuos cambios en sus técnicas, que se han ido adaptando y modificando a lo largo del tiempo en relación con las diferentes situaciones en las que se utilizaba como herramienta de intervención en la sociedad. De hecho,

las técnicas utilizadas son el teatro foro, el teatro invisible, el teatro imagen, el *flic-dans-la-tete*, el teatro legislativo y el sistema de juegos de ejercicio (Boal, 2009).

Las tres hipótesis en las que se basa la esencia misma del teatro del oprimido son para Boal la ósmosis, la metaxis y el procedimiento analógico. La ósmosis es esa operación de generalización que va del pequeño tema personal al gran tema general, por la que una sociedad difunde sus valores, que pueden ser opresivos, pero que sin embargo son compartidos por todos, incluidos los oprimidos. En el teatro, la ósmosis quiere que el actor sea activo y el espectador pasivo, por lo que salir de este mecanismo osmótico del teatro lleva, por generalización, al individuo a hacer lo mismo en la vida.

Metaxis, en cambio, hace que el oprimido entre en escena y se convierta en el artista que «crea las imágenes de su vida real, de sus opresiones reales». Este mundo de imágenes contiene las mismas opresiones que existen en el mundo real que las provocó. Cuando el propio oprimido, como artista, crea la imagen de su propia realidad de opresión, pertenece a estos dos mundos de forma plena y total, y no de forma meramente vicaria, produciéndose así el fenómeno de la metaxis: la pertenencia total y simultánea a dos mundos diferentes y autónomos' (Boal, 2011a, p. 43).

En el procedimiento analógico inductivo, en cambio, se afirma que: «si, partiendo de una imagen inicial o de una escena inicial, se producen por analogía y se crean otras imágenes (u otras escenas) producidas por los demás participantes sobre sus propias opresiones similares, y si, partiendo de estas imágenes y por inducción, se llega a la construcción de un modelo específico, este modelo contendrá los mecanismos generales a través de los cuales se produce la opresión [...] El protagonista es el observador y la persona observada».

El camino de renovación del teatro como herramienta social y de redescubrimiento de la persona continúa hasta hoy. Tras un largo recorrido, podemos afirmar que, en el teatro social, el arte recupera su dimensión relacional, convirtiéndose en un lugar donde las sociedades se confrontan en el espacio y en el tiempo, se transforman y se cuestionan a través de “sonidos, signos, gestos, cuerpos que se encuentran y hablan” (Mustacchi, 2002, p. 30).

A este respecto, Pampaloni escribe: «Cuando hablamos de teatro social, debemos tener presente una operación compleja y articulada que no termina con la representación, sino que empieza a moverse mucho más allá y repercute mucho más allá de la representación. El teatro social implica varios momentos diferentes que convergen en una importante dimensión de proyecto en el que participan el territorio, las instituciones, los trabajadores sociales, los operadores teatrales, los actores, los ciudadanos y los organismos educativos y de formación. El proyecto se desarrolla a menudo en zonas oscuras, en espacios fronterizos, en lugares de silencio, en zonas de tiempo suspendido; el teatro entra así en las cárceles, en los centros socioterapéuticos, en las clínicas psiquiátricas. Esta dirección lleva fácilmente a asociar el concepto de terapia con el de teatro, mientras que aquí nos gustaría ciertamente subrayar los valores terapéuticos que el teatro lleva en sí mismo, pero también la absoluta necesidad de alejarse del objetivo de la terapia para entrar en los territorios del arte» (Pampaloni, 2006, p. 212).

De esta definición se desprende, por un lado, una utilización del teatro como herramienta para favorecer los procesos de comunicación con el exterior, mientras que, por otro, existe una implicación total del individuo que ve la acción teatral como una exaltación de su propia identidad, ya no como ficción escénica, sino como expresión de sí mismo. ¿Cuál es entonces la aportación de la pedagogía al teatro? La de hacer del sujeto una persona activa capaz de situarse en el centro de la situación, haciéndose “protagonista” de su propia formación.

La pedagogía teatral puede definirse, por tanto, como una pedagogía de las relaciones. En esta perspectiva de la educación, basada en la expresividad, en la centralidad del sujeto, cabe un replanteamiento profundo de la propia relación didáctica, que se caracteriza definitivamente en términos de animación no directiva. Educar en el teatro significa entonces dialogar, a través del cual el aprendizaje adquiere un mayor potencial. Un diálogo que lleva a la confrontación y rechaza el cierre, que solicita la participación en la experiencia de la vida.

La educación a través del teatro se hace así concreta, no abstracta: pasa por los gestos, se diluye en la vida cotidiana y vive en ocasiones inesperadas.

Una educación de este tipo favorece una metodología inductiva, más que deductiva, porque hace del descubrimiento, de la iluminación repentina e inesperada, la herramienta para construir el propio sujeto.

Esto indica claramente una praxis experimental que rechaza cualquier dogmatismo y se convierte en terreno fértil para la construcción común de sentido. Y es en este sentido que podemos hablar hoy de pedagogía teatral entendida como “orientación en la construcción de una autogestión orientada al cambio” (Buccolo, 2008, pp. 26-27).

1.3 El teatro en la educación: de la teoría a la práctica

La vinculación del teatro al mundo de la educación no es una creación reciente, basta pensar en la escuela lúdica de Vittorino da Feltre (1377-1446) o en el oratorio de San Felipe Neri (1515-1595), aunque la primera formalización del teatro escolar se remonta a la época de la Compañía de Jesús, que incluyó el teatro en el currículo formativo de sus institutos con el objetivo de preparar, exclusivamente, a la clase dirigente (la Ratio Studiorum data de 1599) (Perisinotto, 2001).

Los jesuitas fueron sin duda los primeros en hablar de teatro en la escuela, pero el lenguaje del teatro como medio y herramienta se acercará cada vez más a los objetivos didácticos, cognitivos, imitativos y formativos.

En 1970, hablamos de teatro educativo, es decir, teatro orientado al aprendizaje y la información que extrae su contenido de los programas escolares (historia, lengua, literatura dramática) o aborda temas sugeridos por directrices ministeriales (por ejemplo, educación para la salud, educación intercultural, etc.). En este sentido, la dimensión artística está siempre subordinada al objetivo. A este respecto, podemos recordar la expresión de Patrice Pavis: «Didáctico es todo teatro que pretende instruir al público, invitándole a reflexionar sobre un problema, a comprender una situación o a adoptar una determinada actitud moral o política». Puesto que el teatro no suele presentar una acción gratuita o sin sentido, un componente didáctico acompaña necesariamente a toda obra teatral» (Ibid., p. 23).

En el siglo XX, el teatro didáctico adoptó formas muy interesantes, desde los dramas pedagógicos de Brecht que contenían enseñanzas didácticas en su interior (de hecho, su teatro se define como “saber” y no “sentir”) hasta el primer “teatro infantil” vinculado a la animación teatral.

De la animación teatral procede la idea actual de teatro en la escuela, es decir, el teatro fruto de la investigación y la experimentación que se viene realizando desde los años noventa.

El teatro se considera un lenguaje completo, complejo y autónomo, y no una simple herramienta como se consideraba en el pasado. El teatro en la escuela tiene como objetivo la calidad artística, estética, emocional y cultural de la experiencia. Se trata de la realización de un proyecto teatral en el que participen todos, desde los profesores hasta los colaboradores dentro y fuera de la escuela, y cuyo resultado final podría ser la producción de un espectáculo real que se presentará al público.

El proyecto nace de la unión y la cooperación de varias personas que dan la idea de una compañía de teatro en la que cada uno tiene su propio papel. Precisamente esto dirige el camino y determina los resultados: la “pedagogía de la situación” debe corresponder a la “dramaturgia del contexto”.

En este tipo de experiencia, todas las implicaciones didácticas, cognitivas, educativas (incluida la capacidad de comunicación consigo mismo y con los demás, la socialización, la proyección, etc.) deben considerarse implícitas en el propio proceso de construcción, realización y comunicación de la representación teatral. Por lo tanto, establecer un objetivo educativo y artístico para el individuo y el grupo significa intentar sustraer la experiencia teatral de lo didáctico, con el fin de liberar su dimensión de conocimiento, construcción y crecimiento para las generaciones más jóvenes.

El teatro representa así un lenguaje que debe conjugarse en plural, más que un instrumento. Como la imagen de un espejo que amplifica y deforma la realidad individual y colectiva, es el lugar de la razón y de la utopía, del juego y de la ficción, de la palabra y del gesto, de la proyección y de la catarsis, del deseo y del sueño, del sentimiento y de los sentidos.

El teatro en la escuela enfatiza el valor artístico y exige un cambio de actitud, claridad de objetivos y capacidad para establecer contactos transversales,

de diseño y de calidad con las artes, la cultura, la tecnología, la civilización y la vida social. El teatro puede considerarse entonces, desde una perspectiva pedagógico-didáctica, como el ingrediente decisivo de una crisis que atraviesa tres entornos: la ciudad, la familia y la escuela.

El reto lanzado por el teatro al mundo de la educación puede ser la apertura de una nueva mentalidad en la que converjan todos los lenguajes, una lógica participativa en la que todos sean protagonistas activos y no espectadores pasivos. La pedagogía, llegados a este punto, ya no puede rehuir que de la problematización y reflexión de la relación entre formación y teatro surjan estrategias de procesos educativos capaces de favorecer el desarrollo humano.

El objetivo en este sentido debe ser proporcionar momentos orientadores, criterios metodológicos, parámetros de análisis para favorecer una organización funcional y una gestión congruente de los activos humanos y su potencial, reconocidos como el núcleo de cualquier desarrollo y crecimiento de los sistemas organizativos. Todo ello en diálogo con las demás ciencias humanas, como la psicología, la sociología y la historia que pueden enriquecer la oportunidad operativa. Por esta razón, tampoco podía dejar de desarrollar sus actividades vinculando el proceso de aprendizaje de las personas con el del cambio y avanzando hacia la lógica del proyecto de estado.

Estar en la lógica del proyecto de estado por parte de la pedagogía significa pensar en un diseño existencial que cree en la persona a pesar de la difícil condición en la que se encuentra, significa pensar en un diseño que cree en el hombre en su capacidad de afrontar y resolver problemas. El hombre –para cualquier proyecto educativo– debe estar siempre en el centro de sus opciones, y la educación debe ser el proceso a través del cual se forma, se desarrolla y se explicitan sus potencialidades. La educación no puede limitarse a la enseñanza de conocimientos puramente especializados y al aprendizaje de saberes de uso inmediato en las operaciones cotidianas, sino que es algo más. Y es en este reconocimiento, es decir, en el reconocimiento de esta subjetividad de la persona, donde el teatro en contextos de formación asume una influencia considerable y aporta una contribución significativa.

CAPÍTULO II

Teatro de Empresa: nacimiento y evolución

2.1 Pedagogía del trabajo y formación en las organizaciones

La reflexión sobre la sociedad cambiante se centra en la formación y el aprendizaje como recursos estratégicos que conducen a un enfoque diferente de la educación en la edad adulta.

Uno de los elementos destacados por los estudiosos de la formación que más caracteriza a la formación en este escenario es su nivel de complejidad (Morin, 2011). El descubrimiento del carácter irreductible de la complejidad de las situaciones de formación ha surgido a medida que la formación se ha ido midiendo en función del cuidado del crecimiento del alumno y de la atención que la persona requiere.

La velocidad de los cambios impuestos por la economía y la sociedad de la información ha acelerado el proceso de renovación de la concepción tradicional de la educación y la formación.

El desarrollo tecnológico, tan implacable e imparable, exige que las personas sean capaces de aumentar sus conocimientos sobre lo que se descubre y crea.

La formación debe, por tanto, dotar a los individuos de las competencias necesarias para hacer frente a las transformaciones radicales que han afectado a las organizaciones y al mundo del trabajo en general. Remitámonos al etimónimo de la palabra “formación” para comprender mejor cuáles son sus características peculiares. Formar en su significado etimológico significa “dar forma”, «moldear, forjar, crear, dar forma, dar –como el pulgar que moldea la arcilla– una forma deseada a una realidad humana y social que se desea cambiar» (Bellotto & Trentini, 1988, p. 9).

El hombre se moldea y se modifica en sus conocimientos, en sus capacidades, en sus actitudes, como cualquier dato de la naturaleza, como en un proceso productivo. Formar significa actuar, intervenir sobre el otro para hacerlo diferente; formar significa efectuar un cambio hacia una dirección determinada, el paso de un estado inicial a un estado terminal que constituye la meta.

La educación se presenta como un momento de crecimiento cultural, social, profesional, pero sobre todo personal.

La educación no puede identificarse únicamente como un momento de adquisición de competencias (saber hacer). Podemos considerarla como un proceso completo y complejo que va del “saber” (adquisición de conocimientos) al “saber ser” (determinación del propio papel en la sociedad, de ahí un saber situarse y relacionarse con los demás) pasando por el “saber hacer” (adquisición de competencias).

Quaglino expresa muy bien este concepto en su texto titulado *Fare formazione* y lo hace con las siguientes palabras:

«La formación es una actividad educativa. Por lo tanto, su objetivo es el conocimiento: la promoción, difusión y actualización de los conocimientos. Así como la promoción, difusión y actualización de formas de utilizar ese conocimiento. Pero la finalidad que subyace a este objetivo va más allá: tiene que ver con el sentido profundo de la acción educativa como momento de crecimiento, de los sujetos a los que se dirige, cada vez, cultural, social, profesional y personal. Es en estos términos que la actividad educativa vincula indisolublemente aprendizaje y cambio» (Quaglino, 1985, p. 22).

Podemos encontrar en esta definición de educación los tres pasos del “saber” (promoción, difusión y actualización de los conocimientos), del “saber hacer” (promoción, difusión y actualización de las formas de utilizar estos conocimientos) y del “saber ser” (la acción educativa se dirige siempre al crecimiento personal y social de los sujetos humanos).

La formación puede actuar sobre la persona a cuatro niveles:

- 1) reacción: es decir, la satisfacción de los destinatarios de la formación con la intervención;

- 2) aprendizaje: adquisición de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser);
- 3) comportamiento: es decir, el ejercicio real de conocimientos, capacidades y actitudes;
- 4) Resultados: es decir, la consecución de los efectos de rendimiento deseados como consecuencia de la realización de un comportamiento.

Otro aspecto muy importante es el profundo vínculo entre aprendizaje y cambio que se produce en la formación como actividad educativa dentro de una organización; los implicados en este proceso (individuos y organizaciones) desarrollan esta relación de forma diferente.

A este respecto, de hecho, Quaglino afirma que: «los sujetos cambian tanto como aprenden, mientras que las organizaciones aprenden tanto como cambian» (Ibid., pp. 22-23).

Así pues, mientras que la característica fundamental de las personas es el aprendizaje, lo que caracteriza a las organizaciones es el cambio, pero para que haya formación también debe ocurrir lo contrario, es decir, que las personas estén dispuestas a cambiar mientras que las organizaciones deben estar dispuestas a aprender.

Dentro de las organizaciones en las que las personas viven su trabajo, podemos definir la formación como aquel conjunto de «procesos y acciones con finalidad educativa que afectan a los individuos y a las organizaciones a lo largo de su ciclo vital y en los más diversos contextos sociales (trabajo, territorio, familia)» (Bellotto & Trentini, 1988, p. 32).

La formación, de este modo, enriquece sus significados, ya que pierde su valor tradicional, como complemento de la formación inicial de sujetos recibida en la escuela, «para asumir una demanda más amplia de apoyo y participación en la transición social en curso, según modalidades de injerto cada vez más individualizadas» (Ibid., p. 12).

Subyace a estos conceptos una nueva visión del adulto como persona en continuo aprendizaje, que supera la postura anterior en la que la edad adulta se consideraba un punto de llegada, la culminación de un proceso de maduración que comenzaba en la infancia. Se ha ido imponiendo una perspectiva,

en el marco de las teorías del desarrollo, basada en el aprendizaje permanente, «según la cual todas las modificaciones que manifiestan las personas (crecimiento, desarrollo, envejecimiento) desde el momento de la concepción, a lo largo de toda la existencia, hasta la muerte, deben considerarse cambios evolutivos» (Laneve, 1997, p. 7).

La educación de adultos debe fomentar el desarrollo de la autonomía en el sentido de la autoorganización y las formas de utilizar los propios recursos para afirmarse y confirmarse en su propia condición a fin de poder construir su propio mundo.

Implantar una educación centrada en la persona significa tener en cuenta al sujeto humano en su totalidad, en su esencia y existencia, en su estar en el mundo y en la historia, identificar sus necesidades y deseos y trabajar para satisfacerlos.

La educación tiene como eje central a la persona como “empresario de sí mismo”, de su propia educación, de la inversión en sus propias competencias, en la capacidad de asumir responsabilidades, de implicarse en las relaciones con los demás, la necesidad del desarrollo del gusto por el conocimiento, el placer de aprender a lo largo de toda la vida laboral.

Un aspecto fundamental que caracteriza la educación actual es la transformación del sistema educativo.

Con el advenimiento de la sociedad postindustrial, la escuela pierde de hecho su función cuasi monopolística de preservación y transmisión del saber y se ve obligada a redefinir su papel dentro de un sistema que tiende cada vez más a ser policéntrico (Besozzi, 1993, p. 16).

El policentrismo en la educación es:

Un sistema fundado en el modelo cronotópico y modal de educar: la enseñanza-aprendizaje se configura como un proceso de larga duración y, por tanto, tiene escalas temporales que abarcan todo el ciclo vital; es ubicuo: tiene muchos lugares (ya no sólo la escuela); tiene muchas formas de realizarse (Laneve, 1997, p. 7).

El policentrismo educativo basado en la ampliación de agencias y oportunidades educativas favorece «la cobertura de una demanda social no sólo cuantitativa (educación de masas), sino cada vez más cualitativa» (Bellotto & Trentini, 1988, p. 26).

Se puede hablar de educación “generalizada”, es decir, de esa red de oportunidades de formación que está complementando progresivamente y en parte incluso sustituyendo a la educación escolar (Besozzi, 1993, p. 16).

Todas las organizaciones se convierten en un espacio necesario para la construcción de la identidad adulta.

En estos lugares, la formación se considera un complejo congruente y delineado de actividades destinadas al desarrollo de los recursos humanos, con referencia a la identidad, el papel y las competencias profesionales/reacionales de las personas que se benefician de ella, ya que están orientadas a aumentar cualitativa y cuantitativamente sus conocimientos y la eficacia de su comportamiento organizativo.

Estas organizaciones particulares no sólo tratan de seguir el proceso de desarrollo de la identidad de la persona, sino que prestan especial atención al papel laboral que asume; esta atención se debe a los rápidos y continuos cambios del mercado laboral. De hecho, las continuas transformaciones industriales, que cambian las estructuras organizativas y directivas de una empresa, exigen del adulto no sólo nuevos conocimientos y competencias, sino también habilidades particulares que muy a menudo hay que adquirir. En estos lugares, la formación se lleva a cabo para fomentar la capacidad del individuo para construir vías de crecimiento y desarrollar relaciones en las instituciones en las que se trabaja.

El mercado laboral actual exige de los adultos: capacidad crítica, creatividad, disposición al cambio, flexibilidad, capacidad para trabajar en equipo. Formar, por tanto, significa «intervenir de forma finalizada y organizada, sobre la cultura profesional de los individuos y de los grupos, a través de la metodología del aprendizaje consciente» (Brusaglioni, 1997, p. 21).

Esto significa influir en el conocimiento profesional (es decir, el patrimonio de conocimientos, habilidades y competencias profesionales) y en la cultura de rol organizativo (es decir, el patrimonio de valores personales, creencias, actitudes, normas, características de un grupo social profesional). Este cambio se produce a través del aprendizaje consciente, es decir, el alumno es consciente de cómo y qué está aprendiendo, y también es consciente de que la actividad en curso (formación) está orientada princi-

palmente al proceso de aprendizaje y que todo ello se finaliza y organiza en función de objetivos de rol y organizativos que casi siempre conducen a un cambio positivo.

Por ello, el aprendizaje, para integrarse en la conducta de la persona, debe ser comprendido, aceptado, compartido, y debe permitir rediscutir los comportamientos y actitudes individuales y colectivos, las razones subjetivas y organizativas que los han determinado, la posibilidad de dar lugar a estilos de gestión y relación diferentes. En última instancia, hay que subrayar, ante todo, que la formación es un proceso de construcción de la identidad personal, es la presentación del propio ser en el mundo a causa de tareas y experiencias vitales que generan la percepción del cambio: afectivo, cognitivo, relacional.

La formación, como instrumento de integración y movilización de energías para hacer frente a los retos contingentes, debe considerarse en su totalidad.

La educación debe acompañar al hombre a lo largo de toda su vida, tanto en el plano laboral y profesional como en el cultural y social.

Hay que llegar a una concepción de la formación educativa que busque formar una personalidad creativa, capaz de asumir lo nuevo de forma crítica para reconstruirlo de forma individual e innovadora para responder más puntualmente a las necesidades del mercado laboral.

La educación, dadas estas consideraciones, debe abandonar ahora el modelo racional de la pura “transmisividad” del conocimiento para responder a las nuevas necesidades de flexibilidad e innovación y centrarse en una nueva paideia moderna para superar un hacer separado del pensar y del ser (Vico, 1997).

En la perspectiva pedagógica, los recursos humanos no son ni deben ser entendidos como una herramienta o soporte para el incremento del beneficio, y es por ello que la economía, la psicología del trabajo y la sociología de la organización deben utilizar en mayor medida las aportaciones que ofrece la reflexión pedagógica sobre el ser humano y su devenir individual y sociohistórico, en relación con las finalidades esenciales de su existencia, en referencia a la compleja riqueza de su potencial ético/educativo.

La auténtica “realización” de la persona, es decir, el cumplimiento de su orientación hacia la vida buena con y para el otro en instituciones justas, se erige como meta irreductible de la educación, en cualquiera de sus más diversas acepciones (Malavasi, 2003).

La idea de aprendizaje a lo largo de la vida va en la dirección de la primacía del desarrollo de la persona como eje de una sociedad que quiere definirse como “sociedad del conocimiento”, donde se aprende a mejorar el estilo de vida tanto en el trabajo como en otros contextos. La pedagogía, en este sentido, apuesta porque de la problematización y reflexión de la relación que plantea entre educación y formación surjan estrategias de procesos educativos capaces de favorecer el desarrollo humano.

Se trata de proporcionar momentos de orientación, criterios metodológicos, parámetros de análisis para favorecer una organización funcional y una gestión congruente de los activos humanos y de su potencial, reconocidos como el núcleo de todo desarrollo y crecimiento de los sistemas organizativos, en diálogo con otras ciencias humanas, como la psicología, la sociología y la historia, capaces de enriquecer su oportunidad operativa.

Por esta razón, la investigación pedagógica ha desarrollado su actividad vinculando el proceso de aprendizaje de las personas con el del cambio y ha orientado esta investigación-acción a la lógica del estado de proyecto. Estar en la lógica del estado de proyecto significa pensar en un diseño existencial que cree en la persona a pesar de la difícil condición en la que se encuentra; significa pensar en un diseño que cree en el hombre y en su capacidad para afrontar y resolver problemas.

El hombre, para cualquier proyecto educativo, debe estar siempre en el centro de sus opciones, y la educación debe ser el proceso a través del cual se forma, se desarrolla y se explicitan sus potencialidades. La educación no puede limitarse a la enseñanza de conocimientos meramente especializados y al aprendizaje de cogniciones para su uso inmediato en las operaciones cotidianas, sino que es algo más. Es en esta toma de conciencia, es decir, en el reconocimiento de esta subjetividad de la persona, donde debemos encontrar los elementos de cambio necesarios para su educación.

El cambio formativo debe apuntar a una formación a la interioridad, a la convicción, al compromiso-compromiso que en la decisión ve el paso del saber al hacer, al saber hacer.

La pedagogía es la ciencia que se construye en torno a la relación educativa, entendida como un momento fuerte de estimulación y acompañamiento del proceso de autoeducación personal; debe indicar cuáles son las mejores formas de construir caminos y utilizar estrategias que permitan, a través de esta relación, el crecimiento personal de cada persona.

Al querer garantizar que, a través de la formación, las personas implicadas sean capaces de gestionar sus propios recursos humanos, es necesario poder ofrecer un curso adaptado a sus necesidades y expectativas.

En definitiva, el papel de la pedagogía en el fomento del desarrollo de los recursos humanos consiste en identificar las necesidades de formación en relación con las necesidades personales y sociales y tratar de transformar las situaciones “dadas” en situaciones “deseadas” para la plena realización de la persona.

Tabla 1. Modalidades de aprendizaje en la edad adulta (Demetrio, 2002, p. 84).

¿CÓMO APRENDE EL ADULTO?
▶ Empezando por el conocimiento previo.
▶ Partiendo del propio estilo, perfil cognitivo, historial de formación.
▶ Empezando por su autoconcepto: está en juego la definición de su identidad (social, personal, profesional).
▶ De forma autónoma: él decide qué, cómo, en qué medida y, sobre todo, por qué debe aprender.
▶ Si está motivado para cambiar: quiere aprender algo para transformar su vida, su trabajo, sus relaciones, a sí mismo.
▶ Si lo que aprende está en relación con su vida real y concreta, con las tareas cotidianas y las exigencias prácticas que tiene que cumplir.
▶ Recuperar su potencial (auto)formativo.
▶ Se convierte en "sujeto", puede elegir y comprometerse, asumir responsabilidades.

¿CÓMO APRENDE EL ADULTO?

- ▶ Vivir experiencias y ser capaz de procesarlas reflexivamente (la experiencia en sí misma no conduce al aprendizaje).
 - ▶ Experimentar relaciones fuertemente significativas.
 - ▶ Puede "aprender a aprender".
 - ▶ Puede aprender de sí misma: reflexionar sobre sí misma para rediseñarse.
-

2.2 Formar con el teatro: la metodología del Teatro de Empresa

La complejidad y las turbulencias del entorno exterior obligan a las organizaciones a actuar sobre diversas “palancas” para responder adecuadamente a las constantes tensiones a las que se ven sometidas. Una de las más utilizadas es favorecer una mayor flexibilidad organizativa (menos puestos de trabajo, más proyectos), al tiempo que se “aplana” la empresa (menos niveles jerárquicos, más margen de maniobra en la base). Para las personas, esto significa pasar de una forma de trabajar “ejecutiva” y “en silos” a una forma de actuar empoderada, cooperativa, proactiva y orientada a objetivos. En una palabra, potenciación.

Esto presupone que las personas desarrollan un conjunto de actitudes orientadas hacia:

- asumir responsabilidades;
- desarrollar una actitud proactiva;
- sentirse más “parte de” (es decir, desarrollar el compromiso);
- ser capaz de mirar más allá de los límites del propio papel;
- desarrollar sus competencias transversales (comunicación, integración en un equipo, gestión de conflictos, etc.) para aprovechar al máximo su bagaje técnico-profesional.

Para lograr eficazmente la capacitación de los adultos, la metodología más adecuada es la del aprendizaje basado en la experiencia.

La metodología del Teatro de Empresa, de hecho, está relacionada con el ámbito de la educación experiencial. Entre las imágenes más utilizadas para representar metafóricamente una organización, encontramos a menudo los términos “máquina”, “organismo”, “cerebro”. El teatro también se utiliza a menudo como metáfora de la organización (Piccardo & Pellicoro, 2008, pp. 3-5) y, de hecho, no cabe duda de que existe un vínculo entre el teatro y la organización, empezando por el lenguaje y la terminología comunes utilizados:

«Sostenemos que cada uno tiene que representar su papel, o desempeñar su rol, de alguien decimos que es un personaje, el director de la situación, o que es el protagonista o un extra. [...] utilizamos fórmulas como escenificar, salir a escena, dominar o robar la escena, abrir o cerrar el telón, para definir situaciones de acción; hablamos de ‘entre bastidores’ cuando nos referimos a algo que no aparece inmediatamente ante nuestros ojos; utilizamos el término guión para describir situaciones repetitivas; cuando somos el centro de atención decimos que estamos en el punto de mira o salimos a la palestra» (Ibid., p. 13).

El teatro y la organización tienen, pues, raíces comunes. ¿Por qué utilizar el teatro en la “formación”? Al menos por tres buenas razones:

1. en primer lugar, el teatro puede utilizarse como práctica de formación experiencial: ya no modelar a un profesor y seguir una teoría, sino comprender, descubrir, aprender de uno mismo y sobre uno mismo;
2. el teatro es creatividad, energía, imaginación, emoción, ligereza, profundidad. Al “hacer teatro” (pero también simplemente al verlo como espectador) el individuo recupera espacios de expresión que la vida organizativa –contradictoria, convulsa, caótica y sincopada o, por el contrario, plana, monótona y árida– le niega a menudo;
3. en tercer lugar, la economía actual valora cada vez más la experiencia como palanca de marketing: fabricar productos y distribuir servicios significa cada vez más producir experiencias espectaculares (es decir, “teatrales”) para los propios clientes (es decir, el público).

El Teatro de Empresa se define hoy en día como una herramienta de formación que ofrece a los “usuarios” la oportunidad de reflexionar sobre su propio comportamiento a través de una forma ligera pero al mismo tiempo muy impactante que sortea las defensas que suelen plantear los métodos de formación tradicionales activando un proceso de interpretación y reestructuración de la realidad.

Uno se pregunta cómo es posible equiparar las organizaciones económicas a una forma de arte. En nuestra cultura, se trata de una operación intelectualmente “seductora” pero al mismo tiempo “escandalosa”, precisamente porque sugiere interpretar la organización económica vista como trabajo, utilidad, racionalidad e instrumentalidad, a través de su opuesto: el teatro, visto como juego, ficción, comunicación y máxima expresividad.

Investigaciones recientes indican que una buena educación cultural, rica en aportaciones de las artes figurativas como la danza, el teatro y la música, puede mejorar las capacidades personales y profesionales de todos. El arte y el espectáculo han demostrado tener un impacto positivo en la resolución de problemas relacionados con la agresividad conductual, la dificultad para establecer relaciones interpersonales y en el desarrollo de la personalidad social de los sujetos humanos. La carga innovadora radica en trasladar la validez de esta herramienta del ámbito puramente artístico y de las artes escénicas en general al mundo profesional y al trabajo en las empresas.

La mayoría de las teorías que sustentan la teatralización de la actividad empresarial se han tomado prestadas de la sociología. En efecto, poco después de la Segunda Guerra Mundial, un grupo de estudiosos, entre ellos Kenneth Burke y Erving Goffman, desarrollaron un enfoque completamente nuevo para analizar la interpretación del comportamiento humano, basado en los principios del teatro y la dramaturgia.

La “perspectiva dramática” se basa en la creencia de que toda interacción humana es una “representación” y sigue principios similares a los utilizados en el teatro. Para comprender las innovaciones de esta metodología, es esencial detenerse en las palabras que la componen, a saber, teatro y empresa.

El término “Teatro de Empresa” deriva de la combinación de dos términos: “teatro”, en su doble acepción de arte y lugar, de espacio escénico, de

representación que separa al público de los actores, del “mundo mágico” del espectáculo, y el término “empresa”, como lugar de trabajo donde se reúne una comunidad para perseguir determinados objetivos económicos y sociales (Buccolo, 2008).

El Teatro de Empresa nació en Francia, concretamente en París, en 1980 de la mano de Michel Fustier. Formado en literatura y filosofía, Michel Fustier ejerció numerosas profesiones antes de crear Teatro de Empresa. Primero profesor, después experto en control de gestión, jefe de personal, consultor de empresas y especialista en cuestiones de estrategia.

Debido a su experiencia en el campo de la organización y gestión de recursos humanos, su amigo René Drouin, presidente de la AFCIQ, le pidió que escribiera una obra de teatro sobre la Calidad para las empresas. Así que escribió y puso en escena la obra *El hijo pródigo* (Aragou-Dournon & Détrie, 1998), que se representó por primera vez en una convención sobre Calidad. Fue un éxito inmediato, los asistentes a la convención quedaron conquistados por el interés del tema, la precisión y el humor que daban vida a un tema tan complejo como la calidad en la empresa. Así nació el Teatro de Empresa

En 1984, en Montreal (Quebec), el Teatro de Empresa empezó a intrigar al joven actor Christian Poissonneau, que más tarde se convertiría en el divulgador más conocido de esta innovadora metodología. Tras trasladarse a París, su ciudad natal en Francia, Poissonneau creó en 1984 la compañía *Théâtre à la Carte*, cuyo objetivo es proponer teatro a empresas u organismos, tanto públicos como privados, para formar, informar y sensibilizar.

Esta metodología le proporcionó a Poissonneau mucho éxito y le llevó a producir y poner en escena numerosas *pièces*, por encargo de empresas de diferentes sectores, tanto públicas como privadas.

Muchos fueron los éxitos de audiencia y, sobre todo, el feedback positivo que produjo esta innovadora metodología en el aprendizaje del adulto dentro de la empresa, hasta el punto de dejar de ser un trabajador pasivo para convertirse en un actor organizativo protagonista de sus propias experiencias en el ámbito laboral y social.

Se sigue hablando de la metodología del Teatro de Empresa como una práctica innovadora en el mundo de la formación, a pesar de que han pasado

ya unos buenos cuarenta años desde su creación; esto se debe a que no es un método estático, sino que está en constante evolución y se alimenta diariamente de la experimentación con nuevos proyectos que se crean ad hoc para satisfacer las necesidades de las empresas (Buccolo, Mongili & Tonon, 2012).

Es esencial pensar en una definición clara de la metodología del Teatro de Empresa y en una descripción precisa de las prácticas que se aplican. Esto es necesario para tener una credibilidad universalmente compartida y evitar la creación de prácticas disfuncionales que contaminan el mercado de la formación, y esto sucede por desgracia en Francia, como en Italia y otros países europeos y no europeos (Buccolo, 2011a).

A lo largo de estos treinta años, se han sentado bases comunes y se han creado momentos de debate entre expertos en la materia, formadores, actores, escenógrafos, etc, empezando por el primer Festival Internacional de Teatro de Empresa, cuya primera edición se celebró en Nantes en 1991 y las siguientes, el Proyecto Europeo Leonardo da Vinci TEJACO - Teatro y Juego para fomentar el cambio en las organizaciones (Buccolo & Orefice, 2012), el Foro Internacional de Teatro y Juego en las Organizaciones en Francia e Italia, y el primer Festival de Teatro de Empresa en Italia organizado en Bolonia por la Asociación Italiana de Formadores.

Estos momentos sirven para construir y compartir conocimientos entre expertos en la aplicación de técnicas teatrales en el mundo de la formación, para seguir hablando un lenguaje común y crear credibilidad sobre un método que –a pesar de sus cuarenta años– sigue necesitando una construcción de sentido común y un reconocimiento que construya cada vez más una base bien definida y unos contornos claros en el mundo de la formación, para evitar cualquier confusión con el mundo puramente animativo y teatral.

En Italia, el Teatro d'Impresa llegó a finales de los 90 y se extendió como práctica en muchas consultorías de formación.

La llegada de la metodología del Teatro de Empresa a Italia se debe a Paolo Vergnani; de hecho, en 1997 nace la asociación cultural Castalia (que en 2000 se convertirá en la consultora Spell de Bolonia), dirigida por Paolo Vergnani, formador, y Nicola Grande, formador y profesor contratado de Marketing en la Universidad de Urbino. En la actualidad, su trabajo, tras años de experien-

cia, consiste en trasladar a la escena mensajes relacionados con temas centrales de la vida empresarial, con el fin de sortear las defensas que a veces pueden suscitar y desencadenar los métodos tradicionales de formación.

Una de las prácticas más utilizadas es la “lección de actuación” (Borgato & Vergnani, 2007), que es una de las variantes más extendidas del teatro “llave en mano” o “de catálogo”. Se trata de verdaderos encuentros de formación que utilizan métodos y herramientas típicos de la intervención teatral: contexto ampliado (teatro o empresa), momentos nocturnos, duración reducida de una o dos horas, los principales temas tratados van de la gestión de conflictos a la oratoria, del estrés a la creatividad, de las dinámicas de grupo a las técnicas de venta.

El espectáculo de la lección puede considerarse un producto original de la escuela italiana y es notable cómo ha traspasado –en un periodo de tiempo relativamente corto– las fronteras del mundo empresarial para conquistar incluso los carteles del teatro tradicional.

A partir de 1999, otras consultoras han utilizado el medio teatral para la formación con diversas propuestas (desde Teatro Llave en Mano a Risoterapia, desde Teatro en Amarillo a Teatro del Oprimido, etc.).

Grammelot, en Milán, se dedica hoy principalmente al “teatro cómico para la empresa”. El centro de estudios Logos Knowledge Network de Caluso (Turín) ofrece teatro de acción. Hay muchas otras empresas de consultoría y formación de reciente creación, compañías de teatro y muchos actores profesionales que se deleitan aplicando técnicas de actuación para la formación empresarial, y muchos otros consultores o formadores de empresa que, tras aprender las prácticas teatrales, estudian los problemas organizativos utilizando este enfoque.

En 2003, la delegación de la Asociación Italiana de Formadores (A.I.F.) de la región de Lombardía creó un grupo de investigación “sobre la acción teatral para el aprendizaje organizativo” para fomentar el desarrollo de la metodología del teatro corporativo. En 2010 se creó el Grupo de Trabajo Nacional sobre Teatro y Formación de la AIF, coordinado por Paolo Vergnani.

El objetivo del grupo es expresar la investigación teórica y metodológica sobre el uso del Teatro de Empresa, en su sentido e interpretación más

amplios. Los miembros del grupo de trabajo proceden de diferentes ámbitos: del mundo académico, de empresas de formación y consultoría, actores profesionales, formadores, psicólogos, etc. Competencias diversas que reflexionan y se cuestionan sobre un denominador común: el teatro en la formación. Los días 11 y 12 de junio de 2011, el Grupo de Trabajo Nacional de Teatro y Formación de la AIF organizó el Primer Festival de Teatro de Empresa en Italia.

De estas experiencias se deduce que la actividad teatral ha sido reconocida como una “metodología de formación innovadora e interactiva”, ya que opera en el ámbito de la experimentación creativa del potencial humano de las personas, en términos de confianza, esperanza, sensación de seguridad, empatía y concentración.

No sólo, por tanto, supone “valor y valores” respecto al aprendizaje, que se apoya en las habilidades lógicas, narrativas y de orientación espacio-temporal activadas por el teatro, sino sobre todo respecto a la construcción de un sano equilibrio emocional y relacional y de un sistema de valores basado en el respeto a la persona, la cooperación y la tolerancia. Aspectos, estos últimos, de gran relevancia especialmente en el contexto de la educación de adultos en las organizaciones.

Esta metodología, desde su breve experiencia, demuestra que los espectadores aprecian reconocerse dentro de la escena, en las acciones que realizan a diario de forma habitual, se sienten implicados personalmente al verse representados y son capaces de centrarse en puntos críticos para diseñar diferentes planes de acción.

El teatro es un medio “vivo” porque a través de su registro cómico y su juego teatral lleva la realidad a escena, ésta encuentra nuevos disfraces irónicos para restar importancia a los problemas y estimular a través de la reflexión una autoconciencia más eficaz.

Aunque las prácticas del Teatro de Empresa difieren en sus planteamientos, conservan sin embargo una serie de características comunes. La escenografía reproduce fielmente el lugar de trabajo: oficinas, teléfonos, escritorios, máquinas industriales, salas de reuniones, cafeteras, etc., porque los problemas de la empresa dependen de la empresa y se resuelven allí, aunque sea una empresa virtual. A menudo encontramos los mismos temas en las obras de Teatro de Empresa: comunicación, calidad, seguridad en el trabajo, gestión,

organización, relaciones proveedor-cliente, lanzamiento de nuevos productos, gestión de la diversidad, etc.

El Teatro de Empresa propone un teatro esencialmente “didáctico”, ya que, en la mayoría de los casos, el “mensaje” que se quiere comunicar se aborda en primer lugar en la forma teatral (en su lenguaje), y después se expone, dentro de la misma representación, a través del actor frente al público o en el escenario, al personaje emblemático de la persona que tiene que “aprender”, “comprender” y “cambiar”.

La metodología del Teatro de Empresa se basa esencialmente en el “registro cómico” (esto depende de la práctica que queramos utilizar, porque también tenemos teatro de misterio que tiene una clave dramática), que, burlándose de los problemas, intenta hacer “digeribles” mensajes que de otro modo serían difíciles de aceptar, y captar más fácilmente la atención y la buena voluntad del público en el entretenimiento.

El aspecto cómico se consigue a través de la parodia. Así, tanto las situaciones como los personajes se presentan a través de su “caricatura”.

Ante todo, hay que recordar que el Teatro de Empresa sigue siendo un instrumento “en manos de la empresa” y, como tal, su puesta en escena debe seguir un procedimiento muy preciso.

Para centrarnos en las etapas más significativas de la evolución de la metodología del Teatro de Empresa, parece útil recorrer los acontecimientos que han ido configurando esta metodología a lo largo de los años, convirtiéndola, hoy en día, en una forma útil de dar a las personas que viven en las organizaciones la oportunidad de comunicarse no sólo con palabras, sino también con sus cuerpos y sus emociones, convirtiéndolas en actores y protagonistas de su propio aprendizaje en el centro del “proceso de formación”, para fomentar el cambio en ellas mismas y en la organización desde una perspectiva de organización que aprende.

Si los grandes dramaturgos se han interesado poco por el mundo de la empresa, vemos, en cambio, cómo la vida profesional es tan rica en situaciones que van de lo cómico a lo dramático que pueden inspirar la construcción de varias obras.

La escenificación de situaciones basadas en la vida de la empresa no es suficiente para nuestra definición de Teatro de Empresa porque no tiene un

fin en sí mismo, no busca un propósito general sino que es una herramienta en “manos de la empresa”, es un medio de “transmitir mensajes”.

La representación pone en escena la institución y la empresa, sus prácticas, sus rituales, sus costumbres, sus códigos, sus lenguajes, sus problemas, que son representados o improvisados por actores profesionales de la interpretación, expertos en cultura empresarial o empleados de la empresa. Si el teatro en general se interesa por lo social, el Teatro de Empresa encuentra su tema en la empresa. Según Virginie Hume (Aragou-Dournon & Détrie, 1998), el Teatro de Empresa tiene cuatro objetivos:

1. una ayuda para la resolución de los problemas humanos: el diseño de los personajes de la obra en sketches u obras de teatro aclara los problemas y aplaca los conflictos sacándolos a la luz;
2. una ayuda a la animación empresarial: el Teatro de Empresa ofrece la posibilidad de representar al mismo tiempo los puntos de vista del jefe y de los empleados escenificando numerosas situaciones de gestión para sensibilizar, transmitir un mensaje, ilustrar un bloqueo o una situación crítica;
3. una ayuda pedagógica: el uso del teatro en la formación añade afectividad a la racionalidad. Al contar una historia, el teatro atrae la atención y provoca un choque afectivo que conduce a una mejor memorización del mensaje. La utilidad de la demostración y la sencillez del discurso hacen más comprensibles los mensajes que hay que transmitir y compartir en el seno de un grupo;
4. una ayuda para analizar la institución: el teatro muestra los mitos de la empresa, juega con el lenguaje de la empresa, sus códigos y rituales. El Teatro de Empresa aclara la naturaleza de la institución y, al poner de relieve sus puntos fuertes y débiles, al mostrar tanto las alegrías como los conflictos, al plasmar los rituales, códigos, costumbres y tics en un lenguaje vivo, realista, lúdico y provocador, el teatro se convierte en una ayuda para la identidad de la empresa. Juega con la irracionalidad, la parte oculta de una institución que no se puede sacar a la luz con un discurso o un análisis clásicos.

El teatro entendido en sentido genérico siempre ha tenido como “misión” clarificar, celebrar y estructurar mensajes, tres funciones que pueden aplicarse plenamente a la metodología del Teatro de Empresa. Y es que el Teatro de Empresa es un medio para transmitir mensajes y no tiene un fin en sí mismo.

Partiendo del plano estético y simbólico, puede desbloquear conflictos, mostrar y analizar la inadecuación y las formas de comunicación dentro de la empresa a partir de una reflexión sobre la acción. Puede aliviar ciertos temores y mostrar posibles salidas tranquilizando a la audiencia de forma válida ya que muestra la acción y el cambio que podría producirse.

La función festiva, por su parte, se expresa en la propia representación teatral, que es un dispositivo didáctico que renueva las formas de animar para el aprendizaje en el seno de un grupo.

El teatro aporta una dimensión más viva: escenas históricas de la vida empresarial, comedias que enlazan la pedagogía con la ironía, “cócteles mágicos” que dinamizan y ofrecen un verdadero lugar de expresión.

El teatro implica al espectador en todas las dimensiones de su personalidad a través del trabajo sobre las emociones y los estados fundamentales que revelan la totalidad de la persona no sólo desde el punto de vista laboral.

El teatro se utiliza a menudo en las empresas para acompañar el cambio, no se sabe en las representaciones lo que precede a la acción, hay que imaginar lo posible, ésta es una condición fundamental para el cambio. La acción consiste en movilizar los conocimientos y el saber hacer que permitirán hacer frente a situaciones imprevistas, anticipar y trabajar los comportamientos ante lo inesperado.

El Teatro de Empresa exige más competencias y la necesidad de saber diseñar una intervención formativa, desde la puesta en escena hasta la elección de los actores, para avanzar hacia un cambio organizativo que sea útil tanto para la empresa como para quienes conviven en el mismo lugar de trabajo como actores y autores de sí mismos.

La aparición del Teatro de Empresa exige, sin embargo, que se exploren algunos aspectos más; ¿representa sólo una de las muchas herramientas funcionales de la comunicación como “técnica de gestión” de los recursos

humanos, una nueva cara convivencial del poder, o trae consigo dinámicas que escapan a tal lógica controladora, dotadas de un potencial para inducir cambios reales y verificables en las prácticas empresariales?

En otras palabras, ¿es el teatro un instrumento de regulación y transformación colectiva?

¿Existe la posibilidad de un diálogo efectivo entre dos mundos aparentemente tan distantes, o el teatro está completamente “supeditado” a los imperativos de la dirección y la empresa?

Por último, ¿tiene sentido hablar del Teatro de Empresa como un teatro que se inspira en una filosofía del pensamiento específica? Estas preguntas siguen en gran medida abiertas, dadas las evidentes dificultades para darles respuesta, ya que no existen estudios suficientemente precisos para abordarlas.

Por lo tanto, la decisión de llevar a cabo un trabajo de investigación y formación sobre una metodología didáctica particular con un fuerte impacto como es el Teatro de Empresa supone un gran reto para explorar un campo totalmente nuevo directamente sobre el terreno ya que el teatro implica acción y reflexión sobre la misma.

Tabla 2 Los orígenes del Teatro de Empresa (TDE).

ORÍGENES E HISTORIA DEL TEATRO DE EMPRESA (TDE)
▶ TDE nació en Francia en 1980 con Michel Fustier;
▶ En 1984, Christian Poissonneau hizo sus primeras aplicaciones en Canadá en la escuela y luego en la empresa;
▶ en 1991, el Primer Festival Internacional de Teatro de Empresa FITE de Nantes (concebido por Béatrice Boquien);
▶ 1992 vio el nacimiento del <i>Théâtre à la Carte</i> en París y su desarrollo en todo el mundo;
▶ En 1997, Paolo Vergnani popularizó el TDE en Italia y creó la lección de espectáculo;
▶ en 2004, AIF Lombardía creó un grupo de trabajo sobre "teatro organizativo" con un acto nacional el 4 de julio;

ORÍGENES E HISTORIA DEL TEATRO DE EMPRESA (TDE)

- ▶ 2007 es el año de experimentación del Teatro de Empresa en el marco del proyecto europeo Leonardo Da Vinci Transfert titulado *TEJACO. Théâtre et jeux pour l'accompagnement du changement dans les organisations*;

 - ▶ En 2009, se celebró en la Universidad de Florencia el Primer Foro Internacional de Teatro y Juego en las Organizaciones en Italia (C. Poissonneau vino a Italia por primera vez e intervino con una performance);

 - ▶ En 2010 nació el Grupo de Trabajo Nacional sobre Teatro y Formación de la AIF, coordinado por Paolo Vergnani y Maria Buccolo;

 - ▶ en 2011, el Proyecto Europeo Leonardo da Vinci *TEJACO* fue galardonado con la Mención Especial Universidad en el Premio Italiano de Formación y Valorización del Capital Humano 'Aldo Fabris';

 - ▶ En 2011, en el Primer Festival Italiano de Teatro de Empresa de la AIF, C. Poissonneau fue homenajeado por el presidente de la AIF por haber difundido el método TDE en todo el mundo;

 - ▶ En 2023, después de Covid, empresas y embajadas reciben formación sobre el estrés laboral a través de la metodología TDE (Maria Buccolo para la empresa Ronzoni Group Rome).
-

CAPÍTULO III

Formación a través de la experiencia: modelos para aplicar el Teatro de Empresa

3.1 Formación experiencial a través del Teatro de Empresa

El teatro en contextos de formación se aplica en la escuela, la empresa, el trabajo social y se define hoy como una metodología de enseñanza “activa”, ya que se centra en el “aprendizaje a partir de la experiencia” mediante el análisis, la comprensión y la elaboración de vivencias.

Entre los métodos de enseñanza activa que pueden utilizarse tanto en el aula como en otros contextos se incluyen:

- juegos de rol;
- el estudio del caso;
- investigación en el aula;
- juegos educativos.

Estos métodos –a diferencia de los métodos tradicionales como, por ejemplo, la conferencia frontal o el debate guiado– pretenden aumentar el nivel de implicación de los participantes, hacer más interactiva la relación formador/formando y elevar su grado de influencia sobre lo que ocurre.

En el teatro aplicado a contextos de formación, la implicación en la acción a través de la implicación total del aprendiz es muy elevada. Por ejemplo, mientras que en el tipo de clase tradicional está presente el material didáctico preparado por el profesor como apoyo al aprendizaje, en el teatro educativo los materiales didácticos son pistas de aprendizaje o “canovacci” teatrales escritos e interpretados directamente por los alumnos.

En este sentido, resulta útil para comprender el alcance y las peculiaridades del teatro como metodología didáctica activa, destacar las similitudes y diferencias con el psicodrama, ya que a menudo en la formación profesional se corre el riesgo de confundir la práctica teatral formativa con las técnicas psicodramáticas.

El psicodrama es un método terapéutico ideado por Jacob Levy Moreno, psiquiatra y sociólogo, a finales de la Primera Guerra Mundial.

Puede ser útil volver a la etimología de la palabra para entender sus aplicaciones: el término deriva de *psiché* (alma) y *drama* (acción), que significa escenificar la propia experiencia (Moreno, 1985).

El psicodrama es un intercambio verbal en el curso del cual uno o varios individuos comprenden cómo y por qué actúan en una situación dada, real o imaginaria, presente pasada o futura, a través de una obra de teatro espontánea (una interpretación), no sólo contándola, como en la psicoterapia o el análisis, sino representándola en una especie de *Commedia dell'Arte* sin argumento preestablecido.

El psicodrama clásico se sirve de varias figuras en su desarrollo: el psicodramatista o director, que es el garante de las reglas y el contexto; los *yo-ayudantes*, es decir, un grupo de ayudantes especializados que representan a las demás personas que giran en torno al actor; el protagonista; el escenario y el público.

El psicodrama comienza casi siempre con juegos de calentamiento dentro del grupo; la parte central se refiere al juego de acción en el que se desarrolla toda la representación psicodramática; por último, hay una discusión en grupo. En el centro del psicodrama está el protagonista que escenificará su propia vida y su problema particular para explorarlo e intentar resolverlo. Durante la representación, el psicodramatista y los ayudantes del *yo* estarán presentes para ayudarle a actuar frente a un grupo que representa al público.

La primera consideración que hay que hacer tras esta breve descripción del psicodrama es que se trata de una herramienta “terapéutica” y, aunque se utiliza mucho en formación, no hay que pensar en él como un método pedagógico, sino como una metodología psicodramática que opera a nivel psicológico en la acción teatral.

En el teatro aplicado a contextos de formación se representan situaciones reales que se desarrollan en el ámbito profesional o social. El objetivo es tomar conciencia de las propias formas de comportarse, comprender la multiplicidad de variables que intervienen en las relaciones interpersonales y desarrollar nuevos comportamientos para cambiar uno mismo y contribuir a mejorar la vida en los contextos de aplicación (social, escolar, empresarial, etc.).

La principal diferencia entre el teatro formativo y el psicodrama se refiere al nivel de implicación de los participantes: en el caso del psicodrama, hay una centralidad de las experiencias afectivas que surgen. Esta exploración íntima pertenece a la esfera de la psicoterapia, mientras que las experiencias afectivas que surgen del teatro formativo conciernen –precisamente– a la formación y a la educación. Están contenidas en la esfera del aprendizaje de nuevos conocimientos o habilidades que, a través de las técnicas teatrales, ayudan a la persona a descubrir nuevas formas de comunicarse consigo misma y con los demás.

El teatro aplicado a contextos educativos encuentra su origen en el teatro clásico, ya que en él encontramos las tres funciones: el “espejo” que permite verse a uno mismo a través de otros ojos, la “distancia” que permite cuestionarse y la “catarsis” que permite liberarse. Gracias a su poder comunicativo y a su creatividad, el teatro tiene otras funciones específicas en sus diversas aplicaciones: el teatro es el espejo de la realidad y su finalidad es hacer reflexionar al público e incitarle a la acción. La precisión del campo de intervención del teatro educativo y la delimitación estricta de su perímetro facilitan la ampliación de la situación. La gran ventaja del teatro aplicado en contextos educativos es el conocimiento de su destinatario.

Se trata de indicar que el teatro en contextos educativos fomenta el enfoque y la concentración en temas concretos, al igual que una lupa.

El teatro tiene la función de vector de cambio porque juega con lo irracional, con la parte oculta de la institución, que no puede detectarse mediante un análisis realizado con metodologías clásicas, sino con métodos que favorecen el aprendizaje a partir de la experiencia.

En este sentido, es necesario remitirse a las palabras del gran filósofo estadounidense John Dewey para definir el concepto de aprendizaje basado en

la experiencia: «toda educación auténtica procede de la experiencia. El problema central de la educación basada en la experiencia es elegir el tipo de experiencias presentes que puedan vivir fructífera y creativamente en experiencias posteriores. Una de las principales responsabilidades de los profesores no es sólo ser conscientes del principio de que las condiciones ambientales configuran la experiencia real, sino también reconocer en la práctica qué condiciones ambientales pueden fomentar experiencias que conduzcan al crecimiento. Sobre todo, deben saber utilizar las condiciones ambientales existentes, tanto físicas como sociales, de tal manera que extraigan de ellas todo lo que pueda contribuir al desarrollo de experiencias válidas» (Dewey, 1984, pp. 13-17).

Por ello, en *Experiencia y educación* afirma que: «Al enfoque de arriba abajo se opone la posibilidad de expresar y cultivar la propia personalidad; a la disciplina impuesta desde fuera se opone la actividad libre, al aprendizaje a partir de textos y profesores, el aprendizaje a partir de la experiencia; a la adquisición de habilidades y técnicas aisladas mediante ejercicios se contraponen su adquisición como medios para fines que afectan directamente a la vida real; a la preparación para un futuro más o menos lejano se contraponen aprovechar al máximo las oportunidades de la vida presente; a objetivos y materiales estáticos se contraponen el conocimiento de un mundo en evolución» (Ibid., pp. 5-6).

Así pues, podemos afirmar con Dewey que la implicación directa de la persona y sus experiencias es muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque en el enfoque experiencial existe un “puente” que conecta el aprendizaje con la experiencia. Dado que en la educación teatral la metodología utilizada es ensayar, experimentar, actuar y reflexionar sobre una experiencia para aprender de ella, podemos considerarla por tanto un vehículo activo de aprendizaje.

En este proceso, de hecho, el sujeto está totalmente implicado con su singularidad y autenticidad que pone en juego a través de experiencias que le llevan tanto a una continua búsqueda de sentido en sus acciones como a una continua búsqueda de confrontación.

Para entender cómo el aprendizaje a partir de la experiencia puede ser muy eficaz, en el ámbito de la educación uno de los inventarios de estilos de aprendizaje más conocidos es el LSI (Learning Style Inventory) de David

Kolb. Es aquí donde el autor describe el “aprendizaje experiencial” como una perspectiva que integra experiencia, percepción, conocimiento y comportamiento (Galliani & Baldassarre, 1998).

De hecho, el modelo de Kolb pone de relieve una secuencia circular a través de la cual se desarrolla el proceso de aprendizaje, partiendo de experiencias concretas y volviendo a ellas mediante la elaboración y experimentación de nuevas herramientas cognitivas y comportamientos.

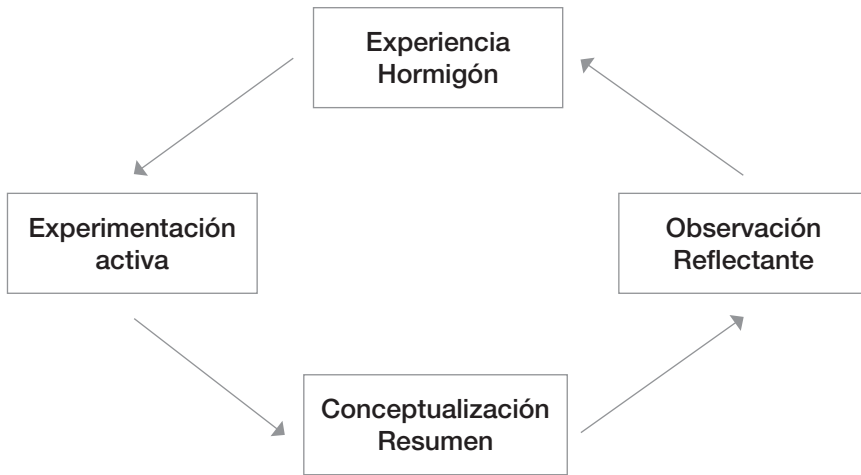


Figura 1. Modelo de aprendizaje experimental de David Kolb.

Los cuatro modos de aprendizaje pueden entenderse como sigue (Ibid., p. 62):

- **Experiencia concreta:** se basa en la intuición, la apertura mental y no requiere estructuras mentales rígidas. Se trata más de lo que se siente que de lo que se piensa.
- **Observación reflexiva:** esta modalidad requiere una comprensión precisa del significado de las ideas y las situaciones a partir de la observación y la descripción imparcial; entonces es posible comprender las distintas implicaciones de los diversos enfoques y presentar diferentes puntos de vista.

- **Conceptualización abstracta:** es el modo que permite una orientación científica, planteamientos sistemáticos, con facilidad para utilizar símbolos, teorías abstractas y formalización.
- **Experimentación activa:** esta modalidad se centra en el trabajo con otras personas, la manipulación de objetos, la modificación de situaciones y las aplicaciones prácticas.

Por ello, Kolb considera que la verdadera clave de un buen aprendizaje es llegar a ser competente en cada una de estas modalidades para poder aplicarlas a las situaciones adecuadas. Según Kolb, de hecho, el aprendizaje es un proceso social por el que se puede aprender en cualquier lugar, no sólo en los oficialmente designados para ello.

La formación teatral se revela así como un excelente procedimiento metodológico para las organizaciones de aprendizaje, ya que implica a toda la persona, hace más “atractivo” y eficaz el aprendizaje pero, sobre todo, con la “procesualidad” propia de su metodología, se presenta como un espejo del itinerario del hombre en la sociedad del conocimiento.

Edgar Morin escribe sobre el teatro que forma parte de un movimiento turbulento de regulación de la sociedad y contribuye a la estabilidad y a la resolución de problemas. Además, el teatro asegura el efecto catártico, es decir, la liberación, porque –como diría Jean Louis Barrault– “el teatro es el primer suero para protegerse de la enfermedad y la angustia”.

3.2 Tipos y modelos de Teatro de Empresa

Hablar de modelos de aplicación del teatro en contextos organizativos nos lleva primero a aclarar el significado que atribuimos a los términos “modelo”, “aplicación” y “organización”.

Cuando hablamos de modelos, nos referimos a prácticas complejas en las que intervienen personas, grupos y comunidades y que recurren a la profesionalidad de diferentes actores que utilizan lenguajes en el ámbito de la formativa y la actuación-activa. De hecho, en nuestro trabajo nos referimos a dos

macrofilosofías que engloban respectivamente los modelos del teatro como escena/actuación (véase el capítulo cuarto) y los modelos del teatro como actuación, es decir, en estrecha relación con el entrenamiento psicofísico al que se somete el actor antes de salir a escena.

Dentro de las dos macro vertientes, nuestro interés, los modelos y las técnicas que proponemos no se inscriben nunca en un teatro director, oficial, elitista, profesional, sino que miran siempre hacia la búsqueda y el redescubrimiento de uno mismo, del propio cuerpo, de las propias emociones, de los propios pensamientos, de la propia historia, de la propia dimensión como sujeto y del propio papel dentro del mundo que habitamos.

Hablar de “aplicación” nos lleva inmediatamente a centrar toda nuestra atención en la vertiente de la educación experiencial, un tema que nos es muy querido y una fuente constante de inspiración para nuestras prácticas formativas y performativas.

Formación experiencial

El aprendizaje experiencial es especialmente adecuado en aquellos casos en los que el objetivo es lograr la capacitación de los adultos. Las metodologías de formación experiencial tienen su origen, como vimos anteriormente, en el modelo de aprendizaje experiencial de David Kolb: fijados unos objetivos iniciales individuales y grupales, las actividades, presentadas en forma de “juego” o problema a resolver, constituyen una experiencia concreta (primera fase: experimentar) que es objeto de observación y reflexión en la siguiente fase (segunda fase: procesar), centrada en la reconstrucción de lo sucedido.

La siguiente etapa se basa en la identificación de los puntos fuertes y débiles que caracterizaron la actuación del eventual responsable y del grupo y la posterior conceptualización que facilita la interpretación e interconexión entre la formación y las situaciones reales de trabajo (tercera etapa: generalización).

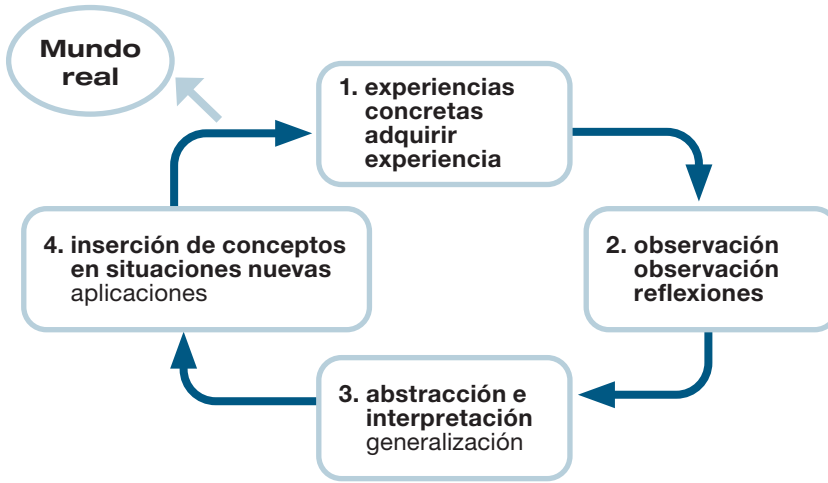


Figura 2. Las fases del aprendizaje experimental.

La metodología experiencial se revela como el enfoque más adecuado para trabajar con adultos que podrían definirse como “estructurados” dentro de organizaciones complejas; el aspecto lúdico de las actividades garantiza de hecho la espontaneidad y la supresión de las defensas racionales, a fin de facilitar la consecución de una mayor conciencia de comportamientos y actitudes de los que los participantes no suelen ser conscientes.

Los modelos teatrales a los que vamos a referirnos intervienen así de manera “ligera” en los espacios de formación de las organizaciones, en particular desarrollando las competencias relacionales de las personas y las transformaciones organizativas.

¿Qué entendemos por “organización”?

El significado que atribuimos a este término es sistémico y complejo, es decir, nos referimos a una concepción de la “organización” como la interrelación de elementos que conforman una entidad o unidad global.

Edgar Morin representa sin duda uno de los pilares del pensamiento sistémico y ha contribuido en gran medida a estimular el debate sobre la necesidad de un cambio de rumbo del enfoque científico tradicional en la dirección de la complejidad:

«Las relaciones entre el todo y las partes son de una ambigüedad y complejidad extremas, ilustradas por el principio de que el todo es simultáneamente más y menos que la suma de las partes, el todo es más y menos que el todo, las partes son más y menos que las partes; un principio que muestra escisiones, agujeros negros, zonas de sombra dentro del todo, así como en las interrelaciones entre las partes. Como cualquier sistema activo, el ecosistema se construye y se desgarrá simultáneamente por sus interacciones internas» (Morin, 2004, p. 17).

En el pensamiento del autor francés ocupa un lugar central el concepto de eco-organización, que se construye no sólo a partir de las asociaciones y la cooperación entre los seres vivos, sino también a través de las luchas, la devoración y la depredación, que, si bien son destructivas, también son cogeradoras de una gran complementariedad.

Se trata, por tanto, de un proceso continuo de reorganización que se inscribe en el propio proceso de desorganización. El nuevo concepto es, por tanto, el de eco-organización, que debe entenderse no como estabilidad, sino como la capacidad de construir nuevas estabilidades; no como un retorno al equilibrio, sino como la propia capacidad de la organización para reorganizarse de un modo nuevo bajo el efecto de nuevas desorganizaciones (Ibid.).

Para Morin, «el ecosistema no es el ecosistema del que se han eliminado los individuos, sino el ecosistema junto con los individuos; el individuo no es el individuo separado del ecosistema, sino el individuo junto con el ecosistema. Aunque “egoístamente” ajena, la autoorganización forma parte de la eco-organización, que a su vez forma parte de la autoorganización aunque “ecoísticamente” ajena a ella» (Ibid., p. 76).

Nuestra “organización”, por tanto, podríamos decir que se realiza precisamente a partir de la integración de dos lógicas aparentemente opuestas, la egoísta y la “ecoísta”, que conducen a la definición de dos nuevos conceptos, a saber, el de autoeco-organización, según el cual el autos, aunque persiga sus objetivos como individuo o como especie, para definirse a sí mismo necesita tener siempre presente la relación ecológica, es decir, la organización de la que forma parte su vida, y el de eco-auto-organización, que muestra cómo

el ecosistema debe definirse también de forma relacional en relación con los individuos, especies y sociedades que lo constituyen.

Desde esta perspectiva, queda claro cómo la organización condiciona al individuo y es condicionada por él, y cómo la integración entre individuo y organización es interdependiente.

Uniendo los términos anteriores, lo que se desprende es que los modelos de aplicación del teatro en las organizaciones pertenecen necesariamente al ámbito de la formación experiencial. Incluso los “no actuados” mueven de hecho al público a través de la representación –directa o metafórica– de situaciones de actualidad, de manera que se provoque la reflexión y el cambio.

3.2.1 El teatro llave en mano

Turnkey Theatre ofrece un catálogo de obras ya escritas y listas para ser representadas, entre las que la empresa puede elegir la que mejor se adapte a sus necesidades.

La representación corre a cargo de actores profesionales, tanto dentro de la compañía como en una sala de teatro común, ante el público específico de la compañía. A través de intervenciones animadas, los temas abordados son retomados y “reelaborados” por el público, que llega a conceptualizar lo vivido a nivel emocional, creando situaciones abiertas al debate sobre los mensajes percibidos a nivel subjetivo.

Esta metodología la propone en Francia el equipo Théâtre et Congrès, creado en 1987 y dirigido por Michel Fustier, que presenta sus espectáculos a partir de temas o palabras clave que pueden facilitar la toma de decisiones en el seno de la empresa comitente en función de las necesidades particulares expresadas, las motivaciones que impulsan a actuar a los distintos actores y los problemas sociales que surgen durante el análisis de la realidad de la empresa.

Las representaciones son generalmente breves y duran entre veinte y cincuenta minutos. En la actualidad, muchas compañías de teatro, tanto en Francia como en otros países, ofrecen un catálogo muy rico de representaciones para empresas.

En el teatro llave en mano, la implicación del público es débil o escasa, por lo que requiere una verdadera animación y un importante momento de reflexión tras la representación, destinado a verificar la claridad y la comprensión efectiva de los mensajes por parte del público. Se trata, de hecho, de una representación activa en cuanto a la forma, de la que los espectadores pueden aprender lecciones o reconocerse en escena y actuar para el cambio.

Posibles aplicaciones

El Teatro Llave en Mano puede realizarse como intervención formativa para grandes audiencias, garantizando tanto su eficacia como importantes ventajas económicas. Podemos pensar, por ejemplo, en una representación en un teatro para doscientos empleados de una empresa que se realizaría como alternativa a un curso de formación tradicional, que tendría bastantes dificultades para gestionar estos números y/o supondría necesariamente un compromiso financiero mucho mayor para la empresa.

3.2.2 El teatro de acción

El Teatro de Acción integra la formación tradicional en el aula con una formación teatral que comprende juegos y ejercicios psicofísicos derivados de las técnicas de formación de actores. Esta particular fórmula teatral se utiliza para calentar el ambiente del aula, fomentar las dinámicas relacionales y conectar la materia del curso de formación con la vida organizativa de forma participativa, mediante la realización de una serie de simulaciones que convierten a las personas en protagonistas dentro de la vida organizativa, preparándolas para el cambio real.

El Teatro de Acción, creado en el Théâtre à la Carte de París por Christian Poissonneau, es una mezcla de espectáculos interpretados por actores profesionales y actores de la organización, es decir, empleados de la empresa.

Una primera representación es llevada a cabo por actores profesionales a través de la fórmula del espectáculo a medida o llave en mano. Al final de la representación, el público, es decir, el personal de la compañía, se divide en grupos de trabajo de diez a quince personas dirigidos por un actor-formador

que propone una serie de ejercicios de entrenamiento actoral para calentar el ambiente y favorecer la dinámica relacional. A continuación, presenta los temas para la construcción de una obra de teatro que se crea en el seno del grupo, desde la fase de escritura del argumento hasta el reparto de papeles, las distintas improvisaciones y el desarrollo de la creatividad.

La actuación producida por el grupo se representará ante un público compuesto por los mismos compañeros de trabajo. Esta fórmula requiere al menos un día entero de trabajo y tiene muchas ventajas, ya que da a las personas la oportunidad de pasar a la acción a través del movimiento, les permite atreverse y les hace trabajar en un terreno dinámico en busca de nuevas soluciones que impliquen la implicación total de la persona.

En las intervenciones de Teatro de Acción, el teatro se utiliza tanto para encontrarse a uno mismo como para resolver problemas reales. Al diseñar nuevas soluciones, la transición del teatro a la acción crea la posibilidad de experimentar sentimientos y actuar con autenticidad para manifestar realmente los estados de ánimo que a menudo no surgen dentro de la compañía.

Posibles aplicaciones

El teatro de acción puede utilizarse dentro de las organizaciones para estimular la reflexión sobre diversas cuestiones en el seno de los grupos de trabajo y encontrar soluciones creativas a los problemas emergentes en el contexto empresarial.

3.2.3 Teatro interactivo

El Teatro Interactivo es una práctica de animación teatral construida en clave de humor que se originó en Francia en la década de 1980 y posteriormente llegó a Italia. Consiste en la representación de pequeñas escenas de situaciones corporativas con la participación de actores profesionales acompañados por un formador-actor, que al final de la representación facilita la creación de situaciones interactivas con el público, creando un debate sobre los temas presentados y sacando a la luz las conexiones con lo que ocurre en la vida

profesional de los participantes. El objetivo de esta fórmula dinámica e innovadora es demostrar que es posible formarse de una manera divertida, desarrollando procesos de autoironía que favorezcan el desarrollo de la persona tanto en la vida profesional como en la personal.

Posibles aplicaciones

Esta fórmula puede vincularse a momentos de formación interna dentro de la organización que deben ir acompañados de un “de-briefing” que permita reconducir la situación presentada en escena a momentos profesionales reales. Esta fórmula suele tener éxito cuando se propone en el marco de actos lúdicos como aperitivos de empresa, cenas, reuniones, convenciones.

3.2.4 El teatro de improvisación

La Improvisación Teatral es una forma de representación escénica sin texto en la que los momentos de concepción y producción creativa coinciden con su fruición por parte del público. Gracias a ella, es posible desarrollar una serie de habilidades transversales dentro de un marco lúdico que permite rebajar continuamente la fuerte carga emocional que se desata durante la representación escénica. La preparación necesaria para convertirse en actores improvisadores ha generado una serie de ejercicios/actividades que permiten desarrollar competencias y habilidades inherentes a la comunicación asertiva, la escucha (propios/ajenos, actores/público), la desinhibición emocional, el espíritu de cooperación y colaboración, el potencial creativo y la flexibilidad de comportamiento, el sentimiento de pertenencia a un equipo (team building) y la mejora de la dinámica interna del grupo. Todo ello es posible gracias a un cambio decisivo del enfoque, que deja de centrarse en las cuestiones laborales de la empresa para concentrarse en la dinámica del juego-entretenimiento-aprendizaje.

Utilizada por Jean Louis Moreno en psicoterapia, la improvisación fue retomada por los quebequenses Robert Gravel e Yvon Leduc, que demostraron cómo esta vieja disciplina del espectáculo escénico, cuyo origen se remonta a la Commedia dell'Arte, es hoy un deporte que responde al nombre de Theatre Improvisation Match.

Esta forma de teatro se desarrolla a partir de un tema dado, es decir, un problema anunciado previamente, y en un tiempo limitado los “actores”, es decir, el personal de la compañía, tienen que aportar ideas, pistas, soluciones.

Para cada improvisación, se da un título, el número de jugadores (ilimitado, uno por equipo, sólo mujeres, etc.), la duración de la improvisación (de unos segundos a más de quince minutos; la media es de cuatro a cinco minutos). Al pitido del formador, los equipos disponen de veinte segundos para ponerse de acuerdo sobre una estrategia. Al segundo pitido, comienza la improvisación y se interpreta en un modo de su elección: “a la manera de...”.

El talento de los jugadores reside en imaginar espontáneamente un escenario verosímil sobre el tema sorteado veinte segundos antes de que debute el juego.

La improvisación, que enseña a escuchar a los compañeros y a captar sobre la marcha una palabra o una situación sobre la que construir una historia imaginaria o real, todavía se practica poco en las empresas. Como el teatro mismo, fomenta el espíritu de colaboración de un equipo al tiempo que permite a los individuos distanciarse de su propio funcionamiento y reírse de sus rarezas.

Posibles aplicaciones

Esta fórmula puede utilizarse en diversos contextos organizativos para abordar cuestiones relacionadas con la creación y el trabajo en equipo, el desarrollo del potencial creativo y la resolución de problemas, la comunicación y el liderazgo eficaces, la gestión de conflictos, las técnicas de venta y el contacto con clientes y usuarios.

3.2.5 Teatro a medida

El teatro a la carta es una práctica que atañe al aspecto más anímico de la formación. Esta fórmula teatral, de la que fue pionera a finales de los años 80 la compañía Théâtre à la Carte de París dirigida por Christian Poissonneau, consiste en la escritura específica de una obra que se representa para una compañía que previamente la ha solicitado.

La representación teatral aborda un problema concreto y específico de la empresa y suele insertarse, en mayor o menor medida, dentro de una intervención más amplia de formación o acompañamiento del cambio. La llevan a cabo actores profesionales ante un público corporativo.

El camino que conduce a la utilización de una fórmula teatral de este tipo en el seno de una organización es similar al de una consultoría y requiere, por tanto, un buen conocimiento de los problemas de la propia empresa para poner de relieve las disfunciones relacionadas con el comportamiento de los individuos o la estructura organizativa.

El punto de partida es una encuesta y un análisis de necesidades realizado por el consultor de diseño de formación, quien, una vez aclarados los objetivos con los responsables de la empresa (cliente), recopila la información necesaria para “sumergirse” en la cultura de la empresa mediante entrevistas, observaciones sobre el terreno, ejercicios con técnicas de escritura creativa, etc. Posteriormente, se construye el guión y en esta fase el consultor suele contar con la ayuda de un guionista a través de un trabajo sinérgico que permite incluir en el texto teatral importantes elementos formativos.

El cliente, que participa repetidamente en la redacción del texto, puede integrar o modificar el guión hasta que considere que puede aprobarlo definitivamente. Esta técnica se utiliza a menudo en situaciones de tipo festivo, convenciones, aniversarios de empresa, etc. y aporta un importante elemento de innovación en la animación de eventos y también en la forma de dar un mensaje o comunicar un cambio (por ejemplo, el lanzamiento de un nuevo producto, el cambio de una estrategia, la detección de un problema que hay que resolver, etc.).

El teatro personalizado ofrece interesantes oportunidades para una mejor gestión y comprensión de lo que ocurre en la empresa. La representación produce a menudo en los espectadores una identificación mediada con lo que ocurre en el escenario. El distanciamiento alivia la resistencia, permite tomar conciencia de la situación, favorece la reflexión sobre el comportamiento y conduce a la iniciación del cambio.

