

* José Cañas

DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA*

Una aproximación a la dinámica teatral en el aula



Recursos

ICORRIZO

Autor

José Cañas es actualmente profesor Asesor de la Lengua y Literatura Castellana para la Enseñanza Secundaria por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Profesor de Expresión Dramática Infantil y Juvenil, ha coordinado y dirigido innumerables Colectivos teatrales, varios de ellos de carácter escolar: La farandulilla, Plumas y tinteros, Gianni Rodari, Chibiricu, Pequeño teatro de Lucena...

José Cañas Torregrosa

DIDÁCTICA
DE LA EXPRESIÓN
DRAMÁTICA

Una aproximación a la dinámica
teatral en el aula

Ediciones OCTAEDRO

Título: *Didáctica de la expresión dramática.*
Una aproximación a la dinámica teatral en el aula

Autor: José Cañas Torregrosa

Primera edición: noviembre de 2009

© José Cañas Torregrosa

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona - España

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

octaedro@octaedro.com

<http://www.octaedro.com>

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-035-3

Depósito legal: B. 43.972-2009

DIGITALIZACIÓN: EDITORIAL OCTAEDRO

ÍNDICE

Capítulo I: EL PORQUÉ DE LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN LOS CENTROS ESCOLARES

I.1	Esos niños que nos rodean	13
I.2	La expresión dramática como alternativa liberadora	17
I.3	El teatro-espejo y el teatro-aventura.	19
I.4	Análisis y justificación del teatro infantil	21

Capítulo II LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA COMO JUEGO

II.1	El profesor animador.....	27
II.2	El juego formador.....	33
II.3	El juego catalizador de acciones-reacciones	35
	Juegos de percepción:	40
	Juegos motores-expresivos:	43
	Juegos de representación e imitación:	46

Capítulo III DEL JUEGO DRAMÁTICO AL TEATRO COMO ESPECTÁCULO

III.1.	Reflexión ante los conceptos de juego dramático y teatro	49
III.2.	¿Teatro o juego dramático? Análisis comparativo de ambas propuestas	52
III.3.	Justificación de la validez de las propuestas en las diferentes etapas educativas de la Enseñanza Obligatoria	58
III.3.1	Fase A. Niños de 4-6 años: Juego dramático, Nivel I	59

III.3.2 Fase B. Niños de 6-8 años: Enseñanza Primaria, Juego dramático, Nivel II.....	63
III.3.3 Fase C. Niños de 8-10 años: Enseñanza Primaria, Juego dramático, Nivel III	67
III.3.4 Fase D. Niños de 10-12 años: Enseñanza Primaria, Taller de expresión dramática, Nivel I . . .	68
III.3.5 Fase E. Alumnos de 12-14 años: Enseñanza Secundaria, Taller de expresión dramática y teatro .	71
III.3.6 Fase F. Alumnos de 14-16 años: Enseñanza Secundaria, Taller de teatro	72

CAPÍTULO IV:

LOS TALLERES DE EXPRESIÓN Y TEATRO

IV. Introducción.....	75
IV.1. Los talleres de expresión dramática: una metodología de trabajo.....	75
IV.1.1. El programa del <i>taller de expresión dramática</i>	78
IV.1.2. Ejemplarización tipificada de una sesión de taller de expresión	83
IV.1.3. El valor de la asamblea.....	90
IV.1.4. Los subgrupos de trabajo	92
1. Vestuario, utilería, attrezzo y maquillaje:	93
2. Iluminación y sonido:.....	96
3. Decoración:	98
IV.1.5. El laboratorio de sonidos y ruidos varios	99
IV.2. El taller de teatro	101
IV.3. El papel de la expresión dramática en los diseños curriculares para la reforma.....	106

CAPÍTULO V:

EL ANÁLISIS DE MESA: ANÁLISIS DE TEXTOS DRAMÁTICOS

V.1 A modo de introducción	115
V.2 ¿Coordinador o director de escena? Reflexión sobre una interrogante previa	116
V.3 Fases-guía para el análisis de un texto de autor.....	119
V.3.1. Fase A: Tiempo y espacio	122

V.3.2. Fase B: Estructura externa y estructura interna	126
V.3.3. Fase C: Estudio de los personajes; el conflicto	131
V.3.4. Fase D: Recursos dramáticos	134

CAPÍTULO VI: CONSTRUYENDO EL PERSONAJE

VI. Introducción	139
VI.1 El punto de partida: el espacio de trabajo	141
VI.2 Relajación y respiración: la memoria sensitiva	146
VI.3 A la búsqueda del personaje: ¿Quién soy yo? ¿Quién es él? ¿Cómo es?	154

CAPÍTULO VII: LA PUESTA EN ESCENA

VII.1. La elección de los actores: el reparto	157
VII.1.1. Eligiendo a los «mejores»	157
VII.1.2. La elección como oportunidad integradora y de clara motivación	159
VII.1.3. Cuando todos pueden hacer de todo.....	162
VII.1.4. Dando entrada al azar	163
VII.1.5. El reparto por parejas de actores	164
VII.1.6. Votando a los que se consideran más capaces. . .	165
VII.1.7. La prueba como sistema de selección	165
VII.2. El trabajo de mesa previo al montaje.....	166
VII.3. Fases alternativas de un montaje	167
VII.3.1. Las unidades de acción: división del texto	168
VII.3.2. Grabación del texto tras una primera lectura: audición y comentarios.....	169
VII.3.3. Memorización secuenciada del texto por unidades de acción	171
VII.3.4. Montaje, igualmente secuenciado, de las citadas unidades de acción atendiéndose también al movimiento y al espacio: voz y movilidad	172
VII.3.5. El texto como pretexto. Montaje de las unidades de acción introduciendo ahora situaciones improvisadas. Recreación del texto. Incorporación de nuevos textos e imágenes. Reestructuración del anterior.....	173

VII.3.6. Grabación del texto aparentemente definitivo . . .	174
VII.3.7. Los ensayos	174
VII.3.8. Los ensayos generales	177
VII.3.9. La representación	178

CAPÍTULO VIII:
LA CREACIÓN COLECTIVA:
HACIA VUESTRO PROPIO TEATRO

VIII.1. El grupo creador	185
VIII.2. Proceso alternativo para creaciones colectivas.....	187
VIII.3. Ejemplos de creaciones colectivas infantiles.....	200
VIII.4. Breve comentario a las creaciones colectivas incluidas en esta Didáctica	215

CAPÍTULO IX:
TÍTERES Y MARIONETAS

IX.1	Títeres y marionetas: definición y un poco de historia	217
IX.2	T i p o s d e t í t e r e s	2 2 1
IX.2.1.	Figuras accionadas desde arriba	221
IX.2.2.	Figuras accionadas desde abajo.....	222
IX.3	El títere en la escuela	224
IX.3.1.	El títere como elemento-puente entre el profesor y el alumno	225
IX.3.2.	El títere como elemento de expresión	225
IX.3.3.	El títere como espectáculo	227
IX.4	Algunos consejos sobre la manipulación del títere	227
IX.5	Aproximación hacia una metodología del títere-espectáculo	230
IX.6	C o n s t r u c c i ó n d e t e a t r i n o s	2 3 3
IX.7	Cómo construir algunos títeres sencillos	236

CAPÍTULO X:
LAS MÁSCARAS, EL TEATRO DE SOMBRAS
CORPORALES Y OTRAS TÉCNICAS

X.1. Máscaras: un poco de historia y algunas razones para trabajarlas en la escuela	241
X.1.1. Tipos de máscaras	245

X.1.2. Cómo confeccionar algunas máscaras	246
X.2 El teatro de sombras corporales	250
X.3 Mimo y pantomima: breve aproximación a una técnica que gusta a nuestros alumnos	256
X.4 Otras técnicas corporales al servicio de la escuela.....	260

**CAPÍTULO XI:
LA MÚSICA EN EL TEATRO INFANTIL
Y EN LOS TALLERES DE EXPRESIÓN
Y DRAMATIZACIÓN**

XI.1 La música y el niño	263
XI.1.1. La música en los talleres de expresión y teatro	264
XI.1.2. La música dentro del espectáculo	267
XI.2 Selección musical	270

APÉNDICES

Desarrollo práctico, a modo de ejemplo, de un posible montaje teatral válido en la Enseñanza Obligatoria: « <i>Érase una vez la Revolución (1789 o así)</i> » de José Manuel Ballesteros Pastor	275
... A modo de muy breve epílogo	301
Bibliografía	303

CAPÍTULO I

EL PORQUÉ DE LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA EN LOS CENTROS ESCOLARES

I.1. Esos Niños QUE Nos RoDEAN

... Si recordamos la forma en que se educaba apenas hace 50 años, veremos que todo se hacía de forma natural. Se nos dejaba en medio de la naturaleza bajo la atenta mirada de mamá, que vigilaba desde su ventana. A veces se encargaba de esto el abuelo. Vivíamos de nuestro entorno: del jardín, del campo, de los animales, del río, y nos servíamos de lo que buenamente teníamos a mano. Si volvíamos desastrados o sucios, recibíamos la bofetada redentora, que para nada servía; al día siguiente, volvíamos a las andadas...

CLAUDEVALLÓN

Práctica del teatro para niños

Existe en mis primeras palabras un deseo imperioso y una reflexión de adentrarme en el mundo de los sujetos activos con quienes comparto mi trabajo para justificar —de «justicia»— todo esto que pretende ser (al menos, con esa ilusión nace) un material de utilidad. Mucho es lo que se habla de métodos y metodologías y poco lo que se escribe de los elementos receptores de nuestros proyectos. Lo cierto es que ellos, los alumnos, nuestros alumnos, forman parte de una realidad que se nos hace a los adultos, y por momentos, lejana e inaccesible. De poco vale la firme voluntad de constituirnos en pedagogos comprensivos pero ocasionales —mientras dura una actividad que luego se abandona por otra de mayor «rentabilidad en contenidos»—; no puede bastar el simular que se les escucha: habrá que escucharles, y para ello podríamos recurrir a uno de los mejores trucos de magia blanca que existe: ser, un poco o un mucho, niños como ellos. Pero, ¿cómo son estos niños que desconocemos? ¿Cómo podemos, en la medida de nuestras posibilidades, convertirnos

en compañeros de juego? ¿Es posible realmente la comunicación entre ambos?

