

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

LA ENSEÑANZA DE LA DRAMATIZACIÓN Y EL TEATRO:
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA

VICENTE CUTILLAS SÁNCHEZ

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2005

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 26 de Juny de 2005 davant un tribunal format per:

- D. Antonio Mendoza Fillola
- D. Josep Ballester Roca
- D^a. Gemma Lluc Crespo
- D. Antonio Mula Franco
- D. Carlos Sanz Marco

Va ser dirigida per:

D^a. Pascuala Morote Magán

D^a. M^a Teresa Torrecilla Jareño

©Copyright: Servei de Publicacions
Vicente Cutillas Sánchez

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6352-3

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

UNIVERSIDAD DE VALENCIA.

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO.
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA.**

T E S I S D O C T O R A L

**LA ENSEÑANZA DE LA DRAMATIZACIÓN
Y EL TEATRO: PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.**

**Presentada por:
VICENTE CUTILLAS SÁNCHEZ**

**Dirigida por:
D^a PASCUALA MOROTE MAGÁN
D^a M^a TERESA TORRECILLA JAREÑO**

Valencia,

PASCUALA MOROTE MAGÁN, doctora en Filología Románica y catedrática de Lengua y Literatura Españolas de la Escuela Universitaria de Magisterio de Valencia, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

M^a TERESA TORRECILLA JAREÑO, doctora y catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Escuela Universitaria de Magisterio de Valencia,

CERTIFICAN que la presente memoria, con el título **“La enseñanza de la Dramatización y el Teatro: Propuesta didáctica para la Enseñanza Secundaria”**, ha sido realizada por Vicente Cutillas Sánchez bajo nuestra dirección y constituye la tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía y Letras.

Y para que conste, en cumplimiento de la legislación vigente, se presenta esta memoria firmando el presente certificado en Valencia a

**LA ENSEÑANZA DE LA
DRAMATIZACIÓN Y EL TEATRO:
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.**



«El teatro es un tejido dramático, patético, de pasiones y sentimientos. Diríase que la masa pasional se puede tocar y plasmar con la mano. Sin el tejido de la pasión tangible, material, no existe el teatro.»

Azorín.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	39
1. Significado del tema.....	41
2. Objetivos de nuestro trabajo.....	48
3. Métodos y fuentes de trabajo.....	50
4. Estructura del trabajo.....	52

T O M O I PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN HISTÓRICA

CAPÍTULO I PANORAMA HISTÓRICO

1. Introducción	65
2. Aproximación a la historia de la educación	69
2.1. Edad Antigua	69
2.2. Edad Media.....	88
2.3. Renacimiento y Barroco	93
2.4. Siglo XVIII	107
2.5. Siglo XIX.....	111
2.6. Siglo XX	125
3. La Ley General de Educación de 1970.....	162
3.1. Los antecedentes de la Ley	162
3.2. El contenido de la Ley	162
3.3. Las valoraciones de la Ley General de Educación.....	166
3.4. La enseñanza de la Dramatización y Teatro en los planes de estudio de la L.G.E.....	167

CAPÍTULO II**LA DRAMATIZACIÓN Y EL TEATRO EN EL MARCO DE LA ACTUAL REFORMA EDUCATIVA.**

1. Situación actual en la enseñanza de la D y T.....	185
1.1. Necesidad de la reforma en la enseñanza de la D y T.....	186
2. La enseñanza de la D y T en el marco legal de la reforma educativa derivada de la LOGSE	187
2.1. La Educación Infantil.....	188
2.1.1. Objetivos.....	189
2.1.2. Contenidos.....	189
2.1.3. Principios fundamentales.....	190
2.2. La Educación Primaria.....	192
2.2.1. Objetivos.....	192
2.2.2. Contenidos.....	193
2.2.3. Orientaciones metodológicas.....	193
2.2.4. Evaluación.....	194
2.3. La Educación Secundaria Obligatoria.....	195
2.3.1. Objetivos.....	195
2.3.2. Contenidos.....	196
2.3.3. Orientaciones metodológicas.....	197
2.3.4. Evaluación.....	198
2.4. Valoración global de los Diseños Curriculares de D y T.....	199
2.5. Valoraciones sobre el marco legal del sistema educativo actual.....	222

**SEGUNDA PARTE
FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

CAPÍTULO III**FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS**

1. Los fines de la educación y el currículum como construcción social.....	237
1.1. Modelos curriculares y teoría del currículum	241
1.2. Síntesis de las características del nuevo currículum	243
1.3. Currículum y reforma	244
1.4. Reacciones ante la reforma	244
2. El concepto de currículum.....	245
2.1. Principios básicos del currículum	247
2.2. Elementos básicos del currículum. Sus funciones	247
3. Las fuentes del currículum	248

4. Los componentes o elementos del currículum	249
4.1. Los objetivos.....	251
4.1.1. Definición.....	251
4.1.2. La Programación de los objetivos.....	252
4.1.3. Los objetivos de D y T según aparecen en el DOGV. Orden 9-5-95.....	253
4.2. Los contenidos	254
4.2.1. Qué son los contenidos	255
4.2.2. Tipos de contenidos	256
4.2.3. