

- Cavalleiro, E. (2010). Prefácio. En G. Moura (org.), *Estórias Quilombolas. Coleção Caminho das Pedras vol. III*. Brasília, Brasil: Ministerio de Educación-Secretaría de Educación Continua-Alfabetização e Diversidade.
- Couto, M. (2011). *E se Obama fosse africano? E outras*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Faraco, C. (2005). Autor e autoria. En B. Brait (org.), *Bakhtin: Conceitos-Chave* (p. 37). São Paulo, Brasil: Contexto.
- Gagnebin, J. (2005). Infância e pensamento. En J. Gagnebin. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história* (pp. 167-181). Río de Janeiro, Brasil: Imago.
- Galeano, E. (2010). La pálida. En E. Galeano. *El libro de los abrazos* (p. 129). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Larrosa, J. (2002). Para qué nos sirven los extranjeros. *Educação & Sociedade*, 23 (79). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10850.pdf>, el 16 de julio de 2017
- Lopes, J. y Mello, M. (2016). Tinha cebola “desmaiada”: Bakhtin e o pesquisar com. *RevistAleph*, (25), 250-268.
- Lopes, J. y Vasconcellos, T. (2006). Geografia da Infância. *Territorialidade Infantis. Currículo sem Fronteiras*, 1 (6), 103-127. Recuperado de http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf, el 19 de julio de 2017.
- Medina, P. (2007). Configuración de Fronteras, Interculturalidad y Políticas de Identidad. *Revista Tramas*, (28), 171-194. Recuperado de http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-276-4355dhh.pdf, el 14 de agosto de 2017.
- Priore, M. (1999). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Sabido, O. (2009). El extraño. En E. León (ed.), *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad* (pp. 25-27). Barcelona, España: Anthropos.
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. (María Luisa Fuentes, trad.). Barcelona, España: Liberduplex S.L.U.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*, 1ª. (ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Vigotsky, L. (2007). *Pensamiento y habla*. (Alejandro Ariel González, trad.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- Vigotsky, L. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. (Francisco Martínez, trad.). Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotski, L. (1991). *A formação social da mente*, 4ª (ed.). (J. Neto, L. Barreto, y S. Afeche, trad.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Wittgenstein, L. (1968). *Tractatus Logico-Philosophicus*. (J. Giannotti, trad.). São Paulo, Brasil: Companhia Editora Nacional.

TEATRO CON BEBÉS: UNA LECTURA A PARTIR DE LA PEDOLOGÍA¹ HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Claudia da Costa Guimarães Santana, Luiz Miguel Pereira

Los procesos de aprendizaje cultural son formas especialmente eficaces de aprendizaje social porque son tanto: *a*) formas especialmente fieles de transmisión cultural (que crean un trinquete cultural especialmente eficaz) como *b*) formas especialmente eficaces de creatividad e inventiva social-colaborativas, es decir, procesos de sociogénesis en los que múltiples individuos crean juntos algo que ningún individuo podría haber creado por sí solo. Esta eficacia especial deriva directamente del hecho de que, cuando un ser humano está aprendiendo «a través» de otro, se identifica con esa persona y con sus estados intencionales, y a veces también con sus estados mentales. (Tomasello, 2007, p. 17).

¹ *Pedología* fue un término introducido por el americano Oscar Chrismann en 1983; definida etimológicamente como la Ciencia del Niño. Lev S. Vigotski, al abordar la Pedología en el contexto soviético de transformaciones sociales, la definió como la Ciencia del Desarrollo Cultural de Niño (Cf. Santana, 2016).

INTRODUCCIÓN

Los nacimientos, generalmente, propician momentos de muchas alegrías, sobre todo para los que están esperando la llegada de un nuevo miembro a la familia. Es importante aclarar que el plural es intencional, nacemos dos veces, biológica y culturalmente. Por lo tanto, los encuentros de los bebés con sus cuidadores ocurren con base en la cultura encontrada en su cotidiano. “El niño que aún no nació dispone del útero de la madre como medio, el niño que acaba de llegar al mundo también dispone de un espacio muy pequeño como parte de su medio más cercano”. (Vigotski, 2010, p. 683).

