

CREATIVIDAD

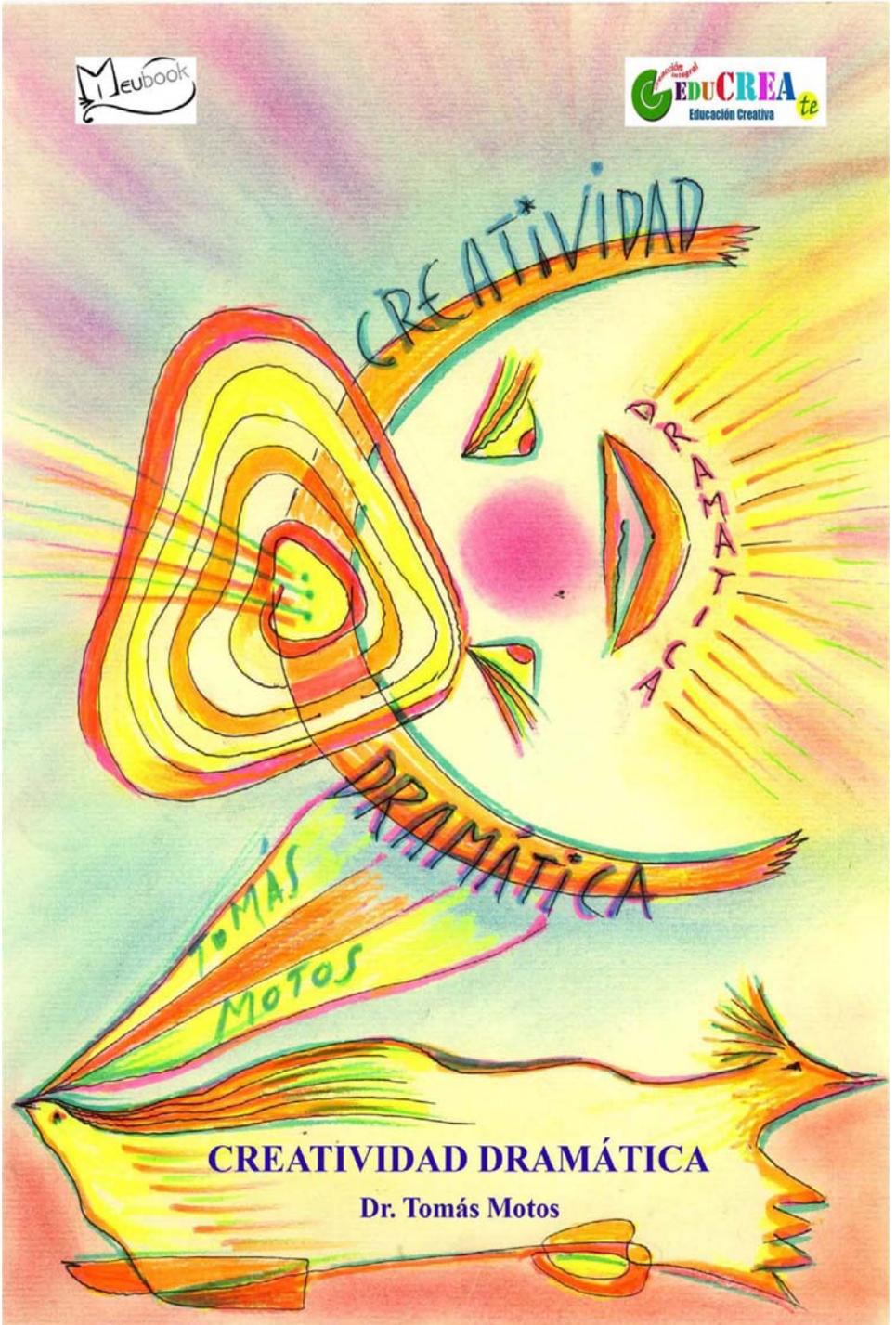
DRAMÁTICA

DRAMÁTICA

TOMÁS
MOTOS

CREATIVIDAD DRAMÁTICA

Dr. Tomás Motos



Creatividad Dramática

Tomás Motos Teruel



1ª Edición. Santiago de Compostela diciembre 2001.

© Tomas Motos Teruel

Edita: Meubook, S.L.

Praza de Mazarelos, 14

15703 – Santiago de Compostela

www.meubook.com / www.iacat.com

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S.A.

El precio simbólico de éste libro va destinado enteramente al desarrollo e investigación en creatividad, dentro del proyecto Educrea(te), para reinventar la educación por sus protagonistas.

ÍNDICE

MÓDULO I. ACTIVIDADES DRAMÁTICAS PARA EL DESARROLLO	7
1. PROCESO CREADOR Y PROCESO DE REPRESENTACIÓN DRAMÁTICA	10
2. ACTIVIDADES DRAMÁTICAS	13
2.1. Proceso de representación dramática	
2.2. Momentos del taller de dramatización	
2.3. Naturaleza y finalidad de las tareas	
3. CÓMO REALIZAR UNA DRAMATIZACIÓN EN LA PRÁCTICA	24
MÓDULO II. LOS COMPONENTES DEL MOVIMIENTO EXPRESIVO	31
1. COMPONENTE CUERPO	34
1.1. Segmentos	
1.2. Centros	
1.3. Acciones básicas	
1.4. Funciones desempeñadas por las distintas partes del cuerpo	
1.5. Movimientos básicos	
1.6. Formas	
1.7. Posturas	
2. COMPONENTE ESPACIO	45
2.1. Las direcciones	
2.2. Los niveles	
2.3. Los trazados	
2.4. Las dimensiones	
3. COMPONENTE TIEMPO	49
3.1. Estructuración métrica	
3.2. Estructuración no métrica	

4 COMPONENTE ENERGÍA	54
4.1. Factor peso	
4.2. Factor tiempo	
4.3. Factor salida	
4.4. Factor espacio	
5. COMPONENTE INTERRELACIÓN	58
5.1. Relaciones centradas en el rol	
5.2. Relaciones en función del grupo	
5.3. Relaciones en función del espacio	
5.4. Relaciones en función del tiempo	
6. MODELO DE SESIÓN PRÁCTICA : LAS MANOS	63
MÓDULO III. LOS OBJETOS, DESENCADENANTES DE LA EXPRESIÓN	73
1. ORIENTACIONES SOBRE EL USO DE LOS OBJETOS	74
2. NATURALEZA Y UTILIZACIÓN DE LOS OBJETOS EN LA EXPRESIÓN	75
3. FASES EN EL PROCESO DE TRABAJO CON LOS OBJETOS	77
4. MODELO DE SESIÓN PRACTICA : ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO DRAMÁTICO Y CORPORAL CON LOS OBJETOS	78
MÓDULO IV. REPRESENTACIÓN DE PAPELES	93
1. CONCEPTO Y CARACTERIZACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DE PAPELES	93
2. FASES DE LA REPRESENTACIÓN DE PAPELES	96
3. TÉCNICAS BÁSICAS DE PRODUCCIÓN DRAMÁTICA	102
4. SESIÓN PRACTICA DE REPRESENTACIÓN DE PAPELES: "ESTILOS DE DIRECCIÓN"	111

ANEXO I. EL SOCIODRAMA COMO PROCEDIMIENTO PARA SOLUCIONAR CREATIVAMENTE PROBLEMAS SOCIALES	121
ANEXO II. DRAMATIZACIÓN Y TÉCNICAS DRAMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	131
ANEXO III. TEATRO DINAMIZACIÓN Y EDUCACIÓN PLURAL	155
PARA SABER MÁS	187
BIBLIOGRAFÍA	221

MÓDULO I. ACTIVIDADES DRAMÁTICAS PARA EL DESARROLLO CREATIVO

El pájaro cantor logra su máximo rendimiento artístico en la misma situación biológica y en el mismo estado de ánimo que el ser humano, a saber, cuando produce juguetonamente un determinado equilibrio anímico y, por así decirlo, alejado de la seriedad de la vida. En él (el juego), y quizás sólo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores.
(Winnicott, *Realidad y juego*)

El teatro es una rebelión contra el orden establecido.
(Duvignaud, *Sociología del teatro*)

La vida entera en su riqueza sin límites se encuentra en el solo y único campo del teatro.
(W. Benjamin, *Programme pour un théâtre d'enfants prolétarien*)

El teatro (ya sea teatro para ver o teatro para hacer) propicia el mestizaje de ideas y prácticas tanto en educación como en la animación; es un instrumento privilegiado para la democratización de la cultura y la democracia cultural; ha aportado técnicas y procedimientos que se han difundido en ámbitos tan distantes como el ocio, la formación profesional o la psicoterapia (expresión corporal, improvisación, psicodrama, sociodrama, representación de papeles, juegos de rol, etc.) que satisfacen la necesidad del ser humano de relajarse, contemplarse y ser visto y su anhelo de metamorfosis encarnando otros papeles.

Las técnicas dramáticas:

- constituyen una metodología interdisciplinar,
- se utilizan en los diferentes niveles educativos y en educación no formal e informal,

- proporcionan oportunidades para realizar actividades que implican aspectos motrices, cognitivos, sociales y afectivos,
- producen respuestas totales,
- actúan como puente entre las diversas disciplinas,
- incrementan la motivación,
- son herramientas inapreciables para la enseñanza de los valores,
- crean situaciones que precisan de la comunicación y la relación grupal,
- provocan un clima distendido y creativo.

Las técnicas dramáticas, en síntesis, son un poderoso instrumento para el desarrollo personal, grupal y de las habilidades creativas.

Dramatización¹ y creatividad expresiva son dos términos que siempre aparecen relacionados en Educación. Existe un estado de consenso general en el hecho de que las actividades dramáticas desarrollan las habilidades creativas. Torrance (1965), máxima autoridad en el campo de la conducta creativa, afirma que la dramatización en sus distintas formas puede ser útil para desarrollar la fluidez y la intuición. La validez de los procedimientos dramáticos como estimuladores de la creatividad está avalada por la investigación. Kariot (1970) constató que ciertas habilidades puestas en juego en la dramatización son las mismas que se manifiestan cuando se administran los tests de creatividad de Torrance, a saber, flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración. Para Poveda (1973) los talleres de expresión dramática son un buen medio motivador y proporcionan un excelente clima creativo. Diez, Mateos y Mechén (1980) sostienen que las dramatizaciones escolares son, tal vez, la forma más completa de expresión creadora. Oberlé (1989) comprobó experimentalmente que los juegos dramáticos desarrollan la creatividad.

Las actividades dramáticas utilizadas en la clase de Lengua y Literatura con alumnos de Secundaria favorecen la expresión oral y escrita en el sentido que desarrollan la fluidez, la elaboración, la implicación personal y el lenguaje metafórico (Motos, 1993).

Por su parte, Tejerina (1994) afirma que la actividad de la dramatización es el primer escalón en el impulso de la creatividad en la escuela.

Durante los años setenta se impuso el empleo de las actividades dramáticas bajo la forma de creatividad expresiva. La dramatización se convierte en instrumento de expresión libre. Se tenía asumido que el desarrollo era un proceso que iba de dentro a fuera y que el profesor no debía interferir en él, sino que su tarea era simplemente ayudarlo a emerger. Dicha tarea resultaba aparentemente simple: facilitar la auto-expresión del alumno, crear el clima favorable para que ésta emergiese, y las actividades propuestas se reducían a un simple *laissez faire*. De esta forma la creatividad quedaba circunscrita a la mera espontaneidad.

Más recientemente la orientación ha cambiado, se ha puesto el énfasis en la solución de problemas. Esta innovación se fundamenta en el hecho de que la experiencia estética -en este caso, la experiencia dramática- enfrenta al sujeto con una situación problemática a la que ha de encontrar soluciones. Fundamentalmente lo que se está pidiendo al alumnado cuando hace una dramatización es que pongan en funcionamiento habilidades de pensamiento divergente.

Los cuatro indicadores básicos de la creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) se manifiestan y fomentan en la dramatización. La fluidez se pone de manifiesto básicamente en la utilización de los medios, la expresión corporal, la mímica, el uso de objetos y materiales reales o imaginados, la variedad de la palabra, etc.

La flexibilidad se estimula en la dramatización cuando el participante-actor tiene que ponerse en lugar de otro personaje, lo que le hace ver la realidad desde otro punto de vista y descubrir nuevos usos y funciones de lo habitual, ya sean objetos o situaciones.

La originalidad se manifiesta en las respuestas no previsibles a las situaciones problemáticas que se plantean (los conflictos) y en el número de soluciones aportadas.

Y finalmente, la elaboración se observa en cómo se desarrollan las ideas y se representan.

En general, según Cervera (1982) la creatividad en la dramatización puede valorarse en función de la invención de la historia, en la forma de interpretarla, en el empleo de los recursos del lenguaje dramático, en las transformaciones, en los matices nuevos dados a la caracterización de los personajes y en la identificación de los espacios.

1. PROCESO CREADOR Y PROCESO DE REPRESENTACIÓN DRAMÁTICA

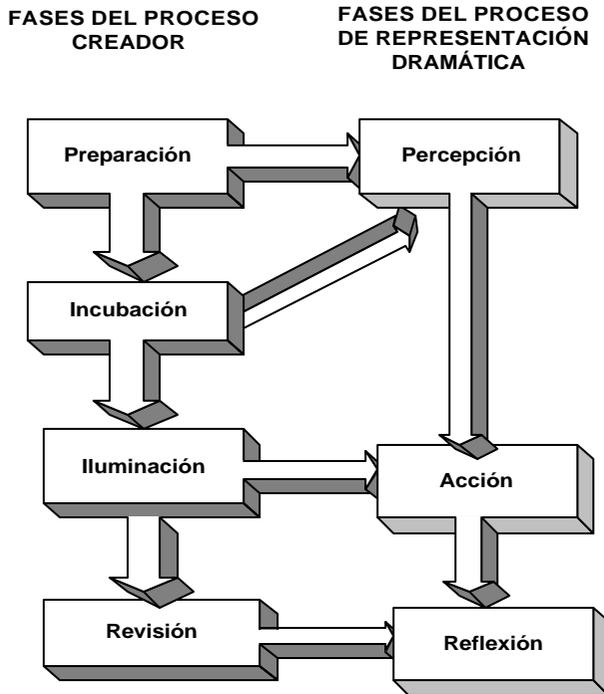
En una dramatización se reproducen en miniatura y en un tiempo muy breve las fases del proceso creador. Si observamos a un grupo realizando una representación vemos que se siguen estos pasos:

- 1º) Motivación/presentación por parte del profesor o animador.
- 2º) Propuesta del tema, situación o actividad a representar.
- 3º) Discusión en grupo para determinar la anécdota, los personajes y las acciones.
- 4º) Improvisación por grupos y selección de propuestas.
- 5º) Representación.
- 6º) Comentario.

Este proceso implica el mismo tipo de habilidades que se recomiendan para estimular la creatividad. Los participantes han de plantearse preguntas sobre los personajes, el tema, la acción; imaginarse situaciones, formular hipótesis sobre las posibles consecuencias de una acción; proponer ideas para mejorar la

representación y añadir situaciones nuevas; manejar los objetos atribuyéndoles nuevos usos; proponer distintos finales y elegir el más adecuado, etc.

Normalmente en las actividades dramáticas se siguen los mismos pasos que en cualquier actividad creadora. El paralelismo entre el proceso creador y el proceso dramático queda reflejado en el cuadro siguiente.



Cuadro 1

Fases del proceso creador. La mayor parte de los investigadores identifican estas cuatro etapas en el proceso de creación:

- *Preparación:* situación del sujeto en el clima favorable y con los medios adecuados para crear. Juntar datos, liberar imágenes, visualizar.
- *Incubación:* elaboración interna de la obra; información y tanteo, análisis de la situación y búsqueda de soluciones múltiples.
- *Iluminación:* plasmación de la nueva idea o fijación de la mejor solución encontrada. Surge la chispa, la iluminación. Se relacionan aspectos hasta el momento aislados.
- *Revisión:* evaluación de los resultados; experimentación, corrección y puesta en práctica.

Proceso de representación dramática. La puesta en acción de una idea o imagen mediante el lenguaje dramático tiene las mismas fases que cualquier proceso de expresión artística. Estas son: percepción, acción y reflexión. La enseñanza-aprendizaje del lenguaje dramático en el ámbito escolar ha de seguir los pasos del proceso de creación en el arte dramático.

- *Percibir:* la percepción consiste en desplegar las antenas de los sentidos para captar los estímulos del exterior y luego dirigir la mirada hacia el mundo interior.
- *Hacer:* el sujeto pone en acción sus imágenes interiores, elaborando, a partir de una situación, de un tema o de un personaje, una representación. Aquí se coloca el acento sobre los medios e instrumentos con los que se realiza el aprendizaje del lenguaje dramático: la voz, el cuerpo y el entorno (espacio y objetos).
- *Reflexionar:* tiempo para volver sobre las actividades realizadas y apropiarse de las experiencias vividas anteriormente.

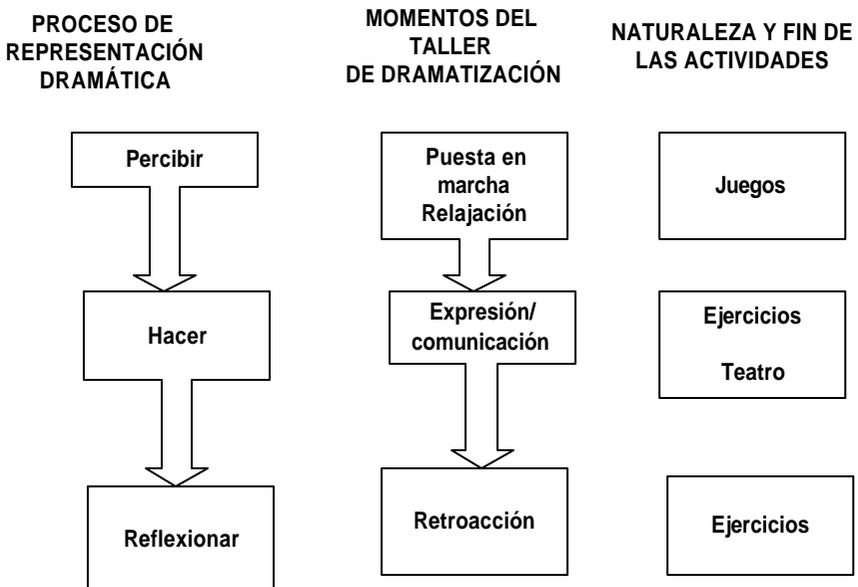
2. ACTIVIDADES DRAMÁTICAS

¿Cuáles son las actividades dramáticas para el desarrollo creativo? Enfocar esta pregunta desde la perspectiva de la dramatización o desde la del teatro supone realizar unas actividades específicas en uno u en otro sentido.

Para concretarlas conviene tener presente tres variables. A saber:

- el proceso mediante el cual una idea se convierte en acción dramática;
- la estructura de la clase (o taller) de Dramatización;
- la naturaleza y finalidad de las tareas realizadas en la clase de dramatización;

en el cuadro siguiente se resumen.



Cuadro 2

Dejar claro cuáles son las actividades dramáticas permite al profesor determinar los contenidos de la Dramatización, le ayuda a organizar su actuación y a distribuir las tareas de una manera progresiva y secuencial. Veamos a continuación cada uno de ellos.

2.1. Proceso de representación dramática

El proceso de puesta en acción de una imagen mediante el lenguaje dramático tiene unas fases comunes a cualquier proceso de expresión artística (Houille, 1989). Estas ya han sido señaladas arriba, pero nos vamos a detener un poco más en ellas.

Percibir. Es tanto como estar a la escucha de uno mismo y del entorno: el sujeto, abierto y sensible a todo lo que le rodea, debe dejarse impresionar por los estímulos del medio. Houille (1987) caracteriza esta fase en los siguientes términos: es de orden sensorial y emocional; permite enlazar las percepciones sensoriales con la imaginación; exige una actitud de espera activa y disponibilidad corporal; las actividades de observación y percepción facilitan al sujeto una toma de conciencia personal.

En esta fase la tarea del profesor/animador consiste en crear un clima de calma y escucha, una atmósfera dinámica y estimulante y en ofrecer a los participantes un amplio abanico de experiencias sensoriales que le ayuden a tomar conciencia de sí mismos y de su realidad exterior.

Hacer. La puesta en acción de las imágenes interiores se puede orientar en dos direcciones: la exploración y la actualización.

1) **Exploración.** Periodo de ensayos múltiples, de lanzamiento de propuestas diversas, cuya finalidad es que el participante tome conciencia y explore los elementos que constituyen el lenguaje dramático: la voz, el cuerpo y el entorno (espacio y objetos).

2) Actualización. Momento por excelencia de la expresión-comunicación, en que la creación emerge a partir de la selección de las propuestas planteadas. La actividad básica de este apartado es la improvisación de una acción articulada sobre una situación o un personaje. El formato básico de las actividades de este apartado es la improvisación.

Reflexionar. Se trata de disponer de momentos de pausa para volver sobre las actividades realizadas y apropiarse de la experiencia vivida anteriormente. De esta forma se favorece la toma de conciencia de los medios que han sido utilizados en la expresión. Por otra parte, también permite una confrontación entre lo vivido y sentido por el alumnado y ciertos valores estéticos, sociales y culturales, llevándoles, de este modo, a tomar conciencia de los temas expresados e induciéndole a afirmarse en sus elecciones y en consecuencia a reforzar su autonomía (Houille, 1987).

2.2. Momentos en la clase de dramatización

La estructura base de una clase o taller de esta materia, que ha sido conceptualizada por Barret (1981), se puede concretar en las siguientes partes: a) puesta en marcha, b) relajación, c) expresión-comunicación, d) retroacción.

Cada una de ellas tiene una duración distinta. El núcleo central será normalmente la fase de expresión-comunicación. El tiempo dedicado a cada una puede ser también variable. Así, se puede abreviar la puesta en marcha si el grupo está cansado o saltar la relajación si la tercera parte empieza con actividades suaves, o bien utilizar la relajación al final si la clase ha sido muy fatigosa, o, incluso, centrar toda la clase en la puesta en marcha, si la situación del grupo así lo demanda.

Estas partes son referenciales, puede no necesitarse alguna de ellas. Este esquema sirve tanto para preparar una clase como para hacer el análisis de la misma.

1) La puesta en marcha

Esta fase de arranque es indispensable, pues gracias a ella se crea un clima lúdico que permite un trabajo posterior. En ella se establece y favorece el contacto con el *aquí* y *ahora* del lugar donde se realiza la clase, con los otros participantes y con el profesor/animador. Las actividades específicas de este apartado son las que en otro lugar hemos llamado *juegos preliminares* (Motos y Tejedo, 1987) y comprende, entre otras: actividades que favorecen el contacto entre los participantes, de calentamiento físico, de desinhibición, de atención y concentración, de percepción y memoria sensorial, de imaginación.

2) Relajación

La relajación permite la distensión muscular, provoca bienestar físico, produce una buena respiración, favorece la toma de conciencia y la concentración. El bienestar que provoca es tanto físico como psicológico, de donde se deriva una disponibilidad del participante favorecedora de su expresión.

Las actividades de relajación pueden tomar diferentes formas de acuerdo con las técnicas empleadas (Sánchez Ribera, 1984; Prado, 1987): masaje y automasaje, ejercicios respiratorios, relajación progresiva (tensión-distensión), relajación por concentración autógena, relajación por movimiento pasivo, relajación por acciones inusuales, relax imaginativo, etc.

3) Expresión-comunicación

En esta fase es donde se hace una utilización más global del lenguaje dramático, permitiendo a los participantes manifestar de una manera activa su asimilación y comprensión del mismo.

Las actividades que se han de proponer en esta fase han de ser lúdicas para que propicien la ocasión de explorar ciertas posibilidades del cuerpo, la voz o del entorno, y de esta manera el alumno adquiera un mayor conocimiento, soltura, confianza y habilidad.

Aquí se incluyen las actividades de improvisación y exploración, a saber: improvisaciones no verbales, en las que para elaborar la acción se recurre a la mímica, al gesto, a la postura, a la interacción con el otro mediante la expresión corporal; improvisaciones verbales, en las que se pone el acento en el empleo de la comunicación por la palabra y en el juego con los elementos del sonido; improvisaciones verbales y gestuales, en las que se exige la utilización simultánea del lenguaje verbal y de la expresión corporal; exploración del cuerpo (toma de conciencia segmentaria de los elementos del esquema corporal); exploración del movimiento (motricidad global y motricidad fina; exploración de la voz; exploración de los objetos; exploración del espacio; exploración y utilización de los distintos soportes que desencadenan la expresión.

En síntesis, son actividades sobre los instrumentos y materiales con los que se articula el lenguaje dramático y se centran en trabajos realizados individualmente, por parejas o en microgrupo.

3) Retroacción

Fase de comentario y valoración de la actividad realizada por el grupo. Consiste en esencia en la verbalización de las vivencias habidas durante las fases anteriores, en compartir las ideas y las emociones vivenciadas y en la toma de conciencia de los medios utilizados para expresarlas. La retroacción tiene como función desarrollar la toma de conciencia, establecer una comunicación verbal y obtener un feed-back. Es importante al finalizar el trabajo de expresión tomar la palabra, pues ésta puede abrir, añadir, enriquecer la acción y la expresión.

Las actividades de reflexión se suelen realizar bajo alguno de los siguientes formatos:

- Actividades de interiorización.
- Verbalización simple (cada alumno por turno comenta la actividad) e intercambio verbal (se comenta y analiza la actividad con intervenciones libres).

- Transposición a otras formas de expresión (escritura, dibujo, collage, expresión corporal, etc.) de las imágenes, emociones, sensaciones o ideas surgidas durante las fases de percepción, exploración y actualización.
- Presentación ante el grupo de una actividad evaluadora realizada por un equipo.

Es fácil observar la correspondencia existente entre las dos variables analizadas: el proceso de representación y los momentos de la clase. Ambas se centran en una misma realidad; pero mientras que la primera la enfoca desde la perspectiva del porqué, de la finalidad; la segunda lo hace desde el qué, desde los contenidos.

Al poner en relación las fases del proceso dramático y los momentos de la clase tenemos los tipos de actividades y tareas propias de la Dramatización, como se refleja en el cuadro 3 (página siguiente).

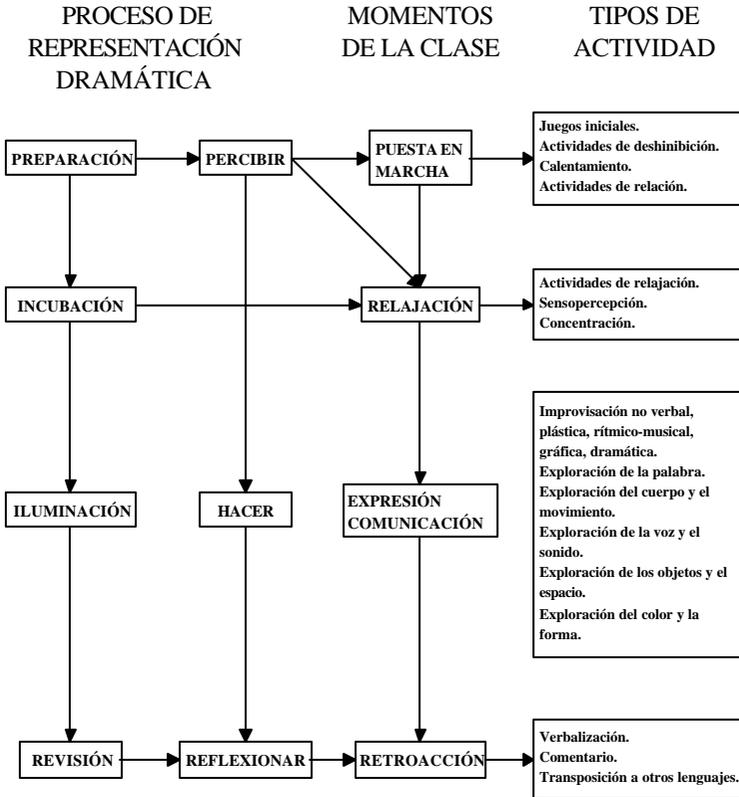
3. 3. Naturaleza y finalidad de las tareas

Otra perspectiva para determinar las actividades dramáticas es centrarse en la naturaleza y finalidad de las mismas (Bolton, 1980 y 1983). Las actividades realizadas en Dramatización pueden dirigirse fundamentalmente a dos polaridades básicas (ver el cuadro 4): una hacia *el ser*, hacia la vivencia de experiencias, y la otra hacia *el actuar*.

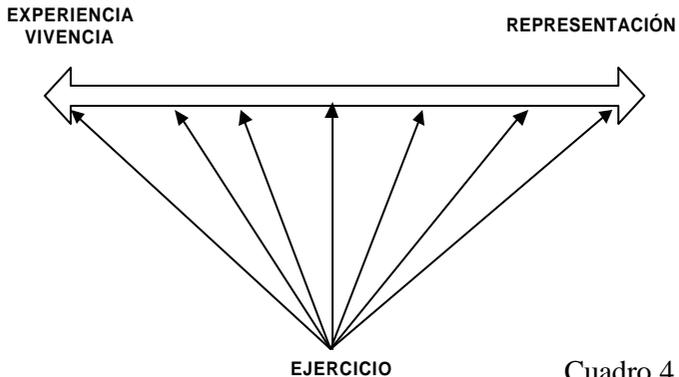
La polaridad de la izquierda se caracteriza por ser espontánea y existencial; cualidades que se encuentran fundamentalmente en el juego. La polaridad de la derecha viene caracterizada por la intención de *mostrar*, de exposición, de exhibición, de *conseguir un efecto calculado*; cualidades que se encuentran, por excelencia, en el teatro profesional.

Hay que hacer notar que ya en el juego de los niños se puede hallar un incipiente grado de *mostración* y que, por su parte,

EXPRESIÓN Y PROCESO CREADOR



Cuadro 3



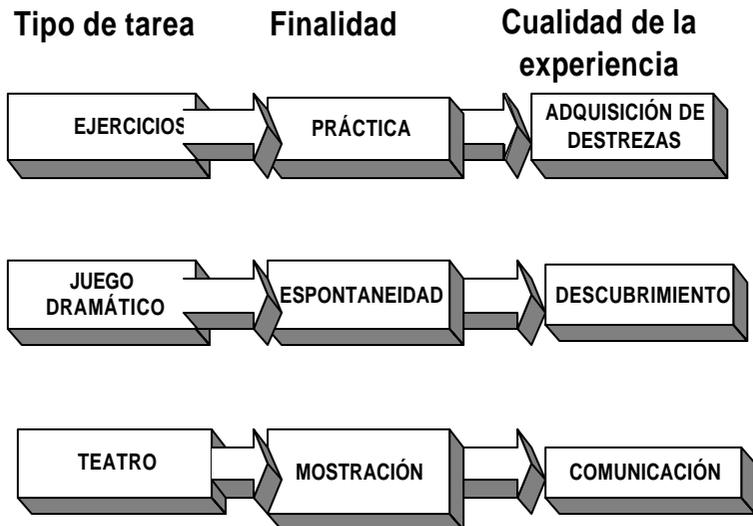
Cuadro 4

en el teatro profesional se manifiestan buenas dosis de espontaneidad. Por lo tanto estas dos orientaciones cabe considerarlas como un continuo, más que como una oposición rígida.

Existe una tercera orientación: el *ejercicio*, cuya finalidad es *practicar*. Cualquier destreza, considerada apropiada para la dramatización -esté en cualquier punto del continuo anterior- se puede aislar y entrenar a los sujetos en ella. Por ejemplo, las actividades de concentración, relajación, sensibilización, ortofonía, interpretación, etc. pueden ser objeto de práctica y se diseñan bajo el formato de ejercicios.

Partiendo de lo anterior, Bolton encuentra que las tareas básicas de dramatizar que se ofrecen a los alumnos se pueden reducir a tres tipos: ejercicios, juego dramático y teatro.

Esta clasificación implica una relación entre la finalidad que se pretende, por parte del profesor, y la cualidad de la experiencia vivida por el alumno. En el cuadro 5 están reflejadas estas relaciones.



Cuadro 5

Estas categorías no son compartimentos estancos. Puede ocurrir que una actividad cualquiera se incluya en dos de ellas al mismo tiempo. Pero cada una se caracteriza por un grupo de rasgos comunes. A su vez cada uno de estos tipos se subdivide en otros subtipos. Veamos esto a continuación con más detalle.

1) Ejercicios

Dentro de la categoría tipo de ejercicios propone Bolton las siguientes modalidades:

- *De experiencia directa.* Algunos ejemplos de ejercicios de este tipo: concentrarse en escuchar los sonidos que proceden del exterior del aula; actividades de relajación; explorar el espacio siguiendo diferentes trayectorias al ritmo de un instrumento de percusión; masaje por parejas. (Ver Motos, 1985 y García y Motos 1990).

- *Práctica de las habilidades necesarias para dramatizar.* Algunos ejemplos: ejercicios de memoria sensorial; caminar imitando los andares de un personaje tipo; hablar con la entonación propia de un político, militar, locutor de radio, etc.; utilizar el vocabulario y el estilo propios de un discurso político; etc.

- *Ejercicios dramáticos propiamente dichos.* Ejemplos: dada una situación buscar una solución al problema planteado, dramatizándola; relatados una anécdota o cuento, pedir a los alumnos que realicen por grupos una dramatización; etc.

- *Juegos.* Ejemplos: juegos preliminares; de concentración, etc.

- *Otras formas artísticas.* Ejemplos: componer un poema a partir del ejercicio de sensibilización; hacer un *collage* expresando lo que se ha imaginado durante la realización de una actividad de relajación; sonorizar un texto. (Ver González, Motos y Tejedó, 1987).

Las características distintivas de los *ejercicios*, según Bolton, se concretan en: son actividades a corto plazo, de realización inmediata, cuyos objetivos son conocidos tanto por el profesor como por el alumno; para utilizarlos son necesarios con frecuencia unas consignas, claras, que suele dar el profesor; son repetibles y su manifestación hace que un observador pueda reconocer rápidamente sobre qué va el ejercicio; y por lo general se desarrollan en pequeños grupos, por parejas o individualmente.

2) Juego dramático

Las actividades de juego dramático son improvisaciones a partir de diferentes elementos: **espacio** (en la cola del cine, en el autobús); **situación** (el padre pide explicaciones a su hijo, adolescente, por haber llegado muy tarde a casa); **conflicto** (el cazador y su presa); **argumento** (un delincuente se presenta en la oficina de un banco e intenta cobrar unos talones; los empleados, al comprobar que son falsos, llaman a la policía; antes de que lo detengan rompe los talones y el documento nacional de identidad y se traga los trozos); **personaje** (un emigrante, Supermán...); **desenlace** (... y fueron felices); **tema** (la solidaridad, el paro, repetir curso).

Sus rasgos principales se pueden resumir en: no tienen límite de tiempo; no hay un objetivo específico; la experiencia difícilmente es repetible; frecuentemente se trabaja en grupos pequeños; el nivel de cooperación e implicación en la tarea depende de los sujetos y de la situación; a veces se ahoga la creatividad individual, una idea brillante y fresca es rechazada por el consenso grupal; la estructura de estas improvisaciones requiere de tres elementos básicos: a) secuencia de acción -trama o argumento-, b) personajes y/o espacios definidos -contexto-, c) un centro de interés -tema-.

La gran diferencia entre las actividades del tipo *ejercicios* y el tipo *juego dramático* reside en que si el profesor centra su clase en las primeras, trabajará fundamentalmente la forma, el nivel expresivo; mientras si se centra en las segundas, pondrá el énfasis fundamentalmente en el contenido, en el nivel cognitivo.

3) Teatro

El teatro tiene que ver con un producto final bien elaborado y con la existencia de espectadores. La línea divisoria entre lo que sea teatro y dramatización, en el campo educativo, no está claramente delimitado.

En el ámbito de la enseñanza, las actividades puramente teatrales pueden adoptar alguna de las formas enunciadas seguidamente, que van desde lo más informal y espontáneo a lo más elaborado y técnico:

- *Actuación de un grupo frente al resto de la clase* representando improvisaciones.
- *Trabajar en el acabado de una representación preparada* en clase para mostrar a una audiencia más o menos formal (las otras clases, los padres, los alumnos de otros centros).
- *Trabajar sobre un texto teatral para crear un espectáculo.*

Los rasgos de las actividades de esta categoría son: necesidad de claridad tanto en la dicción como en el gesto; la acción representada debe ayudar a comunicar el significado del texto o de la intención previa; se requiere de los actores que posean destrezas de interpretación; todo el trabajo se centra en el acabado del producto, lo cual suele producir un fuerte estrés, que aumenta conforme se aproxima la hora del *estreno*.

Si se enfoca la materia Dramatización o Taller de Teatro desde la óptica del teatro formal, considerado como producto (ya sea texto teatral o espectáculo) encontramos otro tipo de actividades cuyo ámbito más apropiado es la clase de lengua y literatura y en la Educación Secundaria y Bachillerato. A saber:

- *Lectura de obras teatrales*: actividad que conduce a la sensibilización respecto al discurso teatral.

- *Análisis de obras teatrales*: como comentario de texto o como preparación de un eventual trabajo de escritura.

- *Asistencia a representaciones teatrales*: la mejor forma de iniciar a los jóvenes en el teatro. Pero puesto que su lenguaje es complejo, éstos necesitan de algún tipo de preparación. No se puede esperar que los adolescentes, y más si asisten en grupo, tengan ante un espectáculo teatral el mismo comportamiento que un espectador adulto. La regla general es que cuanto más preparados hayan sido es más probable que su asistencia a la representación sea un éxito.

- *Crítica*: realizar la crítica llevará a los alumnos a desarrollar la reflexión y la opinión propia.

- *Actividades interdisciplinarias*: previas o a continuación de la representación. Son el puente que une las disciplinas escolares y la realidad social y cultural.

- *Montaje de obras teatrales*: representa la culminación del proceso.

- *Creación*: la escritura permite al alumno trabajar un tema y desarrollarlo con la ayuda del lenguaje teatral.

3. CÓMO REALIZAR UNA DRAMATIZACIÓN EN LA PRÁCTICA

Dramatizar es tanto como teatralizar, es decir, dotar de estructura dramática a algo que en principio no la tiene. Es dar forma y condiciones teatrales: diálogos, conflicto entre personajes, acción, etc. "Teatralizar un texto es interpretarlo escénicamente utilizando escenarios y actores para instalar la situación. El elemento visual de la escena y la puesta en situación de los discursos son las marcas de la teatralización" (Pavis, 1983).

Cuando empleamos el término dramatización nos estamos refiriendo al hecho de crear una estructura teatral a partir de un poema, relato, fragmento narrativo, refrán, etc. modificando la forma originaria de estos textos y adaptándola a las peculiaridades del esquema dramático.

Si dramatizar es dar forma teatral a algo que no la tiene, será necesario seguir un determinado procedimiento y como tal estará compuesto por una serie de momentos ordenados.

En nuestra práctica concretamos el proceso de dramatización en los pasos (Motos y Tejedo, 1985: 18-19; y 1966) recogidos en el cuadro siguiente:

1. JUEGOS
 - 1.1. Juego inicial
 - 1.2. Juego relacionado con la intención previa
2. APROXIMACIÓN AL TEXTO
3. PROPUESTAS DE DRAMATIZACIÓN
 - 3.1. Creación de una estructura dramática a partir de la lectura del texto
 - 3.2. Determinación de los medios de expresión.
Propuestas concretas
 - 3.3. Improvisaciones sobre las propuestas
4. SELECCIÓN DE LAS PROPUESTAS
5. REPRESENTACIÓN POR GRUPOS
6. COMENTARIO

Cuadro 6

1. Juegos

Esta fase preparatoria no es indispensable en el proceso, pero lo facilita. Hay que distinguir entre los juegos iniciales cuya finalidad es conseguir la puesta a punto corporal, desbloquear las inhibiciones y crear un clima apropiado para el desarrollo de la sesión y los juegos relacionados con el contenido explícito del asunto que se dramatizará.

2. Aproximación al texto o intención previa

Una dramatización puede ser desencadenada a partir de un texto, de un objeto, de una propuesta planteada por el profesor o alguno de los componentes del grupo, etc. El hecho motivador puede ser de naturaleza muy distinta.

Intención previa es un término acuñado por Fábregas (1975) que viene a significar el embrión que ya contiene la experiencia humana a desarrollar de forma completa en el espectáculo o en la dramatización. La intención previa en la mayoría de los casos está fijada por el autor en el texto escrito, pero puede ser también una parte literaria muy fijada por tradición oral como sucede todavía en ciertas tribus nómadas del Asia soviética, en África o en la *Commedia dell'Arte*.

3. Propuestas de dramatización

1) Creación de una estructura dramática

A partir de la lectura y comentario realizado sobre la intención previa o sobre un texto, se han de seguir una serie de pasos, aunque no necesariamente en el orden en que aquí se relacionan. A saber:

- a) Determinación del asunto: esto es, el tema general que interesa tratar. Para concretar el tema hay que centrarse en las ideas principales que lo fijan.

b) Determinar el punto de vista: el tema está visto desde la perspectiva de uno o varios de los personajes que representan la idea principal.

c) Concretar la causa esencial: esto es, el elemento por el que se ponen en evidencia las ideas contrarias entre los personajes, lo que motiva y provoca el conflicto.

d) Precisar la fábula argumental: la narración sencilla de cómo transcurren los enfrentamientos, los sucesos, los acontecimientos principales.

e) Fijar el espacio y el tiempo: dónde y cuándo transcurre la acción. En este momento hay que elegir el lugar, los objetos básicos que van a definirlo y la época cuando transcurre la acción. Todo lo anterior va a aclarar el significado del texto.

f) Determinar los personajes: quién desarrolla la acción. Determinados los personajes, se les caracteriza. Para ello hay que tener en cuenta: qué hace (la tarea, las acciones concretas que ejecuta) y cómo lo hace (los actos físicos, según su condición y sus relaciones con los otros personajes). La tarea más los actos físicos constituyen las acciones concretas que sirven para caracterizar a los personajes.

2) Determinar los medios de expresión

Se trata de concretar y fijar los recursos expresivos que van a ser utilizados, qué lenguajes se van a emplear para comunicar a los espectadores-actores el contenido, las ideas, el tema objeto de la dramatización; si básicamente va a ser una improvisación oral, gestual u oral-gestual, si se va a utilizar algún elemento escenográfico como soporte, etc.

También hay que determinar qué tratamiento se dará a la representación, lírico, trágico, humorístico, grotesco o épico.

3) Improvisaciones sobre las propuestas

Como resultado de las fases anteriores surgen determinadas propuestas, en ocasiones en número muy elevado. En principio conviene no rechazar ninguna, pues por simple razón estadística, donde hay mucho es más probable encontrar algo bueno que donde hay poco.