No pretendo, en modo alguno, hacer un tratado sobre psicología infantil, ni tan siquiera una aproximación a ésta. He dicho que la realidad que me rodea, los niños que juegan y hacen teatro conmigo, me invita a hacer una reflexión. Sólo intento transcribirla. Ése es realmente nuestro deseo.

* * *

Se han ido cambiando los campos y espacios verdes por un conglomerado de hormigón y asfalto, y los niños, afortunadamente, han seguido naciendo. El marco se transforma inexorable y paulatinamente y, sin embargo, viejos esquemas persisten aún en él. A pesar de los avances técnicos y del influjo poderoso de los medios de comunicación, los adultos adoptamos, como por herencia, las mismas actitudes despóticas de generaciones anteriores en relación con los menores. Se repiten prohibiciones, deseos inalcanzables, frustraciones y reprimidas ansias de buscar y encontrar. Eso sí, todo esto envuelto en un contexto aparentemente lúdico, envuelto, en realidad, en juegos poco adecuados y alienantes, con juguetes limitadores de la creatividad, de objetos incitadores del juego en solitario... El progreso les dora una preciosa jaula, sin espacio para la motricidad, para la inventiva, para la socialización, para el desarrollo personal, para la búsqueda del yo.

Si no halla el campo, si la calle es un lugar de juegos imposibles, si tan sólo le queda como suya, particular y algo privada, la habitación, una habitación a donde se le manda cada vez que estorba a los adultos y que, por lo tanto, es también una cárcel, lugar de represión; el espacio —posiblemente compartido— queda reducido a la más mínima expresión para un ser que, en teoría, es fundamentalmente activo.

Para retener y controlar estos impulsos vitales, esos deseos de exploración y movimiento, para aquietarlo y reducirlo, está la televisión, el video y, últimamente, el ordenador, verdaderos consoladores pasivos.

Frente a la pantalla «todos somos iguales». La familia disuelve su jerarquía ante la telenovela o la serie de turno porque en medio de ella, la propia pantalla es quien manda. ¿Dónde quedará, pues, la comunicación familiar, la charla diaria, el consejo, la tertulia ante la mesa, el comentario escolar? El padre se contenta posiblemente con una visualización rutinaria del boletín de notas, con la reprobación o la aprobación posterior,

pero nada más. Mientras tanto, los niños sienten claro el distanciamiento de la familia, el agobio aplastante de la ciudad, la soledad de sus cortos metros cuadrados de paraíso en forma de habitación, el encantamiento de una pantalla que le enseña códigos que él quiere dominar, la desaparición, paulatina pero voraz, de los espacios verdes, de todos los espacios... Pero también queda la escuela. La vieja escuela. ¿Está ahí realmente la compensación? Reflexionemos: abramos la puerta de la clase, de una entre muchas clases, y veamos la disposición de las mesas individuales y pequeñas frente a la mayor de todas, fuente de donde emana «toda sabiduría». Realmente una sola sesión nos basta para darnos cuenta de que todo el esquema inmovilista, dirigido y claramente imitativo, de la sociedad en que vivimos, en sus múltiples manifestaciones, se ejerce también dentro de esa sala especial llamada aula.

Cuando los contenidos que hay que aprender son *leitmotiv*, y éstos, aun desconectados de la realidad de los destinatarios —cuesten lo que cuesten—, son los elementos esenciales que vertebran y justifican la enseñanza, cuando los listones están ya establecidos y los niños dispuestos a una carrera en la que sólo llegarán, al final, los elegidos; no podrá haber nada que entorpezca la marcha, dura y sin tregua, hacia la Universidad —ya desde la escuela— que el sistema preconiza, alienta y estimula. Todo intento de desviar o confundir esta marcha podrá ser tachado de subversivo... Por eso Joaquín, catorce años, que hace teatro con otros amigos tan «subversivos» como él, que acampa para ver las estrellas en noches de primavera, que canta en clase o dibuja en el parque, no ya el clásico jarrón, enmohecido de polvo y copia de la sala de plástica, sino árboles, niños, estanque y patos, es un problema auténtico, un irreflexivo que «nunca llegará a nada, un rebelde que no sirve para estudiar y sí para perder el tiempo en tonterías...».

Cerremos la puerta de la clase. Sigamos mirando alrededor y olvidemos a Joaquín un momento. Pasillos largos, aulas repletas, y el patio también está lleno de asfalto. En el recreo, montones de chavales lo ocupan todo. Pero tampoco les vemos corretear en demasía. El espacio se lo impide... También, quizá, la motivación. ¿Dónde quedarán los juegos de corro, las retahílas?

«En un café rifaron un
pato, un, dos, tres y cuatro.
Uno, dos y tres,

zapatito inglés,
y a ver a quién
le toca el cuatro:
Uno, dos, tres y cuatro.»

Tal vez seamos nosotros ese número cuatro. Nos tocó. Pero, ¿nos hemos dado cuenta de que la suerte infantil, el cabalístico azar de juego y corro, nos eligió para dar una dimensión lúdica, tal vez nueva, a las actividades escolares de nuestros alumnos? Seguramente Joaquín nos mira para observar nuestra decisión: a algunos los verá, cansados, dar vuelta atrás, desestimar su elección... Son muchos años ya en la brecha... Quizá no queden más fuerzas. Otros, consecuentes y firmes con sus ideas de siempre, fruncirán el ceño y harán como si nada hubieran oído: los programas son los programas... Pero tal vez otros, alentados por una nueva oportunidad o por un primer encuentro, tomarán la mano de Joaquín y de los demás chavales, bailarán algo que se parece a una danza, antigua o nueva, y no pararán de jugar hasta que les venza el cansancio; aprenderán, entonces, juntos, lo sabía que resulta la comunicación, lo necesaria que es; sabrán cómo surge la expresión desde la espontaneidad y la creatividad, de sus formas y variedades, de sus valores; entenderán cómo se puede llegar a un sitio por caminos distintos, tal vez en el corro, como antes, con la danza... Y cuando la jornada parezca que termina, habrán encontrado un maravilloso motivo para continuar al día siguiente... (—¡Que no falte el corro! —les dice Joaquín, mientras se convence de que tiene otros amigos, otros compañeros. Y ellos, los mayores, lo saben también.)

I.2. LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA COMO ALTERNATIVA LIBERADORA

«El uso total de la expresión»

Me parece un buen lema de bello sonido democrático.

No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

GIANNI RODARI

Gramática de la fantasía

Sabemos que el juego infantil favorece la expresión o, incluso, puede estar dentro de ella, que es ésta también, y por tanto, una forma sutil y elemental de expresión, cerrada y sin espectadores, entendiendo por «expresión» toda manifestación interna que, apoyándose necesariamente en un intermediario (que puede ser corporal, gráfico, vocal o mixta entre estos elementos) se convierta no sólo en un acto creativo sino también en un proceso de receptividad y escucha, de aceptación de los demás y autoafirmación personal.

Es cierto que enseguida que racionaliza las cosas, el niño tiene un estupendo aliado en su imaginación para poder jugar, pero el niño que no juega nada más que con la imaginación, que desconoce todo un mundo de signos y símbolos con los que manifestar sentimientos y sensaciones, puede quedarse pronto corto en sus recursos internos y el juego resultarle algo tan elemental e inútil que no merezca la pena realizar. En poco tiempo, la carga de emociones y sensaciones que se acumulan con el paso de los días con los nuevos descubrimientos, resultará inmensa. Si el niño no ha aprendido a expresar, toda esa carga de «cosas nuevas» que están dentro de él, pesará en demasía, llegarán los rechazos, la transgresión de las prohibiciones, el desarraigo... posiblemente, la automarginación.

Por todo, la defensa de la expresión está más que justificada si supone la realización del conjunto de manifestaciones expuestas: toma de conciencia, aceptación de la realidad externa e interna del que expresa y por ende, autoafirmación de la propia personalidad.

Pero el campo de la expresión es sumamente amplio y no todas las formas están plenamente aceptadas. La expresión plástica es, sobre todos los tipos, la mejor admitida, la más extendida y su realización, dentro de talleres, prolifera ahora considerablemente aun cuando no se le dé la

importancia plena que merece y quede relegada, en la escala de valores de las actividades escolares, a una actividad secundaria dentro del *currículum* en comparación a otras disciplinas.

Pero si la expresión plástica, aun siendo como he dicho, la más admitida, se encuentra en ese plano discriminado dentro de la valoración conceptual por los docentes, mucho menos admitidas se hallan la expresión musical —aunque por todos los medios se intente también salvarla por parte del Ministerio—, la expresión corporal y la expresión dramática. Y si es cierto que en el terreno musical se están descubriendo nuevas formas de potenciar el desarrollo completo del individuo, pienso —somos muchos los que creemos en esto— que el teatro es una de las formas de expresión más adecuadas y completas para cubrir estos fines dentro del desarrollo pleno del niño, puesto que se fundamenta en las dos posibilidades básicas de expresión que no son otras que movimiento y palabra, y sustentada plena y constantemente por la creatividad y la espontaneidad.

Para que esta defensa del teatro sea totalmente válida, si realmente la expresión dramática es una de las formas de expresión más completas, habrá que añadir que ésta tiene que estar basada, básicamente, en un concepto esencial, el mismo con el que hemos empezado este apartado: el juego, ese juego que conduzca al niño a considerar la propia expresión, en este aspecto de la dramática infantil, como parte fundamental de su libertad personal, el que le permita ver al mundo tal y como es, y a opinar sobre él sin reparo, el que le capacite para disfrutar con otros niños momentos de libertad compartida, de socializarse al formar parte de una aventura común, de sentirse igual, importante y necesario dentro de la colectividad como grupo homogéneo que trabaja junto, que expresa en común.

Así pues, la expresión dramática se ofrece como alternativa liberadora al igual que integradora y formativa, ante el modelo que la sociedad impone para los niños que crecen en nuestros días. Y si tan sólo los talleres de teatro —ubicados generalmente en centros municipales de cultura, asociaciones de vecinos, centros parroquiales o determinados colegios— la acogen en la actualidad, serán estos los frentes que deban desarrollar las distintas actividades, expandirlas, difundirlas y, al mismo tiempo, hacer que experimenten, apliquen y sistematicen todas aquellas acciones nuevas que se encaminan a que los programas escolares, la institución familiar, los organismos oficiales y, por consiguiente, la sociedad entera

reconozca el valor global y formativo que el juego del teatro desarrolla en los niños.

I.3. EL TEATRO-ESPEJO Y EL TEATRO-AVENTURA

Ya no se trata de acumular un saber cuestionado sin cesar, pasado; cada vez es menos necesario repetir las cosas aprendidas, uno ya no puede contentarse con grabarse conocimientos muy rápidos. Hemos de ser capaces de inventar soluciones nuevas frente a situaciones nuevas. Quien dice capacidad de adaptación, dice flexibilidad de espíritu. Así, pues, hay que desarrollar en los niños esa flexibilidad, esa creatividad, que les serán indispensables; hay que suscitar el pleno desarrollo de las facultades olvidadas por la educación tradicional, impregnada de valores de la civilización occidental.

CATHERINE DASTÉ

El niño, el teatro y la escuela

Si el juego es desorden para los adultos, el teatro-juego (como binomio extraño y, para algunos, antagónico) es ya, de antemano, doblemente «perturbador» y «peligroso» ante cualquier adulto que se precie. Desgraciadamente son muchos los docentes que, amparados en esas premisas, reniegan de la actividad, primero, por la ruptura de esa idea de «orden» en la que creen ciegamente, y segundo, por el puro temor a la visión crítica de las cosas que el alumno pueda desarrollar. Ante eso, se desaconseja la experiencia y, lo que es peor, se ataca furibundamente y en los tonos más descalificantes y despectivos posibles, a aquellos docentes que intentan usar el teatro como un instrumento pedagógico más, dotado de excelentes posibilidades y de valores contrastados.

Antoniorrobes, en su pieza teatral *Hoy de hoy de mil novecientos hoy* hace una perfecta reflexión en torno a este teatro-espejo que los niños gustan realizar y que, con su manera de ver el mundo, altera y perturba los conservadores planteamientos propios del mundo de los adultos. Afortunadamente en el texto del renombrado cuentista, un grupo reducido de personas mayores salva la situación, justificando a los niños y todos juntos, finalmente, se ríen grotescamente de su propia realidad, después de verse retratados a través del espejo de lo cotidiano, puesto a su disposición tras un juego de chavales.

Pero, como antes apunté, este teatro-espejo puede resultar —por razón de la visión crítica a desarrollar— realmente peligroso para la concepción lineal y de orden pleno de los mayores y, por tanto, de los docentes. ¿Por qué razón entonces, se le pone al teatro mayores objeciones que a la plástica o a la música? Las «novedades» pueden romper el esquema de un trabajo que no admite desviación en su objetivo primordial: desarrollar y proyectar a los individuos mejor preparados para que éstos escalen los puestos más relevantes de la sociedad, pasando, como no, por la universidad, seleccionándolos de entre todo un amplísimo conjunto, que quedará relegado, sin remedio al mundo del trabajo elemental.

Sin embargo, esas peligrosas «novedades» no son tan nuevas puesto que arrancan de una tradición tan vieja como lo es la propia humanidad, anclada en concepciones sacras y de culto, por las cuales, el hombre se transforma, mediante una ceremonia, en otro hombre, con otra personalidad y con otra misión. Esta «metamorfosis», que nace como digo, de magias y ritos ancestrales y religiosos, hace que se revivan situaciones placenteras, pero igualmente, hechos y acciones reprobables y condenatorias, tal y como la vida misma es capaz de generar.

El teatro-espejo es necesario para unos ojos que se abren al mundo pues, aun debatiéndose en concepciones equivocadas (?), los niños podrán confrontar sus ideas y sus conceptos, relacionarlos, seleccionarlos, partir de ellos hacia otras concepciones que les lleven, más tarde, a otras distintas, poner en sus labios y en sus mentes expresiones que les llegarán desde todas las fuentes y que harán suyas a través del personaje que encarnen, como en las viejas ceremonias, continuando así la ancestral y ritual metamorfosis.

Pero para el niño que lucha por tener su propio yo, el teatro también es una aventura, abierta y global, sin límites ni espacios fijos, libre.

Si «aventura» es sinónimo de «desafío», «reto», «búsqueda», «viaje a lo desconocido», todo esto a la vez es, igualmente, y sin darse cuenta, el teatro para los chicos: «desafío» porque deberán romper su situación cotidiana y retarse ellos mismos para asumir otros papeles distintos al de esos seres que crecen entre las paredes anodinas de un colegio determinado, de una casa cualquiera, en una localidad quizás no muy importante; «búsqueda», porque no valdrán para sus juegos otras referencias que las que ellos y el grupo encuentren, unas referencias que les sean válidas para esta nueva dimensión que les transporta... Es también, por ello, un «viaje a lo desconocido» porque es seguro que hallarán nuevos parámetros que

determinarán unas nuevas relaciones entre ellos y con el animador-adulto, una satisfacción real por un trabajo motivador y efectivo, una visión distinta de las cosas, un rechazo a los tabúes y falsos pudores, un desarrollo del sentido artístico, unas ganas de volver a crear y recrear situaciones, un deseo imperioso de querer, otra vez, jugar al teatro.

I.4. ANÁLISIS Y JUSTIFICACIÓN DEL TEATRO INFANTIL

Espectáculos de alta calidad humana, artística y técnica, especialmente concebidos y realizados para la juventud y para la infancia en unión con los educadores, por artistas y artesanos conscientes de la grandeza de semejante tarea y de la responsabilidad de quienes la emprenden, puede contribuir enormemente al progreso espiritual del pueblo, a la extensión de la cultura y del gusto. Pueden preparar generaciones de espectadores, de críticos, de creadores informados y, al mismo tiempo, ofrecer a los poetas, a los escenógrafos, a los actores y a los directores de este tiempo, excepcional y auténtica ocasión de búsqueda, de renovación y de alejamiento de las convenciones, de los conformismos y de tantos otros impedimentos para su libre inspiración, ofreciéndoles un inmenso público todavía no deformado, no sofisticado, entusiasta y exigente, magníficamente exigente: el público de los niños y de los jóvenes.

LEONCHANCEREL

Revista *Primer acto*, n.º 96

En estos momentos de evidente crisis teatral (aunque la palabra «crisis» acompaña desde hace muchísimo tiempo al término «teatro» y no cesan, afortunadamente para todos, de aparecer grandes espectáculos dramáticos), el teatro infantil se debate desigualmente por las distintas comunidades autonómicas de España, auspiciado o ignorado por las instituciones públicas y privadas del país. Será otro el lugar en que analice este hecho de apoyo o desfrenestración de la actividad; lo más importante ahora sea realizar una aproximación a este tipo de teatro como fenómeno social, cultural y educativo, fenómeno que no es como parece, una novedad de nuestro siglo, sino que, al igual que el teatro de adultos, es tan antiguo o más que la propia religión.

La imitación de los animales para facilitar la caza o los movimientos que dan lugar a las danzas tribales primitivas, tendentes a invocar la lluvia para favorecer las cosechas, pueden afirmar estas palabras. Si el hombre piensa que es más fácil educar al niño mediante la imitación, pronto encontraremos el paralelismo entre esa acción y su efecto, entre dos destinatarios del teatro.

Platón escribía, cuatrocientos años antes de Cristo, en sus *Leyes*: «Todos los niños, desde los tres años y hasta llegar a la edad en que tengan que intervenir en la guerra, deberán participar en determinadas procesiones y en oraciones públicas... danzando y marchando, ya más velozmente, ya más lentamente». Y es cierto que en la antigua Grecia a los niños se les ejercitaba en juegos educativos tendentes a su desarrollo y formación siendo admitidos, desde muy pequeños, en las fiestas dedicadas a Dionisio, en los festivales de Atenas.

Esquilo, para su tragedia *Las suplicantes*, en su primera representación dispuso de un coro compuesto por cincuenta niños y jóvenes que cubrieron las cincuenta hijas de Dánae, papeles que requerían de los niños una cierta técnica que les exigía, desde el uso del coturno hasta ese modo tan particular de peinarse con el *oncos*, atando largas trenzas sobre sus cabezas: «En general, parece que el objeto que se propuso Esquilo fue crear, mediante el empleo del majestuoso vestuario teatral, el coturno y las grandes máscaras con *oncos*, una impresión de nobleza idealizada de magnificencia y de grandeza para el conocimiento y valoración de los jóvenes y niños».¹

Realmente lo que los educadores de esa época pretendían no era otra cosa que la juventud participara en los acontecimientos y manifestaciones culturales y políticas, con un alto grado de dignidad, comprensión y respeto.

