

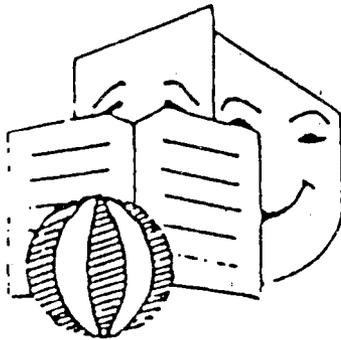
ENCUENTRO

TEATRO

Y EDUCACION



ENCUENTRO TEATRO Y EDUCACION



ENCUENTRO TEATRO Y EDUCACION



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado

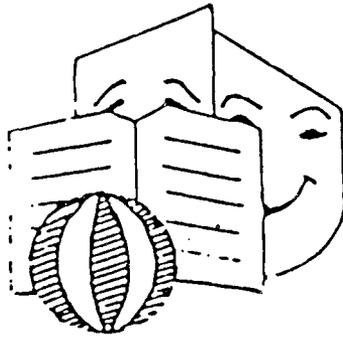
© Ministerio de Educación y Ciencia, y autores
Edita: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Depósito Legal: M. 38.396-1984
I.S.B.N.: 84-369-1162-8
Tirada: 1.000 ejemplares
1.ª edición
Imprime: Impresos y Revistas, S. A. (IMPRESA)
Torneros, 58. Polígono Industrial Los Angeles. GETAFE (Madrid)

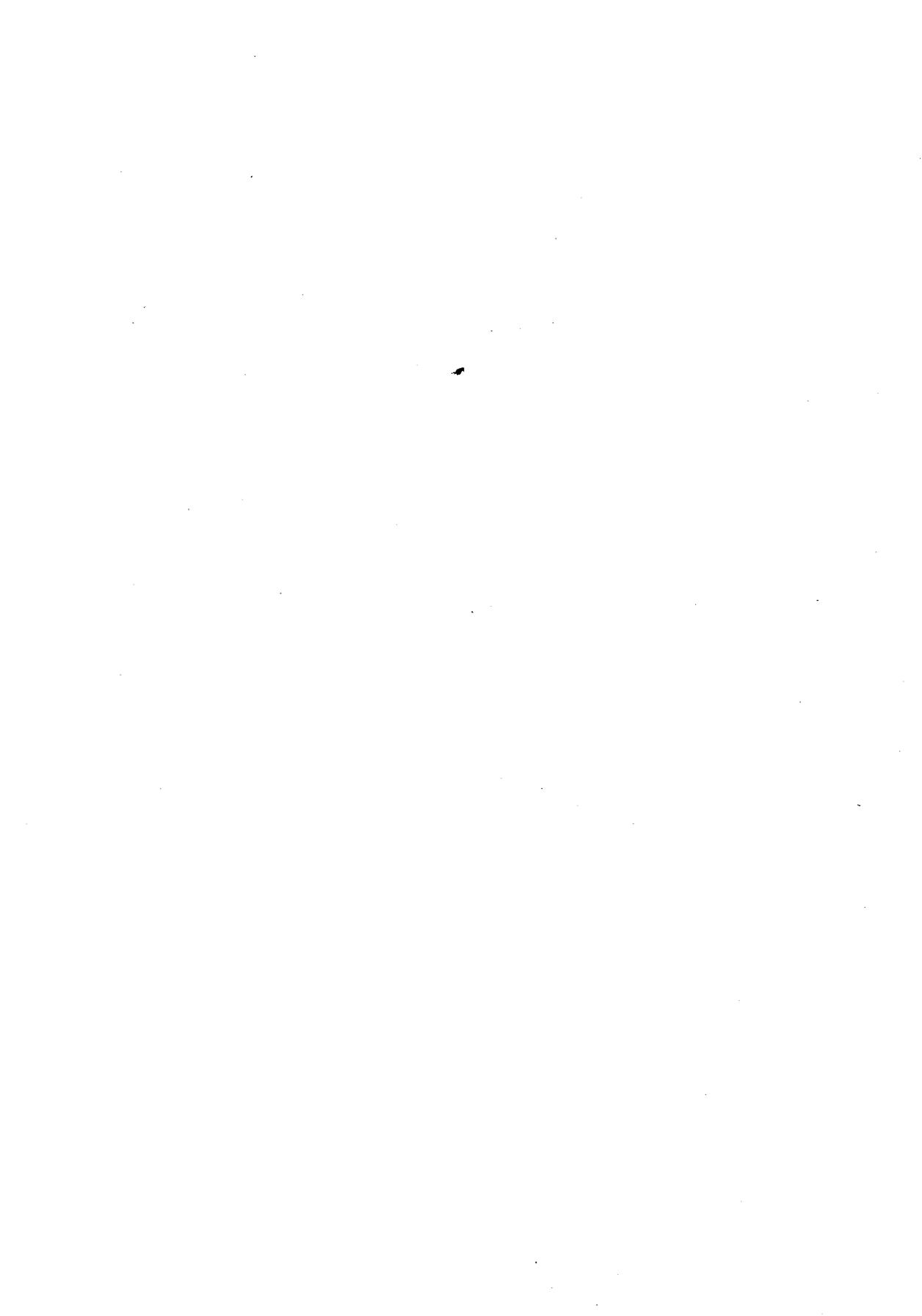
SUMARIO

	Págs.
PRESENTACION	9
INTRODUCCION	13
PROGRAMA	19
PONENCIAS	23
Teatro y educación	25
Dramática creativa: Funciones, roles técnicos teatrales y conduc- tas	32
Personajes y argumentos	47
Creatividad y juego dramático	57
Lo lúdico/creativo en la relación docente-alumno	62
Expresión y teatro	68
El conflicto y el juego dramático	69
TALLERES LIBRES	79
Taller libre (a): El personaje cómico	81
Taller libre (b): Sistema consciente para la técnica del movi- miento	81
Taller (c): El movimiento y el gesto en la pedagogía	82
APORTES A LA ETAPA DE DOS A CINCO AÑOS	85
Aprendizaje y técnicas dramáticas	87
Observaciones sobre el juego dramático en niños de tres a cuatro años	89
EXPERIENCIAS EN LA EDUCACION GENERAL BASICA	91
Una experiencia en el ciclo inicial	93
Experiencia piloto en Palma de Mallorca	95
Experiencia en el colegio público de E.G.B. «María Díaz»	99

	Págs.
Experiencia de iniciación al teatro mediante el juego dramático para alumnos y profesores de E.G.B. en el «V Plan de Acción Cultural del Cabildo Insular de Gran Canaria»	102
Una experiencia de la mano de la dramática creativa	104
LA DRAMATICA CREATIVA Y SU VINCULACION CON OTRAS AREAS	109
Dramática creativa como colofón de la literatura	111
Juego dramático y enseñanza musical	113
TALLERES ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES	115
Talleres de dramatización en la escuela	117
Escuela pública «Hermanos Machado»	125
Taller de expresión infantil de Abetxuko	129
TEATRO DE ADOLESCENTES	133
Mis experiencias teatrales	135
Experiencia en el Centro de Enseñanzas Integradas	137
INFORME DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE GRANADA	141
Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y el teatro infantil	143
Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Granada	149
APORTES DE LOS PROPIOS NIÑOS	151
Personajes: la vida, el teatro, el carnaval	153
Escenificación de poemas de Federico García Lorca	155
Las técnicas de la expresión y el teatro: Una posibilidad realizable en la escuela pública	156

PRESENTACION





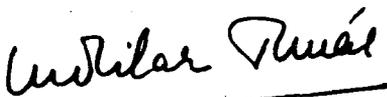
PRESENTACION

Tradicionalmente, las materias no formales han quedado relegadas en la práctica escolar. Una visión académica de la educación, dejaba en un papel secundario y festivo la práctica de otras actividades ajenas al currículum, careciendo —lógicamente— los colectivos docentes preocupados por estos temas del suficiente reconocimiento a su labor.

Actualmente, con una nueva visión de la educación y sus fines, es objetivo prioritario fomentar este tipo de actividades, engarzándolas en el medio escolar. Las posibilidades educativas del teatro en la E. G. B., impiden se siga considerando como un apéndice marginal, ajeno a la práctica escolar. La actividad dramática, con todo lo que conlleva, debe estimularse desde los niveles básicos, pues implica ante todo el fomento de valores altamente positivos en una sociedad democrática: el estímulo de la creatividad y la participación de nuestros alumnos.

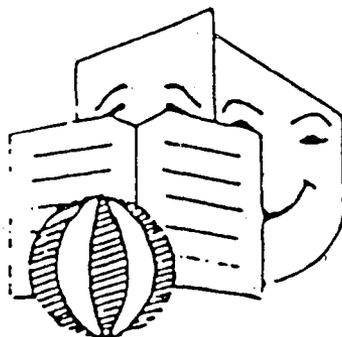
Este reconocimiento, que no puede quedarse en una mera institucionalización de la actividad dramática, requiere un esfuerzo mucho más amplio, abordando el tema desde diversos frentes.

La Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado ha querido contribuir a esta tarea, apoyando la realización de este Encuentro, cuyas conclusiones se dan a conocer ahora. Entendemos que, actividades como las aquí reflejadas, contribuyen de forma fundamental a la mejora cualitativa de la Educación, pues resulta evidente el importantísimo papel del perfeccionamiento constante del profesorado, que es el auténtico motor de todo cambio educativo.



M. Pilar Pérez Más.
Subdirectora General
de Perfeccionamiento
del Profesorado

INTRODUCCION



INTRODUCCION

Las ponencias y comunicaciones expuestas en este libro forman parte de los trabajos presentados en el Encuentro Teatro-Educación, celebrado en Madrid del 27 de junio al 2 de julio de 1983.

Este Encuentro fue organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia y el «Colectivo de Pedagogía de la Expresión», constituido por Alfredo Mantovani, Elbio Sciarretta y Mariano Coello, con la inestimable colaboración de la Real Escuela Superior de Arte Dramático, en cuyas aulas se desarrolló el evento.

Lo que se había planteado para una zona geográfica restringida, Madrid y provincias colindantes, desbordó las expectativas más optimistas, y pasó a convertirse en un Congreso entre profesionales de todo el país.

En aquella semana se impartieron talleres, se discutieron teorías, se expusieron metodologías, se confrontaron planes de trabajo y se exhibieron audiovisuales de experiencias concretas. También se formularon proyectos, y uno de ellos fue la presente publicación.

La intención principal en cuanto a editar estos materiales no es otra que la de ampliar el radio de acción de aquellas jornadas, que de por sí fueron fructíferas y esclarecedoras. Y a pesar de que una gama tan grande de opiniones pueda resultar una miscelánea, se rescata de la globalidad de los trabajos un intento serio y hasta científico, por aportar elementos teórico-prácticos al cuerpo de una materia casi inexplorada.

Por otro lado, la ausencia de una bibliografía adecuada sobre la Dramática Creativa alienta a difundir todo aquello que ayude a convertirla en un instrumento útil para el profesorado.

Es de esperar que esta recopilación sirva de incentivo para nuevas experiencias y nuevos estudios, estimuladores de la dramatización en la escuela.

A LOS PROFESORES DE PRE-ESCOLAR Y E. G. B.

Desde hace algunos años ha comenzado a rondar en el aula la idea de que los niños pueden y deben realizar su propio teatro. En este sentido las modernas técni-

cas de expresión y la necesidad de una escuela activa se han conjuntado para fomentar una actividad en que los alumnos crean los contenidos y manejan las formas a su gusto y discreción.

La reciente renovación de los programas de E. G. B. por parte del Ministerio de Educación y Ciencia ha venido a institucionalizar el juego dramático dentro del *currículum* escolar. Y esta medida, que nos ha colocado a la delantera con respecto a las legislaciones de otros países, nos impulsa a prepararnos y formarnos para que esa letra escrita se materialice en la práctica.

Sabemos que la semana del 27 de junio al 2 de julio resultó corta, pero esperamos que la Escuela de Arte Dramático de Madrid haya sido en esos días el lugar adecuado para presentar aportes teóricos, realizar talleres y exponer vivencias en torno a la «Dramática Creativa en la Escuela».

La invitación a participar en este primer encuentro llevó en sí el afán por unificar criterios y fijar pautas y caminos a seguir. Ojalá podamos consolidar en años venideros un congreso anual, receptor e impulsor de nuevas iniciativas en una materia tan amplia y apasionante como es la que nos ocupa.

A LOS PROFESIONALES DEL TEATRO

El campo de acción de un actor se puede ensanchar considerablemente si además de especializarse en un auténtico «teatro para niños» también se convierte en un monitor o profesor de Dramática Creativa. Los actores tienen todas las condiciones a su favor para intentarlo, y esto fue, básicamente, lo que nos movió a convocarles a un encuentro de trabajo y de intercambio con los profesionales de la educación.

A OTROS PROFESIONALES

Considerando que el juego dramático no es privativo de la E. G. B., y que otros sectores educativos pueden servirse de las técnicas dramáticas con fines pedagógicos, abrimos también esta convocatoria a los profesionales de la psicología, de escuelas infantiles, a los profesores de Bachillerato y Formación Profesional, de Educación Especial, a pedagogos y a todos aquellos que con afición o con ciencia están bregando por introducir la DRAMÁTICA CREATIVA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

Colectivo de Pedagogía de la Expresión

CARTAS RECIBIDAS POR EL «COLECTIVO DE PEDAGOGIA DE LA EXPRESION» CON ANTERIORIDAD AL ENCUENTRO

He recibido vuestra información acerca del próximo encuentro sobre «Teatro y Educación» que estáis elaborando para celebrar entre el 27 de junio y el 2 de julio, con el propósito de definir y asentar dentro del marco escolar la «Dramática Creativa».

Realmente me parece digno de elogio vuestro propósito, pues para quienes estamos trabajando durante bastante tiempo en esa dirección, se hacía necesaria una toma de contacto en profundidad, de la que puedan surgir unas bases a nivel general que coloquen dentro del complejo educativo esta actividad en el lugar que le corresponde, al tiempo que se pueda elaborar un organigrama de objetivos y contenidos sobre la materia que unifique criterios de actuación y que coordine a los interesados en sus actividades. En este sentido, me parece importante participar en dicho encuentro para enriquecer y perfilar mi visión actual de la actividad con la aportación que pueda suponer un encuentro tan ambicioso, así como de aportar todo lo que mi experiencia personal pueda facilitarnos.

Francisco Gómez López
(Alcorcón-Madrid)

.. Quiero, en primer lugar, daros la enhorabuena —si ésta vale algo, yo lo hago de corazón— por esa iniciativa que ha de resultar valiosa para la educación, para la escuela y para la sociedad. Sabes que antes, desde la Jefatura de Planes de Estudio, y ahora, desde la Inspección, tienes en mí un convencido de la importancia de la dramatización como factor educativo y de la necesidad de hacer cuantos esfuerzos sean necesarios para incorporar este sector educativo a la escuela con todo tipo de recursos materiales y humanos. Esta fue la intención que siempre me guió al intentar incluir por primera vez en los programas escolares la dramatización, seguro de que eso sólo es un inicio...

Carlos Arribas
(Alicante)

Tenemos un gran interés en fomentar el teatro, la dramatización y cualquier forma de expresión entre los niños, pues comprendemos que ésta es una de las pocas vías que tiene el individuo para ser creativo, relacionarse y conocerse, sobre todo en el tipo de sociedad que nos toca vivir, que cada vez se aleja más de estos valores.

Como uno de los medios para conseguir esto, en nuestra escuela de barrio obrero, hemos creado dos talleres de teatro y dramatización, a los que acuden los niños libremente y permanecen en ellos un tiempo determinado. A la larga, pensamos que estos niños crearán su grupo de teatro en la Asociación de Antiguos Alumnos que estamos organizando. Hasta ahora, la experiencia ha sido bonita y gratificante, pues han montado alguna obra a partir de la libre creación, y ha servido de vehículo entre ellos y sus compañeros, y entre ellos y sus padres, al margen de otros valores.

Inés Hernández
(Salamanca)

Por los centros de enseñanza de Cartagena que conozco, los Programas Renovados para la educación artística en el ciclo medio e inicial están siendo un fracaso, pues son muy pocos los profesores que los llevan a cabo. Quizá donde más incidencia y favor gozan son en las aulas de pre-escolar. Personalmente veo, como causa de ello, la falta de preparación del profesorado y la escasez de monitores especializados en nuestra zona.

Leandro Navas
(Cartagena)

... el teatro infantil, en su concepto de «juego dramático», se ha dirigido casi siempre (en la enseñanza) a niños pequeños; es decir, de edad comprendida entre 5 y 8 años.

En el colegio, dentro de la asignatura de «Dinámica», se les fomenta la expresión y la comunicación por medio del juego. Pero al llegar a la segunda etapa de E. G. B. (que es la que me interesa, ya que trabajo con niñas de 12 años en adelante), el deseo de representar una obra de teatro convencional (comedia, por ejemplo) en el escenario llega a ser dominante e imperativo. A la hora de actuar se nos pone en evidencia la falta de preparación de esas niñas, debido a las exigencias técnicas obvias que la escenificación de una obra requiere, y que ellas no dominan.

Mi preocupación ha sido, y sigue siendo, el buscar y encontrar una técnica de enseñanza adecuada para la segunda etapa de E. G. B., dejando a los pequeños el juego propiamente dicho, sin llegar al teatro de adultos.

Flo García Atance
(Madrid)

Por aquí continúo con mi trabajo de enseñar a hablar a algunos alumnos del Conservatorio, así como dando algún curso para maestros organizados por el I. C. E. Pero los frutos no se pueden ver mientras el Teatro sea un pasatiempo y no una asignatura lúdica obligatoria. Esperemos mejores tiempos, falta hacen.

Santiago Fernández
(La Coruña)

... desearíamos nos mandaseis información más detallada, dado que esta Escuela tiene un grupo de monitores que realizan una labor teatral en colegios de la ciudad, a los que interesaría especialmente dicho Encuentro.

Fernando Roy
(Escuela Municipal de Teatro de Zaragoza)

... os informamos que en Zaragoza se está organizando la II Muestra de Teatro Escolar de Aragón y que es nuestro grupo quien lo organiza. Se celebrará del 14 al 30 de abril... Recibid, junto con nuestra invitación a asistir a la Muestra Aragonesa, nuestro ofrecimiento de colaboración en la de Madrid.

Grupo Escuela de Verano de Aragón
de Actividad Dramática Infantil

... nos ponemos en contacto con vosotros para haceros saber que la Asociación de Teatro Escolar de Elche está interesada en participar en ese Encuentro por creer que tiene gran importancia el intercambio de ideas y realizaciones teatrales en la escuela. La A. T. E. ha nacido, como asociación legalizada, este curso 82-83, pero es el resultado de las actividades teatrales escolares que se venían realizando hace 5 años en Elche, y, sobre todo, después de que varios maestros hicieran una valoración altamente positiva y basada en datos experimentados de la importancia pedagógica que tiene el teatro en la escuela. La A. T. E. cuenta con más del 50 por 100 de los colegios públicos de E. G. B. de Elche asociados, en los cuales se están llevando, de alguna manera, experiencias teatrales escolares.

Asociación de Teatro Escolar de Elche

PROGRAMA

ENCUENTRO TEATRO-EDUCACION

TEMA GENERAL: «LA DRAMÁTICA CREATIVA EN LA ESCUELA»

OBJETIVOS DEL ENCUENTRO

- Reunir a profesionales del teatro y de la educación en unas jornadas de trabajo, discusión y confrontación de experiencias.
- Plantear y analizar las relaciones Teatro-Educación.
- Establecer una línea de orientación en cuanto a la aplicación del juego dramático en el aula.

PROGRAMA

TALLERES

- Taller A: Dramática Creativa en la E. G. B. (para actores).
Alfredo Mantovani, profesor de teatro. Colectivo de Pedagogía de la Expresión.
José Antonio de Marco, antropólogo.
- Taller B: Dramática Creativa en la E. G. B. (alumnos de la Escuela Superior de Arte Dramático).
Elbio Sciarretta, actor-educador. Colectivo de Pedagogía de la Expresión.
- Taller 1: Dramática Creativa en la F. G. B. (para profesores de pre-escolar y E. G. B.).
Mariano Coello, psicólogo. Colectivo de Pedagogía de la Expresión.
Elbio Sciarretta.
- Taller 2: Dramática Creativa en la E. G. B. (para profesores de pre-escolar y E. G. B.).
Miguel Angel de Ben Oliver y Francisco Camacho, del Plan Municipal de Acción Educativa del Ayuntamiento de Sevilla.
En estos cuatro talleres se desarrolló el Sistema de Teatro Evolutivo por Etapas.
- Taller 3: La globalización y el juego dramático.
En este taller, partiendo de materiales de desecho, se desarrolló la vinculación del juego dramático con otras áreas del conocimiento.
Clara Obligado (Literatura), Carlos Guzmán (Matemáticas), Virginia Julio (Plástica), Tessa Rubio (Expresión corporal), Joaquín Arias (Música) y Alfredo Mantovani (Juego Dramático).
- Taller 4: El maestro creador.
Este taller desarrolló el juego dramático a partir de las sensaciones, el gesto, el ritmo, la poesía, la pintura moderna, las fábulas y las leyendas.
Carmen Aymerich de la Escuela de Expresión de Barcelona.

Taller 5: La estimulación de la función simbólica (en niños de 2 a 5 años).

En este taller se desarrolló el juego dramático a partir del juego libre, los cuentos, las canciones, los libros de imágenes, las actividades plásticas, la naturaleza y las actividades fuera de la escuela.

María Jesús Lazcano Hamilton, educadora y psicoanalista.

CONDICIONES DE PARTICIPACION

El Encuentro estuvo básicamente estructurado en una parte práctica (talleres) y una parte teórica (ponencias, comunicaciones y mesas de experiencias).

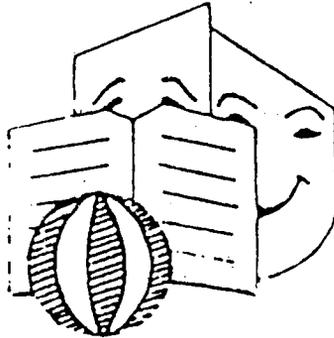
El número de participantes se limitó a veinticinco por taller, pudiendo inscribirse en el Taller A sólo los actores. En los talleres, restantes profesores de Pre-escolar y E. G. B. (preferentemente con experiencia en el tema).

La asistencia a las ponencias y comunicaciones, así como a los demás actos, fue libre para el público en general.

Se otorgaron certificados expedidos por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia.

DÍA HORA	lunes	Martes	Miercoles	Jueves	Viernes	Sabado
10-12	taller A	A	A	A	2P	Grupo de teatro con niños
12-14	taller B	B	B	B	2P	GRAN GRUPO (conclusiones)
16-18	talleres 1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	taller 5	
18-19	P Ponencia	P	P	P	5	
19-20	P	P	P	P	5	
20...	1 ESPECTACULOS, etc ---		mesa redonda,	Audiovisuales		

PONENCIAS



TEATRO Y EDUCACION

ELBIO SCIARRETTA

«No existe cambio educativo sin cambio social, pero complementariamente no existe consolidación del cambio social sin efectivización del cambio educativo.»

Elbio Sciarretta

«La educación es, efectivamente, el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas, teniendo en cuenta que es el hombre el responsable y el artífice principal de su éxito o de su fracaso.»

Paulo Freire

A partir de esto que plantea Paulo Freire podemos ver dos posturas en la educación: una, que intenta acomodar el hombre a una sociedad establecida y legitimada por un poder que pretende el conformismo social y no despierta la crítica ni la creatividad, que se basa en que todo es bueno y está acabado, y otra, que intenta dotar a los hombres de una capacidad crítica, hacerlos capaces de valorar y modificar sus situaciones y comprometerse en la transformación del mundo, que no pretende depositar conocimientos sino problematizar, es sobre todo humanizante; por ella, el hombre crea su propio proceso, le despierta la conciencia y podrá comprender mejor la realidad que lo circunda.

Así, encontramos que en el Teatro-Educación tenemos quien lo concibe como un elemento cultural pasivo que sólo sirve para repetir textos o estereotipos, donde probamos simplemente la memoria, y, por tanto, el acto de transmitir el conocimiento es inalterable, y quien lo concibe como un instrumento de aprendizaje, en alfabetización o en la educación en general, que genera una dinámica donde se crean y recrean situaciones que se pueden confrontar con la realidad. Esto marca el acto del conocimiento.

Podemos decir que el acto de conocer implica un movimiento dialéctico que va desde la acción a la reflexión, y desde la reflexión a la acción, para así generar una nueva acción. Por otro lado, como un acto de conocimiento, el aprendizaje presu-

pone no solamente una teoría de conocimientos, sino un método en correspondencia con la teoría.

Necesitamos elementos que se integren a un sistema educacional nuevo, que posibiliten una estructura mental capaz de hacer frente a posiciones paralizantes en un momento en que nuestra sociedad está en transición, y es necesario que esos elementos desarrollen la capacidad de pensamiento, que tanto va a necesitar el hombre del año 2000.

La democracia, como tal, tiene un valor intrínseco: el cambio. Es por eso que el hombre que va consolidando esa democracia debe tener flexibilidad de conciencia. Hoy vemos que esa falta de flexibilidad en el hombre actual, que se masifica en su rigidez mental y no le permite tomar posturas críticas frente a la vida y que, además, es conducido por los medios de comunicación en los que confía plenamente, hace que vaya perdiendo la posibilidad de asumir dichas posturas, y queda excluido de participar verdaderamente en decisiones, y se producen esas relaciones de intolerancia dentro de los regímenes democráticos.

Así, tenemos esta relación:

DEMOCRACIA → EDUCACION = (no debe ser) ENCICLOPEDIISMO-
INFORMACION
DEMOCRACIA → EDUCADOR-EDUCANDO = PENSAR

Así, formemos al hombre del año 2000 más crítico, más permeable, más democrático, verdaderamente humanista.

Cualquier tratado de Pedagogía da como didáctica tradicional a la que se basa en la experiencia de los sentidos y que hipertrofia los recursos audiovisuales.

Es necesario que hagamos pasar al niño por las etapas genéticas de la formación de los conceptos, obedeciendo a las leyes de formación del pensamiento representado, las cuales no pueden ser violadas impunemente. Es lógico que el supremo arte de educar sea llevar al alumno a la región de la pura representación para alcanzar después la formalización, pero hasta allí, el camino es largo y no se llega a la meta sin el apoyo de la experiencia vivida.

El problema fundamental en didáctica es enseñar o aprender. Enseñar es la educación vista desde el ángulo del profesor. Aprender es la educación vista desde el ángulo del alumno. Tal vez, lo más acertado sea enseñar a aprender una cosa; si enseñar es enseñar a aprender una cosa, la escuela debe cuidar más los métodos que los programas, lo que daría una modificación total de la actual rutina escolar.

La «Dramática Creativa» en la pedagogía moderna debe adecuarse a la naturaleza íntima de los fenómenos psicológicos, y así se torna funcional, y es de donde deriva la fundamentación científica que se exige hoy para las diferentes técnicas.

Cuando en la escuela se exige que las actividades educativas sean dadas en forma de juego, a los maestros tradicionales se les ponen los pelos de punta, viendo en esto una facilitación que quita seriedad a la escuela.

La actividad lúdica es funcional en el niño, ya sea como expresión de las pro-

pias posibilidades (anatomofisiológicas) de su organismo, ya sea como creatividad del juego simbólico. El esfuerzo tremendo que el niño emplea en un día de juego puede encarrilarse totalmente a la actividad escolar, sin que pueda decirse que no se está esforzando. La solución funcional provoca alegría y placer; de otro modo, sólo un mórbido deseo de mortificación podría llevar a un educador a soslayar técnicas didácticas que economicen esfuerzo al alumno.

El niño que trabaja motivado por un profundo interés originado en la propia actividad en que se empeña, crea hábitos de concentración que pueden ser transferidos a otras actividades menos interesantes que tengan que realizar después (por estricto deber de la conciencia moral o de las imposiciones sociales).

Se busca dejar en claro que la «Dramática Creativa» en la escuela permite robustecer todo el aparato de la enseñanza a través del planteamiento imaginativo de la enseñanza misma.

1. OBJETIVOS

Lo primero y principal es que:

- El niño desarrolle libremente su personalidad expresiva sin otras limitaciones que aquellas que le imponen su propia capacidad, el espacio y el tiempo con que cuenta para trabajar.
- Sea capaz de modificar y enriquecer sus posibilidades corporales y las integre con el ambiente.
- Logre adaptarse al grupo usando pautas propias y dadas para un fin común.
- Trabaje en grupos, considerando su importancia dentro de ellos y reconociendo sus posibilidades y limitaciones.
- Se forme un criterio estético.
- Desarrolle una conciencia colectiva de trabajo para que coexistan esfuerzos individuales y grupales.
- Cree la necesidad de la autoevaluación como medio de fortalecimiento del trabajo propio y ajeno.

Estos objetivos están en íntima relación con la formación de hábitos y conductas necesarias para toda educación. Generamos así orden, responsabilidad, independencia, respeto y solidaridad.

2. MOTIVACION

Con la «Dramática Creativa», se trata de que el niño incorpore las herramientas teatrales para desarrollar su expresividad, para abrir y ampliar su creatividad y para que los incorpore realmente.

Cuando digo el teatro como motor expresivo es preciso saber antes lo que es motivación.

Si tomamos cualquier tratado de didáctica encontramos: todo estudio de la provocación psicológica para el conocimiento está allí tratado sobre la base de estímulos emocionales; vale decir, de motivaciones extrínsecas al conocimiento en sí. Premios, castigos, intereses, técnicas de debate, recursos audiovisuales, etc., son recursos extrínsecos que pueden predisponer para el aprendizaje, pero no son motivaciones verdaderas, originadas en la propia naturaleza del esquema de acción (según Piaget), carga energética que sustenta permanentemente el acto del conocimiento, en cuanto se realiza.

Porque ante un engranaje de transmisión, sabemos que lo que garantiza el movimiento es que cada diente genera el movimiento del sistema, ya que por mucha potencia que le demos al motor, si no tuviéramos los dientes en el engranaje no se produciría la transmisión del movimiento a la actividad. A través de un simple diente del engranaje, que lo produce la motivación, conectamos el sistema para el aprendizaje de determinados momentos específicos; es una parte de suma importancia que crea un clima propicio para el trabajo, es decir, que pone el motor en acción.

La verdadera motivación es inherente al verdadero acto de aprender, porque la naturaleza humana tiende hacia el conocimiento con una fuerza interna que hace del hombre un aprendedor por esencia. Las motivaciones extrínsecas como sobresalir, agradar al profesor, obtener buenos resultados, etc., tienen un sello emocional tan característico que pueden convertirse en poderosas fuerzas inhibitoras del aprendizaje. Está, más o menos, comprobado que la emotividad inhibe los actos de conocimiento puro cuando no es producida por la propia actividad cognoscitiva. También sabemos que no hay aprendizaje sin motivación, pero una motivación que se origine en la propia actividad en sí, digamos que en el propio deseo de resolver el problema en cuestión.

Podemos plantear así los diferentes objetivos de la «Dramática Creativa», que si nos sirven para tener en cuenta en proyectos generales, esto no lleva al alumno a realizar las pequeñas acciones que son necesarias para el largo camino hacia esos objetivos.

Apelaremos, por tanto, a la propia estructura funcional de la «Inteligencia-Resolver problemas». Como consecuencia, toda didáctica que no se apoya en este principio no se dirige al pensamiento racional, sino a los reflejos condicionados, a la memorización, hábitos, estructuras que el hombre tiene en común con los animales. Tenemos la obligación de profundizar en la didáctica de la inteligencia, profundizar en el pensamiento reflexivo, ya que la función de la escuela es, cada vez más, la de entrenar a los niños y a los jóvenes en las técnicas de la racionalidad.

3. EVALUACION

Si partimos de que evaluar es pensar en lo que se ha hecho, nutriéndose tanto del error como del acierto, podemos decir que es una acción intrínseca, y está entrelazada con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la «enseñanza-aprendizaje» y «humanística-creativa», los objetivos no se anteponen a la experiencia, sino que se sacan de las experiencias mismas. Es decir, se trata de remitir los objetivos a las experiencias y vivencias significativas de aprendizaje. Por tanto, una evaluación dinámica no puede ni debe ser exclusivamente una apreciación de lo «sucedido», sino fundamentalmente de «lo que está sucediendo».

Rogers, con su estilo tan intuitivo como profundo, hace una aproximación: «... un proceso a la vez fascinante y terrible. Parece como si dejara que mis experiencias me llevaran en una dirección, que me condujeran hacia adelante, hacia objetivos que no puedo definir claramente, a medida que trato de entender, por lo menos, el sentido actual de mi vivencia. Es como la sensación de flotar dentro de una compleja corriente de experiencias, que me ofrece la fascinante posibilidad de comprender su complejidad siempre cambiante.»

Según Torrance (1965), la ausencia de evaluación del trabajo «conduce a una actuación más creativa en tareas análogas que exigen un pensamiento creativo». Torrance y Myers afirman que «la evaluación externa es una amenaza, y como tal tiende a cerrar las puertas al conocimiento de algún sector de la experiencia. Esto reduce la capacidad de pensar de una persona más allá de lo obvio, lo seguro, lo familiar».

Debemos tener en cuenta que no es la etapa final, ni la culminación de un proyecto, simplemente es el factor que nos facilita su supervivencia, su eficiencia y efectividad.

Mientras, Rogers, mantiene que los «exámenes impiden un aprendizaje real, crean tensión y desconfianza hacia el profesor», tendríamos la evaluación solicitada por el propio alumno cuando se considera conveniente para el proceso de aprendizaje. La evaluación entendida como retroinformación de conductas, actitud y aprendizaje.

Vemos así que la evaluación sirve para realimentar al alumno tanto como al maestro; una vez que se dialoga con los alumnos sobre lo que se espera de ellos y que ellos aceptan esa expectativa, su meta es aprender, más que competir con sus pares, y si luchan o compiten es con una norma o actitud y no con los compañeros. En la evaluación no existe calificación. Evaluación como discusión en grupo de las propias sensaciones y percepciones.

Por esto, la evaluación debe ser considerada, tanto por el alumno como por el maestro, un auxiliar y no un obstáculo, y, además, les permite a los alumnos aprender a colaborar, a estimar el propio trabajo y también a valorar los esfuerzos ajenos.

La evaluación realizada por el propio alumno (autoevaluación) resulta, pues, espontánea ante las dificultades que presenta un trabajo en la manera de resolverlo; por tanto, no supone en su resultado una norma para la promoción, o no, a otros niveles de aprendizaje.

Si consideramos que la evaluación es un subsistema dentro del sistema educati-

vo, eso significa que el cambio en una de sus partes no será verdaderamente funcional en tanto no cambie el conjunto del sistema.

Pero con frecuencia olvidamos que el sistema educativo es, a su vez, un subsistema social.

Como la evaluación es una parte de un conjunto del sistema educacional, cualquier cambio en este sistema, por ejemplo, en la evaluación, produciría cambios en todo el sistema para acoplarse al nuevo elemento introducido; un cambio en una de sus partes hace que todo el conjunto se modifique.