La viabilidad dramática de las propuestas va a ser puesta a prueba por la improvisación. En principio cada una de ellas ha de ser improvisada. Aunque resulte un número alto de improvisaciones, piénsese que es el camino más racional para contrastar las posibilidades dramáticas de una propuesta determinada, ya que la improvisación también es una técnica de investigación.

4. Selección de propuestas

Se confrontan las distintas tareas realizadas, se valoran sus posibilidades de desarrollo y se seleccionan aquellas propuestas que parecen ser más satisfactorias de acuerdo con los criterios de valoración que haya adoptado previamente el grupo.

5. Representación por grupos

A partir de las propuestas seleccionadas se realiza la dramatización definitiva. Aquí el énfasis se coloca en la expresión-comunicación.

6. Comentario

Es la fase de la retroacción. En el comentario los participantes verbalizan sus vivencias, reacciones, los hallazgos expresivos, la comprensión del trabajo expuesto, los aciertos y desaciertos relevantes de la dramatización desde el punto de vista de la comunicación de las ideas que se querían transmitir, la adecuación de los medios empleados, etc.

En resumen, mediante esta valoración se pretende que los alumnos adquieran una actitud y unos instrumentos de crítica y que tomen conciencia de los medios utilizados para expresarse tanto grupales como individuales.

¹Usamos Dramatización en vez del de Expresión Dramática, el término empleado por los países francófonos, para hacer referencia a las actividades relacionadas con el teatro en la educación. Ambos son sinónimos, pero el de Dramatización se ha impuesto entre nosotros en los diseños curriculares de la Reforma.

Utilizamos Dramatización, con mayúscula, para referirnos a la materia que forma parte del área curricular Educación Artística en Primaria y a la asignatura optativa de Dramatización-Teatro en la Secundaria. Y dramatización, con minúscula, para el proceso de dar forma dramática a algo que en principio no la tiene. Es decir, teatralizar. Este es el sentido empleado cuando hablamos de la dramatización de un poema, un relato, etc.

MÓDULO II. LOS COMPONENTES DEL MOVIMIENTO EXPRESIVO

La Expresión Corporal es una búsqueda de creatividad que toma el gesto como lenguaje y tiene por finalidad, al margen de toda preocupación utilitaria, el acceso del hombre a un estado de mayor bienestar y su iniciación a la comunicación con los demás.

En la Expresión Corporal no hay enseñanza: no puede haber más que un descubrimiento personal de la propia creatividad y de sus propios límites.

(André Bará, *La Expresión por el cuerpo*)

El contenido de la Expresión Corporal viene determinado por la estructura del movimiento humano. La E.C. es la expresión de pensamientos, sentimientos, sensaciones o emociones a través del movimiento, con intencionalidad comunicativa. Podemos sintetizar su naturaleza en la fórmula siguiente:

EC = (MOVIMIENTO + PENSAMIENTO) SENTIMIENTO

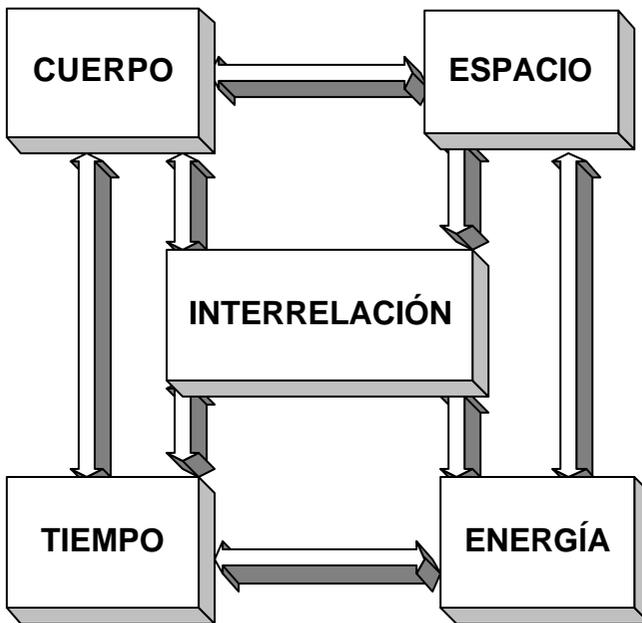
Es necesario detenerse a determinar cuál es el contenido de la E.C. para planificar su enseñanza y aprendizaje de una manera variada, continuada y progresiva. Si se parte de una percepción estructurada de conjunto de los elementos que constituyen el movimiento expresivo humano se puede llegar a determinar el contenido de la E.C.

La estructura del contenido que se presenta aquí está fuertemente influenciada por los trabajos de Laban (1975) y los de Lord y Bruneau (1983).

La teoría de Laban puede resumirse en los siguientes términos:

El movimiento humano expresivo implica al propio ser humano (el cuerpo en su totalidad, varias partes o una sola), que se desplaza en un espacio (próximo o general), durante un periodo de tiempo (estructurado a partir de duraciones o de pulsaciones), utilizando una cierta cantidad de energía, y de una determinada manera.

De esta exposición se deducen los elementos básicos, los cinco componentes de movimiento: cuerpo, espacio, energía, tiempo, interrelación.



Cuadro 1

Cada uno de los cuatro primeros elementos se relaciona con los otros. De aquí nacen una serie de conexiones que constituyen el quinto: la interrelación. Por otra parte, el cuerpo que se desplaza en un determinado espacio, durante un determinado tiempo y con una determinada energía puede encontrar otros cuerpos y también

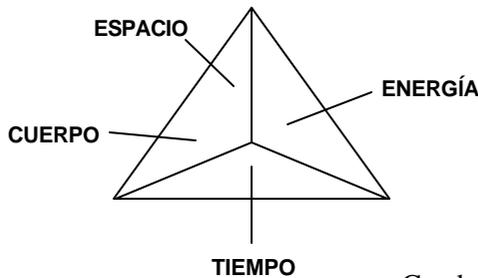
objetos con los que interactúa. Cada uno de estos cinco elementos básicos a su vez está constituido por unos subcomponentes.

Cuando se habla de movimiento en E.C. hay que dejar bien sentado que es un concepto complejo en el que se implican varias dimensiones. A saber:

- una realidad física: las múltiples maneras de ejecutar un movimiento,
- una realidad afectiva: las sensaciones kinestésicas y las imágenes que dicho movimiento provocan,
- una realidad cognitiva: los principios implicados en su reacción, variación y ejecución.

Por ejemplo, en el hecho de saltar, tenemos la acción física de realizar este movimiento, bien sea solo o combinado con otras acciones; la toma de conciencia de las diferentes sensaciones que provocan los distintos saltos; y la comprensión de las diferentes maneras de utilizar el cuerpo para variar el salto (¿de qué otra manera podría saltar?).

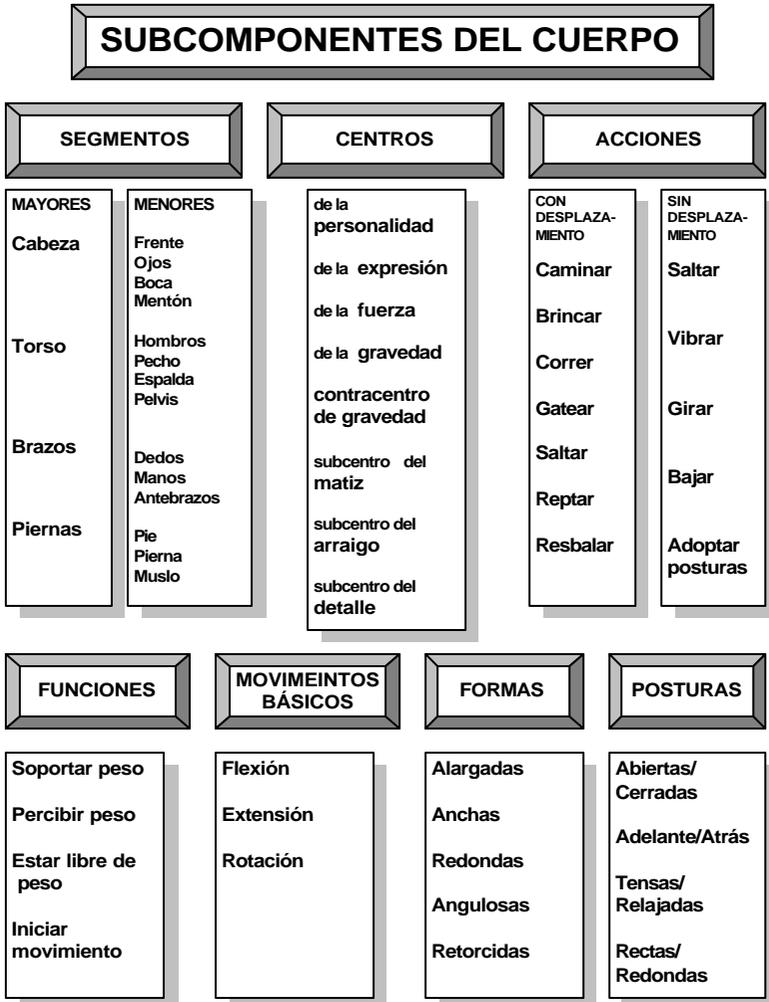
Lord y Bruneau (1983) representan gráficamente los elementos del movimiento mediante un tetraedro regular, en el que cada una de sus cuatro caras corresponde a uno de los componentes: cuerpo, espacio, tiempo, energía. El quinto, la interrelación, viene determinado por las diversas relaciones que se establecen entre cada pareja de componentes.



Cuadro 2

A continuación presentamos cada uno de estos elementos desarrollados. La información que sigue ha sido tomada de Lord y Bruneau (1983).

1. COMPONENTE CUERPO



Cuadro 3

El cuerpo representa como la tela de fondo del estudio del movimiento. Los elementos que lo integran o subcomponentes constituyen la manera de desplegar sus posibilidades plásticas en el movimiento. Estos subcomponentes, que están relacionados con las posibilidades anatómicas del cuerpo, son: segmentos corporales, centros, acciones básicas, funciones básicas, movimientos básicos, formas y posturas (Véase cuadro 3).

1.1. Segmentos corporales

El cuerpo desde un punto de vista expresivo puede quedar dividido en segmentos mayores o zonas. Son partes que poseen un valor comunicativo de acuerdo con las funciones que desempeñan y desde el punto de vista anatómico están unidas por articulaciones mayores (cuello, hombros, cintura, etc.). Se suelen agrupar en:

SEGMENTOS MAYORES: cabeza, torso, brazo, pierna.

SEGMENTOS MENORES: cada una de estas zonas se subdivide a su vez en segmentos menores, también separados por articulaciones (rodillas, tobillos, codos, muñecas, etc.), a saber:

CABEZA: frente, cejas, ojos, boca, barbilla.

TORSO: hombros, pecho, espalda, pelvis.

BRAZO: dedos, palma de la mano, brazo, antebrazo.

PIERNA: dedos del pie, pie, pierna, muslo.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Para trabajar la toma de conciencia segmentaria podemos seguir una fases que concretamos en:

- 1) Vivencia global del cuerpo.
- 2) Experiencias de sensaciones propioceptivas.
- 3) Vivencia segmentaria.

- 4) Experiencias de acciones fingidas.
- 5) Experiencias de acciones con objetos.
- 6) Verbalización de las acciones.

Las actividades que proponemos están indicadas solamente con una imagen (el *como si*) a partir de la que se pueden realizar juegos de expresión o improvisaciones no verbales. Algunas de estas actividades se encuentran desarrolladas en los modelos de sesiones que aparecen al final del capítulo. Para el resto y para las que se vayan proponiendo a lo largo de este módulo pueden consultarse: Cañas (1984), Motos (1985), García y Motos (1990), Cañas (1993), Álvarez- Novoa (1996), Motos y Tejedo (1996).

Las actividades sugeridas a continuación están centradas en el segmento mano.

1) Juego inicial

- La mano es un imán que colocado a cuatro dedos de distancia de una parte del cuerpo del compañero lo atrae. La parte del cuerpo atraída ha de seguir los movimientos de la mano.

2) Relajación concentración

Vivencia global:

- Acumular movimientos: realizar un movimiento en el que se vaya añadiendo un nuevo segmento según las indicaciones del animador. Por ejemplo: comenzar con el dedo índice de la mano derecha, añadir todos los dedos de la mano, juega toda la mano hasta la muñeca, posteriormente hasta el codo... Y así hasta que intervenga todo el cuerpo.

Vivencia segmentaria :

- El resto del cuerpo duerme, la mano despierta comienza a moverse.
- Los saludos divertidos: buscar maneras originales de saludarse.
- La mano viajera: al ritmo de un estímulo sonoro la mano explora el aula donde se desarrolla la clase.

Sensaciones propioceptivas:

- Por parejas, A simula pintar el brazo a B y viceversa.

3) Expresión comunicación

- Nuestro cuerpo como si fuera todo una mano va adoptando las siguientes posturas convirtiéndose en:

manos abiertas, dedos separados
 manos cerradas formando un puño
 manos cerradas con un dedo estirado
 manos cerradas con dos dedos estirados
 manos abiertas con los dedos juntos
 manos abiertas con los dedos cruzados

- De la mano abierta a la mano cerrada: al compás de un estímulo sonoro el cuerpo se abre y se cierra como si fuera una mano.

- Manos emotivas: acompañados de un estímulo sonoro expresar con las manos los siguientes estados de ánimo y sentimientos:

manos alegres
 tristes
 aburridas
 perezosas
 aburridas

- La mano se transforma en:

un corazón que late
 en un pez que huye
 en una araña
 en una rana que salta

Acciones imaginarias:

- Pintar
- Regar el jardín
- Limpiar cristales

4) Retroacción

- Por turnos expresar las sensaciones experimentadas durante el desarrollo de las actividades.

1.2. Centros

Los centros son zonas corporales dotadas de una especial capacidad para la expresión y la comunicación corporal. Los fundamentales son:

- ***Centro de la expresividad.*** Zona formada por el cuello, la parte alta de los hombros y los brazos.
- ***Centro de la personalidad.*** Se sitúa en lo alto del pecho, en el esternón. Es el asiento de la autoridad. Lanzar el pecho hacia fuera es signo de vitalidad, energía, entusiasmo no desprovisto de agresividad, deseo de conquista y triunfo en la lucha por la vida. El pecho hundido es indicio de todo lo contrario: introversión, miedo, abatimiento, indecisión.
- ***Centro de la fuerza.*** Localizado en la cintura abdominal.
- ***Centro de la gravedad.*** Cuando el cuerpo está erguido es el punto teórico situado en la intersección de dos líneas, una anteroposterior que iría desde un lugar situado tres dedos por debajo del ombligo hasta la columna vertebral, y otra, perpendicular a la anterior, que iría de un lado a otro lado.
- ***Contracentro de la gravedad.*** Formado por los brazos y los hombros. Su función es mantener las posturas de equilibrio.
- ***Subcentro del detalle.*** Constituido por las manos y los dedos.
- ***Subcentro del matiz.*** Constituido por la mirada.
- ***Subcentro del arraigo.*** Constituido por los pies.

1.3. Acciones básicas

Resultan de la combinación de diferentes movimientos básicos. Son las acciones que realiza el cuerpo considerado como un todo.

Unas se realizan con desplazamiento: caminar, correr, brincar, saltar, reptar, resbalar, gatear, etc. Otras sin desplazamiento: saltar sobre el sitio, girar, elevarse, bajar, adoptar posturas, vibrar, etc.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Con desplazamiento

Actuar de acuerdo con los siguientes *como si*:

- Estamos en una mansión muy especial en la que en cada dependencia tenemos que desplazarnos de una forma diferente: correr, caminar de lado, caminar con cuidado sin rozar nada, resbalar, brincar, reptar, rodar.
- La visita al centro de deportes en cada una de sus dependencias debemos practicar el deporte que el animador sugiera: (baloncesto = marcha en zigzag; boxeo = salto sobre el sitio; patinaje = deslizamiento lateral; esquí de fondo, etc.).
- La visita al zoo: imitación de la forma de desplazamiento de los distintos animales.
- La metamorfosis en insectos (hormigas = pasos pequeños y rápidos; saltamontes = saltos en longitud; oruga = reptar; araña = cuadrupedia; abeja = marcha rápida en zig-zag).

Sin desplazamiento

- Interpretar mediante movimientos un estímulo sonoro determinado: saltar, girar, elevarse, bajar, adoptar posturas, vibrar.
- La marioneta en su caja: investigar los movimientos que podría hacer una marioneta.

1.4. Funciones desempeñadas por las distintas partes del cuerpo

El término función se refiere al papel que puede desempeñar una parte del cuerpo en la ejecución de un movimiento. Las podemos concretar en las siguientes:

- ***Soportar el peso del cuerpo.*** Normalmente esta función es realizada por los pies, pero también la pueden llevar a cabo otras partes como las rodillas, las manos, las nalgas, etc. La exploración de cada una de las partes del cuerpo en relación con esta función favorece la toma de conciencia de los innumerables puntos de apoyo que podemos utilizar para soportar el peso del cuerpo.

- ***Recibir el peso.*** Esta función se realiza sobre todo al aterrizar el cuerpo en suelo después de un salto o al recibir el peso de otro compañero. La llevan a cabo fundamentalmente los pies y las manos.

- ***Estar libre de peso.*** Función íntimamente ligada a los gestos, se centra fundamentalmente en las piernas y en las manos.

- ***Iniciar o conducir el movimiento.*** Diferentes partes del cuerpo pueden iniciar un movimiento o cambiar la dirección de un movimiento en curso. Realizar esta función en diferentes partes del cuerpo desarrolla la precisión en el movimiento y añade, a su vez, gran cantidad de matices.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Soportar el peso del cuerpo

- Los puntos de apoyo: al ritmo de un estímulo musical investigar distintas maneras de apoyar el cuerpo en el suelo, en la pared.

- Diferentes formas de moverse alrededor de un punto: al ritmo de un estímulo sonoro buscar las diferentes maneras de moverse

alrededor de un compañero como punto de apoyo, de una silla como punto de apoyo.

- Equilibrio a cámara lenta: con una música como estímulo sonoro, por parejas ir adoptando posturas de apoyo a cámara lenta.

Recibir el peso

- Caídas: experimentar diferentes formas de caer al suelo.

Iniciar el movimiento

- Las zapatillas mágicas. Con un estímulo sonoro de ritmo muy rápido. Nos calzamos una zapatillas que nos hacen bailar en contra de nuestra voluntad. Sentir que el movimiento se inicia en los pies.

- Con el mismo estímulo sonoro, pero ahora son los hombros los que quieren moverse y arrastran a todo el cuerpo.

- La columna vertebral es una pared formada por ladrillos, cada vértebra es uno, ir inclinando la columna vértebra por vértebra como si fuésemos poco a poco quitando los ladrillos que forman la pared. A continuación levantar la pared.

1.5. Movimientos básicos

Desde el punto de vista biomecánico las posibilidades de movimiento de una zona o segmento son:

- **Flexión:** aproximación de los extremos de dos segmentos.

- **Extensión:** alejamiento de los extremos de un segmento.

- **Rotación:** hacer girar un segmento alrededor de un eje central.

- **Circunducción:** hacer que las extremidades de un segmento describan un círculo de 360 grados.

- **Traslación:** desplazamiento en una misma dirección de todos los puntos del segmento.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Tomando como ejemplo el segmento tronco.

Flexión-Extensión

- Jugar a ser los pétalos de una flor que se abre y se cierra.
- La semilla que crece y se convierte en árbol.
- Péndulo. El tronco se mueve como si fuera un péndulo. Buscar diferentes velocidades y ritmos.
- Abrir y cerrar la cremallera: inclinación del tronco con la imagen de cerrar la cremallera, levantar el tronco con la imagen de abrir la cremallera. Experimentar con diferentes ritmos.

Rotación

- Secar la toalla: el tronco es como una toalla mojada, lo torsionamos para escurrir el agua.

Traslación y circunducción

- Buscar diferentes formas de formas y ritmos, desplazar las caderas en todas las direcciones.
- Bailar con las caderas. Con un estímulo sonoro bailar solamente con las caderas.

1.6. FORMAS

Ya esté en movimiento o en posición estática el conjunto del cuerpo puede proyectar diferentes tipos de formas. A saber:

- **Alargadas.** Están relacionadas con la extensión completa, suponen un estiramiento del cuerpo en una dirección. En danza se conocen como formas en flecha.
- **Anchas.** Relacionadas con el ensanchamiento del cuerpo mediante la utilización de los brazos y de las piernas en movimientos laterales. Se les conoce también como formas en muro.
- **Redondas.** Relacionadas con la flexión del tronco y de los demás segmentos de forma que dan una impresión de curva.
- **Angulosas.** Los segmentos se flexionan formando ángulos más o menos rectos.
- **Retorcidas.** Formas relacionadas con la flexión y la rotación. Para amplificar la sensación de torsión es necesario utilizar brazos y piernas.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Alargadas

- Hacer como si empujáramos el techo.
- Estirarse como para alcanzar objetos colocados en alto.
- Nuestro cuerpo es un espagueti crudo y poco a poco se convierte en un espagueti cocido.
- Nuestro cuerpo es un termómetro que mide los cambios de temperatura.

1.7. Posturas

La postura es la disposición corporal que se expresa por una serie de movimientos que pueden llegar a englobar la totalidad

del cuerpo. Desde el punto de vista de la técnica corporal se suelen reducir a las siguientes categorías:

- por el **porte general**: *abiertas/cerradas*
- por la **inclinación**: *adelante/atrás*
- por la **tensión muscular**: *tensas/relajadas*
- por los **planos corporales implicados**: *rectas/redondas*

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Abiertas-cerradas

- Somos un nudo, una silla plegable.
- Pasar de lo abierto a lo cerrado: del estiramiento de un gato a posición fetal, de desperezarse a acurrucarse por frío, del salto de jugador de baloncesto a la reacción ante un golpe en el estómago, de tomar el sol en la playa a posición defensiva de boxeador.

Tensas-relajadas

- Hacer como si fuéramos figuras de cristal, figuras de goma, figuras de metal.
- Hacer como si fuéramos muñecos de chocolate junto al fuego.
- Hacer como si fuéramos un robot con movimientos codificados.

2. COMPONENTE ESPACIO



Cuadro 4

Todo movimiento implica al cuerpo evolucionando en un espacio preciso. El cuerpo define el espacio por su mera presencia: la zona espacial en que se encuentra el cuerpo se convierte, por este hecho, en ocupada.

Ocupar el espacio de forma significativa, creadora y variada, con sentido, no puede hacerse sin un conocimiento físico, afectivo y cognitivo de los elementos que lo integran. Cuando se habla de espacio, se suele hacer referencia a dos categorías: espacio próximo y espacio general.

- **Espacio próximo.** Se refiere a la zona espacial inmediata que rodea el cuerpo. Los límites pueden definirse por el alargamiento máximo de los segmentos alrededor del cuerpo. Esta zona también se conoce como *kinosfera*. Es como una especie de burbuja que rodea a la persona.

- **Espacio general.** Es el área disponible para el movimiento. Está, pues, fuertemente influida por el entorno en que nos encontramos. Como es evidente, será muy distinta según sea la sala o aula en que estemos.

Los otros elementos del componente espacio son: direcciones, niveles, trazados y dimensiones. Véase cuadro 4.

2.1. Las direcciones

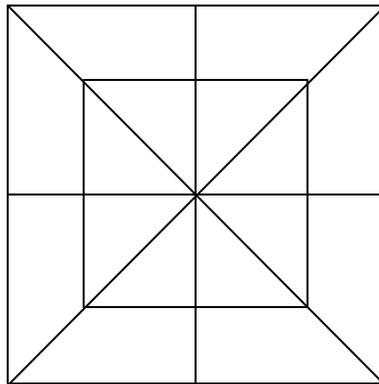
Se identifican tomando el centro del cuerpo como punto de referencia. Se nombran según la superficie del cuerpo que está de cara a la dirección en que se ejecuta el movimiento.

Es importante diferenciar entre dirección y orientación. La dirección se define en relación con el centro del cuerpo, mientras que la orientación se determina en relación con un punto exterior.

Las direcciones básicas son: delante, detrás, a un lado, a otro lado (izquierda/derecha), arriba, abajo.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

- Llenar espacios. Vamos cubriendo los puntos del espacio que los demás dejan libres.
- Con una burbuja de jabón imaginaria. Evitar que caiga al suelo y explote. Soplamos para que suba, la desplazamos a voluntad por todas direcciones. Sube muy alto, la llevan las corrientes de aire, la seguimos. Se solidifica, la atrapamos y la hacemos rebotar. Se convierte en balón. Jugar por parejas. Se convierte en globo que lleva en su interior a la pareja. La lleva por toda el aula. Se deshinchas y nos deja reposar en el suelo.
- Que no se hunda la barca. Se dibuja en el suelo el esquema de la ilustración (cuadro 5). Por parejas: imaginamos que es una pequeña barca en el agua y los componentes de la pareja irán colocándose de manera que la barca no se vuelque.



Cuadro 5

2.2. Los niveles

Para identificar los niveles se toma el centro de gravedad del cuerpo como referencia. Se distinguen tres: alto, medio, bajo.

- El **nivel alto** se emplea cuando se eleva el centro de gravedad sobre su posición normal. Como en el caso de los saltos.
- El **nivel bajo** se ocupa cuando hay un desplazamiento hacia abajo del centro de gravedad. Se utiliza este nivel en la flexión de rodillas, cuando nos apoyamos en puntos que no sean los pies, etc.
- Se ocupa el **nivel medio** cuando el centro de gravedad está en posición normal. Se mantiene este nivel, incluso, cuando el cuerpo se inclina en diferentes direcciones.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

- Hacer como si se buscara algo pequeño que se ha perdido.
- Escribir en el espacio. Hacemos nuestra firma en el espacio lo más alto posible, lo más bajo posible, en el nivel medio.
- La esfera. Imaginamos que estamos metidos dentro de una esfera y la exploramos al compás de un estímulo sonoro de *tempo* muy lento.

2.3. Los trazados

Los trazados corresponden a los trayectos que describe el movimiento en el espacio. Están asociados a las líneas dibujadas por los desplazamientos del cuerpo en el suelo (trazados en el suelo) o por los desplazamientos de sus segmentos en el aire (trazados aéreos).

Todo trazado recurre a líneas rectas, curvas o a la combinación de estas líneas. Ya sea en el suelo o en el aire se hablará de trazados curvos, rectos, en zigzag, en ángulo o en bucle.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

- El león del circo. El león está tumbado en su jaula. Se estira. Camina a lo largo de los muros de su jaula cuadrada. Enfila el túnel en línea recta que le conduce a la pista. Da una vuelta por la pista. Salta de taburete en taburete haciendo zigzag. Vuelve a su jaula por el túnel para descansar.
- Trayectorias en el espacio. Dado un estímulo sonoro lo interpretamos a través de movimientos en los que realicemos trazados curvos, en bucle, en ángulo, etc.

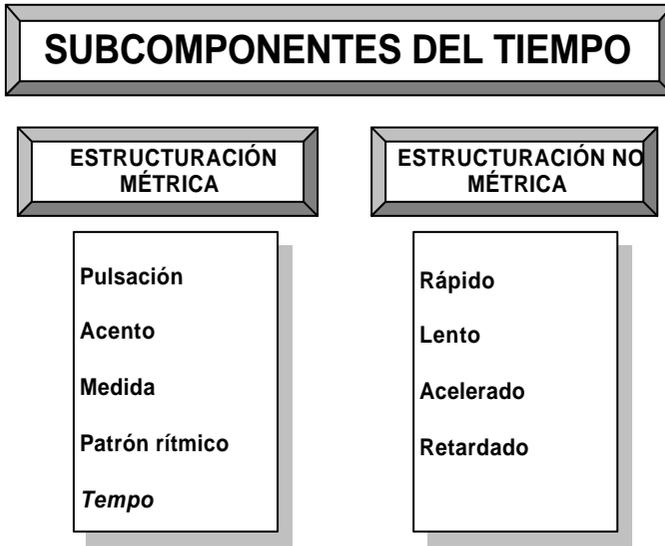
2.4. La dimensión

La dimensión se refiere a la amplitud del movimiento. Un mismo movimiento puede ser pequeño o grande. Entre estos dos extremos se encuentra una infinidad de posibilidades.

3. COMPONENTE TIEMPO

El movimiento toma forma en el espacio y se desarrolla en el tiempo. El tiempo se manifiesta en el ritmo y fija la secuencia según la cual cada movimiento se desarrolla. Poder manipular el tiempo de forma creativa supone el conocimiento de los elementos que lo constituyen.

Se pueden distinguir dos elementos básicos según la unidad de organización temporal que se emplee: estructuración métrica y estructuración no métrica. Ver cuadro siguiente.



Cuadro 6

3.1. Estructuración métrica

La noción métrica se basa en la regularidad de la pulsación, se entronca con la estructura musical. Se refiere a la recurrencia de la pulsación pero también hace referencia al acento, a la medida, al patrón rítmico y al *tempo*.

- ***Pulsación***. Es un componente fundamental de la estructuración métrica. Corresponde a intervalos cuyos elementos son regulares, estables y continuos sin que exista ninguno que destaque sobre los demás.

- ***Acento***. Corresponde a un énfasis de la energía. El acento se manifiesta de muchas maneras en el movimiento: por salto, por cambio de dirección, por movimiento de un segmento, por aumento

de energía, etc. En el interior de una misma unidad de medida puede haber varios acentos.

El trabajo sobre el acento comporta la variación de su colocación y las formas de proyectarse en el movimiento. El acento juega en el movimiento y en la música el mismo papel que desempeña en el lenguaje la puntuación. Pues permite agrupar un conjunto de pulsaciones o de valores de tiempo, aportando así estructura y coherencia al conjunto.

- **Medida.** Está estrechamente ligada al acento. Una medida es una agrupación de pulsaciones alrededor de un acento primario, que se repite a intervalos regulares y se corresponde con un número preciso de pulsaciones. La percepción de una medida supone la percepción de un intervalo según el cual se repite el acento primario. Las medidas de 2, 3, 4 tiempos son las más frecuentes.

- **Patrón rítmico.** Se funda sobre la medida. Corresponde a la ordenación de valores de tiempo que componen una medida dada. Las medidas de 2,3, 4 tiempos o más pueden servir de base a una infinidad de patrones rítmicos.

- **Tempo.** La rapidez o la lentitud de pulsación de cualquier clase de unidades establecidas de igual duración, en cualquier medida prefijada.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Estructuración métrica

- Escuchar el corazón. Escuchar las propias pulsaciones y reproducirlas con golpes de diferentes clases (golpes con el pie, con la mano, palmadas, chasquidos de los dedos, etc.). Escuchar el corazón de un compañero o compañera y reproducir el ritmo de sus pulsaciones.

- Escuchar el ritmo del corazón del compañero o compañera y buscar palabras que tengan el mismo patrón rítmico.

- Corazón gigante. Todo el cuerpo es un gran corazón que se reproduce el ritmo del corazón propio. Realizar esta actividad, primero individualmente, después por parejas y finalmente en grupos.

- Ritmo de espacio. Interpretar un estímulo sonoro de ritmo muy marcado jugando con las direcciones, los niveles y los trazados en el espacio. Buscar esquemas rítmicos y repetirlos.

- Ritmo de tiempo. Interpretar un estímulo sonoro de ritmo muy marcado jugando con los patrones rítmicos. Buscar esquemas rítmicos y repetirlos.

- Ritmo de peso. Interpretar un estímulo sonoro de ritmo muy marcado jugando con la energía de los movimientos. Buscar esquemas rítmicos y repetirlos.

- La vida a ritmo. Con ayuda de ritmos (sonidos, movimientos) representar:

las estaciones del año
una orquesta
una muchedumbre
los espectadores de ...

- Animar al equipo. Formar varios grupos. Para animar a su equipo favorito cada uno de ellos tiene que idear una manera de aplaudir, de jalear, de vitorear en la que intervengan palabras, silbidos, gritos, aplausos, movimientos, etc.

3.2. La estructuración no métrica

Si utilizamos la idea de duración como unidad de organización temporal nos conduce a la noción de tiempo no métrico. La duración a diferencia de la pulsación tiene un valor relativo. Nos permite una estructuración del tiempo más manejable y flexible. Los movimientos

o las secuencias de movimientos son aquí estructurados de acuerdo con duraciones más o menos largas.

Los elementos implicados en este género de estructuración son simples y se identifican en términos de velocidad: rápido, lento, acelerado, retardado.

- **Rápido.** Un movimiento es rápido cuando se ejecuta velozmente, con la idea de conferirle una corta duración. La idea de «rápido» es relativa y puede aplicarse a numerosas velocidades.

Del movimiento rápido se deduce una impresión de prisa, de urgencia, de precipitación. La ausencia de esta impresión será indicio de velocidad normal.

- **Lento.** Un movimiento es lento cuando es *ralentizado* hasta el punto de producir una impresión de gran tranquilidad, de ausencia de prisa. Se ejecuta el movimiento lento con la idea de prolongar considerablemente su duración normal.

- **Acelerado.** Aumento progresivo y controlado de la rapidez de ejecución de un movimiento o de una secuencia de movimientos. Existe una diferencia grande de velocidad entre el estado inicial y el final. La aceleración se centra sobre el control del aumento de la velocidad.

- **Retardado.** Lo contrario de lo acelerado, o sea, disminución progresiva de la velocidad de un movimiento.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Rápido-lento

- Planeta Lenturio y Rapidón. Estamos en el planeta Lenturio donde todos los movimientos son lentos (se realizan varias acciones según sugiera el animador). En el planeta Rapidón los movimientos son muy rápidos (se realizan varias acciones según sugiera el animador).

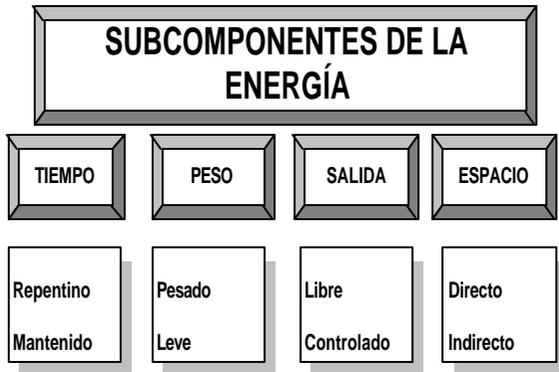
Acelerado-retardado

- Paseo espacial. Con un estímulo sonoro de ritmo muy lento imaginamos que nos encontramos en el espacio donde no hay gravedad, nos movemos según este *como si*.
- Realizar acciones comenzándolas de forma acelerada y terminándolas de forma retardada.

4. COMPONENTE ENERGÍA

El movimiento toma forma en el espacio, se desarrolla en el tiempo y siempre implica una determinada energía. La utilización de la energía representa una fuente importante de variabilidad en el movimiento. La ausencia de energía haría que éste fuera monótono, poco interesante. La variable energía permite colorar el movimiento de dinamismo y le aporta contraste.

Los elementos que constituyen este componente representan los factores que intervienen en la modulación de la energía, tanto en el aspecto cuantitativo (la cantidad de energía implicada en el movimiento) como cualitativo (la manera de liberar la energía). Los elementos constituyentes de la energía, como vemos en el cuadro 7, son: tiempo, peso, salida, espacio.



Cuadro 7

4.1. El factor tiempo

Lo repentino y lo mantenido son los dos dinamismos relacionados con la manera de utilizar el tiempo en la liberación de la energía. El concepto de tiempo se aplica aquí a la manera de liberar la energía en el interior de un mismo movimiento. Lo repentino, lo súbito, aparece cuando la energía de un movimiento es liberada en un espacio muy corto de tiempo. Los movimientos serán en consecuencia abruptos, rápidos, instantáneos.

Es conveniente indicar que un movimiento rápido no es un movimiento repentino. Rápido se refiere a la velocidad; repentino, al dinamismo. La carrera es un movimiento rápido. Esta se puede ejecutar con movimientos repentinos si cada paso se ejecuta en un instante y una breve pausa (postura) separa la sucesión de cada paso. El resultado sería una carrera relativamente rápida, pero entrecortada y brusca, y no un movimiento rápido y continuo como en suele ser una carrera.

Lo mantenido aparece cuando la energía se reparte uniformemente durante un periodo de tiempo largo. El movimiento resultante es lento, absolutamente uniforme y da la impresión de que no acabará jamás.

4.2. El factor peso

Un movimiento puede utilizar un máximo de energía, mientras que otro solamente un mínimo. En el primer caso será calificado de fuerte, en el segundo de leve, de liviano.

Un movimiento fuerte es enérgico, potente. Cuando se aplica a los movimientos globales lo fuerte es necesario un descenso del centro de la gravedad. Esta posición baja permite utilizar la energía del cuerpo y proyectar una impresión de potencia. Cuando se trata de un movimiento segmentario entonces requiere una gran tensión muscular. Unos aplausos enérgicos serían un ejemplo.

La antítesis de un movimiento fuerte es un movimiento liviano. Lo liviano es delicado, frágil, débil, sin peso. De este tipo de movimiento se desprende siempre una impresión de soltura, de facilidad. Cuando implica todo el cuerpo, el movimiento ligero necesita de un alargamiento del tronco hacia arriba de manera que se cree una impresión de ingravidez. Cuando es segmentario demanda una ausencia de tensión muscular de manera que conlleva la impresión de suavidad y facilidad. Aproximar delicadamente las manos sin golpearlas en un movimiento de súplica sería un ejemplo de movimiento liviano.

4.3. El factor salida

Otro factor relacionado con la manera de liberar la energía es la salida. La energía empleada en la realización de un movimiento se puede comparar a un chorro de agua saliendo de una manguera. Al igual que el chorro puede ser controlado con precisión, la energía del movimiento puede ser retenida en el interior de los límites del cuerpo. En este caso resulta un movimiento controlado. Lo controlado da la impresión de prudencia. El caminar vacilante de un niño sobre un tablón o sobre una delgada capa de hielo sería un buen ejemplo de movimiento controlado. Este tipo de movimiento es siempre cuidadosamente contenido.

Igual que el chorro de agua puede dejarse que fluya libremente, de la misma forma la energía puede salir del cuerpo sin ninguna retención. El resultado es entonces un movimiento libre. Este tipo de movimientos escapa al control del ejecutante. A partir de un impulso inicial, el movimiento sigue el curso de las fuerzas en juego. Una carrera incontrolada sobre una superficie deslizante o los giros de los patinadores son un buen ejemplo de movimiento libre.

4.4. El factor espacio

El movimiento puede utilizar el espacio de una manera directa o indirecta. Este dinamismo o cualidad del movimiento está ligado a la manera de orientar un movimiento en el espacio. Esta orientación puede ser clara, sin equívoco, directa, como un «tocado» en esgrima. Un movimiento directo se realiza sin rodeos, va directo al objetivo.

La orientación de un movimiento puede ser también difusa, ambigua, indirecta. Un movimiento indirecto es sinuoso, lleno de rodeos. Su orientación no aparece clara. Su objetivo no está previsto.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Pesado-ligero

- Con un estímulo sonoro desplazarse como tiraran de uno hacia arriba, como si no se pesara nada. Después desplazarse como si la fuerza de la gravedad fuera el doble o el triple de lo que en realidad es.

Repentino-mantenido

- Caída hacia adelante, hasta la cintura. Enderezarse lentamente.

- El centinela se duerme. Poco a poco se va durmiendo. A un ruido rápidamente se coloca en la posición inicial.

- Me da igual. Decirlo con los hombros. Levantar y bajar con un ritmo rápido los hombros. Caminar, detenerse ante el compañero y decir la frase acompañada de movimiento.

Libre-controlado

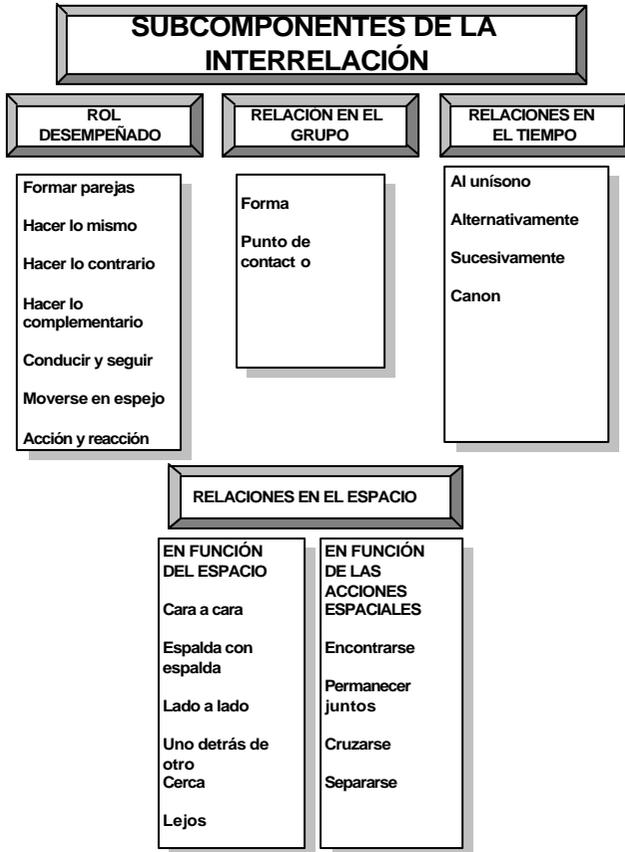
- Se es un robot y se realizan diferentes acciones. Se ha de procurar que la secuencia de movimientos sea siempre la misma.

- Realizar las mismas acciones pero descontrolando la máximo los movimientos, de manera que sean lo menos previsible posible.

Directo-indirecto

- Desplazarse al compás de un estímulo sonoro llevando trayectorias rectas y trayectorias curvas.

5. COMPONENTE INTERRELACIÓN



Cuadro 8

Los elementos constituyentes de la interrelación son: rol a desempeñar, las relaciones que se establecen en función del grupo, las relaciones espaciales y las relaciones temporales. Ver cuadro 8.

La interrelación entra en juego cuando hay dos participantes o más. Las relaciones que se establecen entre ellos son el origen de un rico abanico de posibilidades que constituyen el objeto de esta variable. Un movimiento puede tener un impacto muy diferente si se realiza simultáneamente por dos, por tres o por cuatro participantes; si éstos están próximos o alejados; si el movimiento se produce al unísono o alternativamente; si está uno delante, al lado o detrás del otro, etc.

Identificar el conjunto de elementos que constituyen el contenido de este componente es difícil, puesto que hasta cierto punto son ilimitados. Los elementos que a continuación se tratan son los más frecuentes.

5.1. Relaciones centradas en el rol

- **Formar pareja.** La relación de «formar pareja» supone jugar con la similitud entre uno o varios aspectos (cuerpo, tiempo, espacio, energía) en un movimiento de dos participantes, de un participante, o de un grupo o de dos grupos. Dos participantes pueden hacer pareja en cuanto a la velocidad o en cuanto a la acción. Esta relación se combina ordinariamente con la de «conducir y seguir» y la de «moverse en espejo».