La mayor criticidad reside en las dificultades relacionadas con la interacción entre personas con competencias múltiples y diversas. De hecho,

esta intervención requiere una sinergia y una estrecha colaboración entre el consultor de diseño que realiza las investigaciones preliminares, el autor del guión y el cliente.

El trabajo preparatorio para una intervención teatral a medida oscila entre tres semanas y tres meses, pero para situaciones más complejas el tiempo puede ser incluso mayor.

Posibles aplicaciones

Esta fórmula teatral está estrechamente vinculada a las vías de asesoramiento y requiere una buena comprensión de los problemas de la empresa. Se ponen de relieve las disfunciones relacionadas con el comportamiento de los individuos o la estructura organizativa. Ambas fases, la más dedicada al asesoramiento y la inherente a la actuación propiamente dicha, pueden adaptarse a cualquier tema.

3.2.6 El payaso de la empresa

El payaso de la empresa, originado en Francia en 1985 por dos compañías de teatro, Betaclown y Alberto, es una metodología que permite al clown, durante reuniones de trabajo u otros momentos corporativos, expresar los discursos “no dichos” y latentes. Actúa como analista institucional, restituyendo en tiempo real las dinámicas internas del grupo, las contradicciones, las incoherencias, desvelando las relaciones de poder e interpretando las objeciones subyacentes de cada uno. Dentro de esta práctica teatral, que consiste en crear “un acontecimiento dentro del acontecimiento”, el payaso-analista, oculto entre bastidores, estira los oídos para escuchar lo que se dice en el grupo en el que intervendrá de manera improvisada. Su única preparación será realizar un poco de entretenimiento con los miembros y/o colaboradores de la compañía que hayan solicitado este tipo de intervención.

El payaso interviene por su cuenta, pero no con el propósito de una actuación clásica en el escenario y ante el público, sino que entra durante las reuniones a petición de los asistentes, se instala en un rincón y hace una señal significativa que permite al público comprender que es un payaso y que es

externo a la empresa. Tantea el ambiente de la reunión o congreso, escucha los discursos y, tras haberse impregnado de la cultura empresarial, empieza a improvisar inmiscuyéndose en el desarrollo de la reunión, haciendo de “bufón de la corte”, interrumpiendo a los que hablan, imitando y diciendo todo lo que no se puede decir en la empresa. Cuando su espectáculo está a punto de terminar, invita al público a participar.

Posibles aplicaciones

Los motivos de las intervenciones de los payasos son diversos y van desde “hacer llegar” algunos mensajes difíciles a los empleados de la empresa hasta desactivar los conflictos que surgen invariablemente en el seno de las organizaciones. El papel del payaso resulta ser precisamente el de un intermediario entre el directivo y el personal de la empresa. Una especie de “tonto del rey” que interviene para molestar, alterar, cambiar las apariencias, imitar y hacer cómica la situación. Se trata de una práctica que, si está bien adaptada a las necesidades y al espíritu de la empresa, puede favorecer el desarrollo de un clima positivo, especialmente en el trabajo en equipo, y aportar bienestar psicofísico a través del dinamismo y la ironía que alimentan continuamente precisamente la presencia del payaso.

El clown-análisis es un método muy innovador y creativo que no puede adaptarse a todas las empresas, ya que el recurso a un clown-analista presupone una gran capacidad de aceptación de la crítica por parte de la empresa. Es una práctica de gran impacto para la que hay que confiar y saber aceptar el humor que a veces puede ser exagerado.

3.2.7 Teatro en amarillo

El teatro de misterio es una práctica de animación del “Teatro de Investigación” y consiste en un juego de roles en el que se simula un asesinato y los participantes tienen que descubrir al culpable asignando distintos papeles al personal de la compañía y a los actores profesionales que dirigen la obra.

Los principales objetivos son contribuir al desarrollo de la creatividad entre los empleados, las capacidades de expresión individual, las capacidades de resolución de problemas y las capacidades de interacción en grupo.

Posibles aplicaciones

Esta fórmula puede vincularse a momentos de formación acompañados de un “de-briefing” que retrotraiga la situación presentada en escena a momentos profesionales de la vida real o a acontecimientos lúdicos como aperitivos de empresa, cenas, reuniones, convenciones.

3.2.8 Commedia dell’Arte en la empresa

La práctica de la Commedia dell’Arte dentro de la compañía se creó mediante la integración del trabajo con máscaras en los procedimientos de formación y la práctica del Teatro de Acción.

El taller posterior se organiza de la siguiente manera: una representación inicial de la comedia de Plautin y/o de la Commedia dell’Arte a cargo de actores profesionales; al final de la representación, el público se divide en grupos de trabajo dirigidos por un actor-formador, que anima al grupo con ejercicios de entrenamiento para calentar el ambiente y fomentar la dinámica relacional.

A continuación, el actor-formador presenta los temas que se utilizarán para la construcción de una obra de teatro, en particular con el uso de la máscara completa de la comedia de Plautin y/o el uso de la media máscara de la Commedia dell’Arte y sus tipos fijos. El grupo que escriba el argumento y reparta los papeles escenificará la obra producida ante un público compuesto por los mismos compañeros de trabajo.

Una variante de esta fórmula es la búsqueda del propio tipo fijo, partiendo de la consideración de que cada uno de nosotros tiene “su” tipo fijo, el que le resulta más fácil interpretar en la obra. A menudo, detrás de esta actitud puede esconderse nuestra verdadera personalidad o la que nos gusta ‘interpretar’ porque es diametralmente opuesta a la nuestra. El juego de descubrir el propio tipo fijo, es decir, la máscara tras la que a menudo uno se esconde, ofrece la posibilidad de aumentar los niveles de autoconciencia y, en consecuencia, de aceptación del otro, de sus límites y capacidades. El potencial de esta práctica reside –por tanto– en el lenguaje, en los modos de comunicación que los actores utilizan para actuar, en la mezcla y el uso de formas de expresión diferentes, pero legibles en cualquier latitud y por cualquier persona.

Posibles aplicaciones

Esta fórmula teatral es especialmente aplicable en situaciones en las que es necesario mejorar el registro de la comunicación dentro de la empresa y vivir una experiencia creativa de escritura e interpretación de la obra que brinde a los participantes la oportunidad de revisar y rediseñar situaciones y contextos de trabajo.

3.2.9 El teatro del oprimido

Teatro del Foro

El Teatro foro es una práctica que integra la formación tradicional en el aula con técnicas teatrales, útil para crear un debate activo entre los participantes sobre el tema del curso o de la reunión para desarrollar conocimientos compartidos y/o crear una comunidad de práctica profesional.

El Teatro Foro se inspira en el método del Teatro del Oprimido de Augusto Boal (2009, 2011), cuyo objetivo es crear las condiciones para el libre desarrollo del pensamiento y la confrontación a partir de temas de interés colectivo.

Esta fórmula teatral, que se extendió en Francia a partir de los años 80 y se convirtió primero en una práctica pedagógica, luego en un medio al servicio de los grupos que luchaban por su emancipación, representa hoy un importante instrumento de animación y conserva su proyecto original de ponerse al servicio de la liberación individual y/o colectiva.

El elemento que distingue esta técnica específica del Teatro del Oprimido es el hecho de que se estimula a los espectadores a intervenir en la representación y aportar sus propias soluciones a los problemas que en ella se muestran, partiendo del supuesto básico de que todos experimentamos situaciones de opresión de carácter social, profesional o personal que a menudo no encuentran espacio para ser abordadas. El objetivo que se pretende alcanzar es, por tanto, crear las condiciones para el desarrollo del pensamiento libre y la confrontación a partir de cuestiones de interés colectivo.

Esto se lleva a cabo de la siguiente manera: tras haber analizado en detalle el problema/opresión que se va a representar, el equipo de acto-

res realiza la puesta en escena de los principales elementos identificados. Se presenta así en escena un problema, pero no la solución, y la obra se convierte en un antimodelo en la medida en que escenifica una acción sin final, lo que deja “la puerta abierta” a todas las posibilidades. De este modo, las secuencias de la obra se representan primero ante el público, y luego, durante una repetición de la representación, se invita a los espectadores-actores a intervenir para expresar sus puntos de vista y hacer propuestas de cambio, planteando hipótesis de solución al problema presentado, transformándose así de personas que observan en personas que observan y al mismo tiempo actúan en escena. Comienza así una secuencia de improvisaciones en las que intervienen tanto los actores iniciales como sus sustitutos (espect-actores) dentro de una sesión denominada “foro”, que consiste en experimentar las consecuencias de las hipótesis de solución propuestas durante la representación.

Lo importante de esta técnica consiste precisamente en esta posibilidad de formular hipótesis tanto sobre la forma de resolver el problema como sobre la interpretación de los hechos observados, sin temor a incurrir en juicios negativos por parte de nadie, ya sean actores o espectadores.

En otras palabras, es la voluntad de estar abierto a diferentes interpretaciones de la realidad a partir de las experiencias que cada ser humano aporta.

A continuación se exponen las principales etapas en las que puede desglosarse la técnica del Teatro foro:

- Identificación del problema a representar;
- trabajo en el lienzo;
- representación e implicación de los espectadores (hipótesis de transformación de la escena);
- experimentación con la propuesta del espectador de cambiar la escena;
- evaluación de las consecuencias de la propuesta por parte del público.

En la técnica del Teatro Foro, podemos decir, por tanto, que la experiencia teatral se concreta en la creación de un espacio simbólico que permite a la asamblea de la compañía reflexionar y actuar sobre los conflictos

manteniendo la distancia: se trata de mirar a la cara a quienes nos amenazan y encontrar la fuerza y la capacidad de transformar esta condición nuestra.

En la base de esta fórmula teatral están los juegos-ejercicios que sirven simplemente para jugar, sin caer nunca en juicios de valor ni en ninguna forma de competición o contrato más allá del cumplimiento de las reglas dictadas por el propio juego. El uso de los juegos tiene como objetivo prioritario constituir al grupo como público, es decir, como un conjunto de personas en cuyo seno el discurso no sólo se escucha, sino que también se comprende en un espacio definido por la confianza y la solidaridad.

Las escenas se construyen a partir de la escritura de un hecho real, vivido, que indica algo que llevó a los futuros actores a reflexionar sobre el tema que nos ocupa, y se organiza un esquema narrativo muy sencillo, tratando de responder a las preguntas “¿Quién? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo?”, y con la posibilidad de incluir diálogos en la trama. El texto debe caracterizar claramente a cada personaje, identificándolos con precisión, para que los intérpretes puedan reconocer fácilmente la ideología de cada uno.

Las escenas construidas de este modo no representan actuaciones reales, ya que simplemente tienen que presentar una situación conflictiva no resuelta de la forma más clara y precisa posible para que los espectadores-actores deseen intervenir, movilizarse, solidarizarse, tratando de formular hipótesis sobre cómo puede transformarse el estado de cosas representado, llegando incluso a transformarse a sí mismos y su propio punto de vista.

Durante el trabajo del foro, se crea un espacio para ofrecer soluciones alternativas y fomentar así el intercambio de diferentes puntos de vista para llegar a la construcción colectiva de una hipótesis diferente. Se trata siempre de proponer alternativas y no soluciones, ya que se parte de la base de que siempre puede haber un nuevo punto de vista potencial hasta ahora desconocido.

Una vez en el escenario, cada espectador-actor entra en contacto con su propuesta de cambio y tiene la oportunidad de experimentar cómo se desarrolla y cuáles pueden ser sus consecuencias.

Al final, las intervenciones son siempre retomadas y resumidas por el presentador para analizar sus consecuencias, buscando siempre el acuerdo

también de los espectadores que no han participado en la escena. Sólo una vez establecido el acuerdo, el presentador pasa a una nueva hipótesis alternativa con sus consecuencias, y así sucesivamente. Es necesario interrogar a los espectadores sobre otras posibles alternativas para averiguar si otras consecuencias podrían considerarse posibles, probables o deseables.

Al final del foro, el presentador puede resumir las alternativas y consecuencias que se han probado, así como invitar al público a aplaudir por su propia participación, finalizando el trabajo de forma dinámica.

Posibles aplicaciones

Esta fórmula puede utilizarse en cualquier contexto organizativo para abordar cuestiones relacionadas con la gestión de conflictos, técnicas de venta y negociación, creación de equipos, gestión de emociones, comunicación, gestión del estrés, desarrollo de la autoestima, escucha activa, gestión de prejuicios, acoso, convivencia intergeneracional, responsabilidad social corporativa, gestión de la diversidad, etc.

El teatro invisible

Teatro Invisible encaja en la metodología del Teatro del Oprimido de Augusto Boal (2009), que busca continuamente pasar de una perspectiva que favorece el “hacer” teatro a otra que permite “ser” teatro.

Esta práctica teatral requiere un texto escrito básico (que inevitablemente se adaptará a las intervenciones de los espectadores) y una cuidadosa preparación de los personajes principales y secundarios. Estos últimos pueden tener diferentes funciones las Vedette que observan, mezcladas con el público, los movimientos de los espectadores señalando, con gestos convencionales, cualquier factor de peligro; los Pompieri que intervienen en caso de peligro real, suavizando los tonos o actuando como pacificadores en situaciones que, de conflictivas, se vuelven explosivas, salvaguardan la seguridad de los actores directamente implicados en la escena; los observadores, que permanecen en escena incluso cuando la acción ha terminado y los protagonistas de la escena se han marchado para recoger los comentarios

y reacciones del público sobre el tema tratado y sobre cómo se ha percibido la acción. Esto permite revisar y evaluar la eficacia de la acción y extraer indicaciones para acciones futuras.

Entre los temas a representar, debe elegirse uno que interese real y profundamente al futuro público. A partir de estas premisas, se construye una pequeña representación con un guión bien estructurado, donde los actores deben interpretar su personaje como si estuvieran actuando en un teatro tradicional. La representación tendrá lugar en un “lugar” que no es un teatro (por ejemplo, la esquina de un café) y para espectadores que no son “espectadores”, sino personas que se encuentran allí por casualidad.

Las acciones teatrales se preparan cuidadosamente y no se revelan; despiertan la atención de los espectadores desprevenidos, que son llevados (inconscientemente) por los actores a los hechos y acontecimientos que les interesa explorar, aportando información y opiniones, representando los distintos personajes que se les han asignado e improvisando con el público. El Teatro Invisible puede tratar cualquier tema social u organizativo sobre el que queramos poner a prueba las opiniones que surgen espontáneamente del público desprevenido, con el fin de concienciar e indicar posibles alternativas al problema representado en escena.

Posibles aplicaciones

Esta fórmula puede utilizarse en diversos contextos organizativos como herramienta para analizar las necesidades de formación, para la animación de encuentros, debates y reuniones de empresa, y para fomentar el cambio organizativo. En general, es adecuada para crear cualquier tipo de intervención destinada a sensibilizar a un público o a crear situaciones de aprendizaje informal.

Teatro de la Imagen

El Teatro de la Imagen (Boal, 2011) es una práctica del Teatro del Oprimido en la que se experimentan lenguajes no verbales utilizando el cuerpo, el movimiento y el ritmo para confrontar diferentes imágenes de la realidad organizativa. Esto responde bien al intento de fomentar el desarrollo de las

capacidades intuitivas y sensoriales, así como emocionales y racionales, de los colaboradores/empleados de una empresa.

A través de la implicación de los cuerpos de las personas, se construyen imágenes que manifiestan cómo piensa visualmente una persona y un grupo en relación con un tema determinado; estas imágenes también pueden dinamizarse mediante la intervención del público o de forma autónoma para explorar tensiones internas, conflictos, deseos y posibles cambios.

Esta técnica se refiere a nuestro hábito de mirar ciertas imágenes que nos impiden ver otras que, en cambio, podrían darnos una información diferente, es decir, podrían ayudarnos a ver lo que estamos mirando con una mayor capacidad de observación debido al diálogo visual entre dos o más personas que también puede llevarnos a descubrir la forma en que los oprimidos ven a los opresores.

El punto de partida de una acción de Teatro de la Imagen es que el grupo proponga una opresión que represente nuestro modelo actual de opresión. En el momento inmediatamente posterior, se pide al grupo que construya un modelo ideal, es decir, uno en el que se haya eliminado la opresión y en el que se alcance conjuntamente un equilibrio plausible y, por tanto, no opresivo para nadie. A continuación, se vuelve de nuevo a la imagen de la opresión real y se dinamiza, y cada participante puede dar su opinión sobre todas las formas posibles de pasar de la imagen real (opresiva) a la imagen ideal (no opresiva).

Cada participante –de uno en uno– actuará como un verdadero escultor y modificará lo que juzgue necesario para transformar la realidad y eliminar la opresión. Los demás participantes sólo podrán dar su opinión, decir si consideran factible o mágica cada solución, pero sin utilizar nunca la palabra, ya que el debate debe desarrollarse a través de la modificación de las imágenes.

Después de que todos los que lo deseen hayan mostrado las imágenes de transición, revelando así lo que piensan, es decir, su pensamiento en relación con la opresión, tiene lugar una verificación práctica de lo que se ha debatido. A cada señal dada por el facilitador todos los personajes de la imagen comenzarán a moverse y cada vez que él dé la señal cada personaje podrá hacer un

gesto para liberarse (para los que hacen el papel de oprimidos) o para oprimir mejor (para los que son opresores). El animador también puede sugerir hacer los movimientos con ritmos diferentes, a cámara lenta o aumentando gradualmente la velocidad, de modo que a cada señal el ritmo pueda disminuir o aumentar. El movimiento terminará cuando se hayan explorado visualmente todas las posibilidades de liberación, es decir, cuando la imagen haya alcanzado un grado de inmovilidad casi total y los conflictos se hayan resuelto con un final feliz.

Posibles aplicaciones

Esta fórmula puede utilizarse en cualquier contexto organizativo para abordar cuestiones de gestión de conflictos, técnicas de venta y negociación, creación de equipos, gestión de emociones, comunicación, gestión del estrés, desarrollo de la autoestima, escucha activa, gestión de prejuicios, acoso, convivencia intergeneracional, responsabilidad social corporativa, gestión de la diversidad.

3.3 Comparación de prácticas

Las prácticas de Teatro de Empresa descritas hasta ahora, aunque difieren en sus planteamientos, conservan no obstante una serie de características comunes, relacionadas en primer lugar con el hecho de que ofrecen a los usuarios la oportunidad de reflexionar sobre su comportamiento y les permiten superar las defensas que suelen plantear los métodos tradicionales de formación.

De hecho, las prácticas teatrales descritas presentan en su interior esas características de ligereza que permiten elaborar los significados de la realidad mediante la potenciación del conocimiento de los sujetos y la maduración del individuo a través de su relación con el otro. La peculiaridad de estas fórmulas formativo-activas es desarrollar la capacidad de aprender, colaborar, elegir, resolver problemas, desarrollar la intuición y la creatividad, la introspección y la capacidad de comunicación.

Dan lugar a un tipo de educación que no se centra exclusivamente en el saber y en el saber hacer, sino también en el saber ser y, por tanto, en el saber

relacionarse, en el saber comunicarse, es decir, en la forma personal de aprender de cada uno vinculada a sus propias experiencias.

De lo dicho hasta ahora se desprende claramente cómo la formación leída desde una perspectiva organizativa puede convertirse en un verdadero proyecto destinado a establecer fuertes conexiones entre el mundo de la vida, el mundo de la formación y el mundo de la cognición, ofreciendo un contexto suficientemente alejado del estrictamente profesional, en el que resulta más fácil de forma indirecta aceptarse a uno mismo, reflexionar sobre uno mismo y pensar en la mejora, centrándose en la emoción como fuente continua de acción y motor del cambio.