EL JUEGO DRAMÁTICO Y EL PREESCOLAR

Es importante que el adulto tome buena nota de todo lo que ocurre, ya que el pequeño se caracteriza por una tendencia a lo turbulento; es interesante, en todo sentido, que el adulto comparta el regocijo, sin estridencias y riéndose con él. Así, compartiremos la experiencia, y esta participación en común es la que permitirá un efecto sobre el niño.

El adulto tiene aquí un deber y una responsabilidad fundamental, pues este compartir las experiencias genera y promueve una atmósfera comunitaria, un vínculo que abarca a todos. Esto es lo que le irá ayudando a desarrollar el sentido de la estabilidad y le confiere el desarrollo a la personalidad.

Así, se debe procurar que el pequeño no desarrolle el hábito de exhibirse. No olvidemos que seguramente sus padres ya le hayan concedido demasiada atención con anterioridad, y ésta es nuestra oportunidad de poner las cosas en su lugar, y de allí depende también la conducta futura. Ahora nos encontramos claramente con la relación «el actor y su público».

Compartir «con», es, bajo todo punto de vista, más saludable que actuar «para» o «antes». Es, por ello, que se debe cuidar mucho todo eso, ya que el juego dramático puede aportar o producir un juego falso, deformaciones más adelante (me refiero al niño estrella). Digo esto, pues más tarde veremos, incluso en etapas posteriores donde el compromiso con la «Dramática Creativa» es más evidente, que se revierte en todo momento porque vive pendiente de esa exhibición, ya que ese deseo constituye una violenta forma emotiva. Esa tendencia del niño está siempre latente ahí.

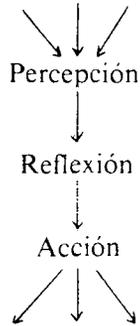
Juego dramático —«Dramática Creativa»— proviene de Drama —Actuar— Contender. Se trata, en esta relación, de una actividad que no cesa mientras haya vida, y está ligada con la salud mental. Es el arte de vivir. Así, vemos que se puede representar, creando, cuando la parte emocional se equilibra adecuadamente con la física.

En lo que respecta a la formación estética, según el significado original (en griego = aisthesis = percepción sensorial), quiere decir educación por la percepción y para la percepción. La educación para la percepción abarca por igual:

- La percepción de la propia personalidad en sus existencias corporal, anímica y espiritual.

— La percepción del medio ambiente —el estricto y el amplio— y sus vinculaciones sociales, económica y culturales.

La percepción concreta en la formación estética en este período debería constituir un punto de partida para la elaboración y conducir a la actuación, es decir, a la reacción ante la percepción.



Quiero terminar esta exposición diciendo que se busca dejar en claro que la «Dramática Creativa» en la escuela robustece todo el aparato de la enseñanza a través del cuestionamiento imaginativo de la enseñanza.

DRAMÁTICA CREATIVA: FUNCIONES, ROLES TÉCNICOS TEATRALES Y CONDUCTAS

ALFREDO MANTOVANI

Valoro positivamente la decisión del Ministerio de Educación y Ciencia de incluir el juego dramático en los Programas Renovados. Comparto la formulación que hacen de los fundamentos sobre la Educación Artística en general y de la dramatización en particular, pero entiendo que se hace necesario fijar orientaciones para el profesorado con la finalidad de que se logre una mejor comprensión de ese fenómeno llamado «Dramática Creativa». En este sentido, el propósito de mi ponencia es señalar su identidad propia a partir de definir la estructura de lo teatral, sus funciones, los roles técnicos teatrales y los comportamientos que los niños tendrían que realizar consecuentemente para conseguir una auténtica evolución psicoafectiva y socializada a lo largo de toda la Educación General Básica.

CONDICIONES CONSTITUTIVAS DEL TEATRO

El vocablo teatro, además de una entidad arquitectónica, denota un género literario, una profesión, un modo de comunicación colectiva y un objeto de cultura. Estas aceptaciones nos muestran la ambigüedad del término, de modo que para diferenciarlo de otras artes, como el cine, la escultura u otro género literario, deberíamos comenzar por determinar sus condiciones constitutivas.

Ante la pregunta ¿qué caracteriza al teatro?, podríamos responder:

El teatro se caracteriza por el hecho de presentar o representar hombres en acción ante los espectadores que son coetáneos, que contemplan durante un tiempo establecido, en un espacio físico determinado.

De esta tradicional definición se pueden extraer los elementos de la estructura teatral, a saber:

1. Un *actor* presente (para ser visto).
2. Un *espectador* que concede al espectáculo categoría de tal.

3. Una *representación* que no es una reproducción mecánica como en el cine, sino que cada vez es una nueva presentación.
4. El *tiempo* en que transcurre el espectáculo, ya que la visión del teatro requiere cierta cantidad de minutos u horas. Es muy diferente, por ejemplo, a la percepción de una estatua que se puede hacer de una manera global e instantánea.
5. Un *edificio teatral* llamado teatro, compuesto de dos partes: una, para hacer, y otra, para sentarse a mirar. (En Grecia, la palabra teatro significa «mirador»).
6. La *ficción* que se deriva del concepto de representación, ya que las cosas y las personas en el escenario se nos presentan bajo el aspecto o con la virtud de representar otras que no son ellas. (La ficción es mimesis de la realidad.)

FUNCIONES

Las funciones son aquellas partes constitutivas del teatro que lo dinamizan internamente. Se presentan como elementos constantes, y de ello que se las considere invariables y universales. Las funciones son despersonalizadas, razón por la cual se habla de «El Autor», «El Actor», «El Escenógrafo», «El Director», «El Crítico» o «El Espectador». Cada una tiene relación con necesidades intrínsecas y vitales para el hombre, como son el mirar, el reflexionar, el crear y el actuar. (Todas, operaciones que tienen que ver con el aprendizaje.) El Teatro, que se pone en marcha con la sincronizada interrelación de las Funciones, constituye la más completa actividad artística del ser humano; en sus dos vertientes: como espectáculo y como medio de expresión.

- **FUNCION DEL ESPECTADOR:** corresponde al gozar de la percepción y configuración del entorno. Es la necesidad hedonista del hombre que se traduce en el mirar.
- **FUNCION DEL CRITICO:** corresponde a la capacidad de modificar la percepción y conformación del propio entorno. Es la necesidad de evaluar, reflexionar y criticar que tiene el hombre.
- **FUNCION DEL AUTOR:** corresponde a la necesidad de inventar, imaginar, soñar, construir y elaborar. Está relacionado con el anteproyecto de lo deseable, con la configuración que se hace de cara al futuro. Es la necesidad de la utopía en el hombre.
- **FUNCION DEL ACTOR Y TECNICOS** (escenógrafos, iluminador, vestuarista, etc.): corresponde al actuar, objetivo práctico, concreto (es el saber cómo se hace algo). Las técnicas facilitan la necesidad de acción como contraste complementario de la percepción hedonista y de la reflexión crítica.

— **FUNCIÓN DEL DIRECTOR:** corresponde a la necesidad de coordinación de un producto creado colectivamente. Entre otras cosas, cubre las necesidades de proporcionar el ritmo adecuado a un espectáculo, disponer los efectos y acentuar los rasgos ideológicos de un texto.

Esta última función hizo su aparición en el siglo XIX. No quiere decir que antes no existiera, sino que pasaba desapercibida, puesto que era ejecutada por el autor o el primer actor de la compañía, aquel de mayor experiencia en el grupo.

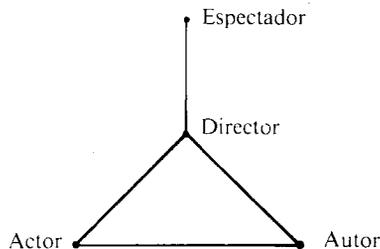
EL TEATRO DE LOS ADULTOS

Partimos de la premisa que el mundo lo hacen los adultos (?), y que el teatro hecho por los adultos es el teatro supuestamente más elaborado. Este teatro de los «mayores» se ha visto influido permanentemente por circunstancias sociales, económicas, políticas y estéticas, de modo que cada época ha ido configurando el «cómo» de sus expresiones teatrales.

En esas circunstancias citadas estamos englobando todos aquellos elementos del teatro que llamaremos «variables» para continuar nuestro análisis con los «invariables», que son aquellos que nos permiten sistematizar. El primero que en este siglo definió el esquema de la comunicación teatral a partir de las funciones fue Vsevolod Meyerhold, quien planteó dos métodos de dirección:

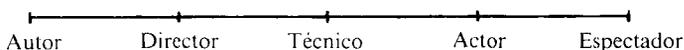
1. La línea jerárquica en la cual el espectador recibe la creación del autor y los actores a través del director. (El triángulo grafica la preponderancia del director.)

(Gráfico 1)



2. La línea horizontal, donde ninguna de las funciones posee supremacía sobre la otra, sino que cada una tiene su tiempo de elaboración, dentro del proceso, para realizar su propia creación.

(Gráfico 2)



A partir de la aplicación de estos esquemas, podemos ver que la historia del teatro es la historia del desequilibrio entre dichas funciones. Siempre hay tensiones entre ellas, y la preponderancia de una sobre otra puede hacer variar los resultados.

Así, podemos distinguir la época del autor cuando se valora la palabra, la época del actor (por ejemplo, la Comedia del arte), la época del director cuando se valora la imagen (esta función dio lugar a la aparición del ayudante de dirección, el adaptador y el dramaturgo), la época de los grandes realizadores (aquellos que en una sola persona engloban varias funciones) y la época del crítico (institucionalizado a partir del desarrollo de los medios de difusión escritos). Probablemente, la función del espectador ha sido una presencia constante en todas las épocas, aunque, en la actualidad, su falta de asistencia a los teatros convierte al público en «co-responsable» de la crisis que azota al arte teatral.

TEATRO Y EDUCACION

Si pasamos ahora a estudiar quiénes pueden ser los sujetos que abordan las funciones y analizamos las respectivas habilidades según sus diferentes edades, tendríamos visualizado, además del teatro de los adultos, un teatro de adolescentes y un teatro de niños. Ambas posibilidades tienen que ver con la Educación.

El descubrimiento de las bondades pedagógicas del teatro coincide con el rechazo a la concepción racional y memorista tradicional, y con la necesidad de que los sentidos sirvan de base al aprendizaje. Esto último es lo que motiva la inclusión del área de Educación Artística en los actuales planes de estudio de la E. G. B. Y aparece aquí una nueva visión del hecho que se apoya más en el juego que en el teatro propiamente dicho. El juego, base de la Dramática Creativa, exhibe frente al teatro una estructura próxima, pero diferente. En primer término, el lugar es un centro educativo y no un edificio teatral. Los conceptos de tiempo y ficción son similares. También existen un actor y un espectador, pero la diferencia reside en que además de actuar para el otro también se juega con el otro. Y, por último, como todos los jugadores se interrelacionan con todos, disminuye el sentido mimético que tiene la representación.

Haciendo una diferenciación por etapas evolutivas, digamos: de 2 a 8 años adquiere importancia la vivencia del conflicto en un juego colectivo donde lo primordial es comunicarse. De 9 a 12 años persiste lo anterior, pero se agrega el contar y jugar una historia para los compañeros, momentáneamente espectadores. De 12 años en adelante debemos adentrarnos en los secretos del espacio escénico, y en el perfeccionamiento de un lenguaje teatral que permita al grupo comunicarse con el receptor que está afuera.

En cuanto a las «funciones invariables», veamos cuáles aparecen en las diferentes etapas, descendiendo a partir de los 18 años.

De 18 a 13 años

En esta etapa sigue teniendo gran importancia el espectáculo como resultado, igual que el teatro de los adultos.

(Gráfico 3)

Forma grupal asumida	Funciones que aparecen y esquema	Función del adulto					
Individuos asociados dentro de un gran grupo. (Gran sentido de la pertenencia.)	<table border="1"> <tr> <td>Actores</td> <td rowspan="4">Espectador</td> </tr> <tr> <td>Técnicos</td> </tr> <tr> <td>Autor</td> </tr> <tr> <td>Director</td> </tr> </table> <p>(Fuerte sensación del «Nosotros» ante el receptor que está afuera.)</p>	Actores	Espectador	Técnicos	Autor	Director	El adulto es animador del proceso y coordinador de los equipos, asumiendo el rol de director, rol que comparte con sus alumnos.
Actores	Espectador						
Técnicos							
Autor							
Director							

De 12 a 9 años

En esta etapa deja de importar el espectáculo «acabado»; más bien se «juega» al teatro. De manera rudimentaria se plantean argumentos que siguen el formato de una obra de teatro. El interés pedagógico se asienta en el proceso creador y en que todos los niños transiten los cinco roles, alternada y sucesivamente, a efectos de probarse en cada uno de ellos. Los roles se ejercen transitoriamente y el pasaje es dinámico.

(Gráfico 4)

Forma grupal asumida	Funciones que aparecen y esquema	Función del adulto
Pandilla de número reducido. (Grupo cara a cara que trata de ser autosuficiente.)	<p>Autor Actor Esceng. Espectad. Crítico</p> <p>Este esquema es similar al del gráfico núm. 2. Su diferencia estriba en que desaparece la función del director y adquiere importancia el rol de escenógrafo. Además, el espectador en lugar de estar afuera del «nosotros» se incorpora al «nosotros».</p>	Cumple las tareas de animador y coordinador. El rol de director está latente, ha desaparecido porque en el fenómeno comunicativo el espectador del gráfico 3 ha cambiado de posición.

De 8 a 5 años

En esta etapa nos encontramos ante el gran juego colectivo, en el que desaparece el espectador y los niños juegan para ellos mismos. Nos encontramos con el juego dramático organizado.

(Gráfico 5)

Forma grupal asumida	Funciones que aparecen y esquema	Función del adulto
El gran grupo	Autor Actor Escenógrafo	Animador y coordinador (entra y sale del juego asumiendo momentáneamente el rol de actor).

De 5 a 2 años

En esta etapa no hay teatro, tampoco juego dramático organizado sólo hay juego libre y espontáneo. Acciones desordenadas y aglutinadas normalmente por el adulto. Se observa en los niños poca concentración, y cambios constantes en los juegos (hay poca permanencia en el personaje).

(Gráfico 6)

Forma grupal asumida	Funciones que aparecen y esquema	Función del adulto
Individuos dispersos que son acompañados por el adulto.	Actor Este rol se ejecuta con seguridad basándose en la imitación. Las acciones son estereotipadas y esquemáticas. El rol de autor y escenógrafo están latentes y se realizan algunos comportamientos correspondientes a esos roles.	Actor Autor Escenógrafo Su tarea es compartir los juegos infantiles, estimulando la función simbólica.

ROLES TECNICOS Y TEATRALES

En la Dramática Creativa, los roles técnicos teatrales son los que concretizan las funciones, estableciendo una clara y neta división del trabajo. Los roles técnicos teatrales llevan la misma designación que las funciones, pero se diferencian en que están íntimamente asociados a procesos concretos de creación.

Rol y Función son las dos caras de la misma moneda, la fase práctica y la fase teórica. En dinámica de grupos, Rol es un modelo organizado de conductas, relativo a una determinada posición del individuo en un conjunto interaccional. Un rol aparece siempre como expectativa de los otros ante la conducta de un sujeto debido a su posición en la estructura social. Las expectativas ante un rol pueden exigir a una determinada personalidad el desarrollo concreto de unas facultades desconoci-

das hasta ese momento, al mismo tiempo que el rol termina influyendo en la personalidad que los desempeña.

Los roles son efectivamente realizados por personas con nombre y apellidos, mientras que las funciones son universales e impersonales. Y aunque el rol es también independiente del individuo, sólo se puede encarnar en quien lo mantiene y le da vida. Etimológicamente, la palabra rol deriva del latín «rotula», que a su vez denota la hoja de pergamino enrollada que contenía el texto que el actor debería recitar.

En la Dramática Creativa hablamos de «roles técnicos» refiriéndonos a roles específicos que recurren a una técnica determinada para llevar adelante el proceso. Y agregamos «roles técnicos teatrales» porque la tarea básica es hacer teatro, y, por consiguiente, los medios y recursos tienen que ser de carácter teatral.

La principal característica de estos roles técnicos teatrales es que su contenido está prefijado por las funciones, y connotan un cierto grado de obligatoriedad, a la que el individuo debe atender.

La obligatoriedad no sólo se refiere a las conductas derivadas del rol, sino también al orden en que deben ejercerse cada uno de los roles. Cuando el grupo tiene interiorizado el orden, se genera una presión social que obliga a los individuos a asumirlos en el momento requerido.

Otras propiedades de los roles técnicos teatrales:

- a) Son acciones abiertas, conductas ejecutadas por individuos aprendidas a través del proceso de socialización.
- b) Están limitados por la situación que se crea.
- c) Pueden ser más o menos generales, según el número de personas que los ejecuten en diferentes ocasiones.
- d) Varían en complejidad que, a su vez, depende de la «amplitud» del rol (grado de destreza exigida para su desempeño) y de su coherencia (grado en que los componentes de ese rol pueden ejecutarlo con facilidad, bien simultáneamente o bien sucesivamente).

Pasemos ahora a señalar las conductas que los niños van asumiendo en cada rol técnico según sus diferentes edades, y cuáles son los roles que paralelamente deberá asumir el maestro.

Estos roles (los animados por el alumno y el maestro) se condicionan recíprocamente, y convierten a la Dramática Creativa en un instrumento de aprendizaje no sólo para los niños, sino también para el profesor. Si éste entiende cuál es la relación vinculante, comprenderá que el adulto tiene una función dinámica dentro de la clase y que está incluido en el proceso del grupo.

1. El rol del animador

Este rol debe ser ejecutado por el profesor, quien deberá poseer un claro criterio de trabajo para saber a partir desde dónde puede inducir a la dramatización. De 3 a

5 años cualquier hecho, elemento o motivación es punto de partida para un juego de carácter simbólico. En esta etapa, el juego es libre, espontáneo, y el adulto se limita a acompañar y a estimular a partir de un cuento, una canción, unos muñecos, la naturaleza o cualquier actividad dentro y fuera del aula.

A partir de los 5 años, cuando el niño empieza a aprender a jugar en grupo, persiste la animación del adulto, pero con la posibilidad de salir del juego cuando éste rueda bien y de entrar cuando se necesite un estímulo preciso.

Siempre es conveniente animar a partir del tema o centro de interés que los niños decidan dramatizar.

De 9 a 12 años, los niños eligen sus personajes y planean el argumento de la obra en función de ellos. Establecen un principio, un medio y un fin que les indica el sentido de la improvisación. La animación aquí adquiere importancia en los momentos de preparación de las obras para mantener el ritmo general de la clase, establecer el orden de presentación de los grupos, es colaborar con las escenografías y, sobre todo, impulsar a los grupos remisos a concluir sus trabajos.

En esta etapa, las pandillas dramatizan a partir de sus propias ideas, y el profesor puede estimular a partir de:

- Una foto, un dibujo o una filmina en la que aparezcan personajes.
- Tres palabras que las dicen..., un paisaje donde están..., o cinco objetos pertenecientes a distintos personajes que hay que determinar.
- Hechos vistos o vividos por algún alumno.
- Hechos de los periódicos o de otros medios de comunicación.
- Hechos de la historia.
- Hechos imaginados.
- Hechos hipotéticos (que pasaría si...).
- Textos no teatrales: un poema, el argumento de un cuento de autor o de los propios niños.
- Textos teatrales (a partir de los 12 años el texto de autor puede ser motivación para teatralizar de modo creativo y no para representar al pie de la letra).

2. El rol del coordinador

Este rol debe ser cumplido por el profesor, y a través de su labor, los niños deben aprender las pautas necesarias de disciplina y orden de trabajo para jugar armónica y creativamente.

La interiorización de la «forma de trabajo» se produce mediante una clara formulación de las reglas del juego. Estas reglas se enseñan al comenzar el curso escolar, son preestablecidas por el coordinador y es su función conseguir que el grupo las acepte y las haga suyas.

Hasta los 3 años

El juego es sensoriomotriz, no existen reglas externas que lo orienten.

De 3 a 5 años

El juego sigue siendo espontáneo, comienzan a surgir reglas reguladoras que los niños cambian arbitrariamente. El adulto en esta etapa comienza a coordinar lo que parece incoordinable, reconociendo que los juegos de roles son simples, que no hay conciencia de la diferencia «ficción-realidad» y que tampoco se sabe muy bien qué es un personaje.

De 5 a 8 años los niños deben aprender a:

- Confeccionar la lista de temas a jugar.
- Votar (cada uno vota una sola vez).
- Confeccionar un inventario de temas por orden de votos.
- Confeccionar un nuevo inventario cuando se termine el anterior.
- Analizar el tema entre todos, proporcionando la información suficiente.
- Elegir personajes.
- Preparar la escenografía.
- Disfrazarse.
- Conocer y aceptar la orden de comienzo del juego dada por el coordinador.
- Actuar todos colectiva y simultáneamente.
- Participar.
- Permanecer en el personaje.
- Escuchar y aceptar la orden clara de finalización del juego.
- Evaluar en la clase siguiente con la finalidad de subsanar los problemas de orden.

De 9 a 12 años

- Formar y trabajar en subgrupos de 3, 4, 5 y 6 integrantes.
- Participar.
- Inventar y proyectar argumentos.
- Ensayar (poco).
- Decidir el orden de presentación de las obras.
- Disfrazarse.
- Preparar la escenografía.
- Representar.
- Jugar como espectadores mientras se aguarda el turno para actuar (prestar atención).
- Criticar los trabajos de los compañeros.

- Escribir guiones (un guión es lo que pasa, una sucesión de acciones. Un guión no es un diálogo).

A partir de los 12 años

- Improvisar, recrear textos teatrales u otros textos y realizar montajes.
- Convertir las ideas en mensajes escénicos, utilizando los distintos códigos que componen el lenguaje teatral.
- Utilizar como instrumento de trabajo el llamado método de «Creación colectiva».

Los pasos de la «Creación colectiva» que los preadolescentes deben interiorizar son los siguientes:

- a) Elegir el tema, discutirlo y aprobarlo.
- b) Investigar sobre dicho tema y aportar material de estudio, cualquiera que sea la función posterior que cada integrante realice en el montaje.
- c) Establecer una línea de situaciones dramáticas.
- d) Realizar improvisaciones sobre esas situaciones.
- e) Seleccionar como equipo de dirección todo lo que se va improvisando actoralmente.
- f) Escribir un guión como equipo de dramaturgia.
- g) Ensayar (repetición para fijar situaciones).
- h) Definir el espacio escénico, la escenografía, los objetos a utilizar y el vestuario.
- i) Fijar textos y acciones (puesta en escena).
- j) Ensayos generales (repeticiones completas del espectáculo).
- k) Presentación al público.

3. Rol del autor

El autor, creando el esqueleto de la obra o proponiendo el tema-idea, es el que pone el primer límite a esa inmensa libertad de que dispone para expresar todo.

De 3 a 5 años

En esta etapa no aparece el autor como rol técnico teatral, el interés mayor de los niños está centrado en la acción. El autor es la canción, los cuentos, el educador, e inclusive los niños, pero en este caso confundido con el ejercicio del rol de autor.

De 5 a 8 años

En esta etapa, los niños ya pueden prever con anterioridad a la acción un tema a jugar con todo el grupo. Sin embargo, esta función autoral se sigue concretando junto con el rol de actor durante el desarrollo del juego dramático.

Conductas:

- Ejercitarse en una tarea colectiva.
- Aprender a escuchar y respetar las ideas de los otros.
- Inventar y exteriorizar las imágenes personales.
- Desarrollar la creatividad para resolver conflictos en el juego.
- Unir sub-temas.
- Recrearse en la repetición de temas poco elaborados y que no se hayan agotado.

De 9 a 12 años

En esta etapa, los niños proyectan oralmente el argumento de la obra conscientes de la necesidad de establecer una «secuencia» de los hechos. En la propia ejercitación aprenden a distinguir el principio, el desarrollo y el final de cada obra. (Principio-planteamiento o circunstancias que condicionan la historia. Desarrollo-complicación de las circunstancias o aparición de los conflictos. Finaliza el desenlace del problema que aqueja a los personajes.)

Conductas (se refuerzan las conductas citadas para la etapa anterior):

- Construir pequeñas obras, en escenas, de modo que el argumento sea comprensible para los compañeros o espectadores.
- Definir con claridad la secuencia en que se producen los acontecimientos a representar.
- Incluir conflictos y distinguir el principal de los secundarios.
- Proponer distintos tipos de personajes (cotidianos, históricos, fantásticos).
- Determinar con precisión los lugares donde ocurren las escenas.
- Aprender a diferenciar el tiempo dramático del tiempo real.

De 12 a 14 años

En esta etapa, los preadolescentes continúan con sus «creaciones colectivas», pero también pueden coger un texto teatral y extraer las ideas esenciales del mismo para plasmar su propia interpretación. La lectura de los textos dramáticos puede ser vinculante al desarrollo del programa correspondiente al área de Lengua y Literatura. La posibilidad de abstracción que poseen estas edades les permite trabajar a partir de hipótesis y, normalmente, tienden a referir esos textos a su propia realidad.

Conductas:

- Aprender a distinguir protagonistas, antagonistas y secundarios.
- Aprender a plantear varios protagonistas, narradores, coros, masas, etc.

- Distinguir la existencia de distintos tipos de conflictos: el del personaje consigo mismo, el del personaje con el entorno y el del personaje con otros personajes.
- Planear historias, por ejemplo, con mayor complejidad; hechos simultáneos que pueden generar espacios paralelos y tiempos distintos; uso del «raconto» (volver atrás en el tiempo); dejar el final con interrogantes; *sketches* unidos por un hilo conductor (con la técnica del *collage* escénico).
- Escribir diálogos acabados y con buena fluidez.

4. El rol del actor

El actor es el que le da vida a los personajes dentro del juego dramático o en el montaje de cualquier texto teatral.

De 3 a 5 años

En esta etapa, los niños intentan asumir personajes, pero sólo se quedan con una característica del mismo, y esa es la que reproducen.

De 5 a 8 años

Después de los 5 años, edad importante en el comienzo de la socialización, se amplía la percepción del mundo exterior, aunque igualmente siguen imitando a partir de una imagen aproximada y nunca acabada del personaje en cuestión. En esta etapa no hay representación actoral y no aparecen las transformaciones que surgen después de los 9 años. No hay que olvidar que al intentar identificarse con un personaje determinado y darle vida, primordialmente, el niño está canalizando sus propias necesidades afectivas y emocionales.

Conductas:

- Elegir personajes dentro del tema planteado.
- Adecuarse con su personaje a otros personajes dentro del propio juego.
- Reconocerse y relacionarse con los otros.
- Entender cuándo ha cambiado de personaje dentro del juego y por qué.

De 9 a 12 años

En esta etapa, los niños siguen canalizando las tensiones emocionales en el juego, pero ya tienen un mayor conocimiento de sus posibilidades vocales, corporales y gestuales.

El juego imitativo que apuntaba antes de los 9 se va convirtiendo en una búsqueda de la caracterización. Los niños toman conciencia de cómo deben manejar

sus medios expresivos naturales para prestárselos al personaje, y comienzan a caracterizar con mayor exactitud.

Conductas:

- Profundizar en el reconocimiento personal y en la relación con los otros.
- Tomar conciencia de la permanencia en el personaje.
- Valorizar al personaje como ente separado de su persona.
- Caracterizarlo por medio de la expresión oral, corporal y rítmica.

(La caracterización incluye: manera de hablar, movimientos, gestos, posturas, ademanes y mímica del personaje, así como su propio ritmo para caminar, sentarse, relacionarse con los otros y resolver los conflictos que se le presenten; además del vestuario, maquillaje y peinado correspondientes.)

De 12 a 14 años

Conductas (se refuerzan las conductas citadas en la etapa anterior):

- Realizar improvisaciones más pulidas.
- Crear una biografía y una psicología determinadas para cada personaje.
- Profundizar en los componentes estructurales del personaje, siendo válido el acercamiento a él desde una perspectiva intelectual.
- Trabajar con textos de dramaturgos que les permitan asumir comportamientos emanados de una propuesta ajena al propio muchacho.
- Conocer y leer literatura dramática para comprender los significados múltiples de la obra teatral y las posibilidades de realización de los diferentes personajes de acuerdo a la visión que se formen de ellos.

5. El rol del escenógrafo

El escenógrafo es el encargado de ambientar el lugar de juego, es el que define y circunscribe los espacios por los elementos que coloca en ellos con relación al tema o la obra a representar.

Construir escenografías es una tarea práctica en la que los niños pueden desarrollar habilidades manuales, plásticas y de manejo del espacio.

Básicamente se trabajará con el mobiliario existente en clase, pero también incluiría en este rol la construcción de objetos nuevos, máscaras, muñecos, dispositivos escénicos, carteles con títulos y otras indicaciones o murales colectivos que proporcionan una idea plástica y complementaria de la situación dramática que se va a jugar.

Hasta los 12 años

Conductas:

- Conseguir material desechable.
- Conservarlo.
- Usarlo como lo que es.
- Darle otros usos o combinarlos con otros elementos.
- Guardar el material utilizado al terminar la clase.

A partir de los 12 años

Las escenografías se construirán con los elementos disponibles y de acuerdo al estilo elegido para el montaje.

En la «Creación Colectiva», el rol de escenógrafo debe ser ejecutado por un equipo encargado tanto de la escenografía como del atrezzo. Este equipo técnico funciona en interrelación con los de luminotecnia y sonido, música y efectos especiales.

6. El rol del espectador

El espectador es el receptor de la obra. Su presencia esta íntimamente vinculada a los roles de autor, actor y escenógrafo, a los que ayuda a concretarse. A partir de los 9 años, los que ejecutan estos tres roles están canalizando su expresión en función del espectador. Antes de esta edad, los adultos no deben potenciar al espectador porque la forma de actuación colectiva simultánea no lo requiere. Su aparición se producirá cuando por una necesidad evolutiva los propios jugadores empiezan a crear la «obra secuencial», y crean desniveles en las escenografías (tendencia latente de buscar el escenario).

Conductas:

- Concentrarse en lo que ven.
- Prestar atención.
- Respetar el trabajo de los compañeros.

7. El rol del crítico

El crítico es el encargado de opinar y evaluar técnicamente sobre el trabajo realizado por los compañeros. Este rol se hace evidente como consecuencia de la presencia del espectador. El crítico es el espectador que asume una actitud activa y devuelve a los actores su visión de lo ocurrido.

A partir de los 9 años

Conductas:

- Analizar los trabajos en función de las reglas conocidas.
- Hacer críticas positivas que ayuden a clarificar la expresión de los actores.
- Saber recibir críticas.
- Tomar conciencia de la necesidad de desarrollar la actitud crítica.

A partir de los 12 años

En el proceso de la «Creación Colectiva», el director o el equipo de dirección asumen los roles de espectador y crítico internos. Esto no es obstáculo para que los integrantes de los distintos equipos técnicos efectúen la crítica de los trabajos electorales.

8. El rol del director

El director es el encargado de ordenar el trabajo de los actores en su acercamiento al personaje, así como el responsable de la organización general del montaje.

Este rol es patrimonio del proceso evolutivo del niño; sin embargo, hasta los 13 años está proyectado en el profesor, quien lo asume en forma latente junto con los roles manifiestos de animador y coordinador.

Después de los 13 años, los preadolescentes pueden asumirlo plenamente de modo que en la práctica es un rol técnico practicado tanto por el profesor como por sus alumnos.

Es un rol dinámico que se ejerce colectivamente, y en él se resumen todas las órdenes prácticas que se dan los alumnos antes, durante o después del ensayo.

Conductas:

- Coordinar a los distintos equipos técnicos.
- Conocer los distintos subcódigos que forman el lenguaje teatral: palabras, tono, mímica, ademanes, movimiento, maquillaje, peinado, vestuario, accesorios, escenografía, iluminación y música.
- Conocer los distintos tipos de espacios escénicos partiendo del teatro a la «italiana».
- Conocer los diferentes estilos teatrales partiendo del realismo y distinguiendo otros estilos de carácter más imaginativo.

PERSONAJES ARGUMENTOS

MARIA JESUS LAZCANO HAMILTON

Empezaré diciendo que mi exposición está hecha desde la perspectiva de una observadora del juego de la actividad y discurso espontáneo de los niños; a través de ellos, de lo que les provoca, preocupa e interesa. Esta observación ha sido llevada a cabo en mi doble práctica de educadora y psicoanalista de niños. Por otra parte, me definiré como ajena al mundo del teatro y de la creación literaria más allá de lo que implica a un simple aficionado.

Observo en este campo un momento de cambio, de eclosión; diría de crisis en el sentido de crisis de crecimiento que, como tal, encuentra sus dificultades y contradicciones. Especialmente, escucho una dificultad para abordar al público más pequeño. Desde lo que permite mi perspectiva, aportaré una serie de reflexiones que creo pueden ser útiles.

Esta ponencia se planteó en principio acerca de los personajes. ¿Qué habrían de tener éstos para interesar a los chicos? Avanzando en el trabajo, ha quedado claro que no puede hablarse de éstos si no es insertos en la estructura en que se mueven y en relación a los argumentos y temas narrativos.

Así, el propósito de mi exposición será dejar marcadas, simplemente puestas ahí, una serie de reflexiones, y apuntados algunos datos que creo merecen ser tenidos en cuenta.

En primer lugar, citaré una serie de investigaciones, cuyos contenidos muestran interesantes elementos comunes.

La primera de ellas es el estudio llevado a cabo por Vladimir Propp acerca de la morfología de los cuentos llamados maravillosos o de hadas. Para quienes no conozcan la obra, expondré brevemente que la tarea llevada a cabo por el investigador ruso consistió en reducir una larga lista de cuentos a sus enunciados fundamentales; esto es: el héroe se aleja del hogar, supera una prueba, contrae matrimonio, etc. Comparados los esquemas surgidos, aparece una morfología común y repetida: una serie de acciones básicas quedan aisladas, son definidas como funciones y designadas con un sustantivo (alejamiento, prohibición, transgresión, fechoría, etc.). Tales funciones se suceden siempre en el mismo orden, y son llevadas a cabo por un número limitado de personajes, siete a saber. Cada personaje tiene lo que

llamaremos una «esfera de acción»; esto es, suelen cumplir determinadas funciones más que otras. Así, las esferas de acción de cada personaje serían:

1. **AGRESOR:** Cometer una fechoría, combates con el héroe y persecución de éste.
2. **DONANTE:** Acciones preparatorias para el traspaso de un objeto mágico o útil al héroe y donación de éste.
3. **AUXILIAR:** Desplazamiento del héroe en el espacio, reparación de la fechoría o carencia, falta de algo del héroe o personaje a quien éste se deba, socorro en la persecución, transfiguración o transformación del héroe.
4. **PRINCESA** (personaje buscado) y su padre, el **REY:** petición de tareas difíciles, imposición de una marca o distintivo al héroe, descubrimiento y desenmascaramiento del falso héroe, castigo del agresor, matrimonio.
5. **MANDATARIO:** Cumple una sola función; envió del héroe a la búsqueda de algo o alguien.
6. **HEROE:** Partida para la búsqueda, pasar una prueba difícil y reaccionar ante las condiciones y exigencias que le impone el donante para la consecución del objeto mágico o auxiliar, matrimonio y cambio de vida.
En general podríamos distinguir entre el héroe-buscador y el héroe-víctima. Ambos resultan victoriosos al final.
7. **FALSO HEROE:** Cumple funciones similares a las del héroe, pero descubre sus pretensiones engañosas, falla en la prueba o el combate y es desenmascarado.