- **Hacer lo mismo.** Esta relación necesita una similitud entre todos los componentes del movimiento de dos participantes, de un individuo, o de un grupo o de dos grupos. Ser idéntico se combina frecuentemente con las relaciones «acción-reacción, pregunta-respuesta» y «conversación».

- **Hacer lo contrario.** Supone una contradicción entre uno, varios o todos los aspectos del movimiento de dos individuos, de un individuo y de un grupo o de dos grupos. Se combina frecuentemente con las relaciones «acción-reacción/pregunta-respuesta» y "conversación".

- ***Ser complementario***. Se aplica la mayor parte de las veces a aspectos formales del movimiento o a los trayectos en el suelo o a los aéreos. Uno o varios individuos componen una forma o un trayecto que otro viene a completar según la percepción de los elementos iniciales.

- ***Conducir y seguir***. Implica que las dos partes se muevan en una misma dirección. Un líder conduce el movimiento de uno o de varios.

- ***Moverse en espejo***. Las dos partes se mueven simultáneamente cara. Sutilmente uno de los dos miembros toma alternativamente el papel de líder.

- ***Acción-reacción, pregunta-respuesta, conversación***: Implican la presentación de un enunciado que estimula la respuesta del compañero o compañeros. Acción-reacción implica una acción de una parte y otra de otra. Pregunta-respuesta se basa sobre la utilización de frases o secuencias de movimientos de una parte y de otra. Conversación permite la utilización de la acción o de frases de movimientos de una parte y de otra.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Hacer lo mismo

-Respiración rítmica. Comenzar cada cual a respirar a su ritmo y progresivamente ir adaptándolo al de los demás hasta conseguir una respiración de ritmo común.

- El multiespejo. Un participante se coloca frente al grupo y con movimientos trata de interpretar una estímulo sonoro. Los demás imitarán sus movimientos como si de un espejo se tratara.

Hacer lo complementario

- Las máquinas. Por grupos formar máquinas, de forma que cada uno de los componentes del grupo sea una pieza de la misma.

Añadirle movimiento y sonido.

- Completar posturas. Por parejas: uno inicia un movimiento relacionado con una acción determinada, el otro tratará de completar los movimientos de su pareja.
- Llenar huecos. Por parejas: uno se mueve al compás de un estímulo sonoro, el otro tratará de completar los movimientos de su pareja, llenando los huecos que el otro deje.

Hacer lo contrario

- Por parejas, hacer movimientos contrarios. Por parejas: uno se mueve al compás de un estímulo sonoro, el otro tratará de completar los movimientos de su pareja, con los movimientos contrarios.

Conducir y seguir

- La mano es un imán.
- Por parejas, uno comienza una acción física, el otro la termina.
- Uno comienza a dibujar en el espacio una cenefa, el otro la continúa.

Moverse en espejo

- El espejo. Por parejas: uno realiza una acción, el otro la imita como si de un espejo se tratara.

Acción y reacción

- Combate con un ser imaginario.

5.2. Relaciones en función del grupo

La relación en función de la forma consiste en crear formas globales resultantes de la combinación de formas individuales de un

pequeño número de parejas. Cada uno contribuye al conjunto que puede ser definido en términos de líneas o de volumen.

La relación en función de los puntos de contacto implica que todos los miembros de un grupo compartan un punto de contacto bien sea estable o fijo.

5.3. Relaciones en función del espacio

Las relaciones en función de la orientación pueden ser variadas. Implican la explotación de posibilidades relacionadas con la utilización de orientaciones diferentes de un individuo o de un grupo en relación con otro individuo o grupo.

Las relaciones en función de acciones espaciales se basan en la exploración de las posibilidades relacionadas con las acciones de encontrarse, permanecer juntos, cruzarse, separarse, etc.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

En función del espacio

- La sombra. Por parejas uno realiza acciones, el otro, colocado detrás o al lado, las imita como si de su sombra se tratara. (Seguir el proceso completo: cara a cara, uno detrás de otro, lado a lado, cerca, lejos).

En función de las acciones espaciales

- Dos coros. Frente a cada coro habrá un corifeo (líder) que se colocará delante de su grupo. El corifeo del grupo A realizará un movimiento y un sonido dirigido hacia el corifeo del grupo B, e inmediatamente congela su movimiento. Inmediatamente todas las personas de su grupo le imitan. A continuación el corifeo B responde con su movimiento y su sonido, que serán imitados a su vez por el grupo. Después le responde el corifeo A, que es imitado por su coro. Y así sucesivamente. Ambos grupos comenzarán a

realizar sus acciones lejos y poco a poco se irán aproximando hasta cruzarse. El ejercicio acabará cuando el grupo A ocupe el lugar original del B y viceversa.

5.4. Relaciones en función del tiempo

Las relaciones en función del tiempo implican la exploración de posibilidades relacionadas con diferentes organizaciones temporales de movimientos de un individuo o de un grupo en relación a los de otro individuo o grupo. Estas relaciones principales son:

- *Al unísono*. Todos se mueven simultáneamente.
- *Alternativamente*. Los movimientos de un grupo o de un individuo alternan con los de otro individuo o grupo, tal como ocurre en la conversación o en la pregunta respuesta.
- *Sucesivamente*. Uno después de otro.
- *Canon*. Una sucesión de movimientos que se presenta y se reintroduce por otros participantes a intervalos regulares.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Relaciones en función del tiempo

- Gusano. Colocados en una larga fila, el primero realiza una acción simple y un sonido, que serán imitados por el segundo, luego por el tercero y así sucesivamente hasta llegar al que ocupa el último lugar. Por turnos los participantes van pasando a la cabeza del “gusano” y van cambiando de movimiento y sonido.

6. MODELO DE SESIÓN PRÁCTICA: LAS MANOS

La mano es el instrumento primario del tacto. Prueba de ello es que contiene más corpúsculos táctiles que ninguna otra parte

del cuerpo. Tocar es su función primaria. En términos de relación humana, tocar significa sentirse en contacto con otra persona, y *estar en contacto* equivale a mantener relaciones con alguien.

Una de las funciones esenciales de las manos en la comunicación es que subrayan el pensamiento, ilustrando y acompañando a la palabra durante el discurso.

Junto con el rostro, las manos son la parte más expresiva del cuerpo. Junto con los brazos constituyen el llamado **centro de la expresión** (zona formada por el cuello, hombros y brazos) y el **subcentro del detalle** (las manos y los dedos). De ahí que digamos de las personas que mueven mucho los brazos y las manos al hablar que son muy expresivas. También, junto con el rostro, son la zona de la que tenemos mayor conciencia. Así, para expresar el profundo conocimiento que tenemos de algo decimos que *lo conocemos como a la palma de nuestra mano*.

La mano es el órgano de la relación con el mundo y de la relación con los demás. La información que transmiten es mucha, variada y matizada. Para Edmond Barbotin (*El lenguaje del cuerpo. Las relaciones interpersonales*, Eunsa, Pamplona, 1977, págs. 91 y siguientes) la mano es:

- Órgano de la anticipación: la mano tendida se adelanta al encuentro del objeto deseado y se apodera de él.
- Órgano del contacto: con la mano se palpa, se exploran los objetos, pero también se acaricia y se agrade.
- Órgano del trabajo, de la acción y de la lucha.
- Órgano de la posesión: la mano está hecha para coger, para agarrar, para conquistar las cosas.
- Órgano de la plegaria, de la petición, de la donación y de la ayuda.
- Órgano de la libertad: si se quiere privar a alguien de ella se le ponen esposas a se le atan.
- Órgano de la creación: la mano es artista.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO DRAMÁTICO Y CORPORAL SOBRE LAS MANOS

Objetivos :

- Tomar conciencia de la configuración anatómica de la mano y de su valor expresivo.
- Afinar la percepción y discriminación sensorial.
- Desarrollar las posibilidades de movimiento y expresión de cada zona y segmento corporal.
- Ejercitar la imaginación y la creatividad expresiva.

1) JUEGO INICIAL

? ?Escribir el nombre.

Procedimiento:

Los participantes se distribuyen por la sala ocupando un espacio concreto, de modo que puedan trabajar sin molestar.

Se les invita a que escriban su nombre en el aire. Sucesivamente se irán dando consignas que introduzcan variaciones en la realización del ejercicio:

- rápido-lento,
- con trazo muy grande, mediano, pequeño,
- en el plano vertical, en el horizontal (como si se escribiera en el suelo o en el techo),
- arriba (muy alto), abajo (tumbados en el suelo),
- de arriba abajo, de abajo arriba,
- adelante, detrás, a los lados,
- con la izquierda, con la derecha, con ambas,
- como si se utilizara un lápiz, un rotulador grueso, una brocha, un spray, etc.
- escribir con la muñeca, el codo, el hombro,
- escribir un telegrama, una carta de amor, una carta comercial, etc.

Ampliar las posibilidades del ejercicio, introduciendo el desplazamiento por la sala.

? **La mano viajera.**

Material: Andante de la Sonata en mi menor BWV 1034 para flauta y bajo continuo de J.S. Bach.

Procedimiento:

Los participantes se colocan en una postura cómoda ocupando el espacio de la sala. Se cierran los ojos, relajando especialmente las manos. El profesor sugiere la imagen de que las manos están dormidas desde hace siglos y que con los primeros acordes de la música una de ellas irá despertando. A lo largo del proceso irá dando indicaciones sobre las acciones que realiza la mano, por ejemplo, desperezar los dedos, la muñeca, tocar el suelo, los vestidos, diferentes partes del cuerpo. Incorporar la otra mano.

Después las manos comienzan a explorar el espacio cercano, para poco a poco ir desplazándose por toda la sala. Se insistirá en que se tome conciencia de todos los objetos o cuerpos que se encuentren durante el viaje.

2) **RELAJACIÓN**

? **Relajación de brazos.**

Procedimiento:

Por parejas. Decidir quien es A y quien B.

1) A se sitúa detrás de B, coloca las manos en los brazos y le levanta los hombros dejándolos caer a continuación. B debe dejarse llevar, no levantará los pies ni opondrá resistencia alguna. Repetirlo varias veces.

2) En la misma posición, A hará rotaciones en los hombros de B, cuyos brazos estarán completamente relajados. Repetirlo varias veces.

3) A se coloca frente a B y le toma la punta de los dedos de una mano, imprimiéndoles un movimiento vibratorio que llegará hasta el hombro.

4) Cambio de papeles.

3) MASAJE

? Masaje de manos.

Procedimiento:

Por parejas (A y B).

1) A toma la mano de B y la coloca sobre la suya poniendo el dorso de la mano de B sobre su palma. Con los nudillos de la otra mano, da masajes en la palma de B, describiendo pequeños círculos. Repetir en la otra mano.

2) A coge el dorso de la mano de B con ambas manos y utilizando las yemas de sus pulgares, da masajes en la palma de B. Repetir en la otra mano.

3) A desliza su pulgar entre los surcos formados por los tendones del dorso de la mano de B. Cambio de mano.

4) Masaje de los dedos: A toma el dedo meñique de la mano izquierda de B desde la tercera falange, con sus dedos índice y pulgar y los va deslizando, en tirabuzón hasta el final del dedo. Se repite con cada dedo y en cada mano.

5) Cambio de papeles.

4) CONCENTRACIÓN

? Un paisaje en la palma de tu mano.

Procedimiento:

Individual.

1) Se pide a los participantes que se concentren en la palma de la mano que prefieran. Se trata de observar, sentir, tocar, seguir las rayas, los dibujos, notar el calor o el frío, etc.

2) Se les invita a que imaginen que la palma de la mano es un paisaje. Los surcos, rayas y las partes prominentes se agrandan hasta convertirse en ríos, desfiladeros, montañas, mesetas, etc. Si se mueve lentamente la mano el paisaje cambia. La luz la ilumina de forma diferente. Imaginar que tipo de árboles hay en ese paisaje, si hay seres vivos o no.

Retroacción:

1) Sentados en círculo cada uno describe el paisaje de su mano.

2) Escribir un poema sobre la palma de la mano.

- Se pide que escriban una frase que recoja la imagen individual que más les haya llamado la atención durante el ejercicio. La frase tiene que comenzar por las palabras:

La palma de mi mano es ... (ejemplo, una meseta atravesada por cinco ríos).

- Se forman grupos, combinando las frases anteriores, para crear un poema colectivo en verso libre. Se pueden introducir todas las modificaciones que el grupo crea oportunas.

- Lectura de los poemas.

5) EXPRESIÓN-COMUNICACIÓN

? **Las manos mágicas.**

Material: soporte sonoro "Marcha turca" de Mozart o "La ruta de la seda" de Kitaro.

Procedimiento:

Individual.

1) Se distribuyen por el espacio de la clase y comienzan observando las manos, investigando y deteniéndose en cada uno de sus detalles.

2) Con el estímulo musical las manos comienzan a adquirir vida y actuar por su propia cuenta. Las manos son mágicas se transforman en abanico, pájaro, volar de mariposas.

3) Se repite el proceso pero centrándose en los brazos, que se pueden convertir en serpientes, látigos, olas, cintas, serpentinas, etc.

? **Hablar con las manos.**

Material: una tela o sábana.

Procedimiento:

1) Tensar la sábana o tela de modo que cubra el cuerpo de los participantes, pero que permita asomar las manos. Sucesivamente se dan consignas que se han de expresar mediante las manos:

- las manos cantan,
- las manos ríen,
- las manos lloran,
- las manos acarician,
- las manos luchan.

.....

2) Se disocian las acciones, es decir una mano realiza una acción y la otra la opuesta. Así:

- la izquierda golpea y la derecha acaricia,
- la izquierda arruga un papel y la derecha alisa otro,
- las manos son brochas, pintamos una pared: con una de arriba a abajo, con la otra de abajo a arriba.

3) Tocar, sentir, acariciar objetos y distintos materiales, pero intentando expresar con todo el cuerpo las sensaciones táctiles.

? **Las manos corazón.**

Procedimiento:

Se forman dos o tres círculos, con la gente mirando hacia el centro. Se les invita a que cierren los ojos y a que tomen conciencia de la situación. El profesor da las siguientes consignas:

Se extienden las manos hacia los costados y se cogen las de los compañeros, estrechando el círculo hasta que se contacte con los codos. Las manos se mueven lentamente y se llevan hacia el centro del círculo.

Se imaginan que los brazos son los vasos del gran corazón con los miembros del organismo, que son cada uno de los participantes. Todos los cuerpos están conectados. El corazón palpita regularmente. Tiene vida propia. La respiración se unifica y se toma conciencia de las sensaciones experimentadas en brazos y manos.

Ir abriendo los ojos poco a poco y conservar ese ritmo que marca el corazón latiendo.

Retroacción:

Sentados en círculo, comentar la experiencia. Cada participante puede expresar cómo se ha sentido.

? **Hablo con tus manos.**

Procedimiento:

1) Formar parejas. A se coloca detrás de B. Este esconde sus brazos en la espalda. A aprovecha el hueco que dejan los brazos de B y por él saca los suyos, como si fueran los de su compañero.

Antes se ha puesto de acuerdo sobre el tema y la expresión que van a emplear. A pone la voz y la mímica y B los gestos con los brazos.

2) Por parejas, van saliendo e improvisando.

6) DRAMATIZACIÓN

? **Las manos de los personajes.**

Procedimiento:

Hay personajes históricos o tipos que se caracterizan básicamente por las acciones o los gestos de sus manos o sus brazos. Por ello la gente al hablar de ellos los asocia de inmediato con las manos.

1) Se hace un *brainstorming* en torno a personajes que se definen por sus manos. Por ejemplo: Napoleón, la estatua de Colón en Barcelona, un boxeador, un sonámbulo, un pianista, una «bailaora» de flamenco, un directo de orquesta, etc.

Tiene que haber un personaje por cada participante.

2) Se asignan los personajes y se realizará una improvisación individual para caracterizarlo.

3) Se relacionan al zar los personajes de dos en dos y se crea un conflicto entre ellos. Se especifica el espacio en que dichos

personajes se encuentran. Por ejemplo, una «bailaora» y Colón en un ascensor.

4) Se realizan las improvisaciones por turno.

7) RETROACCIÓN

? **Recitado de un poema con posturas plásticas colectivas.**

Material: texto de los poemas creados en el ejercicio 4 *La palma de mi mano es...* Pintura de dedos.

Procedimiento:

La tarea consiste en recitar los poemas formando un grupo plástico colectivo. Se forman los mismos grupos que para la creación de los poemas. Se pintan las palmas de las manos con colores diferentes.

Para formar el grupo plástico se siguen estos pasos:

- Sale un participante y adopta una postura en la que las palmas de las manos sean bien visibles. El siguiente sale para completar y compensar la postura del anterior. Y así sucesivamente.
- Para la lectura, repartir el poema en versos o estrofas que cada participante recitará.
- Este ejercicio admite todas las variaciones que al grupo se le ocurran tanto en la forma de decir el poema como en la plástica.

MÓDULO III. LOS OBJETOS, DESENCADENANTES DE LA EXPRESIÓN

Después de las primeras improvisaciones, para que el juego no se agote por sí solo, es necesario enriquecerlo. La libertad precisa del soporte de la «técnica», es un equilibrio difícil pero necesario.
(Gianni Rodari)

El movimiento nunca miente.
(Martha Graham)

Los objetos evocan reacciones asociativas generales en unos casos y muy concretas y personales en otros. Cada objeto tiene un significado común asociado con su finalidad, y que es compartido por todos. Así, la silla es el mueble que sirve para sentarse, pero además, tienen un significado subjetivo. La silla tiene para cada individuo unas connotaciones particulares despertando unas asociaciones afectivas distintas.

El valor fundamental de los objetos reside en su función mediadora en el trabajo en torno a la expresión. Esta se concreta, según Giselle Barret (1988, P.144) en:

- ***Equilibrar***. Pues sirven de soporte y ayudan a dar confianza y seguridad. En las primeras sesiones son especialmente valiosos ya que ayudan a superar la incomodidad de tener que improvisar ante los demás.

- ***Distraer***. La presencia del objeto ayuda a que el alumnado preste atención a otras cosas que no sea a él mismo. Progresivamente su incomodidad desaparece y se mueve y expresa con mayor comodidad.

- **Provocar.** El objeto es un pretexto para el gesto, para el movimiento y para la acción. Al ponerlos en movimiento, incitan al alumnado a moverse con ellos. Y ese movimiento les ayuda a tener seguridad en el espacio en que se mueven. Sirven de estímulo al acto creativo. Actúan como desencadenantes de la acción dramática.

En la dramatización conviene utilizar objetos de diferentes tipos y tamaños:

- **Objetos pequeños,** fácilmente manipulables con los dedos (monedas, lanas, piedrecitas, etc.) Ofrecen la oportunidad de esconderlos. Pero no son los más convenientes.

- **Objetos grandes manipulables con las manos** (pelotas, cuerdas, palos, aros, máscaras, etc.).

- **Objetos de grandes dimensiones capaces de contener el cuerpo en su interior** (telas, papel continuo, sábanas, neumáticos, cajas de embalar, etc.)

Conviene trabajar con objetos que posibiliten ser utilizados de diferentes formas, en este sentido los más apropiados son: telas, bastones, aros, pelotas, cuerdas, papel continuo, cajas. Además todos aquellos que permitan caracterizar a un personaje. Conviene aclarar que el tratamiento que se da a los objetos en estas propuestas de trabajo es como mediadores y motivadores de la expresión y no como elementos de escenografía teatral.

1. ORIENTACIONES SOBRE EL USO DE LOS OBJETOS EN LA EXPRESIÓN

En primer lugar hay que resaltar que los objetos más adecuados para la expresión han de tener unas características que podemos concretar en que sean (Barret, 1988, p.146):

- ***Simples***: conocidos, que no presenten ninguna sorpresa respecto al peso, a la textura, etc.
- ***Manejables***: ni demasiado pequeños ni demasiado pesados o voluminosos.
- ***Transformables***: que permitan cambiar su función y múltiples empleos. Ejemplo: un bastón puede convertirse en flauta, batuta, varita mágica, pipa, etc.
- ***Neutros***: el objeto debe tener el menor valor moral o simbólico posible. No se puede hacer con una Biblia o con un Corán los mismos ejercicios que con un listín de teléfonos.

2. NATURALEZA Y UTILIZACIÓN DE LOS OBJETOS

Atendiendo a la naturaleza del objeto y al tratamiento que le podemos dar, podemos distinguir las siguientes categorías (Motos, 1990, p. 232-235):

- ***Objetos reales***. Objetos diversos, para su conocimiento, exploración y manipulación.
- ***Objetos de transformación***. Cambiándoles la función, el contexto o imaginando nuevos usos.
- ***Objetos de identificación***. Personificación con el objeto y animación.
- ***Objetos imaginarios***. No presentes, fabulados.

Conviene utilizar los objetos en la dramatización utilizándolos desde diferentes posibilidades. A saber:

a) *El objeto real tratado desde el punto de vista sensorial.*

En este caso, la interacción del alumnado y el objeto consistirá en descubrir sus cualidades físicas para utilizarlas como elementos sensibilizadores, y así tomar conciencia de su textura, color, forma, peso, tamaño, sonoridad, movilidad, sabor, posibilidades de equilibrio, etc. En esta actividad exploratoria han de intervenir todos los sentidos.

Desde este punto de vista el objeto será utilizado para desarrollar la senso-percepción, para realizar actividades de relajación, de concentración, de observación y discriminación.

b) *El objeto real tratado desde el punto de vista funcional.*

Se juega con el objeto desde su funcionalidad. Tomemos como ejemplo el balón. En este caso se investigan y experimentan:

- todos los lanzamientos posibles: con una mano, con las dos, con la cabeza, con el pie, con la rodilla, etc.
- desplazamientos: sujetándolo de diferentes maneras, botándolo, lanzándolo al aire, variando la frecuencia y el ritmo de los botes y lanzamientos, posibilidades de repliegues y avances, etc.
- alternancia de movimientos: rápidos y lentos, tensos y relajados, etc.
- posibilidades de movimiento del cuerpo en relación con el balón: el balón, inmóvil; el cuerpo es el que bota. Posiciones relativas del cuerpo respecto al balón.
- el balón es compartido por dos, por un grupo.

c) *EL objeto transformación.*

El objeto pierde su funcionalidad para adquirir un nuevo uso, no habitual. Se trata, pues, de emplearlo de manera distinta, de buscarle nuevas aplicaciones y desde la nueva utilización jugar con él. Así: utilizar un zapato como un teléfono, como un caja de música, etc. Los objetos suelen tener una utilidad básica; la silla, para sentarse; el diario, para informarnos de las noticias. Pero los podemos emplear

con otra finalidad: con el diario limpiamos los cristales, construimos pajaritas o gorros, encendemos fuego, nos defendemos del frío o la lluvia, nos ocultamos, etc.

Lo importante es encontrar usos inusuales. Usos alternativos y a partir de los nuevos hallazgos, utilizarlos para el juego dramático. El objeto también puede transformarse en algo fantástico, irreal. La cuerda adquiere vida y se transforma en serpiente; la silla, en caballo, etc.

d) El objeto identificación.

Identificarse con un objeto es asumir su identidad. Esto es, tomar conciencia de sus cualidades, interiorizarlas y actuar como si se fuera el objeto. Plantear situaciones del tipo «¿Cómo te sentirías si fueses un copo de nieve, una pluma, un zapato, el número seis, una moneda...?» es el primer paso para iniciarse en la identificación con los objetos.

e) El objeto imaginario.

Con nuestra capacidad de evocación podemos dar presencia ilusoria a objetos que no están presentes. Y jugar con ellos, como ocurre en el caso del mimo.

3. FASES EN EL PROCESO DE TRABAJO CON OBJETOS

1) Vivencia

Relación con el objeto a través del tacto, vista, olfato, oído, gusto. Para vivir las cualidades del objeto: maleabilidad, liviandad o pesadez, textura, elasticidad, dureza, sonoridad.

2) Integración del objeto en el movimiento

Los atributos del objeto sugieren el movimiento. Ante un objeto liviano, maleable, suave, el movimiento corporal integra esas cualidades.

3) Identificación con el objeto

El cuerpo aprende del objeto que le aporta toda una gama de posibilidades expresivas. Se prescinde del objeto. Desarrollar sus cualidades en uno mismo.

4) Comunicación

El objeto sirve para poner en relación a los individuos mediante un trabajo dual o grupal.

4. SESIÓN MODELO : ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO DRAMÁTICO Y CORPORAL CON LOS OBJETOS

1) JUEGO INICIAL

? La cola del dragón.

Objetivos:

- Facilitar la puesta a punto corporal.
- Establecer un clima lúdico propicio para el desarrollo de la sesión.

Material: una bufanda o pañuelo.

Procedimiento:

Formar dos grupos. En cada grupo los componentes se colocan en fila india, cogidos por la cintura. El primero de cada fila es la cabeza del dragón. El último lleva atado a su cinturón o alrededor de la cintura el pañuelo o bufanda (la cola) . El objetivo del juego consiste en que la cabeza de cada dragón tiene que coger la cola del contrario sin permitir que le cojan la suya .

Es importante que todos los participantes pasen por ser cabeza y cola del dragón.

Variación:

- Más de dos dragones.
- Un solo dragón que trata de coger su propia cola, pero ésta lo evita.

2) RELAJACIÓN

? **La barca.**

Objetivos:

- Ejercitarse en la relajación.

Material: una silla por cada participante. Como soporte sonoro utilizar una grabación que cree un clima de tranquilidad y confianza, por ejemplo, Una barca sobre el océano, ano de Ravel o el 1er. movimiento de la sonata Claro de luna de Beethoven.

Procedimiento:

1) Distribuir las sillas por el espacio evitando que se toquen. Se invita a los participantes a que adopten la postura más cómoda. Tomar conciencia de la posición del cuerpo, del estado de los músculos. Tratar de relajar aquellos en los que se encuentre tensión. Colocar a gusto los miembros incómodamente situados.

2) Se invita a los participantes a que cierren los ojos. La grabación musical comienza a sonar. El profesor se ir paseando con paso pausado entre los alumnos mientras va sugiriendo, con tono calmado y lento, las siguientes imágenes: Imaginar que vais en una barca. Un día azul y luminoso. El mar tiene un suave balanceo. Las manos penden fuera de la barca y rozan el agua. La barca se va deslizándose suavemente sobre la superficie. Oír el chapoteo del agua. Etc.

3) Una vez que haya acabado la grabación , pedirles que lentamente vayan moviendo los pies, las manos, abriendo los ojos para volver a la realidad del aula, al "aquí y ahora".

3) CONCENTRACIÓN

? Mirar con nuevos ojos.

Objetivos:

- Agudizar la sensibilización.
- Descubrir la identidad de los objetos cotidianos

Material: objetos de uso cotidiano (bolígrafo, caja de cerillas, pañuelo, etc.). Folios y útiles para dibujar.

Procedimiento:

1) Individualmente. Cada participante toma en su mano el objeto elegido. Lo examinar atentamente, comprobando su textura, muescas, rayas, manchas, etc. Mientras realiza esta operación, va repitiendo mentalmente el nombre del objeto y se formula preguntas sobre si el nombre que recibe es adecuado o no a su naturaleza.

2) A continuación se les pide que cierren los ojos y que comiencen a transformar mentalmente dicho objeto.

3) Hacer una ronda para que cada participante comunique las transformaciones que ha imaginado para su objeto.

Variación:

- Dibujar el objeto con las modificaciones pensadas.

4) MASAJE

? Masaje con objeto.

Objetivo:

- Dar masajes en distintas zonas del cuerpo.

Material: una pelota de tenis por participante.

Procedimiento:

1) Los participantes se sitúan de pie y colocan la pelota debajo del pie derecho. Deslizar suavemente la planta del pie contra la pelota, desde los dedos hasta el talón. No poner tensión en los dedos de los pies ni presionar excesivamente la pelota. Cambiar del pie.

2) De pie, junto a la pared. Colocar la pelota entre los omóplatos y ayudados de movimientos suaves ir deslizando la pelota por toda la espalda, ejerciendo una ligera presión para que ésta no caiga. Si se nota una zona dolorosa no insistir sobre ella. Flexionar las rodillas para facilitar el deslizamiento de la pelota.

5) TÉCNICA Y CREATIVIDAD CORPORAL

? Objeto real.

Objetivos:

- Afinar la percepción para la toma de conciencia de las cualidades de los objetos.
- Concentrarse en las propias sensaciones.

Material: telas, palos, cuerdas , balones, bolsas de plástico, cojines , periódicos, globos o cualquier otro objeto.

Procedimiento:

Trabajo individual. Todos los alumnos pueden trabajar con el mismo objeto, por ejemplo, todos con cuerdas , o bien cada uno con objetos distintos.

1) Percepción táctil. Toma de conciencia de cada una de las peculiaridades que presenta en este sentido: textura, temperatura, dureza, forma, tamaño, maleabilidad, superficie, peso, etc.

- Tocar el objeto con la punta de los dedos, con la palma de la mano, con el dorso, con el brazo, con la cara, etc. Sentir las diferencias.
- Buscar formas de contacto: presionando, rozando, golpeteando, frotando, de forma continuada, intermitente, siguiendo u determinado ritmo, etc.
- Comparar las sensaciones recibidas al tocar con la derecha y con la izquierda.
- En vez tocar el objeto, el objeto nos toca.
- Realizar la experiencia con los ojos cerrados, luego con los ojos abiertos.

2) Percepción visual. Registrar colores, matices, luz y sombras, diseño. Acercarse y alejarse del objeto, poner el objeto en movimiento para comprobar como cambian los matices. Colocarlo en diferentes posiciones para comprobar como la luz incide en él de manera distinta Examinar la forma.

3) Percepción sonora. Examinar las posibilidades de sonido que se puedan extraer del objeto: soplando, golpeándolo, frotándolo, etc.

- Golpear el objeto con el cuerpo o con otros objetos.
- Buscar un sonido común, sin ponerse previamente de acuerdo.
Buscar variaciones sobre el esquema de sonido común encontrado.

4) Percepción olfativa y gustativa. Oler el objeto. Describir mentalmente el olor. Reconocer el objeto por su sabor.

5) Percepciones cinestésicas. Buscar las posibilidades de mover el objeto: manipularlo de diferentes formas.

- Transportarlo con diferentes partes del cuerpo y de diferentes maneras, caminar, correr, gatear, rodar, arrastrarse, girar , saltar.
- Posibilidades de equilibrio del objeto.
- Permaneciendo con objeto inmóvil investigar las posibilidades de movimiento que nos permite.

? Objeto transformado.

Objetivos:

- Ejercitar destrezas de imaginación y creatividad expresiva.

Material: cualquier objeto.

Procedimiento:

Un objeto se puede transformar si le aplicamos alguna de las siguientes operaciones:

agrandar	disminuir	invertir
adaptar	modificar	combinar
reorganizar	sustituir	

En este ejercicio se trata de hallar usos inusuales, alternativos, a los objetos de uso cotidiano.

1) Dado un objeto buscarle varios usos diversos. Hacer una ronda exponiendo a los demás los nuevos usos encontrados.

2) Elegir uno de los usos encontrados para el objeto en cuestión. Con el objeto transformado comenzar a relacionarse con él, integrándolo en el juego corporal.

3) Por parejas, con un solo objeto, buscar las posibilidades de relación entre los miembros de la pareja utilizando el objeto transformado.

4) Por parejas, cada componente con su objeto, buscar posibilidades de relación utilizando los dos objetos.

5) En pequeños grupos, realizar los pasos 3 y 4.

? El cuerpo se transforma en objeto.

Objetivos:

- Ejercitar la imaginación y la creatividad expresiva.

Procedimiento:

1) El cuerpo o parte de él se transforma en objeto. As: en una silla plegable, en una roca, ...; las manos, en libro abierto, catalejo, espejo, látigo, etc. Actuar de acuerdo con la nueva identidad.

2) Formar ventanas. Individualmente ir formando las ventanas que vaya sugiriendo el profesor: ventana grande, pequeña, ... la ventana por la que se ve el paisaje que más me gusta, ... la ventana por la que puedo ver a la persona querida, ... la ventana que me comunica con el mundo fantástico, etc.

3) Por parejas. Previo acuerdo, uno se transforma en objeto, el otro lo manipula. Cambiar de papel.

? Objeto identificación.

Objetivos:

- Estimular la creatividad
- Afinar la sensibilización .

Material: los objetos que normalmente hay en el aula.

Procedimiento:

De pie, en silencio. El profesor da las siguientes consignas:

1) Mirar alrededor y elegir el objeto que más os llame la atención. Contestar mentalmente a las preguntas ¿cómo es?, ¿cuáles son sus características?, ¿para qué se utiliza?, ¿cuál es su rasgo peculiar? Todo ello es para ir tomando conciencia de sus peculiaridades, detalles, características, virtualidad, etc.

2) De todas las características que se hayan encontrado, seleccionar tres. Por ejemplo, si se ha puesto la atención en un zapato, podrían ser las de "caliente, suave y cómodo".

3) Comenzar a caminar mientras se repiten interiormente los rasgos que se han seleccionado. Tratar a asumir la identidad del objeto. Identificarse con el zapato, imaginándose a uno mismo siendo

zapato con las características que se han destacado. Realizar acciones desde la nueva identidad.

- 4) Relacionarse por parejas, cada uno desde su identidad.
- 5) Formar una ronda y comentar la experiencia.

Variaciones:

- Escribir o relatar oralmente una historia como si uno fuera el objeto.
- Es decir, utilizar el punto de vista del objeto.

? Objeto imaginario.

Objetivos:

- Ejercitar la imaginación creadora.
- Ejercitar la concentración y la atención.
- Tomar conciencia de los otros para interactuar con ellos.

Procedimiento:

1) Individualmente. Mantener una lucha con ser imaginario. Concentrarse. Imaginar un ser fantástico amenazador. Ataca. Se inicia la pelea.

2) El chicle gigante. Por grupos. Algo pegajoso se ha adherido al cuerpo de un compañero. Ayudarle a deshacerse de ello.

3) Por grupos. Uno crea un globo y comienza a jugar, los demás intervienen. El globo comienza a adquirir vida propia.

No hablar mientras se realiza este tipo de actividades.

En el desarrollo de estas tareas, lo que se ha de buscar no es que los alumnos centren toda su atención en que los demás «vean» el objeto sino que lo importante es la relación interna establecida entre el yo y el objeto imaginado.

? Objeto simbólico.

Objetivos:

- Ejercitar la imaginación y la creatividad expresiva.

Material: objetos diferentes de cualquier tipo. Uno por alumno como mínimo.

Procedimiento:

1) Se distribuyen los objetos por la sala. A una indicación del profesor, cada uno elige un objeto. Jugar con él. El objeto va provocando en nosotros una serie de sensaciones, sentimientos o estados anímicos:

miedo	ternura	agresividad
vergüenza	aburrimiento	desprecio

2) Interactuar con el objeto estableciendo con él determinadas relaciones. Por ejemplo, una silla puede ser tratada como:

un perro rabioso	un trono
la silla eléctrica	el asiento de una nave espacial
un superior	un bebé ...

3) Comentar la experiencia.

? Composición con objeto.

Objetivos:

- Ejercitar la imaginación y la creatividad expresiva.

Material: diversos objetos aportados por los participantes. Cada cual puede traer algo que le resulte sugerente.

Procedimiento:

1) Individualmente. Los participantes comienzan a desplazarse por la sala buscando acciones físicas. De entre las halladas seleccionan dos, que han de ser repetidas hasta que queden claras, concretas y nítidas.

2) A una indicación del profesor, se colocan en círculo. Cada uno presenta sus dos acciones al resto de compañeros.

3) Se elige un compañero. Cada miembro de la pareja transmite y enseña una de sus acciones al compañero. De esta forma cada participante tendrá tres acciones.

4) Introducción de los objetos. El objeto se incorpora a las acciones, intentando lograr una composición en la que éste adquiriera un nuevo sentido o funcionalidad, es decir, buscar relaciones in, ditas e insólitas entre el objeto y la acción física en la que lo hemos integrado.

Las tres acciones forman una secuencia, pero no es necesario que sea fija. La forma de pasar de una acción a otra tampoco está prefijada, se puede hacer mediante una pausa, un salto, un giro, etc.

6) JUEGO DRAMÁTICO

? **Objetos desencadenantes.**

Procedimiento:

1) Formar grupos. A cada grupo se le entrega un objeto. Uno para todo el grupo o bien cada uno de los componentes tiene un ejemplar del mismo.

Realizar una Dramatización en la que intervenga el objeto, adquiriendo un uso inusual. Pero este uso se ha de mantener fijo durante los distintos momentos de la Dramatización. Así, si el objeto desencadenante fuese un aro y los componentes del grupo decidiesen que es una ventana, durante toda la improvisación ser utilizado como tal ventana.

2) Por grupos. Con el mismo o distinto objeto que en el apartado anterior. Ahora el objeto se irá transformando en cada momento de la Dramatización en una cosa distinta. Y a partir de las nuevas realidades que éste adopta se ir n montando las distintas secuencias de una misma historia.

7) ACTIVIDADES INTERDISCIPLINARES

? Máquina y animal fantásticos.

Procedimiento:

1) Formar una máquina sin previo aviso. Para ello seguir la secuencia:

- a) Se numera a los alumnos. El profesor dice un número, el alumno correspondiente sale al centro del aula y comienza a realizar un movimiento simple como si de la pieza de una máquina se tratara. Este movimiento lo continuar durante todo el ejercicio.
 - b) Al decir otro número, el alumno correspondiente, sale y adopta un movimiento que complete el del que salió en primer lugar.
 - c) Así sucesivamente hasta que haya salido la totalidad de alumnos.
 - d) Añadir sonido. Cada pieza realiza su sonido.
- 2) Dividir la clase en grupos de 6 a 10 componentes. Pedirles que formen una máquina fantástica y que le pongan sonido.
- 3) Una vez realizada , que digan para qué sirve.
 - 4) Inventar el nombre de la máquina. No utilizar palabras existentes. Crear una palabra cuya naturaleza fónica sugiera de alguna manera su utilidad.
 - 5) Individualmente.
 - a) Escribir junto al nombre de la máquina su definición.
 - b) Inventar el nombre de un animal fantástico y su definición.

c) Elaborar un relato de unas diez líneas en el que se pongan en relación el animal y la m quina.

6) Lectura de los relatos o sólo de algunos, según el tiempo disponible..

7) Tras el comentario realizar la redacción definitiva.

? Oler es recordar.

Procedimiento:

1) Individualmente. Tomar cualquier objeto. Examinar su forma, color , textura, movilidad, posibilidades de sonido.

2) Ahora centrarse fundamentalmente en las sensaciones olfativas. Asociar ese olor a algún recuerdo. Explicar qué nos evoca o en qué nos hace pensar.

3) Por escrito describir el olor utilizando los procedimientos que el profesor va exponiendo.

a) Utilizar un nombre abstracto.

Algunos nombres que definen sensaciones olfativas:

olor	efluvio	tufo	tufillo
fragancia	perfume	fetidez	hedor
mal olor	buen olor	aroma	pestilencia
peste	esencia	emanación	

b) Añadir al nombre un adjetivo (nombre + adjetivo) que lo matice.

Adjetivos de calificación positiva:

excitante	aromático	fragante	delicioso
embriagador	refrescante	bien oliente	balsámico

Algunos adjetivos de calificación negativa:

fétido	pestilente	apestoso	hediondo
mareante	sofocante	maloliente	viciado

Otras calificaciones:

persistente	agudo	subido	suave
inalterable	concentrado	penetrante	fuerte

c) Utilizar el nombre del olor seguido de la sustancia que lo produce (nombre + sintagma preposicional).

Ejemplos: perfume de violeta, efluvios de vino.

d) Comparar la sensación olfativa del objeto con algo que tenga ese olor como propio (comparación).

Ejemplos: fragante como el azahar, pestilente como una sepultura.

e) Explicar las reacciones y efectos que produce en el sujeto.

Ejemplo: un olor como el azufre que me congestionaba los ojos y me hacía estornudar.

4) Escribir unas diez líneas relatando la situación o el recuerdo evocado. En la descripción utilizar, a la hora de describir los olores, algunas de los procedimientos señalados anteriormente.

5) Lectura y comentario de los resultados.

6) Tras el comentario, redacción definitiva.

? **Caligramas.**

Material: objetos diversos.

Procedimiento:

1) Se distribuyen objetos por todo el aula. Cada alumno puede haber aportado el suyo.

2) Elegir un objeto. Se inicia una fase de sensibilización para poder responder a la cuestión de cómo es el objeto. Para ello se investiga el objeto mediante :

- el tacto: con los ojos cerrados para acrecentar la percepción táctil se tratar de registrar las características del mismo: textura, temperatura, consistencia, tamaño, maleabilidad, etc.
- la vista: color, reflejos, sombras, etc.
- el oído: sacar sonidos del objeto golpeándolo, sacudiéndolo, frotándolo, etc. con el cuerpo del sujeto y con otros objetos;
- el olfato: reconocer el objeto por su olor;
- el gusto : llevarlo a la boca si no es perjudicial para la salud.
- el movimiento: cómo mover el objeto y cómo utilizarlo para movilizar al sujeto, dibujar en el aire su forma, etc.

3) Tras esta fase de sensibilización se pide a los alumnos que pinten el contorno del objeto.

4) El profesor les pide que escriban un texto sobre el objeto en cuestión y en vez de utilizar las líneas convencionales (línea recta y una línea debajo de otra) que distribuyan las palabras siguiendo el contorno de la forma del objeto.

5) Tras la presentación de las muestras realizadas se comenta la experiencia. El profesor aprovechar la ocasión para dejar bien claro que un caligrama es un texto literario que intenta reproducir mediante su distribución gráfica la realidad sobre la que trata.

MÓDULO IV. REPRESENTACIÓN DE PAPELES

1. CONCEPTO Y CARACTERIZACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DE PAPELES

La representación de papeles es un tipo concreto de simulación que exige de los participantes una actuación o representación dramática y que se centra en situaciones definidas por la interacción de unos individuos con otros.

