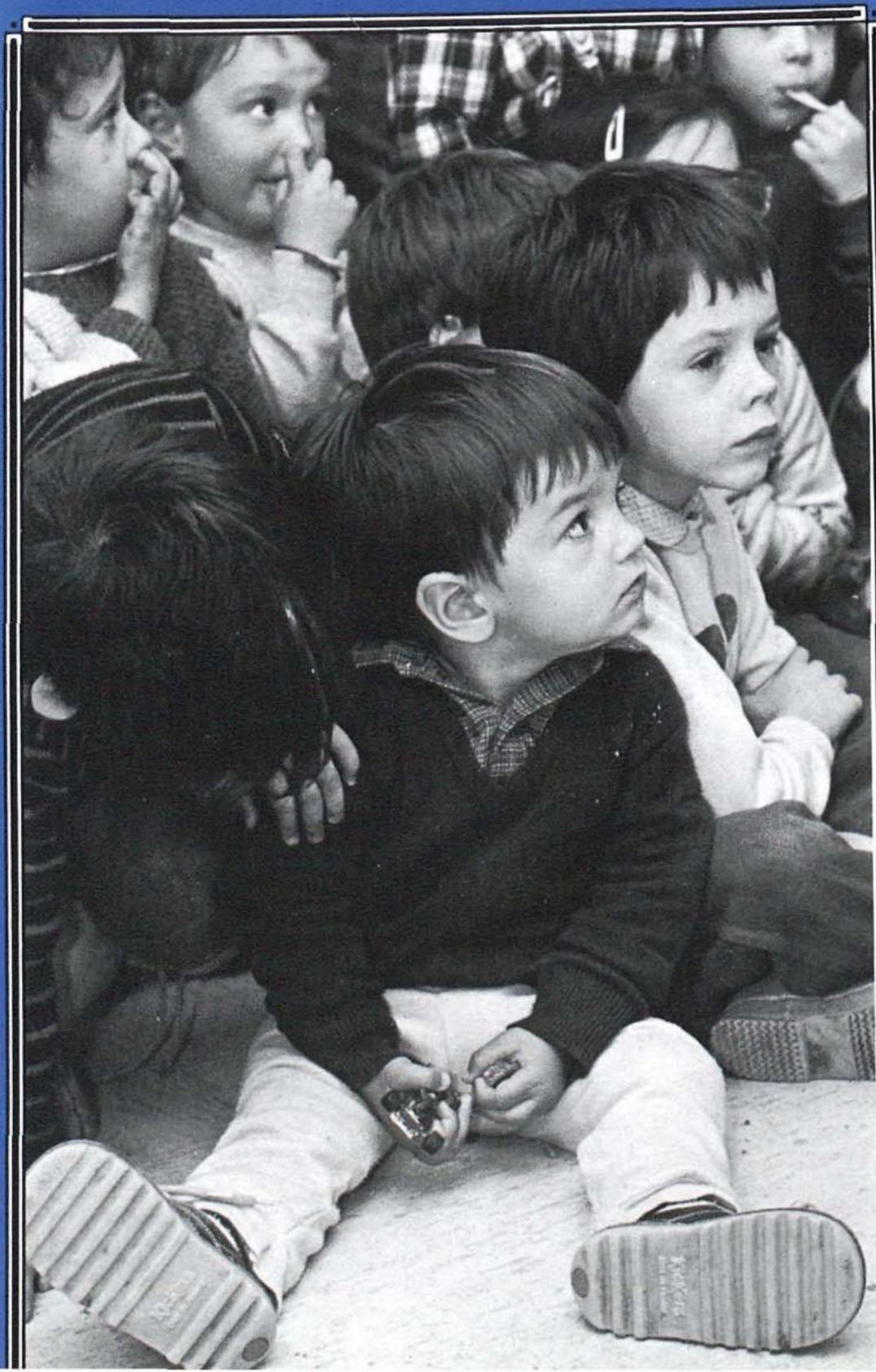


# juguemos al teatro



Z. ~~510~~

Z. 510

5  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
CUADERNOS  
EL PÚBLICO

## PUBLICACIONES DEL CENTRO DRAMATICO NACIONAL

Centro Dramático Nacional edita un programa de sus producciones propias y de los espectáculos invitados, donde se recogen materiales documentales y de estudio sobre los autores, las obras y su significado en el contexto histórico, así como abundante información gráfica de las puestas en escena. También ha iniciado una colección de volúmenes donde se publican los textos y en la que han aparecido dos títulos, "La vida del rey Eduardo II de Inglaterra" y "Eloísa está debajo de un almendro".

### **OFERTA ESPECIAL: 750 ptas.**

Los catálogos de "Eloísa está debajo de un almendro", "La gallina ciega" y "Las criadas" y los dos primeros libros.

### **PROGRAMA DE LUCES DE BOHEMIA: 300 ptas.**

En preparación "Anselmo B", de Francisco Melgares (incluye texto completo de la obra).



Información y pedidos a:  
Centro Dramático Nacional.  
Oficina de Prensa y Publicaciones  
Teatro María Guerrero.  
C/. Tamayo y Baus, 4.  
28004-Madrid.

Forma de pago: Todos los pedidos se servirán  
contrarrembolso, incluyendo los gastos de envío.

# juguemos al teatro







## MADRID, JUNIO 1985

Periódico mensual de teatro,  
editado por el Centro de  
Documentación Teatral del Instituto  
Nacional de las Artes Escénicas y  
de la Música.  
Ministerio de Cultura.

*Director:*  
Moisés Pérez Coterillo

## CENTRO DE DOCUMENTACION TEATRAL

C/. Capitán Haya, 44. 28020-Madrid.  
Teléfs.: 270 57 49 - 270 51 99.

*Portada:*  
Antonio F. Reboiro

*Imprime:*  
T. G. FORMA, S. A.  
C/. Rufino González, 14.  
28037-Madrid  
Depósito legal: M-524-1985.

Este cuaderno se vende conjunta e insepa-  
rablemente con el número 21.

1. ¿Vale que hagamos teatro? (Carlos Herans)	4
2. Desde la escuela infantil	10
Simplemente... ¡Patones! (Lorenzo Tiana)	12
3. Pasando por la E.G.B.	18
Elche, la ciudad y la escuela (Juan Alberti)	20
Teatro y escuela; escuela y teatro (Enrique Patiño)	30
4. Hasta las enseñanzas medias	38
Más allá de dogmas y paradigmas (Xosé Lorenzo)	40
5. Y... desde el teatro para las aulas	4
Motivación del trabajo escolar desde el teatro (Acción Educativa)	46
6. Quince años de teatro y escuela en Turín (Ave Fontana)	52
7. Bibliografía de trabajo y de consulta (Enrique Patiño)	58





**1**

**¿Vale que  
hagamos teatro?**

"Todo niño que juega se comporta como un poeta, puesto que crea un mundo propio o, mejor dicho, traslada los objetos de su mundo a un orden nuevo que le gusta. Sería por tanto un error pensar que no toma en serio ese mundo; por el contrario toma su juego muy en serio, aplica grandes cantidades de emoción en ello."

*Sigmund Freud*

"El juego es un caso típico de conducta despreciada por la escuela tradicional porque parecía desprovisto de significación funcional. Para la pedagogía corriente el juego es tan sólo un descanso o la exteriorización abreviada de energía superflua. Sin embargo este punto de vista simplista no explica la importancia que los niños pequeños atribuyen a sus juegos, ni tampoco la forma constante que revisiten los juegos de los niños, su simbolismo o ficción... El juego simbólico se explica también por la asimilación de lo real al yo: es el pensamiento individual en su forma más pura; en su contenido es expansión del yo y realización de los deseos en oposición al pensamiento racional socializado, que adapta el yo a lo real y expresa las verdades comunes".

*Jean Piaget*

6

**C**omencemos por los antecedentes. "Protágoras demuestra que la vida del individuo se halla bajo influencias educativas desde su nacimiento. Después va a la escuela, aprende a conocer el orden y adquiere las nociones para leer, escribir y tocar la cítara. Superados estos estudios el maestro le propone poemas de los grandes poetas y se los hace aprender de memoria. Estos contienen exhortaciones e historias que exaltan a eminentes personajes, cuyo ejemplo ha de estimular al niño a imitarlos. Mediante la enseñanza de la música se le educa en el sophrosyne (autocontrol) y se le aleja de las cosas inútiles. Sigue el estudio de los poetas líricos, cuyas obras se recitan bajo forma de composiciones musicales. Estas familiarizan al alma juvenil con el ritmo y la armonía, para hacerles dóciles, puesto que la vida humana requiere eurythmia y armonía."(1)



"Existe una tradición escolar/teatral que se remonta a siglos".

Tras remitirnos a los griegos, como suele ocurrir hablando de teatro, debemos recoger otro ilustre ejemplo y antecedente del tema que nos ocupa y preocupa: El teatro pedagógico, que en la "Ratio studiorum" de los jesuitas en 1599, plantea como parte del proceso educativo la declamación de comedias y tragedias que "debía hacerse siempre en latín, debían tener dichos textos un argumento pío o sagrado y desarrollarse siempre sin la participación de personajes femeninos" (2).

Existe, pues, una tradición escolar/teatral que se remonta a siglos y que lógicamente corresponde a las necesidades sociales de cada momento histórico.

Acercándonos en el tiempo y en el espacio veremos que en España se produce una presencia habitual del teatro en la escuela, ¿quién no recuerda los gloriosos libritos de la "Galería Salesiana", con sus obras adaptadas sólo para hombres o mujeres? ¿Quién no recuerda la fiesta del padre rector, el director o la madre superiora o, en fin, del santo patrón del colegio? Para una gran parte de los ciudadanos de hoy esto es un recuerdo ¿solamente; esperemos que sí.

Esta tradición de teatro escolar se caracteriza temáticamente por su contenido ejemplarizador y formalmente se suele convertir en un acto estereotipado que para la escuela no supone habitualmente más que un acto social conmemorativo. Pero ¿cuál es su razón de ser como instrumento pedagógico? Tanto para los jesuitas como para Protágoras, el teatro en la escuela era una forma de transmisión de valores, de adaptación a la "realidad", según la concepción vigente en el momento. Sin embargo, los "restos de serie" de esta tradición se han limitado a la conservación ceremonial y esporádica del fenómeno, hasta el primer momento de reforma educativa: la Ley General de Educación de Villar Palasí, que en los documentos que la desarrollan plantea: "la característica fundamental de la cultura y de la sociedad de nuestro tiempo es la comunicación. De ahí que si la educación ha de responder a las características culturales del mundo en el que viven los escolares, lo fundamental en su formación será el desenvolvimiento de la capacidad de comunicación, es decir, la capacidad de expresión y comprensión. Dicho de otro modo, la actividad educativa fundamental debe apoyarse en la actividad expresiva" (3).

En los programas que desarrollaron esta concepción aparece el término teatro dentro de un área de enunciado un tanto críptico: Área de Expresión Dinámi-



*"La característica fundamental de la cultura y de la sociedad de nuestro tiempo es la comunicación".*

ca, y más explícitamente en segunda etapa de EGB como Música y Dramatización. Estos programas plantean por primera vez desde el Boletín Oficial unas líneas de trabajo y pautas metodológicas que deben regir la actividad en todas las escuelas.

Esto no quiere decir que aquella Ley General de Educación fuera, como tal, revolucionaria en sus planteamientos y no es este el lugar de juzgarla, pero en lo que respecta a esta área de actividad pedagógica, la ley supuso un paso por delante de la realidad escolar. En aquellos años —60 y comienzos de los 70— hay que admitir que con excepción del trabajo desarrollado por Carlos Aladro, no podríamos encontrar experiencias de trabajo teatral en el aula, mínimamente estructuradas. Aparece también en este momento histórico un concepto diferencial respecto a la tradición teatral escolar: el de "juego dramático", y como tal asociado a la recuperación de los contenidos lúdicos del juego tradicional infantil, al igual que ocurriría con otras materias artísticas. Este momento de la puesta en marcha de la Ley General de Educación supone una apertura de la escuela a las realidades del medio, y a través de los cursos de formación del profesorado se inicia una progresión en la práctica artística escolar que llega hasta el momento actual.

El panorama tan someramente descrito no quiere decir que se corresponda con la situación real, ni que ésta sea óptima. Desde los años 70 se ha producido un fenómeno que, si resulta espectacular, no deja de descubrir las carencias del profesorado. A través de las Escuelas de Verano que se configuran por todo el Estado como una alternativa de formación y de intercambio de experiencias de los maestros, a los planes institucionalizados de la Administración a través de los Institutos de Ciencias de la Educación; constatamos una afluencia masiva a cursos relacionados con el teatro; así la matrícula de actividades como expresión corporal, juego dramático, títeres,... experimenta una espectacular demanda. Este "descubrimiento" del teatro no supone, sin embargo, una modificación de la marcha habitual de las aulas, en proporción a la expectativa creada ya que hemos de admitir que muchos profesores se interesan por estas materias a título personal, como una descarga emotiva, un encuentro comunicativo de los participantes, que no encuentra correlación con la proyección profesional de la experiencia realizada en el ámbito de la clase. Y esto es así no sólo por las acti-



*"El teatro debe incorporarse a una escuela en donde el niño asume la primera persona".*

tudes de los profesores que asisten como "alumnos", sino también por la falta de marco referencial que ofrecemos los que nos hemos definido como "profesores del tema".

¿Cuál debiera ser ese marco de referencia? ¿Al servicio de qué y de quién se ponen estas actividades?

## HACIA UNA ESCUELA DIFERENTE

El teatro escolar como celebración ocasional, tiene su propio marco de referencia educativo íntimamente ligado al carácter esporádico con que se produce.

Así ante la festividad de turno, ajena a todo proceso educativo, entendido como proceso en el que es el propio niño protagonista, la "representación" teatral se convierte en ceremonia social, con lo que implica de sacrificio propiciatorio a la autoridad festejada. El niño/actor es a su vez seleccionado para tal sacrificio en función de sus habilidades interpretativas, según las más convencionales fórmulas. El profesor/director escénico/dictador arriesga su prestigio personal en el empeño de montar una obra de teatro, que supone la presentación pública de sus "habilidades" y de su capacidad de actuación como domador/ adiestrador; los padres asisten con arrobos a la demostración pública de las "gracias" de sus retoños... y colorín colorado... la fiesta ha terminado hasta el año que viene. Se cierra así un ciclo autoritario tanto en la concepción del hecho teatral como en los contenidos planteados, así como en el aspecto formal que lo desarrolla.

YO SE-TU ACTUAS-ELLOS TE APLAUDEN-ME APLAUDEN-LO QUE YO SE

equivalente al:

YO SE-TE ENSEÑO-TU APRENDES-ELLOS TE PREMIAN-ME PREMIAN-LO QUE YO SE.

Romper estos esquemas supone un cambio de la estructura escolar, de una escuela que tiene como objetivo prioritario la trasmisión de conocimientos (YO SE-TU APRENDES) pasemos a una escuela en la que el niño asume la primera persona, el protagonismo (YO QUIERO SABER-TU ME AYUDAS).

En este contexto cobra pleno sentido el hecho de actuar, de representar. La cuestión básica del juego dramático infantil "¿Vale que soy...?" se convierte en el inicio de un proceso, en el motor de la actividad lúdico/interpretativa.

En el momento que el grupo/clase se contesta a esta cuestión se produce el comienzo de un proceso pedagógico en el que se implica a la totalidad de la persona que actúa: el niño que acepta



"Si malo es partir de un marco de referencia autoritario, la total ausencia de regla no mejora los resultados".

"ser... otro personaje", esta, incorporando otro "rol" emocional y por tanto:

- Está poniendo en juego su capacidad de observación: ¿QUIEN ES ESE OTRO?
  - De descripción: ¿COMO HAGO PARA QUE ENTIENDAN QUIEN ES?
  - De coordinación psicomotora: ¿CUAL ES EL RITMO, EL TEMPO, EL GESTO DE ESE OTRO?
  - De narración: ¿COMO Y EN QUE ORDEN SUCEDEN LOS HECHOS?
  - De reflexión y crítica: ¿HASTA DONDE HE LOGRADO TRANSMITIR LO QUE QUERIA? ¿DE QUE OTRA FORMA PODRIA HACERLO?
- y mil interrogantes más.

Si, insistimos, la dinámica activa es la base del trabajo escolar, el teatro se introduce en el aula espontáneamente, más allá de las carencias formativas del profesor; más allá de la falta de referentes del niño; porque él, que es el protagonista, irá realizando la selección de aquello que le motiva para actuar.

¿Quiéreme esto decir que basta una concepción espontaneísta de la actividad? En absoluto, lo que ahora planteamos es el momento inicial, a partir del cual obviamente hay que introducir una serie de recursos y variables que permitan la progresión y el avance del proceso. Si malo es partir de un marco de referencia rígi-

do y autoritario, cabe sospechar que lo contrario, la total ausencia de regla, no mejoraría los resultados.

Como corolario de lo dicho se infiere la necesidad de un proceso de formación del profesorado que integre no sólo estas materias, sino los recursos y elementos necesarios para una transformación del proceso educativo considerado como una unidad. Metodológicamente esto implica una transformación del trabajo en clase y de los procesos de evaluación en base a la observación de actitudes en vez de la valoración de aptitudes.

En esta monografía se recogen experiencias y reflexiones de personas e instituciones que han realizado un trabajo sistemático dentro de esta área artística y deseamos que sirva para el objetivo señalado: una escuela diferente. De los trabajos que a continuación publicamos, cabe tan sólo decir que, como fruto de la experiencia concreta de cada uno, se justifican con los datos concretos de tal experiencia, características de los grupos del medio social en que se realizan, etc... Sin duda hay muchas otras realizaciones, pero su ausencia de estas páginas se debe exclusivamente a lo representativas que pueden ser de los diversos niveles educativos las que ahora planteamos. Todavía estamos en un momento en que se maduran los trabajos, en el que se configuran realidades educativas que po-

co a poco van modificando la estructura escolar, en una dinámica transformadora permanente, pues no será a través del Boletín Oficial solamente donde surjan las innovaciones.

Valgan, pues, estas páginas como reflexión y crítica, tanto para los maestros como para las gentes del teatro, que muchas veces cargados de buena intención, se dirigen a la escuela con el afán de introducir este viejo arte en las aulas. Para estos quizá sirva este modesto ejemplo, como un revulsivo que modifique prácticas teatrales con niños, excesivamente imitativas del "teatro adulto". Para los otros, ojalá se convierta en un instrumento de trabajo eficaz.

¿Vale que juguemos a que somos "profes" que juegan al teatro con sus alumnos?

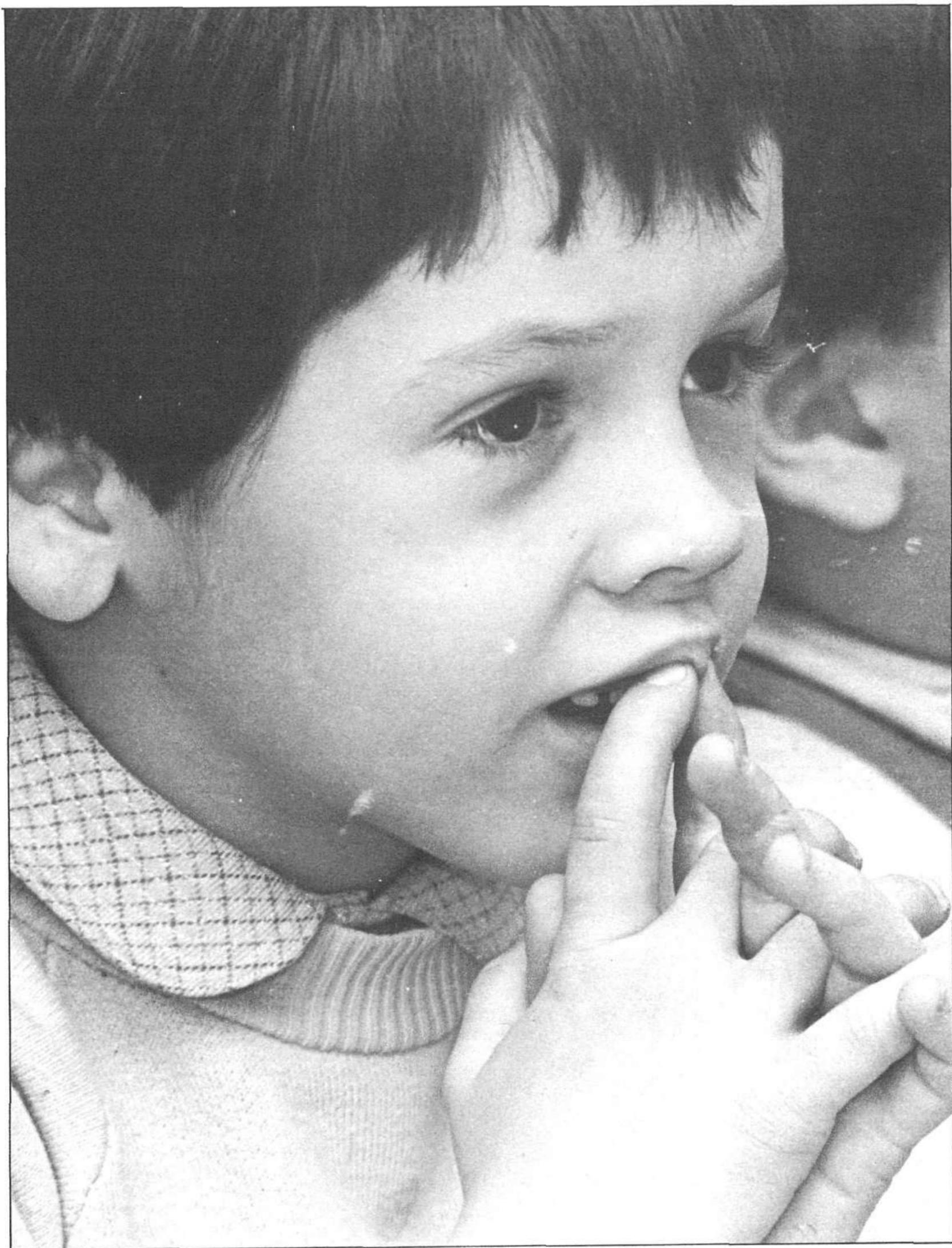
¡Vale!

El narrador de esta introducción hace mutis por el foro, mientras la luz crece en el centro del aula, aparecen unos niños...

(1) W. Jaeger. "Paideia. La formación del hombre griego". Ed. La Nuova Italia. 1964.

(2) Antonil Santoni: "Historia social de la educación". Ed. Reforma de la Escuela. 1981

(3) Vida Escolar. Dic-Feb. 1970-71 n.º extraordinario: Nueva orientación pedagógica, pag. 17





**2**

**Desde la  
escuela infantil**

# Simplemente... ¡Patones!



12

*"Un objetivo simple y, a la vez, complejo: acercar el teatro a la escuela".*

## LORENZO TIANA FERRER

Escuela Infantil "Las Flores", Madrid.

La experiencia que se relata en estas líneas comenzó en la escuela infantil "Las Flores", de Madrid, iniciado ya el curso 79-80. Desde entonces hasta hoy ha continuado su trayectoria no sin haber sufrido cambios y modificaciones. Confío que goce de buena salud y tenga larga vida.

"¡Viva, ya han llegado! ¡LOS PAYASOS! Qué graciosos... ¡van pintados! A veces me dan miedo. Qué voces ponen... y qué patosos: ¡se han vuelto a caer!... y

qué cosas dicen. ¡Qué raros! No es verdad lo que cuentan... ¡eso no pasa! Me gustan mucho... me divierten, me hacen reír y lo paso muy bien... pero ¡son un poco tontos! Me parece que sólo son ¡unos PAYASOS!"

Todo es posible, según como se mire. Nosotros sólo queríamos acercar el teatro a la escuela. "Que tontería... ¡creo que es fácil!"

Por eso empezamos a movernos. Ya hace cinco años. El colectivo La Teja, recién formado, estaba dispuesto a ello. Le apetecía la experiencia. "Vamos a intentar que el niño viva de cerca el teatro." ... "¡Pero nunca hemos trabajado con chicos tan pequeños!" "... Bueno, no es complicado. ¡Se "enrollan" con tres de pipas!..."

¿Qué motivaciones había para intentar desarrollar esta experiencia? Es posible que la conciencia de los distintos

aspectos de la realidad "dramática" y "expresiva-experimente" que, a menudo, rodea la escuela: se consideran actividades que...