CAPÍTULO IV

Formación más allá de las aulas: la actuación y el taller de Teatro de Empresa

4.1 El teatro en la empresa: objetivo e impacto

¿Por qué utilizar representaciones teatrales en las empresas? ¿Por qué no confiar en la formación tradicional en el aula y elegir vías “alternativas” y más estimulantes?

La respuesta está en la capacidad de los espectáculos de formación para generar cambios organizativos a través del desarrollo del bienestar individual. Este último pasa, de hecho, por desvelar la parte oculta de las empresas que no puede revelarse de otro modo que a través de la construcción de un espacio lúdico que revela la realidad en un espacio irreal: el espacio de la representación. Es evidente, por tanto, que las representaciones organizativas tienen un valor formativo que reside en el mensaje que se transmite a través del lenguaje teatral; un mensaje que siempre está vinculado a temas corporativos y dinámicas organizativas, en las que el público puede y debe reconocerse. De este modo, los actores organizativos se activan hacia el cambio porque, al verse representados en escena, toman conciencia de su yo profesional e inician un camino encaminado a aprender nuevas estrategias de interpretación de la realidad y nuevas formas de comportarse y relacionarse.

Los espectáculos organizativos facilitan el aprendizaje, porque transmiten temas de formación empresarial a través de un registro cómico-irónico que hace más comprensibles los problemas organizativos, que de otro modo son más difíciles de introyectar y aceptar.

No hay que olvidar, sin embargo, que los espectáculos para empresas son, en cualquier caso, cursos de formación y, por tanto, deben responder a las

necesidades del cliente (la propia empresa), por lo que debe seguirse un procedimiento preciso:

- definición de los recursos económicos de que dispone la empresa para llevar a cabo la intervención de formación;
- selección de la tripulación en función del tipo de intervención que se vaya a llevar a cabo y redacción del diseño del proyecto de intervención;
- presentación del proyecto al cliente.

En general, podemos decir que los espectáculos para organizaciones son muy apropiados dentro de determinados eventos corporativos, que pueden ser la presentación de nuevas estrategias a adoptar, el final de un curso de formación, el lanzamiento de un producto como estrategia de marketing, la introducción de un cambio a nivel organizativo.

Por último, elegir actuar en una organización significa hacer que las personas que viven en ella sean capaces de aprender no sólo a través de la racionalidad de su pensamiento, sino también, y sobre todo, a través de sus emociones.

Las escenas de la vida cotidiana de la empresa que se retratan sitúan a los actores de la organización en el centro del escenario, permitiéndoles ser protagonistas de su propio cambio y, en consecuencia, del de la organización.

Hoy en día, las empresas que optan por entrar en escena son en su mayoría organizaciones creativas, es decir, entornos de nueva creación, empleados para cuidar y promover el desarrollo del individuo a través de [...] acciones de formación inspiradas y apoyadas en la idea-guía de la creatividad, y para elaborar una cultura y una práctica a través de las cuales ayudar al individuo a convertirse en el autor del trabajo creativo.

Son esas organizaciones las que se han dado cuenta de que “la gente está desesperada por algo que realmente la satisfaga [...] la remuneración puramente monetaria es un sustituto de estas recompensas del alma” (Hillman, 2003, p. 127).

Estas estructuras organizativas son microcosmos en los que “viven” personas que tienen sentimientos, emociones, pasiones, problemas y que, sobre todo, viven fuera de la organización en la que trabajan.

Personas, por tanto, que además de su “saber hacer” son portadoras de un “ser” y un “saber estar” mucho más importantes y significativos.

Visto desde esta perspectiva, en realidad, toda empresa es única e irreplicable porque está formada por múltiples individualidades que a su vez son únicas e irrepetibles. Y así, el mundo organizativo es un proceso generado por las personas que lo componen, y se caracteriza por mayores posibilidades creativas para realizar el trabajo e interpretar los roles y las tareas.

El trabajo, entendido como obra del hombre, sólo puede entenderse como actividad creadora y, por ello, siempre caracterizada por una cuota de originalidad personal.

Una organización que quiera tener éxito y ser competitiva hoy en día debe convertirse en una organización creativa.

Esta perspectiva se apoya en un análisis del mundo contemporáneo que valora lo inédito, el cambio y lo nuevo porque lo sorprendente y lo mágico se han convertido en verdaderas mercancías que producen valor añadido.

La creatividad en las organizaciones se convierte así en una palanca estratégica, ya que hace posible la realización del individuo tanto existencial como profesionalmente. De este modo, invierte, dentro de las organizaciones, en el pensamiento divergente de las personas como fuente de ideación de lo nuevo en una perspectiva organizativa que aspira a la evolución continua.

Por estas razones, es necesario que la organización creativa se apoye en lo que Gardner denomina inteligencia creativa (Gardner, 2007), es decir, en «los conocimientos y síntesis existentes para plantear nuevas preguntas, ofrecer nuevas soluciones [...] y, en el entorno laboral, idear nuevos productos y nuevas formas de ilustrarlos» (Ibid., 164).

La creatividad, como motor de la innovación organizativa, libera al individuo de la necesidad de ceñirse a lo preestablecido y lo sitúa en un contexto en el que se convierte en autor y coprotagonista de la innovación que genera. No hay que olvidar, en cualquier caso, que, como sostiene Karl Weick, «la creatividad significa a menudo poner cosas viejas en combinación con cosas nuevas y cosas nuevas en combinación con cosas viejas. En ambos casos, las nuevas relaciones que se establecen entre pares de elementos son la esencia de la creatividad» (Weick, 1993, pp. 346-347).

Está claro que una organización creativa debe tener la capacidad de cuestionar constantemente su comportamiento rutinario con vistas a la creación de nuevos conocimientos organizativos y que también puede hacerlo a través de vías de formación alternativas, como los espectáculos para organizaciones.

Tomando prestadas las palabras de Pier Mario Vello, se puede decir que la organización creativa se distingue de las demás organizaciones porque tiene la gran capacidad de cambiar las formas de trabajar, las estructuras y la propia organización y la capacidad de utilizar el desorden para su propio alimento, para alimentar su propio desarrollo y para crear su propio beneficio (Vello, 1995).

La decisión de dedicarse a la formación corporativa parte del supuesto teórico de que el sujeto, implicado holísticamente (mente, cuerpo y emociones), está acompañado hacia un aprendizaje significativo, es decir, capaz de modificar los mapas cognitivos individuales.

Este viaje subjetivo a través de la construcción del conocimiento individual, en la educación de adultos, se fomenta en entornos que enfatizan la dimensión lúdica y mágica; el teatro es uno de ellos, ya que al permitir la representación de la vida organizativa y personal en la que el sujeto se reconoce, le permite activar su estado emocional y desarrollar nuevos conocimientos cognitivos a través de él.

El paso del reconocimiento con lo que ocurre en el escenario es fundamental para la generación de nuevos conocimientos y es posible porque la representación teatral actúa como un espejo, una lupa que amplifica una determinada realidad organizativa o subjetiva. La representación organizativa, además, al dar al espectador la posibilidad de catarsis, le acompaña hacia la racionalización de determinados comportamientos y dinámicas empresariales y/o personales, condición necesaria para todo nuevo aprendizaje.

El teatro en las organizaciones es una forma de poner de relieve ciertas rutinas y romper las cadenas de comportamientos cotidianos y repetitivos a los que se aferran los agentes organizativos, lo que provoca la pérdida de nuevas competencias y aprendizajes organizativos.

Así pues, las actuaciones en las organizaciones sacan a la luz el rostro oculto tras la máscara, derribando el supuesto común de que uno es lo que hace, transformándolo en uno hace lo que es, y hacen de la formación una herramienta para acercar la vida a los procesos de aprendizaje, convirtiéndola en la primera fuente de conocimiento individual.

En una primera lectura, esta lógica puede parecer trivial, pero por el contrario, al abordar la vida en formación a través de la representación teatral, se desarrolla en los sujetos la complejidad de un nuevo sistema de conocimiento basado en el encuentro continuo de conocimientos formales, no formales e informales, que potencia los conocimientos previos dentro del propio proceso formativo.

Al fin y al cabo, la vida llevada al escenario es un vehículo para el proceso natural de aprendizaje que tiene lugar, ya desde la infancia, gracias a la relación recursiva entre sujeto y experiencia; “si el entorno lo permite, cualquiera puede aprender; y si el individuo lo permite, el entorno le enseña todo lo que tiene que enseñarle” (Spolin, 2005, p. 10).

Las actuaciones organizativas son, en este sentido, la forma de despertar el potencial inexpresado de una persona, potenciando su capacidad de experimentar, mediante la implicación de los niveles intelectual, corporal y emocional.

Este último, por cierto, es el nivel más importante para la aparición de un aprendizaje no convencional y significativo, y se estimula bien a través de la representación teatral.

Al ver en la escena una situación determinada que sentimos cercana, nos emocionamos y, a través de la emoción, llegamos a la respuesta correcta, a la solución largamente buscada; la respuesta procede de la emoción que nos suscita la experiencia representada en la escena y, más allá de nuestra racionalidad, liberamos nuestra inteligencia.

A través de la emoción liberada nos formamos, y al liberarnos de las estructuras de referencia sociales, laborales y personales que hemos introyectado, de las teorías y conocimientos aprendidos, de las rutinas que nos pertenecen por hábito, en plena libertad individual, exploramos la realidad en escena: es el

momento del descubrimiento, la experimentación y la expresión creativa y creadora de nuevos conocimientos.

Las representaciones para organizaciones son realidades de formación polifacéticas que presuponen, por parte de los formadores-actores, habilidades y competencias heterogéneas que van desde el conocimiento de las técnicas teatrales hasta las relacionadas con los procesos de aprendizaje de adultos y las dinámicas organizativas.

De los casos relatados en este capítulo se desprende que este método de formación, aunque respeta unas reglas de diseño específicas, tiene un delta de flexibilidad, tanto en la fase de concepción y diseño como, sobre todo, en la fase de representación.

Esto último, especialmente cuando se utiliza la práctica del Teatro Interactivo, presupone por parte de los actores-entrenadores una gran capacidad de improvisación, que se nutre del desarrollo de la competencia en los modos teatrales de comunicación.

Al fin y al cabo, todo acto de comunicación es un acto de representación ya que, en las representaciones organizativas, cada forma-actor que interpreta un personaje adopta un determinado estilo expresivo y relacional que traza una determinada realidad corporativa cotidiana para crear el reconocimiento completo de los destinatarios en la escena teatral. De este modo, construyen el espacio lúdico en el que se inician los procesos de transformación individual y organizativa.

Esta transformación sólo puede tener lugar si los factores-entrenadores poseen también competencias andragógicas y organizativas; de hecho, deben ser conscientes de cómo determinadas acciones dramáticas pueden producir cambios en los destinatarios de la intervención formativa, en términos de sentido de pertenencia organizativa y de dinámica relacional y emocional.

En conclusión, podemos afirmar que los espectáculos para organizaciones son capaces de promover y renovar el vínculo entre empresa y empleados, al tiempo que cuestionan el sentido generalizado de la autoridad organizativa, con el fin de liberar a los espectadores de ciertas ideas preconcebidas que limitan su pleno desarrollo profesional y personal.

Así pues, los espectáculos para organizaciones acompañan a las empresas en un viaje de descubrimiento, transformación e invención de nuevos lenguajes, nuevos imaginarios; un viaje que lleva de la representación teatral a la experiencia concreta de la vida cotidiana en contextos organizativos.

4.2 El taller formativo-activo: el lugar privilegiado para promover el cambio personal y profesional

El taller Teatro de Empresa es un curso de formación estructurado para organizaciones, especialmente eficaz cuando se trabaja con grupos y se necesita profundizar y desarrollar competencias profesionales o transversales específicas.

Su eficacia formativa reside en la posibilidad que ofrece de crear, dentro del contexto organizativo, un espacio de encuentro, de expresión creativa y de juego en el que analizar libremente la dinámica cotidiana de la propia vida profesional.

Por otra parte, el potencial del taller formativo dentro de las organizaciones reside en el uso del medio dramático como medio para la emergencia natural de los lenguajes emocionales, corporales y cognitivos de los participantes.

En este sentido de liberación, búsqueda y autodescubrimiento, a través de la metodología teatral en contextos organizativos, el individuo y/o el grupo activan un proceso de crecimiento y autodescubrimiento, se enfrentan a sus límites y revelan sus capacidades. Los participantes en el taller viven así un momento educativo o de distracción de las preocupaciones cotidianas, experimentan la sensación de pasar dos horas en un mundo imaginario, se enfrentan, en un espacio protegido, a los problemas de la vida diaria y buscan una solución, aprenden habilidades para la vida, desarrollan su creatividad y se conocen mejor a sí mismos.

Se trata, por tanto, de impulsar procesos de cambio y de capacitación individual a través de las relaciones con los demás, de desarrollar nuevos conocimientos sobre comunicación y capacidad de escucha y de experimentar formas distintas y más eficaces de actuación individual dentro del contexto organizativo.

La formación, a través de la metodología teatral, se convierte así en un motor para el desarrollo de una condición de bienestar de los distintos trabajadores de la empresa.

El taller formativo-activo, por tanto, aplica los mismos medios y herramientas que el arte teatral pero con objetivos completamente diferentes: el espectáculo artístico/teatral pasa a un segundo plano frente a las dinámicas inter e intrapersonales que desarrolla el teatro. Dentro de un contexto de formación estructurado, no es más que la herramienta a través de la cual acompañar al sujeto hacia un crecimiento global que implique a su yo personal y profesional.

En este sentido, es necesario hacer referencia a las fases que guían el proceso del taller, convirtiéndolo en un proceso de cambio, en el que cada acción formativa individual puede ser objeto de seguimiento:

- una Fase Básica destinada a crear el clima de grupo y la activación expresiva de los participantes (confianza, intimidad y colaboración);
- la Fase de Relación, en la que hay juegos de conocimiento, soltura, contacto, improvisación y relato de las propias historias de vida;
- la Fase de Creación, que es cuando se crean las escenas y se pone en marcha el proceso creativo dramático, se dan indicaciones sobre la estructura para la creación de escenas improvisadas, organizadas temáticamente en diferentes categorías: emociones, situaciones, papeles reales, papeles imaginativos;
- la Fase de Actuación, en la que se pone en escena lo producido en el taller;
- la Fase de Puesta en Común, que es la fase en la que los participantes revisan el curso de teatro y la experiencia del taller en general, comparan sus experiencias subjetivas y vuelven a hacer hincapié en los aspectos positivos o críticos.

Dentro de este proceso, la capacidad del actores-entrenadores es, precisamente, la de diseñar y estructurar un curso-taller que, al tiempo que satisfaga plenamente los requisitos formativos del cliente, consiga dejar espacio para la

libre expresión de las necesidades formativas individuales. Por este motivo, es importante que tenga la capacidad necesaria para ser flexible, a fin de recalibrar y reestructurar, in itinere, el curso experiencial planificado.

Por lo tanto, una de las competencias fundamentales del formador debe ser la flexibilidad, ya que debe gestionar los imprevistos, la creatividad de los participantes, evaluar las condiciones en las que trabaja el grupo, reconocer los estados de ánimo y los cambios que se producen en cada uno de los participantes para poder modificar la alineación en el transcurso de la intervención de formación, adaptándose a las necesidades que surjan de vez en cuando.

Existen herramientas a disposición de los actores, que pueden y deben ser llevadas a un taller de forma activa para los actores de las organizaciones; el entrenamiento teatral es uno de los medios más eficaces y sirve para romper las rutinas de comportamiento corporal, emocional y cognitivo de los individuos.

La ruptura de las rutinas, primero a nivel físico y luego a nivel relacional/cognitivo, es necesaria para sembrar las semillas del cambio.

A través de ejercicios tomados de la formación teatral, los actores organizativos tienen la oportunidad de recuperar la conciencia de las capacidades expresivas de su cuerpo y de la importancia que éste, junto con la comunicación no verbal, desempeña en la estructuración de las relaciones personales y profesionales.

El objetivo de los ejercicios es, por tanto, poner de relieve, a los ojos de los participantes, que su propio mundo interior se rige por sus propias leyes, a menudo sofocadas por la propia vida cotidiana.

Sin embargo, las leyes del mundo interior existen y deben reconocerse, cultivarse y formarse porque representan una forma importante de relacionarse con uno mismo, con los demás y con el mundo exterior.

El entrenamiento, por lo tanto, consiste generalmente en una serie de ejercicios y juegos que tienen como objetivo un mejor conocimiento del cuerpo, de sus mecanismos, de sus atrofias, de sus hipertrofias, de sus capacidades de recuperación, de reestructuración, de rearmonización, así como relacionadas con la expresividad del cuerpo que emite y recibe mensajes, y por lo tanto con la relación con el otro.

La formación parte del principio de que el ser humano es una totalidad y que su aparato físico y psíquico están totalmente conectados.

El valor de los ejercicios de entrenamiento reside, por tanto, en su capacidad para agitar la quietud de la psique del hombre a través del juego. Este último representa el lugar donde el sujeto es capaz de abandonarse por completo, experimentando partes y dinámicas de sí mismo que, en el curso natural de su vida, tiende a desatender o incluso a ocultar a sí mismo y a los demás.

La elección de los ejercicios de formación, dentro de una intervención en taller en las organizaciones, debe ser necesariamente coherente con los objetivos y metas que se persiguen con la formación, acordados con el cliente.

Cada ejercicio, por supuesto, puede tener diferentes propósitos e investigar diferentes áreas de desarrollo y, por esta razón, lo importante no es tanto la cantidad de ejercicios elegidos para la actividad del taller, sino su calidad y su relación con los propósitos de la formación.

En la formación teatral se utilizan numerosos ejercicios y juegos, pero desde el punto de vista de la formación, lo importante es recordar que deben elegirse en función de su capacidad para fundamentar y estructurar el grupo de trabajo. Por este motivo, se suelen utilizar ejercicios de formación que se ajustan a las distintas fases del trabajo de formación experiencial:

- ejercicios de apertura, saludos;
- ejercicios de calentamiento (emocional, físico...), romper el hielo;
- ejercicios de autoconocimiento y autoapertura, ejercicios que parten de uno mismo (cuerpo, respiración, sentidos...);
- ejercicios sobre un tema concreto a desarrollar;
- ejercicios de clausura.

En las sesiones de formación, es importante observar cierta ritualidad, es decir, abrir y cerrar la sesión con los mismos ejercicios o similares, para dejar claro que el taller formativo-activo tiene lugar en un lugar que no es la irrealidad, pero que tampoco pertenece a la realidad; a través del ritual, se crea el espacio mágico y lúdico del teatro en el que existe la suspensión del juicio y, por tanto, la posibilidad de expresarse libremente.

Por tanto, una buena gestión de la formación está vinculada a la profesionalidad, la formación y las intenciones del formador, que se gestionará a sí mismo organizando de vez en cuando el programa de ejercicios.

En general, sin embargo, es bueno que la formación teatral, dentro del taller formativo, gire en torno a tres acciones complementarias:

1. el entrenamiento psicofísico, entendido como entrenamiento metódico guiado, a través del cual poner en juego la conciencia del cuerpo, entendido como un unicum de mente, corazón y cuerpo, con el fin de desarrollar, en los participantes, la capacidad de utilizar su propia corporeidad como herramienta expresiva de relación con las personas y, más en general, con el mundo exterior;
2. la formación en grupo, concebida como palanca de desarrollo de una buena relación inter e intragrupal para la emergencia de un potencial expresivo individual y colectivo positivo. En esta fase de formación, se presta mucha atención a la comunicación no verbal como rasgo de la relación creativa entre los individuos;
3. formación de exploración interpretativa, entendida como la investigación por parte del individuo y del grupo sobre los temas tratados en el curso de formación y las acciones relacionadas mediante la improvisación y la narración autobiográfica.