Hay otros personajes que son auxiliares, y actúan como conectores entre las acciones: mensajero, calumniador, delator, etc.

Por supuesto, se observa una relativa repetición de lo que llamaremos los «atributos» de los personajes. Funcionan una serie de estereotipos condicionados por el contexto ideológico y cultural, y cuyos cambios son reflejo de éstos.

Así pues, personajes similares o el mismo personaje pueden actuar desde diferentes funciones (por ejemplo: un rey puede hacer de agresor, donante...; una figura típicamente agresora, como el lobo, puede hacer de auxiliar o, tal vez, de héroe). Y, por el contrario, una misma función puede ser llevada a cabo por personajes tan diversos como un bufón y un gran guerrero. Otras veces, una función es repartida entre varios personajes.

Diversos estudios de este autor y de otros entroncan el significado de los cuentos, mitos, epopeyas, leyendas... con los más antiguos ritos y costumbres, y los sitúan como producto original de las primitivas sociedades agrícolas y ganaderas, habiendo pervivido a través de organizaciones sociales posteriores. Lévi-Strauss, que

analiza la estructura de los mitos, interpreta lo narrado en éstos como intentos de resolver cuestiones contradictorias fundamentales: vida y muerte; alimentación vegetal o carnívora, etc.

Señalaré ahora las que, en definitiva, estimo son las funciones fundamentales del relato:

a) Se produce una situación de CARENCIA o FALTA de algo o alguien; algún personaje necesita o desea algo. Este motivo desencadena la acción. El héroe comienza a moverse a la búsqueda de ello. A menudo, tal carencia se expresa como una fechoría infringida al héroe o a alguien cercano a éste, y la acción es un intento de repararla.

En la narración suelen hallarse una serie de pasos previos que definen una situación inicial, pero la verdadera historia no comienza hasta este momento. Curiosamente, el ciclo empieza con el alejamiento de algún familiar, y luego, el héroe *parte* para llevar a cabo su tarea, como mostrándonos a alguien que debe separarse del hogar para afrontar las tareas de la vida.

b) El héroe halla un obstáculo, una PROHIBICION, una LEY, se le da una orden, o bien hay algo prohibido, más o menos explicitado, razonado de uno u otro modo; por su propia seguridad (el lobo, peligro de un rapto, un lugar peligroso...), por motivos éticos, religiosos, etc. Esto pone al héroe en la disyuntiva de transgredir, o no, la norma. Casi, inevitablemente se produce la TRANSGRESION, conscientemente —por pereza, hambre, sueño, curiosidad...— o por error o engaño.

c) El héroe, generalmente, ha de pasar una serie de pruebas al final, de las cuales suele figurar la *promesa* de una recompensa. A veces, tras una prueba, accede a un objeto mágico o a una circunstancia que le permite superar las siguientes dificultades.

d) Suele haber un COMBATE con otro contrahéroe o falso héroe. Siempre aparecen en la narración antagonismos, más o menos marcados de uno u otro tipo, que han de enfrentarse.

e) Al final, el MATRIMONIO, acceso al trono o a algún tipo de nueva vida (puso una tienda, compró tierras, fue rico o, simplemente, vivieron felices).

En otro ámbito de investigación, señalaré ahora que en la obra de Jacques Lacan, y como eco de lingüística estructural, quedan señaladas como premisas fundamentales instauradoras de la cultura humana (aquellas que elevarían a lo humano, de la Naturaleza, a la Sociedad y a la Cultura), las siguientes:

— *La palabra y la ley*: La relación social de los hombres tiene como instrumento mediador al lenguaje. A su vez, la organización social se vale de otro mediador: el dios, el antepasado, una idea...; esto es, *aquello de donde surge la ley*, y en nombre de lo cual se dicta. Son necesarios ciertos pactos y acuerdos mínimos para la convivencia social, y algo o alguien es señalado como la fuente o motivo de ellos.

Esta situación impone:

— *Unas Prohibiciones*. La fundamental parecería ser el incesto; esto es, la prohibición de hacer coincidir las relaciones de consanguinidad con las de alianza. Quedan así instauradas las relaciones familiares con un carácter simbólico que no tiene la estructura natural. La familia supone una superación de las leyes naturales, y es aquella que permite a cada individuo nombrarse en relación a su grupo.

— *Unos Sacrificios*. Algo se sacrifica para cumplir la prohibición; en este caso ciertas relaciones y la obligación de tomar esposa en el seno de otra familia. En otro orden de cosas, sacrificamos una serie de tendencias desde pequeños en pro de la cultura: no sólo la relación exclusiva con la madre, sino también el control de los esfínteres, el de los impulsos agresivos, el respeto mínimo a las otras personas... Toda una constelación de prohibiciones y sacrificios exige la inserción de un individuo en el seno de lo social: el sujeto ha de acatar un cuerpo de leyes que le pre-existen. Se diría que el sujeto cae de lleno en unas estructuras simbólicas, sociales que le esperan ya formadas sin contar con él: desde el instrumento básico, el lenguaje, hasta todo un cuerpo de valores culturales. De no entrar, al menos, en los presupuestos básicos de este juego, quedará fuera de la Cultura y de la Sociedad, a saber, en la psicosis.

En el horizonte de aquellas prohibiciones, sacrificios y postergaciones de placeres figura la promesa de algo; en el futuro se hallará el objeto que finalmente satisfará el deseo, llenará la carencia o falta. Falta que provocará la incesante búsqueda de este objeto para descubrir que, logrado uno, siempre hay otro detrás.

S. Freud usó un mito como paradigma de lo humano; también se trata en Edipo de una prohibición, de algo a lo que hay que renunciar y de una promesa en el futuro; el hijo, el emparejamiento, la posesión de aquellas prebendas de las que ahora goza el padre.

Creo que no hace falta insistir mucho en que tal vez no sea tan raro que llevemos tanto tiempo contando cosas parecidas, en definitiva, hablando de aquellas cuestiones fundamentales para nuestra condición de animales socializados. Tanto más cuando la obra va destinada a aquellos que están en pleno empeño; han de separarse cada vez más de sus figuras parentales para hacerse más autónomos, enfrentarse inevitablemente solos al mundo. Con unas figuras auxiliares, cierto, pero en definitiva, solos, y me temo que sin objetos mágicos reales, aunque sí con valiosos objetos auxiliares que, como en los cuentos, le donan los adultos bastantes veces a costa de su trabajo, el lenguaje, la lectoescritura, en nuestro momento una variada gama de aprendizajes y experiencias que serán herramientas inapreciables para seguir adelante (a menudo, en los cuentos, el donante es un sabio cuyo don es una enseñanza, un secreto de saber). Y en este proceso socializador han de enfrentarse a una serie de exigencias, de normas que van en contra de sus tendencias y que, a menudo, no entiende. También, como el héroe del cuento, se debate en un mundo de contradicciones: amor-odio; mío-tuyo; bueno-malo; impulsos agresivos-

necesidad de controlarlos, etc. En una constante investigación por entender los secretos del mundo, en constante búsqueda, como hombre, de aquellos objetos míticos que colmarán su carencia para descubrir una y otra vez que nunca se llega, aparece otro objeto a alcanzar, otra meta, en interminable cadena que sólo acaba con la muerte, único lugar donde cesa el deseo.

ACERCA DE LO QUE ACTUAN Y HABLAN LOS NIÑOS

Para terminar, después del análisis general, veamos directamente a los niños:

En la dramatización, lo que el sujeto busca es «actuar-se» o «verse actuado». La frase con que se enuncia es «yo digo que yo era ése». Aunque sé bien que yo no soy ése, al menos no lo soy del todo, o no soy solamente ése. Por debajo de esta frase funciona, de uno u otro modo, un «yo querría ser ése» o «ser como ése». Y así, uno puede confundirse o sentirse como una serie relativamente larga de personajes. Podríamos definir al yo de una persona como un conjunto de identificaciones imaginarias, incluso aquellas negadas o aceptadas. Tanto al actuar como al verse actuado, se trata de conectar con esa serie de personajes-identificaciones imaginarias. Así pues, se podría decir que uno no actúa sin más, sino más bien que se actúa de algún modo, aunque se sienta inmerso en un personaje que vive como otro. En los más pequeños esta división es clara; tienen una gran dificultad, si no imposibilidad hasta cierta edad (diría alrededor de los 4 años) para «re-presentar» un personaje respetando sus características. Yo diría que ellos simplemente «presentan» un personaje: «yo era Dartacán» y, a continuación, se confunden con él, o confunden al personaje consigo mismo, actuando una especie de mezcla de algún rasgo del tal personaje (por ejemplo, su condición de espadachín con capa) y sus propias proyecciones, saliéndose a menudo ampliamente de la consigna, acabando en cierto caso Dartacán rompiendo un coche «Talbot amarillo de su papá» (podrán adivinar de qué papá se trata), «lo rompió todo, el Talbot... amarillo, porque estaba enfadao»; así se nos aclara cómo es corriente que actúen los pequeños que aún no atinan a incorporar todo a la acción.

Pues bien, observando ese actuar, sus juegos y escuchando sus discursos, veremos que, si pasamos por encima de disfraces y apariencias, las fantasías que proyectan los niños también tienen una relativa constancia. Hay una serie de temas y argumentos que aparecen una y otra vez. Y aparecen porque responden a sus preguntas y preocupaciones. En realidad, no son exactamente temas sólo de pequeños, yo diría que siguen preocupando también a los adultos, especialmente cuando no han sido bien resueltos anteriormente. Estos temas, curiosamente, coinciden con los de los cuentos. Podrían ponerse mil ejemplos de mil países diferentes. Cualquiera que se pare a observar y a escuchar puede verlos. Por tanto, una parte del gancho que un relato tenga estará relacionado con que se acerquen de un modo u

otro a estos temas, y aquí suele estar la clave de que los recuerden y pidan su repetición.

Esbozo a continuación una relación de ellos, extraída de la observación diaria en la escuela y el consultorio. Estos temas a veces se agrupan en pares contradictorios; y es lógico, ya que son contradicciones las que tienen que resolver, y extremos opuestos los que tienen que elaborar. Algunos de ellos son los siguientes:

- PEQUEÑO-GRANDE, con diversas facetas; pequeño, ya listo y atrevido, ya indefenso, frente a *grandes* de diversos tipos: respetados, siniestros, poderosos, bobos, etc. Valdrían de ejemplo historias del tipo Garbancito, pequenín que hace cosas de las que en principio se duda sea capaz; o Juanito, el de la mata de habas, que burla a un gigante, a pesar de que se deje engañar por cualquier caminante. También el fascinante gigante, a veces no tan temible e indomable como el buen Troll o el gigante de Pulgarcito.
- HADA-BRUJA, o dicho de otro modo, madres *buenas* y *malas*, y la posible transformación de una en otra. Ya que, después de todo, ¿qué otra cosa hace la madre o maestra que, de pronto, mira con cara de odio, se pone enfadada, grita... si no es convertirse en una auténtica bruja... o en temible OGRO?
- ABANDONO, preocupación por el abrigo, el alimento y los cuidados, en fin, la *seguridad* (la casa fuerte, a prueba de lobos, que fabrica el mayor de los tres cerditos). El tema del niño «solito» que tiene que apañárselas por su cuenta aparece en casi todos los relatos; los padres a menudo no están.
- DEVORACION, esta fantasía es muy frecuente; el lobo, el tiburón, el perro, el monstruo. Asombrosamente frecuente. Correlativamente, hay muchos ejemplos de devoración en los cuentos. Al fin y al cabo, la antropofagia no está tan lejana, y no son pocas las veces que los adultos, cierto que cariñosamente, expresan su deseo de comerse a los niños, enteros o una parte de su cuerpo.
- MIEDO a personajes siniestros: fantasmas, monstruos, caretas... que no se sabe si comen, raptan..., o, simplemente, asustan.
- ENVIDIA, CELOS, RIVALIDAD, sentimientos que resultan muy conocidos a los niños. Según como sean tratados estos sentimientos en los personajes, provocarán ira, rechazo y culpa (si el personaje, además de sentir envidia, es malo en general), o una identificación menos angustiante con el conflicto del envidioso y una cierta comprensión de su conducta, aunque ésta sea reprochada (si el personaje, ni especialmente bueno ni especialmente malo, simplemente tiene envidia o siente celos en determinadas circunstancias). Normalmente se presentan personajes relativamente extremos. Estos sentimientos tan conocidos por los niños tienen muy mala prensa, su expresión suele ser firmemente rechazada por los adultos. Así pues, su destino frecuente es existir soterrados, vividos culpablemente, o no reconocidos.

Los más pequeños, a menudo gritan con rabia: «a él siempre le ponen más», «po mi papá tiene otro más grande», «pos yo voy a...», a manifestar su protesta por las atenciones al hermanito, su envidia por los juguetes de otro. Cada vez se hacen menos frecuentes estas expresiones, lo cual no quiere decir que no existan.

- TRANSFORMACIONES, esta es una fantasía muy común: «y se convirtió...», «entonces, yo me volví..., me salieron alas...». Puede provocar miedo o ser un elemento positivo y deseado como recurso para salvar cualquier situación. Son un modo de no aceptar ciertas cosas que van sabiendo: la existencia de la muerte, las limitaciones del hombre, especialmente como niño, la elaboración de la diferencia de los sexos, etc. En general, negación de todo límite y toda diferencia; todo es posible. Hay unos personajes muy del gusto de los chicos, cuya principal cualidad es la de poder metamorfoarse en lo que deseen: los Barbapapás.

Más o menos, en la misma línea está la fantasía de la:

- POSESION DEL OBJETO MAGICO, que todo arregla y lo hace posible, la varita mágica o, en versión moderna, el maletín de Sport Billy. A veces, esto se canaliza a través de un PERSONAJE PODEROSO amigo del niño: «no, porque entonces yo llamo al Hombre-Araña y te encierra en una telaraña...».
- CASTRACION, MUTILACION O MUERTE, temor y deseo, «y cogí un cuchillo...», «pos te voy a cortar la cabeza y la tiro a un pozo», de este calibre son sus amenazas, y van en serio, al menos en el momento, «le cortó una mano, le sacó los ojos, etc.»; a veces, alusiones directas a la castración en sí. Y téngase en cuenta que, si a ellos se les ocurren estas amenazas, no es tan raro pensar en que alguien se las desee a ellos, tanto más cuanto que a veces las oyen.
- INVESTIGACION SEXUAL: «y entonces cagó un niño», «y le rajaron la barriga», «yo tenía un niño en la barriga», «ya te crecerá». Ellos plantean sus preguntas y las actúan: juegan a embarazados con un muñeco en la camiseta, fantasean diversos tipos de parto, juegan los roles sexuales, etc.

Por último, habría una contradicción fundamental que englobaría, en parte, lo anterior:

- AGRESIVIDAD: pegar, herir, humillar, matar-se pegado, herido, humillado, matado. Esto es la contradicción entre los impulsos agresivos, fuertes e inevitables, y el control exigido sobre éstos: no se puede arremeter contra el hermanito, no se puede andar por ahí mordiendo, no se puede matar más que de mentira, no se puede dar a los adultos todas las tortas que provo-

can, hay que tragarse la rabia que produce la impotencia, y los niños la sienten a menudo. El control de la agresividad es una exigencia inevitable para la convivencia; pero los impulsos agresivos existen, y algo hay que hacer con ellos, no sólo cumplir la prohibición de usarlos, especialmente si tal prohibición está hecha... agresivamente. Esta sí que es una contradicción. Por algo es el tema más frecuente y por algo necesitan realizarlo en la fantasía y en el juego... allí donde pueden. Y luchan, pegan, matan y decapitan a diestro y siniestro. Y se fascinan en el momento en que pueden dirigir su ira y los peores deseos contra el malo del relato.

Todo lo expuesto me lleva directamente a plantear dos polémicas respecto al manejo que se hace de dos temas: la agresividad y la fantasía. Generalmente, lo aceptado y bien visto es el pacifismo. Lógicamente, es lo deseado y, en consecuencia, todo contenido agresivo tiende a ser borrado de las obras del mismo modo que se intenta borrar de sus juegos. Los juegos violentos son rechazados, pistolas y espadas a menudo arrebatadas de sus manos. Las obras tienden a crear un ambiente pacifista que no podemos por menos de aceptar que tiene un cierto punto de realidad falseada. Opino que lo que necesitan los niños son elementos para elaborar su agresividad, no la negación de ésta. Y creo que esto, la negación de agresividad (como si fuera sólo cosa de voluntad), es lo que se hace bastantes veces, mientras que los chicos necesitan asimilar no ya sólo la agresividad propia e inevitable, sino también toda la que dispensa el entorno.

La otra polémica es relativa, como ya dije, a la fantasía-realidad. Evidentemente, lo maravilloso está en decadencia, y lo real es el valor. Escucho como una premisa del nuevo teatro para niños el estar en contra de lo fantástico, un cierto elemento imaginativo, pero no fantástico. No me queda muy clara esta distinción. Aparece como un objetivo el ayudar a los niños a descubrir *la* realidad y, en segundo término, a transformarla. Se intentan quitar los trucos de los montajes escénicos. Bien, lo que yo me pregunto es ¿a qué nos referimos cuando hablamos de realidad?, ¿de cuál realidad hablamos? Tengo la impresión de que se confunde a veces la realidad con la realidad *social*, justicia social, ecologismo, etc. Cierto que todo esto forma parte de ello, pero les puedo asegurar que los celos, el miedo a ser devorado, la rabia, el deseo de matar, o, digámoslo, hacer desaparecer a alguien en un momento dado, y demás cuestiones, también forman parte del asunto, y son muy reales para ellos, si no se llamara bruja, se llamaría otra cosa; son fantasmas inevitables, salen solos, o, al menos, hace falta muy poco para que salgan. Casi todos los padres de los niños de mi escuela, por ejemplo, aseguran que no asustan a sus hijos, y que no les hablan de cocos ni brujas, que no les pegan grandes palizas y demás. Yo intento ir por detrás de ellos en la mención de ciertos personajes, y tiendo a interpretarlos y, sin embargo, los niños me proponen jugar al lobo, me corrigen los pasajes cruentos que yo no detallo, sino sólo enuncio, y me piden que les persiga con una escoba por el jardín dándoles en el culo, haciendo de bruja. Les juro que el juego no lo inventé yo. Lo curioso es que nos reímos muchísimo; si me disfrazara de bruja y, por

tanto, empezara a parecer una bruja «de verdad» en vez de María Jesús que hace de bruja (la transformación), las cosas cambiarían mucho.

En resumen, existe otra realidad, compuesta de todo esto, y estimo que, hasta cierta edad, es la que más les importa. Y parece ser que parte de sus contenidos busca ciertos personajes para canalizarse, y necesita hablar de ciertos temas. Por lo que hace al caso concreto del teatro, creo que tal medio halla una serie de dificultades en la representación de escenas y personajes que son enunciados sin más en el texto escrito y el relato oral, incluso en la imagen, aunque sólo relativamente. No es lo mismo decir «el lobo» que verlo «ahí» (bastante de verdad, aunque en el fondo se sepa que es ficción). Me remito al ejemplo de la bruja. Ni es lo mismo oír lo que pasó que verlo. Aunque sean cosas que ellos actúan en sus juegos y que dramatizan en clase, no es igual verlo en escena. Claro que según como sea ésta; aquí interesa mucho el tratamiento escénico, las caracterizaciones, la ambientación, e intuyo que el uso del gesto —que indica la acción, pero no la lleva a cabo— puede tener su papel. De todos modos, gran parte de ustedes son maestros, y tendrán por teatro un espacio conocido, unos actores compañeros, lo cual quita mucho dramatismo a la situación.

AL CREAR PARA NIÑOS O CON LOS NIÑOS

Existen varias fuentes para observar relatos y obras para niños: la tradición, los autores clásicos, los actuales y... los juegos, fantasías y creaciones de los niños. Esto último creo que merece ser tenido en cuenta; su observación es una fuente inagotable de temas y personajes. Pienso que, igual que el cómico conoce la realidad social, la actualidad, y que esto le permite dar en el clavo, el que intente crear para ellos, o con ellos, ha de conocer lo que se mueve por su mundo. Ellos le darán muchas claves de lo que están queriendo ver. Sería cuestión de devolvérselo; probablemente, cada grupo de niños en sus especiales circunstancias tenga sus matices. Por ejemplo, a lo largo de este curso yo he detectado repetidas veces el personaje del robot (personaje de nuevo cuño muy acorde con los tiempos), y observé que a través de él se elaboraban cuestiones como la *muerte*: ¿el robot se para, no funciona?, se le lleva al taller y en paz. La *castración* o mutilación: ¿se le cae una mano?, un tornillo y arreglado. La *fuerza*: si se para, gasolina, y si le ponemos otra pila corre más. Un niño abordaba otros temas, elegía ser robot para no morir, pero conforme avanzaba la acción iba descubriendo las *limitaciones* de éste: no podía hacer aquello para lo cual no había sido programado, no podía hacer un chiste, ni inventar nada, además no tenía mamá, ni quería... Se le planteaba una disyuntiva: o morir o gozar de ciertas cualidades de los hombres. Eligió ser hombre. Esta fábula fue elaborada en sesiones de análisis con un niño de siete años.

No sé bien por qué los tiburones han hecho frecuente aparición, junto con el consabido lobo, como prototipo de devoradores, que pueden dejar de ser peligrosos si uno sabe tratarlos y hacerse amigo de ellos; por ejemplo, dándoles de comer para

que no tengan más hambre y no nos muerdan. Garbancito y la hormiguita como personajes chicos que pueden grandes cosas. El fantasmilla... y el lobo que se hacía caca y el rey que se hacía pipí como figuras que provocaban risa y mofa.

Claro está que, aunque se escriba con ellos o a partir de ellos, las características propias van a surgir, y yo diría que bueno, que no está mal asociar libremente, dejar correr las ideas, dejar trabajar al saber inconsciente y criticar después. Personalmente, opino que parte de las obras teatrales que se producen para niños están a veces excesivamente encorsetadas en los intereses pedagógicos, y que un exceso en este sentido puede ser empobrecedor; igual podría decirse de un tratamiento psicólogo. El saber hacer ciertos análisis y conocer ciertos temas no es garantía de nada: ni de que la obra guste a todos por más esquemas comunes que hallamos encontrado, ni de la creación de una buena obra. Esta, indudablemente, necesita de otros condimentos: poesía, creación, luego el trabajo, críticas a todos los niveles: ético o ideológico, social, pedagógico, psicológico... Y, probablemente, no es fácil dar el visto bueno a todos los niveles. Podría poner a ustedes el ejemplo de un par de obras magistrales, en cuanto a su poder de captación del espectador se refiere; estas obras presentaban situaciones que tenían que ver directamente con todo lo hablado: celos, rivalidad, agresividad, ternura, injusticia, incluso el placer de ver representado todo aquello más detestado y de sentir una justa ira... Me estoy refiriendo a «Dallas» y a la «Casa de la Pradera». ¿No es J. R. un personaje genial? Todo el país habló de él; la serie captaba la atención, aun a pesar nuestro, cuando atinábamos a ponernos delante del televisor a su hora de emisión. Igualmente, no era difícil emocionarse con la adorable familia de la pradera. Sin embargo, estas series no resisten un análisis a otro nivel.

CONCLUSIONES

En los relatos para niños operan repetidamente unas premisas estructurales básicas que coinciden con aquellas de la Cultura humana: la ley o prohibición, disyuntiva de la trasgresión o no de ésta, pruebas y sacrificios inevitables. El deseo de hallar aquel objeto que llene el vacío de la falta, el móvil de la acción y el desarrollo.

Esta estructura se pone en marcha en torno a una serie de motivos o cuestiones repetidos: resolución de ciertas contradicciones y elaboración e investigación en torno a algunos temas. Esto es, en torno a aquellas dificultades que encuentra el hombre en su desarrollo y en su inserción en la sociedad.

OBRAS CITADAS

Vladimir PROPP, *Morfología del cuento*. Ed. Fundamentos.

Vladimir PROPP, *Raíces históricas del cuento*. Ed. Fundamentos.

Claude LEVI-STRAUSS, «La estructura de los mitos», dentro de *Antropología Estructural*, EUDEBA (Ed. Buenos Aires).

CREATIVIDAD Y JUEGO DRAMATICO

XAN MATO GOMEZ

La ponencia se desarrolla en tres momentos, a través de los que tratamos de situar la relación entre juego dramático y creatividad. Relación que desarrollamos desde un enfoque general al principio —la actitud creativa y creatividad y juego dramático— para descender, a continuación, a una vinculación operativa a través de la tercera parte: preparación del juego dramático y técnicas de creatividad.

1. ACTITUD CREATIVA

En la creatividad y en la expresión están implicados cuatro elementos: persona, proceso, situación y producto creativo. En torno a estos componentes de la creatividad se han polarizado todas las investigaciones sobre el tema. Siguiendo el modelo ideológico dominante, se obvian tres de esos elementos: la persona creativa, el proceso creativo y la situación creativa. Es el producto creativo de lo que se prima, se valora; la belleza e incluso la sensibilidad son patrimonio del producto creativo. ¿Y dónde queda el *proceso* de creación *personal* desarrollado en una compleja *situación* creativa posibilitadora? En la educación, como práctica social más, se opera con supuestos, con valores centrados en el resultado. Es el mismo fenómeno que se produce en la Psicología con el concepto de C. I. (cociente intelectual): se aplica un test de inteligencia obteniendo un resultado numérico con el que se etiqueta al sujeto; el proceso cognitivo-emocional y la situación —que falazmente se supone controlada— no se tienen en cuenta. A partir de los años 50 surge con más fuerza este tema en creatividad, apareciendo los primeros test; ahora, el producto creativo se eleva a categoría de ciencia: para Güilford la creatividad es lo que miden los test de creatividad (!).

La actitud creativa en el profesor y en el niño sería la que posibilitaría contemplar la creatividad como fenómeno educativo que tuviese en cuenta los cuatro componentes indicados.

La actitud creativa tiende a romper los estereotipos perceptivos para reordenar los elementos de una forma nueva y personal. La actitud divergente en la persona o

en los grupos rompe el círculo vicioso y viciado de la repetición, reproducción de los esquemas de la cultura a que pertenecen. La actitud creativa supone una concepción dinámica de los valores y la cultura —y, por ende, de la institución escolar—, evitando la repetición mecánica de los esquemas perceptivos y conductuales que conducen al peor de los ostracismos en la sociedad, las instituciones y las personas. En definitiva, la actitud creadora posibilita una respuesta al bombardeo «estimular patológico» a que estamos sometidos.

2. CREATIVIDAD Y JUEGO DRAMATICO

El juego dramático es un instrumento enormemente rico y productivo, ya que pone en juego e incorpora todas las formas de expresión.

Existen tres momentos, no yuxtapuestos, sino en interacción dinámica, que se deben facilitar en el trabajo con juego dramático y creatividad: poder actuar, poder sentir y poder crear.

El poder actuar es la manifestación de la afirmación de la persona sobre los objetos, las personas y el espacio. No se opone a recibir, ya que implica un continente receptor y transformador de estímulos y percepciones.

Poder sentir es el vivir-estar con el objeto, el vivir —algo más sustancial que el placer— el movimiento del cuerpo, del juego de interacciones humanas. Así, descubre el propio cuerpo, el placer de vivenciar el cuerpo, descubre nuevas dimensiones de los objetos, las situaciones reales e imaginarias y, progresivamente, su cuerpo va impregnándose de emocionalidad que se proyecta de nuevo en su acción.

Poder crear. Viene dado por los procesos cognitivos, emocionales y conativos. Poder crear es la consecuencia orgánica del cúmulo de proyecciones fantasmáticas, situaciones analógicas incorporadas y elaboradas y técnica dramática adquirida. Es preciso señalar que la resultante del poder crear, el producto creativo dramático, necesita del aprendizaje de la técnica; no se debe dissociar del contexto lúdico e intuitivo que rodea al juego dramático, siendo preciso facilitarla a través de procesos inductivos.

Poder actuar, poder sentir y poder crear; en definitiva, poder personal humanizador que posibilita la energetización para la creación y el desencadenamiento del potencial creador humano.

3. PREPARACION DEL JUEGO DRAMATICO Y TECNICAS DE CREATIVIDAD

La preparación del juego dramático hace referencia a todo lo que hay que realizar para iniciar la acción dramática. Es lo que A. Mantovani y J. Eines denominan «circunstancias dadas». Estos autores nos proponen un desarrollo procesual de la preparación a través de una serie de momentos: subtemas o argumento dividido en escenas, dependiendo del desarrollo evolutivo del niño; ubicación espacio-temporal; escenografía; disfraces y objeto.

Todos esos momentos, el profesor los puede facilitar si dispone de instrumentos metodológicos que posibiliten un trabajo más creativo y rompan los posibles bloques, acciones e ideas estereotipadas y reactivas ante el bombardeo estimular social.

Vamos a proporcionar algunas sugerencias metodológicas que hemos utilizado y que han facilitado nuestro trabajo.

3.1. Estimulación divergente y distintas formas de expresión

La base de la estimulación divergente es la transformación espontánea de cualquier objeto, situación, tema, personaje, configuración espacio-temporal usual, objetiva o presente en un objeto, situación... inusual, utilizando como vehículo las distintas formas de expresión: verbal, plástica, musical y corporal.

El esquema de estimulación que vamos a desarrollar se apoya en la posibilidad de utilizar todas las formas de estimulación-expresión de la manera más diversa, sin sujeción a puntos de partida o de llegada prefijados.

La lectura del cuadro se realiza de dos formas básicas:

A. *Ante una única estimulación*

a) Ante una única forma de estimulación se solicita una única respuesta expresiva. Ejemplos: ante una estimulación verbal, solicitar una respuesta musical; o ante una estimulación corporal, una respuesta verbal.

Estimulación	Respuesta expresiva
VERBAL:	VERBAL:
— Oral	— Oral
— Escrita	— Escrita
PLASTICA	PLASTICA
MUSICAL	MUSICAL
CORPORAL	CORPORAL

b) Ante una única forma de estimulación se solicita una respuesta expresiva en cadena. Ejemplo: ante una estimulación plástica se solicita una respuesta corporal, seguida de la musical, de la verbal-escrita, para finalizar en la plástica.

En esta modalidad, cada forma de expresión sirve de apoyo a la siguiente.

En una investigación realizada por la profesora Margarita Iñiguez, concluyó que el grupo de niños que habían realizado la expresión corporal de una idea antes de un ejercicio de creación literaria alcanzaron un nivel de creatividad muy superior al grupo que no había realizado expresión corporal previamente. Ello es fácilmente predecible, ya que los primeros disponen de un mayor caudal de percepciones que el otro grupo.

c) Ante una única forma de estimulación se solicita una respuesta expresiva libre. En esta modalidad, la respuesta de la persona es la resultante de sus potenciali-

dades y de sus inhibiciones, aunque en el curso de la expresión esta resultante se reorganice bien, primando las potencialidades expresivas o las inhibiciones para una conducta más libre, personal y autenticadora.

d) Ante una única forma de estimulación se solicita una respuesta expresiva determinada, apoyada por otras respuestas expresivas auxiliares. Ejemplo: ante la lectura de una fábula de Esopo se pide a un grupo que la dramatice, apoyando la coreografía con la expresión musical, verbal y plástica.

B. *Ante una forma de estimulación determinada, auxiliada por una o más formas de estimulación expresiva*

a) Ante una forma de estimulación determinada, auxiliada por una o más formas de estimulación, solicitar una única respuesta expresiva. Ejemplo: presentar una imagen y preguntar «¿qué les sugiere?», solicitando respuesta corporal.

b) Ante una forma de estimulación, auxiliada por una o más formas de estimulación, solicitar una respuesta expresiva en cadena.

c) Ante una forma de estimulación determinada, auxiliada por una o más formas de estimulación, solicitar una respuesta expresiva libre.

d) Ante una forma determinada de estimulación, auxiliada por una o más formas de estimulación, solicitar una respuesta expresiva determinada, apoyada por otras formas auxiliares de respuesta expresiva.

El esquema base: estimulación-respuesta puede dar lugar a la apariencia de que nos estamos moviendo en un esquema conductista clásico. Nada más lejos de nuestros supuestos teóricos y de nuestra práctica en el desarrollo de la creatividad. Entre el estímulo y la respuesta se introduce el concepto de *organización*, que posibilita elaboración del estímulo y su transformación, dando lugar a respuestas diversas, nuevas, impredecibles y personales. Esta percepción personal de la estimulación implica una segunda nota diferencial con el enfoque conductista: la fenomenología de la percepción como experiencia única del sujeto percibiente.

Esta propuesta didáctica sería nociva si se pretendiera su aplicación mecánica. Ante una experiencia educativa se producen fenómenos de interacción grupal, de percepción individual y grupal, que se deben primar sobre cualquier proyecto previo de acción didáctica del profesor.

El esquema de estimulación desarrollado, por simple y obvio, parece una perogrullada, pero es un instrumento útil para el profesor, en la medida en que lo sitúa mentalmente para proporcionar estimulaciones y accionar dinámicamente en función de los emergentes situacionales; y útil para el niño porque va descubriendo intuitivamente, a través del juego, los mecanismos de la creación.

3.2. El Torbellino de Ideas

El Torbellino de Ideas es una técnica de desarrollo de la creatividad en grupo, que tiene como objeto la producción y elaboración de ideas originales. Su caracte-

rística más genuina es la separación de la fase de producción y generación de ideas de la fase crítica y de elaboración de esas ideas.

El Torbellino de Ideas es aplicable a cualquier momento en el proceso de preparación del juego dramático. La fase productiva del T. I. se adapta muy bien a una etapa de desarrollo evolutivo del niño, que va desde Preescolar hasta tercero de Enseñanza General Básica, si bien su utilización es facilitadora con cualquier grupo humano. Cuando el niño ya es capaz de categorizar se puede introducir la fase crítica del T. I., que tiene por objeto la criba, elaboración y relación de todas las ideas surgidas en la fase productiva.

Para garantizar la eficacia del T. I. es conveniente tener en cuenta sus objetivos y los procedimientos para alcanzarlos.

Metas

- Producir muchas ideas, todas las que afloran a la mente: *fluencia*.
- *Promover ideas variadas. Es decir, que abarquen diversas categorías del tema: flexibilidad.*
- Producir ideas imaginativas y originales: *originalidad*.

Reglas

- *No evaluar ni discutir* las ideas durante la promoción de ideas.
- *Escuchar a lo demás* para mejorar sus ideas, asociarlas y combinarlas.
- Exponer las ideas en una *palabra* o *frase corta*, sin aclararla.
- Proceder con *rapidez*.

Así, en la elaboración de temas en grupo, en la descomposición del tema en subtemas, en la búsqueda de personajes, en las acciones a desarrollar con los personajes y en la utilización de objetos para la construcción de la escenografía, el Torbellino de Ideas es un recurso elemental y sencillo.

3.3. La Sinéctica

La Sinéctica es una técnica elaborada por Gordon, pero su uso es tan antiguo como la utilización del lenguaje por la humanidad.