— Entretienen a los chicos... ¡pasan un buen rato!

— No necesitan preparación, ni programación, ni estudio... ¡aunque a veces es incómodo y nos rompe el ritmo de trabajo!

— Pero los padres agradecen tanto un hijo "artista"... ¡y eso sí es importante!

— Y además... es avanzado. ¡Está de moda!

En definitiva, su valoración SOCIAL y ACADEMICA es marginal... ¡si no fuera por lo que de INTELECTUAL, ARTISTICO y de VANGUARDIA tiene!

Tal vez por reacción ante todo esto, y por que nos parece algo muy ligado a todo el proceso de maduración del niño,

del desarrollo de su representación simbólica y de su capacidad de expresión, decidimos plantearnos un objetivo tan simple, y a la par tan complejo, como este: *acercar el teatro a la escuela*.

### ¿COMO EMPIEZAN ESTAS COSAS?

Pero hagamos *un poco de historia*.

La experiencia ha pasado por distintas "fases", diferenciadas no tanto por sus objetivos de base, como por la incidencia y repercusión que pudiera ir teniendo en los niños. En absoluto han sido programadas de antemano, sino que han ido "re-creándose-formándose" en base a lo que, mediante la observación y análisis de lo que iba sucediendo en los distintos ciclos y sesiones, y las valoraciones que los niños espontáneamente iban expresando, nos ha ido dictando la intuición, creando nuevos enfoques y planteamientos de la actividad.

En una *primera etapa*, la acción dramática y el desarrollo de las sesiones estuvo centrada fundamentalmente en el colectivo de animación: los personajes y su capacidad de proponer y sugerir acciones y situaciones. Patón, un cartero despistado y patoso, Mari Pistolas, una vaquera que había perdido su vaca, y la capitana Caracola, una pirata sin barco, ni parche ni pata de palo, y todavía buscando un tesoro, fueron los primeros de una lista de ocho "patones" que han ido pasando por el centro. Sus propias historias, o lo que les sucedía fuera de la escuela, eran el punto de origen del desarrollo de las tramas de las distintas sesiones. Ellos eran los representantes de un mundo mágico y desbordante, donde todo puede suceder, y donde el niño adoptaba de forma inconsciente una actitud de "expectación-absorción" ante el aluvión de imágenes fantásticas que podía ver y/o imaginar.

Las primeras incorporaciones de los niños a la acción dramática adquieren forma de montaje colectivo, ligado siempre a la historia que se está desarrollando y como consecuencia de anteriores situaciones y sucesos. Son vividas desde nuestra propia "realidad fantástica". No existe conciencia de juego dramático, sino que es una vivencia de una situación que "fluye" de la propia dinámica de la actividad, sin plantear dicotomía "realidad-fantasia".

Por otro lado, rompe el marco habitual de este tipo de experiencias: no es necesario un teatro y unos sillones para soñar y fabular. "Y me puedo levantar... y acercarme... ¡Lo toco! Le hablo y me contesta... ¡Hola, Patón!"



*Para soñar y fabular no es necesario un teatro y unos sillones".*

Las técnicas utilizadas en esta etapa son fundamentalmente la dramatización-pantomima y los títeres (planos, de varilla y de guante). Las controlan y desarrollan los propios personajes. Sirven de instrumento de narración de cuentos e historias, y el niño las contempla, es el sujeto a quien van destinadas, pero no tiene posibilidad de intervenir en su manejo.

Si bien la experiencia en esta primera fase la consideramos positiva, nos planteamos que tal vez deberíamos intentar acercarnos un poco más a la realidad del niño, y facilitar de esta forma el acceso a la propia actividad: su papel es demasiado receptivo, y el objetivo que perseguimos no es la creación de "actores" ni "espectadores", sino la cooperación e implicación de todos en un mismo proceso de creación dramática.

De este planteamiento surge una *segunda etapa*, cuya característica esencial sería la del apoyo de la actividad de animación a la dinámica del centro, a su *propia conflictividad interna*, a las temáticas que surgen, a las didácticas que se utilizan...

Los montajes y tramas de las distintas sesiones y ciclos tienen como punto de partida y factor de motivación lo que se está viviendo en la escuela en ese momento: el período de adaptación, las comidas, los médicos y las enfermedades, el otoño o la primavera, las fiestas del centro, el carnaval y un largo etcétera... van sucediéndose como temáticas a desarrollar. Los personajes plantean situaciones, vuelan y se despegan de la realidad, vuelven a posarse y aprenden, aportan datos, viajan y nos traen nuevas ideas... siempre en torno a las cosas que están ocurriendo a nuestro lado.

Las técnicas utilizadas en las sesiones se amplían: además de la dramatización-pantomima y los títeres, aparecen los gigantes y cabezudos, y se trabaja con algunas técnicas de plástica (pintura y collage) e imagen (sombras y transparencias).

El niño tiene acceso al conocimiento y utilización de algunas de estas técnicas (aquellas que pensamos que les costaría menos trabajo comprender y dominar) en un principio en la sesión, y más detalladamente en el aula. Se plantea, por otra parte, la posibilidad de creación de nuestras propias historias, partiendo de la narración clásica y popular, y la profundización en nuestras capacidades dramáticas, desde el típico montaje de la obra "ya creada", hasta la investigación y estudio de nuestra cara y sus posibilidades gestuales, la caracterización (ma-



"Acercarse a la realidad del niño y facilitar el acceso a la propia actividad".

"Progresivamente el niño va adjudicándose su propio protagonismo".



quillaje y disfraz) y la ambientación (decorados, música), introduciendo una visión de interrelación entre las distintas áreas y técnicas expresivas.

Todo esto se lleva a cabo mediante el trabajo en el aula, entre las distintas sesiones, sirviendo de nexo de unión y dando un carácter global a los distintos ciclos. De esta forma, el niño se va incorporando, sin darse cuenta, a la actividad, y va adjudicándose su propio protagonismo.

Pero no todo es tan bonito como parece. Hay que notar un punto negativo: el exceso de "familiaridad" con los personajes, debido probablemente a una relación demasiado cotidiana y ligada a nuestra realidad, nos lleva a ir perdiendo poco a poco cierta dosis de magia y fantasía. Y esto repercute también en el propio colectivo de animación: se sienten "atados" a unas situaciones y papeles que les cortan alas. ¡Y necesitan volar!

Por ello, y tras una seria reflexión, decidimos introducir algunas modificaciones, y comenzamos una *tercera etapa*. Lo definitorio de ésta es probablemente la recuperación de la "vivencia" del per-

sonaje, siempre llena de sorpresas, como parte importante en el montaje de las sesiones, y de su propia personalidad: su potencial de fabulación y motivación fantástica y de ruptura con lo cotidiano.

El objetivo didáctico se sigue respetando, pero no ocupa un lugar "sobresaliente". Las temáticas de la anterior etapa pasan a un segundo plano, y aunque en momentos aparecen, se tratan de forma indirecta, sin ser nunca centro u origen de ciclos o sesiones. Sí, en cambio, cobra importancia la recuperación de todo lo que pueda tener de festivo la vida cotidiana: no hay que esperar que lo diga el calendario. Sólo basta con que tengamos ganas. ¡Y al niño no le faltan!

Otros cambios en la realización de la actividad influyen también de una manera clara en consolidar el nuevo rumbo que estamos tomando.

La periodicidad de las sesiones, hasta entonces semanal, pasa a ser quincenal, en un intento de recuperación del "elemento sorpresa", lo que conlleva un mayor distanciamiento en el tiempo, y provoca la necesidad de "re-valoración" de la actividad en el aula, como única forma

de mantener la visión global de los ciclos. Se dejan en el aire una serie de propuestas, que son recogidas y trabajadas por los distintos grupos del centro en los días que median entre las distintas sesiones.

De esta forma, se aumenta la posibilidad de incorporación de otras técnicas hasta entonces relegadas de la actividad por considerarse o más "didácticas" o con dificultades de realización, como pueden ser la creación de libros y murales, las historias colectivas, transparencias y grabaciones, trabajo memorístico y de recuperación de escenas pasadas, montajes teatrales, construcción y elaboración de títeres, gigantes y máscaras, trabajos con material de deshecho, canciones y musicaciones, etc...

Y, ¡claro!... por la propia dinámica que se genera, no pueden quedar ahí, y como por un efecto de rebote, "vuelve" la actividad a la sesión, aumentando sus posibilidades, ampliando situaciones y recursos expresivos, y permitiendo el uso de técnicas y montajes antes difíciles de imaginar. Se crea un clima de participación previo a la sesión, por lo que las



"El personaje evoluciona para colocarse a la altura del niño".

posibilidades de cooperación y vivencia de cada una de ellas, y por lo tanto del hecho dramático, aumenta de forma natural y espontánea.

A su vez, otra "innovación", la creación de nuevos personajes por parte de los niños (su historia, su vestimenta, su nombre, su personalidad...) provoca la aproximación a éstos, el sentirlos más cercanos, y la "apropiación" de una cierta función creadora hasta entonces adjudicada sólo a los adultos. Y evidentemente, esto cambia la vivencia del "tinglado". ¡Es más nuestro!

### ¿REALIDAD? ¿FANTASÍA?

Y así, de este nuevo planteamiento, y a medida que la experiencia va desarrollándose y madurando, vamos dando el paso hacia una *cuarta etapa*, cuya diferenciación con la anterior no está precisamente en una programación de objetivos, en unas posibilidades técnicas o en una realización de montajes teatrales o escénicos... sino en las expectativas, actitudes, racionalizaciones y sentimientos que tanto los niños como los componentes del colectivo de animación tienen hacia la actividad en su globalidad.

Y la relación entre ellos, y con el medio espacio-temporal que rodea la actividad, adquiere nuevas formas.

Si bien los niños tienen claro el día que va a ser la sesión (que para ellos no

tiene, por supuesto, ese carácter), son capaces de "sobrepasar" los días y las semanas, y sentir de cerca los recuerdos y las anticipaciones, por lo que la actividad adquiere un carácter "global", independiente de los ciclos y sesiones. Y el espacio "rompe" las paredes del aula habitualmente usada, para recorrer el centro, salir al jardín, a la calle... a "nuestra casa, en nuestra habitación, o con nuestros papás."

Y los personajes nos son cercanos en muchos momentos del día, en conversaciones, recuerdos o trabajos. Elucubramos, imaginamos, suponemos, creemos... ¡soñamos! ¡Son nuestros amigos!

De esta manera empezamos a conjugar nuestra propia "realidad-fantasia", a jugar con la primera para convertirla en la segunda, y luego devolverla potenciada... y darle un carácter creativo y lúdico a nuestras vivencias.

Así, el niño es capaz de adoptar distintos papeles, de forma "pseudo-consciente", en el transcurso de las sesiones: puede ser creador de situaciones y personajes, colaborador en juegos y montajes teatrales, "actor" catalogado, "espectador" asumido y crítico...

Y los distintos personajes no son ajenos a esto. Sus relaciones, personalidades o "papeles" cambian, pierden el carisma de "actor" y adoptan una forma mucho más asequible y humana... sin

perder sus atributos de magia y de fantasía. Y aprenden a ser no sólo motivadores, sino motivados, y pasan de hablar a escuchar, y si bien una vez "actúan", otras se convierten en "espectadores".

### RESUMEN DE UN PROCESO

En definitiva, la evolución de la experiencia a lo largo de estos cinco años, nos la marcan cuatro aspectos:

- El niño ha ido pasando de ser un mero espectador "alucinado" a vivir sin esfuerzos y como algo cercano, el juego dramático, con capacidad para adoptar espontánea y naturalmente los distintos papeles del mismo: creador/ animador/ actor/ espectador.
- El personaje ha ido cediendo sus privilegios, ha ido evolucionando desde una posición elevada, donde él es el dueño y señor de su fondo, su historia, su personalidad, su "idiosincrasia"... para colocarse a la altura del que le mantiene: el niño.
- Los recursos y técnicas dramáticas han ido perdiendo su magia y misterio, y su "desconocida" dificultad, para abrir sus tripas y dar acceso a su familiarización y manejo.
- La escuela, como tal colectivo de profesionales, padres y niños, ha ido perdiendo la visión estandariza-



"Es necesario recuperar el papel del maestro como animador".

da y artificial del "teatro", para comprender que, como algo ligado al carácter "lúdico-recreativo-fantástico" que debiera tener la vida, debe incorporarse a ella.

### ¿QUE PODEMOS APORTAR?

Pero me dicen que este trabajo quedaría poco serio si no abordáramos unas conclusiones. Y qué mejor, para ello, que reflexionar sobre la incidencia que tiene en la escuela una actividad de este estilo, de animación teatral: cómo repercute la integración del juego dramático en la vida escolar.

Probablemente la aportación más clara sea la de ofrecernos un "lenguaje" universal, con todos sus atributos, que puede, y debe, estar en "boca-cuerpo" de todos. No tiene poseedores, no es exclusivo de "especialistas" o "profesionales". Y existen muy distintas formas de desarrollarlo. Lo que nos ha ocupado páginas anteriores es simplemente una experiencia, una de las maneras. Pero no es la única: ¡lancemos la imaginación al aire!

Tal vez, por ello, debiéramos plantearnos la necesidad de recuperación del papel del maestro como animador. ¿O es que el "maestro-profesor-educador-profesional de la enseñanza", el que todo lo sabe, no es capaz de asumir su propio

aprendizaje, su propia "puesta en marcha"? Y el que exige a los niños el máximo rendimiento de sus potenciales, en plena "representación" de su papel, ¿no es capaz de liberar sus propias posibilidades "dramático-expresivas", su capacidad de COMUNICACION-ANIMACION?

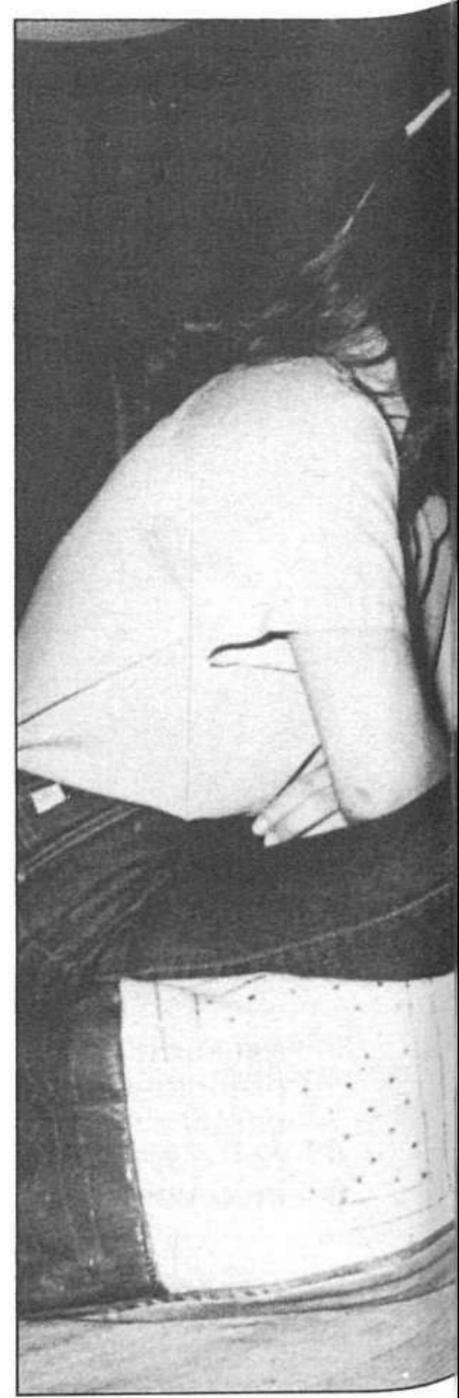
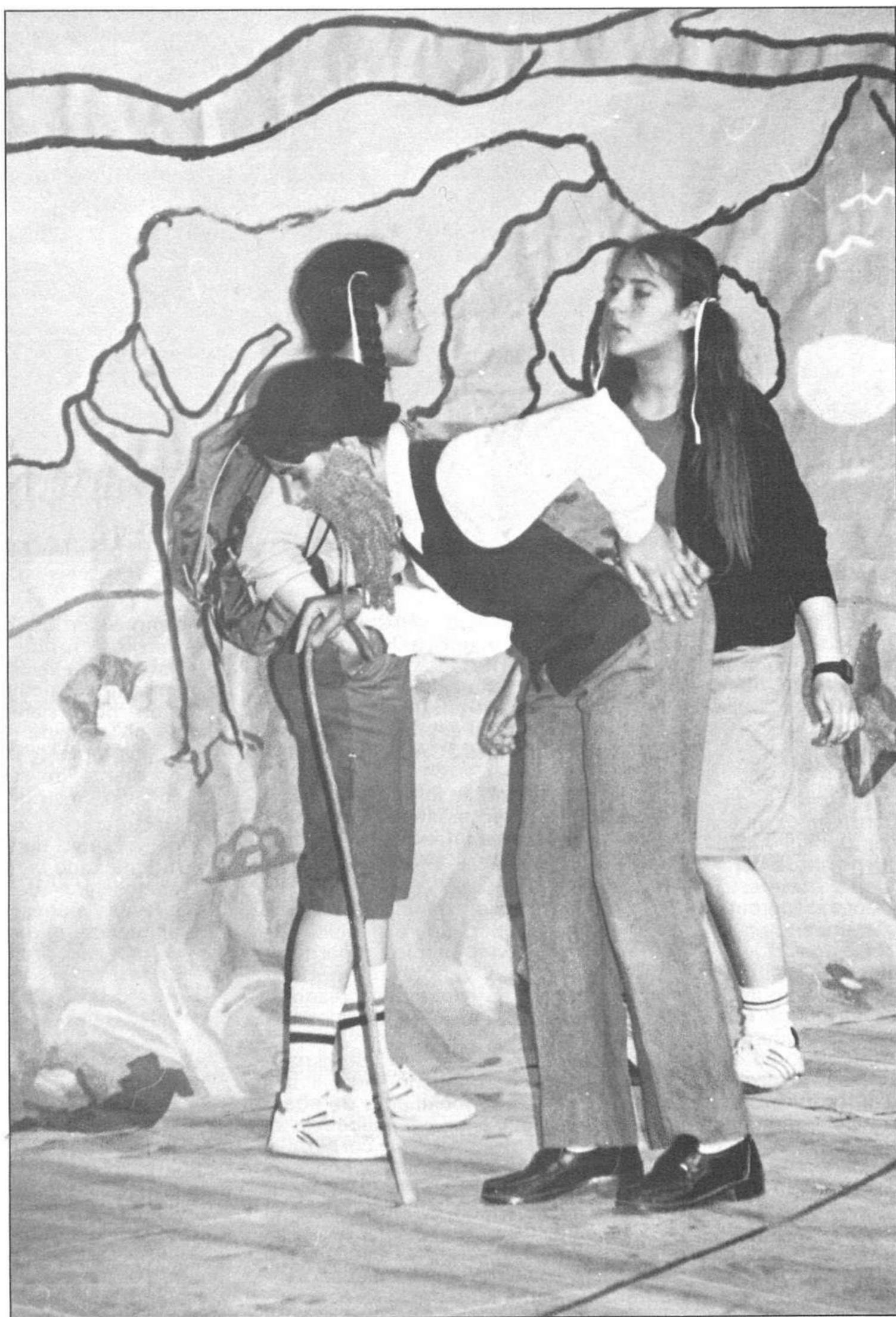
Lo que si es indudable es que el juego dramático cumple unos objetivos muy claros en la escuela infantil:

- Ruptura con la habitual imagen creada en torno a lo que se considera "teatro": profesionalidad-conocimiento y preparación específica-espacio adecuado-medios... para recuperar la vivencia dramático-expresiva y la capacidad creadora, partiendo de lo que tenemos alrededor.
- Participación del espíritu pedagógico-didáctico, contemplando e impulsando el conocimiento de nuestro cuerpo y sus posibilidades, el desarrollo del esquema corporal y del potencial sensorial, ampliando la capacidad de relación con nosotros mismos, con los otros y con el espacio y los ritmos temporales, y proporcionando motivación y/o apoyo a las distintas temáticas, centros de interés, didácticas específicas... que se están desarrollando en el aula.

- Ampliación del marco de experiencias del niño, enriqueciendo su entorno de vivencia-interiorización/reflexión/proyección-comunicación, potenciando la evolución de su proceso de representación simbólica, y planteando la "re-creación" constante de su realidad y el desarrollo de su fantasía.
- Recuperación de lo que de fantástico y festivo tiene la vida cotidiana, modificando la receptividad que podamos tener de la misma, creando nuevas visiones y expectativas, y estimulando la proyección colectiva de nuestro propio potencial "lúdico-festivo".
- Conocimiento y utilización de las distintas técnicas y recursos expresivos, vivenciándolos de forma globalizada, y relacionadas por una única finalidad: la necesidad de EXPRESION-COMUNICACION que el niño tiene.

Por todo esto, y por mucho más, el colectivo de animación La Teja, y los educadores de la escuela infantil "Las Flores", "sitios" todos en Madrid, nos hemos ilusionado, hemos trabajado, hemos coordinado... y hemos planteado y replanteado, modificado y cambiado, tanteando y tonteando... ¡pero el cuento no ha acabado!



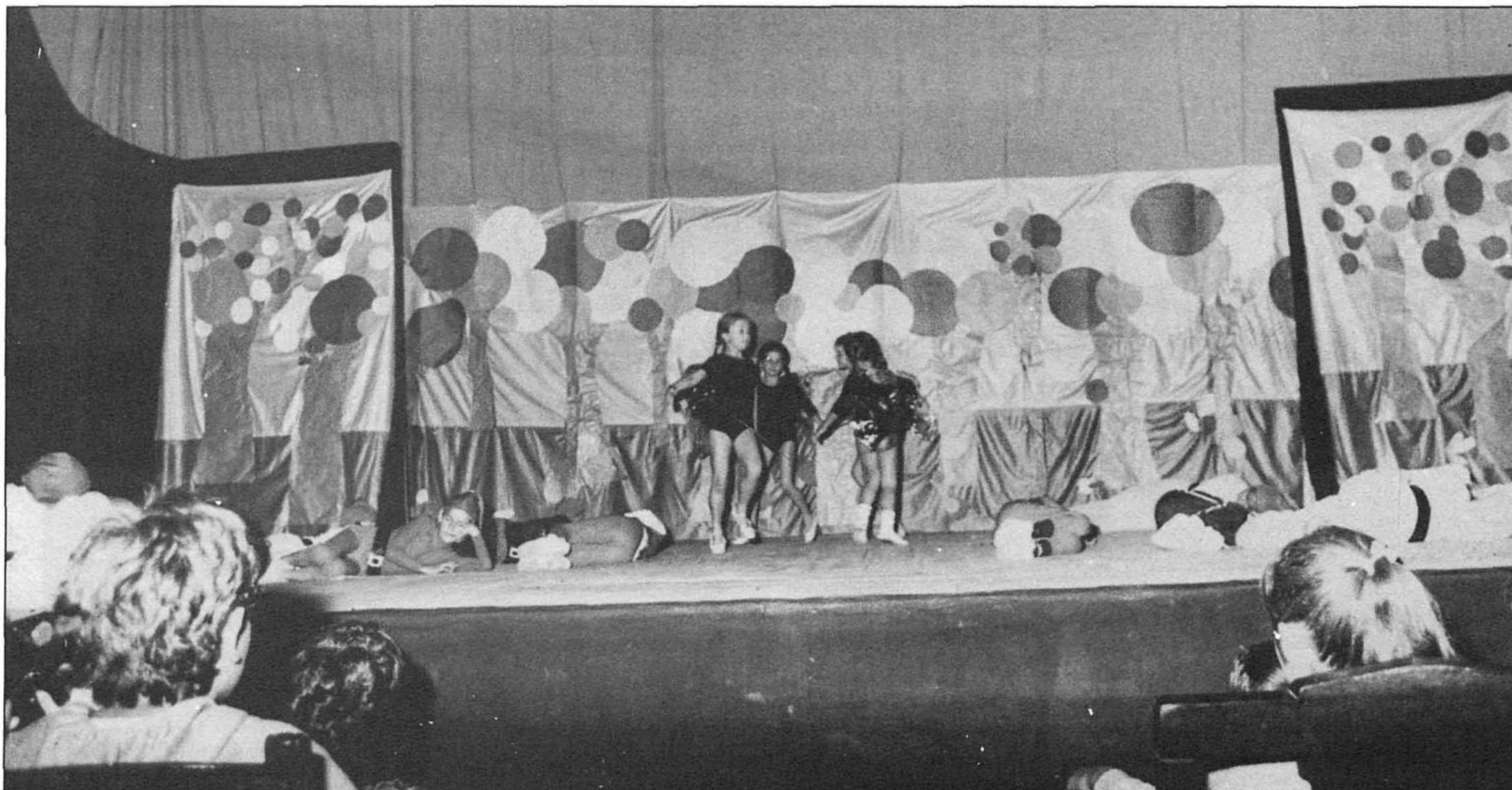




**3**

**Pasando por  
la E.G.B.**

## Elche: La ciudad y la escuela



*"Los niños asumen el lenguaje teatral de un modo más primario que los adultos".*

### JUAN ALBERTI CARDENAS

de la Asociación de Teatro Escolar.