En la representación de papeles se pone el énfasis en las funciones realizadas por la gente bajo diversas circunstancias: los participantes simulan y representan situaciones humanas conflictivas cuyo desenlace puede ser múltiple y dependiendo de los puntos de vista adoptados y defendidos por los participantes. Puesto que son situaciones ficticias, ante una determinada se pueden ensayar soluciones y seleccionar aquellas que parecen tener más éxito con vistas a una posible utilización futura en la vida real. "Los participantes pueden actuar de diferentes modos sin los riesgos involucrados en un incidente real. Las situaciones son similares a las de la vida real y proporcionan a los participantes oportunidades de probar distintas actitudes frente a las personas y diferentes soluciones a problemas típicos de relaciones humanas". (Klein, 1971: 9)

Cuando un participante adopta un papel está asumiendo un conjunto de comportamientos que se consideran apropiados para ese papel en concreto. Representar significa que el papel es adoptado en un ambiente libre en el que los participantes pueden manifestarse de la forma más creativa y lúdica posible. Un grupo de alumnos que en clase lleva a cabo una representación de papeles tiene mucho en común con un grupo de niños que está jugando, por ejemplo, a ladrones y policías. En ambos casos, inconscientemente están creando su propia realidad, y de esta forma experimentan con el conocimiento que tienen del mundo real y desarrollan su capacidad para interactuar

con otros. En esta situación no hay espectadores, ni ninguno de los riesgos que conllevan las situaciones reales. La actividad es agradable y no presenta riesgos ni amenazas para la personalidad del alumno (Porter Ladousse, 1987).

Representar un papel es vivenciar un problema desde una perspectiva diferente y bajo una serie de condiciones restrictivas con vistas a que puedan surgir las propias ideas e incrementar de esta forma la comprensión del mismo.

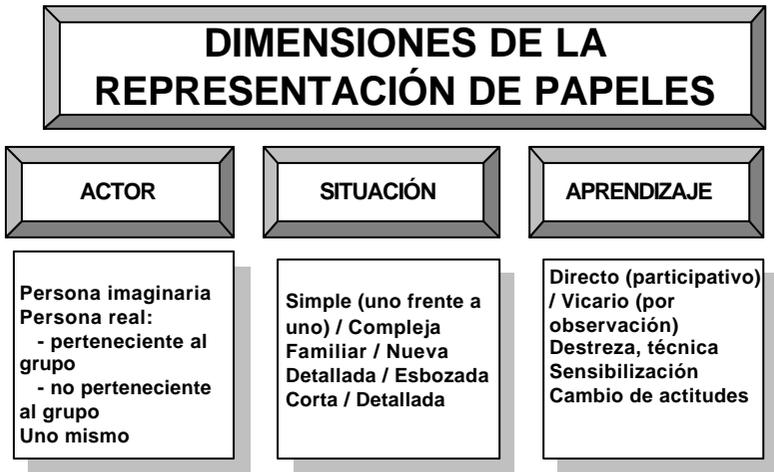
La idea de representación de papeles en su forma más simple es la de solicitar de alguien (miembro del grupo) que imagine que es él mismo o bien otra persona, en una situación determinada, y que se comporte exactamente como lo haría él o la persona que está simulando. Como resultado de esta actuación los participantes aprenderán cosas acerca del personaje asumido y acerca de la situación. En esencia, cada participante (actor) actúa como un individuo que ocupa una posición dentro de un ámbito social, que, a su vez, proporciona el marco en el que se examina un repertorio concreto de conductas individuales y las interacciones que tienen lugar dentro del grupo (Ments, 1983).

Analizando la definición anterior encontramos tres dimensiones básicas dentro de la representación de papeles: actor, situación y función de aprendizaje.

- El **actor** puede adoptar el papel de una persona imaginaria, de una persona real o actuar como él mismo. En una misma representación de papeles podemos encontrar una, dos o las tres posibilidades.
- La **situación** puede ser simple o muy elaborada, familiar o extraña. Puede estar descrita con todo detalle o bien dejarse a la imaginación del actor. Puede durar unos minutos o necesitar varios días para que pueda ser completamente desarrollada.

- El **aprendizaje** que tiene lugar puede ser directo, ya que el participante vivencia una serie de experiencias, o vicario, si simplemente actúa como observador. El contenido del aprendizaje puede variar desde la adquisición de una técnica o destreza, hasta la sensibilización y cambio de actitudes.

En el cuadro 1, tomado de Ments (1983) se resumen las dimensiones de la representación de papeles.



Cuadro 1

Las diferencias entre los elementos de cada una de las tres dimensiones lleva a su vez a diferencias a la hora de preparar, desarrollar y comentar los resultados de una representación de papeles.

Del cuadro anterior se deduce que cuando se tenga que elaborar una representación de papeles hay que dejar bien claros los siguientes componentes:

lugar: ¿dónde ocurre la acción?

tiempo: ¿cuándo ocurre?

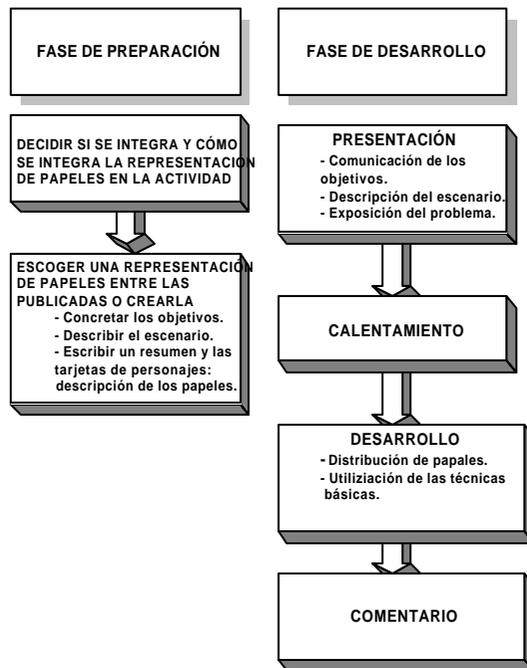
personajes: ¿a quien le ocurre?

relación: ¿qué relación existe entre los personajes?

problema: ¿qué es lo que éstos están tratando de solucionar?, ¿a qué se están enfrentando?

2. FASES DE LA REPRESENTACIÓN DE PAPELES

Para la realización de una representación de papeles se ha de seguir un proceso cuyos pasos están reflejados en el cuadro siguiente.



Cuadro 2

A la hora de preparar y desarrollar una representación de papeles es conveniente tener en consideración una serie de puntos. He aquí algunas orientaciones para organizar adecuadamente una representación de papeles (Basic Skills Unit (1985):

1) Antes de comenzar

Se ha de pensar en el grupo: número, hombres y mujeres, características especiales del grupo, ¿es un grupo nuevo?, ¿se conocen ya sus componentes?, ¿qué actividad han realizado inmediatamente antes?, ¿qué harán después?, ¿cómo reaccionarán a esta técnica?, etc.

Se ha de tener presente lo que se pretende conseguir y dejar claro cuál es el objetivo principal de la sesión: ¿desarrollar determinadas destrezas de expresión oral?, ¿cuáles: argumentar, debatir, exponer, persuadir, planificar, tomar decisiones, preguntar, negociar?, ¿que se conozcan mejor?, ¿que desarrollen autoconfianza?, ¿desarrollar la empatía hacia un determinado punto de vista?, etc.

Igualmente se ha de pensar en el aula en que se va a desarrollar la sesión: ¿cómo es de grande?, ¿se pueden mover las mesas y sillas?, ¿no importa que se haga ruido?.

2) Para comenzar

La representación de papeles es una actividad abierta, y por tanto muy difícil de pronosticar cómo acabará. Por ello, conviene dar claras instrucciones al grupo.

A la hora de repartir los papeles es frecuente que los participantes presenten algunas resistencias. Siempre hay que estimular y halagar para que los acepten.

a) **Comenzar con la discusión.** Es muy eficaz comenzar con una discusión, por ejemplo, introducir el tema o la situación con una noticia de la prensa y a partir de aquí llegar a la representación.

b) **Entrar en la representación.** Pero hay que estar seguro de que el grupo se puede identificar con los papeles que les han correspondido; dejar claro cómo cada uno de los participantes está implicado en el trabajo; dar la suficiente información para que el

grupo pueda continuar con su cometido; decidir cuánto tiempo se da al grupo para que prepare la representación; tener preparado alguna actividad extra para el caso de que algún grupo termine antes, etc.

c) *Usar las tarjetas de personajes.* Es conveniente tener preparadas y escritas las fichas de personajes con los detalles sobre el particular.

d) *Dar instrucciones verbales.* Después de entregadas las tarjetas es conveniente explicar los detalles de cada uno de los personajes a los participantes que los han de desempeñar.

e) *Dejar que el grupo decida.* A grupos que tienen experiencia en esta técnica y que se muestran seguros se les puede dejar que decidan sobre el argumento y sobre los distintos papeles.

3) Controlar el desarrollo

Una vez que el grupo está en marcha, ¿qué hacer?.

Si la representación va bien:

- Estar atentos y escuchar.
- Tomar nota de los puntos que aparecen para luego utilizarlos en el comentario.
- Proporcionar más información si el grupo la necesita.
- Permitir que los grupos muestren su trabajo.

Durante el desarrollo de la sesión pueden surgir problemas de índole diversa. Algunos de los problemas típicos en el trabajo con alumnos cuando se utiliza la representación de papeles son:

- El tratamiento del problema es muy superficial.
- El grupo no puede concentrarse.
- El grupo encuentra dificultad por vergüenza o porque consideran que la situación es embarazosa.

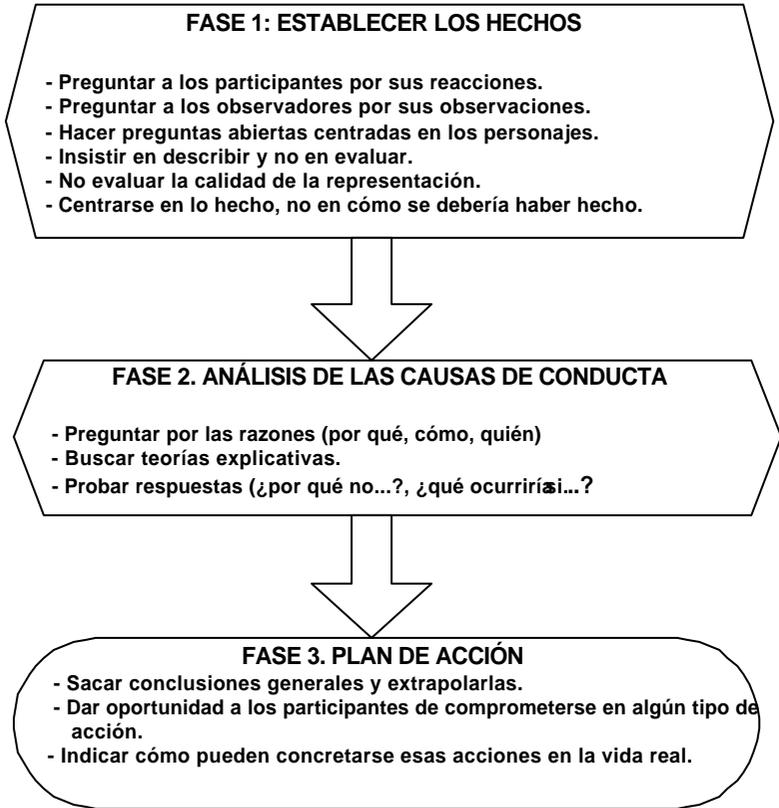
- Alguno o algunos alumnos no quieren tomar parte.
- Exceso de entusiasmo por parte de algún alumno.
- Exceso de implicación.
- La representación se atasca y el grupo no sabe como seguirla.

4) Cómo finalizar

En el comentario, se hace el resumen de lo realizado, se clarifica el significado de la representación y se busca la conexión con otros temas. La finalidad de esta fase según Ments (1983) es:

- Sacar a los alumnos del papel.
- Clarificar lo que ha sucedido a nivel factual.
- Corregir errores y confusiones.
- Disipar la tensión y la ansiedad, si existiera.
- Poner de manifiesto los cambios que se han experimentado durante el desarrollo de la sesión.
- Desarrollar destrezas de observación.
- Analizar como han sucedido las cosas.
- Relacionar los resultados con los objetivos.
- Sacar conclusiones sobre determinadas conductas.
- Decidir sobre formas de mejorar conductas.
- Aplicarlas a otras situaciones.
- Unir los resultados con aprendizajes previos.
- Realizar planes para futuros aprendizajes.

En el comentario hay que tener bien claro el procedimiento que se ha de seguir para que sea efectivo. Para ello es conveniente delimitar claramente tres fases. Ver cuadro nº 3.



Cuadro 3

En la fase del comentario hay que tener presente algunas consideraciones. Éste puede estar centrado sobre las representaciones de cada uno de los grupos o sobre el desarrollo de toda la clases. En todo caso, el animador ha de tener en cuenta algunas advertencias:

- Dar oportunidad para que todos los participantes tengan ocasión de intervenir.
- Intentar resumir los puntos tratados durante la representación.
- No hablar en exceso: el papel del animador es dirigir el comentario.

- No temer los silencios: dar a la gente la oportunidad de pensar lo que va a decir.
- Si el grupo es grande, se puede empezar formando parejas y que hablen entre sí, después en grupos de cuatro. Así cuando se vuelva al gran grupo todos han tenido la oportunidad de decir algo.

Se ha de comentar lo que ha sucedido y por qué. Si el grupo ha disfrutado con su trabajo y si lo ha encontrado útil. Lo que estaba bien, lo que estaba mal y por qué. No hay que considerar las críticas como algo personal.

Al finalizar esta fase es conveniente intentar decidir, con el grupo, cómo se puede desarrollar el trabajo en el futuro.

5) Lista de control

Para terminar este apartado traemos aquí un instrumento de verificación, tomada de Basic Skills Uunit (1985: 25), en la se relacionan los temas críticos y consideraciones que se han de tener en cuenta a la hora de probar y revisar una sesión de representación de papeles, con el fin de lograr con esta técnica los objetivos que se ha propuesto.

- **Preparación.** Una buena planificación evita problemas. Hay que pensar en el grupo, en los objetivos y en los temas que se quieren tratar.
- **Ser flexible.** No hay que tener miedo en modificar lo planeado. Puede ser que una determinada sesión marche mejor de lo que se esperaba, en ese caso dejar que continúe y no cortarla. E igualmente cortar si se ve que no se va a ninguna parte. Cambiar los grupos, los personajes o los temas si se tienen buenas razones para ello.
- **Evitar la confrontación.** Normalmente no conduce a ningún sitio. Tratar de trabajar con el grupo e incitarlo a que se responsabilice de lo que hace.

- ***Dar seguridad al grupo*** Hay que confiar en el grupo, alabarle, plantearle retos que pueda superar con éxito.
- ***Ser claro en las instrucciones.*** Permitir que los participantes hagan cualquier pregunta para aclarar algún punto confuso.
- ***Estar abierto y receptivo a las críticas y sugerencias.***
- ***Comunicar con el grupo.*** Estar sensibilizado a sus necesidades.
- ***Saber lo que se está buscando*** para estar preparado para lo que no se espera.
- ***Estar relajado*** y disfrutar con el trabajo.
- No olvidar que la representación de papeles es una ***técnica***. Como tal puede ser utilizada para ampliar el trabajo ya realizado o para enfocar las cosas desde otra perspectiva. También puede conducir hacia otros temas relacionados, colaterales o afines con el que se está tratando.

3. TÉCNICAS BÁSICAS DE PRODUCCIÓN DRAMÁTICA

Las técnicas de producción dramática facilitan la emergencia y el uso de una variedad de estados de conciencia. Pues parece ser que la producción de nuevas ideas acontece en estados de conciencia diferentes del normal, del meramente racional.

Investigadores sobre creatividad sostienen que en el proceso de creación los factores emocionales tienen más importancia que los intelectuales, y que aquellos pueden incrementar la posibilidad de éxito en la solución del problema. Como es obvio, las ideas producidas, después de ser formuladas, han de ser sometidas a una comprobación lógica. La sublimación de la conciencia, la ruptura, la regresión, el

examen interno, la ensoñación y la conciencia dilatada son especialmente favorables para la producción de nuevas ideas. Estos estados se pueden facilitar y provocar a través de las técnicas de producción (Torrance, 1977).

El número de técnicas para la representación psicodramática es grande. Uno de los colaboradores de Moreno catalogó hasta 351. El director o animador, para hacer frente a una situación complicada, se ve frecuentemente forzado a echar mano de una técnica específica o bien inventar una nueva.

Muchas de las técnicas, "por extrañas y fantásticas que puedan parecer, pueden encontrarse en los usos y costumbres de las viejas culturas. Se mencionan en las fábulas y cuentos de la literatura universal. Así, por ejemplo, el método del espejo está descrito ya en *Hamlet*, de Shakespeare; el método del doble en la novela de Dostoievsky *El doble*; el cambio de papeles en los diálogos socráticos. Yo no ha hecho más que descubrirlos de nuevo y adaptarlos a los objetivos psicoterapéuticos o de formación. Pero sus verdaderos inventores no son ni los poetas ni los terapeutas, sino los enfermos mentales de todos los tiempos" (Moreno 1966:136-7).

La mayoría de las técnicas dramáticas se pueden adaptar para ser utilizadas en la representación de papeles, pero un número determinado de ellas parecen ser diseñadas especialmente para ello.

A continuación se identifican y describen algunas de ellas. Esta relación está tomada de Torrance (1976).

1. Técnica de la Presentación directa.

Equivale a lo que esencialmente se conoce como «role-playing» (representación de papeles). En esencia consiste en pedir a los miembros del grupo realizar la dramatización de una situación nueva, conflictiva, momento histórico, etc., relacionado con el planteamiento y/o solución del problema en estudio.

Se utiliza para facilitar alguna de las etapas del proceso, sobre todo la de delimitación y definición del problema. También se puede usar para poner a prueba alternativas o incluso un plan desarrollado en sesiones previas o por otros métodos.

2. Técnica del Soliloquio.

Consiste en decir en voz alta lo que se está pensando, ya sea con referencia al diálogo que se mantiene o a otro tema que se le ocurra al protagonista. Los actores comparten con el auditorio los sentimientos y pensamientos normalmente ocultos o reprimidos, las soluciones obtenidas por torbellino de ideas o las alternativas a evaluar.

Un soliloquio puede tener lugar inmediatamente después de la representación de una secuencia conflictiva. Por ejemplo, tras ella el protagonista puede representar que se dirige a casa, al trabajo, va en autobús, etc., y mientras tanto realiza el soliloquio.

En otras ocasiones se emplea simplemente para expresar el pensamiento del protagonista cuando la índole de lo dramatizado no permite la verbalización, como en el caso de que se represente una situación en la que se medita a solos.

Caso de utilizar el soliloquio intercalado en un diálogo conviene advertir al protagonista que realice una postura o gesto determinado, como inclinar la cabeza o cambiar de tono de voz, para que los interlocutores comprendan que lo que se está diciendo no entra en la conversación.

Los estados de conciencia más probables de ser inducidos mediante el Soliloquio son: ensoñación, examen interno y regresión. Durante su práctica es probable que ocurra tanto en los actores como en los espectadores el momento llamado "incubación" de la idea, que es una de las fases del proceso creativo.

3. Técnica del Doble.

En esta técnica uno de los actores que se encuentra en un momento de conflicto es ayudado por un doble. Este, ubicado al lado de aquél, interactúa con él, como si fuera él mismo. El doble trata de adoptar al máximo la actitud postural y afectiva del protagonista. Su misión es expresar todos aquellos pensamientos, sentimientos y sensaciones que por una u otra razón el actor no percibe o elude percibir. Duplica al protagonista y le ayuda a sentirse a sí mismo, a ver y estimar por sí mismo sus propios problemas.

La idea del doble está muy arraigada en la mitología de diversas culturas. Y asociada a los estados de conciencia alterada. Gente altamente creativa ha manifestado tener un doble; esta afirmación es frecuente entre los escritores. Maupassant decía que su doble entraba en su cuarto de trabajo y le dictaba los obras.

En la ejecución de esta técnica, protagonista y doble están juntos en el escenario y el doble actúa como yo invisible del protagonista; es como el yo que habla a veces, pero que existe solamente dentro de sí mismo. El doble trata de incitar al protagonista a alcanzar niveles más amplios y profundos de creatividad. Hace esfuerzos para alcanzar aquellas imágenes que una persona revela cuando habla consigo a solos.

Es una tarea de puesta en común. En cierto sentido es un torbellino de ideas a dos. Los protagonistas pueden presentar diversos tipos de resistencia. El doble hace uso de ellas para sugerir diversas ideas o soluciones y profundizar en niveles de conciencia más amplios y hondos.

Los estados de conciencia que más probablemente emergen con esta técnica son: conciencia dilatado, examen interno, ensoñación, hechos olvidados, regresión y sugestión.

Puede usarse esta técnica subsiguiente al soliloquio para acelerar la producción de soluciones alternativas. Cuando se utiliza la representación de papeles o el sociodrama para solución de problemas

creativamente, el director ha de dar instrucciones al protagonista y su doble para realizar el torbellino de ideas diádico.

Generalmente es interesante llevar algún tipo de registro (magnetofón, secretario, etc.) de las alternativas de solución producidas. Al final se da al auditorio la oportunidad de añadir las alternativas que no aparecieron anteriormente.

Se puede utilizar si uno de los protagonistas se encuentra bloqueado y a pesar de sus deseos no puede representar su papel. Se utiliza también si la técnica del soliloquio falla. Por ejemplo, si se emplea un soliloquio para producir alternativas de solución mediante el torbellino de ideas y a los actores se les agotan las ideas, o entran en una rutina de la que no pueden salir, conviene utilizar un doble para realizar un torbellino de ideas diádico. Así, animados los actores por la espontaneidad del doble, pueden adquirir nuevos niveles de expresión y ver nuevas implicaciones, intuir nuevos alternativas de solución, etc.

4. Técnica de los Dobles Múltiples.

Es una variación sobre la técnica anterior. El protagonista está en escena con varios dobles de su yo. Encarnando cada uno de ellos una faceta diferente de la personalidad del actor, por ejemplo: distintos estados de ánimo, distintas etapas de la vida, etc. Los dobles pueden aparecer en escena, bien simultáneamente, bien uno tras otro.

Esta técnica es útil para la aportación de diferentes puntos de vista y proporciona un buen vehículo para un grupo de torbellino de ideas (de tres a seis personas). Después del torbellino de ideas colectivo se pueden obtener ideas adicionales de miembros del auditorio que se hayan identificado con uno de los dobles o con el protagonista.

5. Técnica del Doble de Identificación y Doble Contrario.

Consiste en identificarse con y contrariar al protagonista. Es una variación de la técnica del Doble Múltiple. Se ofrece al protagonista un doble para identificarse con él y un doble para que esté en contra, que representan la parte «buena» y la «mala» de sus pensamientos. La misión de éstos es ejercer influencia sobre el protagonista. Los dobles han de mostrarse bastante enérgicos y eficaces en sus puntos de vista, promesas y falseamientos.

Esta técnica se muestra útil para examinar los aspectos positivos y negativos de una alternativa, decisión o plan de acción y para la evaluación de posibilidades.

6. Técnica del Espejo.

Un yo auxiliar se coloca en el lugar del espacio escénico reservado a la dramatización y el protagonista en el auditorio. El yo auxiliar representa al protagonista, imitando su modo y manera de comportarse, y le muestra como en un espejo cómo le ven los demás.

Esta técnica, en opinión de Torrance, es poco empleado en el sociodrama en su forma original. Pero él ha encontrado una variante efectiva, consistente en implicar a dos o más yo auxiliares, que imitan la conducta del protagonista. La emplea cuando uno de los actores acaba de salir de una secuencia conflictiva.

Esta variante puede ser empleado cuando un protagonista está bloqueado y no representa acertadamente su rol. Entonces el yo auxiliar, que hace de espejo, puede exagerar su actuación, empleando técnicas de distorsión, en orden a mover al protagonista o a un miembro del auditorio a corregir lo que en ese momento siente, ya que no es exactamente una matización acertada de la representación y del papel que le corresponde.

Ayuda la técnica del espejo a los protagonistas y al auditorio a tomar conciencia de los bloqueos emocionales que se oponen a la solución. También es interesante para ayudar a los participantes a

descubrir sus características personales e intentar modificarlas. Es eficaz para examinar el grado de adecuación de un rol a una profesión determinada.

7. Técnica del Cambio de Papeles.

El protagonista adopta el papel de su antagonista. Consiste en cambiar de papel con el interlocutor. Así, el profesor se convierte en alumno y el alumno en profesor.

Las deformaciones de la personalidad del otro se sacan así a la luz y pueden ser exploradas y corregidas en el transcurso de la acción y de esta manera aparecerán nuevas soluciones.

Como en el cambio de papeles un actor trata de identificarse con otro, la experiencia ha mostrado que las personas íntimamente familiarizadas cambian los roles más fácilmente que aquellas que están separadas por distancias psicológicas, étnicas o culturales.

Esta técnica es especialmente efectiva para ayudar a los estudiantes a entender y enfrentarse a prejuicios derivados de diferencias y estereotipos sexuales, raciales o de minorías y para ajustarse y adaptarse a roles futuros.

8. Técnica de la Proyección hacia el Futuro.

Los actores básicamente muestran cómo piensan que un problema desarrollará en el futuro. Para llevarla a cabo es importante realizar un intenso y efectivo calentamiento. Generalmente éste incluirá un torbellino de ideas a dos entre protagonista y el director. Los observadores pueden también colaborar en construcción de la situación futura.

Los estados de conciencia que esta técnica induce son: ensueño, conciencia dilatada y hechos olvidados. Es útil para formular predicciones, planificar la ejecución de futuras decisiones y explorar

los medio a utilizar para modificar ciertas características de uno mismo.

9. Técnica de la Tienda Mágica.

Es una de las más viejas utilizado en el sociodrama. Se muestra eficaz para proporcionar conocimientos de los fines reales del grupo y su deseos de vida. Facilita un medio natural para comprobar y evaluar nuevas alternativas de estilo de vida.

El grupo se pone frente al propietario de la tienda mágica. El tendero puede ser un miembro de grupo, un yo auxiliar o el director. En esta confrontación el tendero ofrece al grupo algo que éste pueda desear para el futuro, tal como eliminación de la contaminación, aumento de la inteligencia colectiva, fin de la delincuencia juvenil, un particular estilo de vida, etc. y pide como pago algo que el grupo estima como valioso, por ejemplo: tiempo libre, comodidad, alto nivel de vida, etc.

Esto pone al grupo ante un dilema y normalmente ocasiona una inmediata introspección. El resultado de la confrontación es una aceptación o rechazo del trazo o la impotencia de los clientes para tomar una decisión.

Para ayudar a la mente a pensar con más rapidez y profundizar se puede echar mano de algunas de las técnicas ya conocidas como el soliloquio, doble, doble múltiple, etc., que pueden ser usadas para favorecer la meditación, la ensoñación o la ampliación del campo de conciencia.

Torrance cambia al propietario por una «tabla de precios» para estipular qué precio ha de satisfacer el comprador por aquello que elige. Ello facilita llevar al juego una serie mayor de valores y puntos de vista.

Esta técnica es especialmente útil en la predicción de consecuencias de decisiones profesionales, de nuevos estilos de vida, para la elaboración de alternativas de acción y evaluación de alternativas de decisiones.

10. Técnica de la Silla Alta y de la Silla Vacante.

En el procedimiento de la silla vacante se coloca una silla desocupada en medio del escenario. El protagonista realiza la representación imaginando que el enemigo está sentado en esa silla vacía e interactúa con este fantasma (enemigo común del grupo). Se pueden cambiar los roles y poner en la silla desocupada en lugar del fantasma cualquier otra persona imaginaria o ausente.

Es eficaz para ayudar a los grupos faltos de confianza y para buscar medios de ayuda a los individuos faltos de confianza en sí mismos.

En la técnica de la silla alta se coloca una sobre una caja o tarima, a fin de que esté el protagonista, que se siente en ella, en un plano más alto que el resto.

Es útil para ayudar a adquirir sentimientos de poder necesario para enfrentarse a situaciones extraños con efectividad.

11. Técnica de la Red Mágica.

A un grupo de unos cinco voluntarios se les proporciona la red (piezas de tela, por ejemplo, nylon de diferentes colores). Se trata de crear con ella una atmósfera un tanto mágica. Los protagonistas imaginan que han sido transportados por la red al futuro y se les pide que indiquen sus roles futuros. Tras ello el director plantea al grupo un problema y pide al auditorio que confeccione un relato en el que éste se solucione, usando los personajes que han sido transformados por la red mágica. Posteriormente un relator designado por el grupo, provisto también de una red pero diferente a la de los otros

protagonistas, narra la acción y simultáneamente los actores la van mimando.

Esta técnica es útil para estudiar los problemas del futuro.

4. SESIÓN PRÁCTICA DE REPRESENTACIÓN DE PAPELES: “ESTILOS DE DIRECCIÓN”

A) FASE DE PREPARACIÓN

Objetivo

- Sensibilizar a los participantes sobre diversos estilos de dirección
- Realizar una sesión práctica de representación de papeles y reflexionar sobre esta técnica dramática.

Situación problemática

En la dirección del Centro X se ha presentado una queja por parte de los padres, indicando que hay poca calidad en el profesorado a la hora de impartir las clases. Argumentan que cada uno va a su aire y que hay mucho «papeleo». En consecuencia esta apatía transcende a los alumnos que se encuentran poco motivados por asistir a clase.

La dirección quiere reunir al Consejo Escolar para buscar soluciones, pero previamente decide preparar una mesa redonda con cinco directores para recoger ideas, asesorarse y llevar una postura a la reunión.

Los actores

Tendrán como misión desarrollar la sesión de trabajo propuesta por el Director del Centro X. Cada uno de ellos asume uno de los estilos de dirección de Blake y Mouton.

Tarjeta de personaje 1

Eres un director/a de estilo AUTOCRÁTICO. Tienes que preparar las sugerencias y argumentos que darías a la dirección del Centro X, teniendo en cuenta que los rasgos más destacados de un director o directora de este estilo son:

- *Supuestos sobre las personas*: Concepción pesimista de la persona. El colegio funcionará bien si el profesorado interfiere los menos posible en la organización.
- *Orientación básica*: Hacia el poder y la coacción.
- *Toma de decisiones*: “Yo soy quien toma las decisiones”.
“Para conseguir los objetivos yo soy quien marca las actividades que hay que realizar y las técnicas que hay que aplicar”.
- *Asignación de tareas*: “Yo soy quien reparte las tareas”. Nunca delega responsabilidades, no puede hacerse cargo de los errores de los demás a riesgo de perder su autoridad.
- *Grupos de trabajo*: “Yo soy quien forma los grupos de trabajo”.
- *Valoración*: Cuando hay que hacer apreciaciones sobre los resultados éstas son de tipo subjetivo (aliento, crítica).
- *Tratamiento de los conflictos*: Hay que suprimir los conflictos por la imposición de la autoridad.

Tarjeta de personaje 2.

Eres un director/a de estilo DEMOCRÁTICO. Tienes que preparar las sugerencias y argumentos que darías a la dirección del Centro X, teniendo en cuenta que los rasgos más destacados de un director o directora de este estilo son:

- *Supuestos sobre las personas*: No existe conflicto entre las personas y las organizaciones. El éxito del trabajo dependen de la responsabilidad de las personas; cada uno debe actuar a su manera pero dentro del “objetivo común”. Hay que promover relaciones de confianza y respeto. Los objetivos se logran mediante la comprensión y el acuerdo.
- *Toma de decisiones*: “Las decisiones las tomamos en común, tras discutir los problemas.
- *Control*: el autocontrol y el compromiso por parte de cada profesor. Como cada persona está capacitada para autodirigirse y controlarse, el trabajo ha de ser muy libre, con pocos condicionamientos y alta motivación.
- *Sistema de participación*: Se participa en las actividades. Delega, da autonomía. Cada uno se asigna al grupo que más le agrada
- *Valoración de los resultados*: Las apreciaciones sobre los resultados son de tipo objetivo. Todos han de sentirse solidarios con los resultados de todos.
- *Tratamiento de los conflictos*: Hay que evaluar los diferentes puntos de vista; hacer un examen profundo.

Tarjeta de personaje 3

Eres un director/a de estilo PERMISIVO (laissez-fair). Tienes que preparar las sugerencias y argumentos que darías a la dirección del Centro X, teniendo en cuenta que los rasgos más destacados de un director o directora de este estilo son:

- *Supuestos sobre las personas:* Ni las personas ni las organizaciones son buenas. Por lo tanto exigiendo un mínimo de esfuerzo para llevar a cabo el trabajo, se logra una situación adecuada para poder mantener el grupo.
- *Orientación básica:* Supervivencia, distancia, estar a la defensiva.
- *Sistema de autoridad:* Poder siempre dentro de lo legal.
- *Valoración de resultados:* No hace comentarios sobre la apreciación de los resultados.
- *Toma de decisiones:* En la toma de decisiones lo mejor es que el jefe participe poco, dejar que las cosas lleguen por su propia dinámica. El tiempo todo lo arregla.
- *Asignación de tareas:* Para determinar las actividades o las tareas el director no debe prestar ayuda, sólo la proporcionará material o información, en caso de que se la pidan. Lo mejor es que los profesores se arreglen solos.
- *Tratamiento de los conflictos:* Hay que conseguir y mantener la neutralidad a toda costa. Aislamiento. No hay necesidad de enfrentarse a las situaciones conflictivas.

Tarjeta de personaje 4

Eres un director/a de estilo BUROCRÁTICO. Tienes que preparar las sugerencias y argumentos que darías a la dirección del Centro X, teniendo en cuenta que los rasgos más destacados de un director o directora de este estilo son:

- *Supuestos sobre las personas:* Existe conflicto entre la organización y los trabajadores, sin embargo es posible un comportamiento adecuado si se equilibra la necesidad de conseguir los objetivos (llevar a delante el trabajo) y la moral de los trabajadores. Hay que conservar por encima de todo la situación tal como está, el "statu quo".
- *Toma de decisiones:* según lo establecido en la legislación (normas y reglamentos).
- *Sistema de autoridad:* siempre dentro de lo legal. Hay que pacificar por encima de todo.
- *Tratamiento de los conflictos:* Evitar los conflictos. Compromiso negociación y posiciones intermedias. Acomodación y ajuste. Búsqueda de soluciones que contenten a todos.

Tarjeta de personaje 5

Eres un director/a de estilo PATERNALISTA. Tienes que preparar las sugerencias y argumentos que darías a la dirección del Centro X, teniendo en cuenta que los rasgos más destacados de un director o directora de este estilo son:

- *Supuestos sobre las personas:* Existe un conflicto inherente entre las personas y el trabajo. Lo mejor es inclinarse hacia las personas. Hay que atender a las necesidades de las mismas para conseguir un clima satisfactorio en la organización y un ritmo de trabajo cómodo y amistoso.

- *Orientación básica:* Hacia el amor y la confianza. Hablan mucho de equipo, de democracia y de gran familia pero estos términos resultan ambiguos. Hacen cualquier cosa por satisfacer a sus subordinados, los tratan en general con amabilidad.

- *Sistema de autoridad:* amistad, lealtad.

- *Tratamiento de los conflictos:* Suavizar o ignorar los desacuerdos. Procurar armonía aunque sea superficial. Coexistencia pacífica. Le afectan los choques entre las personas, por ello se esfuerza en evitar los malentendidos: no quiere favorecer posturas de oposición entre los profesores, pues eso supondría un riesgo de perder su estima

Los observadores

Los observadores se dividirán en cinco grupos, que se dedicarán a observar el personaje que interpreta un estilo de dirección y tomarán notas sobre una matriz de percepción de roles.

Ficha Observador estilo BUROCRÁTICO

<p>Conductas esperadas Indica con una cruz junto a cada uno de los siguientes apartados las veces que la persona que adopta el estilo BUROCRÁTICO manifiesta opiniones sobre cada uno los rasgos esperados en su comportamiento. Escribe de forma resumida la opinión expresada</p>	<p>Conductas observadas Indica qué otras opiniones expresa y que no corresponden a las conductas esperadas. Escribe de forma resumida la opinión expresada</p>
<p><i>Supuestos sobre las personas:</i> Existe conflicto entre la organización y los trabajadores, sin embargo es posible un comportamiento adecuado si se equilibra la necesidad de conseguir los objetivos (llevar a delante el trabajo) y la moral de los trabajadores. Hay que conservar por encima de todo la situación tal como está, el "statu quo".</p> <p><i>Toma de decisiones:</i> según lo establecido en la legislación (normas y reglamentos).</p> <p><i>Sistema de autoridad:</i> siempre dentro de lo legal. Hay que pacificar por encima de todo.</p> <p><i>Tratamiento de los conflictos:</i> Evitar los conflictos. Compromiso negociación y posiciones intermedias. Acomodación y ajuste. Búsqueda de soluciones que contenten a todos. Miedo del riesgo, del cambio.</p> <p>¿Aporta de pautas de actuación eficaces para resolver el problema a corto o a medio plazo?</p>	

Ficha Observador estilo AUTOCRÁTICO

<p>Conductas esperadas</p> <p>Indica con una cruz junto a cada uno de los siguientes apartados las veces que la persona que adopta el estilo AUTOCRÁTICO manifiesta opiniones sobre cada uno los rasgos esperados en su comportamiento. Escribe de forma resumida la opinión expresada</p>	<p>Conductas observadas</p> <p>Indica qué otras opiniones expresa y que no corresponden a las conductas esperadas. Escribe de forma resumida la opinión expresada</p>
<p><i>Supuestos sobre las personas:</i> Concepción pesimista de la persona. El colegio funcionará bien si el profesorado interfiere los menos posible en la organización.</p> <p><i>Orientación básica:</i> Hacia el poder y la coacción.</p> <p><i>Toma de decisiones:</i> "Yo soy quien toma las decisiones". "Para conseguir los objetivos yo soy quien marca las actividades que hay que realizar y las técnicas que hay que aplicar".</p> <p><i>Asignación de tareas:</i> "Yo soy quien reparte las tareas". Nunca delega responsabilidades, no puede hacerse cargo de los errores de los demás a riesgo de perder su autoridad.</p> <p><i>Grupos de trabajo:</i> "Yo soy quien forma los grupos de trabajo".</p> <p><i>Valoración:</i> Cuando hay que hacer apreciaciones sobre los resultados éstas son de tipo subjetivo (aliento, crítica).</p> <p><i>Tratamiento de los conflictos:</i> Hay que suprimir los conflictos por la imposición de la autoridad.</p> <p>¿Aporta de pautas de actuación eficaces para resolver el problema a corto o a medio plazo?</p>	

Ficha Observador estilo DEMOCRÁTICO

<p>Conductas esperadas</p> <p>Indica con una cruz junto a cada uno de los siguientes apartados las veces que la persona que adopta el estilo DEMOCRÁTICO manifiesta opiniones sobre cada uno los rasgos esperados en su comportamiento. Escribe de forma resumida la opinión expresada</p>	<p>Conductas observadas</p> <p>Indica qué otras opiniones expresa y que no corresponden a las conductas esperadas. Escribe de forma resumida la opinión expresada</p>
<p><i>Supuestos sobre las personas:</i> No existe conflicto entre las personas y las organizaciones. El éxito del trabajo dependen de la responsabilidad de las personas; cada uno debe actuar a su manera pero dentro del "objetivo común". Hay que promover relaciones de confianza y respeto. Los objetivos se logran mediante la comprensión y el acuerdo.</p> <p><i>Toma de decisiones:</i> "Las decisiones las tomamos en común, tras discutir los problemas.</p> <p><i>Control:</i> el autocontrol y el compromiso por parte de cada profesor. Como cada persona está capacitada para autodirigirse y controlarse, el trabajo ha de ser muy libre, con pocos condicionamientos y alta motivación.</p> <p><i>Sistema de participación:</i> Se participa en las actividades. Delega, da autonomía. Cada uno se asigna al grupo que más le agrada.</p> <p><i>Valoración de los resultados:</i> Las apreciaciones sobre los resultados son de tipo objetivo. Todos han de sentirse solidarios con los resultados de todos.</p> <p><i>Tratamiento de los conflictos:</i> Hay que evaluar los diferentes puntos de vista; hacer un examen profundo.</p> <p>¿Aporta de pautas de actuación eficaces para resolver el problema a corto o a medio plazo?</p>	

Ficha Observador estilo PATERNALISTA

<p>Conductas esperadas</p> <p>Indica con una cruz junto a cada uno de los siguientes apartados las veces que la persona que adopta el estilo PATERNALISTA manifiesta opiniones sobre cada uno los rasgos esperados en su comportamiento. Escribe de forma resumida la opinión expresada</p>	<p>Conductas observadas</p> <p>Indica qué otras opiniones expresa y que no corresponden a las conductas esperadas. Escribe de forma resumida la opinión expresada</p>
<p><i>Supuestos sobre las personas:</i> Existe un conflicto inherente entre las personas y el trabajo. Lo mejor es inclinar hacia las personas. Hay que atender a las necesidades de las mismas para conseguir un clima satisfactorio en la organización y un ritmo de trabajo cómodo y amistoso.</p> <p><i>Orientación básica:</i> Hacia el amor y la confianza. Hablan mucho de equipo, de democracia y de gran familia pero estos términos resultan ambiguos. Hacen cualquier cosa por satisfacer a sus subordinados, los tratan en general con amabilidad.</p> <p><i>Sistema de autoridad:</i> amistad, lealtad.</p> <p><i>Tratamiento de los conflictos:</i> Suavizar o ignorar los desacuerdos. Procurar armonía aunque sea superficial. Coexistencia pacífica. Le afectan los choque entre las personas, por ello se esfuerza en evitar los malentendidos: no quiere favorecer posturas de oposición entre los profesores, pues eso supondría un riesgo de perder su estima.</p> <p>¿Aporta de pautas de actuación eficaces para resolver el problema a corto o a medio plazo?</p>	

Ficha Observador estilo PERMISIVO

<p>Conductas esperadas</p> <p>Indica con una cruz junto a cada uno de los siguientes apartados las veces que la persona que adopta el estilo PERMISIVO manifiesta opiniones sobre cada uno los rasgos esperados en su comportamiento. Escribe de forma resumida la opinión expresada</p>	<p>Conductas observadas</p> <p>Indica qué otras opiniones expresa y que no corresponden a las conductas esperadas. Escribe de forma resumida la opinión expresada</p>
<p><i>Supuestos sobre las personas:</i> Ni las personas ni las organizaciones son buenas. Por lo tanto exigiendo un mínimo de esfuerzo para llevar a cabo el trabajo, se logra una situación adecuada para poder mantener el grupo.</p> <p><i>Orientación básica:</i> Supervivencia, distancia, estar a la defensiva.</p> <p><i>Sistema de autoridad:</i> Poder siempre dentro de lo legal</p> <p><i>Valoración de resultados:</i> No hace comentarios sobre la apreciación de los resultados.</p> <p><i>Toma de decisiones:</i> En la toma de decisiones lo mejor es que el jefe participe poco, dejar que las cosas lleguen por su propia dinámica. El tiempo todo lo arregla.</p> <p><i>Asignación de tareas:</i> Para determinar las actividades o las tareas el director no debe prestar ayuda, sólo la proporcionará material o información, en caso de que se la pidan. Lo mejor es que los profesores se arreglen solos.</p> <p><i>Tratamiento de los conflictos:</i> Hay que conseguir y mantener la neutralidad a toda costa. Aislamiento. No hay necesidad de enfrentarse a las situaciones conflictivas.</p> <p>¿Aporta de pautas de actuación eficaces para resolver el problema a corto o a medio plazo?</p>	

B) FASE DE DESARROLLO

1) Presentación de objetivos, escenario y problema.