La herencia cultural de la humanidad aguarda inexorablemente a aquellos que nacen y, por más que tengamos la preocupación en mantener el cuidado con un modo de vida que atienda los presupuestos de una posibilidad de desarrollo para los bebés, estamos la mayoría de las veces reproduciendo el legado cultural que hemos heredado.

TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL: REFLEXIONES A PARTIR DE LAS INFANCIAS

Presentaremos en este trabajo, en el contexto de la teoría histórico-cultural, algunas reflexiones de investigaciones que venimos realizando con los niños a través de actividades de teatro para bebés. Tomamos como premisa básica el presupuesto vigotskiano de que, en las investigaciones con niños, el foco no debería ser el niño que se desarrolla sino el propio desarrollo cultural del niño (Santana, 2016).

Para Vigotski, estudiar el desarrollo humano significa, necesariamente, objetivar científicamente su carácter cultural, y por lo tanto, la investigación del desarrollo infantil debe captar el camino recorrido por el niño en la transformación de las funciones naturales y biológicas en funciones psicológicas superiores que, para

dicho autor, poseen orígenes culturales (Vigotski, 1998). En este sentido, el medio ofrecido es una expresión de la transformación de la naturaleza por el hombre en formas culturales de existencia humana. “Las formas erguidas (entendidas aquí en su carácter material y simbólico) son fruto de la historia humana pero, al mismo tiempo son lugares de donde la historia se inicia constantemente; es fin, es comienzo, es génesis, forman las relaciones espaciales humanas” (Lopes, 2013, p. 130). Por ello, estudiar el desarrollo humano, y por consiguiente, el desarrollo infantil, requiere una postura investigativa que nos permita entenderlo como un producto de la vida social y de cómo la cultura se torna parte de la vida de los niños, transformando su propia forma de ser.

¿En qué situación social ocurre el desarrollo? Para la teoría histórico-cultural, los seres humanos tienen distintas etapas de desarrollo y “el desarrollo se considera como un proceso que se distingue por la unidad de lo material y de lo psíquico, de lo social y de lo personal, en la medida que el niño se va desarrollando” (Vigotski, 2012a, p. 254). De esta forma:

La situación social de desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el periodo de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente de desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual. (Vigotski, 2012a, p. 264).

Un criterio posible para determinar lo esencial de cada edad es la neo/formación; dicha neo/formación es para Vigotski un aspecto primordial para evaluar el desarrollo del niño, es el surgimiento de lo nuevo. En este sentido, fue enfático en contraponerse a las teorías que igualaban la idea de desarrollo a la madurez y a aquellas que consideraban el desarrollo como una secuencia de etapas pre-definidas a ser superadas por el niño, de modo que cada etapa representará una condición necesaria para el establecimiento de

la etapa siguiente. Vigotski argumentaba a favor de una ciencia de desarrollo del niño que tomará como fundamento una temporalidad histórica de transformaciones en el niño como una totalidad, y estaba en desacuerdo con la idea de que la temporalidad cronológica debería ser el único criterio de evaluación del desarrollo.

Para Vigotski, la ciencia “Pedológica” se define como la ciencia del desarrollo cultural del niño, la cual debería guiarse en investigar las diferentes transformaciones sufridas por los niños a lo largo del desarrollo. En concordancia con el autor, el desarrollo infantil se constituye como una historia de transformaciones que sólo son posibles cuando se analizan en la totalidad de su movimiento histórico. La temporalidad histórica es el tiempo de desarrollo real del niño, el proceso histórico de transformaciones sufridas por él lo guiarán hasta el nivel real de desarrollo en que se encuentra. Es por esto que, tomar el desarrollo infantil como una secuencia de etapas pre-establecidas por un determinante genético o por las condiciones del medio, sería lo mismo que no considerar aquello que caracteriza al desarrollo como desarrollo, que es la manifestación de lo nuevo, las neo/formaciones en el niño (Santana, 2016).

Otra vez de acuerdo con Vigotski, es necesario entender el desarrollo infantil no apenas como progreso o evolución, pero sí principalmente como un proceso que permite la involución, el retroceso, la ruptura, la discontinuidad, la transformación radical de lo que había en el estado de desarrollo anterior. Con base en la “pedología” afirmaba que las funciones en desarrollo del niño, que antes ejercían el papel de actividad principal o de actividad-guía, en el ciclo de desarrollo siguiente, asumían funciones secundarias o también dejaban de existir para que una nueva función asumiera el papel de actividad principal. Son en esos momentos que emergen y se constituyen las neo/formaciones que producirán transformaciones en el ciclo de desarrollo como un todo.