**N**os gustaría reflexionar con los lectores sobre lo que entendemos debe ser el teatro, o mejor, la animación teatral en la escuela. Francia y posteriormente Italia inician la experiencia de la animación teatral como un intento de romper con la concepción clásica del teatro, en cuanto espectáculo, basado en textos más o menos conocidos de autores más o menos consagrados; se trata de una propuesta de teatro liga-

do a los intereses de una comunidad. Este movimiento se dirige a descubrir la propia cultura de esa comunidad, a buscar sus formas propias de expresión y comunicación.

Esta nueva concepción, que parte de profesionales del teatro, busca trabajar en la escuela fundamentándose en el hecho de que es una comunidad privilegiada en tanto que las relaciones que se dan en su seno tienen un marcado acento personal y vivencial, amén de las estrictamente laborales y profesionales. Esta claro que entre los niños, entre niños y maestros y entre los propios maestros se dan relaciones que escapan al marco puramente académico para entrar en el terreno del conocimiento personal, el intercambio de ideas, de tal manera que podemos decir que la escuela es un lugar donde se vive.

El trabajo de animación teatral en la escuela es un fenómeno colectivo propio

del grupo; por ello persigue descubrir y conocer la cultura de ese grupo, siendo el autoconocimiento la primera condición para ampliar el círculo de relaciones con otros grupos. En segundo lugar hay un ejercicio de lenguaje teatral como nueva forma de expresión, lenguaje que es necesario ir poniéndolo en práctica, ya que no se puede aprender teatro sin hacer teatro, y este continuo ejercitarse en la búsqueda de un lenguaje propio significa una actitud abierta que posibilita la relación del grupo con otros.

La escuela es un adecuado campo para la actividad teatral. Los niños asumen el lenguaje teatral de un modo más primario que los adultos; por tanto, hay como vehículo más sensaciones y sentimientos que elaboración racional; podemos decir que hay una mayor vivencia del hecho teatral en el niño que en el adulto.

El teatro infantil debiera hacerse con

los niños y para los niños, inventando continuamente nuevos caminos, definiendo objetivos y realizando toda la experiencia a partir de las propias necesidades. El propósito debiera, pues, descubrir la cultura autónoma de los niños, de sus características, de su lenguaje, es decir, descubrir su identidad; una vez conseguida esta condición se expandirá a través de círculos cada vez más amplios, partiendo de la escuela para llegar a los padres, al barrio, etc...

Este proceso de expansión supone pasar de la expresión a la comunicación; para lograr estos objetivos puede partirse de los profesionales del teatro (como ocurre en Francia y en Italia), del trabajo de los niños o del trabajo de niños y adultos; evidentemente, consideramos como más idóneo el último caso ya que el maestro puede coordinar y estructurar junto con los niños el lenguaje teatral propio de éstos.

El teatro, hecho vivo, es pues, un elemento válido dentro de la tarea escolar, enriquecedor de la individualidad y del grupo, una forma diferente de educar que presenta tantas posibilidades como la imaginación y creatividad que los implicados aporten. Sólo cabe esperar que las instancias educativas potencien y estimulen los intentos y experiencias que en estos momentos se están llevando a cabo en todo el Estado.

Como consideración final quisiéramos apuntar la idea de la identificación del hecho teatral como un medio de relación y como caja de resonancia de una voz colectiva que refleja a la propia comunidad. Es al mismo tiempo una recreación de su realidad y una forma de buscar la reacción para conseguir cambios sociales. También es una posibilidad que se abre como alternativa al tiempo libre, tanto como participante activo o como espectador.

Una vez más insistimos en nuestro último objetivo: intentar formar personas, dándole al término su profundo, inquietante y hermoso significado: hombre libre.

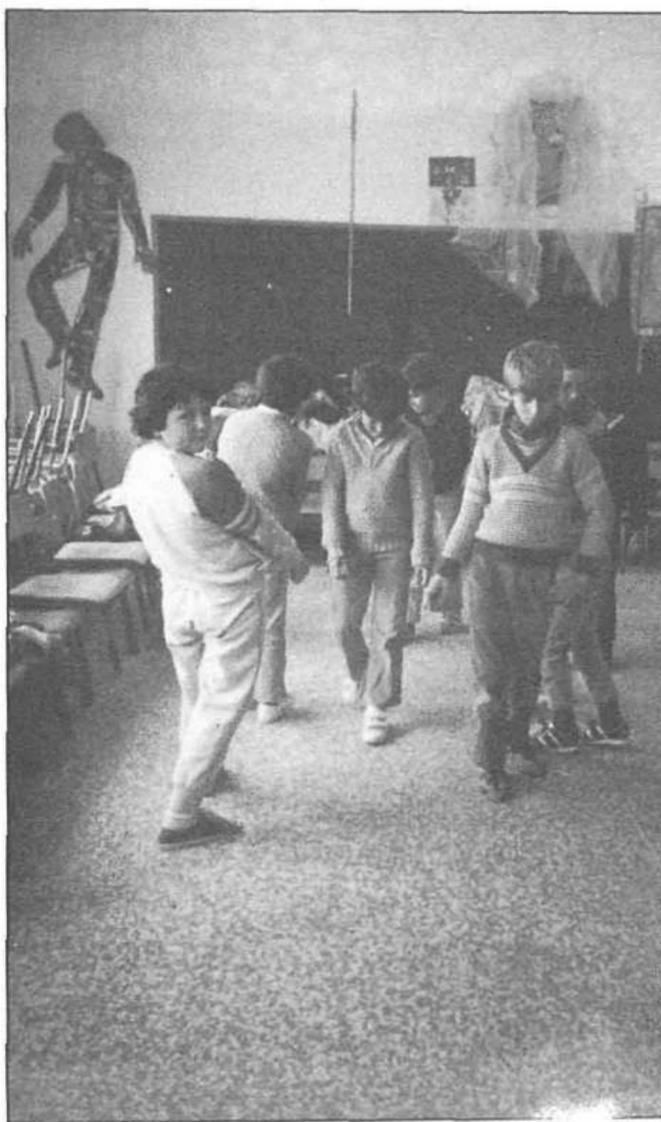
## EN ELCHE

La centenaria tradición teatral de la ciudad de Elche, que se concreta en la pervivencia y pujanza de las representaciones del *Misteri*, tienen en estos momentos asegurada su continuidad merced a la experiencia que un grupo de enseñantes y padres está llevando a cabo, aglutinados en la Asociación de Teatro Escolar.

A lo largo de los últimos cinco años,



"Nuestro último objetivo es formar personas en su sentido más profundo: hombres libres".



la asociación ha promovido la afición al teatro entre los escolares ilicitanos, con la puesta en marcha de los Talleres de Teatro en más de 20 centros educativos, organiza los festivales de teatro escolar y las campañas de difusión de teatro, fiestas del teatro de calle, etc., que se resumen en un balance de más de 400 escolares que hacen teatro cada año, en un total de 90 representaciones, y que unos 20.000 alumnos ven los trabajos teatrales de sus compañeros.

Aunque el panorama que acabamos de esbozar someramente tiene una indudable proyección hacia el exterior, no es esta la tarea primordial de la asociación. Básicamente, el colectivo intenta conseguir que la dramatización sea una actividad cotidiana en la escuela, dentro de la globalidad del área de la expresión. Aunque dicha posibilidad está contemplada en la normativa legal, existen en la práctica reticencias e incomprensiones por parte de algunos padres, profesores y personas de la Administración educativa, que siguen considerando las actividades artísticas como materias de segunda categoría y que temen que resten tiempo para lo tradicionalmente considerado fundamental: matemáticas, lengua, etc., sin valorar el potencial formativo integral de estas materias.

## EL TALLER DE TEATRO O LA CLASE "ANORMAL"

La experiencia de los talleres de teatro, confirma que este tipo de actividades fomenta una serie de valores, tales como la integración en el grupo, la valoración y respeto por el trabajo de los demás, la observación, capacidad de crítica, la creatividad y la sensibilidad estética.

Pensamos que el planteamiento del taller de teatro no puede ser el de una clase "normal". El profesor responsable debe modificar su rol, para conseguir un clima distinto al habitual. Es uno más del taller, que sugiere, coordina, mantiene el ritmo, todo ello con la suficiente disponibilidad y tacto para no bloquear las iniciativas y la espontaneidad del grupo.

Es evidente que el trabajo del taller de teatro debe basarse sobre todo en el juego. No podemos olvidar que la actividad lúdica es la ocupación fundamental en las primeras etapas de la infancia. Por ello, el monitor debe fundamentar los conocimientos y técnicas en el juego.

La Asociación de Teatro Escolar tiene en funcionamiento un seminario permanente que se reúne semanalmente, por medio del cual se coordina y promueve la actividad dramática en los centros educativos. A dicho seminario asisten asiduamente una treinta personas, que forman tres grupos de trabajo, uno por ciclo de EGB. Cada grupo se encarga de investigar, partiendo de una formulación teórica, las premisas en las que basar las programaciones que se aplicarán en los talleres. Una vez elaboradas, son enviadas a los centros, acompañadas de una ficha de valoración para que el profesor que la aplique aporte las sugerencias, dificultades, etc., que permitan criticar y, en su caso, revisar dichas programaciones.

El cuerpo teórico con el que se inicia la actividad del seminario está basado en la lectura y análisis de textos de psicología, específicos de expresión infantil, participación en seminarios y cursillos de pedagogía operatoria, expresión corporal y la aportación de la experiencia personal de los miembros del seminario.

El contenido de las programaciones sigue una estructura que se acuerda en el grupo, previa discusión de las posibilidades metodológicas, teniendo en cuenta la edad y otras variables del grupo de alumnos a que va dirigida. En términos generales, cada programación, cuya duración se prevé que sea de cuatro sesiones, aunque con posibilidades de ampliación/reducción, se divide en los siguientes apartados:

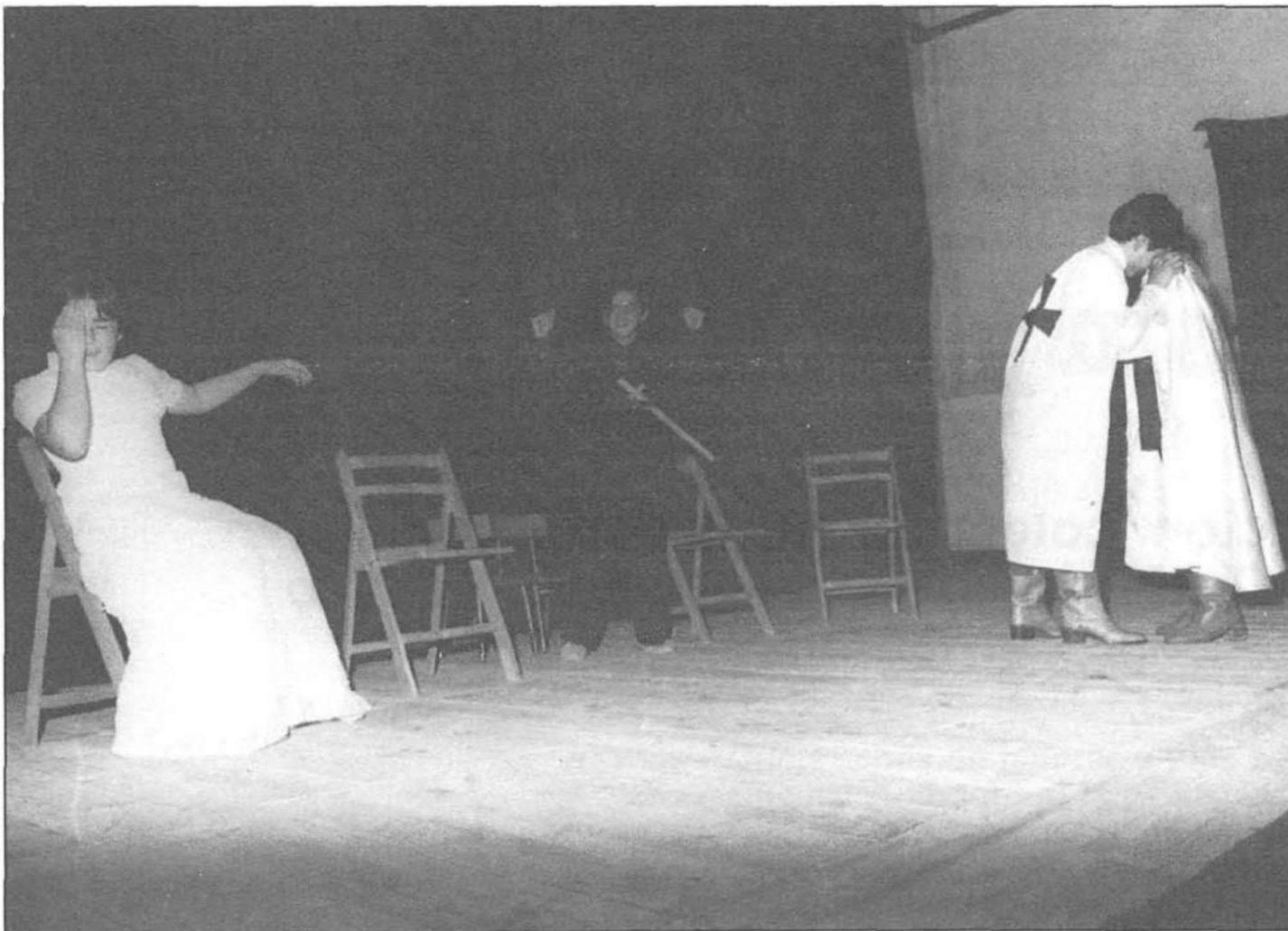


"El taller de teatro debe basarse en el juego".

- Esquema corporal: Técnicas de expresión corporal.
- El cuerpo se relaciona: con otros cuerpos y objetos.
- La improvisación; creación de historias y personajes.
- La dramatización: elementos y puestas en escena.

En el primer apartado, se trabajan los conceptos psicomotrices, especialmente en el ciclo inicial, se sigue insistiendo en el ciclo medio y se toman como punto de partida para las actividades de calentamiento-relajación-concentración en el ciclo superior. Siempre que sea posible, partiendo de los juegos populares tradicionales, como elemento lúdico que permite realizar este tipo de ejercicio como una diversión. No es este el espacio idóneo para explicitar este aspecto, que, por otra parte, se puede encontrar en cualquier libro especializado. Interesa en cambio aclarar la intencionalidad, ya que a partir del mismo, estamos conociendo y desarrollando las posibilidades expresivas de nuestro cuerpo. También, en el mismo aspecto, se pueden aprovechar la moda de los bailes, tipo "break-dance", tan asumidos por nuestros escolares a través de TV, discotecas, etc. Como medio de despertar la originalidad y creatividad, buscamos la relación del cuerpo con objetos usuales para darles una utilización insólita, o imaginar objetos para trabajar la percepción de conceptos, tales como peso, volumen, etc., con el fin de ir creando una habitación, básica a la hora de crear personajes y mantener sus características.

Creemos que resultará obvio que la improvisación es el aspecto más importante dentro de una programación de expresión dramática. Es el momento teatral por excelencia en cuanto a creación y desarrollo de la imaginación por la acción, y, ¿por qué no?, reciprocamente. La improvisación está íntimamente unida con la creación de historias y personajes. Cuando un niño improvisa, parte de situaciones conocidas en las que interviene el personaje, situado en un espacio y tiempo, al que le ocurre algo. Es el aspecto que más tiempo ocupa, el más gratificante para los chicos y el más educativo. Queremos resaltar el interés que tiene el vestuario y la utilización de las máscaras como complemento del trabajo teatral. Es evidente que en determinadas edades resulta atractivo el disfraz, sobre todo si se da la oportunidad de que cada uno se cree su propio vestuario. Para ello, debe existir en el taller un cajón o similar, donde se recogen telas, ropas, sombre-



"No se trata de formar actores, sino de potenciar la expresividad del niño".

ros, etc., de gran variedad y abundancia, con el fin de posibilitar la elección de cada niño.

### EL NIÑO QUE JUEGA

Nos queda por considerar una cuestión básica en la concepción del taller de teatro: no se trata de formar actores, simplemente queremos potenciar las posibilidades expresivas que el niño tiene. Para ello el monitor debe respetar la autonomía del grupo, ayudar a resolver problemas de tipo técnico y fomentar la creación grupal. Esto no significa que un taller tenga que trabajar exclusivamente sobre textos de creación colectiva: se puede y se debe investigar las posibilidades que ofrecen los textos dramáticos, aunque con las debidas cautelas, para evitar la tensión que puede ocasionar estar pendiente de recordar textos y situaciones, lo que pudiera influir negativamente en la espontaneidad y expresividad infantil. Parece que sería bueno intentar la adaptación o recreación del texto por parte de los escolares.

Pasamos ahora a esbozar brevemente cómo se aplica una programación en un

taller de ciclo medio, como ejemplo de las posibilidades de trabajo en este campo.

Pasamos por alto las consideraciones psicológicas y evolutivas de estas edades. Baste con recordar que se inicia el desarrollo hacia el exterior, compartiendo sus experiencias con el grupo, la aparición del líder, el respeto hacia el espacio de los demás; es la etapa de la experimentación grupal, del descubrimiento de los planos y qué es, a la vez, actor y público.

La sesión suele comenzarse con juegos de movilidad-inmovilidad, que trabajen los puntos de articulación, tensión-relajación, atención, espacio y ritmo. Este ejercicio sirve como calentamiento corporal, para pasar después a la improvisación.

En este aspecto se parte de la globalidad, creando historias, secuencias o personajes, a través de las técnicas creativas que expone Rodari en su "Gramática de la fantasía". También el texto libre de Freinet tiene una interesante aplicación, no sólo desde el punto de vista del lenguaje. Otra opción consiste en hacer

buscar, en pequeños grupos, un final apoteósico, y en proceso hacia atrás imaginar la historia de ese final.

### IMPROVISACIONES

A partir de:

— SONIDO.

— IMAGEN. Estática o en movimiento: Póster, viñeta, fotografía, dibujo de los niños, diapositivas, secuencia de cine, etc.

— PALABRA: Texto libre. Binomio fantástico. Versiones de cuentos, obras, etc. Sucesos del propio grupo. Temas de globalización. Noticias de actualidad.

### BINOMIO FANTASTICO

Siguiendo la técnica de Rodari se sugiera a cada componente del grupo que piense, en secreto, una palabra. Se pide a dos de los niños que escriban su palabra en un papel; estas palabras pueden ser de algo animado o inanimado, pero si es inanimado tomará inmediatamente el carácter de animado. Cada palabra pasa por un proceso de definición con el siguiente cuestionario: ¿cómo es físicamente?, ¿cómo se mueve?, ¿cómo come?, ¿cómo viste?, ¿cómo duerme?, ¿cómo habla?, ¿dónde vive?, ¿qué hace?, ¿quiénes son sus amigos y cómo son?, ¿qué le gusta más o menos?, etc. Cada pregunta dará paso a una improvisación que se preparará en unos minutos y que puede ser realizada por todo el grupo o, mejor, en grupos pequeños. Después de cada improvisación se analizará el resultado aportando más elementos que otros grupos hayan obtenido y así hasta llegar, en una puesta en común, a una respuesta dramática de cada respuesta. Todo esto se puede completar con dibujos, marionetas, collages, plastilina, etc., para analizar mejor el personaje. Después de definir cada personaje, una de estas palabras toma el rol de protagonista y otra de antagonista (no necesariamente el bueno y el malo) surgiendo entre ellos distintas situaciones que también se improvisarán y se elegirán las que el grupo decida. El conjunto de improvisaciones puede dar como resultado distintas secuencias, que en algún momento deben ser recogidas por escrito, y la unión de secuencias nos llevará al tema. Sobre el tema, y atendiendo a las secuencias, podemos improvisar diálogos y también añadir elementos de escenografía, luces, música, etc., que se irán definiendo y perfeccionando con las puestas en común. El conjunto de improvisaciones dará como resultado una obra.

# Historia de un lápiz sin punta

(Obra de creación colectiva surgida en el taller  
de teatro del Ciclo Medio en el Colegio Público  
San Fernando)

## INTRODUCCION

### COMO SE CREO LA OBRA

Desde principios de curso se formó el grupo de teatro de Ciclo Medio, siendo preferido voluntariamente por los niños de 3º, 4º y 5º.

Bajo las orientaciones del profesor se fueron haciendo ejercicios dramáticos de:

Afirmación del Yo. Relajación. Expresión corporal. Danza libre. Juegos con pelotas. Juegos con retales. Todo ello inspirado en técnicas de expresión libre.

Empleando las programaciones de la Asociación de Teatro se utilizó la técnica del binomio fantástico de Rodari y de aquí surgieron espontáneamente dos personajes fantásticos: "El lápiz" y "El sacapuntas". Los mismos niños comenzaron a montar toda la trama de la obra, escogiendo de entre la diversidad de características surgidas las que más le agradaban.

De esta forma aparecieron el resto de los personajes a quienes cada niño iba dando vida y acción por medio de mímicas, confiriéndoles su lenguaje y su proyección individual.

El argumento aparece a partir de las acciones y de las preguntas que éstas provocan. Los niños desde el primer momento se sienten integrados en la creación y todos indistintamente representan los papeles variando de personajes y aportando sus diálogos y lenguaje gestual de acuerdo con las aventuras creadas por ellos mismos.

La obra no se concluye hasta casi el final de todo el trabajo ya que juegan con todas las posibilidades de continuidad y sin vislumbrarse el desenlace hasta pocas sesiones antes de representarlo fuera de su lugar habitual y ante otro público.

La dificultad de reproducir los diálogos es notable ya que en ninguna sesión se han repetido los mismos. No existe ninguna dirección en este sentido y, como hemos dicho antes, el niño proyecta sobre el objeto o personaje creado su propia personalidad.

## PERSONAJES

Un lápiz negro.  
Un sacapuntas.  
Siete lápices de colores.  
Un borrador.  
Siete nubes.  
Ocho globos  
Un bolígrafo.  
Un papel.  
Una niña.  
El viento.  
Unas tijeras.  
Total 30 personajes.

## MUSICA

El Pájaro de Fuego de Strawinsky.  
Sinfonía de Malher.

## AMBIENTACION

- Cucuruchos de colores en las cabezas de los niños.
- Cucurucho negro al lápiz negro.
- Camisetas y "chandals" de acuerdo con el color de los lápices.
- "Maillot" y leotardos negros para el lápiz negro.
- Cartulina delante y detrás representando un sacapuntas.
- Cartulinas pintadas representando un borrador.
- Cartulinas pintadas y recortadas en el pecho y espalda de los niños  
nubes, así como pequeñas nubes que se cogían en las manos.
- Globos sujetos al cuello, a los hombros, muñecas y manos de los niños  
que interpretan estos personajes.
- Sombrero de cartulina azul figurando la tapa del bolígrafo, traje blanco.
- Capa llena de cintas de colores para el viento.
- Pijama y pantuflas para la niña que soñaba.
- Tijeras hechas en cartulina sujetas a la cintura con movilidad.
- Los niños se pintaban la cara con ceras adecuándose al personaje que  
representaban y disfrutando en gran manera con ello.

## ESCENARIO

Nubes, flores, globos, sol, luna, estrellas, mariposas, pájaros. Todo ello repartido por el fondo y los laterales.

*(Aparece Mari Paz durmiendo. Comienza a despertarse y se despereza al contar-  
nos extrañada lo que ha soñado...)*

MARI PAZ ¿Ahahah...! ¡Qué sueño más raro he tenido, era un sueño rarísimo, fijaos... los  
lápices de colores de mi plumier, salían fuera y saltaban, brincaban y jugaban  
todos menos uno, que no lo dejaban estar con ellos.  
*(Aparecen los lápices de colores jugando... no dejan jugar al lápiz negro que  
quiere entrar).*

LAPICES DE COLORES *(Cantando)* "Rosí, Rosá, yo te amo..."