El taller formativo-activo, desde la conducción de la formación, es una formación de grupo, que descubre y pone de relieve las dinámicas relacionales, emocionales y cognitivas entre los participantes individuales; no podría ser de otra manera porque la experiencia teatral es, por su propia naturaleza, la experiencia del individuo dentro de un grupo, de una máquina que, para funcionar bien, necesita la contribución de cada engranaje individual.

Al fin y al cabo, el actor no existiría si no hubiera un público que le observara; «un actor no puede tocar su instrumento más que cuando establece una relación, incluso en la sesión de ensayo o en el entrenamiento, pues su instrumento es él mismo y el hombre sólo puede tocar y afinar» (Brook, 1998, p. 18) en relación con los demás; el teatro es, al fin y al cabo, «el arte

de la comunión, de la unión, de la compañía de personalidades» (Ibid.). De hecho, según Alschitz: «si se busca juntos, se encuentra más rápidamente lo que se desea» (Ibid., p. 13).

Una vez dicho esto sobre el uso de la formación teatral dentro de un taller de forma activa, ahora es importante reflexionar sobre el diseño de una intervención de formación corporativa tan estructurada.

En primer lugar, es importante centrarse en los objetivos que se pretenden alcanzar con el taller, en términos de conocimientos y habilidades que se desea que desarrollen los participantes.

Los objetivos suelen ser indicados por el cliente o acordados con él en un intercambio con el formador. La tarea de este último es, sin embargo, evaluar la viabilidad de la solicitud del cliente en relación con el tiempo previsto para la formación. En caso de que las expectativas de la empresa sean excesivas con respecto al tiempo concedido, el formador-actor debe ser capaz de estructurar un itinerario de formación que, teniendo en cuenta las expectativas del Cliente, persiga metas y objetivos realmente alcanzables y mensurables, en términos de desarrollo individual y de derivación organizativa.

También es necesario evaluar de antemano el tipo de participantes: si el grupo está formado por empleados del mismo nivel o funciones de la empresa, está equilibrado y será más fácil llevar a cabo la experiencia del taller. Sin embargo, no siempre es así; a menudo los grupos de la empresa son heterogéneos (por nivel, por función, por edad, por geografía, etc.) y esto representa a la vez una limitación y un potencial.

El límite está representado por la necesidad de más tiempo para el establecimiento del equilibrio intragrupal, mientras que el potencial se expresa en el mayor potencial creativo entre personas de diferentes orígenes organizativos que se confrontan libremente dentro de la actividad del taller. En un contexto dado, se pone a los participantes en situación de reconocer sus propias capacidades, sus propios ámbitos de mejora, sus características relacionales y emocionales en una relación constructiva con el otro que es diferente de ellos. La diferencia se convierte así en un valor añadido y una palanca más para el desarrollo y el cambio personal, profesional y organizativo.

Una vez centrados la meta de la formación y los objetivos de aprendizaje, es necesario indicar las acciones de intervención, es decir, la forma en que se alcanzarán los objetivos.

¿Cómo debe evaluarse el número de participantes en el curso de formación? En general, es bueno que el número de participantes sea reducido y, si esto no se ajusta a las necesidades de la empresa, es importante recurrir a los compañeros que estén disponibles para crear distintos subequipos. En este caso, es importante indicar en la fase de planificación un equipo de trabajo, indicando para cada persona implicada el papel y las competencias específicas dentro del curso de formación. En general, sin embargo, el número de participantes por grupo no debería superar las quince personas para llevar a cabo el mejor trabajo experiencial posible.

El tiempo es sin duda la mayor limitación a la hora de diseñar e impartir un taller formativo-activo en las organizaciones. Éstas suelen relegar la formación a un marco temporal muy ajustado, sin dar el espacio y el respiro adecuados a determinadas actividades. Por lo general, la fórmula de taller de dos días es la más utilizada y solicitada por las organizaciones, pero también puede haber peticiones de un solo día de formación mediante técnicas teatrales. En estos casos, la formación puede y debe centrarse en el desarrollo de un par de competencias específicas o de otras tantas transversales y debe concebirse como la apertura de un camino que luego se retomará y ampliará. En realidad, el tiempo mínimo para poner en marcha un taller formativo eficaz y eficiente es de unas treinta horas; con sesenta horas disponibles se puede estructurar un taller más completo, que incluya una representación teatral final, escrita por los propios dependientes de la organización. En cualquier caso, el principio y el final del taller deben estar fijados y ser conocidos por todos los participantes. Tener un punto común de llegada siempre es menos dispersivo y más útil para organizar el trabajo. Otro aspecto importante a tener en cuenta es el espacio.

El formador debe realizar una inspección previa para asegurarse de que el lugar de formación es lo suficientemente grande como para que los participantes puedan moverse con libertad. Durante el taller formativo es importante que los espacios sólo se utilicen para la experiencia teatral y que estén

provistos de un equipamiento básico consistente en sillas, pelotas de tenis y/o pelotas de diferentes colores, tamaños y materiales; muchos objetos cotidianos, que pueden utilizarse según su función habitual o de formas nuevas e imaginativas (por ejemplo, un cucharón de madera puede convertirse en una varita mágica, un micrófono o la estructura de una marioneta).

Por último, es importante prever, en la fase de planificación, momentos de verificación y evaluación, también para recalibrar o rediseñar la intervención de formación.

Las fases de evaluación pueden referirse a los formadores, a la metodología, al grupo con el que se ha trabajado; en cualquier caso, deben verificarse las evaluaciones individuales con respecto a cómo y por qué se han alcanzado las metas y los objetivos de la intervención de formación.

Así pues, la evaluación no es un momento de juicio, sino un proceso de comprensión de las etapas del taller, con el fin de remodelar también las intervenciones posteriores.

El valor formativo del taller formativo radica en considerar toda la estructura organizativa como objeto del curso de formación propuesto. Cada propósito y acción del taller tiene en cuenta la realidad corporativa en la que los participantes individuales viven a diario, expresando, por parte de los formadores-actores implicados como facilitadores, un amplio conocimiento y visión del contexto organizativo. El taller formativo-activo, constituyendo así una acción formativa sistémica, necesita en cada una de sus fases (concepción, diseño e impartición):

- Trabajo en equipo: en la fase de concepción y diseño no sólo deben participar los formadores, formadores y expertos en desarrollo organizativo, sino también el cliente y los trabajadores (grupo destinatario de la intervención);
- una confluencia de diferentes competencias: el taller formativo-activo, para ser realmente una acción de formación eficaz, debe recurrir a actores, pedagogos, formadores y expertos en desarrollo organizativo;
- una estructura dividida en etapas específicas, cada una caracterizada por metas y objetivos mensurables y alcanzables;

- una apertura constante a la flexibilidad: los formadores-actores, conductores de la intervención formativa, deben poseer la capacidad de gobernar lo inesperado y de comprender lo que sucede en el aula, para modificar *in itinere* la intervención formativa, en relación con las necesidades de formación que surgen espontáneamente de los participantes implicados en la actividad del taller.

En conclusión, el taller formativo-activo para actores organizativos pretende ser una herramienta de empoderamiento y desarrollo de la autonomía individual que transforme a los grupos, dotándoles de una capacidad diferente de lectura de la realidad organizativa y de estrategias renovadas de comunicación y relación, para responder eficazmente a las necesidades de los individuos y de las empresas.

De este modo, la metodología teatral en la educación de adultos es una «forma de antropología del vivir y una profunda condición experiencial» (Rossi Ghiglione & Pagliarino, 2007, p. 27).

El desarrollo individual y organizativo, en el taller formativo-activo, se ve facilitado por el desarrollo de la persona en su totalidad (mente, cuerpo y emociones) que toma conciencia de su propio potencial y áreas de mejora, activándose hacia el cambio para desarrollar estrategias individuales, eficaces y eficientes como respuesta a las demandas diarias del contexto organizativo individual.

4.3 Evaluación de una intervención de teatro empresarial activa en cuanto a la forma

El inicio, la gestión, la realización del curso y la verificación de lo que sucede representan momentos cruciales para el éxito de una acción de formación-acción. Entre ellos, en particular, la evaluación de la acción formativo-activa representa una formidable herramienta de aprendizaje, que permite saber si ha funcionado y qué no, pero sobre todo capitalizar una experiencia de éxito. Dado que las metodologías y herramientas tradicionales no siempre son ade-

cuadas para llevar a cabo un seguimiento y una evaluación minuciosos de las experiencias teatrales, es necesario identificar métodos específicos anclados en los objetivos formativo-activos, pero que tengan en cuenta la peculiaridad del evento.

De fundamental importancia es el análisis continuo del proceso formativo-activo a través de los diversos momentos de recapitulación de las experiencias del grupo de participantes. El uso del diario de observación, que permite a los participantes ponerse en contacto libremente y escribir sus impresiones, observaciones y reflexiones sobre el entrenamiento teatral practicado con especial referencia a las dimensiones perceptiva, emocional y racional, permite al conductor/facilitador del itinerario formativo-activo detectar los puntos fuertes y las criticidades que surgieron en el transcurso de las actividades, y posibilita la observación de la eficacia de los itinerarios formativos lúdico-teatrales a través de un análisis cuidadoso de las dimensiones que interactúan en el sujeto humano en la creación de nuevos conocimientos.

Tabla 3. Diario de observación (Buccolo, 2008, pp-91-92).

Diario de observación <i>Escribe libremente tus impresiones, observaciones y reflexiones sobre la formación teatral que ha practicado</i>
LENGUAJE CORPORAL
Lo que probaste: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Positiva? • De crítico? • ¿Otra vez?
PENSAR
¿Qué intentó controlar?
¿Qué sensación le produjo:
De ti?
¿Los demás?
¿qué estabas haciendo?
¿Qué te imaginabas?

EMOCIONES

¿Qué emoción sintió?

¿Era una emoción nueva o ya conocida?

¿La emoción te hizo feliz o no?

¿Puede explicar por qué?

¿Cómo crees que este camino de activación corporal, emocional y racional puede influir en tu vida personal y profesional?

– A nivel personal:

– Nivel profesional:

Indique aquí las competencias adquiridas que considere transferibles al ámbito profesional:

Observaciones libres:

4.4 Convertir la experiencia en aprendizaje: la sesión informativa (de-briefing)

Para que una experiencia teatral se defina como forma-activa en su sentido pleno, hay que subrayar la importancia del de-briefing como momento de evaluación sistemática de la teoría y la práctica.

El “de-briefing” es un proceso de análisis que se utiliza después de un juego, una simulación o un juego de rol para ayudar a los participantes a reflexionar sobre la experiencia y extraer de ella un aprendizaje significativo.

De forma más sucinta, puede definirse como una reestructuración cognitiva del acto, es decir, un paso de la dimensión perceptiva y emocional a otra más racional. Es entrar en contacto y analizar qué ha sucedido y qué nivel de cambio han registrado los participantes a nivel cognitivo, refiriéndose al conocimiento corporal, perceptivo, emocional y racional.

El término “de-briefing”, que procede del lenguaje militar y significa literalmente “informar al final de una misión”, se refiere al proceso por el que las personas que han participado en una experiencia formativa activa comparan y “hacen balance” de lo que han vivido en primera persona.

También hay que tener en cuenta que el de-briefing a menudo nos abre nuevas perspectivas que nos obligan a iniciar un nuevo proceso formativo-activo: de hecho, ocurre que mientras estamos dentro de la práctica teatral,

es decir, dentro del proceso, tenemos experiencias directas, mientras que en cuanto salimos del juego nos convertimos en espectadores, críticos, jueces y, por tanto, somos capaces de ver desde fuera cómo funciona el juego y a nosotros mismos como jugadores. Con la experiencia teatral aprendemos haciendo, después de la experiencia, a través del de-briefing, aprendemos reflexionando sobre lo que hemos hecho.

En nuestros entornos formales activos, la sesión informativa se lleva a cabo en forma de debate guiado, en el que se invita a los participantes, ya sea mediante preguntas directas o compartiendo lo escrito en las fichas de observación, a reflexionar sobre sus experiencias y aprender de ellas.

Aunque el formador esté familiarizado con el diseño de la experiencia, a través de este proceso de análisis se compromete a descubrir cómo vivieron los participantes esta experiencia y facilita el camino hacia sus interpretaciones individuales y colectivas.

Durante una experiencia teatral de forma activa, llevamos a cabo momentos de de-briefing cada vez que un ciclo de actividades llega a su fin, hasta el momento final de la revisión global de la experiencia.

Este último proceso es especialmente importante, ya que permite a los participantes poner en común, de forma integrada, todas las actividades realizadas.

El proceso de de-briefing se desarrolla a partir de la invitación dirigida a los participantes para que lleven a cabo una autorreflexión sobre la experiencia. A continuación, el formador/desinformador les guía en un proceso de reorientación de las reflexiones que han surgido hacia sus experiencias individuales y los significados que tienen para ellos. Durante la tercera fase del proceso, se invita a los participantes a generalizar, es decir, a pasar de su experiencia personal a posibles aplicaciones más amplias de dicha experiencia, ya sea relacionándola con su vida cotidiana personal y profesional, elaborando planes de acción o reflexionando sobre la conveniencia de un seguimiento.

Durante los diversos “de-briefing” que realizamos en nuestros proyectos, se puso de manifiesto que el intercambio de experiencias y la confrontación con los demás –siguiendo la importante norma de abstenerse de juzgar– es una herramienta importante para aumentar la conciencia personal y la

autoestima, también gracias al hecho de que se invita e insta al individuo a expresar sus propias experiencias y atribuir una dimensión espacio-temporal específica a lo sucedido.

El proceso de “de-briefing”, que no puede estructurarse por completo, requiere una gran competencia por parte del formador-actor que, en primer lugar, debe permanecer ajeno al debate, evitar decir a los participantes lo que deberían haber aprendido y, sobre todo, no juzgar lo que se compartirá dentro del grupo.

El buen de-briefer, al igual que el formador-actor, es una figura carismática capaz de crear armonía en un grupo, prestar atención al individuo y al grupo en su conjunto, practicar continuamente la escucha activa, comunicar eficazmente, acoger las ideas de los demás sin juzgar, orientar hacia la positividad y el desarrollo del pensamiento creativo.

4.5 El actor-entrenador: orígenes y evolución de un perfil profesional en desarrollo

En la sociedad actual, también llamada sociedad de la complejidad y sociedad del conocimiento, entre las profesiones emergentes se encuentran los profesionales de la formación y, entre ellos, el entrenador.

La figura del formador, como la del actor, es una profesión incierta, a veces casi esquivada, en constante definición y reconocimiento.

Una figura –utilizando un término elegido por Zygmunt Bauman para definir la sociedad contemporánea– que es líquida, a pesar de los intentos de pensarla y describirla como sólida, pero no una figura etérea. El entrenador desempeña una profesión especial, intencional e interpretativa, hecha de competencias, en la que la capacidad de formar desempeña un papel decisivo dentro de una profesionalidad que podemos denominar “compleja”, en la que una gran cantidad de conocimientos y praxis intencionales se entrecruzan y guían el proceso de formación, inspirándolo y estructurándolo.

Una profesionalidad con una gran responsabilidad no sólo de contenido, sino también existencial, ya que forma sujetos y, por tanto, necesita competencias relacionadas con la comprensión del sujeto y del contexto, el diseño,

la comunicación y la formación. Este profesionalismo complejo se caracteriza por la dimensión reflexiva, pero al mismo tiempo por técnicas, conocimientos operativos, incluso módulos operativos estandarizados. De ahí la necesidad de una reflexión constante para salvaguardar su identidad, su carácter intencional en las acciones de formación, así como su estatuto jurídico constantemente problemático porque siempre se está definiendo.

El entrenador “es un especialista en contenidos, un experto en procesos de formación, que sabe integrar adecuadamente sus competencias personales/profesionales con los requisitos del curso de formación que se le ha encomendado, para alcanzar los objetivos definidos” (Buccolo, 2011b, p. 345).

El entrenador de profesores conoce el proceso de formación en sus variables sistémicas, los contenidos tratados a nivel especializado y los principios de gestión organizativa. También supervisa la planificación, ejecución y evaluación de las unidades didácticas, así como las variables del aula relativas a la dinámica de grupo y las relaciones interpersonales.

El formador que aplica metodologías de formación experiencial como el teatro se define de forma más creativa como “actor-entrenador” (Buccolo, Mongili & Tonon, 2012), ya que combina estas dos figuras al ser, por un lado, diseñador del proceso formativo y, por otro, actor y protagonista dentro del mismo. De hecho, tiene la tarea de ayudar a las personas a articular su experiencia en círculos dialógicos y animarles a revisar los acontecimientos a través de la lupa proporcionada por él mismo o sus colegas en una dimensión colaborativa y de compartir, en el papel de generador de contexto y facilitador y fijador de situaciones de aprendizaje, como supervisor y co-actor de dimensiones a supervisar.

Hablar hoy del formador-actor como una posible evolución del perfil del entrenador tradicional –que se abre a la innovación y a la aplicación de metodologías de formación experiencial como el teatro y el juego– puede ser un punto de partida para seguir reflexionando sobre las posibles similitudes y diferencias entre el mundo de la formación y el del teatro, ya abordadas desde un punto de vista teórico en el capítulo anterior.

El entrenador y el actor pueden tener puntos de conexión que –en última instancia– pueden converger en un único perfil, el del actor-entrenador, es

decir, el especialista y metodólogo experto en la aplicación de técnicas teatrales en contextos educativos y formativos:

- ¿por qué el entrenador es como un actor?
 - se enfrenta a un público/aula;
 - involucra a su público/clase, tanto a nivel racional como emocional;
 - comunicar contenidos;
 - consigue mantener la atención durante toda su actuación;
 - crea una relación de empatía con el público/aula;

- ¿qué tiene que hacer el entrenador como actor para conseguirlo?
 - tienen presencia y carisma;
 - aprovechar al máximo su energía;
 - conoce bien su guión y cree en lo que hace;
 - saber escuchar;
 - conozca su lenguaje corporal y haga el mejor uso de su voz;
 - encuentra placer en lo que hace;
 - apoyar un papel y ser capaz de elegir diferentes estilos para diferentes públicos;

- ¿quién es el formador tradicional?
 - es un transmisor de información;
 - demuestra el interés exclusivo en que la relación llegue a su fin;
 - tiene una actitud controlada, formal y desapegada hacia el aula;
 - prevalece el saber hacer sobre el saber ser;
 - tiene poco en cuenta las necesidades del individuo;
 - tiene una imagen de su profesionalidad como un deber hacia uno mismo y hacia los demás;

- ¿quién es el actor de la forma?
 - es una figura carismática capaz de crear armonía en un grupo;
 - presta atención a los individuos, indaga en los sentimientos y experiencias de cada uno para comprender sus diferentes necesidades;

- es un profundo conocedor de sí mismo;
- es un comunicador eficaz;
- es protagonista de su propio conocimiento;
- es el que “acoge” la verdad del otro sin juzgar;
- es una figura orientada hacia el positivismo y el desarrollo del pensamiento creativo.