La Sinéctica es la conjunción de ideas o elementos dispares sin relación aparente entre ellos. Se trata de asociar unos elementos o características de un objeto, situación..., a otros elementos o características de otro objeto, situación..., sirviéndose de la relación próxima o lejana entre esos objetos, situaciones, etc.

En definitiva, se trata de *identificar*, a través de estas u otras técnicas, los mecanismos con los que desarrollamos la acción creativa y expresiva. Todas las técnicas que hemos expuesto no van más allá de lo que ya espontáneamente hacemos de manera más o menos ocasional. *La formalización de nuestros procesos y de nuestra acción se convierte en metodología y técnica*. Y el tener la técnica presente, cuando estamos facilitando el juego dramático en un grupo, potencia enormemente nuestra acción educativa.

LO LUDICO CREATIVO EN LA RELACION DOCENTE-ALUMNO

EDGARDO GILI

Un encuentro como este es una buena oportunidad para plantear, más que una serie de respuestas acabadas en torno al tema que nos reúne, una serie de interrogantes que nos ayuden a pensar, a colocarnos reflexivamente ante lo que no sabemos. Siempre he pensado que el ideal de un buen docente está en un equilibrio adecuado entre lo que cree saber, y se propone transmitir, y aquello que cuestiona su saber, que lo interroga permanentemente en la relatividad de su ciencia, y que también se propone transmitir. En síntesis, la transmisión, como valor positivo —no como carencia— de su propia conciencia de desconocimiento. Se trata de proponer otro modelo de identificación del alumno con el docente, otro modelo alternativo al academicista, al del docente que propone un mundo de conceptos acabados y redondeados, frente al que sólo queda la salida del acatamiento o la rebeldía. Un modelo, el academicista, que va a contrapelo del proceso histórico del conocimiento; un proceso histórico siempre inacabado, siempre ofreciéndonos «verdades» operativas y no últimas ni esenciales, siempre abierto al reexamen y a la creatividad.

La creatividad es un elemento al que habitualmente no se ha dado —salvo iniciativas individuales o de algunos colectivos aislados— un *status* propio, una jerarquía dentro de la actividad pedagógica. Mucho menos un *status* teórico, conceptual; sin embargo, es en la práctica el motor de cualquier posible transformación y avance. No hay verdadero aprendizaje si no supone poner en juego la potencialidad creativa que todos llevamos.

En este caso que nos ocupa, se trata de la creatividad relacionada con la utilización de lo dramático, de lo lúdico-escénico, del estímulo a ciertos elementos potenciales que se hallan presentes en todo alumno, para que colabore activamente, para que sea y se sienta protagonista de su propia formación y educación.

El acercamiento a este tema lo haré —inevitablemente— desde mi condición de psicoanalista y psicodramatista, y, por qué no, desde mi condición —un poco marginal en mi actividad cotidiana— de poeta.

Entiendo, y este es un concepto que he desarrollado en un libro que trata de la inclusión de lo lúdico en las psicoterapias grupales de adultos, que el potencial

creativo es universal, que está en cada uno de nosotros y no sólo en aquellos que se dedican profesionalmente al arte; entiendo que lo lúdico, el juego (en su acepción más profunda y seria) es un elemento fundamental de la creatividad. Y, por último, que cuando estas capacidades —lo creativo y lo lúdico— no son estimuladas, valoradas y protegidas, cuando no se incluyen como un aspecto esencial del desarrollo del sí mismo, de la maduración y el crecimiento de la personalidad, ésta queda mutilada y sin más posibilidades que entrar a vivir en una pura repetición perjudicial, tanto individual como colectivamente. Perjudicial, desde el punto de vista individual, en tanto la persona vive su existencia sobre un fondo de aburrimiento, de acatamiento al mundo que «ya está hecho»; un modo de ser y de estar que la hace susceptible, o más vulnerable, de entrar en cualquier categoría psicopatológica y le impide un goce pleno en la búsqueda de todas sus capacidades. En lo colectivo social, lo menos que podemos decir es que hacemos una mala inversión cuando volcamos energías y recursos de todo tipo en formar individuos que seguramente no podrán aportar imaginación al bienestar general (aunque se sepan de memoria todo lo que algunos programas de estudio dicen que «hay que saber»). Personas que, en todo caso, serán máquinas bien aceitadas que sólo se ocupen de mantener el funcionamiento de las cosas tal como están. Y yo diría que no están del todo bien.

Entrando algo más en la teoría que sustenta estas afirmaciones, para lo cual les pido que «olviden» provisionalmente lo que saben, para colocarse en una actitud receptivo-creativa, no hay más remedio que renunciar operativamente a las respuestas y soluciones que ya tenemos, necesito informarles de algunos elementos conceptuales aportados por Winnicott, un psicoanalista inglés que ha dado cosas esenciales en este sentido.

El sostiene, en primer lugar —traducido a mi lenguaje—, que la actitud lúdico-creativa es la sal de la vida, es lo que sostiene la sensación de que la vida es algo que vale la pena experimentar. Que la cultura, y de eso estamos hablando, es un espacio que en lo individual y en lo grupal debe tender a ser lo más libre posible, y que su origen remoto —en la historia de cada individuo— se halla en ciertos fenómenos que ocurren entre la madre y el bebé desde el comienzo de dicha relación. Entre la madre y el bebé se produce, al comienzo, una especie de asociación simbiótica, prolongación de aquella que se dio durante los nueve meses previos, que permite al bebé experimentar a la madre como si ella fuera una parte de sí mismo. El bebé siente hambre y llega la leche, sería una manera de expresarlo. Y desde esa anécdota, él experimenta la «creencia» de que tanto el hambre como la leche forman parte de sí mismo. En función de las inevitables frustraciones o desajustes que se van produciendo en esa interacción —ideal, desde el punto de vista del bebé—, se va produciendo gradualmente la noción de que ello no es así, de que la madre es un elemento separado, si bien disponible, con lo que hace su aparición en el aparato psíquico del bebé la noción de que hay un Yo y un no-Yo. Dicho de otro modo, de que no todo es Yo. En esa zona de cribaje, en ese espacio que se va produciendo y que antes no existía, podemos ver el germen de la aparición de lo simbólico o de

la necesidad de simbolizar. Sin esta capacidad, el bebé no podría seguir teniendo en su interior una relación con la madre, con la existencia del objeto madre, en ausencia de ésta (aunque dicha ausencia tuviera una duración de sólo unos pocos segundos). El bebé empieza a tener conexión, empieza a experimentar con algunos objetos, como la punta de una frazada o una sábana, o un osito de juguete que siempre tiene a mano —cosa que empieza a no suceder con la madre—, objetos que empiezan a «representar» la relación con la madre, pero que, simultáneamente, no lo son. El bebé «crea» a la madre, juega a que la posee como parte de sí mismo, en ese osito o en cualquier otro objeto que pasa a cargarse de contenidos simbólicos; pero también «sabe» que él, efectivamente, puede manipular y aprender (aprender en el sentido de las cualidades que el objeto posee, y aprender en el sentido de que, en la medida que experimenta esas cualidades con su propio cuerpo y su propia personalidad, va conociendo ese cuerpo y esa personalidad; va aprendiendo en un sentido vivencial). Con el crecimiento, posteriormente, ese espacio lejos de borrarse, se amplía; donde antes había un osito, ahora puede haber otros juegos, más tarde un libro, o el aprendizaje de la escritura. Sobre esa matriz, y por esa puerta, entraría, poco a poco, todo el mundo cultural. Siempre que se cumpla con una condición fundamental: no preguntarle al objeto de turno si «verdaderamente» es la mamá o si verdaderamente es otra cosa. Winnicott dice que una condición esencial para la continuidad de esta experiencia es que no se resuelva esa paradoja. Que no se desenscarse al objeto respecto a cuál es su real condición. Por eso lo lúdico es imprescindible. Es en el juego, y sólo en él, donde unas cosas pueden ser todas las cosas sin que exista contradicción en ello. Por eso, el juego es creador. Por eso la escena, entendida y propiciada como juego, es un elemento creativo por excelencia. En ella todo es posible, siempre que se respeten sus reglas. Siempre que pueda tomarse como juego, como un espacio mágico donde todo es posible, y donde lo real-conventional queda excluido, queda fuera de los límites de ese espacio.

Pero hablar de escena es introducir otro elemento de vital importancia: lo grupal. No hay escena sin por lo menos dos personajes, aun cuando uno de ellos pueda ser imaginario. Pero tampoco hay escena sin público y éste, difícilmente, se puede imaginar. La escena es representada para vivir algo uno mismo, y en ese vivir algo de uno mismo está presente la mirada del otro, de los otros. El grupo comienza a funcionar, con su inventiva, su capacidad proteiforme, su esencial circulación de los contenidos individuales a través del espesor de los otros, con la consiguiente vuelta o regreso enriquecidos de esos contenidos individuales. La personalidad no se enriquece, no madura, no crece, sin la experimentación de lo lúdico. Y esa experimentación no es posible sin la presencia de lo grupal. Del otro como posibilitador; del otro como límite concreto a la omnipotencia y el narcisismo.

Aquí quiero hacer una reflexión que me parece de vital importancia en el contexto de este Congreso: así como me resulta imposible pensar en un psicoanalista que a su vez no se haya psicoanalizado, no creo posible instrumentos pedagógicos, sin el pasaje del docente por una experiencia previa semejante. Por una experiencia

en la que él mismo haya jugado, haya experimentado desde «dentro» las posibilidades y los límites de este instrumento. No haya entrado en zonas de un nuevo conocimiento de sí mismo a través de la invención de escenas, de la encarnación de personajes, de la participación como público en situaciones en las que la escena la hayan protagonizado sus compañeros de grupo. Hay cosas que no se pueden aprender en ningún libro, y ésta es una de ellas. Un docente que realmente esté motivado para experimentar con sus alumnos esta fascinante experiencia creativa de la escena, debería —en mi criterio— pasar previamente por una experiencia más fascinante aún: la de experimentarlo en carne propia. Y éste también es un elemento fundamental de lo grupal, la posibilidad del intercambio de roles, la posibilidad de ponerse en cada caso en el lugar del otro, haciendo un esfuerzo diferente al meramente discursivo por comprender en profundidad lo que a ese otro le sucede. Por eso creo que la propuesta de introducir de manera sistemática el juego dramático en la escuela no es sólo la introducción de una nueva técnica, sino la posibilidad real de ayudar a modificar todo el sistema vincular docente-alumno, que tradicionalmente se ha manejado. La escena sirve para crear jugando, y la escena puede servir también para, jugando, investigar distintas problemáticas que cotidianamente pueden emerger en el vínculo docente-alumno, dificultando o bloqueando algunas zonas de interacción.

Otros ponentes, otros talleres, se han ocupado en este Congreso de los aspectos técnicos de la escena. Por eso no entraré en ellos y aprovecharé los minutos que me quedan para hacer algunas otras reflexiones de tipo general. Una de ellas, la que se refiere al vínculo docente-alumno, o alumno-docente, me interesa particularmente. Creo que no hay posibilidad de participar de una experiencia real de aprendizaje, de transmisión de conocimientos y de recepción activa de los mismos, si se excluye una mirada interesada y cuidadosa sobre el vínculo establecido. El conócete a ti mismo podría ser reformulado desde el punto de vista de una psicología vincular, como: es preciso conocer el vínculo, el modelo de relación que estás estableciendo y procesando. Una de las vías regias para ahondar en este conocimiento es el funcionamiento grupal en relación con los juegos dramáticos. En la escena pueden aparecer elementos preciosos (me refiero siempre a la escena donde, respetando ciertas reglas de la misma, se da lugar al juego, a la espontaneidad, a la improvisación); elementos preciosos que permiten un mayor conocimiento de cada participante acerca de sí mismo y de todos los participantes entre sí. También aparecen datos referidos a la relación del grupo con la institución y con aquellos que en ella encarnan distintos roles. Y —atención— todos esos datos no deberán nunca ser sacados del contexto en que nacen, la escena, para ser utilizados o manipulados como datos en algún otro contexto de la institución, sino que debe permitirse y promoverse que ellos sean gradualmente elaborados a través de ulteriores escenas. Lo contrario sería romper la situación mágica del juego, irrumpiendo en él como un aguafiestas. Sería romper la paradoja de que hablábamos antes, preguntándole al objeto quién o qué es la realidad. Quiero decir que toda esta riqueza de manifes-

taciones que muestra y pone en acto aspectos muy profundos de cada uno de los integrantes del grupo (y no hay verdadero aprendizaje cuando algo así no ocurre), sólo puede darse en un clima de confianza; y un clima de confianza sólo es posible cuando todos respetamos las reglas del juego que nos reúne y en el que participamos. Aquí vuelvo a insistir en el hecho imprescindible de que el docente haya experimentado consigo mismo, a través de su participación en un grupo de juegos psicodramáticos. No se puede transmitir y repetir en lo profundo unas reglas de juego que sólo se conocen de oídas.

Otra reflexión de tipo general: la búsqueda de una actitud docente que propicie y estimule lo creativo en el alumno debe ser continua y debe intentarse que sea compartida por todos los estamentos de la institución. La inconsecuencia y la incoherencia en ese sentido pueden dar resultados absolutamente contraproducentes. Por eso esta ponencia no querría ser tomada como una simple incitación a construir una parcela aislada, una isla donde sea posible jugar, disociada de las actividades restantes (las serias), sino como un estímulo para reflexionar entre todos, grupalmente, sobre la necesidad de comprometerse seriamente en un juego que abarque la revisión de todos los aspectos del vínculo docente-alumno. Más aún, que el docente pueda permitirse cuestionar para sí mismo el modo creativo o de simple acatamiento con que él mismo vive su relación con su profesión, con su ser docente. Hay pocas cosas tan patéticas como ver a un docente aburrido intentando estimular la creatividad de un grupo de alumnos. Ahí es donde «fracasan» las técnicas dramáticas en la escuela. En realidad, el fracaso es atribuible, en un ciento por ciento de los casos, a la actitud con que la actividad se ha planteado. Pasa como en la clínica psicoanalítica: no hay pacientes imposibles. Sólo hay psicoanalistas imposibilitados y rutinarios. Un elemento más de dificultad para el docente está dado por el hecho de que es lógicamente más fácil que él tenga inhibiciones, prejuicios o dificultades —como adulto— frente al jugar, que hallar que esas dificultades las tengan los alumnos. Un niño sabe que el jugar es algo muy serio, además de divertido; sabe que no hay posibilidades de ridículo dentro del juego. Sabe, o intuye, o actúa como si lo supiera, que a través del juego es cómo va incorporando en sí mismo una noción más sólida acerca de su propia identidad y la de otros. Y la de sí, en relación con sus grupos. El adulto es más reacio a reconectarse con sus aspectos más infantiles, ya ha sido o se considera expulsado del paraíso y, también por definición, debe mostrar que se gana su pan con el sudor de su frente. No es cuestión de divertirse, sino de esforzarse. Pero este modelo de adulto, que estoy exagerando-caricaturizando, no estimula en el niño el deseo de crecer. Si crecer es eso, no lo quiero para mí; sería un planteamiento inconsciente que podría hacerse. Recordemos que el docente no sólo transmite conocimientos, contenidos explícitos. También se ofrece a los ojos del niño como modelo para identificarse o para rechazar. Por eso, insisto, y perdonen la insistencia, si la introducción de nuevas técnicas o modos de relación en el vínculo —y la inclusión de la expresión dramática lo es— implica un cambio, un entrar en terreno desconocido o relativamente

desconocido, debe necesariamente pasarse por un cambio y una transformación en el docente. Y eso sólo se logrará a partir de un aprendizaje vivencial que el docente tendrá que hacer. Lo contrario sería introducir el nuevo instrumento de un modo sólo formal, empobrecido de vivencias y contenido, lo que equivale en breve plazo a llegar a la conclusión de que la nueva técnica es un fracaso; y, lo que es peor, a que los alumnos terminen rechazando un instrumento que podría haberles resultado particularmente enriquecedor.

Bien; yo creo que una ponencia, en el contexto de un Congreso como este, debe contener algunos pocos elementos conceptuales estimulantes, que promuevan un diálogo y —si es posible— una reflexión posterior del ponente y de los asistentes como público. Con esa actitud he preparado esta ponencia, y de que haya logrado o no ese objetivo dará prueba lo que suceda ahora mismo, en el espacio de tiempo que nos queda para dialogar. Muchas gracias.

EXPRESION Y TEATRO

CARMEN AYMERICH

Esquema de la ponencia:

La imagen del propio cuerpo y el conocimiento de sí mismo. Sensaciones corporales y vida efectiva; manifestaciones motrices y actividad mental. Ordenación de espacio y adquisición progresiva de nociones; nuestro cuerpo en el espacio. Percepción, realidad y kinestesia. Del movimiento analítico al movimiento sintético. A la búsqueda de un punto de partida corporal; espacio, tiempo, energía (las tres dimensiones en perpetua interacción). Nuestro cuerpo en simbolización; inferior, intermedio, superior. Equilibrio dinámico, inmovilidad en el movimiento, movimiento en la inmovilidad: desbloqueo de la espontaneidad. Palabra y liberación: el proceso corporal-verbal. El espacio escénico y los clásicos: de Antígona a la Odisea y de Shakespeare a García Lorca. Desplazamientos, gestos, palabra, integración e interpretación. Adecuación a un juego de drama. Expresión corporal y pantomima: posibilidades. El teatro libre y la pintura moderna: Mondrian, Kandinsky, Paul Klee, Modigliani, Miró. Creatividad. Inmovilidad, movimiento, creación de formas nuevas; verbalización.

EL CONFLICTO Y EL JUEGO DRAMATICO

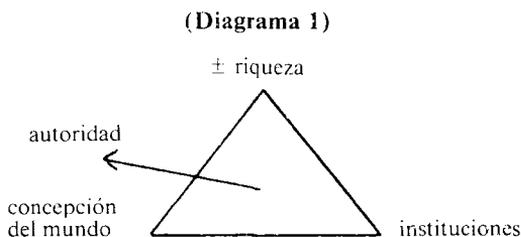
JOSE ANTONIO DE MARCO

*«Cómo llegar a la quietud del pecho (Hesiodo)
cuando una cantidad inacabable de males lo habita
(Homero)»²⁰*

El supuesto básico es que siempre que sea posible, un niño, un individuo, elegirá consciente o intuitivamente desarrollar una personalidad en la que se sienta bien y los pesares e incomodidades sean minimizados.

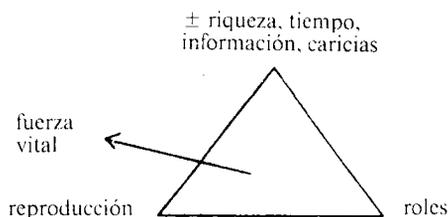
Cuando una conducta limita el potencial hacia el placer, el crecimiento y la felicidad, algo está mal resuelto, algo está errado y ahí se presenta el *conflicto*. Cada uno mira el sentirse bien, y en esta dirección ensaya caminos y formas. Estos caminos, formas, tanteos, han de cubrir dos objetivos: sentirse bien y seguir vivo. ¿Cómo es posible sentirse bien y seguir vivo el mayor tiempo posible?

La personalidad puede ser entendida como la forma peculiar de pensar, sentir, actuar y percibir de un individuo. En paralelismo, cultura, en términos antropológicos, puede ser definida como la forma de pensar, sentir, actuar y percibir de un grupo humano. Tenemos, pues, un grupo humano con su cultura y podemos diagramar la estructura del grupo en base a más, o menos, riqueza, instituciones, concepción del mundo y gestión de bienes o poderes, que es lo que hace la autoridad.



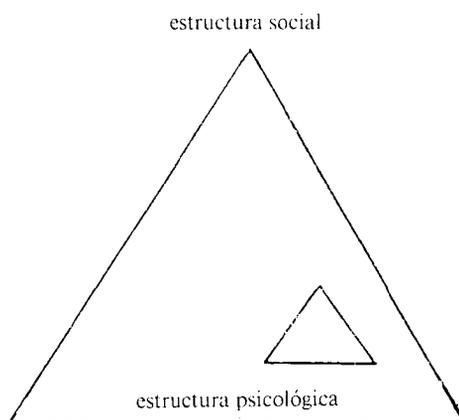
Al individuo con su forma peculiar, con su personalidad, podemos comprenderlo estructuralmente con más o menos tiempo, dinero, información útil y reconocimiento, roles y reproducción biológica, psicológica y social, regulado por la propia fuerza vital.

(Diagrama 2)



Superponiendo las dos estructuras, quedaría así:

(Diagrama 3)



Y saco las siguientes conclusiones:

a) Que un individuo es peculiar y esa peculiaridad puede hacernos entender que es único como ser en el mundo, con sus propios recursos y con sus opciones de acierto y error.

b) Que ese ser nuevo que tiende a vivir según la fórmula de satisfacer sus necesidades de alimentación y de contacto corporal en un primer estadio de sus existencia, está insertado dentro de un grupo con su propia cultura.

c) Que nuestro grupo humano, con su ignorancia sobre los seres nuevos y con sus *conflictos no resueltos, no resuelve adecuadamente estas dos necesidades primeras.*

d) Que la tensión emocional que experimenta, el estrés interno en base a emociones intensas o deseos instintivos y los estímulos externos de descuento al no ser satisfecha su incomodidad, juntamente con los traumas y traiciones, le obligan para

vivir, crear los mecanismos de defensa, y que si éstos no funcionan efectivamente o funcionan sobrecargados se estructura el *conflicto*, el drama, la sensación de pérdida, el no sentirse querido.

La autoridad aún no conoce lenguaje de amor, el bebé, el niño, el ser humano aún no conoce lenguaje de amor. El hacer en relación al otro sin esperar nada a cambio, la generosidad, eficiencia, sabiduría que protege, que invita a la vida, no está en nuestra cultura y es, ahí, donde podemos comprender los *conflictos*, los sufrimientos de nuestros hijos mayores.

Encontramos en nuestra cultura cómo el individuo es negado en un 80 por 100, incapacitado para satisfacer sus necesidades físicas, psico-emocionales y de otra parte espirituales, entendiendo a éstas como la expresión artística, como la contribución al mundo en el que uno vive, de lo que es singular, el ser propio que nadie más tiene. Satisfacer las necesidades de cooperación.

¿Cómo es incapacitado pasivamente el individuo?

Las emociones son los mecanismos energéticos para hacer en el mundo. Vivir en buena sensación con la propia piel, con uno mismo, es el propio registro emocional.

Las emociones auténticas, siguiendo el modelo darwiniano, son alegría, afecto-amor, rabia, miedo y tristeza.

Las emociones son mecanismos naturales que llevan la energía de dentro a fuera y culturalmente son contrariados, y al darse esta contrariedad cultural emerge el *conflicto*.

La tendencia funcional del mecanismo se puede precisar para la alegría y el afecto, compartir; para la rabia, expresarla, sacarla; para el miedo y la tristeza, ser protegido.

El control cultural, de la autoridad, sobre las emociones es la base del proceso educativo. La autoridad negativa, incapacitante mediante el perseguir o tomando al otro como víctima que hay que salvar, da mandatos de no sientas o no sientas lo que sientes, siente lo que te ofrecemos; toda una serie de emociones derivadas que son la base del *conflicto* y de toda la gama de la psicósomática.

Emociones derivadas, como falsa alegría, falso afecto, falso miedo, falsa tristeza, vergüenza, envidia, odio, aturdido, desamparado, agitado, angustiado, gracioso, inadecuado, desconfiado, desalentado, egoísta, celoso, no querido, estúpido, triunfador, resentido, desanimado, tranquilo, cauto, rivalizando, inútil, ilusionado, confiado, insensible, presuntuoso, tímido, grosero, miserable, petulante, fastidiado, derrotado, etc. Toda una gama de mecanismos sustitutivos que van hacia la no vida, no placer, no sentirse bien, no a la obtención de todas las metas placenteras.

Las cadenas de sustitución son personales, pues cada uno ha decidido tomar un camino u otro, según el encuadre de autoridad que ha tenido en el entorno. Como ejemplo, puede ser así: un niño siente miedo, y en lugar de ser prote-

gido se le induce a reírse del peligro dentro del ámbito de autoridad donde está y pasa a sentir alegría que comparte; al compartir esta falsa alegría puede pasar a sentirse estúpido, pasar a una falsa rabia y al sacarla es contrastado como algo inadecuado y se deprime, se desconecta emocionalmente. De manera que esta cadena puede estar funcionando por años y, si no es resuelta, enfermar psicosomáticamente.

¿Por qué se hacen las sustituciones?

El niño en su pensamiento loco, pensamiento imaginario, lleno de supuestos, no sabe encontrar otra forma de sentirse querido por los seres de su entorno, sino en la medida en que es, se siente permitido, aceptado por ello. Si la alegría o el placer no es aceptado, permitido por la familia y educadores, puede sustituirlo por culpa, ansiedad inadecuación, etc. Así, también, el afecto, miedo, tristeza, rabia pueden ser sustituidos por la innumerable posibilidad de sustituciones que, como ejemplo, más arriba he anunciado.

¿Cómo facilitar que el niño no se equivoque tanto, no yerre tanto y no aumente sus conflictos?

Con el juego dramático. Específicamente, facilitando y articulando a éste en el mundo emocional de las emociones auténticas y que éstas sean atendidas, toleradas, aceptadas y encuadradas adecuadamente, ya que todo cambio depende del corazón, y como dice Sartre, en la emoción, el cuerpo dirigido por la conciencia transforma sus relaciones con el mundo para que el mundo cambie sus cualidades. La construcción de niños sabios, generosos, afectivos, no puede ser entendida sin el mundo emocional, como la energía con la que se muestra el propio ser, la propia fuerza vital en el mundo.

Entre la realidad, como universo físico, compuesto de espacio, tiempo, materia, energía y organismo y lo que el individuo vive, lo real individual, está lo socio-cultural como puente. Las construcciones socio-culturales hablan de la ignorancia y negación de la realidad de los grupos humanos.

Nuestra realidad socio-cultural se articula en base a educar a los nuevos seres a ignorar algo de sí, las emociones auténticas, e ignorar algo del otro y formular la vivencia de «Yo soy superior a ti» y «No hay suficiente para todos». Estas dos fantasías paleolíticas, inexplicablemente aún, siguen funcionando. Si no hay suficiente para todos hemos de ver de repartirlo y al repartirlo, como yo soy superior, compito para llevarme la mayor parte o todo. El lenguaje de autoridad, de los gestores de los bienes sociales está incapacitado e incapacitando con la comparación, la competencia, la exclusión, el aislamiento. Sus mensajes de negación del ser individual juntamente con los mensajes manipulativos de engaño, soborno, seducción, no dan imagen de futuro.

Estos mensajes socio-culturales se van transmitiendo en la cadena de la vida a través de lo socio-cultural que se alimenta de lo psicológico.

Mensajes, como no sientas, no pienses (dogmas), no existas, no confíes, no compartas, no disfrutes, no creas, no seas más que yo, no pidas, no digas no y un largo etcétera, juntamente con los de sé perfecto, date prisa, sé fuerte, esfuérate, complácese, que aparentemente son positivos, no tienen otra salida que la depresión, sentir pérdida, *conflicto*.

No es posible lo perfecto. ¿Dónde está el modelo? El error es adecuado en el hombre. Sí es posible lo correcto y no más de seguir la fantasía de un indefinido modelo.

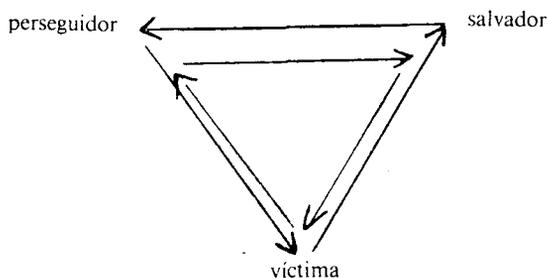
No se siente uno bien dándose prisa y dejando todo a medias, sí tomando el tiempo que uno necesita para su hacer.

No es aguantando, cargándose las espaldas de peso como se vive feliz; es adecuado no aguantar, mostrar la propia debilidad.

No es esforzándose como se consigue equis, sí tomando la propia capacidad normal de acción la que da el logro.

No es complaciendo a otros como uno se siente bien, esperando que ellos hagan lo mismo con uno. Sí tomándose el derecho de complacerse a sí mismo y compartiendo con los demás.

Los mensajes socio-culturales se dan verbal, corporal y conductualmente. El niño que invierte su tiempo en traducir toda la información que recibe, desde los tonos corporales a las palabras, a una clave simple: si es querido (aceptado, reconocido), estructura toda la información para sentirse bien, querido y, por otro lado, seguir vivo, y si para seguir vivo tiene que ceder de su bienestar, cederá. Es aquí donde se articula el *triángulo dramático* de Steve Karpman. Cualquiera que tenga algún tipo de patología o sistema de defensa no adecuado, en base a lo antedicho, estará en uno de estos roles:



Estos roles psicológicos se expresan con las palabras, los tonos, los gestos, las posturas y las expresiones faciales.

De otra parte, estos roles psicológicos son diferentes de los roles sociales, que se articulan en base a la imagen de sí, en relación a los diversos ámbitos que una persona puede tener en el trabajo, la familia, amigos, desconocidos.

Manejarse dentro del triángulo dramático como esquema ordenador de las transacciones, de la relación estímulo-respuesta, entre los niños, adultos, etc., facilita

poder desmontarlo y desarrollar crecimiento, sentir autonomía, resolver directamente las propias necesidades y expresar las emociones auténticas.

El triángulo dramático en dinámica se plasma en los juegos psicológicos, que son el «conjunto de transacciones recurrentes, frecuentemente prolijas, superficialmente plausibles y con una motivación oculta» (Berne). De hecho, el sistema educativo se puede decir que se fundamenta en enseñar a los nuevos seres cómo hacer sus juegos psicológicos; así, enseñar a competir mediante el juego de «yo soy superior» es muy diferente a enseñar a ser competente y responsable.

Cada clase social, cada nivel social enseña los juegos psicológicos establecidos dentro de ese nivel.

Para que haya juego se requiere al menos de dos jugadores y la fórmula es:

$$\overset{1}{\text{cebo}} + \overset{2}{\text{debilidad}} = \overset{2}{\text{respuesta}} - \overset{1}{\text{cambio}} - \overset{2}{\text{confusión}} - \overset{1 \text{ y } 2}{\text{beneficio final o paga}}$$

Por ejemplo:

- ¿Me puede decir dónde compro ese libro?
- En la librería tal.
- Sí, pero eso está muy lejos.
- Pues encárgalo.
- Sí, pero tardarán mucho en traérmelo.

Este sería el juego del «Sí, pero...»; en este caso, la conclusión es que me digas lo que me digas no me va a servir de nada, y eso es lo que está oculto, oculto psicológicamente hablando, aunque el lenguaje, lo social, parece que está diciendo otra cosa.

¿Qué se obtiene jugando?

- a) Recibir reconocimientos negativos.
- b) Reforzar la posición psicológica de yo estoy bien, tú mal; tú estás mal, yo bien; tú y yo estamos mal.
- c) Evitar compartir, intimar.
- d) Mantener el propio punto de vista.
- e) Eludir la responsabilidad para resolver los propios problemas.
- f) Vivir emociones derivadas, culturales.
- g) Seguir los mensajes parentales negativos.

En síntesis, como dice Gurowitz, los jugadores, si tienen sobrante de energía, tenderán a dar la mano a alguien, a salvarlo o, por el contrario, a cerrar la mano y dar el puño, a perseguir. Si la persona está falta de energía, tenderá a buscarla, a conseguirla negativamente, actuando de víctima.

Presentadas todas estas cuestiones, el *juego dramático* tendría la función de salir de los juegos psicológicos, del triángulo dramático, desarrollando autonomía,

resolviendo el *conflicto*, aumentado, manteniendo los permisos de pensar, sentir, actuar y percibir en unidad, o con otras palabras:

a) Ser consciente de las cosas, vivir aquí-ahora y no en otra parte, pasado o futuro. Activar esta facultad.

b) Activar la facultad de compartir: compartir pensamientos, sentimientos, la propia piel, los propios recursos.

c) Activar la capacidad de elegir y expresar los propios sentimientos.

Es claro: como la demencia va suelta, la vida no puede ser una tragedia y la muerte una comedia, y sí al revés; por tanto, vivan los niños sabios, generosos y afectivos del año tres mil.

Apéndice al «conflicto» y el «juego dramático»

El remanente simbiótico —la simbiosis no resuelta con la madre y otras figuras parentales debido a la incomodidad vivida cuando una necesidad no fue satisfecha— es la base del «como sí»; como plantea Vaihinger, la base del juego dramático, con sus roles sociales, y el juego psicológico, con sus roles psicológicos.

Simplificando, la simbiosis no resuelta está en la base del conflicto psicológico, que luego actúa dentro de los roles sociales. Estos roles sociales son la manifestación del argumento o guión de vida.

El guión de vida, según lo representa M. James, se constituye con los siguientes elementos:

Prólogo

- Actitudes de los padres respecto al embarazo y nacimiento.
- Experiencias de la primera infancia.

1.º acto

- Decisiones de la infancia.
- Posiciones psicológicas.
- Historia o cuento seleccionado para el guión.

2.º acto

- Ensayo en la adolescencia.

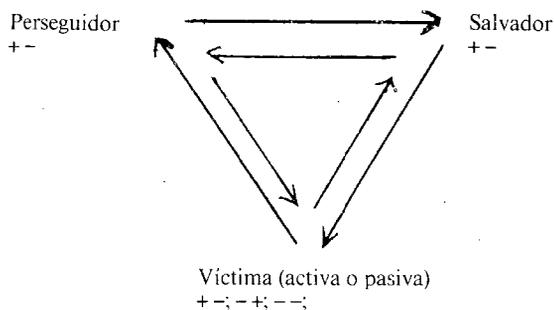
3.º y 4.º actos

- Guión en acción hasta el telón final.

En esta presentación del guión aclaro las posiciones existenciales y el cuento o historia seleccionada.

Antes de los ocho años, un niño decide su propio valor y el valor de los demás. Estas decisiones dan las posiciones existenciales de: yo me siento bien (+), tú te sientes bien (+); yo me siento bien (+), tú te sientes mal (-); yo me siento mal (-), tú te sientes bien (+); yo me siento mal (-), tú te sientes mal (-).

Y aunque se pasa por todas, durante un día predomina una posición existencial y ésta favorecerá un tipo de juego psicológico. Una forma de gastar el tiempo en relación a la estructura existencial decidida. Los juegos psicológicos puestos en relación al triángulo dramático y las posiciones existenciales quedan así:



- Perseguidor: vg. Ahora te he cogido, etc.
- Salvador: vg. Sólo trato de ayudarte, mira cuánto me he esforzado.
- Víctima: vg. Dame una patada, alboroto, ino es horrible!, sí..., pero, pobre de mí, mira lo que me están haciendo, etc.

Viendo algunos roles psico-sociales como trabajador duro, su juego psicológico es «mira cuánto me esfuerzo por tí»: el nivel social es de salvador y el psicológico de víctima.

El cuidador, su juego es «sólo trato de ayudarte»: nivel social de salvador, nivel psicológico de víctima o perseguidor.

El virtuoso enojado juega a «ahora te he cogido o, idiota»: el nivel social es de perseguidor, el nivel psicológico es de víctima.

El virtuoso desdichado juega a «mira lo que me están haciendo!, ino es horrible!»: el nivel social es de víctima y el nivel psicológico de perseguidor.