Sin embargo, al contrario de lo que comúnmente se espera, el proceso de constitución de neo/formaciones no ocurre de forma armónica e imperceptible. Paradójicamente, para Vigotski, dicho

proceso se caracteriza por grandes períodos de inestabilidad en el desarrollo, lo que para algunos es considerado como desvíos en el curso de infantil. Para él, esas neo/formaciones representan nuevas formas de ser y estar en el mundo, pues resultan en profundos cambios en la estructura psicológica del niño.

Entendemos por neo/formación el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en su aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna durante el transcurso de su desarrollo en un periodo dado (*Idem*, p. 255).

En otro aspecto, una actividad bastante común en los niños pequeños, que sólo es posible a partir del medio ofrecido, es la imitación. En la perspectiva vigotskiana, la imitación no es un acto mecánico pero sí una condición puesta por la cultura. Al imitar un adulto, el niño aprende a lidiar con las situaciones que están más allá de su condición actual. Para Vigotski, “al hablar de imitación no nos estamos refiriendo a un acto mecánico, automático, irracional, sino a un acto fundamentado en la comprensión, es la realización imitativa de cierta operación intelectual”. (Vigotski, 2012b, p. 263).

Así, la imitación, tan fuertemente presente en el comportamiento de los niños pequeños, permite que ellos saquen del medio ofrecido el significado de sus vivencias en ese mismo medio. Por otro lado, refuerza la importancia de las actividades colaborativas entre adultos y niños y de los niños entre ellos mismos, para la formación de los procesos de desarrollo cultural infantil. Por lo tanto, son ofrecidos *estrenos* en y con el mundo.

VIVENCIA INFANTIL PARA VIGOTSKI

La actividad de imitación en niños pequeños es un fuerte argumento que nos ayuda a comprender lo que Vigotski llamaba “vivencia”. La condición histórico-cultural del desarrollo infantil no significa

decir que se trata de un individuo pasivamente moldeado por el medio. El medio aquí no es visto como una dimensión absoluta y fuera del individuo, pero como elemento interpretado, la expresión de una “vivencia” del niño:

...la unidad en la que, por un lado, de modo indivisible, el medio, aquello que se vivencia está representado –la vivencia siempre está ligada a aquello que está localizado fuera de la persona– y, por otro lado, está representado cómo yo vivencio eso, o sea, todas las particularidades de la personalidad y todas las particularidades del medio son presentadas en la vivencia, tanto aquello que es retirado del medio, todos los elementos que poseen relación con una personalidad dada, como aquello que es retirado de la personalidad, todos los trazos de su carácter, trazos constitutivos que poseen en relación con un acontecimiento dado. De esta forma, en la vivencia, nosotros siempre lidiamos con la unión indivisible de las particularidades de la personalidad y de las particularidades de la situación presentada en la vivencia. Por eso, parece apropiado conducir de manera sistemática el análisis del papel del medio en el desarrollo del niño, conducirlos desde el punto de vista de las vivencias del niño, porque en la vivencia, como ya he puesto, son llevadas en cuenta todas las particularidades que participaron en la determinación de su actitud frente a una situación dada. (Vigotski, 2010, p. 686-7).

La vivencia es para Vigotski una unidad psicológica que nos permite pensar, primeramente, que el medio no es el medio en sí pero es siempre un medio interpretado por el niño. Luego, no es ese o aquel elemento presente en el medio que irá a afectar decisivamente el desarrollo psicológico del niño. El medio hace junto al niño una unidad relacional, o sea, medio y niño forman una unidad en el desarrollo.

En la educación de niños pequeños es muy común la preocupación de la organización del medio que será ofrecido para ellos. Muchas propuestas toman el medio ofrecido como algo “para” los niños y no “del” niño. De esta forma, el niño debería comportarse de una manera esperada de acuerdo con los elementos presentes en aquel medio. Las funciones que, acaso se vinieran desarrollando

en el niño, serían una expresión directa del medio ofrecido. De ahí surgieron expresiones tan comunes en el cotidiano de los niños, tales como: “medio estimulante”, “objetos pedagógicos”, “juguetes educativos” y una preocupación, algunas veces exagerada, con la organización del espacio físico para la infancia. No estamos diciendo, con esto, que esos objetos no sean importantes o que las propuestas educativas deban descuidar esos aspectos, pero entendemos, como Vigotski, que “no es ese o aquel elemento tomado independientemente del niño, pero sí, el elemento interpretado por la vivencia del niño que puede determinar su influencia en el recorrer de su desarrollo”. (*Idem*, p. 683).