2) Calentamiento.

Dividir al grupo en parejas. Se decide que en es A y quien B. Durante un par de minutos A habla a su compañero o compañera de sí mismo, adoptando el papel de un apersona que le conozca bien (padre, madre, el mejor amigo o amiga, etc.). A continuación B hace lo mismo.

Se repite la operación pero cambiando la perspectiva. Por ejemplo, si antes se había hablado desde el punto de vista de la madre, ahora se hace desde el del mejor amigo.

3) Desarrollo.

4) Comentario.

Una vez realizado el «rol-playing», los participantes que tenían que observar un estilo concreto se reúnen para redactar sus conclusiones, poniendo especial interés entre las consultas esperadas y observadas y en analizar la corrección o no de las posturas de los directivos, desde la perspectiva de la integración de la comunidad escolar. A continuación se s pondrán en común y darán lugar a un breve debate.

ANEXO I. EL SOCIODRAMA COMO PROCEDIMIENTO PARA SOLUCIONAR CREATIVAMENTE PROBLEMAS SOCIALES*

* Publicado en la revista *Innovación creadora* n°8

1. ELEMENTOS DEL SOCIODRAMA

Los elementos del Sociodrama son en esencia los mismos que los de la sesión psicodramática, a saber:

- **Protagonista:** es el grupo entero. Los que representan un papel no actúan como individuos aislados, sino como personas interrelacionadas. Un protagonista no actúa en un Sociodrama planteando su problemática personal, sino como representante de un grupo planteando una problemática grupal. No realiza el rol de un alumno, un marginado, un educador, etc., sino el de «el alumno», «el marginado», «el profesor», etc. En principio en la sesión sociodramática carece de importancia qué individuo concreto representa el rol de alumno, marginado, etc., mientras sea miembro de la colectividad tratada. "El protagonista que se encuentra en el escenario no está animando a una dramatis persona, el resultado creador de la mente de un dramaturgo individual, sino una experiencia colectiva. Él, un yo auxiliar, es la extensión emocional de muchos yos".

- **Escenario:** la sesión sociodramática puede desarrollarse en una aula normal o en cualquier otro marco físico prácticamente, siempre y cuando se cree la atmósfera propicia.

Algunas personas encuentran más fácil identificarse con un papel si tienen ciertos apoyos escenotécnicos, tales como algún objeto, vestido determinado, mueble, etc. Pero lo importante es tener la imaginación suficiente para transformar los objetos cotidianos del aula en aquellos que necesitemos para nuestras dramatizaciones.

Una mesa se puede transformar en mil otras cosas. Sólo se necesita poner en marcha la imaginación creadora y buscar usos inusuales a los objetos cotidianos.

- ***Yo Auxiliar:*** pueden ser varios. Son integrantes del equipo que dirige la sesión. Están al servicio del director y entrenados para cada situación. Su misión genérica es colaborar con los protagonistas, encarnando personajes y creando el clima emocional preciso para el desarrollo de la sesión.

- ***Director:*** principal responsable de la dramatización. Puede ser cualquier persona con la preparación adecuada y la sensibilidad suficiente ante esta metodología.

- ***Auditorio:*** Está constituido por el resto de los componentes del grupo que no actúan como protagonistas. Los papeles que desempeñan son tan fundamentales como los de los protagonistas en el desarrollo de la sesión. Más adelante se hará una descripción de los mismos.

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN. ETAPAS

La sesión sociodramática se desarrolla en tres fases generales:

- ***"Warming up" o caldeoamiento:*** es el conjunto de procesos tendentes a preparar y facilitar la canalización de los esfuerzos de un organismo en una dirección determinada con el fin de lograr un rendimiento óptimo. Ejemplo: el trote previo a una carrera.

Desde el punto de vista sociodramático es el período previo a la representación de la dramatización. Se trata en él de producir el desencadenamiento de la acción.

En esta fase se crea un período de discusión abierta y libre sobre el problema objeto de tratamiento sociodramático. Se ha de tratar que la discusión sea espontánea.

Normalmente se consideran tres tipos de "warming up" (Rojas Bermúdez, 1966):

- a) "warming up" inespecífico: en él el director trata de concentrar la atención dispersa del auditorio, disminuir las ansiedades, despertar el interés, avivar la curiosidad y el deseo de dramatizar.
- b) "warming up" específico: es individual y consiste en el diálogo con un protagonista determinado.
- c) "warming up" para rol: preparación para que el protagonista desempeñe adecuadamente un rol concreto.

- ***Dramatización:*** es el núcleo del sociodrama. Acción representada.

- ***Comentarios o análisis:*** en esta última fase la atención se centra en el auditorio. Se solicita a sus miembros opiniones y comentarios referentes a la dramatización en sí, al papel desarrollado por los protagonistas y sobre las reacciones habidas en el mismo auditorio.

Con el material aportado en estos comentarios se va formando la opinión grupal sobre el asunto dramatizado.

Cualquier miembro del auditorio puede opinar, aportar un nuevo punto de vista, modificar las acciones o dar un nuevo enfoque a la solución. A condición de que se comprometa a dramatizar, a poner a prueba sus ideas sobre el escenario.

3. OBJETIVOS EDUCACIONALES Y PROCEDIMIENTO SOCIODRAMÁTICO

El Sociodrama como metodología dramática se muestra especialmente eficaz en el logro de determinados objetivos educacionales. A continuación transcribimos algunos:

- Desarrollar relaciones interpersonales.
- Comprender los problemas sociales (conflictos de grupos, delincuencia juvenil, comportamientos políticos, enfrentamientos generacionales, etc.).
- Proporcionar práctica en la toma de decisiones.
- Proporcionar práctica para llevar a cabo decisiones.
- Adiestrar para ser conscientes y sensibles a los problemas de los otros.
- Desarrollar una más amplia apreciación del importante papel jugado por los sentimientos en la determinación de las conductas en situaciones sociales.
- Ayudar a la gente a descubrir sus energías personales, valores, deficiencias, etc.
- Proporcionar entrenamiento en el gobierno de los sentimientos y emociones y comprender el papel de estos en la toma de decisiones.
- Proporcionar a la gente oportunidad de ponerse en lugar de otras personas, ver cómo piensan y experimentar nuevas formas de comportamiento y comprender la conducta de los otros.
- Clarificar y modificar actitudes. Entrenar para papeles de líder, papeles de participación, papeles de subordinación, etc. Ayudar a ver las relaciones entre aprendizaje escolar y profesionales.
- Desarrollar habilidades en la solución de problemas y toma de decisiones profesionales.
- Desarrollar destrezas personales e interpersonales relativas a las profesiones.
- Descubrir las características personales y potencialidades, comprender las razones de éstas y ver en qué forma se pueden modificar y cómo se pueden relacionar con las profesiones.
- Adiestrar en la resolución de problemas sociales. Etcétera.

4. EL SOCIODRAMA COMO PROCEDIMIENTO PARA RESOLVER PROBLEMAS SOCIALES CREATIVAMENTE

Para la mayor parte de los objetivos señalados en el apartado anterior, la representación de papeles (role-playing) puede aplicarse con ciertas posibilidades de éxito.

Ahora bien, la metodología que aquí se presenta al combinar el esquema dramático y un proceso de solución de problemas creativamente, muestra evidentes ventajas educacionales y de operatividad sobre la representación de papeles.

Puesto que el objeto del Sociodrama es examinar un problema social o grupal a través del método dramático, al complementarlo con un proceso de solución creativa de problemas ofrece numerosas posibilidades. A saber:

- Se pueden proponer, probar y evaluar múltiples soluciones a un mismo problema.
- Se pueden practicar y valorar.
nuevas instrucciones y avances creativos.
- La planificación; la consecución de la aceptación y la puesta en práctica de la solución, también se pueden practicar y valorar.
- Y por último, al utilizar las producciones técnicas sociodramáticas (más adelante se hablará de ellos) se posibilita las rupturas creativas y se aumenta la posibilidad de que las soluciones sean más originales.

5. DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO

Seleccionado el problema a someter a tratamiento sociodramático, problema que el grupo habrá identificado como importante para él o por lo menos ha de tener implicación para la mayoría de los miembros del grupo. Los pasos a seguir son muy similares a los formulados por Osborn (1963) y Parnes (1967) para la solución de problemas creativamente. Estos son según Torrance (1975):

1. Definición del problema.

El director/profesor/animador ha de explicar al grupo que lo que van a hacer es realizar una dramatización no preparada (improvisada, sin libreto) para tratar de encontrar solución a un problema concreto.

Es conveniente empezar planteando una serie de preguntas para ayudar a delimitar el problema.

Se han de admitir todo tipo de contestaciones, pues ante una misma pregunta puede haber varias respuestas válidas, ya que los términos de la misma pueden significar distintas cosas según las personas. Por ejemplo: ¿Cuánto es uno más uno?, las contestaciones serán distintas según responda un matemático, un teólogo católico, o un granjero.

Para la definición del problema interesa aportar la mayor cantidad de datos posibles que ayuden a determinar la realidad del mismo: condiciones, dificultades, causas, semejanzas y diferencias, elementos presentes y ausentes, etc.

Todo lo anterior produce lo que Parnes llama «mess» o sea «una meta en desorden», «el problema borroso» o el «lío» y conduce al establecimiento de la **situación conflictiva**, esto es, el enunciado del problema.

En esta etapa el director acoge favorablemente todas las respuestas del tipo que sean para obtener datos, ampliar el conocimiento del problema y formular la situación conflictiva más eficazmente.

2. Establecimiento de una situación (conflicto).

A partir de todas las respuestas el director describe una situación conflictiva concreta en términos objetivos y comprensibles.

No da indicaciones sobre el desenlace o dirección que pueda tomar la solución. No hay que dar soluciones ni siquiera apuntar las probables.

3. Reparto de papeles (protagonistas).

La participación en los papeles ha de ser voluntaria. Pero en cuanto sea posible han de ser desempeñados por miembros del grupo que puedan identificarse con los roles.

El director ha de estar atento al auditorio por la aparición de nuevos papeles. Anima a los tímidos que quieren participar, que corporalmente lo están pidiendo, aunque no lo expresen verbalmente. Invita a participar en la representación de un papel, pero no suplica, ni trata de engatusar. Permite que la gente se lo piense. Permanece relajado y seguro, sin manifestar ansiedad al respecto, pues los actores al fin se presentarán.

Si alguien dice, "Fulano, ¿por qué no haces el papel X?", el director ha de replicarle que no se ofrezcan voluntarios por otros y plantea nuevamente quién quiere realizar tal papel.

Si continúa habiendo resistencias a salir, hace intervalos de silencio. El silencio puede producir tensión suficiente para impulsar a la gente a ofrecerse. Aceptado el papel se lo agradece a la persona (Klein, 1971).

Raramente serán asignados papeles de antemano.

Distintos miembros del grupo pueden representar un mismo papel, pero cada uno de ellos bajo un enfoque diferente.

4. Instrucciones y «warming up» de actores y auditorio.

Normalmente se concede a los actores unos minutos para planear el desarrollo de la acción, los elementos escenotécnicos a utilizar y ponerse de acuerdo sobre la orientación a dar al conflicto. Esta operación se ha de realizar a parte, si es posible fuera del aula.

Mientras tanto el director ha de ir animando a los espectadores para que piensen sobre posibles alternativas de solución a la situación conflictiva

Puede pedir a miembros del auditorio que se identifiquen con determinados protagonistas o que observen el desarrollo de la acción o la solución desde un determinado punto de vista.

Cuando los actores vuelven se les ha de pedir que hagan una descripción del escenario donde han localizado la acción y que detallen concretamente la identidad del papel que cada uno va a jugar.

Esta etapa ha de ser breve, pero no por ello precipitada.

5. Representación de la situación.

La dramatización puede ser cosa de unos segundos o de hasta 10 o 20 minutos. Conforme el director (profesor, animador, etc.) va ganando experiencia en la dirección de sesiones sociodramáticas podrá ir echando mano de una variedad de métodos técnicos de producción sociodramática para profundizar en los problemas, aumentar el número y originalidad de alternativas, apartando el pensamiento de los protagonistas de los senderos trillados, logrando así a través de mayores saltos mentales mejores soluciones.

Si la representación se detiene, falla, porque un participante enmudece, se debe alentar al actor diciéndole "¿qué ocurrirá ahora?", "¿qué haría él?", etc. Si sigue sin poder actuar puede ser necesario e incluso deseable cortar la acción, o bien utilizar la técnica del doble para hacer frente a la crisis. Pero nunca dar pistas o hacer alusiones respecto al resultado esperado.

Hay que estar atento a las áreas de conflicto entre los miembros.

6. Cortar la acción.

La acción ha de ser detenida siempre y cuando los actores se salgan del papel o se bloqueen seriamente y les sea imposible continuar. Y, como es natural, cuando se concluya el episodio.

También cuando el director vea la oportunidad de estimular el pensamiento a unos niveles más altos de creatividad usando un episodio diferente.

7. Discusión y análisis de la situación, la conducta y las ideas producidas.

Hay muchas formas de empezar la discusión y el análisis de lo ocurrido durante la representación.

Ahora bien, aplicando el modelo de la solución de problemas creativamente, es deseable formular unos criterios para utilizar en la discusión y evaluación de las alternativas producidas por actores y espectadores.

Entre otros muchos criterios se pueden tomar, por ejemplo: aceptabilidad, efecto a corto o largo plazo, costos, implicación de personal, efecto total o parcial, etc. Dependerán los criterios, como es natural, de la índole del problema.

Este modelo es muy apropiado, ya que se le puede controlar y dirigir bastante bien, para cuando el director trate de ayudar al grupo a redefinir el problema y/o ver las posibles soluciones indicadas en la acción dramática.

8. Plan de acción para nuevas pruebas y/o Ejecución de la Idea para nuevos comportamientos.

Los medios para comprobar y poner a prueba o bien poner en práctica las ideas surgidas en el Sociodrama son varios. Entre otros, si hay tiempo, se pueden someter a un nuevo Sociodrama, o mejor realizar un plan de acción para la aplicación de las mismas fuera de las sesiones sociodramáticas.

Este paso es análogo a las etapas de la venta, planificación y ejecución de la idea, en el método de solución de problemas creativamente.

Desde tiempo, una de las funciones típicas para la que se ha utilizado el Sociodrama es preparar a la gente para ejecutar y/o hacer aceptar a los demás nuevas soluciones. Justamente lo que hay que hacer en este octavo apartado es eso.

Queda patente, después de la descripción anterior del proceso de solución de problemas a través del Sociodrama, que tanto el director como los alumnos necesitan poseer algunas habilidades básicas en la solución de problemas creativamente (tales como «brainstorming») formulación de criterios, evaluación de alternativos, etc. para que la metodología propuesta rinda al máximo de sus posibilidades.

ANEXO II. DRAMATIZACIÓN Y TÉCNICAS DRAMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE*

*Parte de un Trabajo anteriormente publicado en García Hoz y otros (1996):
Enseñanzas artísticas y técnicas. Madrid: Rialp.

1. Dramatización y teatro: semejanzas y diferencias.
 - 1.1. Semejanzas.
 - 1.2. Diferencias.
2. Las formas dramáticas.
3. El lugar de la dramatización en el currículo.
 - 3.1. Aproximación contextualista.
 - 3.2. Enfoque esencialista: el lenguaje dramático.

En esta segunda mitad del siglo XX, el teatro y las técnicas dramáticas de él derivadas han supuesto un espacio de cruzamiento y propiciado el mestizaje de ideas y prácticas en educación. Las técnicas teatrales han sido uno de los elementos dinamizadores de la educación formal, como la tecnología y los medios audiovisuales, aunque sus resultados no sean tan espectaculares. Por otra parte, lo que podríamos llamar la *función subversiva o desestabilizadora* del teatro en la educación ha hecho que los educadores se cuestionen algunos de los principios y prácticas habituales; contribuyendo así a modificar, en cierto sentido, la actividad tradicional del alumno en el aula, su relación con las materias en que se aplica, con el profesor y con sus compañeros. La escuela, sistema cerrado y que enseña a través de imágenes de la realidad y no de la realidad misma, ha sido fertilizada por el teatro, que es una práctica abierta. Así se han entreabierto espacios en los muros de la escuela que permiten la entrada del mundo exterior.

Decía Eisner (1972) que el valor de las artes en la educación estriba en la contribución específica que cada una de ellas aporta a

la experiencia individual y a la comprensión del mundo. En este sentido cabe preguntarse cuál ha sido y es la del teatro.

En síntesis, las virtualidades del teatro y de las actividades dramáticas, de él derivadas, como instrumento de enseñanza y aprendizaje se pueden concretar en los siguientes aspectos:

- 1) Las técnicas dramáticas son metodología globalizadora. Fundamentalmente se emplean en la enseñanza de la lengua materna, de los idiomas y de las ciencias sociales. Desde esta óptica la dramatización es más bien una técnica o instrumento para la enseñanza de otras asignaturas. Por otra parte, actúan como puente entre saberes, entre las Humanidades y las disciplinas del área Artística, rompiendo el aislamiento tradicional de las diferentes asignaturas.
- 2) Las técnicas dramáticas proporcionan oportunidad para realizar actividades auditivas, visuales, motrices y verbales. Al implicar simultáneamente aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices del sujeto del aprendizaje posibilitan que éste tenga experiencias simultáneas en todos los planos de su persona. No limitan el aprendizaje sólo a una mera experiencia intelectual. Dada su naturaleza holística, producen lo que en la teoría de la *Gestalt* se conoce como *respuesta total* o sea un racimo de respuestas verbales y no verbales ante un estímulo.
- 3) Son una herramienta inapreciable para la enseñanza de los valores, cuando se ofrece a los alumnos varias alternativas y se quiere que éstos estudien sus implicaciones.
- 4) Incrementan la motivación, recurriendo al instinto de juego de los alumnos y ofrecen la oportunidad de traer el mundo exterior a la clase.
- 5) Demandan la participación y la colaboración. Favorecen la relación armónica entre los componentes del grupo, puesto que obliga a los participantes a tomar conciencia colectiva del trabajo y a realizarlo contando con el esfuerzo de todos. Se crean situaciones en las que hay necesidad de una precisa y clara comunicación.

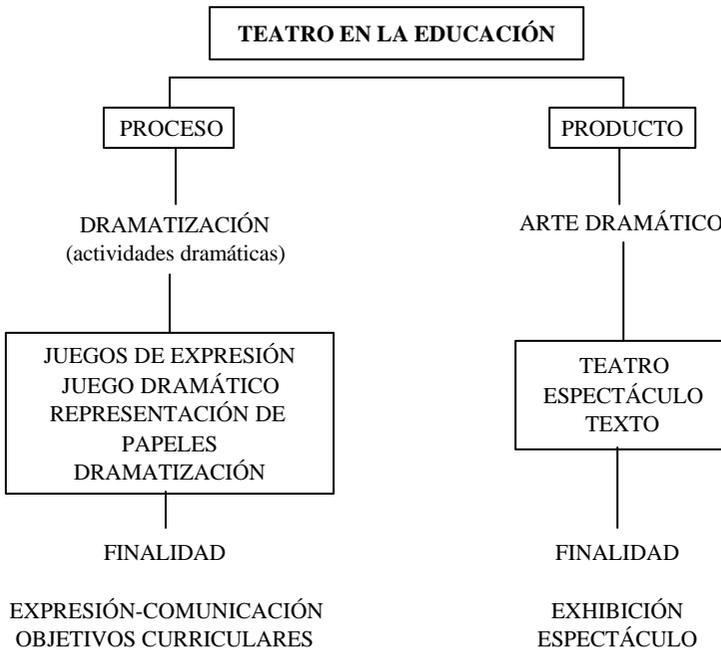
- 6) Se establece un tipo de relación no habitual alumno-profesor, ya que el marco global en que se desenvuelven las actividades dramáticas suele ser más lúcido y creativo. En este ambiente el profesor incita al juego y a la creación y acepta las sugerencias de los alumnos.
- 7) Se utilizan en los diferentes niveles educativos: desde la educación infantil a la universitaria y en la formación de adultos.

1. DRAMATIZACIÓN¹ Y TEATRO: SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS

El debate entre educadores sobre el empleo del teatro en la educación viene expresado en las oposiciones bipolares *proceso versus producto*, *persona versus método*, *drama versus teatro*. El primer miembro remite a drama y el segundo a teatro. *Drama* es entendido como desarrollo integral y comunicación interpersonal. Mientras que el segundo afirma que la actividad teatral efectivamente ha de contribuir al desarrollo personal pero teniendo bien presente que el teatro, por su propia naturaleza, vierte en el espectáculo, que tiene que ser el resultado de un riguroso proceso de trabajo artístico. (Ver cuadro 1).

En educación, teatro y dramatización no son la misma cosa. Para quienes no estén familiarizados con el empleo de las técnicas dramáticas en la enseñanza o en la animación socio-cultural ambos términos significarán lo mismo y las relacionan con actores, ensayos, disfraces, escenarios... con *hacer teatro*. Si nos detenemos en la etimología de ambas palabras tendremos la respuesta: teatro se deriva del término griego *theaomai* (mirar, contemplar) y el *theatron* era el lugar del edificio teatral en el que se colocaban los espectadores, esto es, las gradas. Más tarde se denominó *theatron* a todo el ámbito donde se celebraba el espectáculo: el edificio. De *drao* (hacer) procede la palabra drama que originariamente significaba *acción* y también *acción representada*. Por lo tanto, en teatro se pone el énfasis en la idea de espectáculo y espectador, de texto, de arte

dramático en una palabra. Recuérdese al respecto lo que decía Brook (1973, 9): "Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es todo lo que se necesita para realizar un espectáculo teatral". Por su parte, drama enfatiza el proceso de la representación. Pero, sin embargo, teatro y dramatización utilizan los mismos medios: los elementos del arte dramático, el lenguaje dramático.



Cuadro 1

1. 1. Semejanzas

Las semejanzas entre teatro y dramatización se pueden concretar en los siguientes puntos:

- a) Ambos se basan en la capacidad de encarnar y desarrollar un papel o un personaje dentro de una situación.

- b) El medio de expresión es el propio cuerpo.
- c) Hacen uso simbólico del espacio, el tiempo y de los objetos.
- d) El contenido de ambos es la representación de situaciones humanas: sus temas versan siempre la conducta humana, sobre las respuestas interpersonales en situaciones sociales.
- e) Carácter integrador. El poder de integración viene determinado por la naturaleza misma del lenguaje teatral, que es suma de muchos lenguajes. En el discurso dramático se integran el textual-verbal (palabras, silencios, sonidos), el corporal (posturas, gestos, mímica, movimientos, desplazamientos) y el icónico (decorados, vestuario, maquillaje, luces). El signo teatral está constituido por la superposición de signos propios de otros lenguajes: la palabra, del idioma; los sonidos y el ritmo, de la música; el color y la forma, de la pintura; el gesto y el movimiento, del lenguaje corporal. Pero estos signos se combinan de acuerdo con una sintaxis especial: la acción dramática o esquema dramático. Por otra parte, el que actúa, cuando interpreta un papel, pone en juego todas sus facultades personales: voz, gesto, movimiento, imaginación, percepción.
- f) Efecto catártico. Desde Aristóteles es conocido el efecto bienhechor de la representación teatral en el espectador. Durante la representación se produce una relación emocional -empatía- entre actores y espectadores, que hace que estos últimos sientan lo que ocurre en el escenario como si aconteciese en su interior. La catarsis se produce tanto en el plano de la acción como en el de la representación. En este sentido el acto teatral, como todo acto artístico es una liberación.

1. 2. Diferencias

En cuanto a las diferencias, consideremos el teatro como texto o como espectáculo, siempre lo veremos como algo acabado. En el teatro lo que realmente preocupa es el resultado final. La dramatización, por su parte, es un proceso de creación que utiliza ciertas técnicas y elementos del lenguaje teatral, empleándolas como apoyo lúdico o didáctico.

Al teatro profesional lo que le interesa es la efectividad del espectáculo, unas veces, y el acabado artístico, en otras, o ambas a la vez en algunos casos, lo que exige múltiples ensayos y repeticiones. Sin embargo, en la dramatización lo que realmente interesa es el proceso.

Otra diferencia reside en la relación actor-espectador. En la dramatización los roles de espectador y actor son fácilmente intercambiables, cosa que no ocurre en el teatro. En momentos determinados de un acto de dramatización los participantes pueden desempeñar el papel de actores y espectadores. Alternativamente pasan de un *status* a otro, lo que implica una especial demanda y participación dentro del grupo. Incluso, en algunos casos no existe espectador.

El teatro existe porque hay espectador. Es un espectáculo, producto para ser contemplado: está en gran parte preocupado por la comunicación entre los actores y el público; mientras que la dramatización lo está por la experiencia de los participantes, con independencia de cualquier función de comunicación con el público. El teatro conlleva la aparición de roles muy marcados (actor, director, escenógrafo, crítico, etc.) y necesita de unos espectadores.

Hay que dejar bien sentado que las actividades de dramatización no tienen como finalidad hacer teatro, sino el facilitar el proceso de crecimiento personal y grupal a través del juego teatral.

Esta oposición entre teatro y dramatización puede llevar a enfrentamientos inútiles, como ocurrió con algunos teóricos en las décadas de los setenta y ochenta (Schwartz, 1975; Lefevbre, 1982). Colocaban, encabezando dos columnas, el teatro a la izquierda y la dramatización (o juego dramático) a la derecha; y con una visión maniquea identificaban el primero con términos presentados como peyorativos (asociado a la posología conductista, transmisor de la cultura tradicional, centrado en el producto, dependiente de las técnicas, no creativo...) y al segundo se le describía con connotaciones

positivas (holístico, cultura actual, proceso, creativo...). Es cierto que existen diferencias, pero dramatización y teatro son dos caras de una misma realidad y no hay que olvidar que en educación la creación artística debe armonizar el proceso y el producto, por lo que hay que fomentar en los alumnos el valor estético de los resultados.

Actualmente, Deldime (1994) no acepta esta división entre teatro y dramatización, habla de teatro para ver y de teatro para hacer y defiende que es necesaria una formación para el teatro, considerado como creación y espectáculo profesional, que permita a los jóvenes conocer y comprender mejor los diversos aspectos de este arte para apreciarlo, en tanto que espectadores capacitados, y, a su vez, poder practicarlo con rigor; y, por otra parte, la enseñanza mediante el teatro se centra en una serie de actividades comportamentales y artísticas, cuya finalidad es aprender a expresarse, mejorar la comunicación, superar inhibiciones, desarrollar la creatividad expresiva, etc. Ambas funciones son esenciales y el desarrollo dialéctico entre arte teatral y dramatización debe fundamentar el desarrollo y el progreso cultural de la educación. Pero hay que distinguir muy bien entre el teatro como espacio de creación artística, realizado por artistas y las prácticas teatrales en educación como espacio de descubrimiento y desarrollo personal.

2. LAS FORMAS DRAMÁTICAS

La literatura pedagógica se ha enriquecido con una serie de términos que vienen a significar un conjunto de prácticas cuya delimitación no está bien establecida: *dramatización, improvisación, drama, juego dramático, juego de actuación dramática, juego de ficción, juego del como si, juego de expresión, juego sociodramático, juego de papeles, juego de representación, drama creativo, dramática creativa, expresión dramática, taller de teatro, sociodrama, expresión corporal*², *creación colectiva* o muy recientemente *match de improvisación*. Todas ellas tienen un

denominador común: la simulación. Son técnicas experienciales, de representación, en las que se realiza, de alguna manera, un simulacro de situaciones humanas, y mediante ellas el sujeto obtiene un conocimiento basado en el descubrimiento de su propio yo y de sus posibilidades potenciales. Los términos que más éxito han tenido son *Drama*, *Expresión dramática* y *Dramatización*. En los países anglosajones se ha impuesto *Drama* (y son sinónimos *creative drama* e *improvised drama*); en los francófonos *Expression dramatique* (en 1985, el término fue oficializado en el Grand Robert) y en nuestro país, *Dramatización*, denominación que se ha impuesto en los documentos legales y en los diseños curriculares. Los tres son sinónimos y hacen referencia a la materia que se ocupa de las prácticas dramáticas en la educación.

Existe una gran confusión terminológica, pues bastantes de los términos de la lista anterior en muchas obras aparecen como sinónimos; confusión motivada porque son empleados por profesionales del teatro, profesores, educadores, animadores y gestores culturales y psicólogos para referirse a prácticas específicas de su ámbito profesional. En este sentido McGregor, Tate y Robinson (1980, 9) declaran que «la familia de la dramatización ha llegado a ser tan numerosa y se ha extendido tanto que cada día es más difícil reconocer un rasgo familiar común a todos sus miembros».

Bajo la etiqueta de actividades o procedimientos dramáticos o simplemente dramatización se incluyen tanto técnicas de psicoterapia y de dinámica de grupo como actividades creativas y de expresión.

Los términos *juego de ficción*, *juego sociodramático*, *juego de roles*, *juego del como si*, *juego de representación*, todos ellos vienen a ser sinónimos de *juego simbólico* (Piaget, Vigotski) del que más adelante hablaremos.

De entre las técnicas teatrales, *la improvisación*, *el juego dramático*, *la dramatización*, *la representación de papeles*, y

naturalmente el *teatro* formal, son las que tienen una mayor proyección en la enseñanza.

Mantovani (1988), al estudiar el hecho teatral en relación con la edad, expone cuatro formas dramáticas cuya evolución pasa desde el *juego simbólico espontáneo* al *juego dramático organizado* y de allí a la *dramática creativa*, para desembocar finalmente en la llamada *creación colectiva*.

2-5 años	6-8 años	9-3 años	14-17 años
juego simbólico	juego dramático	dramática creativa	creación colectiva

Este autor no proporciona argumentos válidos para justificar la clasificación por edades. La separación entre la segunda y la tercera es totalmente arbitraria, no hay ninguna razón de desarrollo evolutivo que la respalde. Cada uno de estos términos los define así:

- *Juego simbólico*: una manifestación espontánea del niño, en él se viven situaciones imaginarias propias.
- *Juego dramático*: es el juego de reglas.
- *Dramática creativa*: es el juego teatral más complejo que puede adquirir consistencia de materia curricular; el alumno tiene ya conciencia de que usa lenguaje dramático.
- *Creación colectiva*: es el teatro de los adolescentes con conciencia plena del lenguaje dramático. La autoría del espectáculo pertenece al grupo, tanto la idea como la realización y no tiene por qué dejar de lado el juego espontáneo, el juego dramático y la dramática creativa.

Esta clasificación no contempla la posibilidad de poder montar con adolescentes, por ejemplo, *La zapatera prodigiosa* de García Lorca, ya que no considera el teatro a partir de un texto ya escrito con anterioridad y de autoría distinta a la del grupo.

Efectivamente, la capacidad dramática se va concretando en unas formas específicas a lo largo del desarrollo, que básicamente las podemos concretar en:

- *Juego:*
 - *juego simbólico*
 - *juego dramático*
- *Representación de papeles (role play)*
- *Teatro formal*

Dichas formas no son exclusivas de una edad. Se solapan, pero siempre en el sentido de menor a mayor edad y no de forma regresiva. Es difícil determinar con toda precisión, en algunos casos, dónde acaba una y dónde comienza otra o qué forma pura se está empleando en una situación concreta.

Una forma dramática se caracteriza por el diseño peculiar y consciente que se da al proceso dramático. Este diseño viene determinado por el estadio evolutivo en que se encuentra el sujeto que actúa y está concretado en los ejes: *espontaneidad-elaboración* y *proceso lúdico-producto artístico*. El *eje espontaneidad-elaboración* técnica se refiere al grado de estructuración y libertad que una forma dramática permite. Oscilaría entre acción que surge instintivamente, por el propio impulso del que actúa y que es realizada sin un marco que la restrinja, hasta lo ejecutado bajo unas reglas fijas y muy estructuradas.

El *eje lúdico-producto artístico* se refiere a la finalidad con que una forma es empleada: desde actividades lúdicas hasta el producto artístico muy elaborado y con una intención comunicativa o estética. Gráficamente representamos esta relación en el cuadro siguiente:

FORMAS DRAMÁTICAS



Cuadro 2

Caractericemos seguidamente cada una de estas formas dramáticas.

- ***Juego simbólico.*** Es el juego típico del niño de la escuela infantil; es la actividad espontánea mediante la cual el niño rompe la funcionalidad de las cosas y les adjudica cualidades especiales: la silla deja de ser mueble, cuya función es servir de asiento, y se convierte en tren; el palo de la escoba se transforma en caballo. Proviene el juego simbólico de la representación que el niño pequeño hace de un acontecimiento diario, por ejemplo, irse a la cama o comer, fuera de contexto. La representación de estas acciones se convierte en un juego simulado que el niño puede permitirse en un momento diferente del irse a dormir o comer. Más tarde el niño dará de comer a la muñeca y posteriormente imaginará que es un papá o una mamá identificándose con estos papeles. Es decir, representa un papel. Finalmente, tras la representación de papeles aparece la combinación simbólica: representará escenas de la vida real o imaginaria, a veces con objetos, con otros niños de su edad, con mayores o simplemente con sujetos imaginarios. El juego simbólico es la actividad dramática propia entre los dos y los

siete años, aproximadamente. Es decir, desde que aparece la capacidad de simbolización en el niño, hasta la época en que se afianza el juego reglado y la socialización.

- **Juego de expresión.** Son juegos simbólicos que se rigen por el principio del *como si...* En ellos el niño mediante su imaginación transforma la realidad adjudicándole ficticiamente cualidades especiales que desbordan las capacidades técnicas del individuo y la funcionalidad de los objetos, por ejemplo, el niño vuela, la mesa se transforma en isla o en barco. Los productos de la expresión obtenidos en este tipo de juegos suelen ser subjetivos y tiene sentido únicamente para quienes conocen la consigna del juego, el *como si*.
- **Juego dramático.** Si la actividad espontánea del juego simbólico se somete a reglas deviene el llamado juego dramático. El juego dramático que en un principio se refiere al juego del actor en el teatro, se convierte posteriormente en una actividad fundamentada en la improvisación. Como forma teatral, es una práctica colectiva que reúne a un grupo y sin guión escrito improvisan conjuntamente según un tema elegido de antemano o precisado por la situación. En él no hay separación entre espectador y actor, los participantes desempeñan alternativamente ambos papeles. Por su naturaleza y virtualidades es la forma dramática más apropiada para niños de edad comprendida entre los cinco y los doce años (último año de la Educación Infantil y Educación Primaria) pero se puede emplear con toda efectividad en edades superiores. El juego dramático es una actividad que apunta a crear en los participantes una toma de conciencia de los elementos del esquema dramático (personaje, conflicto, desenlace, diálogos, etc.) y de los mecanismos fundamentales del lenguaje teatral (entonación, vestuario, espacio, objetos, etc.). Provoca cierta liberación corporal y emotiva a través del juego. Induce a resolver situaciones nuevas, obliga a tomar decisiones y favorece el hecho de que los participantes se proyecten en la situación tal como

son o como desearían ser. Concluyendo, podemos definir el juego dramático como la representación improvisada de una situación llevada a cabo por unos participantes que previamente han aceptado unos papeles. Sus rasgos diferenciadores son: en su estructura nunca faltan los elementos esenciales del esquema dramático: personaje, conflicto, espacio, tiempo, argumento, tema; es una práctica colectiva; utiliza la improvisación como elemento de trabajo; es un proceso en el que se crea un espacio de juego diferente de la realidad, mediante la utilización de los objetos, del vestuario, de la voz, etc.; es un trabajo en el que los participantes proyectan y movilizan sus afectos, sentimientos, emociones y representaciones reales, en una situación ficticia.

Las diferencias entre el juego dramático y el juego de expresión vienen explicadas en el siguiente cuadro:

Juego de expresión	Juego dramático
No requiere personaje. No hay necesariamente secuencia temporal. No necesariamente ha de existir conflicto. No es necesario un argumento (historia). Puede utilizar una única forma expresiva. Se pueden reducir a acciones individuales. Libertad de acción limitada por la consigna.	Personaje en relación con otros. Hay concatenación de escenas, según una secuencia temporal en torno al desenlace de un nudo dramático. El conflicto es el elemento básico. La historia ha de tener planteamiento, nudo y desenlace. Conjunción de formas expresivas: lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical. Proyecto común de un grupo. Libertad restringida por el papel que se desempeña y por los papeles de los demás.

Cuadro 3

- **Representación de papeles (role play).** En esencia esta técnica dramática, referida al marco escolar, consiste en pedir a uno o a varios miembros del grupo que imaginen encontrarse en una situación, previamente explicitada por el profesor, y que se comporten como lo harían ellos mismos o bien como un personaje, anteriormente acordado. Mientras que se representa la situación, otros alumnos actúan como espectadores, que observan tanto los contenidos que surgen en la representación, como los comportamientos y reacciones. En la fase de preparación, a los participantes se les entrega un documento escrito en el que se describe la situación que se ha de evocar y poner en escena, así como los rasgos de personalidad y actitudes que cada uno de los *actores* debe adoptar. A partir de ese documento se improvisa. Los participantes aprenderán cosas acerca del personaje asumido y de la situación representada.

Las tres dimensiones básicas dentro de esta forma teatral son: actor, situación y función de aprendizaje. En el siguiente esquema, tomado de Ments (1983), las resumimos:

Actor	Situación	Aprendizaje
personaje imaginario personaje real uno mismo	simple/compleja familiar/nueva detallada/esbozada corta/larga	participativo/vicario destrezas/técnicas cambio de actitudes

Cuadro 4

Para la representación de papeles se precisa un alto nivel de empatía, que se empieza a alcanzar alrededor de los doce años, por ello este procedimiento dramático para que sea efectivo se ha de emplear al final del tercer ciclo de Educación Primaria.

- **Teatro.** Entendido como arte dramático, como actividad que persigue un producto-espectáculo, que requiere una repetición a través de ensayos para obtener unos determinados resultados estéticos, que conlleva la aparición de roles muy marcados (actor, director, escenógrafo, crítico, etc.) y necesita de unos espectadores, no tiene sentido con alumnos y alumnas de edades inferiores a los 12 años. Es en la adolescencia cuando el sujeto es capaz de entender la función comunicativa de cada uno de los elementos teatrales, su valor como signo, integrado cada uno de ellos en un conjunto mayor, el espectáculo o el texto dramático.

La relación entre las formas dramáticas y 105 niveles educativos, tras lo expuesto, queda reflejada en el cuadro siguiente:

FORMAS DRAMÁ- TICAS				
	1er, 2°	1°, 2°, 3°	1er,2°	
NIVEL EDUCA- TIVO	EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	BACHILLERATO
EDAD	0	6	12	16

Cuadro 5

3. 2. Enfoque esencialista: El lenguaje dramático

La aproximación esencialista, desarrollada a partir de la Psicología evolutiva y de las investigaciones filosóficas sobre el significado de las formas simbólicas, trata de determinar qué es lo exclusivo, lo específico y diferenciador de la dramatización. En otras palabras, cuál es la esencia del lenguaje dramático.

Hay una corriente epistemológica, que parte de Bruner (1962), caracterizada por identificar el arte como forma de pensamiento. Susan Langer (1963) expone que hay dos modos fundamentales de conocimiento: el *discursivo* y el *no-discursivo*. Para ella el arte está en esta última categoría, cuya tarea consiste en desarrollar las formas que son expresión del sentimiento humano. Considera que el arte es una actividad cognitiva basada en el sentimiento y que por tanto defender que el artista no piensa de forma tan profunda e intensa como el investigador científico es absurdo.

Las actividades dramáticas son esencialmente formas de expresión, actos en los que se plasman significados.

Debido a la especial naturaleza del lenguaje dramático, este significado parece estar relacionado con la conducta humana y sus consecuencias. Su contenido es la representación de situaciones humanas. Su temática general es siempre la interacción humana, las respuestas interpersonales en situaciones sociales.

El Proyecto para la Enseñanza de la Dramatización en las Escuelas Estatales (12-16) en Inglaterra, redactado por McGregor, Tate y Robinson (1980, 9-19), a la hora de definir la dramatización y su posible valor educativo señalan como específico de ésta los siguientes rasgos:

- la acción representada.
- el proceso de simbolización.
- el procesó expresivo.

Después de exponer cada uno de ellos, analizaremos el otro componente fundamental: el esquema dramático.

Acción representada

El rasgo esencial y permanente de toda actividad dramática es que implica a los alumnos, como participantes, proyectándolos hacia situaciones o papeles imaginados.

En toda actividad de representación o actuación improvisada se exige a los participantes dar un salto imaginativo desde su situación y rol actual, desde su *aquí y ahora*, hasta una situación o papel imaginarios. Así, si en un grupo proponemos un tema cualquiera para dramatizar, valga como ejemplo, "el paro", "las relaciones entre padres e hijos" o "la marginación", los participantes elegirán una situación concreta, determinarán los personajes, se repartirán los papeles, y cada cual tendrá que proyectarse e identificarse con un papel específico dentro de la situación acordada y realizar las acciones que su papel exija.

Una representación se puede improvisar y frecuentemente así se hace; pero también puede ser planificada y cuidadosamente estructurada.

La actuación, la representación dramática exige de los participantes que acepten una serie de convenciones relativas a las conductas que se mantienen normalmente en las relaciones de unos para con los otros. En este sentido se establecen unos acuerdos previos. A saber:

- Dejar en suspenso los roles sociales normales que se adoptan en las relaciones cotidianas con los otros, e identificarse con los nuevos roles imaginados propuestos.
- Hacer un uso diferente del espacio (la mesa se convierte en el barco) y del tiempo (una acción puede ser alargada o

condensada de acuerdo con la mayor o menor carga significativa que le queramos dar).

Significado y simbolización

Supongamos que estamos en una clase de alumnos de 13 años y que queremos trabajar el concepto *marginación*. Dividimos la clase en grupos y proponemos a cada uno la tarea de realizar una representación improvisada sobre dicho tema. Los grupos, inmediatamente, se ponen mano a la obra: dedican un tiempo a elegir, diseñar y planificar la situación. Luego, por turno, la representan ante los demás.