Malefactor enojado, el juego es de dame una patada, alboroto: el nivel social es de víctima y el psicológico de perseguir.

Malefactor desdichado juega a pobre de mí: nivel social es de víctima y también el psicológico.

La competitividad surge como una forma de ocupar simultáneamente la misma posición del otro en el juego psicológico.

Analizo dos historietas, cuentos de los que ofrece nuestra cultura desde el punto de vista de los roles dramáticos.

Ali Babá

Cuarenta ladrones: rol perseguidor.

Toda la escena imaginaria de la gruta donde guardan los tesoros, la clave mágica de «ábrete, Sésamo» para entrar en ella es tomada por Ali Babá como una información útil para conseguir las riquezas suficientes para el resto de sus días. El hermano de Ali Babá se entera del secreto, haciendo de víctima en relación a su hermano. El hermano entra en la cueva y no sabe salir y lo matan los ladrones (víctima-perseguidores). Los perseguidores siguen buscando al que hizo el robo y pasan a víctimas cuando mueren en las tinajas, menos el jefe que de víctima, al no conseguir su objetivo, pasado el tiempo, vuelve a perseguir hasta que muere a manos de la cuñada de Ali Babá, que hace de perseguidor del ladrón y de salvadora de su cuñado.

La cabra y los siete cabritillos

El lobo: rol de perseguidor.

Cabritillos: rol de víctimas.

El lobo perseguidor devora a las víctimas.

El cabritillo que se esconde detrás del reloj pasa de víctima a salvador.

La madre: rol salvador.

El lobo desde el rol de perseguidor pasa a víctima.

Palabras, tono, gestos de manos, expresión facial y postura corporal del perseguidor

Palabras y frases

— Siempre ha sido así, tú haces estos porque yo lo mando, no llegarás nunca a nada, los hombres son estúpidos, tú no sirves para nada, no pienses, no sientas, no hagas, no disfrutes, no me superes, no ames, etc.

Tono

— Crítico, cortante, burlón, desvalorizador, degradante.

Expresión facial

— Ceño fruncido, comisura de los labios hacia abajo, mirada fija, ojos censuradores, risa burlona, mirada de serpiente, cara de asco, frente arrugada, sobreten-sión en las mandíbulas.

Gestos

— Dedo índice acusando, ponerse en jarras, puño golpeando, mover un pie golpeando el suelo, brazos cruzados.

Postura corporal

— Rigidez de postura en todo el tronco y especialmente el cuello. Rigidez en hombros, postura de cartón piedra.

Palabras, tono, gestos de manos, expresión facial y postura corporal del salvador

Palabras y frases

— Voy a ayudarte, no te preocupes, quédate ahí que yo lo haré, pobrecito, todo te pasa a ti, yo te consolaré, siempre me tendrás, si te das prisa..., si eres perfecto..., si eres fuerte..., si te esfuerzas..., si complaces...

Tono

— Alagador, minimizador, sobreprotector.

Expresión facial

— Cara redonda, blanda, sonriente.

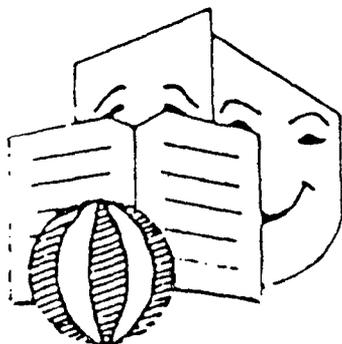
Gestos

— Brazos abiertos, que abraza, gestos redondos, sin aristas, manos acariciantes, manos con dedos entrecruzados delante del pecho.

Postura corporal

— Tronco doblado, orientado hacia otros, pecho abierto, sin rigidez. No rigidez y apertura serían sus características.

TALLERES LIBRES



TALLER LIBRE (a): EL PERSONAJE COMICO

TUMA CAT (MERCEDES CARRION)
(Payasa)

Desde Aristófanes hasta Darío Fo, pasando por Arlequín de la comedia del arte, Fernando Rojas, Molière, Becket y Jarry, el personaje cómico ha estado presente siempre en el mundo del teatro.

Pero, ¿qué hace que un personaje sea cómico y qué debe hacer el actor para realizarlo y para conseguir este ingrediente tan evasivo? La risa.

En este taller se estudió el personaje cómico en general, analizando algunos personajes característicos de ciertas obras y tratando de identificar aquellos elementos que se encuentran en todo personaje de este tipo.

También se trató el payaso por ser este personaje el más representativo del conjunto de estos elementos, y porque nos permite, además, reconocer en nosotros mismos nuestros propios rasgos cómicos.

Partiendo de algunos juegos de improvisación, orientados hacia la búsqueda del payaso que cada uno de nosotros lleva dentro, se analizaron algunas de las técnicas que ayudan a poner en relieve caracteres grotescos y cómicos en situaciones teatrales, como, por ejemplo: características físicas, modos de andar; modos de moverse; relaciones con otros y con objetos; deformación de emociones; y dados tales caracteres en una persona, ¿cómo haría tal cosa o cómo reaccionaría ante esto o aquello?

TALLER LIBRE (b): SISTEMA CONSCIENTE PARA LA TECNICA DEL MOVIMIENTO

TERESA RUBIO

Es una metodología que tiene como fin la toma de conciencia, de contacto y la incentivación de nuestra energía profunda.

A través de la dirección del pensamiento a distintos puntos de nuestro cuerpo, puntos en los que hay concentración de fuerza (centros de energía), y dejando que a partir de aquí surja libremente el movimiento, se moviliza nuestra musculatura profunda, poniendo en funcionamiento nuestro organismo entero.

Desde el desarrollo de esta energía, y especialmente de la que está alojada en las manos y en la lengua (despertando así sus correlaciones en el resto del cuerpo), se logra liberar al ser de sus rigideces y un fluir más intenso de nuestra fuerza vital.

Los desarreglos corporales, rigideces, contracturas y tensiones producen antes que nada un bloqueo de nuestra energía.

A través de la movilización de ésta se puede tanto liberar tensiones ya existentes como prever futuras desde el momento mismo en el que se producen.

La movilización de esta energía conduce a la armonía y equilibrio del ser humano en su totalidad.

La creadora de este sistema de trabajo es Fedora Aberastury.

TALLER (c): EL MOVIMIENTO Y EL GESTO EN LA PEDAGOGIA

JAVIER PLANCHUELO SAINZ

(Mimo y bailarín)

El niño, mucho antes de aprender y utilizar para comunicarse el lenguaje se vale del movimiento, corporal o facial, para expresar sus necesidades, vivencias afectos, juegos, etc. Esta forma de comunicación no requiere de un aprendizaje, es instintiva, por ello se convierte en su forma más primitiva, directa y sincera de expresión. Del mismo modo, el niño percibe el mensaje de su madre, su amor, desaprobación, etcétera, a través de su gesto mucho antes de poder comprender las palabras que pronuncia.

Cuando el niño empieza a mover su cuerpo descubre la danza. Esta debe ser un placer individual y creador. El goce de la danza es el goce de la invención. Cuando se deja de un lado la invención, la danza se convierte en un juego mecánico y aburrido. El niño debe atreverse a inventar sus propios pasos de danza. No nos molestamos en enseñarle determinados pasos coreográficos, es inútil, no aprenderá nada de ellos y probablemente ni siquiera se divierta en la mayoría de los casos. El niño aprenderá de su propia coreografía, del descubrimiento de cómo puede llegar a mover su cuerpo. Pero lo que sí debemos hacer es motivarlo, para que aprenda a manejar su cuerpo en libertad, sin inhibiciones.

Si el niño se desarrollara en una sociedad libre no necesitaría de incentivos para moverse, para danzar, porque con su movimiento expresaría sus ganas de reír, de llorar o de jugar. Pero a medida que crecemos, nuestro cuerpo, por los tabúes de una civilización que corrompe nuestra necesidad de expresión, pierde cada vez más el deseo de movilización. Es por esto por lo que debemos encontrar un agente movilizador que responda en cada edad a la posibilidad de un encuentro con su propio cuerpo. Ese agente movilizador lo encontramos en el juego. El niño debe sentir que se puede estirar y contraer, que puede dibujar con su cuerpo en el espacio, a través del juego. El proceso de su conocimiento corporal empezaría por un despreza-

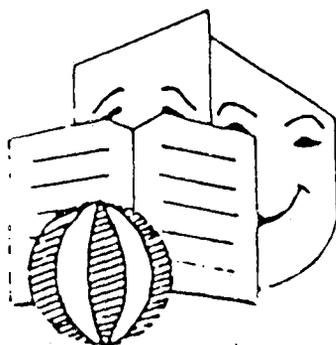
miento de todo su cuerpo, estirándose como si acabara de despertar; luego, lentamente, vamos dibujando nuestro cuerpo, empezando con los pies como si fuera arcilla, estirándolo, rotándolo, contrayéndolo, etc., todo ello tumbados en el suelo. A continuación buscamos su movilidad desde la posición de sentados, para más tarde terminar de pie. El niño comienza a sentir que puede danzar por sí mismo. Es el momento en el que hay que darle la libertad para que, estimulado por la música, dé rienda suelta a su capacidad improvisativa. Este ha sido su primer contacto con su cuerpo y las posibilidades que éste le ofrece. Después aprenderá las primerísimas nociones de equilibrio y sostén, jugando con una cuerda imaginaria que le sostiene desde arriba, mientras él se desplaza de derecha a izquierda, de delante hacia detrás, aprenderá el balanceo jugando a ser una barca, o a trazar círculos, siendo un tifón, o los impulsos si le arrastra un ola, etc. En todo este tipo de juegos es importante acompañar el movimiento con sonidos que sugieran las imágenes del niño (el viento, el agua, etc.). Mediante estos juegos, y su futuro desarrollo en formas combinadas más complejas, el niño aprende a jugar con su cuerpo: la danza para él es un juego.

La mímica constituye uno de los juegos más hermosos y creativos para el niño. La posibilidad de expresar omitiendo la palabra, a través de su gesto corporal o facial fomenta su imaginación creadora. Proponle jugar a coger objetos imaginarios y su creatividad le llevará a enseñarte desde un alfiler hasta un enorme balón, con sólo coger el objeto con los dos dedos, cuidadosamente o, por el contrario, abrazándolo con los brazos abiertos.

La labor del pedagogo consistiría en mostrar las múltiples posibilidades que ofrece el juego: lo primero que distingue el niño de los objetos es su tamaño, pero hay otras muchas características que lo diferencian; así tendríamos que coger con suavidad una pluma de ave, mientras que tendríamos que hacer mucha fuerza para aguantar en nuestra mano una barra de plomo de un tamaño no mucho mayor. Lo mismo que hemos dicho con el tamaño y el peso podemos hacerlo con la elasticidad, sabor, fragilidad o cualquier otra característica que defina o diferencie a los objetos.

Existen en torno a la danza y a la mímica multitud de juegos; los que han sido descritos aquí no son más que una pequeña muestra. A su vez, el pedagogo puede inventar muchos otros a la vista de los ya descritos. Todos ellos deben estimular la creatividad del niño como su sensibilidad y hasta me atrevería a decir que estimular su felicidad. El niño que conoce su cuerpo y lo mueve con entera libertad tiene mucho ganado en el difícil camino de la felicidad.

APORTES A LA ETAPA DE DOS A CINCO AÑOS



APRENDIZAJE Y TECNICAS DRAMATICAS

JAIME G. ROJAS BERMUDEZ
(Médico, psicoanalista y psicodramatista)

MEMORIA, JUEGO Y DRAMATIZACION

El análisis y estudio de observaciones que realicé en niños, cuyas edades oscilaban entre dos y cinco años, me permitió elaborar un nuevo enfoque del proceso de aprendizaje. Este puede considerarse un proceso evolutivo que parte de las primeras lecturas del niño durante el cual es necesaria la presencia del adulto como lector y actor, continúa con una etapa de juego individual, con cosas u objetos, y culmina con la dramatización e interacción, con otros de los personajes intervinientes (cuento, historia, etc.).

En el aprendizaje cobra importancia la efectividad previa entre el adulto y el niño para una eficaz y productiva co-experiencia.

Muchas veces el niño desecha una lectura o exposición porque no despierta en él ningún tipo de sensación. El interés depende de la intensidad de las emociones que puede experimentar en el contacto con el contenido.

En los niños de edad preescolar que desconocen en gran parte el significado de las palabras, podemos concluir que la focalización de la atención va a depender del adulto, que es quien condiciona y determina «la manera» de la selección y concepción del material.

Al relato se le suman énfasis, pausas, gestos, etc. El niño recibe todo el estímulo que significa la dramatización por parte del adulto y comienza así, también, el aprendizaje. Pero también esta experiencia masiva, el niño la registra emocionalmente, compartida e indiscriminadamente. Este registro global es el fondo del cual van a emerger posteriormente las formas y los contenidos.

Para el niño, lo esencial en esta etapa es el tono, la melodía que lo estimula y le produce ciertos tipos de sensaciones. Sentirá entonces, al escuchar el relato, alegría, temor, curiosidad, miedo, sorpresa, etc. Por otra parte, todas estas sensaciones quedan ligadas íntimamente con la persona que le transmite el material.

El niño aprende experiencialmente a relacionar determinado tipo de sensación con cierto tipo de estímulo que la desencadena. Luego comienza a destacar del fondo formas conocidas, que pasan a constituir hitos dentro del mismo.

Con el descubrimiento de las formas, el niño descubre la existencia de una estructura dentro del tono general del relato; su atención se dirige, ahora, en el sentido de descubrir tal estructura.

Se inicia así un proceso discriminatorio que le permite hacer dos registros: el «fondo, tono o melodía» y el de «forma, letra o texto».

El niño con estos dos registros comienza a reconocer ya la estructura del relato, puede detectar variantes propias del transmisor, pero ante la incapacidad de evocar, tiene cierto tipo de dependencia con el adulto.

El niño se libera de la dependencia con el adulto, en relación al relato, gracias a la estructuración de lo que denomino «imagen». Esta «imagen» no es la forma, ni el fondo, ni las sensaciones experimentadas con dichos estímulos por separado, sino la integración y síntesis personal de todos los elementos participantes. Con la estructuración de la «imagen», el relato pasa a ser una pertenencia del niño; ahora está en condiciones de evocarlo a voluntad, sin necesidad de la presencia del estímulo externo. Corresponde al período en que los niños se transmiten información unos a otros.

La «imagen» es un producto psíquico específico para cada individuo, y, como tal, constituye una pertenencia del niño, con la que establece una relación, que posteriormente le servirá como guía para construir sus juegos. Para jugar, la «imagen» debe pasar de la mente al ambiente a través del cuerpo: el niño se ve así abocado a la búsqueda de movimientos acordes con la «imagen» y a la estructuración de actos que conjuguen la «imagen» con las leyes naturales (prueba de realidad).

La prueba de realidad, al introducir en el juego las leyes naturales, esclarece al niño en cuanto a sus posibilidades y a la estructura del material.

Gracias a este jugar experiencial, el niño va descubriendo las interacciones y las relaciones entre los elementos del material; esto último es lo que le permite descubrir las formas sociales.

Una vez lograda la reproducción acabada de la «imagen» del material, decae la atención del niño por jugar, dando paso a un nuevo interés: la dramatización.

La delegación de personajes es una clara demostración del grado de discriminación alcanzado por el niño entre cosa, persona y personaje (rol).

Con la dramatización, el niño se incorpora activamente a la estructura del relato, es uno de sus personajes.

Al dramatizar experimentará en sí mismo las sensaciones y emociones de los personajes. No es lo mismo jugar la situación como director de las acciones que protagonizarlas en uno u otro personaje.

Para aplicar esta teoría en el aprendizaje de niños mayores, adolescentes y adultos, basta con cambiar en la etapa de juego el juego físico y concreto con las cosas por el juego mental, con las huellas mnémicas y abstracciones.

NOTA: Este trabajo fue presentado en el taller libre (d).

OBSERVACIONES SOBRE EL JUEGO DRAMÁTICO EN NIÑOS DE TRES A CUATRO AÑOS

TRINIDAD FLORENCIA HERRERO RODRIGUEZ
Madrid

De un actor se dice que «juega». En este sentido debe entenderse también el juego (la interpretación) del niño cuando inventa escenas en las que se identifica con aquellos personajes que estén a su alrededor o que le son transmitidos por los cuentos.

La representación simbólica, siguiendo a Piaget, es la característica mental de esta edad: las acciones, las situaciones, son interiorizadas y más tarde las reproducirá ficticiamente. No es necesario que el adulto provoque o dé la posibilidad al niño de jugar a representar, este es un juego natural y espontáneo a esta edad.

No obstante, es conveniente que en los programas para la escuela maternal y de párvulos haya un espacio para estos juegos, no tanto por el placer que pueda proporcionar al niño como por los datos que la observación de estos juegos pueden proporcionar al educador, según veremos más adelante.

El niño aparenta situaciones reales cuando juega, pero suple con su imaginación aquellos elementos que le son necesarios para representar su papel: los objetivos más variados son convertidos en otros que le son inasequibles: un palo será el caballo del vaquero, o la chaqueta anudada al cuello será la capa que le convertirá en «superman»; otras veces, sus mismos gestos personales darán naturaleza al papel que representa: si corre con las manos agarrando un volante imaginario irá en coche, si las extiende horizontalmente irá en avión.

Por ello, cuando en la clase se desarrollen estos juegos dramáticos, el material que debemos proporcionar al niño debe ser poco estructurado: cuerdas, palos, trozos de tela, etc., para que pueda transformarlos en aquello que desea para vivir su personaje, dejando así campo abierto a la creatividad e imaginación del niño. Lo importante del juego dramático no es lo que se hace, ni dónde se hace, ni cómo se hace, como puede serlo en los juegos de construcción, sino el sujeto mismo en la actitud de hacer, la esencia en el juego simbólico es el «hacer como si». En este «hacer como si» el niño no pierde nunca el contacto real con el mundo que le rodea. El es perfectamente consciente de que el palo es un palo, y si un adulto le habla de su caballo puede mirarle de arriba abajo y decirle: «es un palo», ya que tiene muy claro que esta «jugando», representando.

El desarrollo de la acción en estos juegos puede ser colectiva, es decir, pueden jugar varios niños a la vez, pero los personajes no se interrelacionan: se dan acciones simultáneas, que pueden coincidir con las de otro en un momento determinado y porque le interesa a uno de los personajes; una niña se sienta con su muñeca al lado de un niño que juega a ser conductor de autobús y le dice a su muñeca que el papá les lleva al campo en coche. Por eso no se puede a esta edad desarrollar una acción organizada entre varios personajes, ya que cada uno interpreta su propio papel prescindiendo del otro. El niño a esta edad no es aún capaz de someterse a unas ciertas obligaciones comunes, que son las reglas del juego. Esto aparecerá más tarde, entre los seis y los ocho años.

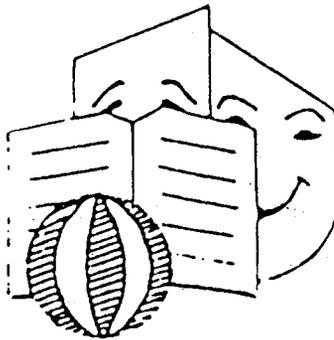
Tampoco a esta edad se produce la representación para ser vista por otros. El espectador no está presente e incluso puede llegar a ser molesto. Quizá el niño interrumpa su «juego». Sólo en algunos momentos, uno de los participantes puede pararse creyendo de alguna manera que ya ha agotado su personaje, pero al observar el entorno y a los demás reinicia la acción con otro personaje, que posiblemente le han sugerido las acciones de los demás.

El lenguaje juega también un papel importante en estos juegos de representación. El niño desempeña a la vez el papel de actor y de narrador cuando juega solo. Pero también puede seguir él una acción colectiva cuando alguien le va narrando. Sólo las acciones de todos pueden coincidir y el juego tener una apariencia de mayor organización.

Otra de las características que tiene el juego dramático es la conciencia que tiene el niño de colocarse al margen del mundo real. Su función consiste en satisfacer al Yo, gracias a una transformación de la realidad, en función de sus deseos. El niño que juega a los policías, a los indios, a los médicos, a los papás y a las mamás está rehaciendo su propia vida, pero corrigiéndola a su manera: revive todos sus placeres o todos sus conflictos, pero resolviéndolos en la forma que desea y, sobre todo, completando y compensando la realidad mediante la ficción. El juego simbólico no es un esfuerzo de sumisión del niño a lo real, sino, por el contrario, una asimilación deformadora de lo real al Yo. Así, el niño miedoso será en el juego simbólico unas veces el más valiente, que es capaz de enfrentarse con todos los peligros y, otras, será aquello que le produce el temor, compensando de esta forma la realidad que no le satisface.

El niño, por medio del juego dramático, satisface sus deseos y expresa sus necesidades; es por ello un instrumento muy valioso al servicio del educador para conocer al niño y detectar sus necesidades y conflictos y ayudarle a resolverlos.

EXPERIENCIAS EN LA EDUCACION GENERAL BASICA



UNA EXPERIENCIA EN EL CICLO INICIAL

MARIA PEDRAJAS
Dos Hermanas-Sevilla

Lo primero que tengo que decir es que no soy técnica en dramatización. Lo poco que sé procede de lecturas de libros sobre este tema, de artículos de revistas y de un curso de Dramática Creativa que hice hace unos seis o siete meses.

Al no ser técnica en esto no puedo profundizar ni hacer que los chicos sean expertos, pero sí iniciar y hacer que a éstos les guste dramatizar y expresarse con su cuerpo. En ello pongo mi voluntad.

Mi objetivo principal es que los niños y niñas que están conmigo tengan la oportunidad de conocer este medio de expresión que les resulta muy agradable y que les integra mejor en la clase.

La iniciación que hago se basa en expresión corporal, mímica y dramática. Lo vengo haciendo desde hace seis años en cursos de 1.º y 2.º (sólo un curso de 3.º) y he adquirido más experiencia.

Después de haber hecho ejercicios de expresión corporal y mímica pasamos a la dramatización. Esta la hacemos de tres formas:

A) Dramatización libre y espontánea de temas elegidos por ellos mismos.

Los niños y niñas escogen temas sobre los que les gustaría jugar; por ejemplo: los animales, la ciudad, las tiendas... Ellos van diciendo temas y se votan. El que más votos obtenga es el que se hace en primer lugar. Los otros se reservan para otras ocasiones.

Después se habla un poco sobre el tema escogido y se eligen los personajes. Cada uno elige lo que quiere ser (si hay jaleo intervengo para dar alguna idea, aunque procuro que sea pocas veces). Se prepara el escenario (sala grande o clase), donde se usará todo el espacio y mobiliario, si ellos lo creen oportuno. Se disfrazan y entran en acción a una señal dada. Cada uno actúa libremente según la idea que le haya dado su personaje; unos entran mejor en su personaje, mientras otros son más superficiales, alguno se desmadra y tengo que intervenir. Yo miro y observo y, de vez en cuando, me meto en el tema.

Todo el proceso realizado desde la elección del tema hasta la acción no se hace

todo seguido, sería mucho tiempo y se cansarían, se hace un poco cada día hasta terminar en la acción. Normalmente se necesitan dos sesiones. Para mí, los resultados son muy positivos.

B) Dramatización de cuentos leídos.

Se lee un cuento y se sacan los personajes que tenga. Se eligen los personajes que quiere representar cada uno (o se echa a suerte), se prepara el escenario, se disfrazan y entran en acción.

Aquí aparece la figura del narrador, que lee el cuento mientras los personajes actúan cuando les toca; en este caso, el narrador soy yo.

C) Dramatización de temas concretos que se dan en el curso y que son programados por mí.

A lo largo del curso hay unos temas centrales a donde apuntan las demás áreas. Una actividad del área de expresión artística es la dramatización de algo referente a esos temas. Así, si el tema que estamos dando es la familia, entonces una actividad sería dramatizar un hecho familiar. Ellos inventan el contenido.

Para terminar diré que los niños y niñas de mi clase se lo pasan estupendamente realizando estas actividades, las cuales les sirven incluso para mejorar y superar las otras áreas.

Las dificultades que yo encuentro son: falta de tiempo dentro del horario escolar para realizar estas actividades, ya que viendo lo positivas que son me gustaría hacerlas más a menudo; la poca importancia que se da, el poco valor que le dan los propios padres para los cuales estas cosas de juegos son «tonterías» y lo que les importa es que sus hijos sepan leer, escribir y hacer cuentas, no le dan importancia a una educación integral (en mi caso, yo hablé con los padres y les expliqué su importancia); no hay material con el que los niños puedan jugar con la imaginación (lo poco que hay lo tienen que traer de casa); el M. E. C., aunque ya tiene desde el curso pasado un apartado para la dramatización en la expresión artística, no aclara este asunto mucho; falta de espacio, matrícula alta (el curso pasado eran 39), por lo que siempre hay alguno que no se integra en el juego de la clase y no llega a gustarle, pues resulta difícil dar a todos el ánimo que necesitan.

EXPERIENCIA PILOTO EN PALMA DE MALLORCA

(En algunos colegios públicos de E. G. B.)

Equipo formado por: ILDA PIZZIMENTI FAVA,
Instructora de Juegos Dramáticos, maestra y actriz
JÚANA MORENO GONZALEZ,
Psicóloga. Especialidad Clínica

Guión

- 1) Características del proyecto presentado al Ayuntamiento de Palma. Caracterización del medio.
- 2) Aceptación del proyecto para escuelas de doble turno (Eugenio López, Son Serra, Polígono del Levante); de doble escolaridad (Jafuda Cresques, Son Canals y Blanquerna: gitanos); y asociación de vecinos de Son Rapinya (Son Quint).
- 3) Programas de iniciación a la expresión corporal e iniciación al teatro.
- 4) El rol del psicólogo: un supervisor que observa. Contenedor de la tarea de los instructores. Dinamizador de la interrelación grupal.
- 5) Evolución de la tarea. Saldo positivo. Elementos negativos. Referencias sobre: los alumnos, los maestros, los directores, los monitores, los padres.

Resumen

1) Propuesto como tarea extraescolar en escuelas de doble turno en la Sección de Educación del Ayuntamiento de Palma, en septiembre de 1982. Ya entrado para su consideración, se crea el Departamento de Dinámica Educativa. Pasa a ese departamento nuestro proyecto, llamado «Desarrollo de la expresión». Consta de clases de una hora y media semanal, con iniciación a la expresión corporal y juegos dramáticos. Enterados A. P. A. (padres) de dos escuelas de doble escolaridad, pidieron al Ayuntamiento su incorporación.

Caracterización del medio: contraponen concepto naturaleza al concepto cultura. El hecho creativo no entra en la educación. La comunicación entre niños, profesores y padres no existe, sino en reducidos grupos. No hacen trabajos en equipo. No profundizan en la tarea educativa. E. G. B. es emergente de esta situación.

2) Aceptación del proyecto en Dinámica Educativa, para comenzar en enero de 1983, en escuelas de doble turno: «Son Serra» (comenzamos en enero), «Polígo-

no del Levante» (en febrero), «Eugenio López» (en marzo), con dos grupos; en los anteriores, con tres.

En escuelas de doble escolaridad, «Son Canals» (en febrero), con dos grupos; «Jafuda Cresques» (en febrero), un grupo a una hora semanal; «Blanquerna» —gitanos— (en febrero), un grupo, y «Asociación Son Rapyna», aglutina a niños del Colegio Son Quint, de doble turno (en enero), un grupo.

Es aceptado el proyecto completo, que incluye un grupo para cada nivel educativo de E. G. B.

3) Primer nivel: cinco, seis y siete años. Tarea corporal: objetivo, afianzar su esquema corporal mediante cuentos animados, juegos de relación no competitivos, conceptos de espacio parcial y total. Relajación.

En juegos dramáticos: «Sistema de teatro evolutivo por etapas». Roles: autor, escenógrafo, actor. Juegos con elementos y elementos imaginarios. Objetivo: iniciarlos en su capacidad creativa.

Segundo nivel: ocho, nueve y diez años. Ejercicios de dinámica y de energía, ejercicios de la voz, gimnasia expresiva, imitación de animales. Objetivo: afianzarlos en el conocimiento de su cuerpo. Juegos dramáticos: afianzar los tres roles ya citados en el primer nivel, aparición de los roles espectador y crítico. División en escenas, circunstancias dadas; objetivo: particularización de estilos.

Tercer nivel: 11 a 14 años. Ejercicios de fuerza y destreza, de sensibilización corporal, con los cinco sentidos, dramatizaciones libres con disfraces, maquillajes y música elegida e interpretada por ellos. Mimo. Objetivo: la comunicación. Juegos dramáticos: ejercicios de adaptación, interrelación de personajes, combate de estereotipos y en actuación; acción dramática, géneros. Afianzamiento de los cinco roles. Objetivo: concreción de sus imágenes en una obra.

En varios niveles de varios colegios fue invitada y pagada por el equipo una instructora de expresión corporal.

4) Rol del psicólogo. Tiene tres aspectos: A) orientación a los instrumentos cuando aparecen conflictos individuales o grupales y, en ese caso, preparación en equipo de la clase. B) Observación de relaciones y evoluciones de niños entre sí y con los instructores. C) Interpretaciones. IncurSIONES (estrategias para movilizar la acción grupal): asignadas por el grupo o espontáneas.

En la primera etapa del trabajo, el rol es de observador. En la última, en algunos grupos con bloqueos afectivos o sociales, con lecturas claras, después de cierto grado de comunicación entre niños y psicóloga, hace incursiones espontáneas o asignadas.

Las interpretaciones fueron de dos tipos: uno, antes de la dramatización (más frecuente en niños mayores de diez años), para explicitar las ansiedades previas de la puesta en escena (no hay incursión); dos, cuando resuelve hacerla, o el grupo se la asigna, la interpretación surge durante la dramatización; se refiere siempre al aquí y ahora; no a la historia personal de cada niño, en cuyo caso el objetivo sería

terapéutico. De todas formas, las interpretaciones, aunque fueran desde el rol vivenciado, siempre tuvieron un matiz terapéutico (dos clases se convirtieron en sesiones psicodramáticas).

Por último, cuando hay repetición de temas u obras, la psicóloga hace al grupo una lectura del significado de los mismos. En los grupos con problemas, esta lectura se hace después de cada clase, con las instructoras, para preparar la siguiente.

5) Evolución de la tarea. Asociación de Son Rapinya. Un grupo de siete a diez años. Monitores dicen «grupo problemático y con fracaso escolar». Detectamos desorientación provocada por la rigidez de la escuela y el «dejar hacer» de los monitores. El deseo de crecer, las repetidas frustraciones, los líderes negativos, la falta de límites nos hacen ahondar en estímulos para este grupo. Psicóloga decide hacerse supervisar por psicoanalista especialista. En juegos dramáticos trabajamos agresión, límites, estímulos de los emergentes para encuadrar y hacer aceptar la materia. Propuestas: pedir el local de la escuela, dividir a los menores en dos para trabajar los subtemas. Invitación a los mayores de la Asociación (diez a quince años): cuarenta y cinco minutos para cada grupo. Desarrollo de los tres primeros roles. En tarea corporal, cuentos animados y juegos grupales.

Nos ven como adultos que encuadran: contienen y ponen límites. Monitores: tienen con nosotros y con los niños actitudes paternalistas. Maestros y director se desentienden, pues la Asociación se hizo cargo de los niños. A los padres no los conocemos. Creemos que el grupo de pequeños puede beneficiarse con juegos dramáticos, pero el de mayores debe ser tratado terapéuticamente. Y los monitores, tener supervisión.

Blanquerna (gitanos). Rehistoria en mapas. Payos y gitanos. Indígenas y gitanos. Desarrollo de cuatro roles: no crítico. Cuento por relevo, poca imaginación, salvo tres clases. Dramatizaban cuentos conocidos o vistos en cine o T. V. En gitanos, la falta de continuidad es el problema diario. En teatro, ocho eran fijos; los demás fluctuaban. Maestros, monitores, director, alumnos, aceptación total y entusiasta; también los padres, salvo cuando pusimos límites: no venir con hermanos de uno a tres años.

Son Canals, mayores. Trabajo en equipo. Pre-representación del personaje. No a la tarea corporal. Pequeños: mucha imaginación. Distintas dinámicas en expresión corporal. En juegos dramáticos los subtemas no pueden interrelacionarse, ni los personajes. Alumnos mayores: muy entusiastas y activos. Menores: caóticos. Padres: entusiastas. Maestros: indiferentes. Directora: ambiguamente negativa. Monitores: no hubo.

Polígono de Levante. Situación del barrio, conflictiva. Agresividad. No continuidad: grupos fluctuantes: nuestras actividades permisivas con alumnos nos convertían en receptáculos de quejas y hacia la institución. Fuimos «chivos emisarios» al poner límites a monitores, director, padres. Detectamos problemas graves entre varones y mujeres, maestros que desencantan y pegan. Frustraciones constantes, no valorización de sus trabajos. No hay límites para la convivencia. Parecen haber

perdido la esperanza. Unica tarea de conjunto: profesor de fotografía, un film que impulsamos y participamos. Alumnos: boicotean la tarea, salvo el primer nivel. Maestros indiferentes, salvo dos o tres. Director escucha, facilita el diálogo, pero no actúa. Padres desorientados, se desentienden, salvo algunos casos. Monitores: boicotean la tarea, no encuadrándola. Propuesta: 1) Asumir la agresividad de esta institución mediante un trabajo «barrial», coherente y dinamizador. 2) Hacer tarea terapéutica con los niños de fracaso escolar y los que llaman «problemáticos». 3) Supervisión para orientar a maestros y monitores.

Son Serra. En 1.º, 2.º y 3.º nivel, cumplidos los programas, salvo en 3.º, tarea corporal, imposibilitada por la negación de exponer el cuerpo. En tarea general, en última etapa, responden por estímulo conjunto con psicóloga. Alumnos: asumieron su rol. Maestros: indiferentes, salvo uno. Director: muy interesado; era estimulador de la tarea. Padres: de los pequeños, preguntaban por la disciplina. Monitores: colaboradoras entusiastas.

Eugenio López. Dos grupos, dos meses y medio. Los cinco roles. Trabajo en equipo: interrelación. Director boicotea. Maestros indiferentes, salvo uno. Alumnos muy entusiastas: seleccionados para una muestra interna. Monitores indiferentes.

Jafuda Cresques. 70 alumnos, divididos en dos grupos: uno, atendido hasta Semana Santa; el otro, desde Semana Santa hasta 30 de mayo. Cuatro roles: crítico no. Permanecer en el personaje, trabajo en equipo, elementos de vestuario, claridad de escena. Acción dramática. Monitores: no hubo. Padres: no los conocemos. Alumnos: muy entusiastas, seleccionados para una muestra interna. Director atento, pero indiferente. Maestros: indiferentes.

EXPERIENCIA EN EL COLEGIO PUBLICO DE E. G. B. «MARIA DIAZ»

BEJAR (SALAMANCA)

La Asociación de Padres de Alumnos del Colegio Público «María Díaz de Muñoz», de Béjar, Salamanca, patrocina y ampara un grupo de teatro infantil, compuesto aproximadamente por la cuarta parte de los alumnos de la escuela, de edades entre los ocho y los catorce años. El patrocinio consiste no tanto en la dotación económica (escasa, dados los pocos medios que estas asociaciones manejan), cuanto en la entrega de muchos de los componentes de la Junta, que colaboran en la realización de *atrezzo*, escenografía, decorados, luminotecnia, tramoya, etc.