El énfasis de Vigotski, en su “pedología” estaba, justamente, en describir que las investigaciones realizadas con niños deberían partir de la idea de desarrollo como una totalidad. En ese sentido, niño y medio forman una unidad. El medio es parte del todo, un elemento de la unidad de vivencia del niño. La vivencia es una unidad que cuenta en los elementos de una totalidad. Esto quiere decir que la interpretación de la infancia ocurre a partir de un medio ofrecido para ella, sin embargo, ese proceso no se basa en la internalización de un medio absoluto y fuera del niño. En la vivencia, el niño interpreta el medio, él no repite y tampoco lo reproduce como una copia fiel. Vigotski usa el término de “refracción” para contraponerse a la idea de que la vivencia del niño sería un simple reflejo de experiencias culturales infantiles. (Santana, 2016).

El concepto de “vivencia” nos ayuda a entender por qué para Vigotski el desarrollo ocurre por medio de una temporalidad histórica y no apenas cronológica. Así, el valor de cada periodo de tiempo precisa de ser evaluado, no en su dimensión absoluta, pero sí en su dimensión relativa, es decir, por el lugar que ocupa en el ciclo de desarrollo infantil. En la lógica de desarrollo cronológico, un año es siempre un año, pero, a medida en que el medio y el niño forman una unidad, el significado de mes para el niño cuando él tiene un año no es el mismo de cuando tiene seis u ocho años.

Lo anterior significa entender que el desarrollo infantil no es un proceso regular de etapas que tienen que ser cumplidas, sino que el niño debería ser comprendido con base en sus ciclos de desarrollo. En este sentido, para Vigotski, cada ciclo es marcado por un proceso de cambios y saltos cualitativos totalmente diferentes a los ciclos anteriores de desarrollo.

En este trabajo presentamos algunas reflexiones a partir de las aproximaciones teóricas respecto al teatro con bebés. Al ofrecer esa actividad cultural en los grupos de niños de hasta de tres años, en la escuela de educación infantil “Escola Nossa”,² estamos teniendo en consideración el desarrollo de la imaginación a través de vivencias estéticas.

Observamos cómo los bebés –niños entre un año y medio hasta tres años– vivencian las actividades realizadas. “La Educación artística es un factor de la educación, particularmente importante [...] Lo importante es que casi no existe otro medio de educar las emociones humanas y, por consiguiente, la voluntad humana [...]” (Lunatcharski, 1988, p. 209-214). El teatro para bebés considera a los bebés como seres poéticos con capacidad de comunicarse desde su nacimiento, por tanto, seres humanos que nos enseñan con su presencia en el mundo.

Vigotski, con su humanismo socialista y su creencia en las fuerzas creativas del ser humano, nos proporciona otra posibilidad de entendimiento para las cuestiones relativas al desarrollo de las personas. Cuando nos referimos al desarrollo de bebés, no partimos solamente del punto de vista de las condiciones materiales de la sociedad, de sus fuerzas productivas, sino sobre todo, de las transformaciones de los seres humanos a partir de sus potencialidades desarrolladas por el contacto con los otros en un proceso dialógico, de la oferta de posibilidades artísticas, técnicas, literarias, filosóficas, humanas, entre otras tantas. En efecto, en el medio se

² La “Escola Nossa” está localizada en la ciudad de Niterói, estado de Río de Janeiro, Brasil- <http://www.escolanossa.com.br/>

originan todas las especificidades humanas de la personalidad que él va adquiriendo. De este modo, al ofrecer el teatro como medio, como fruto de la producción humana y como una posibilidad de vivencia, promovemos en los bebés posibilidades de desarrollo.