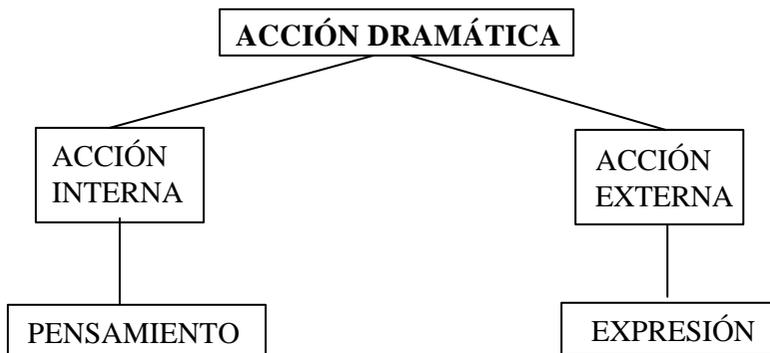
Cada una de las situaciones seleccionadas funciona como un símbolo del tema que se le ha encomendado al grupo. Porque la dramatización no es un mero *hacer*, sino que este hacer tiene un significado simbólico. Al representar una idea abstracta de forma simbólica, el grupo la hace más concreta y de esta forma se clarifica su significado. Y al mismo tiempo los participantes desarrollan y expresan su actitud frente a la misma.

Existe un mundo objetivo independiente de que el individuo exista o no: es el mundo de los datos, de los objetos, de la realidad objetiva. Y otro mundo que existe sólo porque el individuo existe: el de los sentimientos, de las sensaciones, de la subjetividad. La función primaria de las artes es dar sentido a la vida de los sentimientos a través de la expresión y representación de esta subjetividad en forma simbólica. A través de las artes, y la dramatización es una de ellas en tanto que utiliza el lenguaje teatral, desarrollamos lenguajes, formas de simbolización mediante las cuales podemos entender el universo de la subjetividad.

La acción dramática o actividad dramática presenta dos caras:

- acción interna: actividad oculta que se plasma en pensamientos, sentimientos, ideas, etc.

- acción externa: actividad manifiesta que toma forma a través del movimiento, gestos y voz.



Cuadro 6

La definición de dramatización adoptada en la Attleboro Conference de 1973 (Courtney, 1980, 24) resume de forma muy acertada todo lo que llevamos expuesto. "La dramatización es una representación metafórica de conceptos y personas en conflicto en la que se requiere de cada uno de los participantes el proyectarse imaginariamente en otra identidad a través de su actuación o que empatice con otros que están haciendo precisamente eso. Esta acción está estructurada, tiene lugar en un tiempo y un espacio real; exige una implicación cognitiva, física y emocional y ofrece nuevas intuiciones sobre la condición humana".

El proceso expresivo de la dramatización

La expresión artística adopta muchas formas y utiliza muchos medios y hasta cierto punto, el medio determina el contenido de las formas de expresión. En el caso de la dramatización el medio está esencialmente constituido por el cuerpo y la voz; también, usa el

espacio, los objetos, el sonido y el tiempo. Pero el individuo en sí mismo es el principal mediador.

La actuación dramática en esencia es un proceso de exploración y representación de ideas que usa como medio de expresión la persona en su totalidad.

Las rasgos definidores de la dramatización como proceso podemos concretarlos en:

- 1) *Tiene lugar en el tiempo.* Una actuación sólo existe en el acto de ser representada. Es por tanto una secuencia de sonidos, movimientos, silencios, etc., que se desarrollan a través del tiempo. Existe sólo en la acción y no se prolonga cuando ésta finaliza. Los participantes podrán repetir una actuación, pero ésta ya será otra. Podrán escribir las palabras que hayan utilizado, volver a hacer los movimientos, grabarla; pero una actuación es irrepetible, porque la dramatización sólo existe como un proceso temporal.
- 2) *La acción y la interacción social.* Una actuación dramática existe en la acción y se desarrolla a través de la interacción. En cualquier representación improvisada, aunque previamente se haya planificado, cada uno de los participantes adopta un papel y lo que uno de ellos haga o diga influye y afecta a los demás. Cualquier modificación que introduzca uno de los participantes va a inducir lo que los otros respondan, aportando nuevas modificaciones que a su vez actuarán como estímulo para el primero.

Este flujo de interacción y de respuestas recíprocas hace que sea un proceso compartido en el que se negocia de forma tácita el sentido y significado de la acción que se está representando. Esta negociación ocurre expresa y previamente durante el período de planificación y luego, de manera progresiva y tácita, durante su desarrollo.

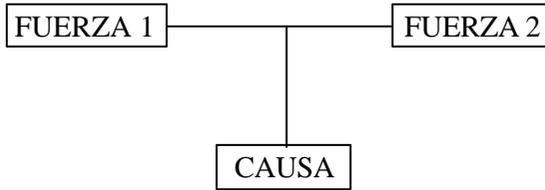
La dramatización es esencialmente social y llevarla a cabo va a depender del "estado de buena disposición del grupo" (Mc Gregor, Tate y Robinson, 1980, 88) por lo que se necesita un clima de confianza y relajado. Exige de los participantes que expongan sus opiniones y actitudes de forma espontánea durante la improvisación y a través de las contribuciones de unos y otros se le va dando sentido y significado y construyendo. Si el grupo se encuentra seguro y relajado en el nivel real, se sentirá más preparado para arriesgarse en el nivel simbólico. El grupo necesita desarrollar un sentido de la cooperación, a la hora de compartir ideas y tomar decisiones sobre el trabajo que va a desarrollar.

La capacidad para expresar puntos de vista personales y la de escuchar los de los demás es fundamental. A través de la dramatización el alumno puede explorar sus relaciones sociales actuales y un ilimitado número de roles hipotéticos y de actitudes en el plano simbólico.

- 3) *Contenido.* No puede haber una lista de temas o tópicos que garanticen una buena dramatización. La única dimensión común en sus contenidos es que se centran en las relaciones interpersonales y en las respuestas humanas ante una situación, problema o conflicto. Aunque la dramatización pueda tratar sobre ideas abstractas, por su propia naturaleza no es una forma artística abstracta como lo pueda ser la música.

La dramatización trata sobre símbolos de la conducta humana en conflicto ya sea individual o social. Sin conflicto no hay acto dramático (ni dramatización ni teatro), éste es el núcleo de la acción dramática. El conflicto viene definido por el enfrentamiento de dos fuerzas antagónicas -dos o más personajes, visiones del mundo o actitudes-. Hay conflicto cuando a un sujeto (fuerza en pugna 1), que persigue un cierto objeto (causa o motivación) se le opone en su empresa otro sujeto (fuerza en pugna 2). Utilizando el esquema de Buenaventura

(1980) el conflicto puede ser representado mediante el diagrama siguiente:



Cuadro 7

El lenguaje dramático

Palabras, sonidos, movimiento en el espacio y el tiempo constituyen los signos del lenguaje de la expresión dramática. La esencia del *lenguaje dramático* consiste en dar forma, en actualizar unas imágenes interiores mediante la representación de una acción llevada a cabo por un personaje. En la representación dramática la idea se convierte en acción; pero esta acción es imitada, ficticia, representada.

El esquema dramático consiste, en esencia, en la representación de una acción *-secuencia de acción-* que contiene una situación problemática *-conflicto-* realizada por unos participantes que previamente han adoptado unos papeles *-personajes-*.

La *acción* es el núcleo del lenguaje dramático y la *situación* y el *personaje* son los elementos mediadores.

A través de la acción representada en la situación, el actor-alumno/la actriz-alumna expresa y comunica sus imágenes interiores y les da forma mediante el personaje que encarna.

Hay *situación*, por ejemplo, cuando un alumno camina sobre la punta de los pies y hace como si saltara sobre rocas imaginarias

para atravesar un río imaginario; cuando mueve los brazos como si fuera un alga marina mecida por la corriente; cuando dos adolescentes representan la acción de haber quedado atrapados en un ascensor que se ha detenido de improviso por un corte en el fluido eléctrico. Resumiendo, hay situación cuando el alumno-actor utiliza la mímica, los gestos, las posturas y el movimiento, el sonido, la palabra, para expresar en un espacio su visión de la realidad. Tanto si la situación representada es imaginaria (la evaporación de una gota de agua) como si es realista (el aseo matinal), la realidad es transformada, pasada por el filtro de la visión personal del alumno-actor.

Para que haya acción ha de haber un *personaje* que la ejecute. El personaje puede adoptar la forma de objeto, de animal, de elemento de la naturaleza o de ser humano. Y el alumno-actor, al adoptar ese personaje (ya sea piedra, canguro, huracán o bombero) expresa y comunica sus ideas y su concepción de la realidad.

En la dramatización tanto la situación representada como el personaje tienen una función mediatizadora; mediante estos dos elementos el alumno/alumna expresa su visión de la realidad y su mundo interior.

En conclusión: la dramatización es una forma de representación que utiliza el cuerpo, la voz, el espacio y el tiempo para expresar y comunicar ideas, sentimientos y vivencias.

Es el proceso de convertir una acción virtual en una acción representada. Para representar una situación vivida o imaginada, un sentimiento o un contenido cognitivo hay que utilizar unos medios expresivos (acciones, gestos, movimientos o palabras) que actúan como símbolos.

La dramatización es una forma de expresión (del mismo nivel que la expresión oral, la escrita, la plástica y la rítmico-musical) que utiliza los signos y la sintaxis propia del lenguaje dramático. Se caracteriza por integrar los diferentes lenguajes (verbal, plástico, rítmico-musical, corporal) y por ser un proceso de simbolización.

Ambas concepciones, la contextualista y la esencialista, tendrán profundas consecuencias a la hora de la utilización de las formas dramáticas. Cada una de ellas determinará el tipo de currículo que se planifica, el profesional que lo va a desarrollar y su formación específica. Si lo que se requiere es utilizar la dramatización como terapia se necesitará un profesor con una formación en psicología y en psicodrama; si la dramatización se considera como un instrumento importante para el aprendizaje social, el profesor habrá de tener formación en dinámica de grupos y en sociología educativa; si lo que se pretende es constituir un grupo de teatro para montar una serie de representaciones, entonces lo que se precisa es un profesor que tenga una preparación específica en arte dramático. El profesor que vaya a emplear las formas dramáticas ha de tener bien claro por qué y para qué las emplea y qué tipo de aprendizaje quiere promover en sus alumnos, pues para cada aprendizaje hay unas formas dramáticas específicas.

¹Utilizaremos dramatización, con mayúscula, para referirnos a la materia que forma parte del área curricular Educación Artística en Primaria y a la asignatura optativa de Dramatización/Teatro en la Secundaria; y dramatización, con minúscula, para el proceso de dar forma dramática a algo que en principio no la tiene, es decir, teatralizar. Éste es el sentido empleado cuando hablamos de la dramatización de un poema, un relato, etc.

²El lector interesado encontrará esta técnica ampliamente desarrollada en Georges Laferrière (1993), *La improvisación pedagógica y teatral*.

ANEXO III. TEATRO: DINAMIZACIÓN Y EDUCACIÓN PLURAL*

* Publicado en Laferrière, Tordera, Motos (edt.) (1995): *Los escenarios de fin de siglo: teatro, tecnología y educación plural*. Québec: Edition GL.

Relacionar con un cierto rigor términos tan polisémicos como son educación, dinamización y teatro no resulta una tarea sencilla. Si ya hablar de uno de ellos comporta riesgos, ¿qué no ocurrirá cuando se trata de ponerlos en relación?

Y esto es debido, en primer lugar, a la amplitud y ambigüedad semántica de estos significantes. Las realidades a las que se refieren son tan ricas y complejas que diferenciar sus contornos o marcar sus intersecciones se convierte en tarea, que por minuciosa que esta pretenda ser, previsiblemente generará la necesidad de continuas matizaciones para evitar malentendidos. Y en segundo lugar, el asunto se complica todavía más al presentarse rodeado e infiltrado por factores de tipo corporativo, y presupone, además, una toma de postura ideológica, cultural, y, ¿por qué no? gremial. Valgan como muestra: ¿quién ha de enseñar teatro en las escuelas los artistas o los profesores? ¿es legítima la utilización del teatro como procedimiento para enseñar otras materias, es decir, ponerlo al servicio de un determinado aprendizaje?

Por todo ello estas páginas han de tener necesariamente un carácter provisional, y, a pesar de la voluntad de rigor que pondremos en el empeño, no estarán seguramente exentas de contaminaciones debidas a la adscripción disciplinar y profesional de quien las suscribe.

1. TEATRO PLURAL, EDUCACIÓN PLURAL, ANIMACIÓN PLURAL

No existe una definición de teatro en singular porque es muchas cosas al mismo tiempo: la representación, la ceremonia del

espectáculo colectivo, el arte dramático, el quehacer de los actores para interpretar el texto, el conjunto de signos no verbales que se integran en el espectáculo, la técnica de representación... y también, el lugar teatral: el ámbito escénico. El teatro en la actualidad no es lo que era en tiempo de los griegos por eso se necesitan nuevas palabras para nuevos conceptos.

La misma pluralidad significativa encontramos en educación. Valga como ejemplo: en la segunda edición del *Dictionnaire Actuel de l'Éducation* (Renald Legendre, 1993) hay 115 entradas en las que al nombre educación se le añade un adyacente, desde *education à l'amour* hasta *education transpersonnelle*.

Frecuentemente se ha confundido educación y escolaridad. Aquí, cuando hablamos de educación plural estamos haciendo referencia a las otras educaciones (Trilla Bernet, 1993). Educación plural será la que se produce y acontece fuera de los muros de las instituciones docentes, esto es, las llamadas educación no formal y educación informal.

La educación formal es la actividad educativa que se desarrolla dentro del marco escolar mientras que por educación no-formal se entiende el conjunto de acciones sistematizadas que acontecen fuera del estricto marco escolar.

Tradicionalmente la educación se ha asociado con algo que sólo se realiza y acaece a los niños y jóvenes. Pero la educación plural se referirá también al adulto: educación permanente y de adultos, desarrollo comunitario, etc.

Así mismo se ha dicho que la educación sirve para que las personas lleguen a ser hombres o mujeres de provecho y a conseguir un buen empleo; en cambio, la educación plural tiene que ver con el ocio. Por lo tanto, también será lo que se ha venido en llamar educación para el tiempo libre y la animación social y cultural.

La diferencia entre la educación formal e informal (Trulla, 1993, 25 y siguientes) reside en que los contenidos de la primera son siempre fruto de una selección previa y explícita de entre los contenidos de la cultura presentes en el medio; mientras que en la informal, se vehicula lo que está presente en el medio sea o no considerado como pedagógicamente pertinente. La comunicación educativa formal transmite un conocimiento sistematizado, articulado, ordenado y jerarquizado; mientras que en la informal, por el contrario, los contenidos están constituidos por mensajes dispersos, sin orden ni jerarquización epistemológica. Es en palabras de Moles (1978, 41) la cultura en mosaico.

En resumen, la educación plural tiene como objetivo y se desarrolla en el pluralismo cultural.

A menudo cuando se habla de la animación se está pensando en la animación socio-cultural: muchos equiparan ambos conceptos. Pero la animación socio-cultural no es sino una de las diversas especies de animación: social, cultural, socio-cultural, comunitaria, del tiempo libre, de la tercera edad, de la Infancia o la Juventud, de grupos marginados, etc. La animación dependerá de los destinatarios (niños, jóvenes, adultos, ancianos, prisioneros, campesinos...); de los territorios a lugares donde se pretende introducir (barrios, municipios, asociaciones, escuelas, centros cívicos...) de los hábitats o territorios diferenciales (medio rural, urbano, lugar de trabajo, de esparcimiento); de las actividades (artísticas, culturales, sociales, teatrales...); y de los objetivos que la actividad animadora pretenda fomentar (promoción cultural, desarrollo social, cultivo de las tradiciones, creatividad artística...) (Quintana, 1993, 11).

La animación en general es dinamización, activación, impulsión de actividades humanas efectuadas por los grupos. Su finalidad es dinamizar y poner en movimiento las instituciones y crear una nueva dinámica que contribuya a abandonar el aletargamiento de las estructuras y de las personas. La animación como tal puede aplicarse a diversos objetos: es una simple metodología, una tecnología susceptible de impulsar actividades diversas (Quintana, 1993, 13).

Después de estas precisiones terminológicas cabe preguntarse ¿cómo el teatro ha dinamizado la educación plural?

Partimos de la tesis de que el teatro siempre es pedagógico, social, político y el resto de adjetivos que queramos añadir. Todo el teatro es educativo en el sentido de que en cada obra o espectáculo hay una sugerencia de comportamiento, una propuesta de normativa moral. Es lo que José Monleón ha llamado el didactismo inherente del teatro. Por lo tanto, hablar de un teatro educativo y de otro que no lo es, hacer divisiones y clasificaciones (teatro escolar, didáctico, social político, etc.) sólo es válido por cuestiones metodológicas.

Sentados estos supuestos mi exposición se centrará en examinar las aportaciones del teatro a la educación formal (del teatro a la escuela) y analizar las relaciones entre el teatro y animación (ámbito de la educación no formal e informal).

Pero estas no se podrán entender sin haber antes delimitado el marco histórico, social y educativo en el que se han originado las relaciones entre teatro, educación y animación.

Historia de la relación teatro-educación-animación

La historia del teatro en la educación en este siglo está estrechamente relacionada con el avance de las ideas progresistas tanto sociales como pedagógicas. Por otra parte, es una historia de seducción y abandono. Se suele concretar en los siguientes períodos (Carasso, 1994,67):

1) Renacimiento teatral y educación activa (1920-1940).

En numerosos países de Europa y sobre todo en Francia, se produce una transformación fundamental en la concepción del trabajo del actor: ya no se espera de él que sea únicamente un intérprete que sabe usar su técnica, sino que aporte su creación personal. Por

otra parte, el descubrimiento del inconsciente y su importancia en el desarrollo del individuo y en el trabajo del actor modifican radicalmente el teatro y su pedagogía. Estas ideas, cuyos abanderados fueron directores de escena como Jacques Copeau y Charles Dullin, entre otros, influyeron de forma decisiva en quienes utilizaban el teatro en la formación de la infancia y la juventud.

Simultáneamente, las ideas sobre la educación experimentan así mismo una evolución significativa. No se trata sólo de amontonar saberes, de acumular conocimientos, sino de hacerse a sí mismo, por la experiencia y por el descubrimiento del mundo y de sus leyes.

Aparecen y se desarrollan los métodos activos en la enseñanza, que consideran el teatro o más exactamente el juego dramático (concepto desarrollado por León Chancerel) como un elemento muy importante de la formación y como una puesta en práctica del aprendizaje a través de la experiencia. Se estimula la educación artística de los alumnos, poniendo el énfasis en la importancia del desarrollo expresivo y de la expresión creadora. Winifred Ward acuña el término *creative dramatics* en 1930, título de su primer libro.

En 1941 un grupo de directores de prestigio (Jean Louis Barrault, André Blin, Marie-Hélène Dasté, André Cloué, Claude Martin y Jean Vilar) fundan el grupo "La educación por el juego dramático" para difundir las virtualidades educativas de esta técnica pedagógica derivada del arte teatral.

2) Educación popular y militancia cultural (de 1945 a 1968).

Tras segunda Guerra Mundial, en la mayor parte de Europa se sentía la necesidad de recuperar los valores democráticos barridos por la ocupación nazi. En los movimientos de educación popular se afirmaron con fuerza la ideas de la actividad artística como instrumento de formación del individuo y la del teatro como espacio de expresión y de democracia. En consecuencia se produjo un amplio movimiento de educación popular. En este contexto aparece en Francia la animación.

Desde el Renacimiento debido a la concepción elitista y patrimonialista, la cultura estaba ligada a la aristocracia y a la burguesía acomodada. En estas circunstancias el teatro se mantenía como signo de distinción de las clases privilegiadas.

Con la revolución industrial y el nacimiento del proletariado, la cultura comienza a transformarse en industria y mientras que el cine se convierte en el símbolo de la cultura de masas, el teatro sigue conservando su marca burguesa.

Bajo la dirección del marxismo y favorecida por el crecimiento de la industria cultural (prensa, radio, tv) y por el aumento del tiempo libre, aparece un fenómeno nuevo: la democratización de la cultura, cuya finalidad es hacer llegar al máximo de gente las producciones culturales. Se comienza a crear la infraestructura (Casas de Cultura, precios populares) para lograr que la cultura sea un bien de consumo accesible todos. Así surge el llamado teatro popular. «Esta concepción del teatro popular es la de un Teatro de difusión de las grandes obras del patrimonio cultural. Se puede comparar esta tentativa de democratización de la cultura teatral a los esfuerzos hechos, un poco por todas partes, después de la guerra para democratizar la enseñanza» (Coenen-Huther, 1977, 6).

La difusión cultural es el modo operativo para llevar a cabo la democratización de la cultura. Para hacer llegar el teatro a un público mayoritario se recurre a diversos procedimientos: itinerarios, representaciones al aire libre, selección y adaptación de los clásicos, abaratamiento de precios.

También en Francia los pedagogos de la Escuela Nueva renovaron profundamente el juego dramático y el fenómeno de la animación teatral atrajo no sólo a profesores partidarios de la pedagogía activa, sino también a actores y directores.

En Inglaterra el movimiento del teatro en la educación que gana en importancia entre 1950 y 1960 está asociado con el concepto de aprendizaje centrado en el alumno. Los pioneros fueron Peter Slade (Child Drama) y Brian Way (Development through Drama).

Mientras tanto nuestro país permanecería cerrado a estas corrientes renovadoras: el teatro para la infancia y la juventud estaba en manos de la Sección Femenina y el Frente de Juventudes, organizaciones políticas encargadas de la transmisión de la ideología franquista.

Pero comienza a producirse un cambio de orientación en la década de los 60. En Cataluña nace el teatro independiente, movimiento que pretendía dar una respuesta ética y artística a una situación teatral lamentable. Y es precisamente también en Cataluña donde se difunden las primeras traducciones de teóricos de la expresión como Dobbeleare, *Pedagogía de la Expresión* (1964); León Chancerel, *El teatro y la Juventud* (1963); Michel Small, *El niño actor y el juego de la libre expresión* (1962); y las primeras obras originales: *La expresión medio de desarrollo* de Carmen y María Aymerich (1966), y las de Patricia Stokoe.

3) La intervención teatral (de 1968 a 1980).

Los pobres resultados obtenidos mediante la llamada democratización cultural hicieron caer en la cuenta que el acceso a la cultura no es sólo cuestión de medios ni de generalización de la cultura de élite, sino de cambio de actitudes. Se hace necesario dar un paso más: la cultura deja de ser objeto de consumo y pasa a convertirse en ámbito de realización personal y colectiva a la que todo el mundo está llamado (Ventosa, 1990, 21). Y así de la democratización de la cultura se pasa a la democracia cultural: el modo operativo para llevar a cabo sus objetivos será la animación socio-cultural.

En los años que siguen al mayo del 68, la utopía del teatro popular deja lugar a la de la intervención teatral. Todo el mundo puede hacer teatro, incluso los actores... se puede hacer teatro en todas partes, incluso en los teatros, decía Augusto Boal resumiendo el espíritu de esta época.

Los actores y directores de escena se transforman en animadores e intervienen en todo el campo social: barrios, fábricas, centros de tiempo libre, hospitales, escuelas. No se trata solamente de hablar de teatro, de comentar el trabajo realizado por los actores sino de hacer que la gente haga su propio teatro. Y al teatro se le encomienda la ingente tarea de cambiar al hombre y a la sociedad.

Se realizan múltiples experiencias, con los alumnos y con los enseñantes. Hacia finales de los 70 la institución escolar comienza a aceptar las primeras formas de presencia oficial de las prácticas teatrales (talleres, formación de enseñantes). La animación socio-cultural, la renovación de la enseñanza, y las pedagogías activas y alternativas se convierten en caballos de batalla de la democracia cultural.

En el contexto del desarrollo económico, de la sociedad del ocio y de la filosofía de la democracia cultural que caracteriza esta época se asigna al teatro una misión social y educativa. Se fomenta la descentralización y la implantación regional de empresas teatrales.

En nuestro país, el primer reconocimiento oficial del teatro en la política educativa se produce con la Ley General de Educación de 1970. De esta forma comienza a configurarse un marco legal que acoge las prácticas dramáticas en la programación educativa «aunque ello no haya supuesto una efectiva aplicación práctica, debido a la timidez y vaguedad de muchos planteamientos, las muchas carencias de infraestructura y recursos, la falta de formación del profesorado y la no inclusión de la disciplina en los planes de estudios de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Tal situación genera que hoy, por hoy, continúe siendo una actividad esporádica, casi siempre resultado del arriesgado y voluntarioso empeño de un sector minoritario de educadores y profesionales que van más allá de lo que con los medios disponibles cabría esperar (Tejerina, 1994, 268).

4) La institucionalización (desde los ochenta hasta hoy).

El teatro, pero sobre todo el cine y los medios audiovisuales entran definitivamente como una práctica educativa, bajo distintas formas, en el sistema escolar: en Francia en 1989 se implanta el primer Baccalauréat théâtre.

En nuestro país la LOGSE (1990) considera definitivamente el teatro como materia autónoma y como procedimiento didáctico. Por otra parte, como culminación del proceso de descentralización se consolidan los Centros dramáticos y las Escuelas Municipales de Teatro, instrumentos fundamentales para el fomento del teatro de base: modelos que actualmente ya no se consideran válidos.

De la pedagogía teatral a la educación plural

Un hecho fundamental en la relación teatro-educación, que pone de manifiesto el mestizaje entre ambos, es que los principales objetivos no explicitados de la pedagogía teatral han sido incorporados a la educación. Estos los podemos concretar en los siguientes:

1. Vivir el cuerpo: del cuerpo negado al cuerpo recuperado.

El aprendizaje teatral tiene presente al individuo completo, trabaja con su cuerpo, su mente, sus emociones, porque el cuerpo es el vehículo de acción y expresión y depositario de todo cuanto a lo largo de la vida vamos viviendo. Especialmente a partir de los sesenta con el nuevo teatro norteamericano (Living Theater, Open Theater; Bread and Puppet...) el cuerpo se transforma en un elemento clave de la ceremonia y en un tema de la investigación teatral. Hoy los intentos renovadores quieren ofrecer un teatro total en el que la expresión del cuerpo ocupe un lugar indiscutible. Esta recuperación y conocimiento del cuerpo ha llegado a la escuela de la mano del teatro. La educación, que había sido el espacio del cuerpo prohibido, comienza a recuperarlo.

2. Sensopercepción. Despertar los sentidos y afinar la percepción es otra de las bases del aprendizaje teatral. Abrirse a los estímulos

sensoriales del mundo circundante, tener constantemente extendidas las antenas para captar los mensajes del entorno hace a la persona más sensible y receptiva y ayuda a ver el entorno con ojos diferentes.

- 3. La concentración y la atención.** Concentrarse supone dirigir toda la energía mental hacia un solo objeto excluyendo a los demás. Prestar atención es compartir la energía mental de la escucha dirigida a un objeto concreto con otras observaciones hacia otros. La concentración es excluyente y la atención incluyente. La primera persigue la profundización, la segunda, la globalización (González, 1989, 49). Las técnicas teatrales ayudan a sensibilizar a la persona en estos dos aspectos del conocimiento de la realidad, son las bases para el trabajo creador y una ayuda para el buen uso y control de la energía personal.
- 4. La comunicación.** El actor ha de ser fundamentalmente un comunicador. Las técnicas de aprendizaje teatral tienden a desarrollar las destrezas para capacitar al actor a que dé forma a los mensajes de manera que puedan llegar más fácilmente al espectador. Pero la comunicación también sensibiliza a la escucha.
- 5. Pensamiento analítico y autónomo.** El aprendizaje teatral persigue el desarrollo del pensamiento práctico. Hay dos modos fundamentales de conocimiento: el «discursivo» y el «no discursivo» (Langer, 1963). El arte está en esta segunda categoría, ya que es una actividad cognitiva basada en el sentimiento y por tanto defender que el artista no piensa de forma tan intensa como el investigador es un absurdo. Pero el pensamiento del artista es práctico: se trata de dar soluciones concretas a problemas concretos.
- 6. Desarrollo, entrenamiento y control de las emociones.** Exploración consciente de sentimientos y estados de ánimo. Estamos en un terreno fronterizo entre el arte y la psicoterapia. De esta intersección nace precisamente el Psicodrama.

7. Sentimiento de grupo e interacción social. La actividad teatral generalmente se desarrolla en grupo y es una manifestación de la necesidad de estar juntos. Precisamente, al cuerpo de actores formado para representar en un teatro se le llama compañía. En una representación lo que haga uno de los participantes va a influir en la interpretación de los demás, cualquier modificación que introduzca uno de ellos a lo previamente planificado induce una respuesta no prevista de los demás. La cohesión grupal y el sentido de pertenencia al grupo es otra característica esencial (coloquialmente se dice que Fulano pertenece a un grupo de teatro). Y esto llevado al campo educativo tiene dos grandes consecuencias: la conciencia de que la potencialidad creadora del grupo es siempre muy superior a la del individuo y el convencimiento de que el propio proyecto de desarrollo personal no se puede llevar a cabo si no contamos con el otro.

8. Contenido humano. El contenido del teatro gira siempre sobre problemas, asuntos y temas relacionados con la comprensión de la conducta humana y las relaciones interpersonales. El motivo básico sólo es uno: la persona en conflicto ya individual o social. Sin conflicto no hay teatro.

9. Oralidad: recuperación de la palabra que ha sido desplazada por la cultura de la imagen. Se trata de expresar todo tipo de situación o sentimiento con la voz, mediante el control respiratorio y un uso adecuado de los sonidos, ruidos y voz articulada. Conlleva el desarrollo de la expresión oral de una forma orgánica que implique también la expresión corporal. La expresión oral es actualmente uno de los objetivos básicos de la educación en todos los niveles y las técnicas teatrales se han convertido en uno de los mejores procedimientos didácticos no sólo para la lengua materna sino también para las lenguas extranjeras.

Todos estos principios han sido recogidos de una forma explícita por la educación en los currículos o bien están latentes en lo que se ha dado en llamar el currículo oculto.

2. APORTACIONES DEL TEATRO A LA EDUCACIÓN FORMAL

[...] La potencialidad educadora del teatro nace de sus dos características esenciales: la integración de lenguajes y su efecto catártico.

El poder integrador viene determinado por la naturaleza misma del lenguaje teatral que es un agregado de lenguajes. Los lenguajes que integran el discurso dramático son: el textual-verbal (palabras, silencios, sonidos), el gestual (posturas, gestos, mímica, movimientos, desplazamientos) y el icónico (decorados, vestuario, maquillaje, luces).

Por otra parte, el actor tiene que poner en la interpretación todas las facultades: voz, gesto, imaginación, movimiento, percepciones. Se da pues integración tanto en el plano del lenguaje teatral como en el del actor.

Y en cuanto a la catarsis, desde Aristóteles es conocido el efecto bienhechor de la representación teatral en el espectador. Durante la representación se produce una relación emocional o empática entre actores y espectadores, que hace que estos últimos sientan lo que ocurre en el escenario como si aconteciese en su interior. La catarsis se produce tanto en el plano de la acción como en el de la representación. En este sentido Brook (1973, 15) afirma que: «El acto teatral es una liberación: tanto la risa como las sensaciones intensas despejan escombros del sistema; en este aspecto, son lo opuesto a lo que deja huella ya que como todas las purificaciones hacen que todo quede limpio y nuevo».

En esta segunda mitad del siglo XX, el teatro y las prácticas teatrales de él derivadas han sido un agente de renovación del pensamiento pedagógico y de la práctica educativa. Han supuesto un espacio de interferencia y cruzamiento y propiciado el mestizaje de ideas y prácticas. Cuando se examina con una cierto detenimiento este fenómeno se constata que las prácticas teatrales han sido uno de los elementos más dinamizadores de la educación formal, después

de la tecnología y lo audiovisual, aunque sus resultados no sean tan espectaculares. Por otra parte, la función subversiva o desestabilizadora del teatro ha incidido en la educación, cuestionándose algunos de los principios y prácticas habituales: ha modificado la actividad normal del alumno en el aula; la relación del alumno con la materia, con el profesor y con sus compañeros y ha roto los espacios tradicionales y la manera de estar de los alumnos en la clase.

El debate entre educadores sobre el empleo del teatro en la educación viene expresado en las oposiciones bipolares proceso versus producto, persona versus método, drama versus teatro. El primer miembro remite a drama y el segundo a teatro. Drama es entendido como desarrollo integral y comunicación interpersonal. Mientras que el segundo afirma que la actividad teatral efectivamente ha de contribuir al desarrollo personal pero que el teatro por su propia naturaleza vierte en el espectáculo, que tiene que ser el resultado de un riguroso proceso de trabajo artístico (Ver cuadro 1, pág. 136).

[...] La literatura pedagógica se ha enriquecido con una serie de términos que vienen a significar un conjunto de prácticas e iniciativas diversas cuya delimitación no está bien establecida: dramatización, improvisación, juego dramático, juego de actuación dramática, juego ficción, juego del como si, representación de papeles, juego de roles, drama creativo, dramática creativa, expresión dramática, taller de teatro, sociodrama, libre expresión, expresión corporal, creación colectiva o muy recientemente match de improvisación. Todas ellas tienen un denominador común: su origen teatral. Son técnicas de representación, en las que se realiza un simulacro de experiencias o situaciones humanas.

Pero los términos que más éxito han tenido son Drama, Expresión Dramática y Dramatización. En los países anglosajones se ha impuesto Drama (y son sinónimos creative drama y improvised drama), en los francófonos Expression dramatique (en 1985, el término fue oficializado en el Grand Robert) y en nuestro país,

Dramatización, denominación que ha triunfado a nivel de documentos legales y en los diseños curriculares. Los tres son sinónimos.

Es cierto que existe una gran confusión terminológica, pues muchos de los términos anteriores en muchas obras aparecen como sinónimos. Confusión viene motivada porque los mismos términos son empleados por profesionales del teatro, profesores, educadores, animadores y gestores culturales y psicólogos para referirse a prácticas específicas de su profesión. "La familia de la dramatización ha llegado a ser tan numerosa y se ha extendido tanto que cada día es más difícil reconocer un rasgo familiar común a todos sus miembros" (Mc Gregor; Tate y Robinson, 1980, 9).

Bajo la etiqueta de actividades o procedimientos dramáticos o simplemente dramatización se incluyen tanto técnicas de psicoterapia y de dinámica de grupo como actividades creativas y de solución de problemas.

¿La dramatización es una asignatura? ¿Cuáles son sus contenidos? ¿Cómo se han de enseñar? ¿Es un medio de autoexpresión? ¿Se ha de utilizar con todos los alumnos o sólo con aquellos que tienen un carácter más extrovertido? ¿Es un método de enseñanza? ¿Qué contenidos se pueden enseñar mediante el?

Para contestar a estas interrogantes seguimos el camino que señala Eisner (1972) la aproximación contextualista. Acercarse a la dramatización desde esta perspectiva es tanto como preguntarse por la consideración que las prácticas dramáticas tienen dentro del currículum, por su status, y por uso que de ellas se hace.

En la práctica, según Stenhouse (1985) los currículos suelen destacar la enseñanza de conocimientos, artes, destrezas, lenguajes y convenciones y valores. ¿En cuál de estas categorías podemos incluir las formas dramáticas cuando se aplican al campo educativo?

Courtney (1980) y O'Neill (1983) encuentran que en la mayoría de las escuelas, -entendemos por escuela el centro educativo, sea cual sea el nivel-, las formas dramáticas se utilizan de alguna de las siguientes maneras:

1ª- Perspectiva: asignatura con contenido específico.

La dramatización posee su propio cuerpo de conocimientos y sus técnicas específicas La National Association of Teachers of English (Allen, 1981, 73) la define así: "El estudio de la Dramatización es, en esencia, el estudio de las relaciones personales a través de todas las formas de expresión o lenguajes posibles y la reconstrucción ficticia de tales relaciones con el propósito de explorarlas y hacerlas manifiestas. Es esencialmente una asignatura práctica. Emplea todas las formas de expresión -danza, expresión corporal, expresión oral, improvisación, juegos y representaciones- aunque todas ellas son técnicas valiosas, no constituyen por sí solas el contenido de un curso completo de dramatización pues este tiene más que ver con el contenido implícito que con el contenido explícito de la expresión".

Barret (1985) por su parte subraya que "la expresión dramática (dramatización) es una asignatura privilegiada, donde el sujeto, por primera vez en la escuela, es el objeto de su propio aprendizaje".

Los Diseños Curriculares Base que desarrollan la LOGSE en la Enseñanza Primaria, integran la Dramatización en el Área Artística junto con la Música y la Plástica. Pero dados los contenidos que se le asignan queda infravalorada con relación a las otras dos. Por otra parte los contenidos propios de esta materia se han distribuido en tres áreas distintas: los aspectos de movimiento, percepción y sensibilización se han atribuido a la Educación Física; los aspectos de expresión oral a la Literatura y han quedado para la Dramatización los meramente teatrales: el movimiento, el gesto interpretativo y la pantomina; el juego dramático y el juego de personajes; los elementos básicos de la pieza dramática y la representación escénica de personajes y situaciones (DCB).

Teniendo en cuenta el bajo status que se le ha dado y la no existencia de profesores especialistas generalistas con preparación específica se puede augurar a la Dramatización un futuro poco halagador.

Su inclusión en los currículos de la Enseñanza Secundaria es muy reciente. Además ha entrado como asignatura de segunda categoría al ser incluida en el grupo de las materias optativas como una de las Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales y tiene que competir con otras materias de enorme aceptación social en la actualidad como es el caso de la Informática. Con denominación de Teatro y expresión corporal se ha incluido en los estudios de Bachillerato (Orden Ministerial de 19-4-85) en los centros dependientes del territorio MEC. Y en los centros dependientes de la Consellería de Educación y Ciencia de la Comunidad Valenciana se había incluido como asignatura en el curso académico 1983-1984, denominándose Taller de Teatro. Como materia optativa tiene que competir con otras de enorme aceptación social en la actualidad como son la Informática, la Imagen o el Diseño.

En la Reforma no se contempla ninguna materia obligatoria que tenga relación con el arte dramático en la Educación Secundaria Obligatoria ni en el nuevo Bachillerato, ni siquiera en el Artístico. La única posibilidad de inclusión es como asignatura optativa.

2ª Perspectiva: método para enseñar otras asignaturas del currículo.

Dentro de la concepción de la dramatización como auxiliar o aspecto asistencial de la dramatización, quizás el empleo más usual es el de utilizarla como procedimiento didáctico para alcanzar objetivos específicos de las asignaturas del currículo. Como método para la enseñanza tanto de materias de conocimiento como de destrezas, lenguajes y convenciones y valores. Dorothy Heathcote (1980) y Gavin Bolton (1984) son los pioneros de esta orientación.

Desde esta óptica la dramatización es un procedimiento didáctico para la enseñanza de otras cosas. Su función sería análoga a la de los medios audiovisuales. Y es un poderoso medio de aprendizaje, ya que implica simultáneamente aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotrices del alumno.

Un caso de empleo de la dramatización como método de enseñanza está implícito en la tradicional asociación entre la Lengua y Literatura y el Teatro. Esta se ha basado en el reconocimiento de la relación existente entre la expresión oral y el estudio, apreciación y creación de los textos teatrales y, por otra parte, siempre se ha considerado que las actividades dramáticas formaban parte de la enseñanza de la Lengua. Sobre todo cuando se concibe que la Lengua debe perseguir como objetivo básico la activa implicación del alumno en los textos en vez de un mero estudio academicista de los mismos.

En este sentido, se han utilizado con éxito (Motos, 1993) las técnicas dramáticas como método de enseñanza inductiva de la lengua y la literatura. Los alumnos crean los textos o los adaptan y antes o después de su dinamización se realiza la reflexión gramatical o literaria oportuna. La experiencia llevada a cabo con estudiantes de Bachillerato comprueba estadísticamente diferentes variables lingüísticas (número total de palabras, de palabras por oración, de adjetivos, índices sintácticos, nivel estilístico, etc.) y actitudinales y se concluye que las técnicas dramáticas (juegos, actividades de sensorpercepción, sonorización, dramatización y role play) facilitan un contexto favorable en el que es más fácil alcanzar un contexto favorable donde es más fácil alcanzar el desarrollo de la capacidad de expresión, comunicación y comprensión de los distintos tipos de discursos.

Otra relación que ha recibido cierta atención ha sido la de la dramatización y la Historia. Tradicionalmente la Historia era vista como fuente de material dramático. Los textos históricos recibían forma teatral, bien fuera como simples guiones o como textos teatrales totalmente elaborados, y se presentaban los hechos históricos en forma de espectáculo.

Los trabajos de Fines y Verrier (1974) representaron una ruptura radical con este enfoque y para ellos el uso de la dramatización en la enseñanza de la historia tendrá como finalidad desarrollar la empatía (capacidad de sentir lo que otros han sentido en determinados momentos históricos).

Una orientación distinta es la Fairclough y Redsell (1985) en su trabajo *Living History. Reconstructing the past with children*. Su procedimiento de trabajo consiste en reproducir un acontecimiento histórico y el ambiente en que ocurrió, realizado por actores profesionales y a partir del espectáculo estudiar sus implicaciones en todos los sentidos.

Incluso en otras materias que pudieran estar aparentemente mucho más alejadas de las virtualidades de estas técnicas como pueda ser la Física, se ha utilizado la animación teatral como ha hecho Aguirregabiria (1987).

La dramatización como elemento inspirador de la totalidad de las materias del currículo es una corriente que está siendo defendida actualmente en Inglaterra, siendo su máximo representante Bolton (1984).

Condensando la opinión de los teóricos las virtualidades de las técnicas dramáticas como instrumento de enseñanza y aprendizaje se pueden concretar en los siguientes aspectos:

1. Las técnicas dramáticas han sido consideradas como metodología interdisciplinar. Fundamentalmente se han empleado en la enseñanza de la lengua materna, de los idiomas y de las ciencias sociales.
2. Se utilizan en los diferentes niveles educativos: desde la educación infantil a la universitaria, y en la formación de adultos.
3. Proporcionan oportunidad para realizar actividades auditivas, visuales, motóricas y verbales. Al implicar simultáneamente

aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices del sujeto del aprendizaje posibilitan que éste tenga experiencias simultáneas en todos los planos de su persona.

4. Los procedimientos y técnicas dramáticas son holísticos, producen lo que en la teoría de la Gestalt se conoce como respuesta total o sea un racimo de respuestas verbales y no verbales ante un estímulo o grupo de ellos.
5. Actúan como puente entre saberes, entre las Humanidades y las disciplinas del Área Artística, rompiendo el aislamiento tradicional de las diferentes asignaturas.
6. Son una herramienta inapreciable para la enseñanza de los valores.
7. Incrementan la motivación, recurriendo al instinto de juego de los alumnos y ofrecen la oportunidad de traer a la clase el mundo exterior.
8. Demandan la participación y la colaboración. Favorecen la relación armónica entre los componentes del grupo, puesto que obliga a los participantes a tomar conciencia colectiva del trabajo y a realizarlo contando con el esfuerzo de todos.
9. Se crean unas situaciones en las que hay necesidad de una precisa y clara comunicación.
10. Se establece un tipo de relación no habitual alumno-profesor, ya que el marco global en que se desenvuelven las técnicas dramáticas suele ser más lúdico y creativo. En este ambiente el profesor incita al juego y a la creación y acepta las sugerencias de los alumnos.