I LAPIZ *(Después de jugar un rato a este juego).* ¿Por qué no jugamos a otra cosa?  
¿Jugamos a Pasen, pasen por aquí?

- TODOS Sí, sí, vale.  
*(Después de jugar un rato a este juego se retiran y sólo se queda el lápiz negro desconsolado porque no le dejan jugar).*
- LAPIZ *(Llora cuando se encuentra con el sacapuntas)* ¡Ay... ay,... aaaay...!
- SACAPUNTAS *(Dando vueltas sobre sí mismo)* ¿Qué te pasa?
- LAPIZ Que mis amigos los lápices de colores no me dejan jugar con ellos.
- SACAPUNTAS ¿Por qué?
- LAPIZ Porque soy negro y no tengo punta y soy más feo. *(Llora).*
- SACAPUNTAS Pero yo te saco punta tonto. ¡Eh! la barriga... que se te hincha...!
- LAPIZ ¡Ay!, que me subo al cielo
- SACAPUNTAS ¡Espera!, me voy contigo.  
*(Aparecen las nubes al compás de una música, moviendo manos y cintura).*
- LAPIZ Son nubes.
- SACAPUNTAS ¡Qué alto está esto...!
- LAPIZ Mira qué bonito; son de colores, hay azules... ¡Vamos a jugar con ellas...!  
*(El lápiz y el sacapuntas se ponen a jugar a esconderse entre las nubes, a tocarlas, etc.) (Música).*
- LAPIZ ¡Fíjate, son blandas!
- SACAPUNTAS ¿Dónde te has metido, que no te veo?
- LAPIZ Aquí estoy... te voy a pillar enseguida *(empezando a correr)*
- SACAPUNTAS ¡A que no!
- LAPIZ ¡Ay!, ya se me ha vuelto a escapar... te pillé... Ahora tú a mí.
- SACAPUNTAS Allá voy.
- LAPIZ Je, je, no me pillas, ¡uy! me pillaste. Cuanta niebla, no se ve nada.  
*(El lápiz y el sacapuntas se chocan varias veces)*
- LAPIZ Mira, un fantasma de verdad.
- SACAPUNTAS A ver... si lo parece.  
*(Se oye un fuerte estruendo y con grandes movimientos llega el viento que haciendo de aspas con las manos aleja a las nubes. Música)*
- LAPIZ ¡Ay! ¡Socorro!, que me lleva el viento.  
*(Se va el viento que ya ha alejado a todas las nubes)*
- LAPIZ ¡Que bien lo estamos pasando! pero... todavía no tengo punta.
- SACAPUNTAS Yo te saco, metete aquí.  
*(El lápiz se mete en el agujero del sacapuntas y sale con una espléndida punta negra)*
- LAPIZ ¡Qué bien... ahora podré dibujar mucho!  
*(Se oye una música alegre y van llegando los globos dando volteretas).*
- SACAPUNTAS Mira lo que viene, son globos.
- LAPIZ Si, son globos de los que pinchaba yo abajo en la tierra.
- SACAPUNTAS ¿Pinchamos algunos?
- LAPIZ ¡Vale!  
*(Se ponen a pinchar los globos, vuelve el viento y se lleva a los globos)*
- LAPIZ Ahora tengo mucha punta, pero no tengo dónde escribir.
- SACAPUNTAS Claro, no tienes papel donde escribir...¿Porqué no llamamos al papel?
- LAPIZ Y SACAPUNTAS ¡¡Papel...!! ¡¡Papel...!!  
*(Llega el papel dando vueltas)*
- LAPIZ Hola, papel.

PAPEL ¡Hola!

Lápiz Es que mi amigo el sacapuntas me había sacado punta y no tenía dónde escribir.

PAPEL Sobre mí puedes pintar.

LAPIZ Oye, ¿te acuerdas, cuando dibujábamos en la tierra a la señorita Mari Paz tan fea, tan fea, tan fea y con una nariz de dos metros y con una barba muy larga, muy larga y con unas verrugas, y aquel día por culpa del borrador, por no borrar a tiempo, la mandaron al despacho del director.

LAPIZ Bueno, voy a dibujar algo.  
*(Se pone a dibujar algo sobre el papel y le sale mal)*

LAPIZ ¡Uy!, me ha salido mal.

PAPEL ¿Por qué no llamamos al borra?

LAPIZ Y PAPEL Vale! Borraaaaaaaa...! Borraaaaaaaa... aa!  
*(Llega el borrador saltando sobre sus pies, sin parar de hacerlo nada más que al hablar. Se saludan cogiéndose de la mano y dando vueltas).*

SACAPUNTAS ¿Cómo estás, borrador?

LAPIZ Nos estábamos acordando de tí, de cuando dibujábamos a la señorita tan fea, con una nariz de dos metros de larga y con una barba muy larga y con muchas verrugas y por tu culpa la mandaron al despacho del director.

BORRADOR Ya, pero es que me caí y me pisaron.

LAPIZ ¡Ah! Bueno, eso es otra cosa. Borra lo que me ha salido mal del dibujo...  
¡Ay qué chuliiii...!  
*(Se pone a dibujar y la goma le borra lo que él dice que ha salido mal, hasta que la goma dice que no quiere borrar, que esto está bien, etc... Total que se enfadan y va cada uno a una esquina...)*

PAPEL ¡Qué aburrimiento!

SACAPUNTAS Sí, que aburrimiento...

PAPEL ¿Podríamos llamar al boli?

SACAPUNTAS ¡¡Vale!!

LAPIZ No, no, no lo llaméis por favor; que ese dibuja mejor que yo.

PAPEL Y SACAPUNTAS ¡Boliii... Boliiii...!

BOLI ¿Quién me llamaba?

PAPEL Nosotros

BOLI ¿Para qué?

PAPEL Para dibujar.

BOLI No, gracias, no tengo ganas. *(Se dirige a los demás)*. Yo soy superior a tí porque no me puedes borrar, a tí porque si escribes te borran enseguida...

LAPIZ Si no quieres jugar ya te puedes estar marchando.

BOLI ... y además te tienen que sacar punta, y a tí... no te necesito para nada porque no necesito que me saquen punta, ¿vale?  
Y a tí, papel, te mancho cuando quiero ¿Vale, titi?

PAPEL ¡Ah, sí! Pues ahora llamo a las tijeras. Tijerassss... Tijerasssss...

SACAPUNTAS No, no las llames.

LAPIZ Las tijeras, Mmmmmmm.

BOLI Ha llamado a una cosa que hace cric, cric.

TIJERAS ¿Quién me llamaba? Yo que estaba tan a gusto durmiendo en el estuche de M. Paz  
¿Qué queréis? ¿Porqué me habéis llamado?

SACAPUNTAS Las ha llamado y están aquí.

PAPEL Porque el boli se estaba poniendo en plan chulo.  
LAPIZ Eh, a mí no me mires.  
SACAPUNTAS Sí, se estaba haciendo el chulo ¡Chulo!  
TIJERAS A ti, borrador, te voy a cortar en dos trozos.  
SACAPUNTAS No, no lo cortes que está mejor sin cortar.  
TIJERAS Ahora papel te voy a cortar en veinte trozos.  
LAPIZ No, al papel no, a ese no.  
PAPEL ¿Para qué habré hablado?  
TIJERAS A ti, lápiz, te voy a quitar esa punta tan hermosa que llevas.  
SACAPUNTAS Al lápiz no, tanto trabajo para nada.  
LAPIZ ¡Ah...!  
TIJERAS A ti, sacapuntas, te dejaré que no volverás a sacar punta nunca mas.  
SACAPUNTAS ¿A mí? No. ¿No sabes que fui campeón de carreras con las piernas? ¿Lo sabías?  
Ah...  
TIJERAS Y a ti, boli, a ver si ahora te pones chuleta, anda, te voy a sacar toda la tinta y no podrás escribir más.  
BOLI No, ¡¡ay!!  
*(Las tijeras van cortando y echándolos encima unos de otros según los aniquila)*  
Y así...  
MARI PAZ ¡Habéis visto que sueño tan raro he tenido? Y lo más raro es que cuando fui a abrir mi plumier no tenía ni lápices, ni goma, ni boli, ni saca... Sólo quedaba el tubo de pegamento. ¡Mirad!

## NOTA:

### ACTIVIDADES DE LA ASOCIACION DE TEATRO ESCOLAR ELCHE:

#### FORMACION DEL PROFESORADO:

*Seminario permanente:* Periodicidad semanal. Sesiones de dos horas. N° asistentes: 300 personas.

*Sesiones de trabajo con expertos:* Quince horas al trimestre.

*Cursos de Iniciación y Perfeccionamiento:* Dos cursos de Perfeccionamiento. Cuatro cursos de Iniciación. Cursos en la Escuela de Verano de Elche.

#### ACTIVIDADES CON ESCOLARES

Circuito de Difusión del teatro escolar: 50 representaciones.

V Festival de Teatro Escolar: 25 representaciones.

II Fiesta del Teatro en la Calle. Tres representaciones de grupos profesionales del teatro infantil.

Doce talleres de animación teatral, en colaboración con la Cooperativa de Teatro Dell'Angolo de Torino. Quince días.

Siete cursillos para escolares. Campaña de la Excma. Diputación.

En este plan de actividades colaboran con la A.T.E. los siguientes Organismos y Entidades:

Excma. Diputación Provincial de Alicante.

Excma. Ayuntamiento de Elche. Universidad Popular de Elche.

Caja de Ahorros de Alicante y Murcia.

# Experiencia de trabajo en el Ciclo Superior

## Teatro y escuela, escuela y teatro

ENRIQUE PATIÑO LOPEZ

"Áreas de expresión, en todo sistema educativo, de enseñanza básica, son todas aquellas que contribuyen a desarrollar en el individuo sus posibilidades de comunicación. Sin embargo, a las que se dedica una mayor atención en la práctica es a las áreas de expresión plástica, dramática y musical.

La expresión artística tiene y ha tenido, en el sistema educativo español, un tratamiento desigual en relación al resto de las enseñanzas, causado no tanto por el planteamiento teórico en los programas desde la Ley General de Educación de 1970, cuanto por la apreciación y valoración social y académica de los alumnos, profesores, padres e, incluso, por la práctica del propio sistema educativo.

Esta situación ha provocado una importante discriminación en la educación integral de nuestros alumnos, ya que ha dejado al azar el que a todos ellas se les garantice, por igual, unos mínimos niveles de formación y de posibilidades de maduración de sus capacidades de expresión artística.

En consecuencia, la organización, estructuración, desarrollo de las áreas de expresión artística y su equiparación, a todos los efectos, con las demás áreas, como parte fundamental del currículo escolar, es una tarea básica y urgente."

*Anteproyecto para la reforma de la segunda etapa de la E.G.B. Editado por el Ministerio de Educación y Ciencia en septiembre de 1984.*



"El desarrollo de las áreas de expresión artística, una tarea básica y urgente".

**E**n este punto estamos. Lo que aquí se reproduce es el preámbulo de los Programas del Área de Actividades Artísticas para el Ciclo Superior de E.G.B. que renuevan los anteriores Programas Renovados de hace tan sólo

unos cursos y que, a su vez, reformaban las más antiguas orientaciones sobre el Área de Expresión Dinámica que se contemplaba por primera vez en la Ley General de Educación del año 1970. Aunque la declaración de intenciones de este

nuevo prólogo a unos "nuevos" programas podría suscribirse en su totalidad, queda la frustración de haber estudiado y colaborado en otros programas que nunca pasaron, a nivel general, del papel de los sucesivos Boletines Oficiales del



"Un camino para solucionar la crisis teatral es formar espectadores desde los primeros años".

Estado, a lo largo de estos quince años. En este tiempo no ha habido el menor síntoma de adaptación de la estructura escolar y de la formación del profesorado a los requerimientos que exige una auténtica puesta en marcha de una renovación pedagógica. Y esa adecuación ha de ser, cuando menos, paralela a la puesta en marcha de los programas. Estos temas siguen siendo "de artistas" —en su sentido peyorativo— en la mayoría de nuestras escuelas y lo que es peor en las escuelas de formación de profesores que no dan ni la más mínima pauta que permita a sus alumnos abordar con cierta seguridad estos temas, para poder enfrentarse así al reto que supone el tratamiento de materias que en el entorno social en que nos movemos no están prestigiadas como disciplinas habituales dentro del currículo escolar de nuestros alumnos de EGB. Por todo esto, parece evidente que la dirección del esfuerzo oficial, cuando menos, está equivocada. No se trata de emplear los escasos recursos existentes en seguir renovando programas —por otra parte muy semejantes— que no se aplicarán nunca si no se abordan decididamente y con los medios necesarios todos los aspectos apuntados anteriormente. Aún así es de reconocer

que hay, en la actualidad, pequeñas acciones —muy pequeñas, imprecisas y contradictorias— que apoyan la puesta en marcha de estos, otra vez, nuevos programas para la enseñanza de las actividades artísticas, entre las que se encuentra el teatro y su inclusión en la "tarea escolar" que es el tema del que se tratará en este artículo.

### EMPEZAR A HABLAR DEL TEMA

Olvidemos un poco todo lo anterior y vamos a enfrentarnos con la realidad deseable. El maestro que se ha decidido a poner en práctica la teoría promulgada por los altos organismos, se encuentra ante los niños y a pesar de las dificultades intenta empezar a trabajar desde su propia realidad. Enseguida surgen cantidad de preguntas que hay que resolver. Trataré de reproducir aquí algunas de las que más frecuentemente he escuchado. Ya sea de los propios niños, de otros compañeros —en cursillos o trabajos comunes— o de mis propias dudas personales que, a pesar de la experiencia, no llegan a resolverse del todo y obligan a replantearse muchas cosas. Veamos pues:

*¿Por qué el teatro en la escuela? ¿Pa-*

*ra qué vale? ¿Qué puedo hacer? ¿Cómo lo hago? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Con cuántos niños? ¿Cómo programo? ¿Cómo hago los equipos de trabajo? ¿Cuál debe ser mi actitud en estas clases? ¿Cómo hago para sentirme seguro? ¿Debo preparar representaciones de fin de curso? ¿Cómo selecciono a los niños para las obras? ¿Qué textos elijo? ¿Cómo reparto los papeles? ¿Cómo hago los decorados? ¿Qué materiales utilizo? ¿Cómo evalúo y controlo los resultados? Para hacer todo esto: ¿Qué conocimientos debo tener? ¿Dónde puedo adquirirlos? Otro punto importante: ¿Cómo podría relacionar las demás materias con el teatro? ¿Pueden aprender los niños las matemáticas, o las ciencias a través del teatro?...*

He puesto las preguntas en primera persona de una manera consciente, pues así suelen surgir, en principio, pero debemos ir consiguiendo que las preguntas sean realizadas por el propio equipo, logrando que las respuestas vayan siendo cada vez más colectivas y asumidas por todos. Así iremos acostumbrando a los niños y a nosotros mismos a que el profesor, en este "juego del teatro", es uno más con cierta cualificación si acaso. Esto implica un cambio de actitud del pro-

fechorado que se aleja con mucho de la lección magistral que todavía se emplea con exceso en nuestro sistema educativo. El maestro debe ser el animador y estimulador del juego teatral. Este papel de "jugador cualificado" es habitualmente bien entendido y aceptado por el niño.

### ¿QUE PUEDO HACER? ¿COMO LO HAGO?

Antes de decidir el quehacer conviene fijarse unos objetivos a conseguir. Como se puede suponer de lo ya expuesto, no pondré, a la hora de formularlos, el acento en la parte "artística" del teatro, ni en los aspectos miméticos del mismo. Por el contrario, utilizaremos las "herramientas" teatrales que nos permitan favorecer esa maduración personal a la que antes me refería. Y, en general, todo aquello que sirva para desarrollar la expresión libre del propio niño y que pueda conducirle a unas mayores cotas de comunicación.

Así, de esta manera, incidiremos necesariamente en otros aspectos como pueden ser: *desarrollo del pensamiento divergente —o creatividad—; socialización* como consecuencia del necesario trabajo de equipo. Asimismo se verifican *aprendizajes de conflictos y de diferentes roles* y, con un proceso de trabajo adecuado, aumentaremos la *capacidad crítica* de los niños tanto con respecto a sus propias "actuaciones" como ante las de los demás.

Estos objetivos serán el marco mínimo en el que podría desenvolverse la actividad, independientemente de la edad de los niños. Solo variarían las actividades, que tendrían propuestas cualitativas diferentes, en función del nivel de maduración del alumno.

A la hora de abordar el objetivo que apuntaba más arriba de "desarrollar la expresión libre del niño" y que considero primordial para ir consiguiendo sucesivas metas es importante —a nivel de análisis— plantearse tres estadios sucesivos de logro que, por otra parte, se interrelacionan y coexisten pero que nos pueden proporcionar un "punto de mira" distinto según lo que pretendamos denominar de: *percepción y sensibilización, expresión y comunicación.*

### PERCEPCION Y SENSIBILIZACION

En síntesis, el objetivo de los ejercicios que planteemos con este fin irán encaminados a "ayudar a que el niño descubra" sensaciones, objetos, personas, espacios... en los que no había repa-



"Lo más importante debe ser el proceso de trabajo y no el resultado".

rado. Por tanto serán válidos todos aquellos que ayuden a desarrollar la observación activa, y en los que participen mayores potencialidades del cuerpo que es el primer instrumento a utilizar para el trabajo dramático.

## EXPRESION

Entraría en este apartado todo aquello que estimule la necesidad que el niño posee de expresarse y que lo haga a partir de ejercicios que propongan distintos lenguajes y modo de comunicación ya sea a través del propio cuerpo, del sonido, de idiomas inventados, de mimo, de códigos, en fin, variados y que supongan una pequeña dificultad que motive la participación como ocurre con las reglas y "trampas" de cualquier juego.

## COMUNICACION

Sería el resultado final del proceso, pero, desde luego estaría presente en todo el trabajo, aunque sea en niveles mínimos y de cierta torpeza comunicativa.

En cuanto a *metodología de trabajo* apuntaremos que debe ser activa, sobre todo para el niño. En cada sesión de trabajo conviene dejar algún tiempo para cada una de las siguientes actividades: a) Planteamiento y aclaración sobre el trabajo que se propone realizar; b) Realización del trabajo propiamente dicho (ejercicio, ensayo...); c) Comentario y análisis de lo realizado. Esto último hecho, lógicamente, al nivel que corresponda a la edad de los alumnos.

Con estas premisas —que deberán estar presentes a la hora de la interpretación y posterior realización de cualquier ejercicio, juego o proceso de trabajo más largo— pasaré a plantear algunos de los "temas" de trabajo que podrían abordarse en la escuela.

Tómense como sugerencias de tipo general que cada uno ha de adaptar a su realidad concreta: número de niños, espacio, tiempo disponible, motivación, conocimientos etc...

A) EXPRESION CORPORAL. Iniciaremos el trabajo siempre a partir del reconocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades y limitaciones. Este será nuestro principal elemento de juego.

- Ejercicios de reconocimiento y movilización de diferentes zonas del cuerpo (haremos hincapié en los centros motores fundamentales), pasando después a establecer juegos corporales que permitan ir haciendo sentir a nuestro cuerpo y



"Tres estadios: percepción, expresión y comunicación".

expresarse por sí mismo y en relación con los demás.

- Ejercicios de caminar: a diferentes ritmos, de diferente forma. Imitando a...
- Caídas, rodar, girar, etc.
- Movimientos colectivos ordenados y desordenados
- Ejercicios de equilibrio y de pérdida del mismo.
- Marchar y parar: con y sin ritmo etc.
- Ejercicios de parejas: el espejo; la marioneta; el pedazo de arcilla. Un niño mueve el cuerpo del otro siguiendo alguna de las imágenes planteadas.
- Ejercicios de grupo. Construir máquinas entre varios cuerpos que se mueven y suenan.
- Trabajo sobre calidades de movimiento. Antagonismo muscular.

Y un largo etcétera que la actividad diaria va rellenoando.

B) MIMO Y PANTOMIMA. El recurso o herramienta teatral será aquí el llamado "teatro del silencio". A los niños les gusta jugar mucho a hacer mímica y se divierten adivinando lo que han querido contar sus compañeros. O modificando algo que cree que no hicieron bien. O añadiendo algún elemento nuevo que puede modificar lo que hizo otro. O...

Como ejercicios que ayudan a expresarse mímicamente podríamos plantear:

- Expresar lugares determinados mediante el gesto.
- Con el gesto de la cara expresar estados de ánimo distintos.
- Seguir una historia narrada sólo con gestos.
- Reacción gestual (no sólo con gestos de la cara) ante diferentes palabras, situaciones, etc.
- Trabajo gestual con partes independizadas del cuerpo: con las manos, con la cara, con las piernas. Combinándolas de a dos, etc.
- Jugar a adivinar oficios que son interpretados por el gesto exclusivamente.
- Elaborar en equipos pequeñas pantomimas y representarlas.
- Situaciones en espacios públicos: parques, jardines, cines...
- Situaciones en lugares pequeños: cabinas telefónicas, ascensores, etc.
- La cámara lenta y "moverse como en las películas antiguas"
- Situar mímicamente objetos en el espacio.
- Definir objetos por su peso, tamaño, calidad, etc.

Como se verá en cualquier apartado se podrían elaborar miles de ejercicios



*"Partir el reconocimiento del propio cuerpo; sus posibilidades y sus limitaciones".*

pero los más interesantes serán aquellos que surjan en la propia comunicación que supone el contacto de los niños con el profesor y de los propios niños entre sí.

C) EL RITMO. Es un elemento importante no sólo para la música sino para el teatro. Lo utilizaremos como elemento básico de cualquier juego organizado. Sensibiliza al niño en un aspecto musical importante y establece las bases hacia una disciplina colectiva de juego, obligando a atender a los demás. Podemos realizar, en este sentido ejercicios de ritmos sencillos, con o sin instrumentos de percusión. La palabra utilizada como elemento rítmico. El movimiento rítmico del cuerpo. Entradas y salidas de un lugar siguiendo determinado ritmo. También es útil en este punto la utilización de música que sirve de base a una dramatización o pantomima y que nos orienta por su ritmo y duración fundamentalmente. (Son muy útiles en este sentido las bandas sonoras de algunas películas

que por su lejanía en el tiempo no condicionan previamente al niño).

D) DRAMATIZACION. Distinguiremos, en este punto, de entre los muchos caminos a recorrer, dos de ellos exclusivamente: la dramatización espontánea, con fin en sí misma, y los procesos de dramatización que llevan a la creación de obras teatrales "escritas" por los mismos niños.

D.1. **El proceso de dramatización improvisada y espontánea** se puede producir desde la total ausencia de regla, es decir, por la representación de aquello que se ha inventado un grupo de niños, hasta aquellas que surgen bajo unas reglas del juego que dificultan y a la vez potencian la expresividad del niño. Las reglas del juego pueden ser variadas. Veamos algunos ejemplos:

- La acción debe ocurrir en un lugar determinado.
- Sólo puede haber simultáneamen-

te en escena tres personajes (ejercicio muy útil para acostumar a los niños a las entradas y salidas de escena).

- El protagonista ha de ser algún objeto determinado.
- Los personajes deben estar caracterizados por un número determinado de elementos.
- Jugar a utilizar un objeto de diferentes formas.
- Transformar un espacio por cambio de la situación de sus elementos: sillas, mesas, etc.
- Recrear un ambiente determinado sólo a través de sus ruidos.
- Lo mismo a través de sus movimientos: una oficina, un mercado.
- Inventar cosas que pueden pasar en un determinado ambiente que nos es cotidiano: el colegio, el parque, etc.
- Cambio de roles: el padre hace lo que haría el hijo y viceversa.



*"La dramatización improvisada y espontánea puede producirse desde la ausencia de reglas".*

De nuevo los ejercicios tratan de ir poniendo pequeñas "reglas" que hagan enfrentarse al niño en cada sesión con un reto diferente aunque aparentemente todo siga igual.

Otro tipo de variaciones se puede establecer en cuanto al sistema de preparación: pueden haberse puesto de acuerdo varios niños para realizar estas dramatizaciones o, por el contrario, pueden surgir sobre la marcha en torno a una propuesta inicial en la que se incluyen las normas de sucesivas incorporaciones al juego. Incluyo estos títulos para que cada lector imagine la organización del juego de dramatización que para él responde a ese nombre:

- "ESTE MERCADO ESTA CAMBIANDO CONTINUAMENTE"
- "HISTORIAS ALREDEDOR DE UNA SILLA"
- "UNA SILLA PARA DOS"
- "¿PARA QUE SIRVE ESTE PALO?"
- "¿QUIENES SON ESTOS QUE ENTRAN EN MI...?"