El ser humano conquistó su incompletitud y su característica colaborativa a través de su debilidad biológica desde el nacimiento. Al nosotros nacer, estamos dotados de un repertorio biológico complejo, con un alto grado de organización perceptiva y expresiva que favorece el intercambio con el otro social (Carvalho, 1983, citado por Ramos, 2010). Mediante el cuidar y el educar por el otro, el bebé reconoce esa intencionalidad y es gestada la colaboración a través de esa mediación.

La elección de indicadores de desarrollo en el niño

...son constituidos en manifestaciones de la actividad biológica: el llanto, el movimiento –de manos, de pies, del rostro o de ‘caritas’, de brazos, de tronco, de piernas– la mirada, la sonrisa, y en una especie de combinación de varias de ellas, que resulta en una exaltación de alegría”. (Pino, 2005, p. 196).

Las acciones combinatorias de esos constituyentes, junto al aprendizaje cultural, proporcionan las condiciones necesarias para identificar a los bebés como agentes sociales productores de cultura. Por ejemplo, en el gesto de apuntar, el niño produce una operación que articula la relación de él con el objeto al cual se refiere y con los sujetos para los cuales los gestos se dirigen.

Nuestra hipótesis es que el teatro “para” bebés amplía las posibilidades de vivencias formadoras del desarrollo humano. El teatro para bebés propicia la vivencia estética y la relación con otros bebés. La presentación del montaje, con escenas que exhiben posibilidades de mundo, ejecutadas con creatividad compuesta a partir de la realización de la música, proyecciones, escenarios, vestuarios, adornos, textos, trabajos de actriz/actor y dirección, provocan en los bebés una variedad de sentidos. Si el medio origina todas las especificidades humanas de la personalidad que el niño va adquiriendo, transitar por las plateas de teatros, en las presentaciones en la escuela,

desencadenaría en los bebés situaciones de percepción estética que se pueden constituir en vivencias estéticas que es la base formadora de la imaginación. “Cuanto más rica es la experiencia de la persona, más material está disponible para la imaginación de ella”. (Vigotski, 2009, p. 22).

INVESTIGACIÓN CON BEBÉS: ALGUNAS CONSIDERACIONES

El teatro con bebés es una actividad de la teatralidad del humano que se inserta en el contexto del arte. Tenemos como referencia las investigaciones de teatro para bebés y el campo de investigaciones con bebés (Pereira, 2012). “Lo que denominamos como investigación con niños implica, por lo tanto, la construcción de una postura de investigación que coloca en discusión el lugar social ocupado por los investigadores y niños en la producción socializada de conocimiento y de lenguaje”. (*Idem*, p. 63).

Apoyamos nuestro estudio en el referencial metodológico de la investigación con bebés, que preconiza su protagonismo. La propuesta central es promover la participación de los bebés en las actividades elaboradas para posibilitar su colaboración en las actividades escénicas que permitan el desarrollo de esa teatralidad en una perspectiva en que, tanto las profesoras como los bebés, sean los protagonistas.

Se trata de un proceso de formación inspirado en la “filosofía de la diferencia” cuyo dispositivo es el teatro. Busca evidenciar cuerpos que interactúan, devenir, marcas, dispersiones, proporcionando elementos que componen un conjunto práctico-teórico. Acciones e ideas generadas durante incursiones en el territorio entre el arte, la filosofía y la educación en una zona de mutación. (Amaral y Bussoletti, 2010, p. 76).

La teatralidad no se resume apenas al concepto de representación ni tampoco a la espectacularización, sobre todo es la posibilidad de

arte en lo cotidiano y cada sujeto inserto en su actual situación de desarrollo. Nos apoyamos en el dramaturgo Augusto Boal para el ejercicio de nuestra actividad, al afirmar que todos pueden participar del teatro:

“Teatro” era el pueblo cantando libremente al aire libre: el pueblo era el creador y el destinatario del espectáculo teatral, que se podía llamar “canto ditirambo”. Era una fiesta en que todos podían participar libremente. Vino la aristocracia y estableció las divisiones: algunas personas irían al escenario y solo ellas podían representar en cuanto que todas las otras permanecían sentadas, receptoras, pasivas: estos serían los espectadores, la masa, el pueblo. (Boal, 1980, p. 2).

Entendemos que el teatro con bebés es una posibilidad de desarrollar actividades asumiendo el teatro como punto de partida estético. Buscamos identificar que el desarrollo de los bebés no es apenas un aspecto sensorial, son, sobre todo, enunciaciones inspiradas por las actividades escénicas. En esta producción de intencionalidades buscamos el entendimiento de las reacciones de los bebés con base en sus enunciaciones provenientes de las vivencias poéticas presentadas.

Nos referimos a enunciación en el contexto baktiniano donde la acción poética no está apenas en la lengua, en el habla, pero está, principalmente en la disposición corporal de los bebés, pues en ese periodo de la vida muchos aún no se expresan por medio del habla. Nuestras reflexiones propuestas en este texto tuvieron como base la investigación con bebés entre 18 meses y 36 meses.

El propósito del presente estudio es intentar alcanzar un entendimiento del enunciado poético, como una forma de esta comunicación estética especial, verbalmente implementada. Pero para hacer eso nosotros necesitamos antes analizar en detalle ciertos aspectos de los enunciados verbales fuera del campo de las artes, enunciados del habla de la vida a las acciones cotidianas, porque en esa habla ya están embutidas las bases, las potencialidades de la forma artística. Además, la esencia social del discurso verbal aparece aquí en un relevo más preciso y la conexión entre un enunciado y el medio social circundante se presta más fácilmente para el análisis (Brait & Mello, 2012, p. 66).

Las enunciaciones en el sentido propuesto por Bakhtin, son el punto de partida para la observación de sus reacciones en la actividad teatral, analizando su interés, desinterés, asombros estéticos, entre otros. Queremos identificar y analizar lo que ocurre a partir de lo que es ofrecido en ese momento, sus intervenciones a partir de la dinámica de sus movimientos, buscando identificar las razones de sus intereses y/o desinterés.

Es importante mencionar como antecedente que el teatro para bebés fue una categoría teatral que despuntó en Europa en los años de 1980 y llegó a Brasil en 2005 con dos perspectivas, ambas asociadas a las conquistas sociales de la primera infancia. La primera se encaminaba hacia la dimensión del bebé en cuanto espectador, situación aún incipiente, con pocas repercusiones en el medio artístico y todavía con poca divulgación, sobre todo, debido a la condición de subalternación del bebé en la sociedad. Por otro lado, la segunda vertiente tiende a insertarse en la educación infantil en la condición de actividad artística en que los bebés sean actores, protagonistas de una vivencia, pero esta perspectiva también se encuentra en fase embrionaria.

El teatro con bebés mantiene la dimensión del teatro para bebés, no obstante, actúa de forma relacional, posibilitando las expresiones sensoriales y de movimientos a los bebés a partir de la propuesta de escenificación:

Los niños entran en los juegos teatrales para explorar y tocar, reelaborando inmediatamente, si lo desean, lo que recibieron. Un lugar de hacer y hacer juntos, un momento de relación interpersonal y de colaboración constructiva. El adulto se coloca al frente de los niños, disponible para comunicarse con ellos, los alienta y los mantiene sin necesidad de forzar y sin dirigir mucho, pero con la intención de mantener el clima y atmósfera de comunicación teatral (Frabetti y Manferrari, 2006, p. 6).

Al investigar teatro con bebés, posibilitamos la entrada de los bebés en la acción escénica, propiciando curiosidad y estimulando sus

percepciones hacia el contacto con lo representado escénicamente. En esa vivencia, buscamos propiciar la creación de una estética nueva donde los bebés se sentirán convidados a participar.

El teatro con bebés, en cuanto a actividad de educación infantil, se aproxima a otra posibilidad teórica, como la Zona de Desarrollo Inminente (ZDI), un concepto propuesto por Vigotski en el análisis de las situaciones de aprendizaje y desarrollo:

La zona de desarrollo inminente es entonces aquello que el niño consigue hacer con la ayuda del adulto –otros pares–, pues lo que él hace sin la ayuda y sin la mediación del adulto, ya sería característico del nivel de desarrollo actual [...] (Prestes, 2012, p. 193-194).

Así pues, al nosotros ofrecer el teatro como actividad, el bebé pasa de la condición de espectador a la posición de participante a partir de sus enunciaciones, de su teatralidad, constituida de poesía en los encuentros estéticos, por lo tanto, le posibilitamos su protagonismo a partir de la colaboración del adulto profesor/actor. El principio colaborativo está, por ello, presente en esa constitución. Sin embargo, para los adultos cuidadores, sean los familiares o los profesionales de la escuela, el teatro con bebés presenta otras posibilidades relacionales con los bebés en el espacio de la escuela y de la educación infantil.