También la Edad Media y el Renacimiento recogen actividades teatrales de carácter infantil o con inclusión de niños actores, como las representaciones de títeres (cuyas ilustraciones se conservan en muchos manuscritos de esta época) y que, aunque concebidas para un público adulto, eran muy del agrado de los niños, o las representaciones de la Pasión y los Misterios que se hacían en plazas y mercados donde era muy frecuente la actuación de adolescentes que incluso llegaban a cobrar por su trabajo.

En 1573 se estrena en Alsacia *Obra cristiana para la disciplina de los*

1. Allardyce, N., *Historia del teatro mundial*, Ed. Aguilar, Madrid, 1964.

niños, escrita por Johan Raser, que, con carácter didáctico-religioso, contempla la actuación de noventa y siete niños en una pieza teatral que, con una extensión de diez actos, registraba una duración media de dos días por representación. Pero no sólo los niños eran actores de obras exclusivamente religiosas sino que aparecían con asiduidad en multitud de comedias profanas, sobre todo en el Renacimiento.

Agustín de Rojas, al hablar de las compañías españolas de comedias de los siglos xvi y xvii hace señalar que las integraban también muchos niños que no sólo hacían papeles femeninos sino papeles propios de su condición infantil.

Serán los jesuitas (desde que san Ignacio de Loyola fundara su colegio romano en 1551) los primeros que intentan estructurar y dar forma a un teatro para jóvenes, con características propias pero, evidentemente, religiosas (obligatoriamente, latinas y pías).

Mucho más tarde, será otra orden religiosa, los salesianos, los que redescubran los valores didácticos del teatro. El mismo san Juan Bosco, después de trabajar el teatro de marionetas, se adentra en el mundo del teatro de actor y da forma a lo que él denomina «pequeño teatro», conjunto compuesto por diecinueve reglas que recoge toda la visión que el religioso tenía del teatro, reglas que inciden en el carácter moral de la experiencia, que determinan elegir a los actores, como premio, entre los chicos de mejor conducta, realizar piezas breves, siempre muy dirigidas, procurar un vestuario no muy costoso y evitar, a toda costa, elogios para los «especialmente dotados para representar, cantar o ejecutar».

El siglo xix y principios del xx, aun siendo muchos los intentos de dotar al niño de un teatro adecuado a sus intereses —fallidos casi todos ellos—, sí que han producido significativos autores que, aunque no sean propiamente escritores de ámbito teatral, sí que han escrito textos inmortales, susceptibles después de ser dramatizados, incidiendo notablemente en el futuro del teatro infantil, así los hermanos Grim, Heinrich Hoffman, Hans Christian Andersen, Charles L. Dogson — más conocido por Lewis Carroll—, Carlo Lorenzini, Charles Dickens, Mark Twain, o incluso el autor del maravilloso *El principito*, Antoine de Saint-Exupery.

Ya en España y en este siglo, Jacinto Benavente intenta, en colaboración con Eduardo Marquina, hacer un teatro auténticamente para niños, proyecto que se hace realidad el 20 de diciembre de 1909 estrenándose diversas obras originales y algunas adaptaciones: *El príncipe que*

todo lo aprendió en los libros, La cenicienta... También Valle Inclán escribe para los pequeños (*La cabeza del dragón*) e incluso los hermanos Álvarez Quintero (*La muela del rey Farfán*)... Pero el plan, ambicioso y amplio, recibe escaso eco de la burguesía y de la Corte, y la poca respuesta de los niños lo invalida en seguida.

Hoy en día, autores, docentes y especialistas —aunque no en el número que a mí me gustaría— reconocen no sólo los valores del teatro infantil sino las reglas que lo caracterizan, lo configuran, le dan entidad y razón de ser...

Reconocer todo esto implica asegurar que el teatro infantil no es el hermano pobre del TEATRO con mayúsculas (así, con estas letras grandes para significar el teatro de los adultos), sino que es otro tipo de teatro, premisa esta que no podemos olvidar nunca los educadores si pensamos trabajar la expresión dramática con niños.

¿Qué significará, por lo tanto, hoy el teatro infantil? Habría que hacer, antes que nada un análisis previo del término para determinar, sin dificultad, que se derivan de él dos claras concepciones: «El teatro para niños» y «El teatro de los niños»; el primero de ellos sería el realizado por adultos para un público infantil, y el segundo, el realizado íntegramente por los niños, bien siguiendo un proceso de creación colectiva, bien dentro de lo que se considera como juego dramático.

Muchas son las polémicas suscitadas por la atribución del término «teatro infantil» a raíz de las dos concepciones antes señaladas. Desde Alfonso Sastre —que aboga por el «teatro de los niños» como legítimo y único teatro infantil en su «pequeñísimo organon»— pasando por las reflexiones de otros especialistas como Alfredo Mantovani o Jorge Eines, igualmente defensores de esta concepción.

Pero no podemos olvidar otra posible tercera concepción que se sirve de las dos anteriores. Se trata del teatro escrito por adultos y para adultos trabajado y escenificado por niños, previa invitación a la recreación de sus textos, es decir, pasando por su tamiz particular y colectivo, como grupo inserto en una realidad que tiene que hacer suya esa otra que el autor le oferta.

Si realmente la representación tiene como objetivo el espíritu del niño, si está inserto dentro de sus intereses lógicos y formales, las propuestas pueden resultar igualmente válidas.

Ante todo esto, me decanto por adecuar el término «teatro infantil» a toda representación que se haga, tanto de teatro interpretado por niños

ante un público, aunque los espectadores sean adultos, como el juego dramático que los chicos hacen en el colegio, o también, el teatro que los adultos conciben e interpretan para los niños.

Partiendo, pues, de la premisa de que ninguna de las tres proposiciones es preferible o más importante que las otras, sí que habrá que hacer un rechazo frontal a ese teatro de adultos puesto en boca de actores-niños que recuerdan viejos añados o niños-viejos, que rompen constantemente la paralela concordancia que tiene que darse entre edad y texto para evitar así extrañas dicotomías, disfunciones entre la realidad infantil y la realidad propia del personaje que representan; me refiero, claro es, al uso y al abuso, por parte de muchos docentes, de «trasplantar» su visión del teatro, de ese teatro con mayúsculas al mundo de los niños, de sus alumnos en concreto. En multitud de ocasiones contemplé obras pensadas y creadas para personas mayores, puestas en escena por niños que, en la mayoría de los casos, no entendían la propuesta teatral a desarrollar, pero que se prestaban, eso sí, a repetir y realizar cuantos movimientos y voces se les ordenaba por bien del resultado final del montaje. Esto, que me parece poco motivador para los chicos y que, en muchos casos, crea frustración y provoca una espantada general de todo lo que «huela» a teatro, debe ser tomado muy en cuenta: los niños poseen un mundo interior rico y propio, generoso y abierto que sólo espera el empujón hacia la creatividad y la libre expresión (que bien puede dárselo su profesor, un animador adulto o/y su propio ambiente grupal). Este mundo interior es característico y suyo. Aquel que entre en él deberá aceptar sus reglas de la mano del juego. Un teatro alejado de este mundo interior, de estas reglas del juego, no puede llenarle y, por consiguiente, no sirve.

* * *

De las reglas, metodologías y estrategias para desarrollar los valores intrínsecos que el teatro escolar posee, nos ocuparemos en los siguientes capítulos. Valga, pues, esta primera aproximación introductoria, en forma de capítulo inicial, para reflexionar, primero, y reclamar, después, un lugar para el teatro en la escuela. Joaquín y sus compañeros nos siguen esperando.

CAPÍTULO II

LA EXPRESIÓN DRAMÁTICA COMO JUEGO

II.1. EL PROFESOR ANIMADOR

El enseñante debe sumergirse en el juego, en su interior; debe participar del placer de moverse y gesticular con los niños, debe usar su propio cuerpo junto al de los niños y no quedarse al margen, sin involucrarse operativa y emotivamente. El es el interlocutor que necesitan los niños para confirmar la propuesta de sí mismos expresada en el juego.

FABRIZIO CASSANELLI
Gesticulando

No quiero adentrarme en la polémica, abierta ya, de quién debería impartir la dramatización en las escuelas. Siempre he pensado que todo trabajo efectuado con cariño, amplitud de miras y objetivos, profesionalidad y entrega es altamente plausible. Cuando me preguntan, ¿podemos los enseñantes trabajar el teatro y la dramatización en nuestros centros, aun no siendo profesionales del mismo, aun teniendo escasa preparación técnica sobre este arte?, siempre respondo que sí, en un principio, aunque a renglón seguido, añado que esa primera buena voluntad debería ir pronto paralela a experimentaciones constantes, a observaciones y registros y, al mismo tiempo, a una formación continua en base, principalmente, a esas experimentaciones y a las necesidades que la experiencia vaya generando en el grupo. Trataré de explicarme: si tú acudes a la llamada de Joaquín — o la de uno de tantos y tantos niños como Joaquín que esperan sin decirlo un cambio en la escuela— y piensas que careces de una formación en el plano teatral y corporal, acércate al grupo que te inquiera, no obstante. En la misma invitación inicial a formar parte de algo diferente, hay ya una motivación fuerte. Crear el ambiente será tu primera misión. El juego, sin más, puede ser el desencadenante de muchas situaciones

nuevas (o quizá, no tan nuevas; tal vez sólo permanezcan en estado latente en los niños, en ti también). Y juega, ¿a qué? A TODO. Habrá que escuchar sus propuestas, dejarse llevar por sus juegos. También deberás tú proponerles otros (los que recuerdes de tu infancia, los que encuentres en manuales, en didácticas, en libros de técnica teatral...). Aquí empezará tu formación.