Ni que decir tiene que es de gran importancia conseguir que los niños, que momentaneamente no participan en estas "improvisaciones", sean "espectadores activos", que en cualquier momento pueden participar físicamente en la acción planteada. Además deberán participar en la labor de análisis y comentario posterior a la realización de cada improvisación o bloque de las mismas.

**D.2.- Obras teatrales realizadas —en todo su proceso— por los propios niños.** Siguiendo un proceso de trabajo como el esbozado anteriormente es frecuente que empiece a aparecer, en determinado momento, la petición de los niños de "hacer obras de teatro" como una necesidad de plasmar de alguna manera los trabajos realizados. El "proceso de trabajo" que, generalmente, exige varias sesiones dedicadas a un único objetivo, debe reunir, según mi criterio, estas características:

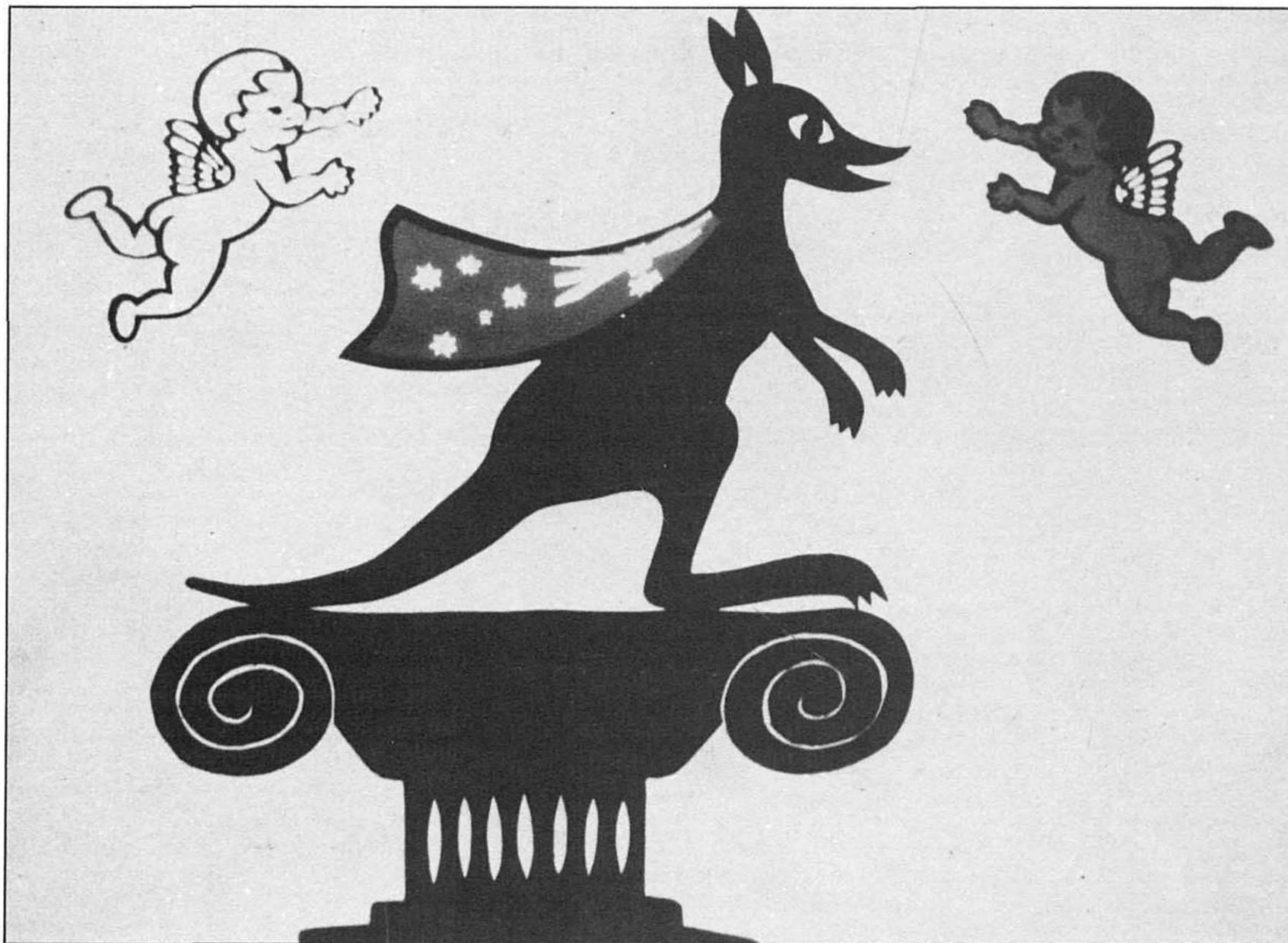
- a) En el trabajo no debe quedar mar-

ginado ningún niño. Para ello aprovecharemos la división del trabajo que nos ofrece el "proceso productivo teatral".

b) El texto-guión inicial debe estar elaborado por el conjunto del grupo antes de dividirnos el trabajo en equipos. Para ello podemos recurrir a todos los juegos de invención de historias que conozcamos: "Sigue tú..."; "Demos otro final a la historia que ha contado..."; "¿Qué otras cosas le podrían pasar a...?"; "¿Qué pasaría si el protagonista en lugar de... fuese...?"; "Invención de historias aleatorias...", etc.

c) Lo más importante debe ser el proceso de trabajo y no el resultado que, aunque no despreciable, debe ser valorado en su justa medida en cada caso, sin supervalorarlo por encima de todo.

d) Fijar tiempos y fechas, con etapas para alcanzar los objetivos. Analizar hasta dónde se ha llegado y qué ha faltado. El resultado final debe ser objeto de comunicación entre los propios niños y



*"Sería necesario que hubiese representaciones de teatro en horario escolar".*

procurar no sacarlo de ese marco donde quedaría generalmente desvirtuado.

Para seguir este proceso doy unos pequeños datos sobre tiempos, distribución y contenido de las sesiones.

Elaboración del texto-guión colectivo. Aproximadamente cuatro sesiones de trabajo, después de las cuales quedará plasmado el resultado en un texto-guión final.

Ensayos progresivos por escenas. Conviene que el grupo tenga un "equipo de dirección" y, en ese caso, dejarles a su aire. Intervenir solamente en los momentos necesarios. Se sugiere utilizar la improvisación como método de trabajo, no exigir memorización rígida (si hubiese un claro diálogo en el guión) y, en ningún caso, recurrir a artificios, como apuntador, etc. El niño debe estar libre para poder crear a partir, esta vez, del guión inicial. En estas sesiones irán incorporándose —si es necesario y posible— otros elementos como: disfraces, decorados, música, ilustraciones sono-

ras, bailes... El tiempo apuntado es sólo indicativo, aunque no debe reducirse demasiado, ni prolongarse para llegar a "perfecciones", posiblemente inalcanzables y quizás contraproducentes.

Por último, la representación será como un día más de ensayo con una característica especial. Asistirán nuestros compañeros y tendremos un coloquio posterior con ello, analizando nuestro trabajo y proponiendo, en su caso, otras alternativas.

Para iniciar el texto-guión podremos partir de diferentes motivaciones que surjan o calen en el equipo. Por ejemplo:

- Una narración.
- Un poema.
- Un hecho vivido.
- Un sueño.
- Una noticia del periódico.
- Un acontecimiento festivo: Carnaval, Fiesta de San Juan, la primavera.
- Un...

En fin, cualquier recurso cercano a

nuestro entorno y a la edad de los niños con quien trabajemos.

**A modo de epílogo. Los niños y las representaciones de teatro para niños.** No entraré a fondo en el tema, pero parece obligado desde esta revista teatral hacer una pequeña referencia al tema aunque sea de un modo muy escueto.

Es interesante que el niño, con sus compañeros y maestros, pueda tener contacto con el hecho cultural que supone el teatro. Para ello sería necesario que:

Hubiera representaciones de teatro en horario escolar y —sería deseable— con unos planteamientos de trabajo para que pudiese trascender de la propia asistencia como espectador. (Incluyo a este fin un modelo muy simple de una posible propuesta de actividades).

Hubiera un lugar en el que los niños pudiesen encontrarse con ese acto de comunicación que es el teatro escolar en algunos espacios preparados al efecto en los que pudiesen experimentar con



*"En el juego del teatro el profesor es uno más".*

algunos medios sus propuestas teatrales o las de otros compañeros.

Hubiera más relación entre las "gentes del teatro" y "las gentes de la educación" que evitaría la cantidad de espectáculos para niños que están tan lejos de lo que el niño en realidad desea. Propondría encuentros con autores, actores, críticos..., que ayudaría a que el teatro profesional se plantease el "teatro para niños" de una manera seria y no, como frecuentemente ocurre, como una salida fácil para cuando "no hay un trabajo más interesante".

Evidentemente, puede ser uno de los caminos para solucionar la crisis teatral el ir formando a espectadores desde los primeros años. Pero, como en el caso de los maestros, eso exige un profundo cambio de actitud en todos los que de una u otra manera manejan los resortes del teatro. La mayoría de las preguntas formuladas al principio han intentado ser contestadas desde mi análisis y mi experiencia diaria en la escuela en los últimos

años. Algunas de manera explícita y otras lo están implícitamente en algunos de los planteamientos vertidos a lo largo de estas líneas.

#### **UNO DE LOS POSIBLES MODELOS DE FICHA DE OBSERVACION SOBRE UN ESPECTACULO TEATRAL AL QUE SE HA ASISTIDO**

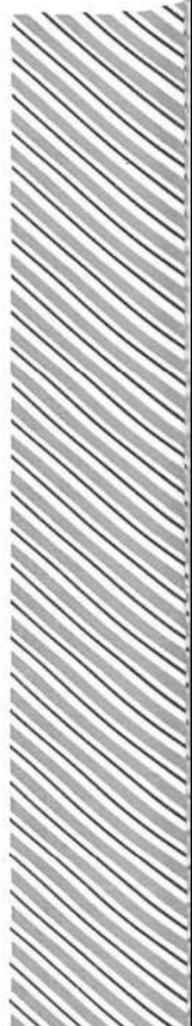
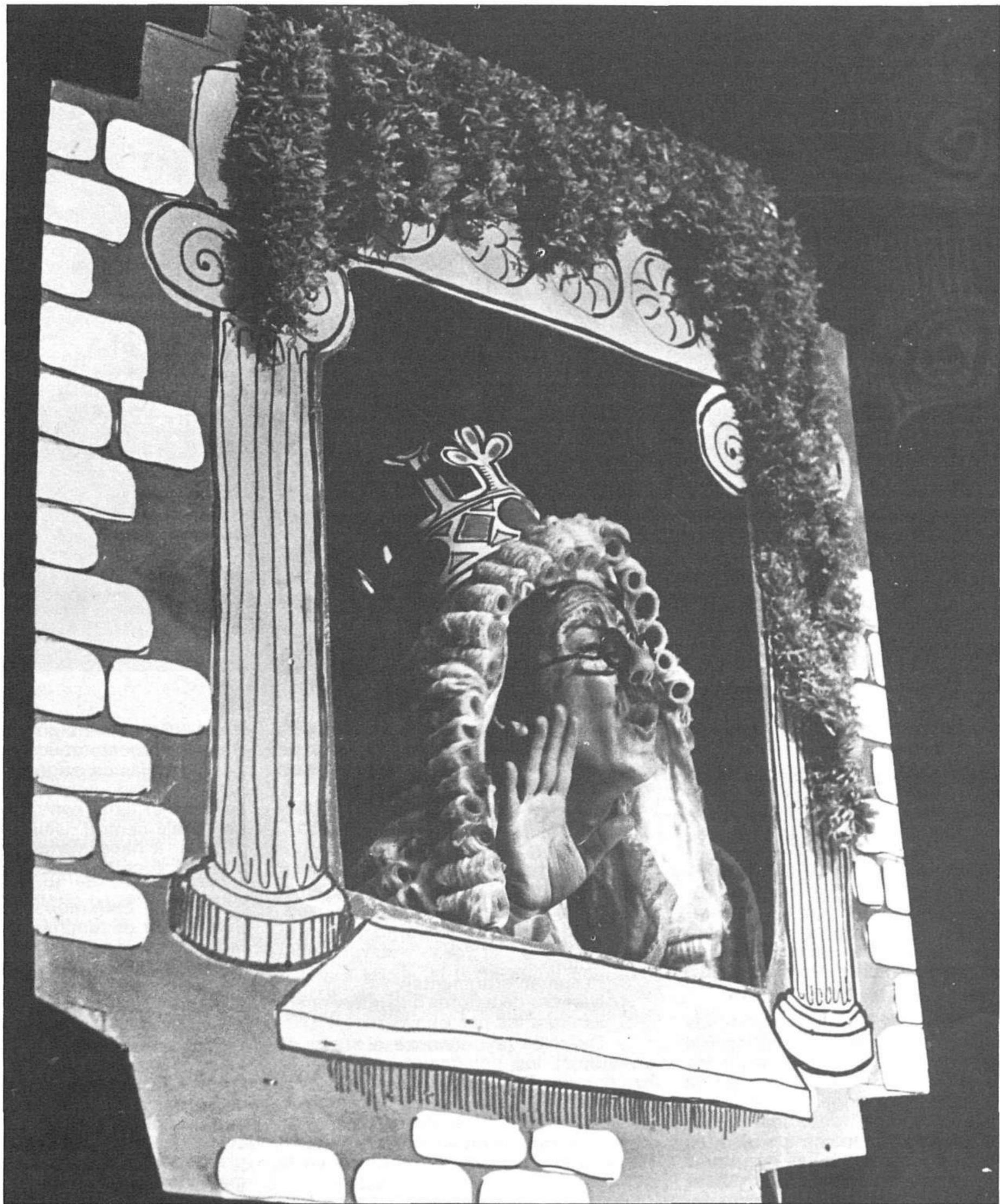
1. Título de la obra.
2. Autor.
3. Resumen argumental.
4. Número de actores que intervienen.
5. Nombra los personajes.
6. Describir (ayudándose, si acaso, de un dibujo) los personajes que más te han llamado la atención.
7. Indica y describe los diferentes lugares donde ocurre la acción de la obra.
8. Describe (ayudándote de dibujos) los decorados y trajes utilizados en la obra.
9. ¿Qué materiales se utilizaban fundamentalmente en la obra?

10. ¿Se utiliza algún tipo de música? Descríbela como puedas.

11. Podíamos sugerir actividades de narración o poemas e incluso analogías en base al tema central de la obra o al personaje central. Utilizaríamos esto para jugar a hacer variaciones: cambiar el final, el protagonista, los lugares, etc...

NOTAS. Este modelo de ficha se podría utilizar de muchas maneras: contestada por escrito individualmente, en equipos de trabajo. También, sobre todo con alumnos pequeños, podríamos contestarla oralmente y realizar los dibujos entre todos o hacerlos sobre uno de nuestros compañeros al que disfrazaremos entre todos, o dibujar sobre una silueta recortada en papel...

Para un espectáculo concreto es aconsejable que el maestro haya presenciado con anterioridad el espectáculo y prepare actividades concretas que le sugiera ese montaje en especial. Incluidas actividades a realizar con los niños previamente a la asistencia al teatro.





**4**

**Hasta las  
Enseñanzas Medias**

# Más allá de dogmas y paradigmas

**XOSE LORENZO**

del Taller Dramático del Instituto de Pontedeume. Galicia.

40

Corren tiempos en que la aparente crisis del teatro "adulto" se encuentra en vías de solución. Los mass-media —cine, televisión, vídeo— van ocupando poco a poco su diferenciado espacio con respecto al fenómeno teatral. Por lo que a la escuela se refiere, comienzan a adoptarse posturas en las que la expresión artística es considerada como uno de los elementos integrados para una educación multidisciplinar, aunque resulta francamente difícil cualquier intento teórico de aproximación a un hecho dramático-educativo como el que se está produciendo en muchos de los centros de enseñanza media del Estado español.

Intentaremos, no obstante, aportar en este artículo algunos datos que puedan servir para compartir experiencias, similares o no. Con todos se irá, sin duda, haciendo poco a poco la historia de un vehículo de expresión hasta ahora represaliado, marginado y castrado como pocos dentro de la esfera de la educación.

Como la mayoría de las experiencias pedagógico-teatrales, son la casualidad en unos casos y la curiosidad en otros, las razones que van a determinar el nacimiento de un pequeño núcleo de activi-

dad dramática en un centro de bachillerato, como es el caso que nos ocupa, situado en una pequeña villa de Galicia, en una comarca de amplia tradición escénica, tanto en la pre como en la postguerra.

El precedente lo constituye una clásica función de fin de curso en la que el mimetismo, con concomitancias televisivas, es el protagonista de la fiesta. Subyace, no obstante, un extracto que conecta con la tradición parateatral del país gallego en cuanto a la potenciación de ritos y mitos, lo que lleva aparejado un trasunto mágico que aporta un poco de aire fresco.

Durante los dos primeros cursos en que comienza a funcionar el taller dramático, la improvisación es la tónica dominante en cuanto a la actividad. No existe una referencia real que se pueda tomar como modelo del trabajo, por eso resulta necesario arriesgar en los planteamientos a la par que existe una imperiosa necesidad de comunicación por parte del alumnado. Ellos son quienes, de alguna manera, presionan para que esta experiencia sea iniciada a pesar de las condiciones de incertidumbre.

La idea que preside estos dos años es la de un cambio radical en cuanto a las formas, una ruptura total con el teatro que se realiza en Galicia a principios de esta década. Son los textos lo que, inicialmente, aparecen como más susceptibles de transformación, por lo que se recurre a los más vanguardistas escritores contemporáneos, a los innovadores de la literatura dramática como primer paso de lo que está resultando un largo camino, no exento —por fortuna— de gratas sorpresas.

Paralelamente, el aprendizaje del medio con el que se desea comunicar es

objetivo prioritario y así se establecen dos niveles que no siempre se corresponden con el grado de enseñanza al que pertenecen los alumnos. Antes, al contrario, son ellos los que en base a su entusiasmo, necesidad o afición, se van integrando en uno u otro nivel de aprendizaje. En más de una ocasión hemos estado tentados de modificar este sistema sincronizándolo con los cuatro cursos que constituyen el programa educativo de los centros de enseñanza media. Al final, intuitivamente, hemos desistido de la idea, en parte por un intento diferenciador de la enseñanza tradicional, en parte por la propia dinámica con que la experiencia nos ha ido sorprendiendo.

Un tercer apartado merece especial atención en esta primera fase, la incorporación de un equipo multidisciplinar en el que permanecen distintos departamentos de la enseñanza tradicional y se incorporan al hecho teatral. Así, el departamento de Educación Física ha contribuido en aspectos de psicomotricidad y expresión dinámica, recuperando para los distintos equipos a una serie de alumnos que con una clara vocación dramática no habían tenido la oportunidad de explorar sus posibilidades corporales, con el consiguiente "complejo" adquirido en función de su aspecto externo; este departamento también se ha responsabilizado del apartado de danza y ritmo. Los departamentos de lengua y literatura española, así como de lengua y literatura gallega, han supuesto la posibilidad del trabajo teórico del comentario de texto, de las traducciones (cuando ha sido preciso), de la psicología de personajes e incluso determinados aspectos de la dicción, y han sido la mayoría de los profesores integrados en este departamento quienes han hecho posible la continui-

dad de esta experiencia gracias a su entusiasta e incondicional apoyo. Del seminario de diseño ha salido todo el estudio en el terreno plástico-estético; aquí hemos encontrado un auténtico soporte para investigar en las distintas formas de expresión que se han ido proponiendo; ha sido este uno de los departamentos más "explotados" y en los que se ha llegado a una más profunda interacción. Hijos de esta colaboración son los vídeos, audiovisuales y exposiciones que se están realizando y que conectan en una apuesta comunicativa que trasciende los límites del plano meramente estético. Otro dato interesante a aportar lo constituye el hecho de que las sesiones de trabajo se han realizado siempre dentro del horario escolar si exceptuamos el pasado curso, en el que imposiciones de la dirección nos han obligado a alternar una fórmula mixta, cuya consecuencia más directa ha sido un notable retraso en la programación prevista, así como una disminución del interés (en los grupos de iniciación), debido fundamentalmente al esfuerzo que supone dedicar tiempo extraescolar para una actividad casi desconocida y a la cual no se ha tenido acceso desde los primeros niveles escolares.

Es este, a nuestro entender, el gran reto de la incorporación de la actividad teatral a las enseñanzas medias, ¿cómo incorporar una disciplina de las ciencias y artes de la comunicación a un grupo amplio de adolescentes que no han tenido acceso a este lenguaje en ninguno de sus periplos educativos?, ¿cómo evitar la "función-fin-de curso", cuando la necesidad de subir a un escenario y aplicar inmediatamente lo que se trabaja en ensayos es tan urgente como en estas edades? y, por último, ¿cómo realizar un trabajo mínimamente coherente sin apoyos académico-administrativos?, o al contrario, ¿cómo salvar las zancadillas que la burocracia va tendiendo a la libre iniciativa pedagógica?

Algunos de estos problemas los hemos ido resolviendo a base de imaginación y voluntad. Se ha intentado compaginar el aprendizaje, la asunción de un nuevo canal para poder comunicar con la práctica sistemática del mismo: la puesta en escena. Y poco a poco se han ido sentando las premisas elementales con las que poder jugar en un esquema alumno-aprendiz-actor-texto-escena-teatro-público-aprendiz-alumno que posee bastante de autoconsumo, pero en el que la interrelación es cada vez más acuciante.

# A MOSTRA DE TEATRO INFANTIL GALEGO

*"Xeración nos"*  
DO 5 Ó 10 DE NOVEMBRO



*comisión  
mancomunada  
de cultura:  
concellos de  
Ares, Fene,  
Mugardos,  
Narón, Neda,  
e Valdovíño.*

41

C XUNTA  
DE GALICIA

U

CONSELLERÍA  
DE EDUCACIÓN  
E CULTURA

L

T

U

DIRECCIÓN  
XERAL  
DE CULTURA

R

A

Arte e Olibri Galia. LOPOL, TUNER, TOL, A2001 - FORTALAZA

Algunos pasos se comienzan a dar en este terreno, ya en el curso pasado se ha iniciado un sistema de intercambio con otros centros, intercambio que afectaba exclusivamente al hecho de la representación. Para el presente curso está previsto ampliar los intercambios al campo pedagógico, por medio de distintos cursos con monitores de otros centros, conferencias y jornadas de debate sobre nuestra más profunda preocupación en la actualidad, ¿hacia dónde camina el teatro?

Efectivamente, tanto se ha hablado de crisis en el teatro que la escuela (en este caso de grado medio) no ha podido permanecer ajena al tema. En el aire flotaba un dilema: si la crisis es evidente habrá que incidir en las distintas alternativas buscando un punto de arranque para constituir la sólida base de lo que habrá de ser el teatro del futuro. Un cierto teatro, aquel que se empeña en competir con el cine y la televisión, está celebrando sus funerales. El teatro vivo, el de la era interespacial, el de una época de avanzada tecnología, con un lenguaje propio diferenciado de las demás artes de la comunicación, está naciendo.

A otros niveles son los centros de nuevas tendencias, los grupos que siguen sosteniendo el estandarte de la independencia frente a la avalancha del actor-funcionario (entramado burocrático o trampa saducea tendida por la administración al estómago de los cómicos). En la escuela habrán de ser el intercambio, la investigación, el riesgo y la humildad los ejes sobre los que se pueda ir articulando el teatro del futuro, el futuro de nuestras culturas.

#### **GALICIA: UNA ADMINISTRACION ANALFABETICAMENTE TEATRAL**

Un entusiasmo creciente entre el alumnado y una mayor responsabilización del sector docente, traslucida en una mínima (por el momento) especialización, tienen su contrapunto en el analfabetismo teatral que está demostrando la Administración autonómica en materia teatral. Luego de las expectativas creadas en 1984 tras asumir Luis Alvarez Pousa la Dirección General de Cultura, la realidad tras su reciente dimisión deja al descubierto un equipo de funcionario-burócrata incapaz, no ya de construir, sino de mantener en pie un proyecto elaborado en base a la normalización del hecho teatral en Galicia.