CONCLUSIÓN

En las obras de Vigotski encontramos reflexiones sobre el desarrollo cultural de los niños que nos permiten visualizar y potencializar diferentes posibilidades de humanización. El teatro con bebés es una de esas posibilidades. De acuerdo con Pereira (2014, p. 139):

Consideramos que, a partir de los bebés, podemos ofrecer otras posibilidades de mundo a través de la educación estética, incluyendo el teatro, la música, las

artes plásticas, el cine, la literatura, la danza, entre otras artes que se insertan en una propuesta de desarrollo humano desde el punto de vista de mantener contacto con los artefactos de nuestra cultura y de los antepasados.

Lo anterior se evidenció en el trabajo de campo realizado para esta investigación. Las actividades estéticas ofrecidas para los bebés contienen estrenos, novedades, asombros, curiosidades y, por lo tanto, el encuentro de los bebés con lo nuevo. Siempre está la invitación abierta para la participación, la interferencia en el contexto de la actividad, por consiguiente, desvirtúa la idea de recepción, de espectador, de pasividad. No es una propuesta que se fija solamente para despertar lo estético sensorial, es avanzar en esta discusión para poder llegar a la dimensión estética de los seres humanos. Consideramos que la poesía producida en estos encuentros trae reflexiones para otras posibilidades de investigación con los bebés y propicia vivencias estéticas para su desarrollo cultural.

De esta manera, toda experiencia estética es, en sí misma, un viaje pedagógico, pero desde el punto de vista de la “pedagogía de lo desconocido”. El arte es un disparate que nos impulsa en la aventura de lo desconocido, es el diálogo como lo oculto, con el misterio. (Laredo, 2011, citado por Pereira, 2014, p. 54).

REFERENCIAS

- Amaral, L. y Bussoletti, D. (2010). A teatralidade humana. *Palimpsesto*, 9 (10), 1-20. Recuperado de http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num10/dossie/palimpsesto10_dossie02.pdf, el 5 de agosto de 2017.
- Brait, B. y Mello, R. (2012). Enunciado/enunciado concreto/enunciação. En B. Brait (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*, 5ª (ed.), (pp. 61). São Paulo, Brasil: Editora Contexto.
- Boal, A. (1980). *Teatro do oprimido e outras estéticas*, 2ª (ed.). Río de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Frabetti, R. y Manferrari, M. (2006). *Um alfabeto di 21 lettere: Appunti da un percorso tra il nido e il teatro*. Bolonha, Italia: Edizioni Pendragon.

- Lopes, J. (2013). A “natureza” geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico-cultural. En E. Tunes (org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 125). Brasília, Brasil: uniceub.
- Lunatcharski, A. (1988). Discurso no I Congresso de Toda Rússia para a Instrução Pública. En A. Lunatcharski (org.), *Sobre a Instrução e a Educação* (pp. 8-27). Moscú, Rusia: Progresso.
- Pereira, M. (2014). *Teatro para bebês, estreia de*. Tesis de maestría, Universidade Federal Fluminense.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*. São Paulo, Brasil: Aurores Associados.
- Ramos, T. (2010). *Criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do sistema pedagógico*. Tesis de doctorado, Universidade Federal de Pernambuco.
- Santana, C. (2016). *A pedologia histórico-cultural de Vigotski*. São Carlos, Brasil: Pedro & João Editores.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*, 1ª (ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Vygotski, L. (2012a). *Obras escogidas-iv. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madrid, España: Machado Grupo de Distribución.
- Vygotski, L. (2012b). Problema vozrasta. En L. Vigotski. *Sobranie sotchinenii*, tomo iv, Moscú, Rusia: Pedagogika.
- Vygotski, L. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. (Márcia Pileggi Vinha, trad.). *Psicologia usp*, 21 (4), 681-701.
- Vygotski, L. (2009). *Imaginação e criação na infância*. (Zoia Prestes, trad.). São Paulo, Brasil: Ática.
- Vygotski, L. (1998). El desarrollo cultural del niño. En G. Blanck (org.), *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos* (pp. 44-59). Buenos Aires, Argentina: almagesto.