3ª- Perspectiva: técnica para la enseñanza de alumnos con necesidades especiales.

Los trabajos de Marcoux (1976) y Foster (1975) entre otros, son un ejemplo del empleo de las formas dramáticas con sujetos que presentaban problemas de aprendizaje y problemas de conducta. Pidgeon (s.f.) realizó un proyecto para la aplicación de las actividades dramáticas con niños con necesidades especiales. El trabajo más completo que se ha realizado, en este sentido, es el de Wautelet (1983) que aplica las técnicas del developmental drama en el marco de la Educación Especial.

4ª- Perspectiva: actividad de ocio y tiempo libre.

El texto y la fiesta. La presencia del teatro en el medio escolar se presenta tradicionalmente bajo dos formas: el aprendizaje de un texto y el de la fiesta escolar.

Desde esta perspectiva, el teatro y la literatura dramática se han relacionado siempre con la transmisión de la herencia cultural y con el cultivo de nobles y elevados sentimientos.

El teatro escolar, no es nada nuevo como actividad cultural y lúdica, remonta sus orígenes a la Edad Media. Durante los siglos XVII y XVIII los colegios de la Compañía de Jesús, los de Port Royal y las Escuelas Pías utilizaron el teatro como medio de educación humanística.

5ª- Perspectiva: ayuda para el desarrollo psicológico.

Se considera que la liberación de emociones y energías reprimidas que se producen en ciertas actividades dramáticas conduce a la salud mental y ayudan, por otra parte, a relajar las tensiones que en el alumno suelen producir las tareas académicas.

La realización de actividades bien individuales, o en pequeño grupo, pero siempre ante todo el grupo parece que proporciona a los participantes una cierta sensación de seguridad y de esta forma se les ayuda a superar inhibiciones mentales y físicas.

Por otra parte, el conocimiento de las propias posibilidades personales y el hecho de ponerlas a prueba mediante determinadas prácticas y experiencias conciencian al individuo sobre su peculiaridad como ser único y le proporciona una justa autoestima.

Por último, el paso por los distintos roles dramáticos desarrolla la autonomía personal y entrena en la resolución de conflictos.

6ª- *Perspectiva: desarrollo de habilidades creativas.*

Dramatización y creatividad expresiva son dos términos que siempre aparecen relacionados en Educación. Una reconocida autoridad en el campo de la conducta creativa, Torrance (1965) constata que las actividades dramáticas favorecen las habilidades creadoras. En este sentido afirma que la dramatización en sus distintas formas puede ser útil para desarrollar la fluidez y la intuición. Kariot (1970), por su parte, confirmaba que hay ciertas habilidades que son adiestradas y reforzadas en las actividades de dramatización y que estas mismas se ponen de manifiesto cuando se administran a los alumnos los tests de creatividad de Torrance: la flexibilidad, la fluidez, la originalidad y la elaboración. Entre nosotros Poveda (1973) trató de demostrar que los llamados talleres de expresión dramática son un buen medio motivador y proporcionan un excelente clima creativo.

Oberlé (1989) ha demostrado experimentalmente que la dramatización desarrolla la creatividad en aquellos sujetos que la practican.

Las actividades dramáticas utilizadas en la clase de Lengua y literatura con alumnos de secundaria favorecen la expresión oral y escrita, en el sentido que desarrollan la fluidez, la elaboración, la implicación personal y el lenguaje metafórico (Motos, 1993).

3. TEATRO Y EDUCACIÓN NO FORMAL E INFORMAL

Teatro y animación

El teatro en la animación abarca:

- espectáculos ofrecidos por compañías y grupos de teatro,
- espectáculos que incluyen la participación de los presentes: fiestas, teatro-forum...
- el aprendizaje dramático teatral (cursos).

En la animación teatral no interesa el teatro en sí mismo, como hecho artístico, sino el teatro como medio para conseguir el desarrollo socio-cultural de una determinada comunidad. El teatro se convierte, en cuanto fenómeno comunicativo en un instrumento privilegiado de animación socio-cultural (Ventosa, 1990, 14) sobre todo en contextos socialmente deprimidos.

Existe alguna diferencia entre el teatro, entendido como tal, y la animación teatral: mientras al profesional del teatro le interesan los resultados -el teatro como fin- el animador teatral pone el acento en los procesos -teatro como medio-. El fin primordial no es hacer teatro -misión de los grupos profesionales de teatro- sino suscitar una animación, una acción, a través del teatro.

La relación entre animación socio-cultural y teatro es bidireccional (Ventosa, 1990, 25): el teatro se convierte en instrumento de animación -la animación se sirve del teatro como un medio al alcance de la comunidad para afrontar y enriquecer su propia sociocultura y la animación se convierte en un instrumento del teatro -el teatro se puede servir de las técnicas de animación para formar a un público más crítico y exigente-.

La animación teatral aporta una serie de innovaciones al teatro tradicional:

- se establecen nuevas relaciones con el público: la barrera actor-espectador desaparece y a este se le implica de alguna manera en el acontecer teatral.

- se utilizan nuevos espacios: las paredes convencionales del teatro se rompen y la animación sale a la calle: las plazas, los lugares públicos de encuentro, el barrio se convierten en los nuevos escenarios.
- aparecen nuevas formas teatrales: teatro de calle, teatro de la provocación, teatro forum, teatro de la improvisación, teatro de guerrilla, etc.

Dos ejemplos de la animación teatral en Valencia: las Escuelas Municipales de Teatro y la campaña organizada por la Diputación Provincial de Valencia Teatre, Danza Música l'Hivern.

Las Escuelas Municipales de Teatro: fomento del teatro de base. En los últimos años se han consolidado las Escuelas Municipales de Teatro. Son centros de teatro público con gestión municipal, dirigidos por profesionales del teatro, con una doble finalidad: asentamiento de la actividad teatral en el municipio y la formación de alumnos. Actualmente son 37 las EMT existentes en la provincia de Valencia.

En las EMT no se pretende que los alumnos vivan el teatro de una forma exclusiva (la oferta de actores profesionales es desorbitadamente superior a la demanda de producciones en la Comunidad Valenciana) por lo que no se evita crear falsas expectativas. Los alumnos son actores «vocacionales».

Teatre, Danza i Música a l'Hivern: Campaña cultural de invierno promovida y financiada por la Diputación de Valencia (los meses octubre, noviembre y diciembre de un año y enero, febrero, marzo y abril del siguiente) está dirigida a los pueblos menores de 10.000 habitantes, que son los que tienen menores posibilidades económicas. Su intención es de dinamizar, en el sentido más amplio de la palabra, la vida cultural de los municipios menos favorecidos, cuya capacidad de recursos y de gestión es menor.

Estas campañas se iniciaron en la temporada 1989-1990. En principio iban dirigidas a los pueblos de menos de 5.000 habitantes,

pero a partir de la cuarta se amplió la cobertura hasta los de 10.000. El total de pueblos menores de 10.000 habitantes en la provincia de Valencia es de 197, en la última campaña el 40'6% de estos pueblos han solicitado espectáculos.

Sus objetivos son: estabilizar la programación durante el invierno en municipios que generalmente no tienen ninguna propuesta cultural en estos meses; dar soporte, con aportación económica por parte de la Diputación, a estas programaciones; asumir la gestión y la publicidad de los espectáculos para eliminar esfuerzos y trabajo en ayuntamientos que no disponen de infraestructura técnica adecuada.

En la campaña 92-93 resalta el peso del teatro sobre la danza y la música, (el 60% de los actos realizados) y sobre todo el teatro infantil (43'2 % de total de actos).

El 84% de los municipios con gestor municipal tienen programación estable y los ayuntamientos gastan el 2% de su presupuesto global en la cultura, muy por encima del 0'7 que destina el Ministerio de Cultura y la Consejería de Cultura, aunque muy lejos del 4% que recomienda el Consejo de Europa.

Aportaciones técnicas del teatro a la sociedad

El teatro no sólo está dinamizando los centros escolares y la educación formal sino que deja sentir su influencia en la educación permanente de adultos, en la animación socio-cultural y, aún más, ha aportado una serie de técnicas que se han difundido ampliamente por diferentes ámbitos: en la Psicoterapia (terapias grupales basadas en el psicodrama, juego dramático), en los programas de formación profesional en áreas como las relaciones públicas, en la animación socio-cultural, en la enseñanza de Idiomas o en el tratamiento de conflictos laborales. De alguna manera el teatro se siente como necesidad.

Es un lugar común que el teatro está en crisis. Lo está el teatro oficial (el de élite, el teatro burgués, el teatro de sala). Pero al

mismo tiempo, se ha producido un resurgir del teatro a niveles populares, una irresistible expansión de las prácticas teatrales: el boom social del teatro (González, 1987, 83). Basta hojear revistas, boletines e incluso la prensa diaria para constatar que hay una proliferación de cursos, cursillos, jornadas de iniciación al teatro, de formación del actor, de actividades y taller de teatro. Este boom, expresión del hágalo Vd. mismo trasladada al arte y a la cultura, se ha visto favorecido por el aumento del tiempo de ocio y por la democratización cultural. En este sentido el teatro viene a dar respuesta al deseo de hacer y de encuentro (expresión y comunicación) y de alguna forma continúa siendo la gran fiesta (González, 1987, 11).

Se puede constatar cómo algunas prácticas, sacadas del contexto ortodoxo de las Escuelas de Arte Dramático y de las élites teatrales han supuesto una valiosa aportación a la sociedad convirtiéndose en más o menos habituales en diferentes contextos. Veamos cuáles son estas.

1. Expresión Corporal

Lo que en principio fue una técnica de actuación escénica (en 1924 la escuela parisina de Arte Dramático de Vieux-Colombier, utiliza el trabajo con máscara a fin de que el actor se libere del lenguaje verbal y se exprese con el cuerpo) ha ido extendiéndose por campos tan distantes como la psicología, la animación socio-cultural, la danza moderna, la psicomotricidad, la educación física. Durante la década de los sesenta se impuso y todo tenía cabida en ella: la comunicación corporal, desbloqueo, liberación de tensiones, desinhibición, dinámica de grupos, happening. Con las siglas EC se ha etiquetado cualquier cosa, sin saber muchas veces de qué se trataba.

El cuerpo, exaltado y celebrado en la Grecia clásica, es ocultado y rechazado por la cosmovisión judeo-cristiana. Se inicia así en el mundo occidental un larguísimo periodo de negación del

cuerpo. En los años sesenta se produce un movimiento de reapropiación del cuerpo: una reacción anti-verbal, anti-intelectualista, anti-racionalista, reivindicando el derecho a la propia expresión. La gente ve en la EC un anti-lenguaje que posibilita la democratización de la expresión. Su difusión y éxito reside en la toma de conciencia generalizada de que todo el mundo es capaz de expresarse corporalmente, y por tanto no está reservada únicamente a los iniciados (Motos 1983, 1990) La EC se sitúa no como una disciplina autónoma, sino como una tentativa de contestación o renovación de técnicas ya constituidas con el objetivo de facilitar y potenciar el descubrimiento, exploración, experimentación y libre expresión del yo como entidad no segmentada (Ucar, 1992).

En la actualidad se aplica a campos muy diversos, que podemos reducir a cuatro orientaciones básicas bien definidas, en las que se utilizan las mismas técnicas y actividades, e, incluso, los mismos ejercicios, pero con una finalidad claramente diferenciada. Estas orientaciones son:

- a) Espectacular o escénica: técnica de actuación escénica, mimo, danza moderna.
- b) Psicológica: Psicodrama, psicoterapia gestáltica, Bioenergética, Psicología humanística, Dinámica de grupos...
- c) Didáctica: Educación Física, Expresión Dramática, Psicomotricidad.
- d) Animación socio-cultural: como actividad autónoma o integrada en otras (gimnasia, yoga, etc.).

2. *Improvisación*

En el medio teatral se entiende por improvisación la «técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e inventado al calor de la acción» (Pavís, 1983). Es una técnica de trabajo e investigación.

En la historia del teatro encontramos distintos modos de entender la improvisación: la invención de un texto a partir de un boceto conocido y fijado de antemano (Commedia dell'Arte); el juego dramático; la creación gestual y verbal sin modelo, contraria a toda convención o regla (Grotowski); y la búsqueda de un nuevo lenguaje a través de un trabajo de deconstrucción tanto físico como verbal (Artaud).

El auge de estas prácticas se fundamenta en la negación del texto teatral, en la creencia en el poder liberador de la expresión corporal y en la valoración de la creatividad espontánea. La difusión del método de Grotowsky para la preparación del actor, del trabajo sobre el personaje llevado a cabo por Lugné-Poe y de otras prácticas no académicas han contribuido a conceptualizar la improvisación como método de creación dramática.

Pero esta técnica se ha mostrado también eficaz en otros campos no relacionados con el teatro, ya que cultiva dos elementos: la espontaneidad y la habilidad. Es un medio para fomentar la imaginación creadora de los individuos desde sus posibilidades personales. Mediante ella se trata de poner en juego los recursos expresivos personales para enfrentarse a acciones no premeditadas o bien producirlas.

Una de las últimas innovaciones en este terreno es el match de improvisación. Fue en Montreal en mil novecientos setenta y siete donde se celebró por primera vez un espectáculo de este tipo. Sus creadores, Robert Gravel e Yvon Leduc, se inspiraron en el hockey sobre hielo para explorar, basándose en los principios de la improvisación, una nueva forma de representación teatral, en la que los personajes son los jugadores de hockey; el espacio, la cancha; y la acción, insólita y sin relación, necesariamente, con el deporte.

Lo que en un principio se pretendía que fuera una parodia del mundo deportivo y una diversión para actores rápidamente se convirtió en algo muy popular. Se organizó la Liga Nacional de

Improvisación (L.N.I.) y pronto surgieron otras ligas tanto en centros culturales, colegios y universidades como en café-teatros y bares. Fue tanta su popularidad que durante algunos años en la cadena de televisión Radio-Québec, se emitieron los encuentros de la L.N.I., los domingos por la tarde.

Se difundió primero en los países europeos de lengua francesa, pero no ha encontrado fronteras ni de lengua ni de edad (desde la escuela primaria a la tercera edad) (Laferrière, 1993).

3. El psicodrama y el sociodrama

Comúnmente es admitido que en la obra de arte se proyectan las tensiones, los demonios interiores del autor; y, así mismo, se sostiene que la exteriorización de estados anímicos más o menos intensos y contenidos produce alivio, liberación. Es la teoría de la catarsis aristotélica, de la depuración de los sentimientos por medio del arte.

El psiquiatra J.L. Moreno, padre de ambas técnicas y también creador del teatro de la espontaneidad aprovechó la dimensión terapéutica de la improvisación dramática y consiguió una verdadera conjunción entre terapia y arte. He aquí otro ejemplo de la fecundidad de la mezcla y el mestizaje.

El método psicodramático consiste en rememorar las vivencias de una persona en grupo y representar situaciones con la finalidad de ofrecerle una visión más amplificada y rica de la misma.

El psicodrama y el sociodrama se basan en la improvisación dramática, pero mientras la primera trata de corregir o aclarar conflictos personales, la segunda tiene como finalidad esclarecer o buscar soluciones a problemas de índole social. Torrance (1970) conceptualiza el sociodrama como una metodología educacional con la finalidad de clarificar y resolver problemas grupales. En esencia el sociodrama consiste en la presentación dramática de un caso o

situación conflictiva, de modo que el problema social o grupal pueda ser visto, discutido y analizado por el grupo (Motos, 1978, 11).

4. *Role Play y Juego de Rol*

En la representación de papeles los participantes simulan situaciones humanas conflictivas cuyo desenlace dependerá de los puntos de vista adoptados y defendidos por los actores. Las situaciones representadas son similares a las de la vida real y proporcionan a los participantes oportunidades de poner a prueba distintas actitudes y diferentes soluciones a problemas típicos de relaciones humanas.

La representación de papeles en su forma más simple consiste en pedir a un miembro de un grupo que imagine encontrarse en una situación determinada y que se comporte como lo haría él o bien como el personaje que representa. Como consecuencia los participantes aprenderán cosas acerca del personaje asumido y de la situación. Las tres dimensiones básicas dentro de la representación de papeles son: actor, situación y función de aprendizaje. En el siguiente esquema tomado de Ments (1983) las resumimos.

Actor:	personaje imaginario personaje real: perteneciente al grupo o no uno mismo
Situación:	simple/compleja familiar/nueva detallada/esbozada corta/larga
Aprendizaje:	participativo/vicario destrezas/técnicas cambio de actitudes

Una variante del role play que hace furor entre los jóvenes es el juego de rol. Consiste en vivir con la imaginación aventuras alrededor de una mesa. Es como una obra de teatro en el que se conocen los personajes pero no el guión.

Sus reglas son simples: un grupo de amigos se reúne bajo la dirección del role master o director de juego, que entrega a cada participante una hoja donde se describe el personaje que debe desempeñar y sus características: fuerza, habilidad, inteligencia, carisma, armas... Después el director va narrando los incidentes y dice a cada uno de los jugadores las situaciones que tiene que superar. El combate con el enemigo imaginario se dirime con los dados. Las aventuras, en las que se inspiran estas acciones fingidas, se refieren al presente o se inspiran en los tiempos del rey Arturo, El Señor de los Anillos de Tolkien o en La Llamada de Cthulhú de Lovêcraft. Otra modalidad es la llamada juegos de rol en vivo. Se trata en esencia de los mismo: los participantes desempeñan roles pero en este caso no se juega alrededor de una mesa sino en un espacio físico real.

Los juegos de rol fomentan la socialización de los individuos y aunque establecen una lucha competitiva para superar un universo hostil sólo la cooperación de los miembros del equipo puede resolverla.

4. CONCLUSIÓN

A lo largo de estas páginas hemos expuesto cómo, en la segunda mitad del siglo XX, el teatro ha propiciado el mestizaje de ideas y prácticas en la educación y en la animación y cómo los procedimientos didácticos inspirados en técnicas teatrales han sido un agente de renovación del pensamiento pedagógico y de la práctica educativa. En este sentido, el teatro ha actuado como uno de los factores más dinamizadores de la educación formal, después de la tecnología y los medios audiovisuales, aunque sus resultados no sean tan espectaculares. Pero el teatro también ha sido un instrumento

privilegiado para la democratización de la cultura y la democracia cultural. Y por otra parte, el teatro ha aportado unas técnicas que se han difundido en diferentes ámbitos de la sociedad (ocio, animación, formación profesional y psicoterapia) cubriendo de esta manera la necesidad del ser humano de reflejarse y contemplarse y su anhelo de metamorfosis encarnando otros papeles.

El teatro es el espejo de la sociedad, como decía Shakespeare por boca de Hamlet, pero también proporciona un medio de reflexión personal, una herramienta exploratoria de la naturaleza humana. Y esta será la función básica que seguirá desempeñando en la ciudad educativa, donde la educación no es un hecho localizable que tiene lugar en unos espacios muy concretos sino una realidad mucho más difusa, dispersa, ubicua y azarosa. Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida y el teatro seguirá siendo el escenario privilegiado para la educación plural.

PARA SABER MÁS*

*Una primera versión de este apartado se publicó en la revista *Cuadernos de Pedagogía* nº223

Una selección amplia y diversa de materiales y referencias alusivos al tema. El lector puede encontrar en este bloque informativo desde los textos legales sobre la dramatización en los distintos niveles educativos, y los libros y ofertas para la formación inicial y permanente del profesorado y el trabajo en el aula, hasta el listado de asociaciones, congresos y otras direcciones útiles.

DRAMATIZACIÓN Y CURRÍCULO

Los Diseños Curriculares Base que desarrollan la LOGSE contemplan la Dramatización como un área de conocimiento con contenido específico y como un procedimiento didáctico para alcanzar objetivos propios de las distintas áreas.

Educación Infantil

En Educación Infantil se recogen algunos contenidos en el área de la *Comunicación y Representación* dentro de la *Expresión Corporal* y también bajo esta denominación se incluye la «asistencia a representaciones dramáticas». No se dice nada sobre los títeres ni tampoco sobre el juego simbólico de roles.

El rasgo que más destaca es el carácter subsidiario de la dramatización respecto a la expresión corporal.

Educación Primaria: el área Artística

En este nivel, como es sabido, la Dramatización está integrada en el área Artística junto con la Música y la Plástica. Las razones aducidas por los redactores de los DCBs son las siguientes:

- En Primaria, la educación ha de ser ampliamente globalizada: no es oportuna la excesiva separación de bloques cuando se recomienda un enfoque globalizado.

- La conjunción y las conexiones entre los contenidos de las distintas artes y el intento de llevar a la práctica docente las ideas que subyacen en las modernas corrientes artísticas del arte total.

Pero ocurre que cuando se interrelacionan varias cosas aparecen los desequilibrios. ¿Van a tener idéntico peso la Música, la Plástica y la Dramatización?

Si analizamos someramente los Diseños Curriculares Base (DCB) tenemos la respuesta: la Dramatización queda infravalorada respecto a las otras materias con las que comparte área (Véase Cuadro 1).

Estos datos del *Cuadro 1* son contundentes. Existe el peligro real de que en la práctica la Música y la Plástica se inpongan a la Dramatización. Cómo dosificar cada una de las tres materias, cómo trabajar con el todo, depende de las decisiones de cada profesor. Y éstas, a su vez, de la formación que tenga en estas materias. Por otra parte, el contenido propio de la Dramatización se ha distribuido en tres áreas distintas: los aspectos de movimiento, percepción y sensibilización se han atribuido a la Educación Física; los aspectos de expresión oral, a Lengua y Literatura; han quedado para Dramatización los meramente teatrales: el movimiento y el gesto interpretativo, la pantomima, el juego dramático y juego de personajes, los elementos básicos de la pieza dramática y la representación escénica de personajes y situaciones.

Teniendo en cuenta el bajo status que se le ha dado en el área Artística y la no existencia de profesores especialistas o generalistas con preparación didáctica específica, se puede augurar a la Dramatización un futuro poco halagador. Lo más probable es que se reduzca a un nombre en el proyecto curricular, sin encamar en la realidad, o a un mero rótulo en las programaciones.

Dentro de la concepción de la dramatización como auxiliar, en el DCB se recomienda su uso como procedimiento didáctico para alcanzar los objetivos de otras áreas. Desde esta óptica, su función sería análoga a la de los medios audiovisuales. Así, en el área de Lengua y Literatura, se sugiere el uso de la dramatización en los siguientes bloques de contenido: *Usos y formas de la comunicación oral*, *El texto oral* y *Sistemas de comunicación verbal y no verbal*. Igualmente, se encarece su empleo para el desarrollo de la lengua oral. En este sentido, se destaca como medio muy interesante para ayudar al alumnado a comunicarse, a expresar sentimientos y pensamientos y a tener confianza en sí mismo; para ejercitar una buena pronunciación, entonación, gestos y movimiento; para desarrollar la memoria y un estilo personal y creativo en la expresión. Por otra parte, el uso de la dramatización permite iniciar a los estudiantes en el género literario del teatro y es una de las actividades más ricas para plantear un trabajo conjunto con el área de Educación Artística (DCB, EP, 1959: 301).

CUADRO 1
Análisis comparativo de los DCBs

Bloques de contenidos	Orientaciones generales y didácticas ¹
D=1	D=4,5
P=3	P=7,5
M=5	M=15

Nota:

1. Número de páginas

D=Dramatización; P=Plástica; M=Música

• *Materiales curriculares para Educación Primaria:*

Alabau, A. y otros (1993): *Unitats Didàctiques (1) Dramatització. El personatge. 1er, 2n i 3er cicles*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

- (1994): *Unidades Didácticas (II) Dramatización. Con tela, periódicos y otros objetos. 1º, 2º y 3er ciclos*, Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Hernández, I. y otros (1991): *Jugando a ser. Propuestas para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*, Salamanca: Amarú.

Mantovani, A. y otros (1993): *Dramatización 3º y 4º. Cuadernos de Actividades y Guía Didáctica*, Zaragoza: Edelvives. Este material está publicado en catalán por Editorial Baula.

Ruano, G. y Ramiro, I. (1944): *Dramatización 5º y 6º. Cuadernos de Actividadales y Guía Didáctica*. Zaragoza: Edelvives. También publicado en catalán por Editorial Baula.

Dramatización / Teatro en la Educación Secundaria Obligatoria

En el actual BUP su inclusión en los currículos es muy reciente (con el título de *Teatro y expresión corporal* se admitió en los estudios de Bachillerato -Orden Ministerial de 19-IV-1985- en los centros dependientes del MEC; un año antes, en la Comunidad Valenciana, bajo el nombre de *Taller de Teatro*. Como materia optativa tiene que competir con otras de enorme aceptación social en la actualidad, como es la Informática, la Imagen o el Diseño.

En la Reforma desaparece, como materia obligatoria, la Dramatización o cualquier otra asignatura que tenga relación con el arte dramático. Al teatro se le concede un tratamiento teórico en el área de Lengua y Literatura y los contenidos de Expresión Corporal (ritmo, expresión y comunicación gestual, cualidades expresivas del movimiento, etcétera) son tratados en el área de Educación Física.

La única posibilidad de incluir el Teatro en los currículos es como una materia optativa. En el artículo 12.3 de LOGSE se dispone que las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de

los centros en lo que respecta a la definición y programación de las materias optativas.

La legislación sobre materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria se encuentra en la siguiente normativa general:

- Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio (BOE del día 26 de junio), artículo 3º. Enseñanzas mínimas de la ESO.
- Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre (BOE del día 13 de septiembre), artículo 7º. Currículo ESO.
- Orden Ministerial del 27 de abril de 1992 (BOE del 8 de mayo) puntos 6º. 1.f, 9º. 1. E; 24º y 31. Implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO.
- Resolución de 5 de marzo de 1992 (BOE del día 25 de marzo) apartado 2º F, que regula la elaboración de los proyectos curriculares para la ESO, con orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.
- Resolución de 10 de junio de 1992 (BOE del día 19 de junio), sobre materias optativas para la ESO.

Para impartir esta materia no hay profesorado especializado. En Secundaria, cualquier profesor que lo solicite puede impartirla. Normalmente son profesores de Lengua y Literatura, de Idiomas o, como en muchos casos, profesores que tienen que completar horario. El DCB contempla la Dramatización, en el área de Lengua y Literatura, Educación Secundaria Obligatoria como un contenido en el bloque temático *Sistemas de comunicación verbal y no verbal* y como una estrategia didáctica de indagación fundamental en esta área, para la realización de comentarios de textos, junto con los debates, la elaboración de análisis lingüísticos y el desarrollo de proyectos de trabajo. Dramatizar es estimado como una actividad básica para el desenvolvimiento de la lengua oral y como medio de comunicación.

• *Materiales curriculares para ESO:*

Alabau, A. y otros (1992): *Espacio de Operatividad: Dramatización/Teatro*, Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

- (1992): *Yo... uno y muchos personajes. Espacio de Operatividad: Dramatización/Teatro*, Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

Aranguren, I. y otros (1996): *Dramatización. Materias Optativas*. Presenta el currículo de Dramatización/Teatro de la Comunidad de Navarra, una unidad didáctica completa y una guía de recursos.

Blesa, P. y otros (1993): *Teatro en la escuela*, Junta de Andalucía.

Cañas, J. (1993): *Actuando. Guía didáctica para jugar contigo al teatro*, Barcelona: Octaedro.

Motos, T., Navarro, A., Palanca, J.M^a. y Tejedó, F. (1998): *Taller de Dramatización/Teatre*, Alzira: Bromera. En el proceso de definir el *status* de la asignatura *Taller de Dramatización-Teatro* se ha dado un paso más con la publicación de un manual para la ESO por parte de la editorial Bromera. Su contenido versa sobre tres grandes aspectos epistemológicos: cultural-teatral (historia del espectáculo), el desarrollo de la expresión y la comunicación, y el lenguaje teatral. El manual consta de diez unidades centradas cada una en un periodo histórico (1. *Magia y rito: hacia el dominio de las fuerzas de la naturaleza*. 2. *Grecia y Roma: la persona ante el destino*. 3. *El teatro medieval: el misterio del teatro*. 4. *La comedia del arte: un mundo nuevo, un teatro nuevo*. 5. *El Barroco: el teatro de la palabra*. 6. *La pasión del teatro*. 7. *El teatro como espejo de la realidad*. 8. *El teatro épico: el teatro de compromiso social*. 9. *Caos e incomunicación*. 10. *Hacia dónde va el teatro actual*.) Cada unidad está constituida por los siguientes apartados: a) Expresión y comunicación (puesta en marcha. Sensibilización. Creatividad

corporal. Juegos de voz). b) Teatralización. c) Retroacción y evaluación. d) Lenguaje teatral. El manual va acompañado de un cuaderno de trabajo para el alumnado, un CD-Rom con veinte temas musicales que sirven de soporte para determinados ejercicios propuestos en el libro y el solucionario.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO, *CONDITIO SINE QUA NON* PARA EL DESARROLLO DE LA DRAMATIZACIÓN

Formación inicial

La formación inicial de los profesores en técnicas dramáticas es mínima: son muy pocos los enseñantes de los diferentes niveles educativos con capacitación, tanto en el plano teórico como en el didáctico y práctico.

La Universitat Ramon Llull de Barcelona en coordinación con la Fundación EDE(Bilbao)imparte, desde el curso 98-99, el programa de postgrado *Teatro Social e intervenció socioeducativa* destinado a educadores sociales, trabajadores sociales y profesionales que trabajan en la intervención socioeducativa. Dirección de contacto: Centro de Postgrado ICESB-Pere Tarrés (URL), calle Enric Granados, 2, 08007 Barcelona. Telf: 902 410 000, Fax: 934 549 655, E-mail: postgraus@icesb.url.es.

Algunas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB (Valencia, Oviedo, Granada, Córdoba, Madrid, Santander) ofrecen la *Dramatización* como materia optativa o bien la han incluido en el programa de Literatura Infantil (Plan de Estudios de 1971). En cuanto a los nuevos planes, la *Dramatización (Expresión Dramática o Teatral)* no está fijada como materia troncal en ninguna de las siete especialidades previstas.

Dado el *status* y la tardía incorporación (la primera fue Granada, curso 81-82) de esta área de conocimiento en los planes de estudio, son muy pocos los maestros en ejercicio con formación específica. Añádase, además, el colapso de puestos de trabajo existente en esta profesión.

Ningún Departamento de la Facultad de Ciencias da la Educación ofrece programas para la formación en materia de *Pedagogía teatral* o *Expresión dramática*. El primer centro en ofertar estudios para posgraduados en esta materia fue la Escuela de Magisterio de Cheste, que en el curso 90-91 inició el Posgrado *Lenguaje Total: Técnicas de Expresión*, de 600 horas de duración. Al año siguiente se iniciaba el master de la Universidad de Barcelona y la Escola Municipal d'Espresso i Psicomotricidad, titulado *La Comunicació i els seus llenguatges en la Pràctica Educativa/ Professional*.

La Escuela de Arte Dramático de Valladolid imparte un programa, de dos años de duración, dentro del área Infantil y Juvenil, destinada a la formación de Educadores de Teatro para niños y jóvenes, que está preferentemente dirigido a profesionales del Arte Dramático, enseñantes, animadores culturales, y animadores de ocio y tiempo libre. Los módulos que constituyen esta área son los siguientes: Dramática creativa, Taller de Dramática y Expresión con Materiales; Expresión Musical y Psicopedagogía y Expresión.

Formación permanente

Cuando se trata de la formación permanente, en general, se suele hacer referencia a estos modelos:

-Formación en el centro escolar. El claustro, seminario o equipo de nivel, ciclo o etapa son considerados como unidades básicas de renovación, perfeccionamiento e innovación pedagógica.

-Programas generales de formación y cursos específicos: cursos de actualización científica y didáctica de profundización en determinadas

materias, convocados por la Administración autonómica y por cada Centro de Profesores en concreto.

-Grupos de trabajo y seminarios didácticos adscritos a un Centro de Profesores.

-La autoformación.

La situación en la Comunidad Valenciana, extrapolable a la del resto del país, es la siguiente:

- Respecto al modelo 1, lo único que se puede decir es que no existe ningún asesor de Dramatización en los 16 Centros de Profesores de la Comunidad, por lo que los grupos de profesores difícilmente pueden solicitar asesoramiento. Tampoco se ha ofertado ningún proyecto de formación en los centros relacionados con la Dramatización.

- En cuanto a los programas generales de formación, en estos momentos, la Administración tiene intereses prioritarios en la informática, las lenguas extranjeras, los audiovisuales, la música y la educación física. Respecto a los cursos específicos relacionados con la Dramatización, las intervenciones no son sistemáticas ni continuadas. Los cursos que se imparten en las instituciones públicas.

- Centros de Profesores- son esporádicos; así en el curso escolar 92-93 sólo se han realizado cuatro sobre un total de 312 (proporción inferior al 1%). La acción formativa no la suelen realizar de forma continuada, salvo honrosas excepciones, como es el caso del Centro de Profesores de Torrent, que ofreció un plan de formación en tres años (cursos 88-91) y que continúa en la actualidad (cursos 92-94 y 94-96) con una duración de cien horas. Desde el curso 96-97 se viene celebrando en el CEFIRE de Sagunt las *Jornades d'Intercanvi d'Experiències del Professorat de l'Optativa de Dramatització* en las cuales además de talleres, intercambios de experiencias y conferencias se muestran espectáculos que relacionan el teatro y la

enseñanza, como *Una classe amb Don Abili* de Vantí Piñot o *Puja't al carro* del grupo *Teatre de l'Home Dibuixat*. Anualmente se viene celebrando durante el mes de julio en Alzira los *Encontres de Teatre a l'Estiu*, donde se tratan diferentes aspectos del teatro y de la enseñanza del arte dramático. Los *Encontres* patrocinados por el *Ajuntament d'Alzira*, están coordinados por el grupo de teatro *La Tarumba* y las conclusiones son publicadas por la editorial *Bromera* (tel. 96-2402254).

- La autoformación en el modelo predominante. Hasta el presente ésta se ha basado en el voluntarismo y se ha realizado a costa del tiempo libre de los profesores, y, en muchas ocasiones, lejos de los cauces institucionales.

La primera institución de la que tenemos noticias en este campo específico de la formación del profesorado fue el Instituto Psicopedagógico de las Artes, fundado en Madrid por Luciano González Sarmiento y Carlos Herans, que desarrolló su labor entre el 1930 y 1936 no sólo con profesores, sino también con niños y adolescentes. Impartía las materias de Psicología Dinámica de Grupos y Psicodrama, Música, Teatro, Plástica, Expresión Corporal, Pantomina y Danza, aplicadas a la educación.

Actualmente, las Escuelas de Expresión son las instituciones y organizaciones semipúblicas y privadas que se ocupan de la formación y el perfeccionamiento en materia de educación y teatro. La Escola Municipal d'Expresió i Psicomotricitat de Barcelona es la institución más veterana. En 1969, Carme Aymerich, pionera de las actividades dramáticas en educación y cuya influencia en el desarrollo de la expresión en España es fundamental, por su magisterio directo y por sus publicaciones, dirigió y organizó el 1er Curso de Técnicas de Expresión para Maestros y Monitores de Educación Especial. En los años sucesivos se aumentó la oferta de cursos paralelamente a la demanda de formación por parte de los profesores que querían profundizar en esta área. Esto hizo que, junto a la voluntad institucional de responder a las demandas educativas, en octubre de 1934 tuviera

lugar la creación de la Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat con dos programas formativos: los cursos de verano y la modalidad de *a distancia*. Otorga los diplomas de *Especialización en Técnicas de Expresión* (para titulados universitarios o de Escuelas Superiores) e *Instructor de Expresión* (para Bachilleres y Formación Profesional).

La segunda institución es Acción Educativa de Madrid. En 1985, este colectivo de renovación pedagógica comienza a organizar las Semanas Internacionales de Teatro para Niños, cuya finalidad es introducir un teatro artístico en la escuela y contribuir así a una cultura potenciadora de la capacidad expresiva infantil. Acción Educativa, desde mitad de la década anterior, se dedica a la formación de profesores en el área de Expresión, a través de sus cursos de verano, fundamentalmente. Durante los años 1978-1982 desarrolló su labor la Escuela de Expresión de Acción Educativa, cuyo plan de formación constaba de tres años y aglutinaba las áreas de Expresión Artística, Teatro, Música, Plástica e Imagen y se abrió una expectativa a la actual animación socio-cultural.

Las instituciones anteriores se centran en la formación general del profesorado, mientras que las dos citadas a continuación ofrecen una formación específica en el campo de la Expresión: La Escuela Internacional de Expresión de Granada, y la Escuela de Expresión de Euskadi (País Vasco), fundadas ambas el 1989. Esta última ofrece la posibilidad de obtener el título de *Especialista en Técnicas de Expresión*.

• *Direcciones de las Escuelas de Expresión:*

Acción Educativa. Príncipe 35. 28012 Madrid. Tel. (91) 429 50 29.

Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricitat. Avda. Zona Franca 56. 2ª. 08004 Barcelona. Tel. (93) 425 62 62.

Escuela Internacional de Expresión. Apdo. de Correos 1095. 18080 Granada. Tel. (958) 22 00 38.

Euskadiko Adierazpen Eskola-Escuela de Expresión de Euskadi.
Simón Bolívar 8 bis. 48010 Bilbao. Tel. (94) 421 02 60.

Son numerosas las instituciones y los intentos de acercar el teatro a los escolares de diferentes edades y, con esta finalidad, se programan actividades de formación del profesorado, pero asistemáticas. Valgan como ejemplo los siguientes:

- Hay que valorar muy positivamente el trabajo hecho por la *Sala Escalante-Teatre dels Somnis* (Teatros de la Diputació de Valencia) que se ha dedicado de una manera exclusiva a la realización de producciones de auténtica calidad con presupuestos dignos y resultados encomiables. Ofrece a los profesores un cuaderno didáctico sobre cada espectáculo con sugerencias de actividades para antes y después de la asistencia al teatro. Además, organiza actividades de formación del profesorado, pero no de una manera sistemática.

Para más información: Araceli Vivó. Sala Escalante.
Landerer 5. 46033 Valencia. Tels. (96) 391 87 08 / 391 24 42.

- También en Valencia, los *Teatres de la Generalitat* han abierto tres líneas de actuación con la finalidad de que los jóvenes conozcan el teatro: facilitar la asistencia de grupos de BUP y FP; confeccionar un dossier didáctico para cada una de las obras de producción propia; y la creación del Seminario «El teatro, recurso didáctico», dirigido a los profesores.

Para más información: Amparo Gómez. Pza. del Ayuntamiento, 17. 46002 Valencia. Tel. (96) 351 23 36.

- En Cataluña, además de la actividad del movimiento *Rialles*, una iniciativa prometedora es el *Baúl de los sueños*, organizada por Comediants. Se inscribe en la línea de producciones de la Fundació «la Caixa» conocidas con el nombre de *Maletas pedagógicas*, unos cofres/módulos que contienen todo lo que el maestro necesita para organizar el trabajo de la clase sobre un tema determinado. Cada *Maleta* va acompañada de una guía de sugerencias y de

instrucciones con indicación de las edades a las que va dirigida. La propuesta consta de cinco partes: un recorrido por la historia del teatro; la narración como base de los juegos teatrales posteriores; el juego de manipulación de los elementos teatrales a la italiana (escenario, luz, sonido...); explicación y realización de teatro de calle con sus propios elementos; y hacer teatro: los alumnos son actores, técnicos y directores de su propia obra.

Para más información: Berta Jardí/Gabinete de prensa de la Fundació "La Caixa". Pau Clarís 56, pral. 08003 Barcelona. Tel. (93) 404 60 32.

- En Galicia, el Ayuntamiento de La Coruña organiza las Semanas Internacionales de Teatro para Niños, en contacto con Acción Educativa, de Madrid. Ya se ha celebrado la séptima edición. Con el lema "Descubrir el teatro", se programan ciclos de espectáculos dirigidos al público escolar en función de la edad: "Embrujos", a partir de 3 años; "Aventuras", a partir de 7; y "Nuevos espectadores teatrales", para adolescentes. Además, dentro de las actividades de las propias Semanas se organizan cursos de formación para profesores.

Para más información: Agustín Lorenzo. Servicio Municipal de Educación. Alfonso Molina 3, 1º. 15006 La Coruña. Tel. (981) 15 22 88.

- También destacamos que en los últimos años se están consolidando las Escuelas Municipales de Teatro, centros públicos con gestión municipal, dirigidos por profesionales, que tienen como objetivo el asentamiento de la actividad teatral en los municipios y la formación de alumnos.

La formación del profesorado es el reto actual más importante. La intervención ha de centrarse en tres direcciones: la formación de especialistas; los formadores de formadores; y, más importante todavía, en la formación de los profesores generalistas,

ya que los maestros han de enfrentarse a unos programas con los que no saben que hacer.

Es necesaria la intervención mediante planes de perfeccionamiento acelerado, patrocinados por las Administraciones educativas central y autonómicas, y que sus contenidos estén estrechamente relacionados con los contenidos curriculares.

El estado actual de la Dramatización, en cuanto práctica, ya tiene sus historia, aunque corta. Pero no se puede decir lo mismo de la formación del profesorado, en la que faltan puntos de referencia a los que asirse.

Se ha creado la necesidad, al incluir la Dramatización en los Diseños Curriculares Base, ahora hay que ir hacia la formación del profesorado. Nuestra historia, pues, es muy semejante a otros países (Quebec, Portugal), donde primero se crearon los programas y luego vinieron los planes de intervención para la formación del profesorado.

Hasta el presente, el reciclaje del profesorado se ha basado en el voluntariado y se ha realizado a costa del tiempo libre de los profesores y lejos de los cauces institucionales.

La Administración no ha entendido que la formación permanente del profesorado se tiene que enmarcar en el proceso de transformación del sistema educativo que permita mejorar la calidad de la enseñanza pública, como una necesidad social pero también como un derecho del profesorado. La Administración ha de atender a la formación en horario de trabajo, formación orientada a la renovación pedagógica, y que tome en consideración no sólo la actualización de conocimientos, sino también la revisión crítica de los mismos y de las metodologías utilizadas en las escuelas.