Por lo que al terreno escolar se refiere, no se registrarán variaciones, ya que



*"La expresión artística comienza a ser considerada en la escuela como elemento de la educación multidisciplinar".*



*"El teatro vivo, con un lenguaje propio y diferente al de otros medios de comunicación, está naciendo".*

durante el año pasado no ha existido apoyo alguno de la Consellería de Educación a esta parcela considerada, entre otros, por el delegado provincial de educación de La Coruña como "una forma de perder el tiempo" al referirse a las seis horas repartidas entre tres días en que los alumnos de EGB de seis ayuntamientos asistirían a unas representaciones de grupos profesionales integradas dentro de la "I Mostra de Teatro Infantil".

Afortunadamente, iniciativas tan importantes como este festival tuvieron una gran acogida, tanto entre el profesorado como entre los monitores, que regularmente dirigen talleres de expresión dramática en los distintos centros. Un curso dirigido a ellos agotó la matrícula escasos días después de haber sido anunciado. Una alternativa integrada por siete puntos ha sido elaborada en una mesa de trabajo que sobre el teatro en la escuela se ha desarrollado en el mismo marco de la Mostra y en la que han par-

ticipado ocho profesionales (entre maestros y especialistas) de toda la geografía gallega, estas alternativas remitidas a la Consellería de Educación proponen sustancialmente la consecución de presupuesto para todos los centros para actividades teatrales, consideradas como no regladas (con el coeficiente económico correspondiente al resto del profesorado), completando esta idea con la reducción de horario o guardias a los profesores encargados; la creación de un boletín que facilite el intercambio de las experiencias realizadas en los diferentes centros escolares; el acercamiento entre escuela y teatro a través de la facilitación por los organismos oficiales del acceso a las distintas representaciones que se programen en el ámbito de incidencia del colegio; la incorporación del "juego dramático" —teatro escolar en las escuelas universitarias de magisterio, disciplina impartida por actores o especialistas en la misma, así como la organización y

financiación de cursos y seminarios permanentes que vinculen a la totalidad de maestros implicados—.

Unas jornadas para animadores (1) en los distintos niveles del teatro escolar y del juego dramático para intercambiar experiencias, discutir de las distintas problemáticas específicas y aportar soluciones que contribuirían a mejorar la actividad teatral en la enseñanza, han sido solicitadas a la Administración dentro de estas alternativas sin que hasta el momento se haya obtenido respuesta alguna.

Son maestros y especialistas los que contra viento y marea persisten en la recuperación y consolidación del teatro-juego dramático en la escuela. También algunos seminarios específicos dentro de las jornadas de pedagogía que ayuntamientos y sindicatos suelen organizar a lo largo del año y una sorda labor en cada centro que, las más de las veces, apenas sí trasciende los propios límites del barrio, aldea o parroquia.

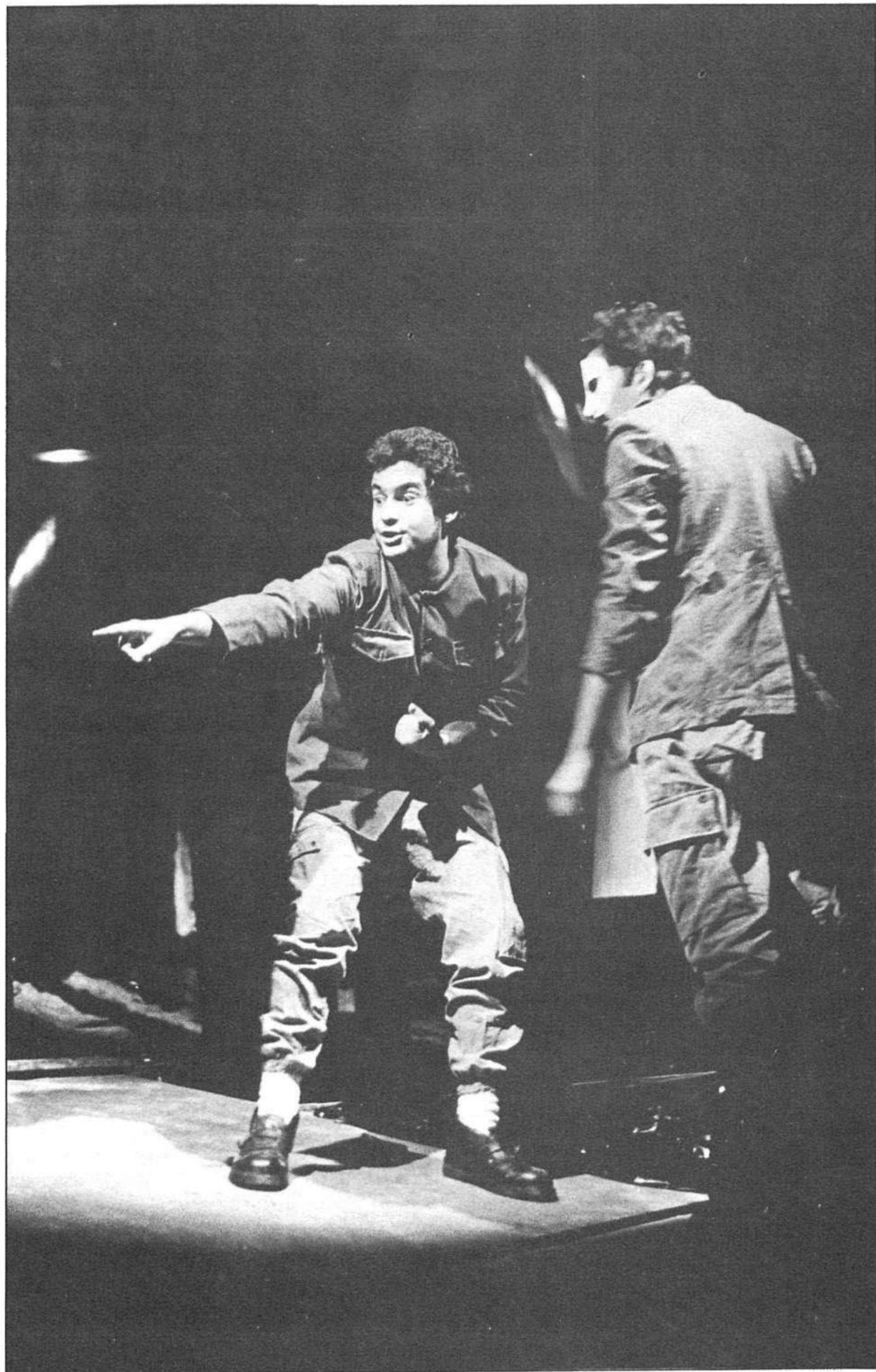
La edición de la "II Mostra de Teatro Infantil", en la ría ferrolana, prevista para la primera quincena del mes de mayo, incorpora una semana de teatro escolar y aficionado a la par que continúa con los cursos de formación para maestros y actores de base, ampliando a cuatro el número de mesas de trabajo, dos de ellas dedicadas al teatro en la escuela, EGB y BUP-FP, respectivamente, intentando paliar la falta de convocatoria por parte de la Administración de unos más amplios debates, siendo este el único dinero oficial que se va a invertir, por el momento (2).

Un dato: cuando el pasado curso se convoca un sistema de ayudas a proyectos teatrales, el jurado calificador desestima todos los que se presentan desde centros escolares por creer que la convocatoria, realizada desde la Dirección General de Cultura, no tenía competencia en este campo y sugiriendo a la Consellería de Educación que por medio de las direcciones generales de enseñanza general básica y enseñanzas medias realice una convocatoria similar.

Han pasado más de diez meses y muchos proyectos de muchos centros de enseñanza continúan esperando.

(1) Se engloban en este apartado tanto a los profesionales como a otros profesionales que estén llevando estas actividades en los centros.

(2) Un 40 % del presupuesto de esta segunda edición podría estar financiado por la Dirección General de Cultura de la Xunta de Galicia.





**5**

**y... desde el teatro  
para las aulas**

# La motivación del teatro escolar desde el teatro

## ACCION EDUCATIVA

46

Al presentar esta experiencia nos guía una "sana intención": pretendemos solamente presentar un trabajo realizado, como tal, evaluado y que ha sufrido modificaciones y correcciones en función de la respuesta real del medio escolar. Quiere esto decir que al ofrecerlo, tratamos de difundir un cierto modelo de trabajo y que como tal modelo debe sufrir las adaptaciones necesarias al medio que se aplique. Conviene decir esto por anticipado y evitar que la lectura de los párrafos siguientes nos coloque frente al modelo para... simplemente destruirlo. Creemos que sirve y puede servir, a diversas instituciones que aborden la problemática de la actividad teatral en, por, para, la escuela.

Para terminar esta breve presentación vayan por despedida unos versos de don Pedro Calderón de la Barca que pueden venir al caso:

"Mirando en mí castigadas estas costumbres, porque escarmentando en mis faltas, perdonen las del autor, que con mayor esperanza hoy a serviros empieza donde la comedia acaba."

Acción Educativa (1) planteó en el curso 1981-82 a la Diputación Provincial de Madrid el proyecto que ahora vamos a exponer. De entonces a ahora se ha ampliado tanto el marco como los contenidos de la actividad. Actualmente, la *Dirección General de Educación de la Consejería de Educación y Juventud (Comunidad de Madrid)* y el *Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid* han acogido y favorecido esta experiencia.

Justo es reconocerlo, pues sin la voluntad decidida de ambos organismos es obvio que a nosotros nos hubiera sido imposible la realización de la misma.

### PUNTO DE PARTIDA

Un a priori fundamental nos impulsó a preparar este proyecto y aún ahora nos parece que sigue existiendo:

- Las actividades artísticas son, en la escuela, un camino poco o nada transitado.
- El medio escolar —padres y maestros— se ven condicionados por las materias tradicionales.
- No hay un marco de referencia de lo que suponen las actividades artísticas, en este caso la teatral menos aún, en el proceso educativo.
- Las experiencias realizadas son escasas, con poca difusión y dispersas por el territorio nacional.

¿Cómo hacer una propuesta que conteste mínimamente a estas preguntas? Este es el reto: por una parte ofrecer al niño "teatro" y que ese teatro, que para muchos ha sido su primera experiencia, se convierta en un estímulo de trabajo para el aula y por tanto para el maestro; y de otra, cómo lograr que el maestro, ante una motivación positiva de sus alumnos, se sienta a su vez estimulado para proseguir el trabajo.

Durante la realización de la experiencia constatamos, desgraciadamente, nuestro punto de partida (ver cuadro 1). Dentro de las actividades artísticas el "teatro" dicen estarlo integrando en el currículo un 63,37 % de los maestros participantes de los pueblos de la provincia y un 75,51 % en la capital, pero esta cifra es engañosa pues en la periodicidad con que estas actividades se integran encontramos que sólo un 28,39 % y un 29,93 % respectivamente, dicen realizarlo uno o dos veces por semana. Asimismo existiendo una valoración positiva de la actividad (ver cuadro 2), observamos que han realizado cursos de perfeccionamiento en estas materias sólo un 18,10 % en la provincia y 32,65 % en la capital

(ver cuadro 3). No insistiremos más en los datos. Para empezar, lo dicho basta.

### UNA ESTRUCTURA QUE PERMITA UNA PROGRESION

Las campañas de teatro realizadas tienen las siguientes características:

- Se dirigen al CICLO MEDIO DE E.G.B. (3.º, 4.º, 5.º de E.G.B., de 8 a 11 años).
- Constan de fases sucesivas que implican la participación progresiva en el proceso de tres fases que ofrecemos.
- Pretenden llegar tanto al niño directamente como a su profesor, o sea a la unidad/clase que puede en cursos sucesivos seguir el proceso de trabajo.

### 1.ª FASE: CAMPAÑA DE INICIACION

#### Objetivos:

- Presentar la actividad teatral a través de un espectáculo para motivar la práctica de esta actividad en el medio escolar.
- Que niños y maestros vean recursos expresivos que posteriormente puedan utilizar en clase.
- Que la práctica de la actividad teatral con todos los valores pedagógicos que conlleva, tanto para el proceso de maduración personal del niño, como para su acercamiento crítico al propio teatro, se convierta en una actividad más dentro del proceso educativo.

#### Requisitos y observaciones:

La asistencia al espectáculo que motiva el posterior trabajo está limitada a un máximo de 300 niños sin producirse representaciones masivas que en sí mismas llevan a la dispersión de la atención de los asistentes.

Previamente al comienzo de la actividad se reúne a los profesores que se han interesado en participar donde se les exponen los detalles organizativos y de concepción del proyecto en todas las fases que hemos previsto de tal manera

# Cuadro 1: Actividades que dicen hacer los maestros %

## Ayuntamiento de Madrid

nº de encuestas: 294	TOTAL	1-2 VECES SEMANA	1 MES	1 TRIMESTRE	1 AÑO
EXPRESIÓN PLÁSTICA	91'8	88'4	2'7	0'3	0'3
VÍDEO	8'1	1'7	3	3'	0'3
MÚSICA	52'7	39'7	10'2	2'7	-
Dramatización	75'5	29'9	26'1	17'6	1'7
pantomina	12'9	3'4	6'4	3	-
imagen	13'2	3	7'4	2'7	-

## Comunidad de Madrid

nº de encuestas: 243	TOTAL	1-2 VECES SEMANA	1 MES	1 TRIMESTRE	1 AÑO
EXPRESIÓN PLÁSTICA	96'2	81'4	14'4	0'4	-
VÍDEO	8'2	4'9	1'6	1'2	0'4
MÚSICA	51'8	42'7	7'4	1'6	-
Dramatización	63'3	28'3	21'8	10'6	2'4
pantomina	5'7	4'1	1'2	-	0'4
imagen	16'1	2'4	5'7	2'8	-

47

## Cuadro 2

### Ayuntamiento de Madrid

• consideran estas actividades •

IMPRESIONABLES	IMPORTANTES	NECESARIAS	SIN IMPORTANCIA	INNECESARIAS
21'4	55'1	20'7	0'6	-

### Comunidad de Madrid

• consideran estas actividades •

IMPRESIONABLES	IMPORTANTES	NECESARIAS	SIN IMPORTANCIA	INNECESARIAS
19'3	55'9	19'7	-	-

## Cuadro 3:

### Ayuntamiento de Madrid

ha realizado cursos de perfeccionamiento relacionados con estas materias:

IMPRESIONABLES	IMPORTANTES
32'6	58'2

### Comunidad de Madrid

IMPRESIONABLES	IMPORTANTES
18'1	77'4

que al participar se tenga claro cuáles son las implicaciones del proyecto y que no tratemos de ninguna manera de cubrir un aspecto festivo o esporádico, sino que entramos en una progresión en la cual la participación del maestro es fundamental para el éxito del trabajo, pues su actitud, más que su aptitud, va a determinar el resultado. Una vez concertados todos los aspectos, el grupo/clase con su profesor asisten a la primera actividad: un espectáculo teatral.

Para esta fase de la campaña, con la colaboración del Teatro de Inutensilios Varios, presentamos un texto de nuestro compañero Luis Matilla:

EL BOSQUE FANTASTICO, que su autor presenta así:

"Hace ya algún tiempo, varios compañeros me ofrecieron la posibilidad de elaborar un desarrollo dramático, que partiendo de una propuesta infantil, pudiera convertirse en una obra susceptible de ser representada por actores adultos. La idea me pareció sugestiva y decidí aceptar, al considerar que este "encargo" me iba a permitir abordar un ejercicio nada habitual entre los autores que escribimos teatro dirigido a las primeras edades.

Aquellas tres páginas en las que se contenían las ideas infantiles, fueron creciendo y evolucionando hasta configurar EL BOSQUE FANTASTICO. Mi preocupación a lo largo del trabajo fue la de respetar el espíritu que latía en aquella colectiva, así como la anécdota principal contenida en los materiales de los que dispuse.

Este espectáculo que hoy presentamos, constituye una de las posibles alternativas a la hora de plantear un teatro para niños cuyos contenidos se inspiren en los intereses de sus propios destinatarios. A vosotros os corresponde juzgar el intento. De su viabilidad y su poder de movilización activa del público infantil hacia el juego dramático, dependerán futuras experiencias en la línea de la que nos disponemos a ofrecerlos."

Conviene también hacer algunas precisiones sobre el montaje, ya que creemos que es fundamental para los objetivos antes expuestos:

El niño/espectador está condicionado a una "lectura" sintética de imágenes vía TV que es su principal vía de información y entretenimiento.

Las funciones teatrales para niños, con las excepciones de rigor, suelen por desgracia, contar con medios escasos y servir para la supervivencia de actores

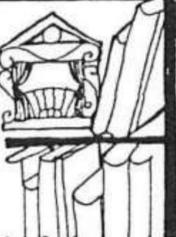
## Cuadro 4

*¿cree que para la edad de los niños con los que trabaja, esta actividad es:*

### Ayuntamiento de Madrid

					
útil	inútil	necesaria	innecesaria	motivadora de trabajos posteriores.	no motivadora de trabajos posteriores.
99'5	0'44	44'6	2'6	86'6	0'44

### Comunidad de Madrid

					
útil	inútil	necesaria	innecesaria	motivadora de trabajos posteriores.	no motivadora de trabajos posteriores.
98'9	1'03	44'3	3'6	80'9	-

## Cuadro 5

VALORACIÓN DEL ESPECTACULO.  
"EL BOSQUE FANTASTICO" LE HA PARECIDO:

### Ayuntamiento de Madrid

<i>adecuada</i>	<i>inadecuada</i>	PROPIO DE LA EDAD	IMPROPIO DE LA EDAD
			
100	-	77'45	0'98

### Comunidad de Madrid

<i>adecuada</i>	<i>inadecuada</i>	PROPIO DE LA EDAD	IMPROPIO DE LA EDAD
			
99'1	0'87	92'5	0'43

que no se han planteado el teatro infantil rigurosamente.

Por tanto, nos planteamos un montaje rico en medios (imaginativos, no tanto materiales) y en recursos diversos de utilización posterior por los maestros: sombras chinescas, proyecciones y transparencias, muñecas, luz negra, música... También unas breves palabras sobre la interpretación: la base del trabajo interpretativo se encuentra en la creación de arquetipos claros y nítidamente compuestos de cada personaje, para lograr una rápida identificación de los mismos por los niños, habida cuenta de la edad de los espectadores. Asimismo y en la línea con las ideas del autor, lograr que los personajes fantásticos "jueguen" ironizados y desmitificados. Nos cabe la satisfacción de haber podido constatar la recepción por parte de los niños a través de los trabajos recogidos posteriormente y así hemos visto cómo son captados hasta los más pequeños detalles de puesta en escena o vestuario, por ejemplo, un parche en un pantalón, unas sombras que tienen 15 centímetros en su tamaño real y que aparecen no más de 30 segundos en una transparencia, etc. Además de estos aspectos perceptivos, hemos podido valorar cómo llegaba el contenido de la obra y la valoración que han hecho sobre el mismo.

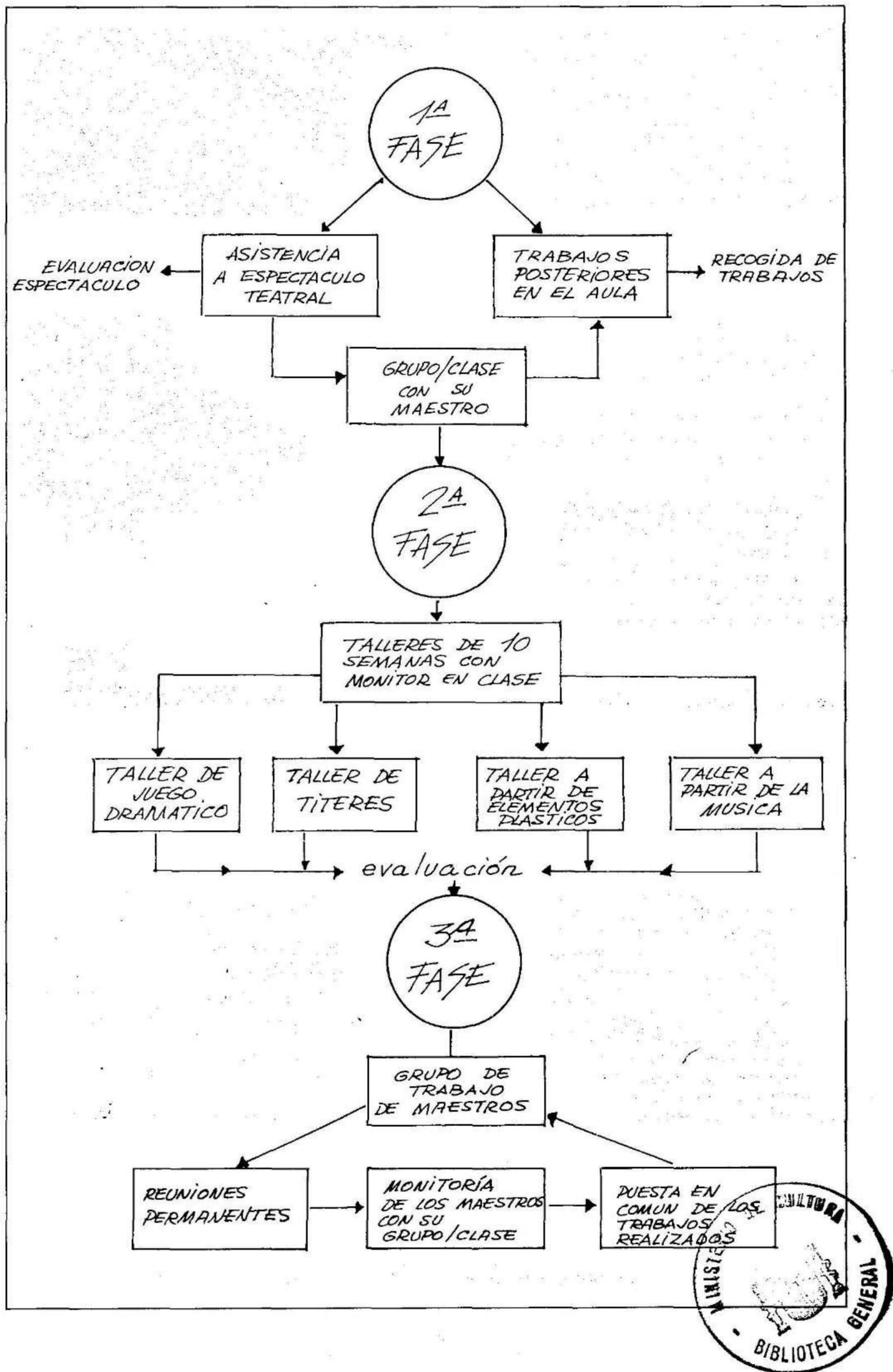
Se realiza una encuesta de valoración de la actividad (ver cuadros adjuntos 4 y 5).

Tras la representación los maestros vuelven a sus aulas con una guía de trabajo o unidad didáctica, con una serie de sugerencias elementales —que los maestros con práctica en esta actividad sin duda desarrollan más profundamente— que hemos comprobado sirven al menos para "iniciar" la actividad, y que ofrecemos como sugerencia, pues serían generalizables a cualquier espectáculo al que puedan asistir.

#### PROPUESTA DE ACTIVIDADES CON LA MOTIVACION: "EL BOSQUE FANTASTICO". ACTIVIDADES COMUNES A TODOS LOS ASISTENTES

Pensamos que estas actividades pueden desarrollarse después de la asistencia al espectáculo y que permiten en diversos días el trabajo motivador en la clase. Le rogamos recoja los materiales con el fin de cumplir los propósitos expresados anteriormente.

**Objetivo:** MOSTRAR LA PROPIA VISION DEL NIÑO SOBRE "EL BOSQUE FANTASTICO".



**Actividades:** Que cada alumno dibuje:

1. La escena que más le ha gustado.
2. La escena que menos le ha gustado (en papel o cartulina tamaño folio, indicando al dorso el nombre, edad, curso, centro y localidad).

Realizar un mural que recoja la visión de los alumnos del espectáculo. (En papel continuo blanco o cartulina con los mismos datos del apartado anterior indicados al dorso).

**Objetivo:** MOTIVAR ACTIVIDADES A PARTIR DE "EL BOSQUE FANTASTICO".

**Actividades:** Realizar un "cómic" o tebeo en el que se desarrollen nuevas aventuras de NANDO, teniendo en cuenta que los "destructores del bosque" pueden ser:

- Los mismos.
- Otros: especificar quiénes, por qué, con qué medios.

### ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS PARA DESARROLLAR A LO LARGO DEL CURSO

Independientemente de las actividades del apartado anterior pensamos que pueden motivar otras más complejas.

**Dramatizaciones:** (Con palabras o sin ellas —pantomima—; realizadas directamente por los alumnos o a través de la manipulación de un títere).

Como esquema de un trabajo proponemos:

1. Dividir al grupo/clase en equipos de trabajo.
2. Cada equipo escoge una forma de juego dramático: con texto, sólo texto, sin texto...

Con independencia de la forma de juego dramático elegida, cada equipo realizará libremente los pasos que se proponen en este esquema:

- a) ¿Quiénes son los personajes? ¿Cómo son? ¿Cómo se comportan?
- b) ¿Qué les ocurre? ¿Qué les pasa? ¿Cuál es su problema?
- c) ¿Cómo se resuelve el problema?
- d) ¿En qué espacio o espacios y en qué tiempo se producen los acontecimientos en que intervienen los personajes que hemos definido?
- e) Una vez llegados a un acuerdo en estos puntos, los equipos pasan a improvisar cada uno aislado de los otros.

Cuando consideren que tienen presentable su trabajo, realizarían la escenificación para los otros equipos de trabajo.

Transcurridas dos o tres semanas pasamos por los centros a recoger aquellos



"La base está en la creación de arquetipos".

trabajos plasmados en materiales que puedan recogerse.

### 2.ª FASE : CAMPAÑA DE PROFUNDIZACION

A los asistentes a la primera fase interesados en seguir la experiencia les ofrecemos el siguiente proceso, teniendo en cuenta que es prioritario el que sea el grupo/clase y su profesor los que participen.

Realización de un proceso de trabajo de diez sesiones espaciadas semanalmente, coordinadas por un monitor que en cada sesión inicia un aspecto del trabajo, que debe realizarse integrado en el horario escolar, y ser continuado por el maestro en los días que median entre sesiones.

Como normalmente suelen participar cursos de un mismo centro, planteamos

para más riqueza de la experiencia cuatro posibles talleres teatrales, de tal manera que puedan seguirse cuatro procesos, uno por aula y profesor, que al finalizar, al ser puestos en común, permitan transmitir la experiencia de un grupo a otro, así como los recursos utilizados.

El trabajo no parte del mero hecho de "representar" una función sino de cubrir un proceso a partir de diversos recursos, que suponen trabajos en áreas educativas también distintas que quedarían integradas en el juego teatral. Así, los puntos de partida para las cuatro posibles dinámicas son:

### GUION DE TRABAJO A PARTIR DEL AREA: JUEGO DRAMATICO

OBJETIVOS:

Trabajo sobre los esquemas: Corporal, espacial y temporal.

Trabajo sobre la memoria sensorial: observación, evocación, reconocimiento, reproducción.

Acercamiento a la realidad cotidiana a través del juego dramático.

Encuentro de una dinámica de trabajo colectivo y grupal.

La palabra en el juego dramático. Desarrollo de la imaginación y de la creatividad.

Integración de lo anterior en un montaje.

### GUION DE TRABAJO A PARTIR DEL AREA: PLASTICA

OBJETIVOS:

Sensibilización del niño hacia: la observación de su entorno; la interacción espacio-objeto; análisis a través de los sentidos.

La observación del individuo: interacción de ser humano-objeto; análisis del entorno "material" del ser humano; análisis del entorno humano del objeto; que perciba su propia capacidad expresiva.

A través del medio: interviniendo en la transformación de su entorno.

A través del cuerpo: análisis del GESTO, EL MOVIMIENTO, EL RITMO.

Incorporar una metodología de trabajo que le permita elaborar su propia CREACION EXPRESIVA.

Organización por grupos de un montaje.

### GUION DE TRABAJO A PARTIR DEL AREA: TITERES

OBJETIVOS:

Aproximar al niño al mundo de los títeres.

Descubrimiento de las posibilidades expresivas del muñeco. Técnicas de manipulación elementales.

Aproximación, conocimiento y tratamiento de materiales.

Iniciación a las técnicas elementales de construcción.

Guiones y montaje.

## GUIÓN DE TRABAJO A PARTIR DEL AREA: MUSICA

### OBJETIVOS:

Descubrimiento de los ruidos-sonidos primarios.

Organización, clasificación y utilización del material sonoro encontrado en los diferentes juegos.

Iniciación a la construcción y manejo de los instrumentos musicales con material de desecho.

Utilización del lenguaje-palabra como producción y sensación rítmica.

El cuerpo y su percepción motriz como desarrollo de la creatividad personal y grupal.

Iniciación a códigos musicales y formación de distintos grupos instrumentales, según las características del grupo.

El desarrollo de este trabajo musical con el niño pretende ser, por un lado, el encuentro individual con un medio a veces olvidado o simplemente oído, no escuchado; y por otro, el desarrollo grupal de unas técnicas que permiten el trabajo en equipo.

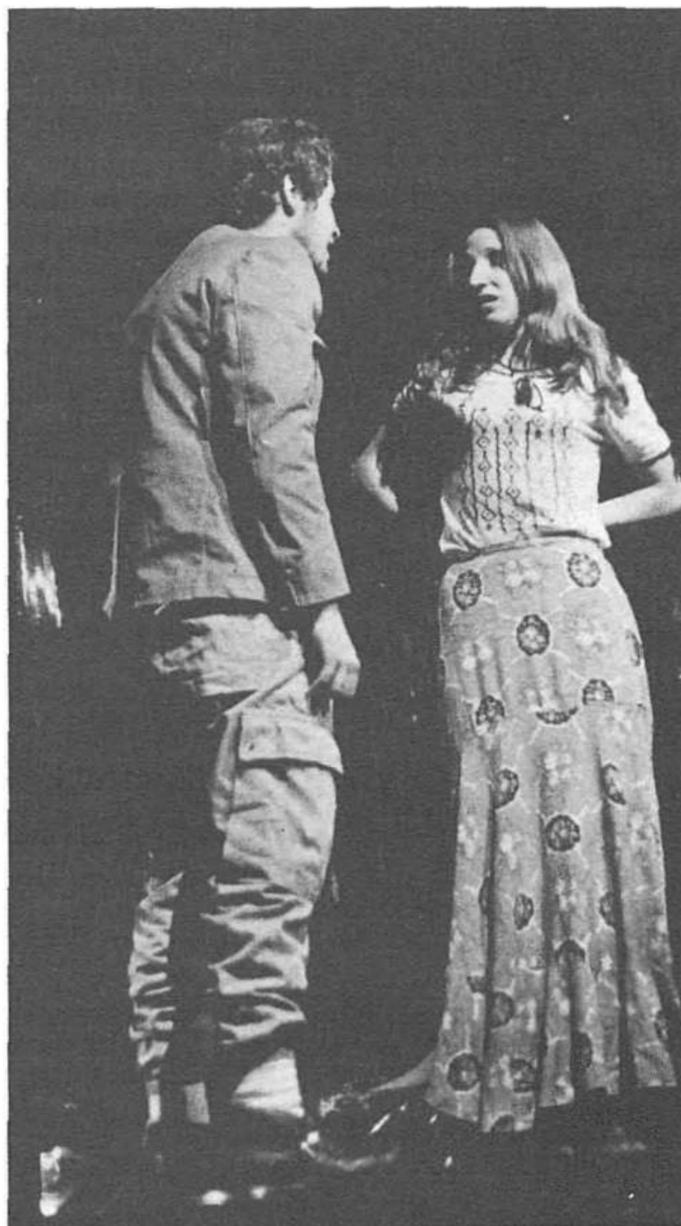
Revisada esta experiencia y corregidas las propuestas tras su experimentación, se puede establecer un esquema de trabajo verificado, así como los tipos de respuesta que se producen en el aula.

También el maestro ha podido participar en el proceso y experimentar los recursos utilizados.

### 3.ª FASE

Tras la fase de motivación y de trabajo con la asistencia de un monitor, se plantea un tercer nivel de trabajo en el cual el protagonismo corresponde al maestro. Es ahora cuando creemos que el grupo/clase y el maestro pueden acceder a un trabajo plenamente integrado en un proceso educativo habitual.

Se trata fundamentalmente de agrupar a los maestros en grupos de trabajo que articularán su propia dinámica con el asesoramiento de los profesores o monitores que puedan plantear los recursos necesarios para cubrir las carencias del proceso de formación de los maestros y de esta manera servir de apoyo al trabajo cotidiano.



*"Acercarse a la realidad cotidiana a través del juego dramático".*

Esta parte del proceso la iniciamos el próximo curso, por lo cual no nos extenderemos más en este punto.

### UNA ALTERNATIVA A LA FORMACION DEL PROFESORADO

El diseño que hemos planteado, con su complejidad aparente, se fundamenta en una serie de datos producto de nuestra experiencia en grupos de profesores y cursos de formación.

Así hemos comprobado que estos temas tienen una gran demanda en cualquier convocatoria de cursos, seminarios o simposios, pero aunque esto haya supuesto una creciente práctica, no es suficiente en tanto que en la mayoría de las escuelas no se han introducido estos temas.

También constatamos cómo la práctica de las actividades relacionadas con el

teatro, por su carácter activo, supone una modificación importante de la práctica docente todavía excesivamente transmisiva. Pretendemos, por tanto, modificar los hábitos de trabajo del maestro "desde la práctica escolar", esto es, mostrando desde el trabajo en el aula, su viabilidad y el mundo de recursos que se pone al alcance del niño para que inicie su protagonismo, en el proceso educativo.

De lo dicho se infiere que frente al curso impartido por el experto, que en unas horas trata de iniciar en una actividad al maestro haciéndole participar en una práctica, y con un apoyo en una información teórica y bibliográfica, hemos optado en este caso por dirigirnos al centro del proceso: la escuela. De aquí el programar las actividades en el horario lectivo, para tratar de romper la consideración extraescolar que suelen tener, para lograr que el niño, y a través de él, la escuela, los padres, observen positivamente esta actividad que se cuele de rondón en las aulas; de ahí también su prolongación a través de varias semanas, para que no aparezca como una intromisión puntual de un momento "festivo" ajeno a la práctica cotidiana.

Para acabar, sólo una consideración más. Este proyecto es complementario de otros dos que Acción Educativa realiza para las entidades citadas al comienzo. Además de la aquí planteada, se ofrece un proceso similar para Ciclo Juvenil y Preescolar de Actividades Artísticas integradas, o Animación Artística, como se prefiera, y un trabajo también en fases sobre el área de imagen, con actividades como cine y rodaje cinematográfico y técnicas de vídeo (2).

Nos queda todavía mucho camino para que el "teatro" se integre en la escuela. Este es un intento más que va madurando lentamente y que esperamos no acabe, como tantos otros, haciendo un desairado "mutis por el foro".

(1) A. E. es una asociación de profesionales de los diversos niveles educativos que dedica sus esfuerzos a la renovación pedagógica. Entre otras actividades, además de la descrita en este artículo, desarrolla cursos para profesores y la Escuela de Verano de Madrid, que este año celebra su décima edición, así como la publicación de materiales diversos al servicio de una escuela renovada.

(2) De estas actividades se han publicado dos guías de trabajo: "CINE PARA LAS AULAS" y "ANIMACION ARTISTICA" editadas por la Comunidad y Ayuntamiento de Madrid; que recogen estructurados los procesos de trabajo realizados en el curso 1983-84. Para el curso próximo se plantearía la de "ANIMACION TEATRAL" realizada en el 1984-85.

*torino 28 marzo  
1979 6 maggio*

Spettacoli teatrali e di burattini  
cinifestival - seminari  
convegno - mostra

# *festa internazionale di teatro per ragazzi*



Teatro Stabile Torino-settore scuola ragazzi con il patrocinio della Città di Torino, IV dipartimento della Regione Piemonte - dell'UNICEF e dell'AGIS/ASTRA. In collaborazione con il Centro per la ricerca e la sperimentazione teatrale di Pinerolo - la Regione Toscana - il Centro culturale francese di Torino, l'Opera Universitaria del Politecnico di Torino e l'ARCI.

partecipano: Teatro della Tosa - Genova - Théâtre des jeunes années - Lione - Teatro popolare La Contrada - Firenze - Kultur-Werkstatt - Köln - Geli - Napoli - Komsomol - Grecia - Akai - Napoli - Calceone - FA - Napoli - Sicilia - Antonio - Palermo - Napoli - Lubliner - Teatro - Torino - La Dacia - Barcellona - Teatro delle Briciole - Reggio Emilia - Slovensko Madinski - Ljubljana - Assemblée - Teatro - Torino e Dario Fo.



**6**

**Quince años de  
teatro y escuela  
en Turín**

Para plantear el tema de las relaciones entre escuela y teatro hoy en Italia, es preciso recorrer rápidamente algunas etapas de una historia que acaso sea conocida.

Con frecuencia, en los encuentros que hemos mantenido con grupos de enseñantes españoles, tanto en España como en Turín, hemos comprobado que nuestras iniciativas y convicciones se consideran disonantes, en relación con la pedagogía de la espontaneidad y la creatividad que hemos presentado en algunos artículos y libros publicados en los primeros años 70. En realidad, muchas cosas han cambiado desde entonces, tanto a nivel político como pedagógico-didáctico.

Al proponer un modo diferente de disfrutar del resultado y un uso distinto de las técnicas teatrales, no tenemos intención alguna de renegar, en lo más mínimo, de ese camino que llevamos recorrido desde hace ya quince años. Consideramos que el cambio de ruta ha estado determinado, precisamente, por la evolución de situaciones fundamentalmente positivas.

Quien haya leído "Yo era el árbol (tú el caballo)", publicado también en España, habrá encontrado cierta dificultad para reconocernos bajo un disfraz más "técnico", más ligado a la artesanía que supone hacer teatro y a sus reglas. No debe, en cambio, creer que nuestro trabajo actual es fruto de un replanteamiento y una marcha atrás, ni que hayamos renegado, con las nuevas propuestas, de todo lo que hemos dicho y hecho en el pasado.

Si fuera posible volver atrás, para vivirlo nuevamente todo, quizás algo más lentamente, puede que no volviéramos a hacer exactamente las mismas cosas (¿quién volvería a hacerlo con su propia vida?), pero no sentimos ni remordimientos ni nostalgias. Fue hermoso estar allí.

En 1969 escuela y teatro se encuentran. Ambos están en crisis. La escuela no quería ya limitarse a transmitir un saber compuesto de nociones y creencias rancias; el teatro buscaba una nueva vida, nuevas relaciones, nuevos espacios.

El teatro se articula en los diversos aspectos que lo componen: imagen, voz, cuerpo, música, ritmo, canto...



"Teatro y escuela se relacionan desde sus propias crisis".

Los niños responden con entusiasmo a los estímulos concretos que se les ofrecen, crean ritmos, poesías y cantos libres, realizan improvisaciones de cuentos inventados, bailan y pintan.

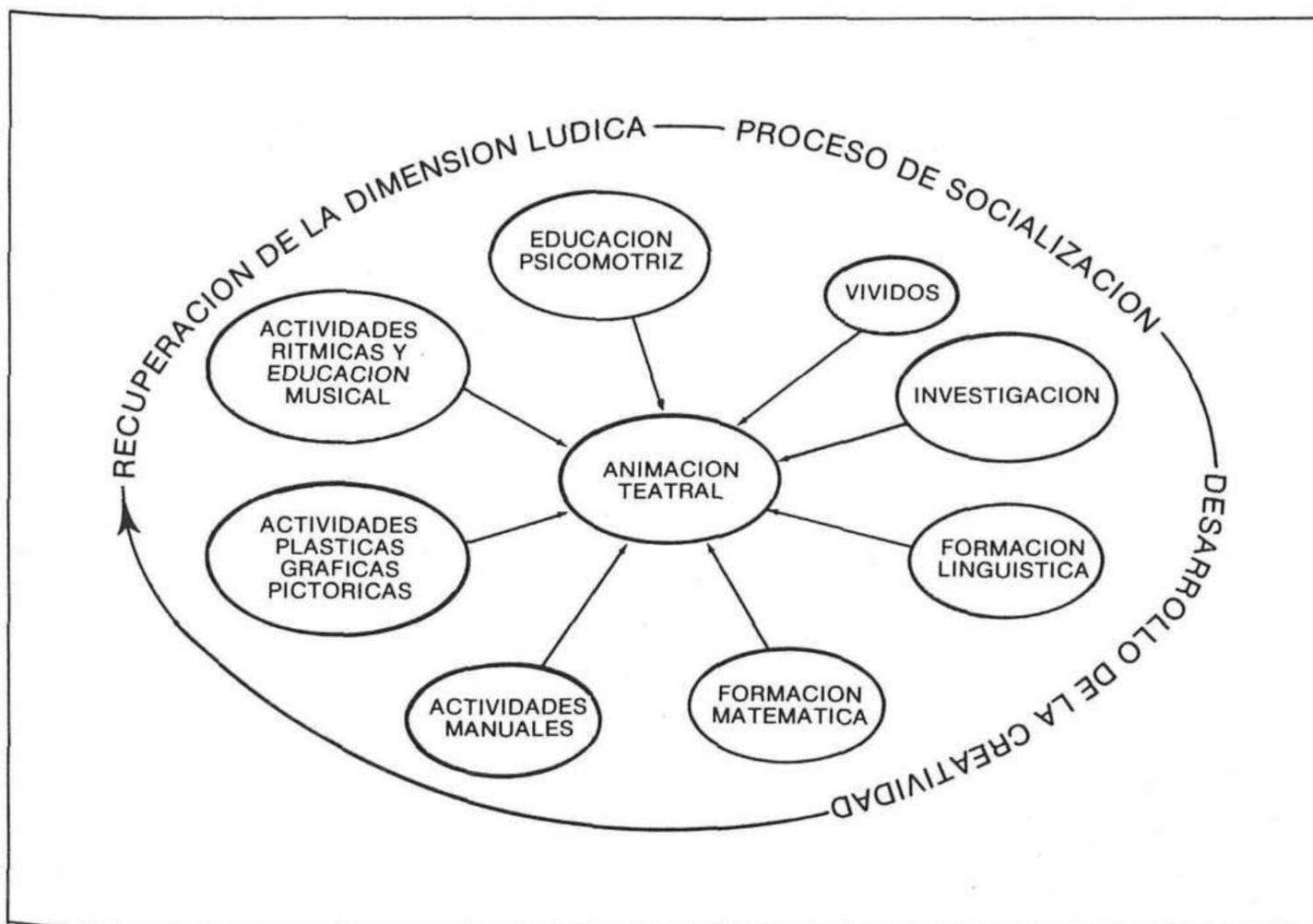
#### ANIMACION

"Este año el texto libre será más libre todavía. No se trata, como otros años, de que quien quiera escribir, escriba. Este año se puede hacer de otras maneras. Si uno de nosotros ve una cosa que le interesa, por extraña que parezca, y siente la exigencia de comunicarla, pero no quiere escribir, puede dibujar, cantar o decir-la de viva voz". Así se expresó el comienzo de la experiencia. Entra de este modo en la escuela la "expresión libre" que, más tarde, tomará el nombre de "animación". Transformar la clase en un ambiente diferente (una calle, una fábrica) con los objetos cotidianos (bancos, sillas, etc.), que están siendo usados por lo general unilateralmente. Inventar ritmos y música de fondo (el tráfico ciudadano, las máquinas industriales, etc.) o los trajes, improvisando con el escaso material de que se dispone. Tener que asumir diferentes actitudes relacionadas con la situación que se interpreta... todos estos elementos de la dramatización requieren un notable esfuerzo imaginativo.

Pero no se trata de un simple ejercicio de fantasía infantil, tan exaltada de forma hueca por numerosos pedagogos: es preciso penetrar en las cosas para encontrar utilidades originales. Por eso se dan interpretaciones nuevas a situaciones vividas con anterioridad, se reestructuran dramáticamente hechos diversos de la vida cotidiana, conectándolos de un modo no usual, comprobando de este modo hipótesis que antes eran sólo verbales: se cumplen asociaciones significantes en el intento de explicar hechos sociales y políticos. Se trata, en definitiva, de un modo de enfrentarse, de conocer y asimilar de forma crítica el propio ambiente, y no de practicar un modo divertido de rehuirlo.

Maestros, profesores, animadores, actores, pedagogos que participan de este entusiasmo, trabajan con o en la escuela, unos adquiriendo nuevas técnicas, otros dilatando sus propias experiencias, otros profundizando en las líneas teóricas de las diferentes iniciativas.

Escribía Franco Passatore en "Animación después": "Hemos utilizado el teatro, primero en busca de una relación nuestra con un interlocutor activo (teatro como estímulo de comunicación), luego en una función lúdica y liberadora (teatro como juego, teatro como vida), finalmente en una dimensión educativa socia-



lizante (teatro como mayéutica, como investigación, como estructura poliexpresiva, como espacio de fantasía y creatividad).

Por otra parte, es importante hoy reconocer lo determinante que ha sido el habernos referido prioritariamente a la exigencia pedagógica. Sólo así, la inicial ingenuidad de los presupuestos de la animación ha podido asumir un carácter más real y transformarse en contenidos menos teatrales, y más directamente vinculados con el contexto educativo".

La especificidad del teatro se iba fragmentando y adaptando a las exigencias del aprendizaje, de la investigación, de las relaciones con los padres y con el barrio, de la metodología.

Mientras los animadores "históricos" iban proclamando que la animación era un regalo que el teatro hacía a la educación, y no una profesión nueva, nacían la segunda y tercera generación de animadores.

Reflexionando sobre el fenómeno, en 1979, al contestar una entrevista en la revista "Le Botteghe della Fantasia", Francesco de Bartolomeis, el más estimulante pedagogo italiano, observaba: "Conviene subrayar también que muchas veces la animación se presenta con una función sustitutiva. La investigación del ambiente, las actividades expresivas, la

dramatización, las experiencias de creatividad, el compromiso del cuerpo, etc. De todo esto se ocupa el animador, pero no se trata por ello de actividades que exijan un rol particular, sino que simplemente están realizadas por quien sabe hacerlas, porque los enseñantes no sólo no saben hacerlas debido a una general falta de preparación, sino que además carecen de profesionalidad. Por tanto, habría que preguntarse, al volver a delimitar la profesionalidad del enseñante, ¿qué actividad le quedaría al animador como figura específica?

Por tanto, reconozco a la animación el mérito de haber visto el problema formativo a través de las actividades, y no a través de las materias de estudios; de haber visto no sólo la escuela, sino también todo lo demás.

Esta no es una prerrogativa de la animación. La animación ha contribuido a dar a las nuevas ideas el apoyo de un movimiento: muchas personas se movían en una nueva dirección.

Y la nueva escuela, la que es sensible a las necesidades reales de los niños y a la exigencia de situarse en una relación educativa con el alumno de un modo activo, buscaba una metodología estable, trasladable a la actividad cotidiana del maestro para vincularla con el discurso global del aprendizaje.

En el esquema-tipo, propuesto por Jole Spernanzoni, una enseñante de Civitanova Marche, en el cuadro 1 puede verse cómo en la animación confluyen todas las actividades escolares, pero cada una de las voces que la rodean requiere un recorrido didáctico preciso y articulado.

Nacen así y se consolidan itinerarios didácticos específicos para la educación corporal y la psicomotricidad, la educación musical, la plástico-pictórica, nacen laboratorios de carpintería, de topografía, de imagen, de muñecos y marionetas. Y la escuela prosigue su camino, profundiza en su investigación y requiere productos teatrales como estímulo y confrontación.

Los animadores, que antes pertenecieron al teatro o los nuevos profesionales de la escena, vuelven a ocuparse de su tarea específica. Se dedican al teatro para muchachos, provistos de una experiencia de contacto directo e interactivo con su propio público, gracias a la voluntad política y la disponibilidad de la organización institucional.

## UN TEATRO PARA CHICOS

La Administración Municipal de Turín, por ejemplo, pide al Teatro Estable un



compromiso dirigido de modo especial al mundo de la escuela. Nace así, en 1978, el Sector Escuela/Muchachos, dirigido por Franco Passatore.

Las líneas del primer manifiesto, titulado "En busca de un teatro para chicos", preveían una nueva definición de la demanda y de la oferta, en busca de una nueva dramaturgia, en colaboración con la escuela: la política de la confrontación.

Escuela y teatro vuelven a estar juntos una vez más, pero a un nivel diferente, como dos ex amantes que se encuentran después de una aventura amorosa en la que uno ha estado dispuesto a perderse en la otra; se encuentran en un plano de igualdad y de diálogo, de colaboración en el respeto de las recíprocas características y competencias.