A dicha Junta pertenece la directora del grupo de teatro, Mony Hernández, como madre de un alumno del colegio. Ella es quien ha puesto en marcha la actividad teatral, quien dirige los ensayos día a día durante seis meses cada curso y quien se responsabiliza única y totalmente del resultado de este trabajo teatral.

Ha sido durante trece años redactor-jefe de Radio Salamanca y ha tenido gran vinculación, como directora, actriz y adaptadora, al teatro, sobre todo en los tiempos heroicos del llamado «teatro independiente».

El grupo de teatro del Colegio «María Díaz», de Béjar, admite en sus filas a todos los alumnos que quieran libremente participar, lo cual ha dado como resultado que, en el primer trabajo del grupo, estuviesen en escena 62 niños, y en el segundo trabajo, 70 niños, todos los cuales «hacen y dicen», esto es, no se trata de simples figurantes.

El interés por esta actividad en el centro es creciente, de forma que en la actualidad se comienza a trabajar sobre un texto, de cara al montaje del curso próximo, para ser desarrollado por un elenco de aproximadamente 80 actores infantiles, comprendidos entre los alumnos de 3.º, de ocho años, y los de octavo, de trece, refiriéndose a los más jóvenes y a los mayores de dichos cursos.

El interés en cuestión es mayor de lo que las cifras podrían indicar, por cuanto el aumento de actores es considerable cada año, si tenemos en cuenta que parte del elenco, al acabar su período escolar, abandona el centro y, por tanto, el grupo de teatro.

La actividad teatral ha promocionado entre los niños otras actividades margina-

les; uno de los grupos musicales ha crecido en este contexto y surge actualmente otro, entre los más jóvenes, destinado a reemplazar a los mayores, que pasan a estudios medios. Para el primer montaje se necesitaron treinta máscaras, que fueron diseñadas por uno de los alumnos y realizadas por los propios actores.

Naturalmente, al ser mixto el colegio, el grupo de teatro lo es también.

Los dos autores que hasta el presente han colaborado, escribiendo expresamente sus textos y adaptándolos, con el grupo de teatro del Colegio «María Díaz», de Béjar, Salamanca, son Miguel Cobaleda y Miguel Pacheco, los dos con larga andadura en el mundo del teatro.

Condiciones y requisitos que regulan la tarea:

- No seleccionar arbitrariamente a los niños más idóneos, sino aceptar a todos cuantos libremente deseen participar en la actividad, sin que la voz, la estatura, la responsabilidad o el talento sean barreras que impidan a cualquiera integrarse en el grupo. Este requisito da la cifra escalofriante de setenta actores en escena, todos ellos con «acción y dicción», es decir, no como simples figurantes. El motivo de tal atrevimiento es que la presentación del resultado final no es lo que cuenta, sino la labor día a día, en la cual no sólo van ganando los mejores, sino precisamente los peores, que aprenden a enfrentarse a un público, a entender un texto, a responsabilizarse en una tarea común, etcétera.
- Dirigir los montajes y la tarea teatral entera con criterio abierto que permita la integración de las iniciativas particulares. Así, por ejemplo, dos grupos musicales formados por los propios niños se integran en los montajes adaptando partes del texto a su propio desarrollo musical, con lo que el trabajo final cuenta con canciones perfectamente asimiladas al conjunto.
- El trabajo sobre textos serios, que traten problemas auténticos, lo cual no tiene nada que ver con alguna posible «gravedad didáctica», pues se pretende que el tratamiento no sea ni trivial ni pedante, ni manido ni absolutamente experimental. Esto ha exigido por parte de la directora del grupo teatral una búsqueda afanosa, que ha conducido a dos autores, los cuales han escrito los textos para el grupo y han realizado, además, todas las adaptaciones que sus peculiares características exigen. El primer trabajo, sobre un texto de Miguel Cobaleda, ha consistido en una adaptación del mito de Teseo y el Laberinto, analizando el fenómeno del miedo, paralizante y obstaculizador, que es el verdadero minotauro. El segundo trabajo, sobre un texto de Miguel Pacheco, muestra el desastre ecológico que la estupidez de los hombres hace cada día mayor. En ambos se han conjugado la seriedad y el humor, los aspectos lúdicos y los aspectos trágicos que la existencia misma del hombre encierra. Para el futuro se proyecta un trabajo sobre la guerra, y se está ya sobre un texto de creación colectiva, aunque dirigida, por supuesto.
- Procurar que el trabajo teatral salga de sus dominios propios y encuadre otros elementos marginales. Hasta el presente, en este sentido se ha recorri-

do menos camino, pero ya son bastantes los padres de alumnos que han colaborado en la realización de la escenografía, *atrezzo*, tramoya, luminotecnia, etc. Se han conseguido, igualmente, sacar el resultado fuera de la propia ciudad y llevarlo al Pabellón de Deportes de Salamanca, lo cual, por cierto, ha contribuido a que el grupo tenga una más exacta visión de sus posibilidades, ya que en el desmesurado recinto, y a pura voz, sin megafonía, ha presentado un aspecto serio y profesional, tanto mayor si tenemos en cuenta que los presupuestos iniciales lo encuadraban en un teatro pequeño y recogido.

También en el mismo sentido es de destacar el eco creciente que esta actividad va encontrando en el barrio en que se encuentra el colegio, lo cual queda de manifiesto si se tiene en cuenta que el último trabajo ha sido presenciado por cerca de dos mil espectadores en tres representaciones distintas, cifra que cobra su significado en relación con el total de habitantes de la ciudad de Béjar.

- La incorporación de la imaginación al asunto. Esto es importante, pues los medios con los que el grupo cuenta son prácticamente nulos. El segundo trabajo, por ejemplo, se ha montado con un gasto total que no sobrepasa las 12.000 pesetas, aunque pueda parecer increíble. Así, la magnificencia catedralicia de un castillo consiste en hueveras vacías recopiladas por los propios actores; las múltiples frutas de *Historia de una cereza*, de Pacheco, en chupachups atados a palos, los cuales caramelos son comidos después, y no antes, por el elenco; la sólida y tenebrosa firmeza del Laberinto es evocada por un grupo de mimos infantiles, disfrazados y uniformados con una máscara, diseño de uno de los alumnos y realización de todos ellos...

EXPERIENCIA DE INICIACION AL TEATRO MEDIANTE EL JUEGO DRAMATICO PARA ALUMNOS Y PROFESORES DE E. G. B. EN EL «V PLAN DE ACCION CULTURAL DEL CABILDO INSULAR DE GRAN CANARIA»

CESAR UBIERNA. 1982

Dentro del convenio suscrito entre el Ministerio de Cultura y el Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, el «V Plan de Acción Cultural» fue una amplia programación de actividades culturales: cine, música, teatro, folklore, etc., destinadas a escolares y público en general de los distintos municipios de nuestra isla. Para la confección definitiva de la veintena de actos que configurarían el programa definitivo, me fue encomendada la realización de una experiencia piloto tendente a suplir el déficit de formación del profesorado en una materia estipulada en los planes de estudio de E. G. B., pero carente de una realización práctica.

El acto debía cumplir dos requisitos fundamentales:

- a) Dotar al niño de una serie de recursos teatrales susceptibles de superar el marco escolar.
- b) Poner al alcance del profesorado unos medios prácticos de animación dramática para su utilización en el área de Dinámica.

REALIZACION

Tiempo: Se eligió la forma de cursillos, de una duración máxima de cinco días a razón de dos horas diarias. Este tiempo se dividió de la siguiente forma: Primer día: reunión con el profesorado de los cursos a los que iba destinado el curso. Se expusieron las líneas generales y se le adelantó la programación. Segundo, tercero y cuarto días: se destinó a trabajo práctico con los alumnos de ciclo medio. Quinto día: puesta en común con el profesorado sobre el trabajo realizado, donde se analizaron la labor desarrollada, se establecieron posteriores contactos, se estudiaron las diferentes diversificaciones del trabajo, etc.

METODOLOGIA

Desde un principio quedó descartada toda formulación que tendiese a realizar un calco en tono menor del trabajo actoral de los adultos. La labor debería tener como base una formulación pedagógica perfectamente integrada en el ámbito de la escuela. No se trataba de dotar de unos recursos técnicos, sino expresivos. Aposté por el juego como opción educacional, por ser la forma más natural para que el niño adquiriera unas pautas de conducta prácticas y mentales que le servirán más tarde para realizar su actividad de estudio y trabajo.

Por otra parte, debía tomar del teatro de adultos la estructuración del aprendizaje: cuerpo, voz, interpretación, etc.

Esta doble condición me llevó a la necesidad de crear una serie de juegos independientes entre sí, pero tendentes a un todo teatral. Surgieron así: juegos para el desarrollo oral, corporal, interpretativo, escenográficos y creativo-literario, todos ellos fuertemente enraizados en el juego tradicional. Cada juego posee un nombre genérico, con una estructuración metodológica que permita una posterior diversificación por parte del profesor y que contempla la evolución psicológica del niño al que va destinado.

Cada día se pusieron en práctica cinco juegos, pertenecientes cada uno de ellos a los apartados anteriormente citados, por lo que al final de cada curso se han enseñado quince juegos diferentes. Cada sesión concluía con una pequeña puesta en escena, en la que se plasmaban los conocimientos adquiridos, siendo la improvisación la fórmula básica de trabajo.

MATERIALES

La elección de los materiales a utilizar pasó por una selección de acuerdo con la mayor cotidianidad posible para el alumno, así como su susceptibilidad a sufrir transformaciones interpretativas de esos objetos: telas, escobas, cacerolas, rodillos, etcétera. Los más «sofisticados»: un cassette y algunas linternas.

MUESTRA DE LA EXPERIENCIA

La experiencia numéricamente se realizó de la siguiente manera:

Número de centros: 10.

Número de alumnos: 1.500.

Número de profesores: 36.

Zonas de distribución: 3 (zona norte, sur y centro).

UNA EXPERIENCIA DE LA MANO DE LA DRAMÁTICA CREATIVA

FRANCISCO GOMEZ LOPEZ
Madrid

Al plantearte la dedicación a la enseñanza, y más concretamente al campo de la educación con niños y pequeños jóvenes, es siempre sugestivo por el amplio espectro que emana de tu actividad y que, como un *boomerang*, te revierte y envuelve. Pero es mayor su encanto cuando lo presientes irreversible, cuando notas que el proceso no tiene «marcha atrás» y te sientes hechizado e impulsado hacia él con todo lo que de ingrato y agrio puede tener en muchas ocasiones y con todo lo que de satisfacción e insatisfacción te proporciona; porque cada logro, cada equivocación, te acerca más a sentir la lejanía de un horizonte que parece agrandarse cuando más te acercas a él y porque siempre te ha de caber la duda de si actúas en la línea adecuada en conformidad con el futuro que coordinas a las nuevas personas que van a vivir su sociedad y... ¡ay! si fuéramos adivinos... ¿Dónde está el límite entre lo correcto y lo mal hecho?

Pero, dentro de este amplísimo campo, me ha llegado de forma sobresaliente, desde hace ya bastante tiempo, todo lo relativo a la «creatividad» de la persona... (es demasiado notable la diferencia que puedes encontrar entre un grupo de niños jugando solos..., un niño con sus padres..., un niño en una clase escolar..., un niño y un adulto. Ello me ha venido dejando siempre como un pozo de constantes interrogantes, qué motivos existen para que se vaya perdiendo tan importante capital, con el que, parece, venimos heredados de antemano. Cada vez ese pozo se agranda más, y últimamente parece casi incontenible.

Todo ello me lleva a buscar, desde mi pequeña posición de maestro, cuanto puedo encontrar a mi alcance para moverme en este sentido. Quizá no tanto para encontrar mecánicas de soluciones como para acallar mis propias inquietudes.

El camino es complejo y en él alternan los golpes «a palo de ciego» con la puesta en práctica de teorías y trabajos sobre el tema. Hay muchos campos en los que se puede trabajar la creatividad... «todos». No obstante, hay uno en el que confluyen la propia expectativa ante los escolares y una afición personal que me es grato confesar: el teatro.

En este terreno había trabajado a la usanza tradicional... obra «infantil», escogida al gusto de los adultos, vestuario y decorados adecuados y niños-actores con buena capacidad de memorizar y desenvueltos en escena, sin vergüenza al actuar, a los que sometía a ensayos, que tenían como único punto de referencia mi visión sobre lo que necesitaba mostrar a sus padres para que «quedasen bien»... ¡pobres niños!, llenos de tensiones, de gritos, de luces, de aplausos y de colorines. Era como exhibirlos ante un mundo ajeno y grande. Y, no obstante, a la mayoría les gustaba, les atraía, repetían mucho más que pudiera atraerles otras actividades concebidas de modo igualmente castrante (esto lo veo ahora).

«El teatro» les gustaba más. Pero... ¿cómo lograr que el hecho teatral sea más suyo y menos del monitor y sus circunstancias? ¿Cómo hacerlo sin que la actividad se convierta en una especie de batalla campal sin sentido? Un día aparece ante mí una de las muchas ideas que —por entonces— encontré voluntariamente. Era un cursillo que se daba en el I. C. E. de la Universidad Complutense y en el que, como casi todos, te aseguraban un diploma de participantes que nunca llegó (era buena señal para los supersticiosos, porque éramos como coleccionistas de buena fe, casi inconscientes en nuestro vagabundear por el mundo de la Pedagogía). Lo daban dos argentinos, Jorge y Alfredo, con tímida osadía y ... no sé si porque su tono te envolvía de distinta manera, por el momento personal que atravesaba o porque lo que exponían tenía algo de aquella posibilidad que tú buscabas y que —cuando te la dan— parece que tú la conocías de antemano, sólo que te faltaba podértela oír desde otra voz... pero, sea como fuere, me sentí inmerso en sus contenidos y su método, que llamaban «Dramática Creativa» (qué curioso, yo que alternaba mi gusto por el teatro con mi inquietud por lo creativo y que había tenido momentos en que lo había sufrido como un auténtico drama...).

Y así, de este modo tan simplemente complicado me encontré con una visión de lo que podía ser la actividad de teatro con niños..., el taller de teatro que deambulaba por mi mente tiempo atrás; y no estaba equivocado..., han sido cuatro años de intensa actividad dentro de esta serie de conceptos y el arsenal de ideas se enriquece por momentos, porque la creatividad del niño podemos dormirla, pero no matarla.

Comencé con un grupo de niños de edades comprendidas entre los seis y los quince años, divididos en dos talleres. En un principio realicé una experiencia que era un calco de la mía propia respecto a la Dramática Creativa. Pero no duró mucho. Fueron los propios niños los que llenaron hasta rebosar de ideas y de actividad los talleres, de tal modo, que al poco tiempo volvía a tener la sensación de estar de nuevo ante la «batalla campal sin sentido». No era igual. Ahora sí sabíamos que nos divertíamos de verdad «todos» y eso nos decía que pronto se clarificaría la tempestad sin necesidad de imposiciones ni de voces altas que atajasen el alboroto. Eran los primeros momentos..., las primeras experiencias..., estábamos en rodaje y teníamos que darnos una tregua.

Las siguientes sesiones fueron llenándose en actividad de modo continuado y

cada juego nos entretenía por dos o tres sesiones. Surgieron multitud de temas interesantes, que clasificamos democráticamente: el campo, un barco, la tempestad, la escuela, la ciudad, el mercado, la televisión —que convertimos en el rodaje de una película—, el castillo fantasma... y muchos otros. Pero era este último citado el que nos mantuvo en actividad durante más de cinco sesiones. Nuestro escenario era un gimnasio y sillas plegables y nuestro *atrezzo* era toda clase de ropas usadas y cachivaches que caían en nuestras manos. Jugamos de verdad.

Y me llegó el momento de poner a prueba el valor «social» de lo que hacíamos, cara a los «entes oficiales»..., se acercaba la «fiesta del colegio» y me pedían hacer una función. ¿Valdría el intento? ¿Tendría que interrumpirlo para preparar una «obrita»? Habíamos hecho expresión corporal en ejercicios dirigidos y libres..., estuve a punto de elegir los más plásticos y —acompañados de una música adecuada— hacer algo que pareciese comprensible y estético a la vez (siempre cuentas con un público casi comprado: los padres)..., pero me parecía poco honesto, esencialmente para los propios niños.

Por aquel entonces se había creado en mi centro de trabajo el seminario permanente del área de Lenguaje y, entre otras, una de las actividades del mismo fue leer literatura infantil...; así, leí poesías para niños, de varios autores, recogidas en libros infantiles: Lorca, Hernández..., esto catalizó mi atención. Elegí una serie de poemas de Miguel Hernández y los leímos en nuestro «taller de teatro». Así nació nuestro «Homenaje a Miguel Hernández», en el que conjuntamos la poesía con escenificaciones a nivel de expresión corporal elaboradas por los niños según imaginaban lo que de los poemas vieron... Las elegimos entre todos y ellos decidieron quiénes las recitaban y qué hacía el grupo con sus cuerpos y una gran tela roja para darle sentido escénico a cada poesía (desde siempre me propuse que todos participasen en todos los juegos..., especialmente con las primeras edades..., eran casi 40 niños); yo les puse música y tuvimos éxito.

El segundo año de actividad empezaba con mayor entusiasmo y con objetivos más claros a alcanzar..., así trabajamos nuevos aspectos y nos basábamos en distintos estímulos o tipos de teatro para nuestra actividad. Hice también una clara distinción y recuento de ejercicios, temas, actividades y objetivos a conseguir entre los niños del primer grupo y los del segundo (cuatro a diez años y diez a quince). Jugamos con muy diversos factores teatrales: la pintura, el mimo, la música, los temas sociales, etc., como motivaciones de nuestro trabajo e, igualmente, distintos modos de ponerlos en práctica para, jugando, adentrarnos en las posibilidades del teatro. Conjugábamos todo ello con improvisaciones, adaptaciones de cuentos, cambios en las historias según ideas sacadas de Rodari y algunos otros, poemas..., no teníamos más limitaciones que las de conseguir adentrarnos en los distintos trabajos hasta saturarnos de ellos y sus posibilidades..., mientras nos divertían y encontrábamos novedades y posibilidades, exprimíamos nuestra fantasía en ellos. Unos nos quedaban en nosotros como componentes de nuestro crecer..., otros se representaron ante di-

versos grupos de compañeros, como muestra de nuestros juegos, de una manera informal.

Cuando llegó la hora de hacer la «fiesta anual» no tuvimos más que elegir otro poeta y trabajarlo durante unas sesiones..., elegí a Lorca.

Tras estos dos años y con la experiencia derivada de nuestra actividad, me sentía contento de haber emprendido el camino por los senderos de la Dramática Creativa, aunque, evidentemente, teníamos nuestras propias necesidades como grupo concreto. Sabía que se podía trabajar en esta línea con los niños y así lo transmití en cursos de las Escuelas de Verano, de Sevilla, de Euskadi, de Valencia..., en ellas también pude recopilar experiencias de otros compañeros, ideas de otras actividades que podían alimentar mi imaginación.

Durante el pasado curso he trabajado intensamente la improvisación, lo que llamamos en nuestro taller el trabajo sin texto..., hemos girado todo el curso en torno a una serie de juegos e improvisaciones, donde la continuidad de la motivación hacía posible recrear todas las posibilidades que el grupo veía a un determinado estímulo o tema. Así nació en el grupo de los mayores un trabajo extenso sobre un sueño de Charlot a través de los tiempos históricos y, en el grupo de los más pequeños, una especie de corrida de toros con mezcla de proclama de los derechos de los animales a su propia vida. El modo de llevarlo a cabo seguía el proceso general de la Dramática Creativa: paso por los roles técnico-teatrales, permanencia en los personajes, combate de estereotipos, etc.

Paralelamente a todo esto, aprovechando un espacio de veinte minutos semanales que tengo en el horario lectivo con los niños de 4.º de E. G. B., en el que intercambiamos las clases para realizar una actividad fuera de los programas oficiales (ajedrez, música, teatro...), me propuse experimentar en qué medida podía utilizarse la Dramática Creativa en un espacio pequeño, saturado de alumnos y en tan poco tiempo; mi enfoque era, además, el lograr cumplir algún objetivo de refuerzo dentro del área de Lenguaje: potenciar la expresión oral.

Me interné en el mundo del cuento: su lectura, su narración, su composición y su representación. Los niños mostraron interés y, al final, la mayor parte de la clase estaba a gusto con la actividad, aunque fuera obligatorio asistir a ella, porque se divertían y, jugando, se acercaban al objetivo sin prisas. (Algún niño me dijo algo serio: «Aquí, además de pasarlo bien, nunca te sacan defectos y no hay ni listos ni tontos».)

En el presente curso hemos seguido nuestra actividad en los talleres y con el grupo de los más pequeños, realizamos un trabajo de expresión corporal sobre una idea de muñecos que alegran un castigo de dos niños y la escenificación de dos cuentos: uno escrito y el otro sacado de la imaginación de grupo; con los mayores hemos realizado una versión libre del Mago de Oz, que se halla a medio camino cuando escribo estas líneas, y en la que están poniendo mucho entusiasmo..., quieren que la representemos al final de curso..., posiblemente. Realmente, pienso que se aparta del concepto inicial de cómo trabajar la Dramática Creativa..., pero es el

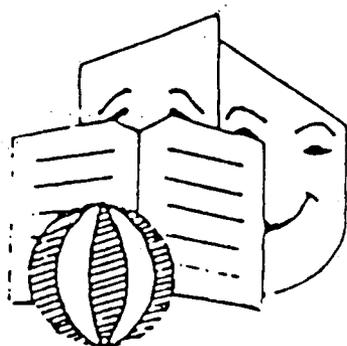
propio grupo el que camina por sus propias necesidades y busca su entidad..., su campo, donde cada curso se siente satisfecho porque sigue sus propios caminos.

Así, nos estamos planteando ya qué vamos a seguir haciendo, qué líneas queremos buscar..., quizá lo hayamos decidido antes de que esto pueda ser leído por alguien.

En el aspecto de la clase completa del primer ciclo de E. G. B., este curso ha trabajado otro tema parecido: la Expresión Escrita y, más concretamente, el diálogo. Dentro del objetivo, tratarlo bajo el hecho teatral ha permitido una mejor consecución del mismo, con mayor prontitud y profundidad que en otros cursos escolares y con mejor acogida por parte de los escolares mismos que han escrito un buen número de textos dialogados sin que se les obligase a ello.

Esto, en general, y muchísimos más detalles y actividades concretas me han mantenido vivo dentro del mundo de la educación estos últimos años. Quizá me haya pasado en detalles o me haya quedado corto en ellos...; sea como fuere, es algo parecido a nuestra propia actividad, que puede parecer escasa, cuando se llevan muchas horas trabajadas, aunque sea lúdicamente, o puede llenar y llevar a cualquier trabajo que nos parecía sencillo (pero que es fruto de ese hacer camino al andar..., que decía el poeta). Confío en que pueda servir a alguien en algo, quizá como idea de un punto de partida; el resto viene por sí solo..., no sin trabajo fuerte y constante, pero lleno de momentos que pueden llenar el porqué de tu actividad. Gracias.

LA DRAMATICA CREATIVA Y SU VINCULACION CON OTRAS AREAS



DRAMÁTICA CREATIVA COMO COLOFÓN DE LA LITERATURA

PABLO ZAPATA LERGA

Durante algún tiempo intenté «hacer teatro» con 8.º de E. G. G., en base a memorizar y escenificar fragmentos clásicos. Por más que procuraba hacerlo vivo veía que se aburrían, que no era «su» teatro, que no respondía a sus constantes psicológicas.

Después de hacer unos cursillos de Dramática Creativa cambié completamente de método y, sobre todo, de mentalidad. En 7.º y 8.º he ido practicando el juego dramático una hora semanal, como mínimo, resultando ser un gran disgusto para el alumnado si en alguna ocasión no se podía realizar. Una experiencia totalmente positiva, muy rica para mí y para ellos.

La Literatura es un arte y como tal debe tender a producir un goce estético en el lector, si no será otra cosa, pero no arte. La clase de Literatura no se puede quedar sólo en esto, aun cuando se haga de una forma viva y participativa. Una de nuestras funciones consiste en revivir y actualizar la temática. ¿Cómo? A base de la dramática. Pero no un teatro textual, que esté lejano para una mente juvenil por su léxico, tema y referente. Pienso que hay que recrear, tras su lectura, pero de una forma libre en cuanto a sujeción temática y forma, de tal manera que prevalezca la creatividad y la dramatización en sí: el juego creativo. Nuestra misión debe consistir sólo en coordinar, encauzar y luego dejarles que corran y caminen solos, que nos ganen en imaginación... y muchas veces se lo hemos menospreciado.

Una vez terminado un tema o autor viene el colofón dramático. Tras su lectura previa sólo se debe seguir el hilo argumental y con texto improvisado. Citaré a modo de ejemplo:

- Cid: Su paso por Burgos con el poema de M. Machado (el ciego sol, la sed...).
- Berceo: El obispo pone en aprieto al prior del convento y el pastorcillo le ayuda.
- Arcipreste de Hita: Enredo y casamiento con Trotaconventos, don Melón y doña Endrina.

- Cervantes: Distintas escenas entre los dos protagonistas. Muerte de don Quijote, con la presencia de Cervantes.
- Romances: La mayoría.
- Espronceda: Un grupo de alumnas le hacen un juicio al estudiante de Salamanca; ídem a don Alvaro de Ateide.
- Zorrilla: Admite en cualquiera de sus facetas.
- Lazarillo: En grupos de dos van representando distintas escenas:
Lazarillo robando en el autobús.
Lazarillo se escapa de la policía...
Diálogo entre Lázaro y el escudero.
- Espronceda: La canción del pirata.
- Lorca: Uno de los más representables en su poesía.

Además se pueden hacer recitaciones, ejercicios de mímica y muchísimas cosas más.

No sigo porque se haría interminable y cada profesor lo hará de acuerdo con su sensibilidad. Lo que sí es cierto es que deja de ser una temática lejana y el alumno la personaliza, la humaniza, la hace suya. Cumple las funciones de instrucción, aproximación, autodescubrimiento y actualización. Con esto resulta una Literatura agradable y de ahí el alumno pasará a leer por interés afectivo, lo que no suele suceder a base de textos áridos.

Aparte de su función en sí como juego, viene a ser una técnica literaria que cumple la misión esencial de todo arte en un buen receptor: aproximación e invitación a crear. La obra de arte no es sólo para apreciarla, sino para intentar recrearla.

No importa si no hay un escenario. Las mismas mesas, unas cajas con ropa, unos corchos y pinturas de témpera para maquillarse, una escenografía improvisada y fantástica y mucha *imaginación creadora*.

Mirándolo desde el aspecto pedagógico, ningún antídoto contra «la solemne tristeza de las aulas» que delat  el gran pedagogo don Antonio Machado. A muchos profesores les parecer  una pérdida de tiempo o querrán empezar a desbrozar actores a base de comenzar de repente con grandes obras, lo cual no suele ser acertado metodológicamente, además de no conseguirlo. No sólo por su entidad en sí como juego, sino que resulta un método inmejorable para un complemento de la literatura en sí.

Esto lo digo tras haberlo experimentado unos años en 6.º, 7.º y 8.º de E. G. B. y ahora en B. U. P. y ver sus frutos.   Pobres alumnos, qué poco les hemos ayudado a fantasear, crear y ser felices jugando a ser actores!

JUEGO DRAMÁTICO Y ENSEÑANZA MUSICAL

MARIA ANGELA KLEIN

Muchas veces me he planteado cuál es la mejor manera de introducir al niño en el mundo del sonido para encaminarle al mundo de la música.

Lo mejor, a mí me parece, es a través de lo que el niño domina, el juego.

Me imagino que este camino es muy cercano al que ha servido para llegar hasta el concepto de juego dramático.

Cuanto más pequeño es el niño más necesario es llegar al concepto a través de la vivencia directa de su significado; para esto me ha sido muy fácil el juego dramático.

No cabe duda de que el juego dramático es una forma de expresión y de comunicación que muchas veces se aleja de la forma de expresión convencional. Una forma de expresión que se hace más difícil para el niño cuanto más tarde le sea presentada, por lo que debería ser expuesta a muy temprana edad. ¿Cuál es el problema con la expresión musical? El mismo.

El juego dramático contiene generalmente un mundo sonoro muy rico que podemos aprovechar para ir sacando de él los conceptos musicales que nos interesa que nuestros alumnos vivencien. Por ejemplo, en un preescolar, o en un ciclo inicial, me he servido a menudo del juego dramático para que los niños vivencien conceptos como volumen sonoro, timbre, altura, intensidad, etc.

Otras veces lo he utilizado para conseguir un clima adecuado al trabajo que iban a iniciar o, con alumnos algo mayores, para despertar interés por un tema determinado.

Durante dos cursos he comprobado que en los grupos 4.º de E. G. B., que han obtenido mayor aprovechamiento y mejores resultados de conjunto en la asignatura de música, ha sido en los que a modo experimental fui introduciendo entre los conceptos musicales y su trabajo el juego dramático, sobre todo, a principio de curso.

Entiendo que estos juegos, la mayoría de las veces, tenían como objetivo la comprensión de algún concepto musical que luego se iba a desarrollar.

Asimismo, también, el juego dramático se sirve de la música, y de la música en su sentido más amplio, que es el sonido.

¿Qué importancia tiene el sonido en el juego dramático?

¿Qué importancia tiene el silencio en el juego dramático?

Desde mi experiencia, tanto el sonido como la ausencia del mismo tienen mucha importancia y pueden cambiar totalmente el sentido y el camino del juego.

EXPERIENCIAS CONCRETAS

Realizada con alumnos de 5.º de E. G. B.

1. *Objetivo:* dentro de la clase de música, introducir el juego dramático en la audición.

Una audición para que se realice con pleno aprovechamiento necesita ser hecha con cierto grado de concentración. En un grupo de niños es bastante difícil conseguir ese grado de concentración. Este ejercicio me ha dado muy buen resultado para conseguirlo.

Planteamiento del ejercicio:

Escuchamos una vez la música con los ojos cerrados; podemos mover todo nuestro cuerpo menos los pies, que los tenemos fijos al suelo.

Volvemos a escuchar la música con los ojos abiertos y nos podemos desplazar por la clase mientras vamos creando cada uno el personaje que nos sugiere la música.

Después de un tiempo en el que cada uno se dedica a caracterizar su personaje, cuando se vuelve a escuchar la música, cada uno circula como el personaje elegido.

Músicas elegidas para este ejercicio:

- Vivaldi, «Primavera».
- Pink Floyd, «Wis a were here».

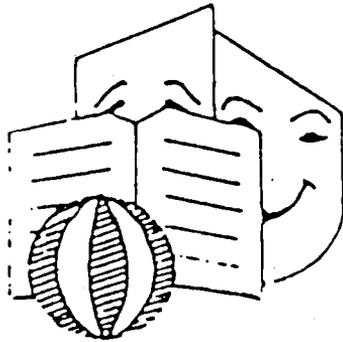
2. *Objetivo:* adaptar sonido a un personaje.

Entre todo el grupo eligen un cuento o una historia. Sacan los personajes del cuento.

Dividida la clase en tantos grupos como personajes, cada grupo se hace cargo de un personaje, teniendo que elegir la escena del cuento en la que van a presentar su personaje la caracterización, el sonido.

Cada grupo escenifica el fragmento elegido pidiendo la colaboración de los personajes que necesiten para su escena.

TALLERES ESCOLARES Y EXTRAESCOLARES



TALLERES DE DRAMATIZACION EN LA ESCUELA

FRANCISCO CAMACHO ACOSTA
MIGUEL ANGEL DE BEN OLIVER
Sevilla

«... por una escuela más creativa y feliz...»

PRESENTACION

Los «Talleres de Dramatización en la Escuela» (T. D. E.) es un programa del P. M. A. E. Nace en el curso 1980-81, con la idea de acercar el hecho dramático a los colegios públicos de nuestra ciudad.

Durante el curso pasado (1981-82) compusieron este equipo de trabajo dos monitores, maestros de E. G. B. con experiencia profesional en el ámbito del teatro, que desarrollaron una doble actividad: por un lado, organizar y coordinar el programa, y, por otro, animar los talleres, animación que a su vez afectó tanto a niños como a educadores.

Sin querer extendernos en este apartado, sí hay algo que nos gustaría constatar por la importancia que debe tener en la lectura de los puntos tratados más adelante; nos referimos al aún escaso tiempo de nuestra experiencia, que tiene que enfrentarse con una realidad escolar sevillana alejada, de forma representativa, de incorporar la Dramática Creativa en la enseñanza.

Si la incorporación del «teatro» en la escuela es ya de por sí un terreno complicado, lo es más todavía, si cabe, en nuestro caso, ya que las limitaciones son muchas y la actividad renovadora desarrollada en este sentido es bastante tímida.

Esperamos que las iniciativas oficiales de introducir la Dramatización dentro del área de Expresión Artística no queden sólo en el papel (Programas Renovados del M. E. C.) y que en nuestra ciudad veamos pronto y de manera continua y generalizada las técnicas dramáticas incluidas en los colegios públicos.

A. BALANCE INFORME DEL CURSO 1981-82 (febrero-julio)

I. Alcance

Nuestro programa se ha ofrecido a todos los centros públicos de nuestro Municipio.

Ha tenido un alcance total de 19 colegios elegidos, repartidos en dos fases:

La primera se desarrolló desde el 15 de febrero al 18 de abril. La segunda, desde el 10 de mayo al 27 de junio.

Han participado unos 600 niños, repartidos en los niveles de:

<i>1.ª fase</i>	<i>2.ª fase</i>
3 cursos de Preescolar	2 cursos de Preescolar
1 curso de 1.º de E. G. B.	1 curso de 1.º de E. G. B.
1 curso de 3.º de E. G. B.	2 cursos de 2.º de E. G. B.
1 curso de 5.º de E. G. B.	1 curso de 4.º de E. G. B.
1 curso de 6.º de E. G. B.	1 curso de 7.º de E. G. B.
2 cursos de 7.º de E. G. B.	1 curso de 3.º de E. G. B.
1 curso de E. Especial	1 curso de E. Especial

Asimismo ha asistido un profesorado de 26 maestros a los cursillos de Iniciación en la Dramática Creativa (un cursillo en cada fase).

II. Organización

Nuestra tarea se ha desarrollado en dos momentos:

1) Dentro del horario escolar en el aula del curso específico: talleres con los niños.

Estos talleres han tenido unas programaciones específicas por etapas, adecuadas a las características de las distintas edades y con un contenido básico común. Su duración ha sido de siete sesiones de dos horas semanales cada una.

2) Fuera del horario escolar en nuestras dependencias y con la misma duración para los maestros interesados: cursillo de iniciación específica, con contenidos interrelacionados con los de los talleres, de forma que los maestros experimentaron ellos mismos antes lo que después se realizaba en el aula.

III. Actividades

Nuestra actuación educativa recorre un camino que parte de la consideración y respeto de los descubrimientos de la Psicología infantil; tenemos en cuenta las aportaciones de Piaget en el campo del desarrollo de la inteligencia, y la evolución de la personalidad en general. Participamos de la teoría evolutiva del Teatro por Edades (A. Mantovani), así como de las ideas que en este terreno han realizado, entre otros, el movimiento «Teatro-Vida-Fiesta» (F. Passatore).