CONGRESOS

En el capítulo de encuentros y congresos cabe señalar lo siguiente:

- En 1966 se crea la AETIJ, uno de cuyos objetivos fue la celebración de Congresos Nacionales de Teatro Infantil y Juvenil. Actualmente, este organismo se ha desvanecido.
- En 1983 se celebra el Encuentro Teatro y Educación, en Madrid; en 1985, el Primer Simposio Hispano-Portugués de Teatro y Educación; en 1986 se inician las Semanas Internacionales de Teatro para Niños, organizadas por Acción Educativa.
- En 1991 tiene lugar en Tarragona el Primer Congreso Internacional de Teatro y Educación. Y en 1992, el Congrés d'Espressió, Comunicació i Pràctica psicomotriu, en Barcelona. Y en ese mismo año, del 20 al 25 de julio, se celebró en Oporto el I Congreso Mundial de Teatro y Educación, ámbito en el que se constituyó la Asociación Internacional de Teatro y Educación (en inglés, International Drama/Theatre and Education Association o IDEA).
- Desde septiembre de 1992 se celebran anualmente los Encuentros de Pedagogía de la Expresión Dramática, en Ávila organizados por, y lugar de encuentro de, la Red de Asociaciones de Drama y Educación del Estado español (RADEI).
- Del 27 al 29 de octubre de 1994, se celebra en Cádiz el Primer Congreso Iberoamericano de Teatro, cuyo tema central es la pedagogía teatral.
- Del 1 al 6 de julio de 1995, se celebra en Brisbane (Australia) el Segundo Congreso Mundial de Teatro y Educación, organizado por IDEA.

ASOCIACIONES

En el Congreso de Oporto 92, las asociaciones españolas presentes tomaron conciencia de la necesidad de comunicación e información entre ellas, por lo que decidieron realizar encuentros para estudiar periódicamente el estado de la cuestión de la Expresión Dramática en Pedagogía. El primero se celebró en Ávila, en enero del 93, donde se fundó la Red de Asociaciones de Drama y Educación del Estado Español (RADE3) con la finalidad de procurar una participación activa y coordinada en IDEA, crear canales de información e intercambio de publicaciones profesionales, difundir y dar a conocer IDEA y RADE3, y realizar proyectos conjuntos.

RADE3 publica dossiers periódicos, en los que se recoge información sobre el tema. La coordinación es rotativa; actualmente la ejerce Acción Educativa.

• *Direcciones de las asociaciones de Teatro y Educación agrupadas en este organismo:*

Acción Educativa. Príncipe 35, bajo. 28012 Madrid. Tel. (91) 429 50 29 / 429 87 27. Fax (91) 429 50 31.

AVEC (Associació Valenciana d'Expressió i Comunicació. Col·legi Helios. Ctra. Riba-roja a Benegeber km. 6. 46138 L'Eliana (Valencia). Tel. y fax. (96) 274 31 06.

Cucurucú Teatre (Associació d'Amics del Teatre de Torrent), Benemérita Guardia Civil, 11, bajo, 46900 Torrent. Tel. (96) 198 06 72. Esta asociación coordinada por los profesores de instituto M. Máñez y P. Martínez organiza cursos, espectáculos y encuentros de grupos de teatro escolares.

Equipo Oistros. Coso 34, 4º 7ª. 50004 Zaragoza. Tel. (976) 23 12 79.

Escuela de Arte Dramático de Valladolid. Sanz y Forest s/n. 47003 Valladolid. Tel. (983) 25 74 34.

Kalandraka (Escola de Expresión Dramática). Travesía Soler 13, bajo. 36260 Vigo. Tel. (986) 48 09 77.

Marionetarium, con sede social en la Carrer Túria 41. 46008 València. Tel. y Fax. (96) 392 52 92. Este espacio según la definición de su fundadora Empar Claramunt pretende ser un espacio de difusión, formación, creación y experimentación del arte de la marioneta.

Proexdra (Asociación de Profesores por la Expresión Dramática en España). Apdo. de Correos 1064. 18080 Granada. Tel. (95) 585 12 30.

Proexdra Catalunya. Apdo. de Correos 22. 08291 Ripollet (Barcelona). Tel. (91) 881 05 05.

SEDE (Seminario de Estudios Dramáticos en la Educación). Berria 15, 1 izqda. 20140 Andoain (Guipúzcoa). Tel. (943) 300 04 94. Fax (943) 30 01 17.

Existe una nueva asociación en Andalucía. *Farandufábula*, que tiene su sede en el Centro de Profesores de Córdoba.

SEDE, Proexdra, AVEC y Acción Educativa son miembros de IDEA. Esta asociación tiene como finalidad promover el teatro, que considera una parte integrante de la educación, y poner a disposición de los enseñantes en arte dramático del mundo entero una tribuna internacional. Entre sus objetivos actuales están: promover publicaciones, congresos y encuentros internacionales; difundir informes de investigación; y organizar planes de actuación e intercambios internacionales.

Publica un boletín periódico *IDEA NEWS* -en francés, inglés y español-. Para conseguirlo, dirigirse a: IDEA. Dir. Information

Publications. 63 rue Royale à B-7141. Carnières/Morlanwelz (Belgique).

BIBLIOGRAFÍA

• *Libros:*

La bibliografía sobre el *teatro en la educación* va en aumento. Pero la mayoría de las obras pertenecen a lo que podríamos llamar la fase intuitiva, y están centradas en la filosofía de la expresión, en la declaración de principios y en el cómo hacer.

Aymerich, C. y M. (1970): *Expresión y arte en la escuela*, Barcelona: Teide.

- (1971): *La expresión, medio de desarrollo*, Barcelona: Nova Terra.

- (1981): *Para un lenguaje expresivo del niño*, Barcelona: Hogar del Libro.

Slade, P. (1972): *Expresión dramática infantil*, Madrid: Santillana.

• *Libros de fundamentación teórica sobre teatro infantil y Dramatización:*

Bercebal, F. (1995): *Drama: Un estudio intermedio entre el Juego y Teatro*. Analiza el Drama como metodología y contenido para la formación integral y considera el Teatro como Arte Total que aglutina disciplinas, técnicas y aspectos de diferentes artes y medios de expresión.

Cerrillo P.C. y García Padrino, J. (Coordinadores) (1997): *Teatro infantil y Dramatización escolar*.

Eines, J. y Mantovani. A. (1980): *Teoría del juego dramático*, Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.

Herans. C. y Patiño, E. (1982): *Teatro y Escuela*, Barcelona: Laia.

Laferrière, G. (1997): *La pedagogía puesta en escena*, Ciudad Real: Ñaque. En este libro se aborda la formación del profesor en el Dramatización centrado en la figura del “artista-pedagogo” y ofrece un modelo de intervención basado en la mezcla y el mestizaje, completándolos con una serie de propuestas sobre la evaluación creativa.

Mantovani, A. (1980): *El teatro, un juego más*, Madrid: Nuestra Cultura.

De los libros que tratan de la ordenación crítica de la materia, de la sistematización teórica y de la aplicación didáctica, el que mejor ofrece una reflexión sobre los distintos planos del fenómeno teatral infantil y una síntesis de su virtualidad educativa es el de:

Tejerina, I. (1994): *Dramatización y teatro infantil*, Madrid: Siglo Veintiuno.

Una reflexión nacida de la práctica acerca de las posibilidades didácticas de la Dramatización y el Teatro la ofrece este libro:

Cañas, J. (1992): *Didáctica de la Expresión Dramática*, Barcelona: Octaedro.

• *Libros dirigidos a la Educación Primaria con propuestas prácticas de dramatización:*

Alasjarv, U. (1980): *El joc dramàtic*, Barcelona: Guix.

Alberti, J. y otros (1988): *Dramatización*, Madrid/Barcelona: MEC/Vicens Vives.

Arroyo, C. (1999): *Pequeño teatro*, Ciudad Real: Ñaque. Compendio de teoría y práctica de la dramatización enfocado a la Educación

Primaria. Presenta propuestas de dramatizaciones acompañadas de los objetivos y sugerencias de explotación para la enseñanza del lenguaje.

Cassanelli, F. (1988): *Gesticulant*. Barcelona: Aliorna.

Cervera, J. (1981): *Cómo practicar la dramatización en niños de 4 a 14 años*, Madrid: Cincel/Kapelusz.

Faure, G. y Lascar, S. (1981): *El juego dramático en la escuela*, Madrid: Cincel/Kapelusz.

Renoult, N. y Vialaret, C. (1994): *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro*, Madrid: Narcea.

Torras, J. (1987): *Juguem fent teatre*, Barcelona: Alella.

• *Libros dirigidos a la ESO, que presentan una fundamentación teórica de la dramatización y, a la vez, eminentemente prácticos:*

Álvarez-Novoa, C. (1991): *Teatro en el aula. Guía del profesor*, Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

Bercebal, F. (1998): *Un taller de Drama*, Ciudad Real: Ñaque. Consta de 25 sesiones de Drama, presentadas de forma práctica con la ayuda de un personaje, DRAM, creado por el autor. El libro va acompañado de un CD-Rom.

Cañas, J. (1984): *Actuar para ser*, Jaén: Fundación Paco Natera.

Carrillo, E. y otros (1897): *Dinamizar textos*, Madrid: Alhambra.

Equipo Coda de Estudios Teatrales (1987): *Creatividad teatral*, Madrid: Alhambra.

García, I. y otros (1987): *Expresión oral*, Madrid: Alhambra. Hay versión en catalán.

Laferrière, G. (1997): *La pedagogía puesta en escena*, Ciudad Real: Ñaque. La dramatización como herramienta didáctica. Libro de contenido muy práctico por la cantidad y tratamiento de los ejercicios que se proponen.

Mantovani, A. y Morales, M.I. (1999): *Juegos de Expresión Dramática*, Ciudad Real: Ñaque.

Motos, T. y Tejeda, P. (1987): *Prácticas de dramatización*, Barcelona: Humanitas. Es el libro que más propuestas y ejercicios ofrece.

Vío, K.G. (1996): *Explorando el Match de Improvisación*, Ciudad Real: Ñaque. Manual práctico para conocer como se juega y se puede entrenar en el Match de Improvisación.

- *Estudios amplios y muy documentados sobre el tema de la literatura dramática en España:*

Cervera, J. (1982): *Historia crítica del teatro infantil español*, Madrid: Editora Nacional.

Fernández Cambría, E. (1987): *Teatro español del siglo XX para la infancia y la juventud (Desde Benavente hasta Alonso de Santos)*, Madrid: Escuela Española.

Tejerina, I. (1993): *Estudio de los textos teatrales para niños*, Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.

- *Libros de Expresión Corporal, con gran cantidad de ejercicios y propuestas prácticas, dirigidos a la ESO y Bachillerato, aunque adaptables para Educación Primaria:*

Bossu, H. y Chaleguier, C. (1986): *La expresión corporal*, Barcelona: Martínez Roca.

García, L. y Motos, T. (1990): *Expresión Corporal*, Madrid: Alhambra.

Hernández, V. y Rodríguez, P. (1996): *Expresión Corporal con adolescentes: sesiones para tutorías y talleres*, Madrid: CCS.

Montávez, M. y Zea, M.J. (1998): *Expresión corporal. Propuestas para la acción*, Sevilla: M.M. y M.J.Z.

Montesinos Ayala, D. (1997): *Unidades Didácticas para Bachillerato III. Expresión Corporal*, Barcelona: INDE.

Motos, T. (1983): *Iniciación a la Expresión Corporal*, Barcelona: Humanitas.

- (1985): *Juegos y experiencias de Expresión Corporal*, Barcelona: Humanitas.

Romero Ramos, O. (1995) *La Expresión Corporal en Primaria*, Málaga. Ed. Romero Ramos.

Ruibal Plan, O. (1997) *Unidades didácticas para Secundaria V: Expresión Corporal*, Barcelona: INDE.

Varios (1994): *Expresión Corporal: optativas Secundaria*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Varios (1995): *Expresión Corporal: una asignatura optativa*, Ciudad Real: Centro de Profesores de Ciudad Real.

Varios (1996): *Expresión corporal: cajas rojas de Secundaria*, Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

• *Libros de Expresión Corporal para Educación Infantil y Primaria:*

Ancin, M^a T. (1989): *Cuerpo, espacio, lenguaje*, Madrid: Narcea.

Calecki, M. y Thevenet, M. (1986): *Técnicas de bienestar para los niños. Expresión corporal y yoga*, Buenos Aires: Paidós.

Choque, J. (1990): *Yoga y expresión corporal para niños y adolescentes*, Barcelona: Paidós.

Schinca, M. (1988): *Expresión corporal*, Madrid: Escuela Española.

Stokoe, P. (1972): *La expresión corporal y el niño*, Buenos Aires: Ricordi.

- y Harf, R. (1984): *La expresión corporal en el jardín de infantes*, Barcelona: Paidós.

• *Libros sobre aspectos técnicos que proponen soluciones sobre iluminación, vestuario, escenografía, etc.:*

Echarri, M. (1999): *Vestuario teatral*, Ciudad Real: Ñaque.

De Guereñu, J.L. (1998): *Decorado y Tramoya*, Ciudad Real: Ñaque.

Larriba, M.A. (1999): *Sonorización*, Ciudad Real: Ñaque.

Moreno, J.C.. (1999): *Iluminación*, Ciudad Real: Ñaque.

Sierra, R. y Cubedo. M. (1989): *El Teatre a l'Escola*, Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació i Ciència.

• *Libros sobre construcción de títeres y máscaras, con propuestas prácticas para la Educación Infantil y Primaria:*

Angoloti, C. (1990): *Cómics, títeres y teatro de sombras*, Madrid: De la Torre.

Cuixart, M. y Gascón, A. (1988): *40 ninots, capgrossos, gegants i elements festius*, Barcelona: Graó.

González Ramos, J. M. y Passans Güel, J. (1990): *28 máscaras. Caretas y Antifaces*, Barcelona: Graó.

• *Otros libros que tratan aspectos de interés:*

Autores Varios (1985): *Encuentro Teatro y Educación*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Autores Varios (1987): *Teatro de, por, para los niños*, Madrid: Acción Educativa.

Autores Varios (1988): *Teatro y Aula*, Madrid: Acción Educativa.

• *Revistas. Números monográficos:*

- *Acción Educativa*: nº 24.

- *Aula*: nº 82, junio de 1999. Monográfico sobre experiencias de juego dramático en Primaria y Secundaria.

- *Colaboración*: nº 30.

- *Cuadernos de Pedagogía*: nº 48, 52, 143, 154.

- *Guix*: nº 159.

- *Homo Dramaticus*: nº 0.

- *Primer acto*: nº 71, 96, 97.

- *Puk. El títere y las otras artes*: nº 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Editada por el C.D.T.

- *Sileno*, nº 2, 1996, Nueva York. Monográfico sobre muñecos.

- *Teatro Expresión y Educación*. Dirigida por Fernando Bercebal y Cristina Ruiz, de periodicidad bimensual. Comenzó a publicarse en 1997 y ya va por el número 11, es la única revista especializada que trata el tema del teatro y la educación.

- *Textos: Didáctica de la Lengua y de la Literatura*: nº 19, enero de 1999, Editorial Graó. Monográfico sobre el teatro y el juego dramático.

- *Yorik*: nº 23.

• *Guías y dossiers didácticos:*

Con la intención de contribuir a la formación teatral del profesorado y estimularles en el empleo del teatro como recurso didáctico en su práctica docente, se publican guías didácticas. Estas son instrumentos de trabajo destinados al profesorado que asiste al teatro junto a su alumnado con la finalidad de orientarles en su tarea y hacer que el ir al teatro se convierta en una experiencia que contribuya a la alfabetización artística de los escolares y al desarrollo de sus capacidades artísticas y creativas.

Los dossiers de la Sala Escalante (Valencia) (redactados por el colectivo *El Abanico*¹), están compuestos por una guía del profesor y un cuaderno de trabajo para el alumnado, en el que se le proponen una serie de actividades para realizar después de asistir al espectáculo, que se le entrega el día de su asistencia a la representación. Están diseñadas como dos unidades didácticas que se puedan desarrollar en dos sesiones de trabajo: una antes de asistir a la representación y, la otra, para después. La guía del profesor, que contiene las actividades previas y las que se han de realizar después del espectáculo, está constituida por:

- Documentación sobre el autor, la obra, el género teatral, la técnica utilizada, etc.
- Actividades de dramatización.
- Taller de textos.
- El hecho teatral (partes del escenario, oficios teatrales, comportamiento en el teatro, etc.).

Los dossiers de *Teatros de la Generalitat*², que se han convertido en una publicación periódica con el título de *Dossier Didàctic* cuyo número 35 ya ha sido publicado, cambian el contenido, puesto que van dirigidos a profesores de secundaria, y tienen la siguiente estructura:

- El autor: biografía del autor.

- El autor y su obra: estudio sobre su producción literaria.
- El autor y su época: caracterización del contexto teatral y sociocultural.
- Aproximación y estudio monográfico de la obra que se pone en escena.
- Actividades didácticas: sugerencias de propuestas de trabajo para realizar en el aula, centradas en diferentes áreas de aprendizaje.
- Entrevista con el autor (si es posible) o director de la puesta en escena con el propósito de aportar mayor información sobre el sentido de la obra y las claves del montaje.

Las propuestas de trabajo que se presentan, tanto en las guías de la Sala Escalante como en *Dossier Didàctic*, son abiertas y permiten ser seguidas al pie de la letra, o bien tomar sólo la idea. Algunas pueden ser fotocopiadas y llevadas al aula tal cual, otras son sugerencias que habrán de ser adaptadas en función de cada centro escolar, del profesorado y del alumnado. La experiencia está confirmando la hipótesis de que todo el trabajo que se realiza antes de la representación aumenta sensiblemente el interés por el espectáculo y potencia la rentabilidad del proceso y, al mismo tiempo, el alumnado muestra un mayor respeto y valoración por el trabajo de los actores.

• *Direcciones útiles para consultar fondos bibliográficos sobre teatro y educación:*

- *Editorial Ñaque*, Pasaje Gutierrez Ortega 1, 13001 Ciudad Real, Tel-Fax: 962 216714, distribuye las publicaciones de su fondo editorial y otras relacionadas con el ámbito del teatro en la educación.
- *Librería Teatral AVISPA*. San Mateo 30. 28004 Madrid. Tel. (91) 308 00 18.
- *Llavors Llibres*. Palleter 43, bajo izqd. 46008 Valencia. Tel. (96) 385 28 48.

- *Centro Documental de Títeres de Bilbao*. Circo Amateur del Club Deportivo 2. 48004 Bilbao. Tels. (94) 412 74 51 / 424 59 02.

COLECCIONES DE TEXTOS TEATRALES PARA NIÑOS Y JÓVENES

El campo de la literatura dramática en España ofrece un número limitado de autores y de textos de calidad literaria estimable. Es un género marginal en el que domina la mediocridad y donde existe más voluntarismo que formación adecuada. No obstante, se han dado pasos importantes, con desiguales resultados y existe la conciencia de la peculiar personalidad del espectador infantil (Tejerina, 1994).

Almodóvar (1987), en un análisis y crítica de los espectáculos de teatro infantil producidos durante los años 80, señala cuatro grandes temas: la exaltación de lo infantil frente a lo adulto; vindicación-ecologismo; desmitificación del cuento tradicional; y el más abundante: propuestas lúdicas sin soporte argumental.

Entre las principales colecciones de textos dramáticos para la escuela podemos citar:

- Taller de Teatro y El teatro, Juego de Equipo, de La Galera, Barcelona. Publicados en castellano y catalán, unos son textos dramáticos y otros tratan sobre técnica teatral (dirección, escenografía, vestuario). Están destinados al alumnado desde el primer ciclo de EP, hasta alumnos de Secundaria (BUP y FP), aunque la mayoría de los títulos van dirigidos a niños y niñas entre 12 y 14 años. Cada libro tiene una presentación corta sobre el autor y la obra y sugerencias sobre los personajes, el vestuario y el espacio escénico. Algunos títulos: *Manos arriba*, de Folch i Camarasa; *Zuecos y Naranjas*, de Montserrat del Amo; *El Vestuario*, de Jordi Voltas.

- El Teatro del Escarabajo, de Juventud, Madrid. Textos dirigidos para niños de hasta 5 años. Algunos títulos: *Natalia y la Luna*, *Fulgencio el cazador*, ambos de Ricardo Alcántara; *El castillo embrujado*, de Beatriz Doumerc.

- Las Campanas, de Susaeta, Madrid. Para niños y niñas de entre 6 y 8 años. Algunos títulos: *La verdadera y singular historia de la princesa y el dragón*, de J. L. Alonso de Santos; *Guiñapo y Pelaplátanos*, de Carmen Armijo; *Jugar al teatro*, de Carmen Vázquez.

- Alta Mar, de Bruño, Madrid. En esta colección de literatura infantil se encuentran obras de teatro. Versión en castellano y catalán. Algunos títulos: *Edelmiro II y el dragón Gutiérrez*, de F. Lalana; *Los pieles Rojas no quieren hacer el indio*, de F. Almena; *Noche de luna con gatos*, de F. G. Tejada.

- El teatro en la escuela y en casa, de 9BC, Madrid. Ofrece buenas propuestas de trabajo para el montaje de obras para Educación Secundaria, por ejemplo: *Cuaderno de montaje de Fuenteovejuna*, de P. García Calvo; *Cuaderno de montaje de Entremeses*, de L. Coto. Otros títulos: *El ladrón de Palabras*, de Antonio de la Fuente; *La niña que no sabía que lo era*, de Sury Sánchez.

- Fuente Dorada, de Fuente Dorada, Valladolid. Algunos títulos: *De aventuras por la luz*, de L. Matilla; *El arca de Noé*, de C.M^a. Machado; *El raterillo y La Maquinita*, de L. Olmo y P. Enciso.

- Teatro Escolar, de CEAC, Barcelona. Hay seis textos publicados para niños entre 8 y 12 años; todos son de María Pilar Romero (*El abeto, la estrella y el viento; El chatarrero; Zumo de guindas*, etc.).

- Col·lecció de Teatre, de Bromera, Alzira (Valencia). Dirigida para un público adolescente, desarrolla temáticas y lenguaje propio de esta edad. Cada texto va acompañado de una introducción que analiza

el contenido de la obra y de unas propuestas de actividades didácticas para su posterior explotación en el aula. Algunos títulos: *Aquí no paga ni Déu*, de Darío Fo; *El botí*, de Joe Orton; y *L'amor també és això*, de Louis Dominique Lavigne.

- Otras colecciones en catalán en las que se pueden encontrar algunos títulos de teatro infantil: Catalunya Teatral, de Millá, Barcelona; Teatre català d'ahir, d'avui, de dins, de fora, de Antonio Picazo Editor, Barcelona; El galliner, de Edicions 62, Barcelona.

- Colecciones de textos para títeres: Titirilibros, de Teatro Árboles y Cultural Caracola, Bilbao. Algunos títulos: *Historias para títeres 1*, de J. Villafañe y otros; Serie literaria de Editorial Ñaque. Textos escogidos de autores contemporáneos, con propuestas didácticas.

• *Textos teatrales destacables por su calidad dramática y literaria:*

Agüera, I. (1993): *Teatrillos con niños y niñas de Educación Infantil y Primaria*, Madrid: Narcea.

Alonso de Santos, J. (1994): *Besos para la Bella Durmiente*, Valladolid: Campo Norte Castilla.

Centro de Documentación de Títeres (1994): *Primer concurso Iberoamericano de Teatro Infantil* (4 obras), Bilbao.

Díaz, J. (1998) *Repertorio de teatro escolar*, Santiago de Chile. RiL.

Diputación Provincial de Huesca (1993): *Teatro infantil y juvenil adaptado*, obras anónimas y colectivas, Huesca.

González Torices, J. (1983): *Teatro infantil*, León: Everest.

Historias para títeres, números del 1 al 9 de Editorial Teatro Arbolé.

Matilla, L. (1986): *Teatro de animación. La fiesta de los dragones*, Madrid: Cincel.

-(1990): *Teatro para armar y desarmar*, Madrid: Espasa Calpe.

Olmo, L. y Enciso, P. (1987): *Teatro infantil I: El león engañado y El león enamorado*, Madrid: Antonio Machado.

- (1987): *Teatro infantil II: El raterillo y Asamblea General*, Madrid: Antonio Machado.

Ortiz, L. (1998): *El cascabel al gato*, Ciudad Real: Ñaque.

Romero Esteo (1992): *El barco de papel*, Sevilla, edición del autor.

Universidad de Sevilla (1991): *Locos por el teatro. Piezas breves para gente joven*, Sevilla.

Para más información sobre textos dramáticos infantiles consultar:

Butiña, J. (1992): *Guía de Teatro infantil y juvenil español*, Madrid: Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.

Patiño, E. (1991): "¿Qué podríamos representar hoy? Bibliografía comentada de textos teatrales susceptibles de ser representados en la escuela", CLIJ, 29, junio, p. 29.

CONCLUSIÓN

El incremento de los contenidos y de la valoración de la importancia educativa de la dramatización y del teatro significa sólo un avance administrativo que no garantiza el cambio en la práctica. En nuestro país, el teatro continuará siendo el gran ausente en la esencia si no se asegura la posibilidad de practicarlo y presenciarlo. Así, los recursos materiales y humanos en los centros docentes son muy escasos o nulos.

En una rápida síntesis podemos analizar la problemática que tiene planteada el teatro en la escuela en nuestro país desde la perspectiva de los profesionales de la educación y de los investigadores, concretándola en los siguientes puntos:

- Confusión terminológica. Es necesaria una discusión sobre la terminología de las prácticas dramáticas en educación.

- Falta de profesorado especializado. Definición y desarrollo de unos modelos de formación del profesorado a niveles de profesor generalista, profesor especialista y formador de formadores. Definición de la formación inicial y formación permanente.

- Desarrollo de modelos didácticos mediadores entre la teoría y la práctica.

- Desarrollo de los Diseños Curriculares del área de Educación Artística.

Y desde la perspectiva de los profesionales del teatro la problemática se centra en la consideración social y administrativa del teatro infantil, en las fuentes de financiación, en la promoción, en la difusión y en la formación. Se pueden citar como específicos los siguientes puntos:

- Desatención de la sociedad y de las instituciones por la labor de los profesionales del teatro infantil.

- Falta de fuentes de financiación. Los Ministerios de Educación, Cultura y las Administraciones autonómicas no tienen presupuestos específicos para el teatro infantil. Es necesaria la equiparación de las subvenciones con el teatro de adultos.

- Falta de teatros estables. Se necesitan nuevas salas y espacios no convencionales.

-Falta de formación y especialización en teatro infantil. Tanto en la formación inicial como en la formación permanente.

-Necesidad de potenciar vías de distribución, información y divulgación.

-Interacción entre el teatro infantil y el espacio educativo: educación teatral desde la escuela.

Tomás Motos ha confeccionado este texto con la colaboración de Amparo Alaban. Ambos son miembros de la Asociación Valenciana de Expresión y Comunicación (AVEC).

Notas

1. Formació del Profesorat. Pla anual curs 1992-93. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

¹ Grupo constituido por Belén Franco, Víctor Latorre, Francesc López, Mario Máñez y Pilar Martínez.

² Están redactados por el equipo formado por los profesores Tomás Motos (coordinador), Georges Laferrière, Antoni Navarro, Manuel Rodríguez y Margarita Villar. El diseño gráfico y maquetación corren a cargo de Luz R. Guillén y Daniel Díez y la coordinación técnica, de Amparo Gómez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almodóvar, M. A. (1987): «El autor y las temáticas en el teatro para niños», en *Teatro de, por, para... los niños*, Madrid: Acción Educativa, pp. 85-93.

Courtney, R. (1980): *The Dramatic Curriculum*, Londres: Heinemann.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Madrid.

- (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria II*, Madrid.

Mc Gregor, L.; Tate, M. y Robinson, K. (1980): *Learning through Drama*, Londres: Heinemann.

O'Neill, C. (1983): «Context or Essence: The place of Drama in the Curriculum», en Day, C. y Norman, (ed.): *Issues in Educational Drama*, Londres: J. The Farmer Press.

Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid: Morata.

Tejerina, I. (1994): *Dramatización y teatro infantil*, Madrid: Siglo Veintiuno.

MOTIVACIONES AL LECTOR

El teatro (ya sea *teatro para ver* o *teatro para hacer*) propicia el mestisaje de ideas y prácticas tanto en la educación como en la animación; es un instrumento privilegiado para la democratización de la cultura y la democracia cultural; ha aportado unas técnicas y procedimientos que se han difundido en los ámbitos tan distantes como del ocio, la formación profesional o la psicoterapia (expresión corporal, improvisación, psicodrama y sociodrama, role play y juegos de rol, etc.) que satisfacen la necesidad del ser humano de reflejarse, contemplarse y ser visto y su anhelo de metamorfosis encarnando otros papeles.

Las técnicas dramáticas:

- constituyen una metodología interdisciplinar
- se utilizan en los diferentes niveles educativos y en la educación no formal e informal
- proporcionan oportunidades para realizar actividades que implican aspectos motrices, cognitivos, sociales y afectivos
- producen respuestas totales

- actúan como puente entre las distintas disciplinas
- incrementan la motivación
- son una herramienta inapreciable para la enseñanza de los valores
- crean situaciones que precisan la comunicación y relación grupal
provocan un clima lúdico y creativo

Las técnicas dramáticas son un poderoso instrumento de desarrollo personal y de las habilidades creativas.

BIBLIOGRAFÍA

Alabau, A.; Franco, B.; Lafferièrre, G.; Motos, T. y Tejedo, F. (1992): *Espacio de Optatividad: Dramatización/Teatro*. Valencia: Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.

Alabau, A.; Franco, B.; Lafferièrre, G.; Motos, T. y Tejedo, F. (1992): *Yo... uno y muchos personajes. Espacio de Optatividad: Dramatización/Teatro*. Valencia: Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educación y Ciencia.

Alabau, A.; Lafferièrre, G.; Motos, T. y Tejedo, F. (1993): *Unitats Didàctiques (I) Dramatització. El personatge. 1r, 2n i 3er cicles*. Valencia: Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educació i Ciència.

Alberti, J. (1988): *Dramatización*. Madrid/Barcelona: Ed. M.E.C. y Vicens Vives.

Álvarez-Novoa, C. (1996): *Dramatización. Teatro en el aula*. Barcelona: Octaedro.

Barret, G. (1981): *Pédagogie de l'expression dramatique*. Montreal, edition privée, Traducción al castellano (1.989) *Pedagogía de la expresión dramática*, Québec: Edtions Recherche en Expression.

Barret, G. (1990): *Fichas pedagógicas de Expresión Dramática*. Québec: Edtions Recherche en Expression.

Basic Skills Unit (1985): *Role playing and Simulation*. Sheffield: The Carees and Ocupational Information Center, Moorfoot.

Bercebal, F (1995): *Drama. Un estadio intermedio entre el juego y el teatro*. Ciudad Real: Ñaque.

- Bercebal, F. (1997): *Un taller de Drama*. Ciudad Real: Ñaque.
- Bolton, G. (1980): *Towards a theory of drama in education*. Harlow: Longman.
- Bolton, G. (1983): «The activity of dramatic playing» en Day, Ch. y Norman J. (editores) *Issues in Educational Drama*. London: The Falmer Press.
- Bolton, G. (1984): *Drama as Education. An Argument for placind Drama at the Centre of Curriculum*. Essex: Longman.
- Bossu, H. y Chalaguier, C. (1986): *La expresión corporal. Método y práctica*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cañas, J. (1984): *Actuar para ser*. Jaén: Fundación Paco Natera.
- Cañas, J. (1992): *Didáctica de la Expresión Dramática*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cañas, J. (1993): *Actuando. Guía didáctica para jugar contigo al teatro*. Barcelona: Octaedro.
- Carrillo, E., González, J., Motos, T. y Tejedo, F. (1987): *Dinamizar textos*. Madrid: Alhambra.
- Cervera, J. (1982): *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Deldime, R. (1995): «Theatre a voir, theatre a jouer: Double défi de la formation theatrale des enseignant, pour redonner sen à l'école» en Laferrrière, Tordera y Motos (edt.): *Los escenarios de fin de siglo*. Québec: Edition GL.
- Fábregas, X. (1976): *Introducción al lenguaje teatral*. Barcelona: Libros de la Frontera.

García, L. y Motos, T. (1990): *Expresión Corporal*. Madrid: Alhambra.

Hamel, M. (1990): *Théâtre gestuel au Secondaire. Initiation au langage corporel*. Bibliothèque National du Québec.

Houille, M. (1987): *Jeu-Apprentissage*. Québec: Les Entreprises Culturelles ENR.

Houille, M. (1989): *Art Dramatique Théâtre*. Québec: Bibliothèque National.

Kariot, J. (1970): « Creative Dramatics as Aid in Developing Creative Thinking Abilities» en *Speech Teacher*, nº 4, noviembre.

Klein, A.F. (1971): *Como usar eficientemente la representación de papales*. México: Diana.

Laban, R. (1987): *El dominio del movimiento*. Madrid: Fundamentos.

Laferrière, G. (1993): *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao: EGA.

Laferrière, G. (1997): *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque.

Laferrière, G. (1997): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica*. Ciudad Real: Ñaque.

Lefebvre, J. (1992): «Exdra-Artdra: Deux visions de l'apprentissage». *APDQ*, nº 15.

McGregor, L., Tate, M. y Robinson, K. (1980): *Learning through Drama*. London: Heineman.

Lord, M. y Bruneau, M. (1983): *La parole est à la danse*. Québec: Les éditions La liberté.

Ments, M. va. (1984): *The Effective Use of Role Playing*. London: Kogan Page.

Moreno, J. (1966): *Psicoterapia de grupo y Psicodrama*. México: Fondo de Cultura Económica.

Motos, T. (1985): *Juegos y experiencias de Expresión Corporal*. Barcelona: Humanitas.

Motos, T. y Tejado, F. (1996): *Prácticas de Dramatización*: Madrid: Ediciones J. García Verdugo.

Motos, T. (1993): *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la Lengua y Literatura en la Educación Secundaria*. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.

Motos, T. y otros (1994): *Con telas, periódicos y demás objetos*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Ciència.

Motos, T. (1995): «Teatro. Dinamización y educación plural» en Laferrière, Tordera y Motos (edt.): *Los escenarios de fin de siglo : teatro, tecnología y educación plural*. Québec: Edition GL.

Motos, T. (1996): «Dramatización y técnicas dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje» en García Hoz y otros *Enseñanzas artísticas y técnicas*. Madrid: Rialp.

Motos, T. (1997): “Instrumentos para una evaluación creativa en Dramatización/Teatro”. *Terbolí* nº 4. Valencia.

Motos, T., Navarro, A., Palanca, J.M^a. y Tejado, F. (1998): *Taller de Dramatització-Teatre*. Alzira: Bromera.

Motos, T. (1999): “Dinamización lingüística de textos teatrales”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 19. Barcelona: Gaó.

Oberlé, D. (1989): *Creativité et jeu dramatique*. Paris: Meridiens Klincksieck.

Osborn, A. (1963): *Applied Imagination*. New York: Charles Scribner's.

Pavis, P. (1998): *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Porter Ladousse, G. (1987): *Role Playing*. Oxford University Press.

Prado, D. (1987): *Técnicas de relajación*. Santiago: Ed. Centro de Estudios Creativos Lubrican.

Prado, D. (1988): *Técnicas creativas y lenguaje total*. Ed. Narcea: Madrid.

Rojas Bermúdez, J. (1966): *Qué es el Psicodrama*. Buenos Aires: Genitor.

Sánchez Ribera (editor) (1984): *Integración psíquica y Psicología Humanística*. Madrid: Morava.

Salzer, J. (1984): *La Expresión Corporal*. Barcelona: Herder.

Schinka, M. (1988): *Expresión Corporal*. Madrid: Escuela Española.

Tejerina, I. (1994): *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Torrance, P. (1970): *Creative Learning and Teaching*. New York: Dodd Mead.

Torrance, P. (1975): «Sociodrama as Creative Problem Solving Approach to Studying the Future». *Journal of Creative Behavior*, 9, 3.

Torrance, P. (1976): *Sociodrama in Career Education*. Preservice Training in Career Education Project. College of Education, University of Georgia.

Torrance, P. (1977): “Educación creativa y futurismo”. *Innovación Creadora*. Valencia.

VV. AA. (1999): *Teatro y juego dramático*. Revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 19. Barcelona: Graó.



Índice y un capítulo de libre acceso en cada libro.

(*) **Libro de acceso gratuito**

CREATIVIDAD COMPRENDIDA: RAICES

David de Prado. **Teorías de la Creatividad en Acción.**

*Fernando de Sousa: **A creatividade como disciplina científica.**

David de Prado. **Fundamentación científica de la creatividad. ¿Cómo investigamos con / en la creatividad?**

*David de Prado. **Axiomas de Creatividad para Auto Transformación Psicosocial: Re-inventar tu mundo**

*David de Prado. **Orientación creativa del Yo. Autoconcepto y emocionalidad.**

*David de Prado. **Educrea(te): Enseña - aprende a ser creativo. La creatividad motor esencial de la renovación de la educación.**

*David de Prado. **Modelos creativos para el cambio educativo.**

*David de Prado. **El minicurso como nuevo modelo de formación del profesorado. Adaptación creativa con control cuasi experimental del minicurso C.T.I (creatividad y torbellino de ideas).**

David de Prado. **Innovación y creatividad en la empresa y en las organizaciones.**

David de Prado. **El Tarot Jacobeo de la Creatividad Arquetípica.**

* Agustín de la Herrán. **Cambio docente. Creatividad y conciencia reavivadas.**

CREATIVIDAD ACTIVADA: MÉTODOS

Doris J. Shallcross. **Intuición**

David de Prado. **365 Creativaciones.**

David de Prado. **18 Activadores de la creatividad integral.**

David de Prado y Elena Fernández. **Analogía Inusual.**

David de Prado. **La relajación creativa integral. Principios y técnicas.**

*Martina Charaf. **Relajación creativa: Técnicas y experiencias.**

David de Prado. **ABC de la Relajación Creativa (Audio-libro).**

David de Prado. **Relajación creativa curativa.**

David de Prado. **Métodos creativos de investigación e intervención psicosocial.**

David de Prado. **La solución creativa de problemas.**

*David de Prado. **Torbellino de Ideas. Por una EducAcción participativa y creativa**

*Agustín de la Herrán. **Metodologías docentes para transformar la educación.**



COLECCIÓN de CREATIVIDAD
EDUCREATE
Director Dr. David de Prado Díez



***D de Prado y Elena Fernández. Creatividad desde la Universidad: Nuevos métodos y experiencias.**

CREATIVIDAD MULTILENGUAJE: TALENTOS.

*** David de Prado. Técnicas creativas y lenguaje total.**

*** David de Prado. Reorientar creativamente la escuela: Dialéctica y metáforas para transformarla**

Paula Vázquez y Rosa Cazón. La palabra sorprendida: Técnicas creativas de escritura.

Paula Vázquez. Escribir con los cinco sentidos.

Tomás Motos. Juegos creativos de lenguaje

Tomás Motos. Creatividad dramática

*** Sabrina Lermen. Percursos creativos na construção da dramaturgia híbrida.**

*** Elisabete Pinto. Criatividade expressiva metódica e psicoterapia humanista no encontro de mulheres.**

*** Abilio Aranha. Criatividade e inovação na formação do profissional da saúde.**

*** David de Prado. Análisis psicocreativo de la imagen.**

*** David de Prado. Eco-creatividad. La interpretación del medio mediante técnicas creativas.**

SERIE CREACIÓN. SEDICIONES MICRO CREÁTICAS.

*** David de Prado. La fántica. Ejercitación de la fantasía**

*** David de Prado. La vida en un hilo. Microdialécticas.**

El precio simbólico de esta colección va destinado enteramente al desarrollo e investigación en creatividad, dentro del proyecto Educrea(te), para re-inventar la educación por sus protagonistas.



- **Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación.** Premio Extraordinario (Universidad de Valencia).
- **Licenciado en Psicología, licenciado en Pedagogía,** Maestro. Premio Nacional de Investigación Educativa en 1985 (Accesit).
- **Profesor Titular (jubilado) de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.**
- Director del Posgrado Teatro en la Educación del Institut del Teatre de Barcelona. Director del Postgrado Teatro en la Educación: Pedagogía Teatral de la Universidad de Valencia. Profesor en los Postgrados de Teatro en la Educación (Institut del Teatre, Barcelona) y Experto en Artes Escénicas (Universitat de Lleida).
- Ha impartido numerosos cursos de formación del profesorado y participado en congresos nacionales e internacionales sobre Creatividad, Expresión Corporal, Teatro en la Educación, Educación Artística y Formación de Directivos de Centros Educativos. Ha escrito una veintena de libros y capítulos de libros y numerosos artículos. Actualmente se dedica al Teatro Social, especialmente al Teatro del Oprimido y a escribir teatro ha publicado “El más (des)corazonado de los hombres”, sobre Miguel Hernández.

Proyecto Educrea(te). OTRA EDUCACIÓN ES POSIBLE.

ESCUELA DE LA IMAGINACIÓN APLICADA

Imaginémosla. Reinventémosla entre todos: Profesores-alumnos-padres-ciudadanos.

Únete al Proyecto **EDUCREATE** – IACAT. Colabora: <http://educreate.iacat.com>

- ♥ Escuela de la imaginación aplicada en sus métodos.
- ♥ Escuela del diseño y desarrollo artístico como autor y creador.
 - ♥ Escuela del aprender haciendo y creando.
 - ♥ Escuela de la conciencia social, aplicada y útil.
- ♥ Escuela de la reinención y transformación de la vida cotidiana.
- ♥ Escuela de la fantasía utópica eco ambiental: nuevos mundos sostenibles.
- ♥ Escuela de las vías creativas, con sus instrumentos y técnicas a la medida.
 - ♥ Escuela de los sentidos con sentido.
 - ♥ escuela de los problemas destruidos definitivamente.
- ♥ Escuela de las nuevas soluciones y vías de aprendizaje, trabajo, ocio y creación, para toda la vida.
 - ♥ Escuela de las obras maestras recreadas y actualizadas, disfrutadas por tí.
 - ♥ Escuela del texto virtual y del discurso autónomo en colaboración.
 - ♥ Escuela de la palabra articulada fluidamente.
 - ♥ Escuela de las preguntas divergentes con infinitas respuestas.
 - ♥ Escuela de la libre expresión total y los multi talentos.
 - ♥ Escuela de hallazgos e invenciones cotidianos para mejorar la vida.
 - ♥ Escuela de la transformación mágica, fantástica y real. Al mismo tiempo.
- ♥ Escuela de las visiones metafóricas a través de la imagen dialéctica: escuela de la cárcel o del oasis.
 - Escuela del habla o del silencio. Escuela cementerio o escuela selva.
 - ♥ Escuela de la reproducción imitativa que se transforma en innovación inventiva.
- ♥ Escuela para re-vivir, resucitar y renovar la propia escuela en su dimensión tóxica, inútil o inservible.



El precio simbólico de éste libro va destinado enteramente al desarrollo e investigación en creatividad, dentro del proyecto Educrea(te), para reInventar la educación por sus protagonistas.