Se ofrecen a la escuela productos teatrales y también, en ocasiones, algunas ayudas técnicas o indicaciones de trabajo para utilizar el espectáculo como una actividad didáctica de investigación.

En lo que se refiere al Sector Escuela/Muchachos del Teatro Estable, se proponen laboratorios teatrales de diferente duración para enseñantes, así como "cuadernos" de apoyo a los espectáculos, trabajos de investigación dentro de la escuela, y bajo forma de una "clase piloto" que consiste en asistir al teatro como una experiencia activa crítica, analítica y creativa.

Todas estas experiencias deben considerarse como un proceso hacia una mayor y más profunda reflexión, que ha tomado forma de un encuentro más articulado entre el mundo del teatro y el de la escuela.

En 1981, precisamente para hacer converger las nuevas experiencias entre las dos instituciones (escuela y teatro), se ha constituido una "Comisión pedagógica" formada por enseñantes y directores didácticos. Este documento resume el primer año de trabajo.

Parece legítima la elección del "teatro dentro de la escuela", en tanto que se inserta en:

a) Una educación al servicio de varios tipos de comunicación.

b) Una forma de creatividad de la fantasía y por tanto una potenciación de las capacidades expresivas y comunicativas.

c) Un sistema de comunicación complejo y por tanto un conjunto de códigos que es preciso conocer y analizar.

d) Un momento histórico de relación entre la elaboración cultural y la sociedad, también a través del conocimiento del pasado.

Si es esta la hipótesis de partida, habrá que poner a punto un proyecto mul-



"En busca de un teatro para chicos".



tidireccional que satisfaga —aunque aún de modo experimental y rectificable— la expectativa de valorar el teatro dentro de los programas educativos.

Los nuevos programas para la escuela encuentran su raíz pedagógica en las áreas culturales. Todos ellos deben favorecer la unidad y coherencia en el proceso formativo. La educación para el teatro puede situarse dentro de un curso sobre la "comunicación", de forma que esa elección suponga un elemento nuevo en el desarrollo de las habilidades necesarias para participar en la sociedad y en la cultura. Resulta, por tanto, prioritario involucrar a la escuela en esta propuesta, promoviendo y estimulando la investigación pedagógico-didáctica y la preparación profesional.

Sería empobrecedor situar junto a la programación didáctica una programación sobre el teatro, con el riesgo de separar no sólo las figuras profesionales, sino sobre todo, de mantener el hecho teatral en un plano de opcionalidad y por tanto de simple integración escolar.

La exigencia de un intenso trabajo de sensibilización y de orientación es imprescindible para que una propuesta semejante pueda convertirse, con el tiempo, en patrimonio educativo.

En este sentido se está preparando un proyecto, en la actualidad, que:



"La aventura del teatro en la escuela aún no ha terminado".

- Precisa los objetivos educativos.
- Indica las competencias específicas en su progresión.
- Predispone una metodología de aprendizaje.
- Relaciona las funciones de la educación al teatro con las áreas de educación lingüística y de educación corporal y psicomotriz.

Este programa deberá incluir unidades didácticas específicas, por lo menos en su fase inicial, para poder desarrollarlas en un número de clases-muestra en el curso del próximo año escolar.

Para esto será necesaria una etapa de confrontación con los técnicos de teatro con el fin de comprobar conjuntamente la oportunidad de ciertas hipótesis y preparar las unidades de trabajo adecuadas también desde el punto de vista del teatro.

Este proyecto conlleva la adecuación de estructuras y materiales idóneos para experimentarlo del modo más riguroso.

Esta es la hipótesis de organización:

El Teatro Estable potencia el discurso de la producción una vez finalizada, y retoma las actividades del laboratorio, ampliándolas con experiencias a varios niveles. El laboratorio de "educación para el teatro" debería tener una serie de características:

1) Una puesta al día de los enseñantes respecto al hecho teatral.

2) La especialización de figuras profesionales (parte de los actuales enseñantes municipales) que puedan después operar de acuerdo con la escuela para actividades de consulta y de coordinación de las "experiencias" de teatro.

3) Involucrar a los niños de las "clases-muestra" en la experimentación dirigida.

Se trataría, por tanto, de un laboratorio articulado en sus objetivos específicos y organizativos pero unitario en la proyectación de los fines.

La gestión debería ser llevada por expertos, tanto de teatro como de pedagogía, que verifiquen de modo puntual la marcha de los trabajos, y sean capaces de intervenir tanto en las cuestiones de contenido como en las organizativas.

Partiendo de la exigencia de un proyecto educativo no relegado únicamente al mundo de la escuela, se han delineado algunas áreas de investigación y una serie de etapas a través de las cuales estructurar un recorrido de laboratorio teatral destinado a las clases del primer ciclo de enseñanza (6-8 años).

La gestión de los laboratorios experimentales era confiada a un grupo de enseñantes municipales, preparados por un equipo de expertos (pedagogos y gentes

de teatro). Punto de partida: "El viaje encantando", un espectáculo producido por el Sector Escuela/Muchachos con dirección de F. Passatore, inspirado en una "fábula inocente" de Annie Vivanti. De la narración a la representación.

Las etapas recorridas con los estudiantes han sido las mismas que ha recorrido el grupo de profesionales del teatro para realizar el producto.

Debido a la edad de los niños, se ha insistido, evidentemente, en actividades motrices, la ordenación temporal de los acontecimientos, el análisis del texto y de los personajes, la sonorización, introduciendo, en relación con la escenografía, tan sólo los elementos básicos sobre estructuración del espacio (percepción, espacio-real, espacio-imaginario, del personaje al ambiente del personaje, espacio como metáfora, transformaciones del espacio mediante la voz y los movimientos, espacio-tiempo).

Resultaría demasiado largo contar las propuestas elaboradas a lo largo de los quince encuentros de que se componía el proyecto. Para comprender su estructura y el desarrollo progresivo sería necesario conocer la novela y haber visto el espectáculo o por lo menos contar con un informe detallado, que no es posible realizar en este momento.

La experiencia ha resultado positiva y ha suscitado la adhesión y el entusiasmo de las escuelas estatales cuyas clases han asistido a los laboratorios.

La aventura de la escuela en el teatro y del teatro en la escuela no ha terminado. En otras partes de Italia se llevan a cabo experiencias de relación entre las instituciones que pretenden convertir el teatro en un presente en la escuela tanto como elemento de gratificación, como de reflexión, juego, ejercicio de la inteligencia y la emotividad, y también como actividad mediante la cual experimentar y vivir en primer persona, y no sólo destinada a potenciar las capacidades comunicativas y expresivas, sino también a adquirir reglas y técnicas de comportamiento y cultura teatral cada vez más complejas, para que el teatro, aun ofreciéndose como instrumento de un desarrollo más rico y profundizado de crecimiento intelectual, psicológico y social, no pierda su bagaje histórico de técnicas, adquisiciones, características que constituyen, a través de la memoria, su razón de ser más específica.

\* Ave Fontana es consejera pedagógica de Franco Passatore, director del Teatro Estable de Turín.

**7**

**Bibliografía  
de trabajo  
y de consulta**

## A. TEATRO INFANTIL, TEORIA Y PRACTICA

### A.1. Experiencias

- El ratón del alba.* Carlos Aladro. Editora Nacional.
- Creatividad y teatro.* Lola Poveda. Editorial Narcea. Madrid.
- Expresión dinámica, un lenguaje total.* Lola Poveda. Editorial Narcea. Madrid.
- Gramática de la fantasía.* Gianni Rodari. Editorial Avance. Barcelona.
- El teatro de los niños.* Giuseppe Bartolucci. Editorial Fontanella. Barcelona.
- Yo soy el árbol, tú el caballo.* F. Passatore y otros. Editorial Avance. Barcelona.
- Teatro y escuela.* Carlos Herans y Enrique Patiño. Editorial Laia. Barcelona.
- Teatro, imagen, animación.* Carlos Herans, La Teja, Teatro de Inutensilios Varios. Editorial Laia. Barcelona.
- Expresión dramática infantil.* Peter Slade. Aula XXI. Educación abierta. Santillana. Madrid.
- El niño, el teatro y la escuela.* Varios autores. Editorial Villalar. Madrid.
- El niño actor y el juego de libre expresión.* Mitchell Small. Editorial Kapelusz. Argentina.

### A.2. Recursos varios: dramatización, juegos, expresión, otros

- El niño y el teatro.* María Signorelli. Eudeba. Buenos Aires.
- Juegos de actuación dramática.* Frensdreich y otros. Interduc/Schroedel. Madrid.
- El teatro: un juego más.* A. Mantovani. Nuestra Cultura. Madrid.
- Teoría del juego dramático.* J. Eines y A. Mantovani. INCIE. Madrid.
- Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años.* Juan Cervera. Editorial Kapelusz Cincel. Madrid.
- Útiles para... La fábrica del teatro.* Francisco Rincón. Juan Sánchez Enciso. Institut de Ciències de l'Educació. Universidad Autónoma. Barcelona.
- Práctica del teatro para niños.* Claude Vallon. Ediciones CEAC. Barcelona.
- El teatro al alcance del grupo.* Juan Cervera. Edebé Ediciones. Barcelona.
- El lazarillo fantástico.* Joan Manuel Gisbert. Teatro Edebé. Barcelona.
- El juego dramático en la escuela.* G. Fauré. J. Lascar. Editorial Kapelusz Cincel. Madrid.
- La aventura de oír.* Ana Pelegrín. Editorial Cincel. Madrid.
- Cada cual atiende su juego.* Ana María Pelegrín. Editorial Cincel. Madrid.
- Pedagogía de la expresión.* G. Dobbelaere. Editorial Nova Terra. Barcelona.
- Qué representarem avui? Delgado-Vilanova.* Editorial Nova Terra. Barcelona.
- Escenificar un cuento.* C. Maine. Editorial Vilamala.
- Dramatización (Vol. 2).* Pelegrín-Ochoa. UNED. Madrid 1976.
- Colección Los Picotes (Vols. 1 y 3, y guías 1, 2 y 3).* Ana María Pelegrín. Editorial Luis Vives. Zaragoza.
- Dramatización.* Puig Serrat. Editorial Vicens Vives. Barcelona.

*Música y teatro de taller.* Puig Serrat. Editorial Vicens Vives. Barcelona.

*Expresión y arte en la escuela.* Aymerich. Editorial Teide. Barcelona.

### A.3. Expresión corporal. Mimo y pantomima

- Expresión corporal. Ejercicios y sugerencias.* A. Alonso. Editorial La Muralla. Madrid.
- Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento.* I. Berge. Editorial Narcea. Madrid.
- El lenguaje del movimiento corporal.* Lola Brikman. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal.* Jean Le Du. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Mi cuerpo es mi lenguaje.* Marrazo. Editorial Ciorda. Buenos Aires.
- Expresión corporal. Guía para la educación.* Beatriz Ramos. Editorial Estrada. Guía, 28. Buenos Aires.
- La expresión corporal y el niño.* Patricia Stokoe. Editorial Ricordi. Buenos Aires.
- La expresión corporal y el adolescente.* Patricia Stokoe. Editorial Ricordi. Buenos Aires.
- La expresión corporal en el jardín de infantes.* Patricia Stokoe y Ruth Harf. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- La expresión corporal.* Stokoe. Schacheter. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal.* Marta Schinca. Editorial Escuela Española. Madrid.
- A la escuela con el cuerpo.* Movimiento di Coperazione Educativa Ferrán Pellissa, editor. Barcelona.
- Técnicas de expresión.* G. Dobbelaere. P. Saragoussi. Editorial Oidá. Barcelona.
- Mimo. El arte del silencio.* Peter Roberts. Sociedad Cooperativa de Ediciones. Bilbao.
- La expresión corporal y el comediante.* Jean Doat. Eudeba. Buenos Aires.
- El mim. Curs d'iniciació.* Anton Font. Editorial Laia. Barcelona.
- Iniciación al teatro popular.* Pedro Pérez Oliva. Editorial Doncel. Madrid.

### A.4. Teatro para los niños

- Historia crítica del teatro infantil español.* Juan Cervera. Editora Nacional. Madrid.
- Obras de Alfonso Sastre, Antonio Ferres, Angeles Gasset, Concha Fernández Luna...* Colección Girasol-Teatro. Anaya.
- Obras de J. A. Castro, Luis Matilla, Alfredo Castellón, Apuleyo Soto, Juan Cervera, José González Torices.* Colección Bambalinas. (La Salle. Aravaca, Madrid).
- Obras de Jorge Díaz, Louis Coquerd, Jesús Escotado, Ventura Porta.* Teatro Edebé. (San Juan Bosco, 62. Barcelona).
- Teatro, juego de equipo.* Amplia colección en la que hay autores actuales y adaptaciones de clásicos. Colección La Galera.
- Mi primer libro de teatro y mi segundo libro de teatro.* Editorial Everest. León.
- Títeres con cabeza y títeres con cachiporra.* A. Gasset. Editorial Aguilar. Madrid.
- Colección Las Campanas,* de Editorial Miñón, con obras de: Carmen Vázquez-Vigo,

Consuelo Armijo y José Luis Alonso de Santos.

*Teatro infantil en Valladolid.* Obras de: José González Torices, Ramón García, Fernando Herrero, Julio López Medina. Edita: Obra Cultural de la Caja de Ahorros Popular. Valladolid.

*Maese Trotamundos por el camino de don Quijote.* J. Villafañé. Editorial Seix Barral. Barcelona.

*Doña Noche y sus amigos.* Apuleyo Soto. Editorial Fundamentos. Madrid.

*Colección teatro de sombras.* Varios autores. Ediciones Altea. Madrid.

*La tía Norica de Cádiz.* Carlos Aladro. Editora Nacional. Madrid.

*Tres farsas infantiles.* Alejandro Casona. Ediciones Noega. Gijón.

## B. TEATRO Y TECNICAS TEATRALES

### B.1. Teoría teatral

- El método del Actor's Studio.* Robert H. Hetman. Editorial Fundamentos. Madrid.
- El arte escénico.* Constantin Stanislavski. Editorial Siglo XXI. México.
- Manual del actor.* Constantin Stanislavski. Editorial Diana. México.
- Preparación del actor.* Constantin Stanislavski. Editorial La Pléyade. Buenos Aires.
- Mi vida en el arte.* Constantin Stanislavski. Alianza Editorial. Madrid.
- La construcción del personaje.* Constantin Stanislavski. Alianza Editorial. Madrid.
- Hacia un teatro pobre.* Jerzy Grotowski. Siglo XXI. México.
- El teatro y su doble.* Antonin Artaud. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Teoría teatral.* V. Meyerhold. Editorial Fundamentos. Madrid.
- La técnica teatral de Bertolt Brecht.* Jacques Desuché. Ediciones Oikos-Tau. Barcelona.
- Escritos sobre teatro (3 tomos).* Bertolt Brecht. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- La paradoja del comediante.* Denis Diderot. Editorial La Pléyade. Buenos Aires.
- Nuevos rumbos del teatro.* Alberto Miralles. Editorial Salvat. Barcelona.
- Del arte del teatro.* Edward Gordon Craig. Editorial Hachette. Buenos Aires.
- El actor (apuntes para una sociología del comediante).* Jean Douvignaud. Editorial Taurus. Madrid.
- Sociología del teatro.* Jean Douvignaud. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- Teatro y público.* Jean Doat. Editorial Fabril. Buenos Aires.
- El espacio vacío.* Peter Brook. Editorial Península. Barcelona.

### B.2. Técnicas teatrales e historia del teatro

*Investigaciones sobre el espacio escénico.* Varios autores. Alberto Corazón, editor. Madrid.

*Técnica teatral moderna.* Varios autores. Eudeba. Buenos Aires.

*Enciclopedia del arte escénico.* Varios autores. Editorial Noguer. Barcelona.

*El arte de la dirección escénica.* Curtis Canfield. Editorial Diana. México.

*La puesta en escena.* André Veinstein. Eudeba. Buenos Aires.

*Improvisación.* J. Hodgson y E. Richards. Editorial Fundamentos. Madrid.

*El traje a través de los tiempos.* E. Klepper. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.

*Maquillaje teatral. Pelucas.* P. Livschitz y A. Temkin. Domingo Cortizo, editor. Argentina.

*Historia del teatro mundial.* Allardyce Nicoll. Editorial Aguilar. Madrid.

*Historia del teatro contemporáneo.* J. Guerrero Zamora. Juan Flors, editor. Barcelona.

*Historia social del teatro.* Margo Berthold. Editorial Guadarrama. Madrid.

*Historia del teatro español.* Francisco Ruiz Ramón. Alianza Editorial. Madrid.

*Historia del teatro español. Siglo XX.* F. Ruiz Ramón. Ediciones Cátedra. Madrid.

*El mundo de Arlequín.* Allardyce Nicoll. Barral. Barcelona.

*Pequeño diccionario del teatro mundial.* Genoveva Dieterich. Ediciones Ismo. Madrid.

### **B.3. Técnicas especiales. Estudios. Trabajos de grupo.**

*Introducción al psicodrama.* Ancelin-Schutzenberger. Editorial Aguilar. Madrid.

*Psicodrama y teatro moderno.* Jean Fanchette (prólogo de J. L. Moreno). Editorial La Pléyade. Buenos Aires.

*La creatividad en el teatro.* Estudio psicoanalítico. Philip Weissman. Editorial Siglo XXI. México.

*Psicodrama.* Jacob Levi Moreno. Editorial Paidós. Buenos Aires.

*Psicodrama y sociodrama.* Jacob Levi Moreno. Editorial Paidós. Buenos Aires.

*Categorías del teatro popular.* Augusto Boal. Ediciones CEPE. Buenos Aires.

*Teatro del oprimido y otras poéticas políticas.* A. Boal. Ediciones La Flor. Buenos Aires.

*Técnicas latinoamericanas de teatro popular.* A. Boal. Ediciones Corregidor. Buenos Aires.

*200 ejercicios y juegos para el actor y para el no actor con ganas de decir algo a través del teatro.* Augusto Boal. Editorial Crisis. Buenos Aires.

*Teatro de barrio, teatro campesino.* Jerónimo López Mozo. Editorial ZYX. Madrid.

*Living Theatre.* Julian Beck. Editorial Fundamentos. Madrid.

*El Group Theatre de Nueva York.* Eudeba. Buenos Aires.

*Cambio de tercio.* Tábano. Texto colectivo. Campus Editorial. Madrid.

*La maravillosa historia de Alicia y los intrépidos y muy esforzados Caballeros de la Tabla Redonda.* Luis Matilla y Ditirambo. Campus Editorial. Madrid.

---

NOTA ACLARATORIA: La relación de textos que presentamos no implica la "recomendación" de los mismos. Se ha realizado sobre la base de las publicaciones existentes y queda al criterio del lector la elección de los mismos. (Bibliografía recogida por Enrique Patiño).

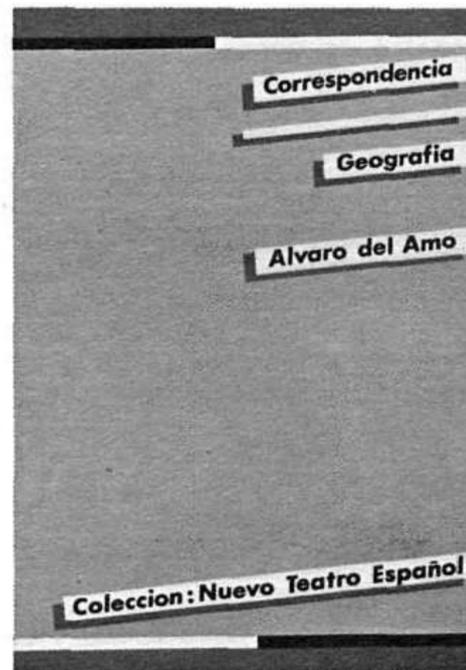
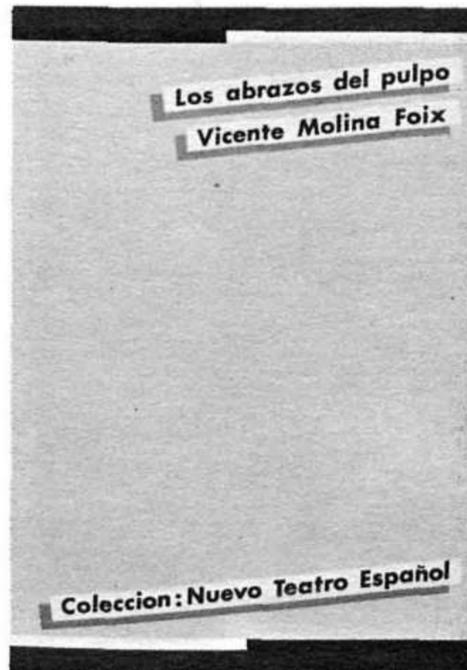
# CENTRO NACIONAL DE NUEVAS TENDENCIAS ESCENICAS

## Publicaciones

---

### Titulos editados

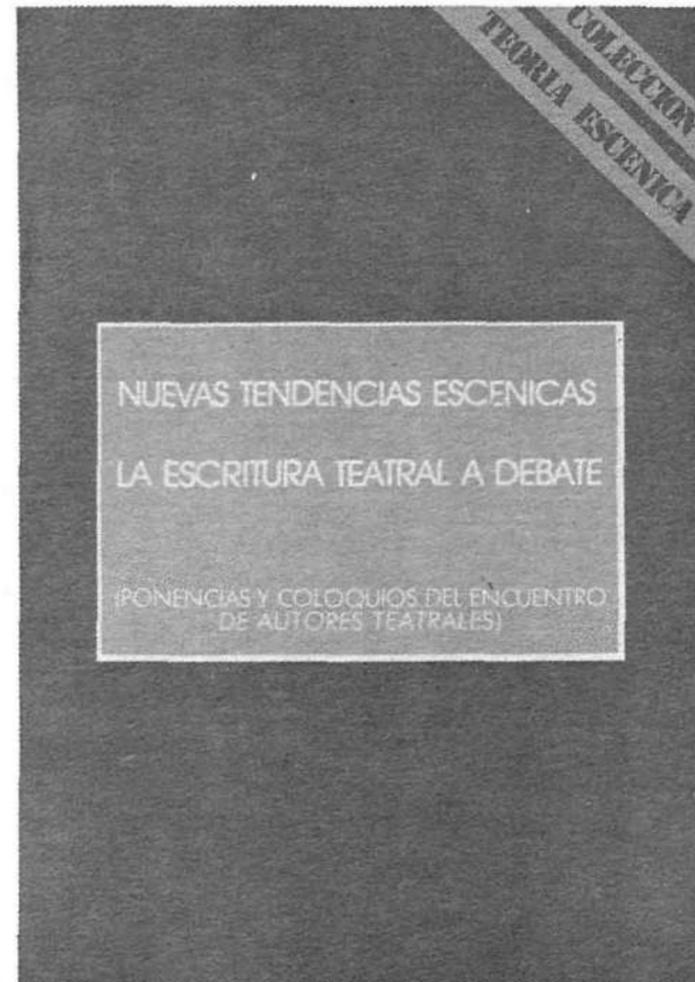
---



#### **Colección Nuevo Teatro Español**

N.º 1. Vicente Molina Foix. "Los abrazos del pulpo". 225 ptas.

N.º 2. Alvaro del Amo. "Correspondencia" y "Geografía". 250 ptas.



#### **Colección Teoría Escénica**

N.º 1. "Nuevas tendencias escénicas. La escritura teatral a debate" (ponencias y coloquios del encuentro de autores teatrales). 600 ptas.

---

SALA OLIMPIA

Oficina de prensa y publicaciones:

Pza. de Lavapiés, s/n. 28012-Madrid.

Tlfs. 227 15 76 y 227 46 22

---

Aunque desde los primeros momentos de la reforma educativa, esbozada en los años sesenta y setenta, el teatro tuvo acceso, sobre el papel, a los planes de enseñanza, han sido los sectores más renovadores del profesorado, reunidos en torno a la iniciativa de las "Escuelas de Verano", los que han creado una nueva dinámica de acercamiento entre teatro y escuela, revelando sus carencias y razonando la necesidad del mutuo entendimiento y colaboración, al margen de los cauces institucionales. A ellos, especialmente, va dirigido este cuaderno en el que se recogen sin ninguna pretensión de exhaustividad una serie de experiencias y materiales de trabajo que se corresponden con los distintos niveles de la enseñanza.



**MINISTERIO DE CULTURA**

Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música