Nuestro trabajo tiene un continuo carácter de investigación y experimentación, tanto en la realidad específica de los centros escolares participantes como en la propia realidad de nuestro programa educativo.

a) *Objetivo general*

«Cooperar en la iniciación y perfeccionamiento docente en el área de Expresión Artística y animar la creatividad de los alumnos en los Talleres de Dramatización.»

b) *Objetivos específicos para los profesores*

- 1) Conocimiento de las funciones y aptitudes de un animador.
- 2) Fichar distintos ejercicios dinámicos y juegos dramáticos siguiendo los criterios de edad y contenidos.
- 3) Conocer el vocabulario específico de este área y obtener una bibliografía básica.
- 4) Analizar los elementos que integran las actividades dramáticas.
- 5) Descubrir las múltiples relaciones de las actividades del taller con otras áreas de contenidos.
- 6) Programar actividades para el taller una vez terminado el Cursillo de Iniciación.
- 7) Aplicar las actividades programadas para un taller estable en el aula y actuar como un animador.
- 8) Evaluar las actividades.

c) *Objetivos específicos para los alumnos*

- 1) Desarrollar la espontaneidad, la creatividad y la imaginación individual y colectiva.
- 2) Posibilitar el autodescubrimiento de recursos expresivos para la comunicación dramática.
- 3) Utilizar las destrezas y recursos expresivos vividos en el taller, en la comunicación habitual «fuera del aula».
- 4) Acercar al niño desde su propia actividad al hecho teatral de forma viva.
- 5) Desarrollar y potenciar el trabajo colectivo y en equipo, respetando la actividad creativa de los demás.

d) *Objetivos pedagógicos*

- 1) Utilización de la expresión dramática para posibilitar el desarrollo de la comunicación en el colectivo escolar.
- 2) Conexión teatro-vida.
- 3) Revalorizar el juego como medio de adquirir conocimientos.

IV. **Contenidos**

a) *Taller de Dramatización con los educadores* (Cursillo de Iniciación)

1.ª sesión. Práctica: Relajación I. Ejercicios previos.

Teoría: presentación de los programas. Organización.

- 2.ª sesión. Práctica: Relajación II.
Teoría: ¿Qué es un animador?
- 3.ª sesión. Práctica: Juego Dramático I.
Teoría: La Dramatización como forma de globalizar la enseñanza.
- 4.ª sesión. Práctica: Introducción a la expresión corporal.
Teoría: La expresión corporal.
- 5.ª sesión. Práctica: Juego Dramático II.
Teoría: Elementos de apoyo para una situación dramática.
- 6.ª sesión. Práctica: Preparación de guiones y escenificación de cuentos.
Teoría: Taller permanente.
- 7.ª sesión. Práctica: Fiesta.
Teoría: Teatro con los niños y teatro para los niños.

b) *Taller de Dramatización con los alumnos*

Hasta los nueve años

- Día 1.º Presentación, ejercicios de imitación, simbolización y psicomotricidad.
- Día 2.º Relajación, respiración, conocimiento del esquema corporal.
- Día 3.º Expresión corporal y pantomima.
- Día 4.º Iniciación en los roles teatrales. (Juego Dramático.)
- Día 5.º Elementos de apoyo para una situación dramática: maquillaje, vestuario y escenografía.
- Día 6.º Profundización y globalización en el Juego Dramático.
- Día 7.º Títeres.
- Día 8.º Globalización de las técnicas estudiadas: Fiesta.

Desde los nueve años

- Día 1.º Presentación y ejercicios previos.
- Día 2.º Respiración y relajación.
- Día 3.º Introducción en los roles teatrales. (Juego Dramático.)
- Día 4.º El «como si» y las «circunstancias dadas». (Juego Dramático.)
- Día 5.º La expresión corporal, el mimo y la voz.
- Día 6.º Elementos de apoyo para una situación dramática.
- Día 7.º Preparación de guiones y escenificación de cuentos.
- Día 8.º Fiesta.

V. Metodología

Nuestra metodología parte de una concepción viva del acto educativo, alimentada en un conjunto de principios metodológicos, que se encaminan a posibilitar la libre expresión de los alumnos.

a) *Activa*

- Que respete los intereses del niño.
- Que recoja las iniciativas del niño.
- Que respete el ritmo individual del niño.
- Que considere al niño como sujeto de su propio aprendizaje.

En general, en ningún momento los niños han estado de espectadores pasivos o sujetos receptivos. Evitando por parte del animador el «hacerles las cosas», limitándonos a motivar, orientar, ofrecer materiales y valorar realizaciones.

b) *Vital*

- Que no separe al niño de su vida, sino que pretenda convertir la escuela en parte de su vida.

Específicamente este principio se manifiesta en los talleres a través de la creación de guiones, pantomimas y juegos dramáticos.

c) *Integral*

- Que armonice todos los aspectos de la personalidad.

Si buscamos una expresión libre en la que intervengan la gama más amplia posible de recursos, tenemos que considerar tanto los aspectos físicos, intelectuales, emocionales y afectivos. Rechazando una intervención educativa que sobrepese unos aspectos más que otros, desequilibrio actualmente tan desarrollado en las enseñanzas parcelarias que sufren las escuelas.

Aterredemos tanto las destrezas manuales, físicas en general, como posibilitamos que salgan al exterior estancias puramente afectivas, acostumbrando a la reflexión, al descubrimiento y al análisis, mantenido mediante el diálogo.

d) *Lúdica*

- Que considere el juego como instrumento pedagógico válido.
- Que permita aprender en un clima feliz.

El clima lúdico es esencial para posibilitar los objetivos de este área. Jugando, la escuela se integra mejor en el mundo del niño. El juego permite ilusionar e interesar permanentemente a los integrantes del taller, siendo un factor imprescindible para vitalizar la enseñanza. Los contenidos son presentados en forma de juegos.

Los juegos, cuando se realizan de forma colectiva, llevan implícitos y naturalmente aceptadas el conjunto de reglas necesarias para su desenvolvimiento. En ellas es en donde se recoge actitudes de respeto mutuo, relaciones sociales positivas y las premisas que permiten la consecución de objetivos pedagógicos y contenidos específicos.

Hasta los estímulos encaminados a mantener o cambiar los climas que se producen en el transcurso de una sesión (decaimiento de interés, tensiones colectivas, desatención, excitabilidad colectiva descontrolada...), creemos que deben presentarse también como juegos y no como imposición coercitiva. De este modo siempre es posible recurrir a recordar las reglas acordadas para mantener o recuperar un clima perdido.

e) *Democrática*

- Que rechace tanto el autoritarismo como las situaciones caóticas y que busque un clima feliz, basado en los principios democráticos.

B. BALANCE-INFORME DEL CURSO 1982-83 (noviembre-junio)

Después de tres años de actividad, y considerando que nuestro programa va dirigido a desarrollar una labor compensatoria en las escuelas públicas de nuestro Municipio, este año dicha labor se ha hecho más necesaria debido a la aparición, como área diferenciada con programaciones específicas, de la Dramatización en los programas renovados del Ministerio de Educación y Ciencias para los tres ciclos de la Enseñanza General Básica.

Nuestro trabajo este año se ha desarrollado en los siguientes frentes:

- 1) Creación de un Seminario de Dramatización.
- 2) Creación de Talleres de Dramatización dentro de las escuelas y paralelamente Cursillo de Iniciación para el profesorado de dichos centros.
- 3) Participación u organización de actividades de animación infantil, realizadas en nuestra ciudad.

1. Seminario de Dramatización

Hemos empezado a construir una infraestructura, que permita establecer contactos permanentes con el profesorado que ha participado en alguno de los dos ciclos de «Talleres de Dramatización en la Escuela» (curso 1980-81, 1981-82). Lo que ha supuesto la conversión del programa para aquellos profesores que hayan seguido los cursillos de Iniciación en cualquiera de los dos ciclos antes mencionados, en un Seminario de Dramatización, cuyos objetivos iniciales fueron:

- 1) Orientación en la construcción de programaciones para este área.
- 2) Centro de intercambio, recogida y comunicación de las experiencias que se realicen en los colegios públicos.
- 3) Confección y archivo de materiales didácticos:
 - a) Fichero de actividades y juegos, clasificados por bloques temáticos y niveles educativos.

- b) Fichero bibliográfico, de obras comentadas (notas resúmenes, trabajo de índices, esquemas, etc.).
- c) Colección de materiales didácticos audiovisuales.

4) Realización de cursillos de profundización, sobre contenidos elegidos por el profesorado miembro.

5) Centro de comunicación y correspondencia con otros organismos, colectivos y entidades, que desarrollen actividades en este mismo campo.

Esta propuesta fue ofrecida a todo el profesorado que había participado en nuestro programa y fue recibida con aprobación por 23 enseñantes.

El seminario ha celebrado a lo largo del curso 13 sesiones, a las que han asistido regularmente diez profesores.

De los objetivos iniciales hemos desarrollado los siguientes:

- 1) Programaciones prácticas sobre la Dramatización en la E. G. B.
- 2) Intercambio de experiencias.
- 3) Comunicación y correspondencia con el exterior.
- 4) Profundización en determinados aspectos de la Dramática Creativa.
- 5) Elaboración de un diaporama y una grabación en video.

2. Talleres de Iniciación

Paralelamente al seminario y para atender:

- 1) Las demandas no cubiertas del curso pasado por las limitaciones del programa.
- 2) La necesidad de extender la Dramatización en nuevos centros.

Abrimos un nuevo plazo de inscripción de cursos y colegios para asistir a los «Cursillos-Talleres» de Iniciación. Recibimos solicitudes de participación de 32 centros, y, por limitaciones de personal, sólo trabajamos en ocho.

TALLERES CON NIÑOS

La organización, actividades y metodología de este año han sido similares a las del curso pasado.

El contenido se ha centrado de forma más precisa en el Juego Dramático, completando los anteriores objetivos con los operativos siguientes:

- 1) Realizar ejercicios de relajación y respiración.
- 2) Realizar juegos de expresión corporal y pantomima.
- 3) Reconocer el esquema corporal de cada uno.
- 4) Preparar y realizar juegos dramáticos.
- 5) Pasar por todos los roles técnicos teatrales.
- 6) Construir y utilizar elementos de apoyo para una situación dramática.
- 7) Elaborar y escenificar guiones propios.
- 8) Conocer y utilizar diferentes medios de expresión dramática: títeres...

TALLERES CON LOS EDUCADORES (asistieron 25 maestros)

Las sesiones del Cursillo de Iniciación han sido esencialmente prácticas, abordando la teoría a través de la entrega de documentos fotocopiados.

Sesiones

- 1) Presentación y juegos de conocimiento de grupo.
- 2) Preparación del Juego Dramático hasta los nueve años.
- 3) Realización del Juego Dramático.
- 4) Realización del Juego Dramático desde los nueve años hasta 8.º de E. G. B.
- 5) Juegos de expresión corporal y relajación.
- 6) Juegos de expresión corporal y Juego Dramático desde los nueve años hasta 8.º de E. G. B.
- 7) Juego Dramático hasta los nueve años.
- 8) Evaluación y fiesta.

3. Actividades de animación infantil

Mediante ellas hemos dado a conocer de forma pública y participativa nuestra tarea dramática en la enseñanza:

- a)* Expo-Juventud 82 (diciembre). Organizamos dos jornadas, una dedicada al maquillaje y otra dedicada al títere.
- b)* Carnavales infantiles. Organizado por el programa de «Asistencia y animación a hijos de madres trabajadoras» (P. M. A. E.). Colaboramos llevando un centro de atención denominado «Improvisa tu difraz» (marzo).
- c)* Día Mundial del Teatro (marzo).

ESCUELA PUBLICA «HERMANOS MACHADO»

Barrio de San Diego - Los Carteros de Sevilla

HISTORIA DEL TALLER DE TEATRO DEL COLEGIO

Profesora: MARIA ANTONIA ORDIALES

Actor: PEDRO J. GONZALEZ

El Taller de Teatro surge por la necesidad de estar más en contacto —de comunicarnos— y se inicia con niños y niñas de 6.º nivel durante el curso escolar 1979-80.

Se concibió como una actividad dentro del horario escolar en la hora correspondiente a la Educación Física.

Los alumnos lo acogieron con gran interés por eso de que iban a hacer teatro y luego representar las obras para que las vieran los padres en la asamblea de entrega de notas.

Estos niños no habían realizado antes experiencias de este tipo, ni de expresión corporal, así que, poco a poco, se fueron introduciendo en todo esto, sin olvidar las representaciones teatrales que preparábamos para cada evaluación, que fueron convirtiéndose la entrega de notas en una fiesta de padres, maestros y alumnos. Aunque nuestro objetivo era crear definitivamente el Taller de Teatro, donde se tocara expresión corporal, ritmo y representaciones, indistintamente.

Los objetivos iniciados en este curso (primero del taller) los intensificamos en el curso 1980-81 con algunas técnicas teatrales; ahora estaban en 7.º nivel y había que profundizar para satisfacer el gran interés despertado. El conocimiento de la maestra había aumentado y esto influyó en las nuevas actividades a desarrollar.

En el curso 1981-82, los miembros del taller plantearon llevar a cabo un espectáculo de animación, donde participaran todos los integrantes del taller. Se amplió el taller en dos personas mayores, uno de ellos profesor de 4.º nivel, con su grupo de música, y el otro vinculado con el teatro, pero foráneo de la escuela. En total, 35 alumnos/as de 8.º nivel, 20 alumnos/as de 4.º nivel, sus profesores y una persona colaboradora.

DEL DICHO AL HECHO HAY MUCHO TRECHO... PERO SE ANDA Y EN PAZ

A pesar de dos años de trabajo en el taller, resulta difícil preparar un espectáculo. Las causas venían por la cantidad de niños/as, el trabajo asistemático llevado en el taller, falta de medios, entrada de nuevos elementos en el taller y más y más, pero había interés por realizarlo, ya que si en las escuelas públicas no hiciéramos experiencias por estas causas nunca se realizarán, porque siempre nos encontraremos estos problemas. Había un objetivo que incentivaba la experiencia: recoger dinero para el viaje fin de curso; de esta forma el espectáculo no era sólo un fin y se convertía en un medio, como los productos que hacíamos en el taller de plástica.

Las actividades hasta el estreno fueron las siguientes:

1) Reuniones para encontrar un texto guía que nos gustase a todos. Tras una selección, y a propuesta de la maestra y monitor colaborador, se eligió el presentado por una chica, de ambiente árabe; corto, pero simpático. Este texto se estudió para ver su posible ampliación, aconsejando la maestra de los alumnos/as preparar un zoco árabe junto con la obrita; es decir, el cuento de enredo para niños se adosaba a un zoco donde ocurrirían cosas, como en los mercadillos que éstos habían estudiado en Sevilla.

2) Dividimos a los chicos/as en grupos de trabajo y estudio: vocabulario árabe dentro del castellano (alguacil), partes y ventas de un zoco, vestuario y personajes. Uniendo este estudio al realizado por distintos mercados sevillanos.

3) Ensayos para elegir los personajes del cuento árabe y del zoco. Todos los chicos/as del taller se repartieron entre actores para el cuento, para el zoco y para bailarinas y músicos. Todos actuaban y estaban en un grupo de trabajo, que después de elegir a los distintos actores para la obra, zoco, bailarinas y músicos, se cambiaron, formándose nuevos equipos: escenografía (que era lo que nos traía más complicaciones); música, de la cual se encargó el profesor de 4.º nivel con sus alumnos/as; maquillaje, para cuyos estudios y preparación se encargaron unas alumnas; vestuario, acordando hacerse cada uno su ropa según los bocetos realizado por unos alumnos que consultaron libros de la biblioteca; coordinación y dirección, que corrió a cargo de la profesora de 8.º nivel y el monitor colaborador

4) Modificación y ampliación del cuento árabe, con aportaciones de todos. Este se llamaba *Los trucos del Aboul-Hassan*. Se propuso por parte del monitor un final diferente, menos moralizante, que fue aceptado por los alumnos/as.

5) Las fases del espectáculo las delimitamos después de tres meses. La experiencia iniciada en octubre no se representó en diciembre, como hubiera sido nuestro deseo. Las causas fueron la falta de tiempo y, que con dos horas semanales, no se podía atender a tantos chicos y a tantos equipos de trabajo y de actuación. De ensayar con todos pasamos a ensayar por grupos, obteniendo así mejores resultados.

6) Al volver de vacaciones de Navidad nos propusimos unas fechas: ensayos generales para primeros de febrero, vestuario para final de enero y estreno en los finales de febrero. Se intensificaron las horas semanales y realizamos una excursión

todos juntos al campo, donde hicimos ensayos generales, utilizando los medios que allí encontramos para montar el zoco.

En enero, el interés de los niños/as había bajado; prueba de ello era que tuvimos algunas deserciones. Esto venía motivado por los ensayos y la falta de actividad. La maestra propuso que representáramos aunque nos faltaran muchas cosas, entre otras, el lugar.

ESTRENAMOS. A JUGAR TODOS

Tras cuatro meses y medio de reuniones y ensayos nos metimos en la recta final. La ocasión la ofrecía un mercadillo infantil ubicado en las cercanías del puente de Triana (barrio popular de Sevilla). Este mercadillo ofrece espacios y mostradores a los niños que deseen vender y, al mismo tiempo, espectáculos infantiles en un escenario preparado, todo ello debajo de unos soportales. Venía que ni pintado para nuestro espectáculo. Espectáculo y mercadillo = zoco.

Los últimos días son los más difíciles y locos, muy parecidos a estrenos profesionales. En las últimas semanas nos reunimos más días, aunque seguían siendo insuficientes, pero estos chicos/as tenían unas experiencias que les hacían afrontar con cierta tranquilidad la puesta en escena tan compleja de nuestro espectáculo. Esta experiencia venía avalada por los años anteriores de trabajo alrededor del taller de expresión y teatro. La oportunidad ofrecida nos resolvía los problemas que se iban planteando de enfrentamientos entre ellos y con los mayores, la mayoría de las veces por falta de responsabilidades.

El día 21 de febrero (domingo por la mañana) realizamos el zoco por vez primera, con la colaboración de padres. Alumnos de 8.º y 4.º vestidos a la usanza árabe llenaron el mercadillo, 55 niños/as que desde las diez y media de la mañana hasta la una de la tarde se sucedieron en el escenario y fuera de él: pregonaron las mercancías, tocaron y bailaron, corrieron y lucharon, representaron el cuento, subastaron, cantaron y jugaron.

La animación del mercadillo coincidió con las fechas del carnaval y, al igual que éste, no era ni teatro ni una fiesta de disfraces, pero reunía todo esto y mucho más. El dinero recogido era un incentivo más y completaba la idea de taller de teatro, que además se unía al taller de plástica, pues lo que se vendía eran trabajos diseñados por los mismos alumnos y de otros compañeros del colegio.

No había una perfección teatral tal como se da en los adultos, pero sí una participación de todos los alumnos del taller dispuestos a trabajar en una forma de expresión teatral e infantil propia, en la que ellos participan y se divierten y los espectadores quedan envueltos en el espectáculo, que se convierte en un juego teatral.

Han salido una serie de representaciones para las próximas fechas, pero nos encontramos con la dificultad de reunir a todos los niños. Ya el día del estreno nos

faltaron dos de los personajes del cuento, nada más y nada menos que el sultán y la sultana, que tuvieron que ser sustituidos en veinticuatro horas; pero aunque tengamos estos inconvenientes lo importante no es la obra, el cuento en este caso, sino el espectáculo.

La última representación la hicimos cerca de un teatro de la ciudad, utilizando el tema afín de la obra que representaban la compañía profesional. Animamos esta obra colaborando en la promoción de ella. Esto nos sirvió para que los alumnos del taller se acercaran tanto al centro de la ciudad como a la vida teatral de Sevilla. Cambiamos el nombre, y el espectáculo se llama ahora *El zoco del Mantible*.

A pesar de las representaciones que hemos hecho y las que han salido, no creemos que podamos reunir el dinero previsto para el viaje fin de curso, que pretendíamos que fuera un intercambio con niños/as de Turín, que llevan experiencias de talleres, animación y barrio parecidas.

AUTOCRITICA SIN TELON

La coordinación de tantos chicos/as, a pesar de encontrarnos tres adultos, era difícil. Nombramos, entre ellos, responsables de las distintas áreas de trabajo, pero aun así tuvimos problemas de asistencia. Uno de los problemas que influía en ellos era la falta de relación entre la labor de los grupos de trabajo y el teatro; para ellos venía representado éste por los ensayos. Esto les quitaba interés a los no inscritos en el enredo árabe. Al ser muchos, a veces, no se les prestaba atención a diversos personajes y tenían la impresión de ser secundarios y menos teatrales. También influyó el poco tiempo efectivo que dedicábamos, que en muchas semanas se redujo a dos horas.

La división en tres grupos resultó más efectiva: personajes del enredo, personajes del zoco y bailarinas y músicos. De esta forma se consiguió el espectáculo, aunque tuvimos que ponernos duros para exigirles cumplir sus responsabilidades. Más tarde nos dijeron que si no hubiéramos asumido las responsabilidades más importantes los mayores, ellos se lo hubieran tomado más en serio; lo cual comprobamos un día que faltó la maestra y el monitor no pudo asistir al ensayo antes de la representación. La verdad es que los adultos del taller tomamos la acción teatral con demasiado directivismo, que contrastaba con la temática de animación que nos planteábamos. Quizá lo hicimos por miedo a que la espontaneidad estrangulara la acción prevista, pero en muchos casos fue la espontaneidad la que salvaba la acción dramática.

Podemos decir que todos participaron en la experiencia en dos vertientes: trabajando y actuando, y creo que todos se divertieron, sobre todo en las actuaciones. Nos llevamos sorpresas con las posibilidades de algunos/as, rindieron más de lo que creíamos. También hubo deserciones, de las cuales algunas podríamos haber evitado prestándoles atención.

TALLER DE EXPRESION INFANTIL DE ABETXUKO

GRUPO DE TEATRO «ETERNO PARAISO»

Vitoria

SITUACION SOCIAL DE ABETXUKO

Actualmente, Abetxuko alberga un total de 1.100 familias de bajo nivel adquisitivo y con un porcentaje alto de parados.

El número de habitantes sobrepasa los 7.000; de ellos, 4.000 son niños repartidos durante el horario escolar entre las escuelas «Luis Eusebio» (ciclo superior), «Sancho de Guerra» (ciclo inicial y medio), «La Inmaculada» (los tres ciclos; privado), un Preescolar, una ikastola y una guardería. Los centros docentes del barrio señalan que hay un porcentaje elevado de inadaptación escolar y un alarmante fracaso escolar. Como causa principal se apunta una desatención del niño en su tiempo libre, falta de estímulos creativos y culturales, que le arrastran a un ambiente de aburrimiento y, en el peor de los casos, al pillaje, a la droga o a cualquier otro tipo de inadaptación social.

SOBRE EL NACIMIENTO DEL TALLER

Esta experiencia nace en abril de 1980, a raíz de unas encuestas realizadas en las escuelas del barrio —entre los cursos 4.º y 7.º de E. G. B., por dos asistentes sociales—, en las que más de un centenar de niños de estos cursos exponían su deseo de tener una actividad teatral en el tiempo extraescolar.

Hay que reseñar que el grupo de teatro «Eterno Paraíso», de Abetxuko, desde sus comienzos en septiembre de 1976 dio cabida a 20 niños, que tuvieron papeles importantes en casi todos nuestros primeros montajes. Sin duda, ellos han sido los que más han fomentado esta afición infantil al teatro. Los resultados de aquella encuesta no son más que un botón de muestra.

Esta demanda por parte del barrio hacia el grupo para que se comprometa con su comunidad en una tarea harto difícil, coincide con un hecho trascendental en la historia del mismo: la profesionalización, la cual permitió elaborar un primer esquema de trabajo, así como profundizar en esta nueva etapa.

Avalados por los asistentes sociales del barrio, así como por las Asociaciones de Padres, «Eterno Paraíso» presentó al Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz un proyec-

to, que fue aprobado en su fase inicial a condición de presentar en el mes de diciembre una Dramatización que reflejara las actividades realizadas.

COMENZAMOS A CAMINAR (abril-diciembre de 1980)

Durante el año 1980, la actividad estuvo encaminada a trabajar con cerca de 100 chavales apuntados en el taller (de 2.º a 8.º de E. G. B.), para dar vida en el escenario a los veintiún años de la historia de nuestro barrio o mejor para homenajear su mayoría de edad.

El proceso de trabajo fue más o menos el siguiente:

1. Punto de partida.

Se contaba con un guión original de María Antonia González (responsable desde sus comienzos del Centro Cultural), en el que sus habitantes, más el río, el puente, las flores, las ratas, la plaza, las alcantarillas..., convertidos en personajes, narraban sus peripecias en este barrio.

2. Hacemos de detectives.

La idea de contar la historia de Abetxuko se la comunicamos enseguida a los niños, que la acogieron con gran entusiasmo.

Organizamos diversos equipos de trabajo por edades y nos dispusimos a recoger datos sobre nuestro pasado desconocido.

Realizamos entrevistas a los personajes más singulares: Constancio (primer habitante del barrio), Rosón (responsable durante muchos años de las relaciones del barrio con la ciudad y presidente de la Comisión de Festejos), hermanas de «María Inmaculada» (fundadoras de la primera escuela y del primer dispensario), Arce (presidente de la AA. VV.), Valentin (el cura)..., así como a nuestros padres, abuelos, vecinos, etc.

(Es importante destacar que una parte de las viviendas del barrio son casas unifamiliares construidas por sus propios habitantes en los años cincuenta y sesenta.)

La parroquia nos regaló un archivo fotográfico, que don Vicente, primer párroco de Abetxuko, había ido elaborando con el paso de los años. Material con el cual pudimos organizar una exposición de fotografías abierta a todos los vecinos, en donde nos contaron numerosas anécdotas e incidentes que les iban recordando aquellas imágenes tan queridas.

3. Ordenando el material.

Era necesario ordenar los datos recogidos para reconstruir la historia cronológicamente, incorporando no sólo fechas y acontecimientos, sino, muy especialmente, «nuestra intrahistoria comunitaria».

Vamos entresacando los personajes que más nos interesan.

4. Confeccionamos títeres.

Nos centramos en la elaboración de títeres, que representaban a los hombres, mujeres y niños de Abetxuko, su fauna y su flora, que iban a ser, junto a los personajes de carne y hueso, protagonistas de la obra.

5. Realizamos diversos juegos dramáticos con y sin marionetas hasta llegar al guión definitivo, que fue elaborado por un miembro del grupo, Ubaldo Fernández, con todo el material elaborado.

6. Jugamos a ser pintores, electricistas, modistas...

En esta etapa elaboramos todos los materiales necesarios para culminar el trabajo.

Elaboración de vestuario, procedente, en su mayor parte, de la operación trapo; realización de filminas con panorámica de Abetxuko en diversas épocas, decorado que se realizó como un rompecabezas gigante...

Para la realización de la música contamos con la colaboración de un grupo de músicos vitorianos, «Bereberki», que interpretaron la música en directo, así como un coro formado por jóvenes del barrio.

7. El final del proceso.

Todo este proceso cristalizó en un juego-espectáculo, en el que a través de cuatro duendes guías, Pim, Pam, Pom, Pum, y de una rana, una gata y una mariposa se iban mostrando los aciertos, los errores, las alegrías, las penas... y lo que aún queda por hacer en nuestra comunidad.

«Qué bonito es mi barrio» vino a ser «una lección de arte y geografía de un entorno cercano», impregnada de folklore infantil y en el que 50 niños trataron de exponer la vida de una realidad cercana, a modo de cuento mágico, musical y titiritero.

Apostamos por esa «Asignatura pendiente», que no cubre los programas educativos: el conocimiento de la historia de su propio pueblo, barrio o comunidad.

La noticia del estreno causó gran expectación en Euzkadi, tanto a nivel de prensa como por lo que se refiere a las personas relacionadas con el mundo de la educación y del arte.

COMENZAMOS A CRECER (enero 1981-junio 1982)

Una vez estrenado el espectáculo, el Ayuntamiento felicitó al equipo de trabajo por los resultados obtenidos y sugirió la idea de llevar el montaje a otras zonas de la ciudad en los meses siguientes para que la experiencia continuara viva y no muriera mientras esperábamos la subvención del año entrante. De esta forma se realizaron varias representaciones.

En general, podemos afirmar que existieron dos factores fundamentales que caracterizaron esta etapa:

La imposibilidad de dar una continuidad al taller, pues al finalizar el año quedaba éste en el aire hasta la aprobación de los próximos presupuestos municipales. Teniendo que forzar la situación en algunas ocasiones al máximo, contando con el apoyo de las Asociaciones de Padres y de la Asociación de Vecinos.

Ante la imposibilidad de dotar al taller de la continuidad que toda labor educativa requiere, se trató de establecer actividades puente que impidieran la ruptura total en el proceso de trabajo.

Estas fueron: representaciones de *Qué bonito es mi barrio*, en 1981; museo-exposición *Seis años de teatro en Abetxuko*, en 1982.

El museo-exposición constaba de tres salas:

A) La primera de ellas constituía una exposición fotográfica que visualiza todos y cada uno de los espectáculos realizados por «Eterno Paraíso» hasta esa fecha, con un total aproximado de 120 fotografías.

B) La segunda, denominada «Goya en el teatro», estaba compuesta por gran parte del material elaborado para el espectáculo *Caprichos y Disparates*, que el grupo montó durante 1981.

C) La tercera sala era una muestra de los trabajos de los niños realizados hasta esa fecha en el taller.

Todos los niños y profesores de los centros docentes del barrio visitaron las exposiciones en horas lectivas, profundizando en el desarrollo plástico y manual de las salas en el ciclo inicial y medio y en el ciclo superior: en Goya, su época, su pintura..., así como en los vestidos y objetos que reflejaron sus cuadros.

De esta forma, nuestros escolares bebieron conocimiento de sus fuentes más cercanas.

La actividad del taller se centró, principalmente, en el campo plástico-teatral, así como en la revitalización de las fiestas tradicionales con raigambre teatral: Olentxero, Jueves de Lardero, Carnavales...

Esto ocurrió, muy especialmente, en el primer período, dado que esa parcela de trabajo era la que el grupo como tal había desarrollado en más profundidad.

Debido a la absoluta formación autodidáctica, tanto por lo que se refiere a nuestro trabajo como actores como al trabajo pedagógico en el taller, era necesario dar un margen de tiempo para la formación y la experiencia.

Se fue adquiriendo una biblioteca especializada en la pedagogía teatral y artística, así como gran cantidad de libros infantiles, que han sido de gran valor para el desarrollo de nuestro trabajo.

COMIENZA EL PERIODO DE MADUREZ (septiembre 1982-mayo 1983)

Por primera vez en la historia del taller se realiza un curso completo de trabajo, lo que da la oportunidad de elaborar un proceso continuado con los niños que trabajamos.

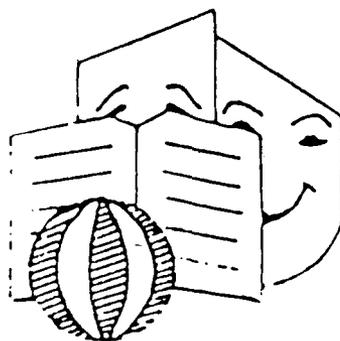
Los objetivos se amplían y se configura la programación sucesiva de los trabajos por cursos.

De forma definitiva, el taller desarrolla un programa basado en el desarrollo integral de la expresión infantil en todos sus niveles: corporal, oral, musical y plástico.

Consideramos la Dramatización como el conjunto de formas necesarias para que el niño exprese todo aquello que siente, piensa y aprende con el máximo de recursos posibles, a la vez que desarrolla su personalidad total.

Nuestra labor no está aislada de la acción educativa de la familia y la escuela. Tenemos una relación profunda con los directores y maestros de los colegios, con las Asociaciones de Padres de Alumnos y con la psicóloga y las asistentes sociales del barrio.

TEATRO DE ADOLESCENTES



MIS EXPERIENCIAS TEATRALES

PEPA BRIZ
Valladolid

Con pocos medios, escasos conocimientos y gran entusiasmo he puesto en escena tres obras, en tres cursos diferentes y siempre con personas distintas. De las tres experiencias, guardo más grato recuerdo de la segunda. En la forma he actuado de idéntica manera, pero voy a hablaros de la segunda por el impacto que el teatro y el amor a la escena suscitaron en un grupo de jóvenes extremeños que aún hoy siguen haciendo teatro.

El objetivo era mover a unas personas para conseguir una actividad cultural. Me serví del resto. Nos llegó al Instituto una carta de la Delegación de Cáceres en la que nos invitaban a participar en un concurso de teatro clásico. Como profesora de Lengua y Literatura, la leí en la clase e hice un comentario sobre la poca colaboración de los alumnos. Me preguntaron cuántas personas necesitaba para llevarlo a efecto y respondí que treinta, pero siempre con la idea de que no íbamos a hacer nada. No sé cómo, pero al día siguiente tenía en mis manos una lista con los nombres de treinta alumnos dispuestos a todo. En la carta nos decían que habría una fase de sector en la que se seleccionarían los cuatro mejores grupos que más tarde irían a Almagro. Pudo ser el viaje o tal vez mi poca credibilidad, pero el caso es que a la semana siguiente, los treinta alumnos estaban leyendo a Lope, Calderón, Tirso...

Entre las obras de estos autores figuraba una especialmente interesante, era *El duque de Viseo*, y fue elegida por ellos y por mí, casi democráticamente; digo esto porque la obra tenía para mí ciertas ventajas: poco conocida la primera, poca necesidad de grandes escenas, la segunda; el resto eran inconvenientes, treinta actores, tres actos y en verso.

El entusiasmo era desbordante. Nos reuníamos a las dos, inmediatamente después de comer, y empezó el calvario. La elección de los personajes, terrible: el duque de Viseo decía los versos como si fuera prosa y no ponía ninguna entonación, su presencia en la escena era casi constante, y mis peleas también. Entonábamos, repetíamos una y otra vez cada palabra, cada verso, rehacíamos escenas, no se movían en el escenario, ipavoroso!: al mes, nadie daba un duro por la obra, menos los actores que estaban convencidos de llevarla a efecto.

Con la colaboración de algunos de mis entusiastas compañeros de claustro, logré poder ensayar después de las clases; digo esto porque sin su ayuda no habiéramos hecho nada. El Instituto acoge a jóvenes de distintos pueblos; era necesario, después de los ensayos, llevar a los chicos a sus respectivos lugares; como eran tantos, necesitaba, al menos, cuatro coches. Mis compañeros actuaron de manera decisiva.

Ya con más tiempo, las cosas empezaron a marchar mejor, aunque los problemas no cesaron: tenía un duque de Guimarans que se le olvidaba el papel, así, sin más, con la mente en blanco. Logramos hacer un duelo, un baile renacentista, ¡ah!, y el profesor de dibujo me hizo unos decorados preciosos. En unas telas con unos bastidores de hierro me dibujó la corte, el pueblo y una calle; eran tres bastidores que se cerraban y se abrían. Además, conté con la colaboración de un musicólogo que puso la música.