Paralelamente, como antes he dicho, observa los resultados de las prácticas del juego, anota todo, confecciona fichas individuales y de grupo. Refleja también tus dudas y tus éxitos. Sabrás pronto que no muy lejos de ti hay un seminario que tiene al cuerpo como eje de trabajo, o una actividad semejante en algún centro próximo. Confronta las dudas con tus colegas (¿cómo las resolvieron ellos?). Piensa en las posibilidades de trabajar como grupo o seminario temático; adquiere bibliografía, asiste a cursos si tu tiempo te lo permite... pero, sobre todo, experimenta e investiga con los alumnos, rodéales de expectativas y motivaciones, y procura que no falte nunca el calor humano, la afectividad, camino que lleva hacia la comprensión y la comunicación real.

Creo que he dicho muchas cosas en poco espacio y pienso que habrá que detenerse un buen rato para reflexionar sobre todo esto. De todas formas, os estoy animando abiertamente ya, a que deis el paso, a que pintéis de color y calor vuestros centros y, sobre todo, os estoy invitando a llenar de creatividad a los muchachos. Hay, claro, un requisito previo: tu disponibilidad. No es ésta otra asignatura más, otra estructura, pesada y anquilosante, para retener a los chicos en sus asientos mientras les hablamos impertérritos de lo importante que es tener un alto nivel cultural y de conocimientos. Todo lo contrario: es, frente a lo estático, dinamismo, vida, libertad, y tú eres quien puedes y debes comunicar todo eso. Ya sé que cuanto más mayores, parece que debemos de olvidar cosas que, teóricamente, ya no pueden ir con nuestra condición de adultos; no tenemos derecho al pataleo, a la rabieta, al llanto, pero tampoco, a la carcajada, a la más efusiva explosión de alegría... Perdemos toda una parte de nosotros mismos al hacernos adultos responsables... y lo peor es que sabemos bien que esa parte no se pierde, se queda dormida en nosotros, esperando que algo la despierte o se nos quede ahí, fermentando la base de mil y una frustraciones, de crisis de identidad, de depresiones varias que no sabremos nunca a qué obedecen.

No tenemos igualmente derecho a frustrar los caminos de nuestros alumnos, a acelerar en demasía su conformismo, estático y sin metas.

Asistimos —ya lo hemos dicho— a un momento de la historia en donde los jóvenes creen tenerlo todo, en donde no se establece ni la más mínima disputa amparada y espoleada por el supuesto empuje de los jóvenes, y nosotros, los adultos contribuimos enormemente, conscientes o no, a ello. Por eso, todo intento de desarrollar en los chicos aptitudes de creatividad, socialización, compañerismo, imaginación, actitud crítica, etc., conllevará, sin más, a romper esa línea marcadamente conservadora de nuestros jóvenes y comportará sabia nueva ante sus vidas. En principio, pues, puede ser altamente tentadora esa invitación formal a cambiar, en la medida de lo posible, la visión de nuestros centros para aquellos que, realmente quieran estar comprometidos con esta tarea; cambio que bien puede venir de la mano del teatro.

Dedicación, entrega, deseos de experimentación y un compromiso de formación —pronto la propia marcha de la experiencia te lo exigirá—, serán, por lo tanto, las bases donde se sustente esta invitación a la fiesta de la libre expresión en nuestros centros.

Pero la dedicación, la entrega, el propio juego, te pedirá un nuevo —y definitivo— sacrificio (?). Ni el mayor conocimiento de técnicas de carácter corporal, lúdico y teatral harán de ti un auténtico especialista en la materia si tú no rompes con la vieja idea del profesor omnisciente y omnipotente y te desligas de cuanto frontalmente te separa de los alumnos e intentas, en la medida de lo posible, hacerte uno más entre ellos.

Si la comunicación ha de influir en el grupo para que exista como tal, tú deberás saber comunicarte con ellos y ellos contigo —para que todo marche, para que podáis entenderos—. Si la comprensión tiene que presidir vuestras acciones, ábrete a todos los miembros para que la experiencia sea realmente motivadora, formativa y educadora y, al mismo tiempo, para que el resto te conozca y crea en ti.

Quizá sea esto último lo más difícil de realizar por el profesor-animador de una experiencia de carácter teatral en un centro. Son muchos los prejuicios sociales y profesionales que salen a relucir a la hora de realizar una actividad de esta clase. Sin embargo, y afortunadamente, el paso del tiempo hace que las relaciones profesor-alumno no se vean ya excesivamente distantes y contrapuestas y que en muchos centros escolares estas relaciones sean ya, de hecho, estrechas y efectivas. Es cierto que la relación profesor-alumno se hace más alejada y menos estrecha y fructífera cuanto mayor es el nivel de estudios realizado por el alumno. No es lo mismo el ambiente generado en un centro de primaria que en un

centro de enseñanza media (esto, claro es, hablando en líneas generales, puesto que siempre hay excepciones que, de todas formas, no invalidan la afirmación).

De todas formas, toda experimentación exige unas condiciones que en el caso del taller de teatro, ya están expuestas. También, pienso, están definidas las contrapartidas que se ofrecen a partir de esas «condiciones» requeridas. Todo profesional de la enseñanza estudia y valora cada una de las alternativas de que dispone, a modo de instrumentos pedagógicos tendentes a mejorar, no sólo las relaciones con sus alumnos, sino también la calidad y la creatividad en la enseñanza. De todas estas opciones —huerto escolar, prensa, talleres literarios, video, fotografía, cómics, danza, teatro...— que se ofrecen, sería altamente interesante tomar y desarrollar en el centro educativo aquellas actividades que, por sus características, ayuden a nuestros alumnos a mejorar su formación. Todas conllevarán un reto personal, un esfuerzo, pero también, un motivo pleno de satisfacción si la programación de dicha actividad y los resultados, la acompañan en su desarrollo.

Quizá sea también el momento de reflexionar sobre el concepto de «profesor-animador». No es éste, ni mucho menos, un concepto gratuito en donde el término «animador» adorna o, tal vez, confunde a la globalidad de dicho término. Todo lo contrario. «Animador» complementa, generosa y cualitativamente, a la palabra «profesor», confiriéndole una nueva dimensión: la del enseñante que continuamente proporciona los elementos necesarios para que la actividad no decaiga, para que constantemente se esté «retroalimentando» en base a nuevas propuestas que engloben las anteriores y las proyecte hacia renovados fines, hacia otras metas.

Sabemos todos que estos principios de pedagogía activa no forman parte de ningún invento de última hora. El profesor que dinamiza la actividad, que observa, cuida y motiva en todo momento, es algo que, aunque no generalizada, sí que es una forma de enseñanza extendida y realizada en muchos centros escolares —aunque no todo lo suficientemente propagada como debiera—. No obstante, en un taller de teatro, el profesor-animador participa no sólo de esta idea general, sino que, al integrarse plenamente en el grupo, adquiere otra dimensión distinta a la de actividades paralelas o de otra índole. Es un verdadero provocador de acciones pero también recoge propuestas de los demás miembros y las proyecta para su ejecución. No sólo —y aquí radica la gran diferen-

cia— propone acciones a realizar, sino que participa íntegramente en ellas. Esta propia dinámica hará posible el nivel de integración necesario para que se de plenamente la comprensión y la comunicación, binomio éste que traerá consigo todos los demás valores pretendidos a la hora de programar el taller, entre ellos, un alto grado de afectividad y respeto mutuo, tan necesario y olvidado en las relaciones humanas.

El profesor-animador deberá consiguientemente observar las incidencias del taller y detectar los casos problemáticos que surjan con el devenir del proyecto. Sobre todo, tenderá a resolver aquellos problemas que planteen los niños y adolescentes que se sientan marginados o estén au-tomarginados con respecto al resto del grupo, o, simplemente, los casos planteados por los niños que no disfrutaban de la actividad. Muchos de estos casos serán estudiados a lo largo de las páginas de este libro. De todas formas, una entrevista personal o con los padres del alumno-problema puede aclarar mucho sobre la estrategia a seguir. No es muy conveniente derivar el problema hacia el psicodrama puesto que, en ocasiones, éste se vuelve contra el mismo sujeto, que abandona la actividad, aumentando el grado de gravedad de su caso (además, esta técnica está al servicio del psicoanálisis y, por tanto, requiere una preparación altamente especializada).

El animador configurará una serie de juegos-tipo para poder llenar los espacios que queden entre las propias propuestas de los chicos y para poder encaminar lógicamente el taller hacia los objetivos específicos del mismo, serie de juegos que se incrementará, con seguridad, con el propio desarrollo de la experiencia, ya que cualquier actividad dramática es susceptible de ser continuada desde otras perspectivas distintas, puesto que todos los ejercicios ofrecen variantes que la propia lógica permite desarrollar.

El profesor-animador dosificará los ejercicios para que estos no sean estructuras pesadas sino en todo momento, motivos de placer y disfrute personal y grupal; por lo tanto, deberá conjugarlos y alternarlos en la medida en que el grupo lo vaya determinando, con el paso de su propia actividad.

Si la relación con el resto de los componentes del grupo —que no son otros elementos que sus propios alumnos—, debería quedar ya clara, también debería de estarlo con respecto a los padres de éstos, mucho más al ser ésta una actividad que, desde el primer momento, gusta sobremanera a la mayoría de los integrantes del taller y esto provoca un alto grado

de extrañeza y desconcierto ante sus padres que no saben por qué sus hijos se muestran más locuaces, seguros e, inevitable y afortunadamente, críticos. Mi experiencia, desarrollada tras catorce años de realización de actividades dramáticas y corporales en centros educativos, no ha encontrado un método general y seguro que aglutine a todo el conjunto de padres de alumnos para que, finalmente, entiendan y celebren la actividad. También es verdad que, con el paso del tiempo, la propia actividad ha dejado de ser extraña y cuestionada (quizá, las noticias a través de los medios de comunicación de experiencias semejantes en otros centros, localidades y países, haya despejado muchas dudas). De todas formas, una buena solución será siempre el plantear, previo al desarrollo del taller y ante la asamblea de padres, el motivo, programa y fines de las actividades que se pretenden realizar, exponiendo con argumentos firmes y seguros las bases que sustentan y dan fe del teatro y del hecho dramático como útiles y adecuados instrumentos pedagógicos.

Asimismo, en relación con los padres, sería interesante no invitarles a las distintas sesiones del taller, al menos en una fase inicial y media, por cuanto éste supone de isla, de lugar de mágico encuentro con los demás. Una observación directa por parte de elementos ajenos a ese grupo, podría romper el proceso de formación pretendido. Esto es importante tenerlo en cuenta al menos en los talleres con niños más pequeños. Más adelante, a determinados niños no les importará nada esa observación directa de su trabajo en el taller, sobre todo, a aquellos niños que actúen cara al público, con cierta asiduidad.

El animador, en suma, funcionará en todo momento como desencadenante de acciones que deberán resolverse. De alguna forma toma la responsabilidad, alta y decidida, de hacerles huir de la rutina aplastante que nos asalta a todos y nos proclama por cualquier esquina que hemos de ayudarles a escapar de la mediocridad cultural que nuestro mundo lleva, inexorable y tristemente, dentro.

II.2. El juego formador

*Yo era muy pequeño, y no me acuerdo,
pero mi madre me ha reprochado que era muy bruto.*

*Le arranqué la cabeza a Carlitos,
despanzurré a la Pepa
y aun le saqué los ojos a un pequeño conejo blanco.*

*Yo era muy pequeño, ya lo he dicho, y
necesitaba conocer.*

Grupo de Adarra Bizkaia
En busca del juego perdido

Quizá sea la palabra «juego» la más utilizada con diferencia de entre todas las palabras vertidas hasta ahora en este libro. A fuerza de resultar altamente reiterativo, no puedo sino más que insistir en el carácter claramente formativo que las propuestas lúdicas desarrollan entre sus practicantes. Un niño aprende a relacionarse, aprende a comportarse, aprende, igualmente, una habilidad gracias, fundamentalmente, a las actuaciones que el medio ambiente realiza de forma constante sobre él, actuaciones que provocan su actividad, su interacción. Su cerebro, su madurez psicológica facilitará o dificultará el proceso, proceso que conlleva —como he dicho— una continua interacción entre el niño y su entorno. En palabras de Piaget, los juegos «tienden a construir una amplia red de dispositivos que permiten al niño la asimilación de toda la realidad, incorporándola para revivirla, dominarla o compensarla», o lo que es lo mismo, el valor del juego estriba esencialmente en los resortes que provoca en los niños la manipulación de una realidad concreta, realidad que éste asimila, reproduce, utiliza, domina.

El juego, pues, cumple una clara función de paso entre un estado de cierta inmadurez de tipo emocional a otro de madurez —ya dije en páginas anteriores que la falta o la interrupción de este proceso, provocaría trastornos de comportamiento que se podrían mantener hasta la edad adulta—; por eso los niños, aun en las peores situaciones —estado de guerra, represión, catástrofes...—, se aferran a la vida gracias fundamentalmente al juego.

Amparados, por lo tanto, en estos principios, los cuales todos somos

capaces de detectar, no vemos mejor aliado para una formación apuntada ya como integradora y formativa, que el propio juego, considerado como actividad que, en el caso del taller de expresión dramática, se convierte en una actividad capaz de transformar imágenes, verdadero eje (y no el instrumento, objeto o compañero de juego) donde gravita la acción de jugar.

Cuando el niño, con su imaginación, montando sobre brioso corcel (una silla del comedor) en una loca carrera para perseguir al malvado Medialuna, crea alcanzado su objetivo y dé por finalizado su juego, el significado (la silla) volverá a su estado real, pero el significante habrá contribuido esencialmente a potenciar su imaginación, a ampliar y desenvolver actitudes, a reconocer cosas que tal vez sean nuevas, a configurar también otras que ya había previamente asimilado.

Si todo esto, como digo, se estructura (no de forma rígida) y se orienta, podemos encauzar distintos tipos de aprendizaje a través del juego y los ya enumerados a raíz de la expresión y el teatro, con más necesidad aún. Es Celestin Freinet¹ quien nos proporciona estas interesantes palabras que sólo quedarán expuestas aquí para invitaros a la más profunda de las reflexiones. La respuesta, como siempre, sigue estando en vosotros:

«Cuando somos pequeños se nos prohíbe hacer justamente lo que deberíamos hacer porque molesta al adulto, quien prefiere por sí mismo, que se fastidia con nuestras preguntas y nuestra alegría.

»El trabajo no se puede tomar ni presentar como obligación.

»La relación juego-trabajo está muy entrelazada. El niño juega con tanta seriedad como nosotros trabajamos, porque el juego tiene su origen en trabajos específicos, adaptados a sus necesidades, a su mente, a su ritmo de vida. Tan adaptado que no descubrimos el trabajo.

»Los juegos-trabajos responden a las grandes necesidades orgánicas, sociales y vitales de los niños. Y por ello, satisfacen la necesidad general e innata de conservar la vida.

1. Celestin Freinet, citado por Grupo de Adarra Bizkaia, «En busca del juego perdido», págs. 14 y 15, *Cuadernos de Adarra*, n.º 9, Bilbao, julio de 1984.

»El juego-trabajo satisface todos los requerimientos primordiales de los individuos: libera y canaliza la energía fisiológica y el potencial psíquico que buscan naturalmente un empleo; tiene un fin subconsciente: asegurar una vida lo más completa posible y defenderla y perpetuarla; ofrece, en fin, una extraordinaria amplitud de sensaciones.

»El juego-trabajo sería como una especie de actividad instintiva que tendría como función la de asegurar al niño el ejercicio de su dinamismo vital según las formas que responden mejor a sus necesidades específicas.

»El niño juega y juega más que el adulto porque hay en él un potencial de vida que le inclina a buscar una amplitud mayor de reacciones.»

II.3. EL JUEGO CATALIZADOR DE ACCIONES-REACCIONES

Él ha aprendido muchas cosas allí. Aprendió, por ejemplo, a mirar en corro, a sentir en corro... a notar cómo sus palabras son suyas de verdad, a darse cuenta de que éstas pesan a veces como rocas o se alzan alegres como globos cuando se convierten en juguetes o en caricias. Él ha aprendido a escuchar como lo hacen los sabios: no con los oídos solamente, sino con la mente y el corazón, y luego, allí mismo, toma, una a una, las palabras de los compañeros y hace propias aquellas que coinciden con su forma de ver el mundo mientras abandona respetuosamente el resto. Y también en corro o luego, en el movimiento, él se llena de música, se moja de ritmo, se inunda de espacios y de contactos, abraza siluetas, construye imágenes, hace de espejo, refleja la vida, el mundo todo.

El se encuentra feliz porque se siente uno y porque con los demás, sigue siendo uno: un mismo grupo, una idea, unas metas compartidas.

* * *

Aquella sala es especial y no porque esté magníficamente dotada. Todo lo contrario: hace calor en las primaveras que vienen disfrazadas

de veranos, y frío en los inviernos legítimamente fríos. Pero también es especial, porque contiene risas y, a veces, alguna que otra lágrima no reprimida. Es especial porque hay música y danza, y sobre un escenario, unos niños dicen cosas referente a aquello que viven o sueñan, y los que están debajo, se confunden con los de arriba porque también éstos dicen cosas y hacen cosas, y todo es una fiesta que parece no tener más fin que un día nuevo.

* * *

No puede ser su maestro; al menos, no se corresponde con la idea de «maestro» que él posee. Alegre, tolerante, dispuesto a escucharle. Él se lo agradece contándole lo del nacimiento de su hermano e incluso —¿por qué no?— lo de Araceli, que parece que se fija mucho y a lo mejor es que quiere ser mi ligue, ¿tú qué crees? El profesor le mira como siempre y le regala un soberano guiño como prenda de complicidad eterna.

No. Él no parece un maestro si no fuera porque además de teatro le intenta enseñar algo más que el típico «My taylor is rich», aparte de las clases de lengua castellana en donde se divierten escribiendo e inventando historias sin parar.

Cuando alguien tiene algo interesante que contar (una noticia, un poema precioso caído no se sabe de dónde como un regalo, una historia contada por el abuelo, un sueño pegajoso, o algo raro que por ahí se escuchó) se cuenta en el corro y pronto, cien ideas lo surcan como radios y al poco tiempo, en el escenario, se cuenta con el cuerpo, se habla no sólo con la voz, y luego, una vez terminada la improvisación, nuevamente el corro para hablar de ello y escuchar, y opinar, y escuchar otra vez (al final habla el extraño maestro que sólo quiere completar más las cosas, ayudar).

Una propuesta ha provocado varias reacciones y de ellas, se piensa en una acción y se desarrolla para comprobar, más tarde, que otras nuevas reacciones han surgido porque todos tienen cosas que decir ya que, afortunadamente, todos tenemos una forma distinta de ver el mundo aunque seamos un grupo y compartamos una misma ilusión.

* * *

Hay muchas fuentes a donde acudir a la hora de realizar un fichero de juegos de expresión lo más completo y extenso posible, siempre listos para ser aplicados en nuestros centros, en nuestros talleres temáticos. Os remitiré, desde este momento, al listado bibliográfico que aparece al final de este libro, o al cuaderno-fichero que esta misma editorial os ofrece, a fin de marcar de alguna forma, caminos —más o menos referenciales y orientativos— de actuación con aquellos alumnos y alumnas que completen con vosotros el círculo mágico de la creatividad y de la imaginación al servicio de la libre expresión. Todo animador, por lo tanto, debería disponer de dicho «fichero» para que, según el momento y las circunstancias, se apliquen en distintas sesiones. El camino hacia el teatro-espectáculo debe pasar inexcusablemente por el teatro como juego y partir esencialmente de ahí, sobre todo en las edades escolares inferiores. También hay algunos ejemplos a continuación.

Tal y como se observa en el mapa conceptual de la expresión dramática infantil (pág. 30) hay una clara interconexión entre dicha expresión dramática y el juego ya que, fundamentalmente, ésta se va a nutrir de tres pilares esenciales del propio juego: los juegos de percepción, los motores-expresivos y los de imitación-representación. Cada uno de ellos se conexionarán o derivarán hacia otros conceptos y técnicas, tanto auxiliares como propias, desembocando en los dos aspectos cualitativamente teatrales: el juego dramático y el propio teatro, ambos con sus características esenciales.

* * *

Los juegos de percepción engloban —aunque, sobre todo, en las etapas de educación infantil y primaria es fundamental realizar este tipo de juegos— no solamente los ejercicios concernientes a percepciones sensoriales, de respiración y de relajación, sino también a aquellos encargados de intuir de alguna forma el espacio y la localización dentro de él. De todas formas las sugerencias que se aportan desde este apartado deben de ser concebidas para ser integradas y desarrolladas junto con las otras propuestas, en una concepción global de todo el programa.

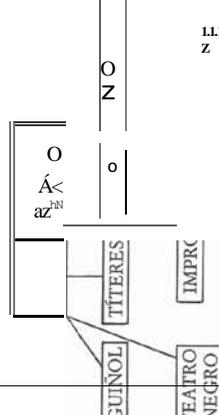
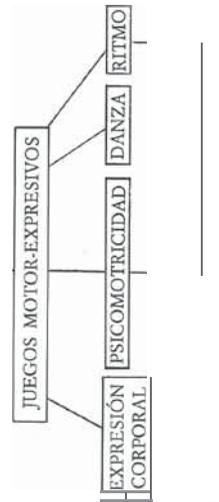
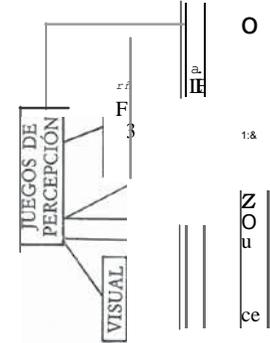
Por todo ello, los llamados juegos motores-expresivos comportan ya no sólo una conquista del espacio por parte del alumno y del grupo y un reconocimiento claro de las sensaciones que nos circundan a nuestro alrededor y dentro de uno mismo, sino que nos ponen en condiciones de

Ir
-Z
Z
ú^M
u.

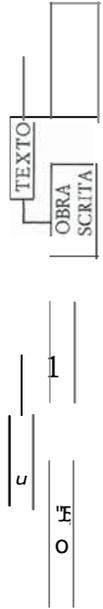
38



_____ O _____



_____ ARGUMENTAL _____



VOCALIZA

_____ O _____

NE /

FORMA

O

movernos a través de ese espacio para expresar así todas esas conquistas realizadas o contrastar nuevos descubrimientos con los demás.

Los juegos de imitación-representación, finalmente, determinan una clara finalidad: la invitación a los niños a que, aun siendo ellos mismos, se comporten de manera distinta a como lo hacen en la realidad, intentando que su representación no sea una mera copia de lo que ven sino que, al mismo tiempo, haya una reflexión de eso que ellos muestran en un intento de ahondar más en sus conocimientos.

En cada una de las fichas que a continuación se transcriben —insistiendo de nuevo en que sólo poseen un valor referencial— se describirá el juego, los materiales que se necesiten para su realización y alguna sugerencia de aplicación. Los objetivos a cubrir y las necesidades del grupo, determinarán cuales podrían servir en momentos señalados de la experiencia.

JUEGOS DE PERCEPCIÓN:

1. «LA PESTE»

- **Objetivo** _____ Pretende desarrollar la atención auditiva, así como ejercitar la ralentización en los desplazamientos.
- **Edad** _____ Segundo ciclo de Enseñanza Primaria y Primer ciclo de Enseñanza Secundaria (10-14 años).
- **Espacio** _____ Sala de usos múltiples o cualquier aula despejada de material.
- **Material** _____ Telas para vendar los ojos.
- **Desarrollo** _____ El monitor explicará el juego antes de que los niños vendan sus ojos para la realización de éste. Dirá que se ha declarado una peste o plaga y que todos son portadores de ella, teniendo las manos como instrumento «fatal» de transmisión. Todos, a una orden del monitor, deberán de desplazarse, vendados ya sus ojos, por la sala, con las manos por delante, no sólo para evitar golpearse con alguien sino para tratar de eliminar a los demás, acción que se logra al tocar el cuerpo de algún componente del grupo. Si es tocado, el chico se sienta, se quita la venda y contempla el juego hasta el final. Si dos chicos se tocan mutuamente, los dos se sentarán eliminados. Como se ha dicho, sólo el tocar con las manos, «elimina». Es importante caminar lentamente para no hacer ruido, aunque también es muy probable que sea el azar el que elimine a muchos componentes del grupo. El juego acaba cuando solamente queda una persona desplazándose por la sala.
- **Comentario** _____ Es cierto que el vendar los ojos cierra en ocasiones las posibilidades de expansión, por la inseguridad que puede producir en determinadas personas, pero también es cierto que, poco a poco, hace agudizar y desarrollar la atención auditiva y la percepción espacial al quedarse el individuo solo consigo mismo y con la acción encomendada.

JUEGOS DE PERCEPCIÓN:

2. «UN SONIDO NADA MÁS»

- **Objetivo** _____ Puede servir éste como ejercicio previo de otro que requiera la formación de grupos aleatorios cuyos miembros no tengan por qué conocerse demasiado entre sí —evitando así la posible discriminación de elementos en el grupo—. Como tal ejercicio previo, se basará en principios de percepción auditiva para que, a continuación, se pase al terreno de lo espacial y de la imitación oral.

- **Edad** _____ Todas las edades, pero preferentemente, para alumnos de Enseñanza Primaria.

- **Espacio** _____ Sala de usos múltiples, aula o cualquier lugar al aire libre.

- **Material** _____ No es necesario ninguno, pero de todas formas el animador podría tener grabados distintos sonidos en cassette.

- **Desarrollo** _____ Todos los integrantes del grupo permanecerán sentados en el suelo. Se les invitará a cerrar los ojos y a escuchar los sonidos ambientales.

En un primer momento (1/2 minuto) se les dice que oigan y cuenten el número de sonidos distintos que han sonado en tan corto intervalo. ¿Cuántos se escucharon? ¿seis, siete, diez? A continuación se les pide que escuchen nuevamente, en otro intervalo de tiempo similar, pero en esta ocasión que los chavales, individualmente, se queden con el sonido que más le haya llamado la atención.

Una vez que haya pasado este tiempo, los niños se repartirán por toda la sala y a una señal del monitor se desplazarán por ella emitiendo e imitando el sonido previamente elegido. Deberán de agruparse entonces en torno a un sonido semejante sin dejar de emitir el suyo propio. Si alguno emite un sonido distinto al de los demás o se ha formado un grupo muy pequeño, el profesor encargado de la actividad lo integrará en otro.

- **Comentario** _____ La invitación a escuchar, a detenernos para oír los sonidos que nos circundan, confiere ya un claro valor a esta lúdica propuesta que traerá, tras la imitación, el calor de aquellos que han compartido un mismo hecho percibido: en este caso, un sonido determinado.

JUEGOS DE PERCEPCIÓN:

3. «LLEGAR AL OBJETIVO»

- Objetivo _____ Desarrollo de la percepción espacial acompañado de un dominio corporal y motriz.
- Edad _____ Alumnos de 10 a 16 años.
- Espacio _____ Salón de usos múltiples o gimnasio.
- Material _____ Un solo objeto; por ejemplo, una pelota.

• Desarrollo _____ Los integrantes del grupo se colocarán horizontalmente tras una línea dibujada en el suelo con una tiza. A unos 20 m aproximadamente situaremos la pelota (no hace falta que la distancia sea rígidamente esa, incluso a lo largo del juego podemos variar cuanto queramos la distancia entre la pelota y la línea horizontal, alargándola o acortándola).

Se procederá a comenzar el juego una vez situado el primer participante que, tras de la línea de tiza y después de la orden del monitor — que determinará previamente el número de pasos en que tendrá que llegar a la pelota dicho participante— dejará la línea e intentará llegar hasta la pelota en ese número de pasos requerido. Antes, claro, habrá medido visualmente la distancia que le separa del objeto para calcular el tamaño del paso.

El número de pasos tiene que ser exacto, sin que el participante se pase del lugar en donde está colocada la pelota. Si no llega, superará la prueba si desde el lugar en donde se encuentra toca la pelota.

Los pasos deberán obligatoriamente ser uniformes, sin que se den pasos más cortos o más largos.

El juego acabará cuando todos hayan llegado al objetivo.

- Comentario _____ Las pruebas de percepción visual y espacial ayudan sobremanera a conquistar el espacio de que se dispone y conocer las dimensiones. Si la motricidad está presente, los chicos toman parte activa y plena en la citada conquista del espacio circundante a través de sus cuerpos en movimiento.

JUEGOS MOTORES EXPRESIVOS

1. «UN LÍDER DE PALO»

- Objetivo _____ Desarrollar conceptos psicomotrices tales como lateralidad y dominio corporal.
- Edad _____ Todas las edades, con preferencia para alumnos de Enseñanza Secundaria.
- Espacio _____ Sala de usos múltiples o gimnasio.
- Material _____ Un palo (puede servir el mango de una fregona o escoba) o una pica de psicomotricidad.
- Desarrollo El monitor portará un palo y estará visible a los ojos de todos sus alumnos —ellos pueden estar colocados en semicírculo frente a él—. Los chicos deberán de repetir e imitar con sus cuerpos los movimientos que haga el palo dirigido por el animador. Éste puede hacer saltos (a derecha, izquierda, detrás, delante), inclinaciones, dejarlo tumbado, levantarlo rápidamente, etc.
- Comentario _____ El juego no tiene por qué durar excesivamente y registrará claras dosis de observación, imitación y desarrollo de la lateralidad.

JUEGOS MOTORES EXPRESIVOS

2. «PASAMOS OBJETOS»

- Objeto _____ Desarrollar la capacidad de atención.
- Edad _____ Cualquier edad, procurando el animador delimitar los objetos más simples en edades tempranas y aumentando el grado de dificultad en las superiores.
- Espacio _____ Sala de usos múltiples, gimnasio, o incluso el aula.
- Material _____ Música relajante si se quiere; telas para vendar los ojos.
- Desarrollo _____ Todos sentados en círculo. El monitor pedirá a sus alumnos que cierren los ojos hasta que se les avise, o bien que los tapen y se los descubran en el momento que les llamen. El profesor-animador comenzará marcando mímicamente con sus manos y delimitándolo un objeto, mientras que la persona que está a su derecha —y sólo él— le observa con los ojos bien abiertos y atentamente. Una vez comprendidos los movimientos del animador, este chico llama al compañero de la derecha y explica, a su vez, los movimientos del objeto en cuestión. Este otro los hará para el siguiente y así todos hasta que llegue al último, con el que se pasará a comprobar cómo eran los movimientos originales que delimitaban el objeto que pasó el monitor.

Una vez avisados, los alumnos pueden permanecer con los ojos abiertos para observar el proceso.

La música puede actuar en este caso de relajante compensación hasta el momento en que el participante es avisado.

Los resultados finales son sorprendentes y el objeto inicial casi siempre se diluye y, evidentemente, se transforma.

- Comentario _____ Es muy curioso observar el poco poder de concentración y de atención que se posee y resulta realmente sorprendente comprobar cómo en un espacio tan reducido, sin ninguna presión del ambiente y con toda la disponibilidad, en cuanto a atención, posible, ésta se pierde y el objeto, inevitablemente, cambia sus formas y se convierte en otra cosa bien distinta.

JUEGOS MOTORES EXPRESIVOS:

3. «MUÑECOS Y RESORTES»

• Objetivo Desinhibición y juego mediante la expresión y el contacto corporal.

• Edad Alumnos de 10-16 años.

• Espacio Sala de usos múltiples, gimnasio.

• Material Ninguno.

• Desarrollo El profesor-animador habrá dividido el grupo en dos partes, retirando a una de ellas momentáneamente fuera de la sala mientras prepara el juego con el resto. Los chicos que han quedado dentro se constituyen en muñecos y muñecas que se encuentran detenidos, sin movimiento. Previamente, cada chico habrá elegido la forma en que más tarde se desplazará y realizará sus «gracias». Todos ellos estarán a la espera de que alguien toque el resorte que les haga mover. El profesor-animador indicará a cada uno de ellos el lugar exacto donde se esconde el resorte que les pone en marcha —cada cual en un lugar distinto—. Una vez que los que están fuera entren en la sala, irán a los muñecos para buscar en ellos el resorte que les de la movilidad.

El juego acabará cuando todos los muñecos estén funcionando.

Se puede cambiar después: los que se encontraban fuera, pasarán entonces a ser los nuevos muñecos.

• Comentario Es éste un ejercicio conveniente para romper las lógicas inhibiciones que arrastran los niños y adolescentes, sobre todo a la hora de trabajar chicos y chicas. Es por eso un ejercicio recomendado para una fase intermedia y final del taller. En un primer momento del mismo no sería recomendable, pues pueden pesar mucho esos prejuicios sexistas.

JUEGOS DE REPRESENTACIÓN E IMITACIÓN:

1. «CANTANDO BAJO LA LLUVIA»

- **Objetivo** _____ Desarrollar la capacidad expresiva y rítmica mediante la improvisación y la expresión bajo un soporte musical determinado.

- **Edad** _____ Alumnos de Enseñanza Secundaria.

- **Espacio** _____ Sala de usos múltiples, gimnasio.

- **Material** _____ Se les podría pedir a cada uno de nuestros alumnos, a la hora de la realización de este ejercicio, que usara un paraguas, pero también se podrían simular.

Es necesario el soporte musical de la canción «Cantando bajo la lluvia» —preferiblemente, la versión de Gene Kelly—.

- **Desarrollo** _____ El tiempo de duración del ejercicio-juego coincide con el de la propia canción que le da título. Los chicos, antes de sonar la música, se habrán repartido por la sala, buscando cada uno de ellos un espacio lo suficientemente amplio para poderse mover con comodidad. El esquema argumental del ejercicio es el siguiente:

Un bailarín o bailarina danza sobre un escenario el tema «Cantando bajo la lluvia». Grácilmente, abre su paraguas y se mueve con agilidad y presteza, hasta que empiezan los problemas (durante éstos debe de continuar bailando y disimulando, como si nada ocurriera):

— El paraguas se cierra cuando menos se piensa.

— Pisa un chicle y el pie derecho queda pegado materialmente al suelo hasta lograr zafarse de él.

— Alguien, entre bastidores, intenta venderle algo, con insistencia y tozudez, sin éxito.

— Finalmente, el bailarín siente imperiosos deseos de orinar y cada vez le cuesta más disimular. La canción, que termina de forma suave, debe de acabar con el ejercicio: el chico, cubriendo la delantera con el paraguas, decide satisfacer su necesidad. ¡Tal es la cara de felicidad que muestra al público!

- **Comentario** _____ Música, doble juego de expresión y un intento de desmitificar las inhibiciones producidas por hablar fenómenos fisiológicos naturales y habituales, hacen de este ejercicio un divertido juego de representación.

JUEGOS DE REPRESENTACIÓN E IMITACIÓN:

2. «TRES OBJETOS PARA UNA HISTORIA»

- Objetivo _____ Uso de la imaginación para elaborar una historia en base a objetos relacionados entre sí, al servicio de la expresión y la representación posterior.

- Edad _____ Enseñanza Primaria y Secundaria.

- Espacio _____ Sala espaciosa.

- Material _____ Objetos diversos (todos pueden valer).

- _____ Desarrollo _____ Los niños tomarán al azar tres objetos de un conjunto de ellos presentados por el monitor. Cada vez que éste saque uno de ellos, podría jugarse previamente —como ejercicio de imaginación claro— a ¿ES ESTO UN...?, juego en el que los niños cambiarán la naturaleza del objeto para transformarlo, mediante la imaginación, en otro distinto (un palo puede ser catalejo, lápiz gigantesco, aguja de calceta, sable...); una vez que se ha jugado con los tres objetos y colocados todos los chicos en un círculo, se trenzará una historia que los relacione. Alguien podría iniciarla y continuarla quien lo desee o, simplemente, el monitor podría ser el elemento que comenzara la historia mientras los demás, uno a uno, la continuarían hasta llegar al último que, forzosamente, tendría que concluirla. Éstas son sólo dos sugerencias; se podría hacer de otras muchas maneras. Lo importante es que en la segunda fase del ejercicio se crea la historia.

La tercera fase es la de la representación; se repartirán los personajes que hayan surgido en la confección de la trama, se dividirán los espacios, se dejará un tiempo para los disfraces y se realizará la representación, acabando, si así se desea, lo que constituiría una cuarta fase, en una asamblea que resuma y refleje la experiencia.

- Comentario _____ Hay todo un proceso de creación en este juego-ejercicio que puede ser el eje central de una sesión de Juego Dramático y Dramatización, ejercicio que requiere al menos una hora para poder realizarse en su totalidad y que justifica plenamente su validez, ya que combina proporcionalmente creatividad, imaginación, improvisación, dominio corporal y expresión.

JUEGOS DE REPRESENTACIÓN E IMITACIÓN:

3. «LOS CONTRATIEMPOS DE NUESTROS HÉROES»

- Objetivo _____ Juego dramático a partir de la desmitificación.
- Edad _____ 8-12 años.
- Espacio _____ Sala de usos múltiples, gimnasio.
- Material _____ Ropas para disfraces; maquillaje —si se quiere.
- Desarrollo _____ Partiremos del círculo. Cada alumno del taller elegirá un personaje, un héroe de ficción con preferencia. Una vez elegido su héroe, se iniciará una segunda ronda en la que cada niño señalará las características más importantes de estos héroes. Cuando finaliza ésta, se hace otra tercera; ésta es la más importante, pues sobre las características expuestas en la anterior ronda, todos deberán ahora encontrar elementos que desmitifiquen a los héroes; así Tarzán puede tener vértigo cada vez que se desplace en una liana; Blancanieves, quedarse sumamente morena al usar un eficaz bronceador, obligando por ello a cambiar de nombre, o Rambo, tornarse anímico y escuálido. Una vez que todos los héroes hayan sido desmitificados encontrándoles valores antagónicos, formaremos grupos de cuatro a cinco elementos. Su labor ahora será preparar una breve improvisación (5-10 minutos) relacionando a los héroes seleccionados con los contratiempos expuestos en el círculo.
El resultado de esta relación se representará ante el resto de los grupos, después de que haya buscado —si se desea— algún disfraz y el maquillaje que refuerce la improvisación y la puesta en escena.
- Comentario _____ Es bueno tocar los héroes, acercarse a ellos y ver que pueden estar sujetos a hechos comunes y ordinarios, que pueden ser tan humanos como el resto. Por eso, la propuesta de este ejercicio es clara: Por la desmitificación a la expresión, por la humanización a la igualdad.