De la lista presentada se desprende que el formador tradicional lleva la “máscara” y el “disfraz” de un papel estático, preestablecido y elaborado, utiliza un tipo de didáctica tradicional, basada en un conocimiento nocionista y reductor de conceptos e información. Faltan la empatía, la interacción, el intercambio comunicativo a través del cual el formador crea un contexto emocionalmente envolvente y estimulante, dando a sus interlocutores la oportunidad de conocerse a sí mismos a través del contacto con los demás, habilidades que el formador sitúa en el centro de su trabajo para convertir a las personas en actores y protagonistas dentro del proceso formativo.

El actor-entrenador, en definitiva, trabaja orientando sus competencias hacia el desarrollo de los recursos humanos de la empresa para satisfacer plenamente las necesidades tanto del individuo como de la propia organización y utiliza el Teatro de Empresa como su principal herramienta.

Así, “la figura del actor-forma es flexible y posee diferentes habilidades y desempeña diferentes papeles”, como:

- el profesor (responsable del proceso de aprendizaje);
- el tutor (garante del proceso educativo y coordinador dentro del curso);
- el entrenador (procesador de la experiencia común);
- el planificador de formación (planificador de cursos, interfaz con los usuarios y la organización);
- el consultor (herramienta de intervención).

También lo es:

- actor;
- animador;
- director;

- escenógrafo;
- comunicador;
- provocador;
- payaso;
- facilitador.

Es capaz de correlacionar toda esta gama de competencias y funciones y utilizarlas de la mejor manera posible para una formación eficaz.

Por ello, el saber del actor-entrenador está absolutamente integrado con su saber ser, que no puede separarse del saber hacer, ni del saber relacionarse y del saber comunicar.

Así pues, es legítimo preguntarse si el actor-formador es un entrenador que se ha especializado en el arte teatral o un actor que se ha especializado en la formación. Si vamos a analizar las agencias de formación que ofrecen esta metodología, como el Théâtre à la Carte de París, veremos que a menudo están compuestas por actores que se han acercado al mundo de la formación.

El propio Poissonneau, el más conocido divulgador de la metodología del Teatro de Empresa, se autodenomina comédien, y añade:

“Soy actor, no tengo ninguna formación empresarial, entré en la empresa un poco por diversión. [...] Más tarde, profundicé en mis estudios sobre gestión por mi cuenta y empecé a ir a la empresa con un escenarista para escuchar las necesidades, entender los problemas y diseñar intervenciones de formación utilizando el teatro” (Buccolo, 2011a, pp. 37-38).

Así pues, el conocimiento del arte teatral no es suficiente si no se sitúa en el contexto de referencia y si no parte de un análisis en profundidad de las necesidades de formación.

La primera observación que surge es que –quizás– el actor-entrenador, como figura completa, no existe. Una colaboración entre artistas y entrenadores para lograr una intervención eficaz de Teatro de Empresa podría resultar una buena solución para determinados tipos de intervenciones en las que, por ejemplo, el escenógrafo trabaja en una obra con el asesoramiento del diseñador de la formación, y los actores ponen en escena –conscientes de la finalidad educativa– la obra requerida.

En la mayoría de las prácticas, las distintas figuras no pueden separarse herméticamente. Así, no puede haber un entrenador que opte por utilizar la metodología del Teatro de Empresa que no posea un bagaje de conocimientos teatrales adquiridos a través de la práctica escénica, ni un actor que utilice esta metodología que pueda carecer de las competencias pedagógicas y organizativas fundamentales para formar adecuadamente a los sujetos y facilitar el cambio organizativo.

Por tanto, esta identidad profesional puede existir si se diseña un itinerario de formación que integre las dos competencias, la teatral y la pedagógica. Para que esto sea posible, es imprescindible partir de una reflexión sobre la relación entrenador/disciplina, ya que el profesor no transmite conocimientos, sino la calidad de su relación con el conocimiento, que se configura a partir de sus propias experiencias, profundamente vinculadas a su yo personal y profesional.

El programa de formación del actor-entrenador debe contemplarse en una perspectiva de enriquecimiento continuo e inmerso directamente en la realidad en la que actúa; de este modo, pone a prueba sus competencias y busca las vías más adecuadas para conciliarlas.

El actor de la forma se forma formando, y debe estar atento a lo que, de diversas maneras, alimenta su arte y su profesión.

El actor-entrenador es consciente de que es necesario proporcionar, de forma mediata, al alumno, las herramientas más útiles para un proceso de crecimiento. Ser un actor de la forma, por tanto, significa tener una fuerte conciencia contextual, pero también ser un testigo, un mediador, un acompañante de procesos impredecibles que no están bajo su control.

El actor-formador utilizará, por tanto, modalidades que enfatizan la escucha y la atención; la actividad conversacional y dialógica; la interrogación como creación de respuestas posibles y alternativas, frente a la interrogación en función de la obtención de una respuesta única y unívoca; la problematización como descubrimiento de otras preguntas y discusión del punto de vista del otro frente a cualquier asertividad injustificada.

La identidad profesional del actor de formación se basa, pues, en su “saber ser” a la vez pedagogo y pedagogo, sujeto en formación y entrenador, rostro

humano y rostro científico. La formación del entrenador debe, por tanto, partir de una sólida formación pedagógica, es decir, académica, que debe haber adquirido a través de sus estudios. Sus conocimientos son necesariamente los conocimientos del pedagogo y del entrenador de empresa experto en procesos de formación.

Por otra parte, su *savoir faire* y sus competencias relacionales, como saber dirigir una clase o saber comunicar, dirigir una formación o saber improvisar, no sólo deben tener una base teórica, sino haberse formado a través de la experiencia teatral. Su saber hacer es, por tanto, el de un actor.

El teatro también se revela como una eficaz herramienta de formación en el saber hacer del actor-entrenador, que resulta ser una competencia fundamental de esta figura profesional. La empatía, el autocontrol, la paciencia, se entrenan literalmente en la práctica teatral, hasta el punto de convertirse en parte integrante de la personalidad del actor-entrenador. Su saber hacer es, por tanto, el del pedagogo teatral que acompaña a las personas en un proceso de cambio del mismo modo que el pedagogo teatral lo hace con el actor.

A partir de las reflexiones realizadas hasta ahora, podemos considerar, por tanto, que la adquisición de una profesionalidad de alto nivel en el ámbito del Teatro de Empresa requiere años de estudio y aplicación, tanto en el campo de la formación como en el del teatro. A este respecto, es útil comparar las dos profesiones, es decir, la del entrenador y la del actor, para comprender sus similitudes y diferencias.

En los dos cuadros, ambas profesiones presentan problemas: ni el entrenador ni el actor poseen todas las competencias necesarias para lograr un efecto plenamente satisfactorio.

Tabla 4. Ventajas e inconvenientes del formador (Borgato & Vergnani, 2007, p. 62).

EL ENTRENADOR	
<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>
Capacidad para producir contenidos de formación con un alto nivel de profesionalidad.	Imagen desagradable de amateurismo en caso de dominio insuficiente de las técnicas teatrales.
Conocimiento de los entornos corporativos.	Mal hábito de trabajar según el guión.

EL ENTRENADOR	
<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>
Capacidad para diagnosticar problemas organizativos.	
Habilidades relacionales y hábito de actuar en cuestiones emocionales, relacionales y organizativas críticas.	

Tabla 5. Ventajas e inconvenientes del actor (Borgato & Vergnani, 2007, p. 63).

EL ACTOR	
<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>
Dominio de las herramientas teatrales y capacidad para ofrecer un producto con buen valor escénico, rítmico y espectacular.	Falta de una base teórica sólida y de una asistencia prolongada de las organizaciones para poder intervenir como figura única en contextos de formación.
	Dificultades para dominar la dinámica organizativa.
	Dificultades para construir el significado global de la intervención.
	Tendencia a buscar buenos resultados principalmente en términos estéticos; esto puede dar lugar a una sensación de vaguedad en los participantes y a reflexiones del tipo: "Bonito, pero ¿qué sentido tiene todo esto?"
	Dificultades para captar la falta de transparencia de las empresas en la fase de análisis de las necesidades.
	Falta de herramientas para ayudar a los clientes a centrarse en sus necesidades.
	Falta de conocimiento profundo del contexto, lo que podría llevar a aceptar mandatos inalcanzables.

Es cierto que una figura óptima sería aquella capaz de desarrollar ambas competencias a un nivel muy alto; sin embargo, como es poco probable que esto ocurra, nuestra experiencia nos dice que las competencias de formación y organización son las dominantes.

CONCLUSIONES

El teatro permite representar y experimentar la realidad trabajando con el cuerpo, con los cinco sentidos, con la mente. Canaliza la introspección, la imaginación, la creatividad, el trabajo con y sobre las emociones. Permite adquirir confianza en uno mismo y conciencia de los roles, mejorar el conocimiento de los compañeros, la comunicación y reforzar el trabajo en equipo.

De este modo conseguimos vincular el arte a la empresa, haciendo posible, mediante el enfoque escénico y el juego dentro de un curso de formación, implicar en primera persona a los participantes que, gracias a las técnicas teatrales, activan al mismo tiempo su mente, sus emociones y su cuerpo.

El teatro en la empresa ofrece así una práctica para la mejora de las personas, los grupos, el liderazgo y las capacidades creativas; puede verse como un laboratorio de experimentación paralelo a la realidad de la empresa, un espacio de simulación donde replicar experiencias hasta assimilarlas.

Mientras que la vida sucede y está siempre presente, el teatro es un acontecimiento extraordinario que reproduce la vida de una forma especial. El teatro posee –como afirma Shakespeare– la terrible e independiente capacidad terapéutica de desmitificar las intrigas e ilusiones que tejen nuestra experiencia; es, por tanto, indispensable para vivir auténticamente.

El teatro de empresa nos lleva a apreciar la diversión, el juego y el desarrollo del potencial individual y relacional. El libro representa una herramienta de análisis de las relaciones humanas, es una obra de evolución de un paradigma en ciernes que recorre las etapas más significativas que han fundamentado teorías, ordenado experiencias y creado nuevas ideas para promover el desarrollo psicofísico y el bienestar de la persona utilizando un teatro hecho de investigación, en el que el objetivo último es desarrollar el potencial humano partiendo de la dimensión cognitiva, corporal y emocional del sujeto en el lugar de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alschitz J. (1998). *La gramática del actor*. Ubulibri.
- Aragou-Dournon, B. & Détrie P. (1998). *Le Théâtre d'entreprise*. Liaisons.
- Arrigan P., (2003). *Shakespeare y la gestión*. Etas.
- Baldassarre V. A, Galliani L. (2002). (ed.), *Comunicación y formación en adultos*. Tecomproject.
- Beard, E. (1985). *Solitude, craft, revolt*. Unilibri.
- Bellotto, M., Trentini, G. (1988). *Culturas organizativas y formación*. FancoAngeli.
- Besozzi, E. (1993). *Elementos de sociología de la educación*. La Nuova Italia Scientifica.
- Boal, A. (2009). *El policía y la máscara. Juegos, experiencias y técnicas del teatro del oprimido*. La Meridiana.
- Boal, A. (2011a). *El arco iris del deseo*, La Meridiana.
- Boal, A. (2011b). *El teatro del oprimido. Teoría y técnica teatral*. La Meridiana.
- Borgato, R. y Vergnani, P. (2007). *Teatro de Empresa. El teatro en la formación: de la teoría a la práctica*. FrancoAngeli.
- Brook, P. (1998). *El espacio vacío*. Bulzoni.
- Bruscaglioni, M. (1997). *Gestión de procesos en la educación de adultos*. Franco Angeli.
- Bruzzone, D. (2022). *La vida emocional*. Morcelliana.
- Buccolo, M. (2008). *La formación sale a escena. La progettazione dei processi formativi attraverso la metodologia del Teatro d'Impresa*. Laterza.
- Buccolo, M. (2011a). Entrevista con Christian Poissonneau, *Journal for Education For*, 88.
- Buccolo, M. (2011b) *Il formatore*, en P. Orefice, A. Carullo & S. Calaprice, *Profesiones educativas y formativas: de la demanda social a la respuesta legislativa*. Cedam.
- Buccolo, M. (2019). *El educador emocional. Caminos de alfabetización emocional a lo largo de la vida*. FrancoAngeli

- Buccolo, M., Mongili S., Napolitano S., (2013). *Manual para formadores. Herramientas prácticas para la formación en las organizaciones*. Dino Audino.
- Buccolo, M., Mongili, S., Tonon, E. (2012). *Teatro y educación. Teorías y prácticas de la pedagogía teatral en contextos formativos*. Franco Angeli.
- Buccolo, M., Orefice P. (2012) (Eds.), *Theatre and Participatory Action Research for the development of diversity knowledge in business contexts. The European Project TE- JACO - Theatre and Play to foster change in organisations*, CD&V Editore.
- Demetrio, D. en V.A. Baldassarre, L. Galliani (Eds.) (2002). *Comunicación y formación en adultos*. Tecomproject.
- Dewey J., *Experiencia y educación*, La Nuova Italia, Florencia, 1984.
- Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad*. Mondadori.
- Fustier M., (1989). *L'entreprise mise en pièce...de théâtre*. Les éditions d'Organisation.
- Gardner, H. (2007). *Cinco claves para el futuro*, Feltrinelli.
- Goffman E., (2001). *La vida cotidiana como representación*. The Mill.
- Granatella, L. (Ed.) (1998). *Educación teatral*. La escuela.
- Hérial A. y Mégrièrè D. (2004). *Techniques théâtrales pour la formation d'adultes*. Retz.
- Hillman, J. (2003). *El lenguaje de la vida. Conversaciones con Laura Pozzo*, Rizzoli.
- Hume V. (1992). *Le théâtre d'entreprise, origines et objectifs en Actualité de la formation permanente*, n° 120, Centre INFFO.
- Kolb D.A. y Kolb A.Y. (2005). Learning styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in *Higher Education*, *Academy of Management Learning & Education*. Universidad de Wisconsin.
- Laneve, C. (1997). *El campo de la didáctica*. La escuela.
- Malavasi, P. (2003). *Pedagogía y formación de recursos humanos*. Vida y pensamiento.
- Mangham I. L. y Overington M. A. (1993). *La organización como teatro. El análisis del comportamiento laboral a través de la metáfora teatral*. Raffaello Cortina.

- Mezirow, J., Taylor, E. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. Jossey-Bass.
- Moreno, J. L. (1985). *Manual de Psicodrama. El teatro como terapia*. Ubal-dini.
- Morin, E. (2004). *El método: 2. La vida de la vida*, Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2011). *El desafío de la complejidad*. Las Cartas.
- Mustacchi, C. (2002). *En el cuerpo y la mirada. La emoción estética en los lugares de cuidado y educación*. Unicopli.
- Nussbaum, M., y Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. Clarendon Press.
- Oliva, G. (1999). *El taller de teatro*. LED.
- Orioli, W. (2001). *El teatro como terapia*. Macro Ediciones.
- Pampaloni, S. (2006). *El cuerpo en escena*, en A. Mannucci (Ed.), *L'emozione fra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*, Edizioni del Cerro.
- Perisinotto, L. (2001). *Teatros en la escuela. Aspectos, recursos tendencias*. Utet.
- Perisinotto, L. (2004). *Animación teatral*. Carocci.
- Piccardo, C. & Pellicoro, F. (2008). *La organización en escena. La metáfora teatral entre formación y desarrollo organizativo*. Raffaello Cortina.
- Poissonneau, M. & Moisan, I. (2011). *El trabajo puesto en escena. Ideas recibidas sobre el Teatro de Empresa*. Le Cavalier Bleu.
- Quaglino, G.P. (1985). *Hacer formación*. Il Mulino.
- Rossi Ghiglione, A. & Pagliarino, A. (Eds.) (2007). *Hacer teatro social*. Dino Audino.
- Sirignano F.M., Buccolo M. & Ferro Allodola V. (2023). La gestión del estrés laboral a través de la metodología del Teatro de Empresa: un itinerario de investigación-formación pedagógica. *Investigaciones en Pedagogía y Didáctica*. 18(3), 1-26.
- Spolin, V. (2005). *Ejercicios e improvisaciones para el teatro*. Dino Audino.
- Stanislavsky, K. (2003). *El trabajo del actor sobre sí mismo*. Laterza.
- Stramaglia M., Buccolo M., (2024). *Humanidades médicas y medicina narrativa*. Vol. 1. Arachne.
- Tessari, R. (2004). *Teatro y Antropología, entre ritual y espectáculo*. Carocci.
- Turner V. (1986). *Dal rito al teatro*, traducido al italiano, Il Mulino.

Vello P. M., (1995). De reactiva a creativa: cómo implantar una organización que aprende, FrancoAngeli.

Vico, G. (1997). *Teorías pedagógicas y dimensiones profesionales*. Escuela.

Weick K, (1993). Organising. La psicología social de los procesos organizativos, Isedi.

El Teatro de Empresa hace que el aprendizaje sea transformador (Mezirow & Taylor, 2009) porque produce un cambio en las perspectivas de sentido con las que nos relacionamos con la vida, la experiencia, con nosotros mismos y con el mundo, y esto nos lleva a nuevas formas de pensar y sobre todo a nuevas formas de actuar. Ahora bien, ¿cómo crear espacios pedagógicos que promuevan este cambio tan profundo que involucra los marcos de sentido arraigados en nosotros?

Respondiendo a esta pregunta, el libro pretende proporcionar un marco general sobre la metodología del Teatro de Empresa, ofreciendo oportunidades para repensar caminos y herramientas de planificación educativa en relación con el uso de nuevas metodologías de formación, como la aplicación de técnicas teatrales en las organizaciones.

La obra se presenta como una guía útil y práctica para orientar a formadores, profesores, actores, directores y escenógrafos en la aplicación de la metodología teatral en diferentes contextos organizativos.

Maria Buccolo PhD es Investigadora en Pedagogía General en la Universidad Europea de Roma y ha obtenido la Calificación Científica Nacional (ASN 2018) para el puesto de Profesor Universitario de Segunda Banda en el Sector Competitivo 11/D1. Intereses de investigación: teatro de empresa, educación emocional, educación del talento, aprendizaje basado en el trabajo. Se formó en teatro corporativo en el Theatre à la carte de París y es alumna directa del divulgador más conocido del método, Christian Poissonneau. Coordinó las actividades de experimentación de la metodología del teatro de empresa en el grupo de investigación de la Unidad Italiana de la Universidad de Florencia en el Proyecto TEJACO “Teatro y juego para favorecer el cambio en las organizaciones” (Programa Europeo de Educación y Formación Continua 2007/2013 Leonardo da Vinci - Proyectos Multilaterales de Transferencia de Innovación). En Italia dirigió el Grupo Nacional de Investigación sobre Teatro y Formación dentro de la Asociación Italiana de Entrenadores (AIF) y coordinó el Primer Festival Italiano de Teatro Empresarial (Bologna 2011). Ganadora del Premio Italiano de Formación y Valorización del Capital Humano “Aldo Fabris”, Mención Especial Universidad con el Proyecto Europeo TEJACO. Ganadora del Premio Italiano de Pedagogía 2018 con el volumen: “Formar-si alle professioni educative e formative. Università, lavoro e sviluppo dei talenti” (FrancoAngeli, 2015). Miembro del comité científico y redactor jefe de la revista científica de pedagogía general “Medical humanities & narrative medicine” (Aracne Roma). Miembro de varios comités científicos de series y revistas. Es referee de revistas científicas de Banda A. Autora de monografías y numerosas publicaciones científicas nacionales e internacionales. Es formadora y consultora en diversas organizaciones públicas y privadas y participa en la formación mediante la metodología del teatro de empresa.