El problema del vestuario se subsanó por la colaboración desinteresada de las madres de los actores; compramos, todo por medio del Instituto, unas telas muy baratas; sobre todo, las damas estaban realmente bien.

Fueron tres meses terribles de peleas, de enfrentamientos. Pero llegó la hora de la verdad, la primera representación; para ello conseguí que el director me dejara a los alumnos una semana entera sin clase, encerrados en el tele-club del pueblo desde las nueve y media hasta las cinco y media; fueron cinco días mortales, pero necesarios. De allí el protagonista salió cambiado; ya era capaz hasta de entusiasmarse, enfadarse y morir con dignidad, como lo debía hacer un duque.

Nos quedaba el peor trago, la representación; la primera la hicimos para los profesores y los alumnos del Instituto. Un fracaso: a Guimarans se le olvidó el papel y yo, que actuaba de apuntador, gritaba desesperadamente, pero no me oía, y se pasó todo el tiempo de su actuación mirándome; ¡terrible! Pero llegamos al final, con muchísimos problemas, pero lo conseguimos. La segunda vez la representamos para los padres; salió mejor. La tercera para el pueblo, y ésta sí que fue bastante buena: los actores tenían cada vez más soltura, se movían fácilmente, y cuando alguno fallaba eran capaces de improvisar y salir adelante.

Hubo más representaciones, y la fase de sector, en que nos portamos con dignidad. Después de la representación seguíamos ensayando, y a los actores se les ocurrían algunas cosas que íbamos cambiando. Puedo decir que la última representación fue preciosa, en una iglesia de un pueblo de las Hurdes. Acudió la gente en masa y nos aplaudieron a rabiar; no cobrábamos. Al final, una de nuestra actrices, la más pequeña, salía con un gorro y la gente le daba lo que quería; con todo, logramos algún dinero.

En la actualidad están haciendo *La zapatera prodigiosa*; según me ha dicho el compañero que los lleva, algunos ya van en plan de *divo*. Me parece magnífico haber conseguido que allí el teatro sea ya casi una institución.

EXPERIENCIA EN EL CENTRO DE ENSEÑANZAS INTEGRADAS

JESUS SANCHEZ FELIPE

1.ª ETAPA

Determinación de los alumnos a quienes va dirigido el programa:

El grupo es heterogéneo, en cuanto a edades y niveles, ya que la actividad está abierta a todo el alumnado del centro.

2.ª ETAPA

Determinación de los objetivos:

1. Rompimiento de inhibiciones personales.
2. Aplicar técnicas de expresión corporal.
3. Manifestarse espontáneamente en una experiencia creativa o en una vivencia individual o grupal.
4. Lograr unas actitudes y comportamiento sociales de participación y cooperación.
5. Estudio y montaje de una obra teatral.

3.ª ETAPA

Medios a utilizar:

- 1.º Trabajo a realizar por el profesor de la actividad.

Motivación, información, ayuda personal. Reunimos en gran grupo a los alumnos del centro, motivándolos a participar en la actividad, exponiéndoles los objetivos generales de la misma. Trataremos de tener en cuenta las experiencias de la vida corriente de los alumnos, vida familiar, lugar de origen, centro del que provienen, etc.

Confeccionamos listas, con nombres y apellidos.

- 2.º Material.

- Mallas o chándal y zapatillas de deporte.
- Material para audiciones musicales y su megafonía correspondiente.

- Instrumentos de percusión.
- Maletín de maquillaje.
- Bibliografía.
- Luminotecnia, focos, lámparas, etc.
- Material fungible diverso.
- Material del centro a utilizar esporádicamente.

3.º Realización del trabajo.

Tiempo: A diario, en horas de 15 a 16.15, durante el curso escolar.

Lugar: Teatro y aula de Expresión Corporal del Pabellón de Actividades.

4.º Evaluación y aplicación de pruebas de control.

Inicial: Una vez confeccionadas las listas de alumnos que van a participar en la actividad, hemos constituido los diferentes grupos, se han señalado funciones y cometidos, etc., y es el momento de hacer una evaluación inicial con el fin de comprobar en qué situación se encuentran los alumnos de cara a la programación de objetivos.

Intermedia: Semanales, mensuales o al final de cada trimestre, según casos.

Final: Al final de todo el proceso, que puede coincidir con el final del curso. Se tratará de ver en qué medida se han conseguido los objetivos planteados.

DETERMINACION DE OBJETIVOS. 2.ª ETAPA

Objetivos Básicos:

1. Rompimiento de inhibiciones personales.

Aspectos del O. B.:

- 1.1. Ejercicios corporales de relajación-tensión.
- 1.2. Desarrollar ejercicios de apertura-clausura.
- 1.3. Comunicarse por el gesto.
- 1.4. Comunicarse por la imagen.
- 1.5. Comunicarse por la palabra.
- 1.6. Comunicarse por el tacto.
- 1.7. Comunicarse por el contacto corporal.
- 1.8. Relaciones naturales en los grupos mixtos.

2. Aplicar técnicas de expresión corporal.

Aspectos del O. B.:

- 2.1. Conocer los centros de expresión corporales.
- 2.2. Conocimientos y dominio de las posibilidades expresivas corporales.

- 2.3. Realizar ejercicios para la flexibilización de segmentos y dominio postural.
 - 2.4. Dominio del cuerpo como elemento expresivo.
 - 2.5. Expresar sensaciones por la observación de objetos del medio ambiente y las ideas en actos, formas, tonos, colores y palabras.
3. Manifestarse espontáneamente en una experiencia creativa o en una vivencia individual o grupal.

Aspectos del O. B.:

- 3.1. Realizar improvisaciones individuales.
 - 3.2. Realizar improvisaciones en pequeño grupo.
 - 3.3. Efectuar juegos de formación de grupos.
 - 3.4. Efectuar juegos de expresión de un nombre.
 - 3.5. Efectuar juegos de construcción dramática.
 - 3.6. Efectuar juegos de representación simbólica.
 - 3.7. Efectuar juegos de sentimiento.
 - 3.8. Efectuar juegos sonoros.
 - 3.9. Hacer una dramatización a partir de un elemento dado.
 - 3.10. Hacer una dramatización de tema libre.
4. Lograr unas actitudes y comportamientos sociales de participación y colaboración.

Aspectos del O. B.:

- 4.1. Conocimiento del concepto de participación.
 - 4.2. Conocer los diferentes grados de participación en el grupo.
 - 4.3. Valoración de la participación como medio de autorrealización personal.
5. Estudio y montaje de una obra social.

Aspectos del O. B.:

- 5.1. Adquisición de unos conocimientos específicos de formas y técnicas básicas teatrales.
- 5.2. Conocimiento y utilización del espacio escénico.
- 5.3. Dominio de la expresión oral, gesticular y corporal.
- 5.4. Dominio de su situación emocional.
- 5.5. Estudio del texto.
- 5.6. Dicción.
- 5.7. Ensayos. Puesta en escena.

A modo de ejemplo: 7.ª Sesión.

O. B. A TRAVÉS DE EJERCICIOS PSICOMOTRICES, MANIFESTARSE EN UNA EXPERIENCIA CREATIVA O UNA VIVENCIA INDIVIDUAL O GRUPAL

El Juego Dramático:

1.º Seguir un ritmo musical marcado.

2.º El ataúd.

3.º Transformarse en animales reales o imaginarios.

4.º Relajación progresiva en el suelo, hasta quedar petrificado. Recuperación paulatina; gusto por la vida; movilización.

5.º Por parejas, uno adopta una postura cerrada y el otro le invita, con todos los medios que quiera, a abrirse.

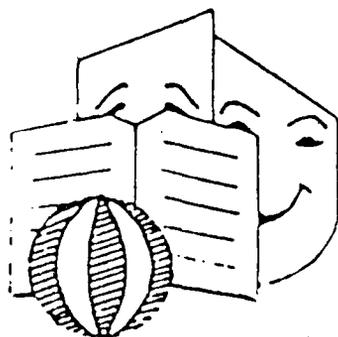
6.º Ejercicio de predramatización con tema dado: *Historia de una vieja barca*. El narrador explica que en un pueblo de pescadores había una vieja barca. Con ella habían salido al mar por lo menos dos generaciones de pescadores y siempre les había conducido a la playa después de largas horas de pesca. Pero la madera está desgastada, el timón se desequilibra, todo hace pensar que la barca tendrá que ser dejada de lado. Una noche sale al mar, con unos pescadores, y se desencadena una fuerte tempestad. La barca está a punto de zozobrar; la vieja madera no puede resistir el embate de las olas. Pero la pericia y los esfuerzos de los tripulantes consiguen que pueda regresar. Cuando la arrastran a la playa se quiebra en mil pedazos. Ya no podrá navegar nunca más. El alcalde propone hacer con ella, cuando la madera se haya secado al sol, una hermosa fogata en la plaza Mayor. Rodeado de toda la población, acerca una tea encendida a las carcomidas tablas; pero el fuego no prende, a pesar de que lo intenta una y otra vez. La vieja barca no quiere desaparecer. Finalmente, empieza a quemarse con llamas irregulares que más que destruirla parece que jueguen con ella. Cuando se apagan, ¿no sabéis qué es lo que aparece? Un juego de arcos, agujeros, palos, por los que los niños empiezan a trepar, a meterse, a esconderse y perseguirse. ¡Qué divertido juguete! En el centro de la plaza Mayor, los niños del pueblo tendrán, desde ahora, un juguete monumental para divertirse. La vieja barca seguirá prestando un servicio a los que ama.

7.º Juego dramático: *La Colmena*. Cada grupo representa, los demás observan; luego se critican las representaciones.

Puesta en común.

Relajación.

**INFORME DE LA ESCUELA
UNIVERSITARIA
DEL PROFESORADO
DE EDUCACION GENERAL
BASICA DE GRANADA**



LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE E. G. B. Y EL TEATRO INFANTIL

PURIFICACION JIMENEZ SERRANO. Profesora de Literatura y Teatro Infantil
en la Escuela Universitaria del Profesorado de E. G. B. de Granada

Al niño como al pueblo le gusta el teatro; es algo sabido de siempre. Le agrada cualquier espectáculo que le den hecho. Pero también, y esencialmente, le gusta participar, jugar a hacer teatro, cambiar, ser otro. No hay, sin embargo, una auténtica tradición de teatro infantil en España, y el poco teatro que los chavales han visto ha sido el que se le ofrecía al pueblo en una plaza por unos comediantes o títeres, muy esporádicamente. Por lo que respecta a hacer teatro, a jugar a ser otro, a desarrollar las capacidades y aptitudes de los muchachos, poco se ha hecho en la escuela. Al niño sólo se le ha dado la oportunidad de hacer teatro en las funciones que se organizaban por Navidad o final de curso, en las cuales los más «listos» de la clase aprendían de memoria un texto, ensayaban con su maestro, en horas no lectivas, su papel, se les corregían los defectos más notables y hacían, en suma, una representación tradicional. Este ha sido el teatro que ha podido hacer el chico; un teatro que por su concepción, desarrollo y resultados no era espontáneo ni natural, no hacía aflorar las aptitudes, no daba vuelos a la imaginación y creatividad, no era, en definitiva, liberador ni formativo.

Para la educación tradicional, el niño era una cabeza que había que llenar de saberes; no se consideraba que los niños tienen un cuerpo, unos sentimientos, y la necesidad de jugar y expresarse. Por ello, no había programas en los que se recogieran estas necesidades. No obstante, la pedagogía ha evolucionado, y en consecuencia también lo ha hecho la normativa.

El comienzo de este cambio institucional lo observamos en la Ley General de Educación, promulgada en agosto de 1970. En el artículo 16 de dicha Ley, de manera general, se normalizan las posibilidades de ampliar los horizontes del educador. En este artículo se dice: «En la Educación General Básica, la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al *ejercicio de las capacidades de imaginación*, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religiosomorales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido

de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.»

Estas indicaciones, vagas, se concretan en las Nuevas Orientaciones Pedagógicas aparecidas en diciembre de 1970. En éstas surge el área de expresión dinámica que «puede englobar la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc.».

En la primera etapa de E. G. B. regirá el principio de globalización, y se apuntan, entre los objetivos específicos del área de expresión dinámica, la educación del movimiento y la formación musical, dos aspectos básicos para la dramatización, de la que, como sugerencias de actividades posibles, se señalan las siguientes:

- Interpretaciones libres de ejercicios de expresión del gesto.
- Mimos y pantomimas.
- Dramatizaciones de cuentos y leyendas.
- Teatro de guiñol.
- Teatro infantil; representación en grupo.
- Lecturas dramatizadas con fondo musical.

Hay en estas actividades cierta ambigüedad y, especialmente, una concepción de la dramatización demasiado recortada al separarla del resto de las actividades.

En la segunda etapa, las actividades sugeridas se especifican mucho más y tienden a la dramatización más concretamente. Aparecen en esta segunda etapa contenidos como:

- Dramatización e improvisación, con inclusión de la voz como elemento sonoro: ruido, grito, onomatopeya y verbalización.
- Dramatizar libremente situaciones imaginarias.
- Creaciones de guiones y textos teatrales.
- Composición del lugar dramático: iluminación, caracterización, decoración, vestuario.

No voy a detallar más los objetivos y actividades del área de expresión dinámica de las Nuevas Orientaciones Pedagógicas, pero sí quiero resaltar que se ha introducido la dramatización y el teatro infantil, de manera oficial, en la escuela y desde la primera etapa de la E. G. B.

Estos son los primeros intentos de establecer el teatro y la dramatización como algo que se debe contemplar en los programas de los escolares. No obstante, esta Ley General y las Nuevas Orientaciones Pedagógicas sólo tuvieron un carácter orientativo, y su repercusión fue escasa. Fueron, sin embargo, estas Orientaciones un germen, la señal de que algo estaba necesitado de renovación en la escuela.

Los Programas Renovados, aparecidos en el año 1981, con su obligatoriedad, configuran de manera más precisa esta necesidad de considerar el teatro como una materia escolar. En las mismas razones para la renovación de los programas (apar-

tado de razones pedagógicas y didácticas) se siente lo que podríamos considerar una declaración de principios de cómo se entiende que ha de ser la educación, una educación, y cito textualmente, que «asegure de modo preferente y hasta donde sea posible la adquisición de conocimientos y el desarrollo de aptitudes y actitudes, destrezas y hábitos».

En la distribución cíclica de objetivos (apartado 1.3) se nos indica la necesidad de desarrollar «las capacidades físicas y de expresión corporal, musical, rítmica y plástica», todo ello para el ciclo inicial de seis, siete años. Estas capacidades, sabemos, se conjugan en la dramatización.

La misma concepción de los ciclos en los que en Preescolar se tiende a la globalización lleva a la necesidad de algo que aglutine y sea nexo de todas las áreas; este nexo creo que puede ser el juego dramático: no hay mejor manera de aprender matemáticas, lengua, vida en definitiva, que jugando.

En los ciclos medio y superior, los objetivos propuestos son más específicos. Así:

- Dramatizar cuentos y narraciones en las que intervengan varios personajes (1.1.31).
- Representar piezas breves de teatro (1.1.36).

Las actividades que acompañan a estos objetivos, también más concretas, y se acercan a lo que entiendo por teatro infantil en el sentido más amplio. Por ejemplo, estos objetivos reseñados acompañan a las siguientes actividades:

- Dramatizar cuentos y relatos breves, escenas de la vida cotidiana, hechos históricos.
- Crear y representar obras de teatro con marionetas y sombras chinescas (1.1.31).
- Representar obras de teatro (1.1.36).

No vamos a detallar más los objetivos y actividades que recogen la necesidad de considerar el teatro como materia escolar en estos Programas Renovados. Sólo constatar de nuevo que de manera oficial queda abierta la puerta por la cual podemos introducir el teatro en el aula. Pero para ello es necesario que los maestros, los educadores, reciban la adecuada información y formación. Es decir, se establezca esta materia como una asignatura en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E. G. B.

En Granada, en la Escuela de Magisterio, vengo impartiendo, desde hace dos cursos, teatro infantil como asignatura optativa de tercer curso. Se implantó esta asignatura en el curso 1981-1982, y en el primer encuentro de Escuelas Universitarias del Profesorado de E. G. B., celebrado en Málaga del 14 al 18 de diciembre, se presentó el programa de la misma, aún sin experimentar, junto con los programas de las demás asignaturas que impartimos en el Departamento de Lengua y Literatura de la Escuela. Este programa, que adjunto a la comunicación, y la idea en sí,

fueron bien acogidos en dicho encuentro, en el que la ponencia de Lengua fue presentada por el Departamento de Lengua y Literatura de la Escuela de Granada. No tengo, sin embargo, noticias de la existencia de teatro infantil como asignatura en ninguna otra Escuela del Magisterio.

¿Por qué y cómo surge esta asignatura en nuestra Escuela? En mis clases de Literatura Infantil trabajábamos de manera activa. Los alumnos formaban grupos que se encargaban de presentarnos a toda la clase, de la manera más viva, práctica y sugestiva posible, bien unos poemas de Gloria Fuertes, bien un libro de Juan Ramón Jiménez, o cualquier otro texto literario. Comprobamos que cualquier cosa que se hiciera: un romance, un cuento, etc., tenía más interés si no nos limitábamos a su lectura o narración, incluso precibimos que salía todo mejor si dábamos las clases en aulas semicirculares, espacio teatral habitual. Al ir avanzando, nos dimos cuenta de que trascendíamos la palabra, la literatura, y en nuestro afán de hacer más asequible y atractivo cualquier texto, le estábamos incorporando nuevos elementos: un día, era una lectura dialogada de *El pequeño príncipe*, de Saint-Exupéry; otro, un recital de poemas de Alberti, y según íbamos progresando se nos ocurrían mil maneras de hacer estas lecturas más sugestivas introduciéndoles una música, dándoles un poco de movimiento, utilizando unos decorados, disfrazándose alguien; en definitiva, habíamos pasado de la palabra al lenguaje teatral. Si en una lectura es suficiente la entonación, pausas, etc., en las nuestras incorporábamos muchos otros códigos que conforman el lenguaje teatral:

- Movimiento, mímica, ademanes, etc. (códigos interiores del actor).
- Vestuario, maquillaje (códigos exteriores del actor).
- Escenografía, música, iluminación (códigos teatrales ajenos al actor).

Sin darnos cuenta, habíamos llegado al teatro.

METODOLOGIA DE LAS CLASES

Si las clases nos llevaban al teatro, si nos divertíamos más, si nos formábamos mejor, si, además, estaba reconocida en los Programas Renovados la necesidad de la dramatización, del juego dramático, del teatro infantil, ¿por qué no establecer una asignatura que recogiera todo esto? Así lo hicimos, y empezamos a hacer la pequeña andadura de esta materia.

En esta asignatura establecemos tres niveles de trabajo:

- a) Teórico-informativo.
- b) Práctico.
- c) Investigativo.

a) El primer nivel, teórico-informativo, consiste en impartir conocimientos de esta materia. Se hace una especie de historia del teatro infantil, entendido el término en su más amplio sentido. Así, se habla no sólo de teatro para niños, sino tam-

bién de teatro de niños (experiencias que conocemos como la Feria Mágica, etc.), llegando incluso a teorizar el juego dramático. Se imparten también unas nociones sobre el teatro de títeres, sombras, técnicas teatrales, etc. Este primer apartado se completa aportando a los alumnos la bibliografía, tanto crítica como de colecciones de teatro infantil, autores y obras con las que pueden trabajar en el futuro.

b) En el nivel práctico trabajamos en grupos de aproximadamente cinco-siete alumnos. La composición de los grupos se realiza por afinidades y simpatías de los alumnos entre sí, decidiendo cada cual en qué grupo se integra. Para introducir un clima de desinhibición y propenso al redescubrimiento del niño que cada uno lleva dentro, se estimula a los integrantes de los grupos a que los denominen de alguna manera simpática que sugiera algo infantil, consiguiendo, de esta manera, grupos con nombres como: Churretes, Cucharillas, Colorín Colorado, Periquillo Sarmiento, etc.

En este segundo nivel práctico, el más importante a mi entender y al que más tiempo le dedicamos, intentamos realizar no sólo teatro para niños de actores, sombras y títeres, sino también desarrollar las posibilidades de todos y cada uno como animadores, mediante la dramática creativa. Lo concerniente a la creación teatral en el aula no lo realizamos sólo los alumnos y yo, sino que se les suele impartir, al menos, un cursillo por un especialista. El cursillo de dramática creativa ha sido impartido los dos años por Alfredo Mantovani.

Como ejemplo de estas prácticas realizadas a lo largo del curso, citaré el gran éxito del grupo de Preescolar «Garabato» con la representación, por tres veces, de la obra de Consuelo Armijo *Gorros y Botas*. De teatro de títeres destacaré *Cenicienta con sal y pimienta*, del grupo «Cucharilla». Esta obrita, representada por muñecos de varilla y guante, recreación del tradicional cuento, resultó enormemente divertida por la desmitificación que se realizaba en la misma, manteniendo, sin embargo, la línea argumental. (Como anécdota simpática, señalaré que en vez de un zapato aparecía una bota de bebé.)

De los juegos dramáticos, me parece conveniente reseñar la gran aceptación que han tenido, especialmente después del cursillo de Mantovani, y el que se ha «jugado» a temas muy andaluces, muy del entorno de los alumnos. Así, hemos jugado a la Semana Santa, la Feria de Sevilla, la Romería del Rocío, e incluso una boda gitana.

También en este apartado de prácticas, y dada la carencia de textos de teatro para niños, se procura motivar a los alumnos para que escriban obras susceptibles de ser presentadas a los niños. Podemos destacar, en este sentido, la obra de títeres, escrita y representada por el grupo «Chucherías», *Un hechizo de narices*.

Por la experiencia vivida hasta ahora, este enfoque de las clases nos parece enormemente formativo y enriquecedor. Con la metodología grupal empleada se elimina la competitividad, se fomenta la solidaridad, se estimula la desinhibición, se desarrolla el mejor conocimiento propio y ajeno, se vuelve, en definitiva, a recuperar la infancia, el valor del juego, capacitándose más a los alumnos para la mejor

comprensión de la importancia que el juego tiene en el niño con el que van a estar en contacto posteriormente.

Hemos de considerar, además, que con ese tipo de clases los alumnos desarrollan sus capacidades y aptitudes, enriqueciéndose mutuamente. Se fomenta su gusto por la estética, se impulsa su creatividad y se dan alas a su imaginación. Todo ello hace que esta asignatura constituya un elemento formativo integral muy en la línea de las nuevas corrientes pedagógicas.

Me parece interesante reseñar el testimonio de un grupo de alumnos que, al término del curso, comentaban cómo, con esta manera de hacer, trabajaban intentando superarse cada vez, no por la nota, pues la evaluación es global, sino por el gusto del trabajo bien hecho, por el mero placer y la diversión que encontraban en la actividad.

Por último, esta manera de enfocar las clases será muy útil, no olvidemos que estamos con alumnos de tercer curso de magisterio. En efecto, en sus primeros encuentros con los niños, en las llamadas Prácticas, podrán poner a prueba (sabemos que así se ha hecho) su capacidad como animadores y directores.

El nivel que llamo investigativo se desarrolla en la calle, ya que se aspira a que las clases salgan del aula. Consiste en conocer, «investigar», los grupos que hacen teatro infantil en nuestra ciudad, los centros donde se trabaja el teatro para niños. Por ejemplo, la Escuela de Artes y Oficios de Granada (primer centro donde se reconoce la asignatura de títeres como integrante del plan de estudios), el Centro Cultural Infantil, etc. También asistimos y recogemos información de los encuentros y certámenes de teatro infantil (Segundo Festival de Teatro Infantil de Almuñécar), o bien obras representadas en nuestra ciudad, como fue el caso de *Alfanhuit*, montada por el grupo «Aula 6», o *El príncipe pescadero*, de J. M. Garrido Lopera, a cargo de las marionetas de hilo de César Linari. Otra actividad de este nivel es pulsar el ambiente teatral en las escuelas mediante encuentros, encuestas, etc.

En suma, lo que se pretende en esta asignatura es formar más integralmente al alumno, y acercar el teatro a la escuela y la escuela al teatro. Del acercamiento Escuela-Teatro podemos señalar el caso de un grupo de alumnas de tercero de Preescolar, del curso pasado, que actualmente trabajan el teatro para niños con el nombre de «Extrema Fantasía». La introducción del teatro en la escuela, nuestro último objetivo, se conseguirá cuando nuestros alumnos logren, a su vez, despertar la imaginación, ilusión, fantasía y creatividad de los niños de los que sean profesores.

En este afán de que se produzca el encuentro Escuela-Teatro, la escuela se acerca al teatro en esta comunicación que os presento en este primer Encuentro.

ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E. G. B. DE GRANADA

PROGRAMA DE TEATRO INFANTIL Y JUVENIL

Tema 1.—El teatro y el niño.

Problemática en torno al teatro infantil. Concepto de teatro infantil. Teatro tradicional y teatro actual. Teatro de niños y teatro para niños; características y objetivos. Teatro de participación. Teatro infantil libre.

Tema 2.—El teatro en la escuela.

El teatro, el niño y la escuela. Teatro y juego. La clase-espectáculo. El taller de teatro. La improvisación. Técnicas de trabajo.

Tema 3.—La dramatización.

Concepto y objetivos. Expresión y creatividad en el drama. Ejercicios de dramatización. Dramatización de poemas y canciones. Dramatización de cuentos.

Tema 4.—El teatro de muñecos.

Manifestaciones del teatro de muñecos. El títere: concepto e importancia. Construcción y manipulación. La escena. El guión. Valor educativo del teatro de muñecos.

Tema 5.—Historia crítica del teatro infantil español, I.

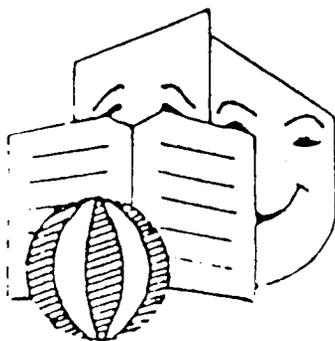
Vestigios históricos del teatro infantil. La preservación moral y la difusión catequística en el teatro del siglo XIX y XX. La toma de conciencia literaria: Benavente. La generación del 27 y el teatro.

Tema 6.—Historia crítica del teatro infantil, II.

La institucionalización del teatro infantil: mensaje criptopolítico y social; la preocupación de raíz pedagógica. Problemática del teatro infantil en la actualidad.

Autores y grupos más destacados. El teatro infantil en Cataluña.

APORTES DE LOS PROPIOS NIÑOS



PERSONAJES: LA VIDA, EL TEATRO, EL CARNAVAL

Aparecen el teatro y la vida juntos. La vida está triste. El teatro también.

TEATRO: ¡Hola! ¿Sabéis quién soy? Pues sí: SOY EL TEATRO. Y tengo que presentaros una obra, esta noche, para todos vosotros. Erase una vez... ¡LA VIDA! Pero la vida estaba triste. ¿Sabéis por qué? Pues porque..., pero dejemos que ella os lo cuente. Ante ustedes...: LA VIDA.

VIDA: Ejem... Sí, la vida soy yo. Pero ya veis, cada vez estoy más triste. Y no hay nadie que me pueda alegrar. La vida ya no es como antes. Hace algunos años yo tenía cara de niño y siempre estaba sonriendo. Pasaba el día jugando por los bosques al aire libre y de noche miraba las estrellas y las llamaba una por una... ¡Ay! qué tiempos aquellos... Ahora me queman los bosques y hay tanto humo en el aire que ya no veo las estrellas... Hasta me disparan y me bombardean... Ya no hay sitio para mí. *(Llora.)*

TEATRO: ¡Pobre vida! Ella quiere que yo la alegre. Pero el teatro no es otra cosa que la misma vida puesta encima del escenario. Si ella está triste, el teatro también; si ella baila, el teatro también. No puedo hacer otra cosa que lo que la vida hace. Si esto sigue así moriré y, entonces, quién acompañará a la vida en su triste caminar. *(Aparece el carnaval, dando unos saltos.)*

CARNAVAL: Yo la acompañaré, y no sólo seré su amigo, sino que le daré lo que le hace falta: la ALEGRÍA.

TEATRO: ¿Tú? ¿Quién eres tú? ¿Y cómo nos vas a alegrar?

CARNAVAL: Amigo mío, somos hermanos y todavía no me conoces. Soy el CARNAVAL. Me disfrazo, doy saltos, canto y hago reír a los niños y mayores.

VIDA: Pues vas a tener que sudar mucho para hacernos reír al teatro y a mí.

CARNAVAL: CUENTAN DE UN NIÑO QUE UN DIA
TAN TRISTE Y SERIO SE HALLABA
QUE SOLO SE LAMENTABA
DE LO POCO QUE REIA.

¿Será posible, decía,
que algún día ría yo?

Y CUANDO EL ROSTRO VOLVIO
SE ENCONTRO CON DON ANTONIO,
DON XIMO, DON JOSE ANTONIO,
DON CARLOS, Y SE RIO.

La vida y el teatro ríen.

CARNAVAL: ¿Lo veis? Ya os he hecho reír.

VIDA: ¡Claro! Porque has nombrado a los maestros. Y eso nos hace gracia.

CARNAVAL: Pero os habéis reído; y yo he venido a deciros que si queremos que la vida vuelva a estar alegre debemos aprender a reírnos hasta de nosotros mismos. Sólo los que son orgullosos no quieren que se ríen de ellos, y por eso están siempre tan serios y tan aburridos. Pero nosotros somos humildes y pequeños y por eso nos reímos unos de otros sin malicia, con amor, porque nos queremos y cuando nos vemos nos entra la risa ja, ja, mira, ja, ja, ja, ja, ja (*se miran unos a otros y se ríen a carcajadas*), ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja, ja.

TODOS: LA VIDA, EL TEATRO, EL CARNAVAL se mueren de risa.

THE END

MARIA, de 8.º de E. G. B.
Colegio «Virgen del Lidón» (Castellón)
(Profesor, Carlos Pons Forés)

ESCENIFICACION DE POEMAS DE FEDERICO GARCIA LORCA

7.º de E. G. B.
Colegio Público Menéndez Pidal
Coslada (Madrid)

En la mañana del viernes 1 de julio se hizo presente, en la Escuela de Arte Dramático, un entusiasta grupo de niños y niñas curso 7.º de E. G. B. del Colegio Público «Menéndez Pidal», de Coslada.

Concurrieron con su profesora María Teresa Pérez Bouza, el director del Colegio (quien actuó como iluminador en la demostración) y un grupo de profesoras que llevan practicando la «Dramática Creativa» desde hace bastante tiempo.

Los alumnos-actores demostraron su creatividad e imaginación a través de la escenificación de diversos poemas de Federico García Lorca trabajados en clase y, posteriormente, dialogaron con los profesores asistentes al acto.

A continuación, transcribimos la comunicación aportada por la profesora que los coordinó y que explica el proceso seguido en el colegio:

LAS TECNICAS DE LA EXPRESION Y EL TEATRO: UNA POSIBILIDAD REALIZABLE EN LA ESCUELA PUBLICA

MARIA TERESA PEREZ BOUZA

¿COMO? Partimos, en algunos casos, de una falta de medios, espacios inadecuados, clases atiborradas de mesas, etc. Llegamos deseando trabajar en ese apasionante camino —digo camino porque es un recorrer, un buscar, un investigar— con nuestros miedos y temor a romper los esquemas que tenemos asumidos como educadores y como personas.

Pero desde una experiencia de tres años, vivida en un colegio público, podemos asegurar que hay muchas posibilidades de desarrollar estas actividades; una puede ser ésta:

- MEDIO: Un pueblo del cinturón industrial de Madrid. Los chicos son hijos de obreros y empleados medios. Son muy creativos y participan con entusiasmo.
- COLEGIO Público «Menéndez Pidal», de Coslada.
- TRABAJO: Seguimiento en la expresión desde 5.º a 8.º con los mismos chicos en tres cursos paralelos. Es importantísimo (para nosotros) experimentar, descubrir en el campo de la expresión, todo lo que estos alumnos reciben y aportan a lo largo de varios años. Resulta apasionante comprobar lo que ha supuesto en sus vidas de adolescentes la experiencia de salirse de sí mismos, de interiorizar y madurar.
- INSTALACIONES: Un gimnasio y las aulas de clase.
- HORARIO: Una hora semanal cada curso, durante el período escolar, incluida en los horarios de distribución de materias desde septiembre, con el nombre de EXPRESION, sin más.
- OBJETIVOS: Nuestro trabajo en la clase de expresión tiene como principales objetivos:
 - a) Descubrir todo lo que poseemos en el fondo de nosotros mismos y tomar conciencia de ello.
 - b) Olvidarnos de nosotros mismos para integrarnos con los demás.

LO QUE ES

Una auténtica dinámica de grupos, sin marginados ni líderes, con la que enseñamos a nuestros alumnos a organizar su esquema corporal, el espacio, el tiempo, sus actitudes, la motricidad, el ritmo, la dicción, el lenguaje, el teatro, la poesía.

EJERCICIOS DE ENTRENAMIENTO son: la relajación, imagen corporal, control de sí mismos, improvisación dramática.

Cuando el niño improvisa y construye un juego dramático lo hace con gran sinceridad. La pluralidad de personajes enriquece su personalidad y la hace desarrollarse.

PROYECCION EN EL COLEGIO: Desde el principio se organizaron cursillos de psicomotricidad, expresión corporal y juego dramático, en horario extraescolar, para profesores del colegio y de la zona.

Empiezan a aplicarse inmediatamente técnicas de expresión en los distintos niveles, y se crea en el centro el **GRUPO DE EXPRESION**. Este grupo lo forman profesores —es abierto— de todos los ciclos, y se creó como una necesidad de intercambiar ideas, aportar experiencias, despejar dudas y preparar ejercicios de entrenamiento adecuados a cada edad o a las condiciones de los chicos. Nos reunimos dos veces al mes, programamos actividades y compartimos los resultados de las experiencias respectivas. Estos profesores las aplican en sus clases y asesoran a los demás de su mismo nivel o ciclo cuando lo solicitan.

De esta manera, la expresión está prácticamente introducida, aunque sólo sean pequeños brotes en todo el Colegio, a través de los niveles y los ciclos. Por eso cuando organizamos la «Semana del Teatro», de arriba abajo hay una participación casi total. Todo el colectivo: director, profesores, participan en la organización, talleres, ayuda técnica, etc.

El entusiasmo es cada vez mayor, y el teatro forma parte ya de las actividades del centro, a las que ya no quieren renunciar nuestros alumnos.

Este es el esquema de la experiencia; esperamos que muchos más lo intenten y nuestro escuela empiece esa renovación que todos deseamos.

Agradecemos la participación en el Encuentro a:

- **JORGE EINES**, profesor de la Escuela de Arte Dramático de Madrid, por su intervención en el coloquio de apertura sobre el tema «El Sistema de Teatro Evolutivo por Etapas».
- **CONCEPCION VILLARRUBIA**, de la escuela infantil «Pulgarcito», de San Blas (Madrid); a **JUANA AMURIZA**, de Bilbao, y a **PILAR ALTA-MIRA**, de Segovia, por sus comunicaciones audiovisuales.



SERVICIO DE PUBLICACIONES
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA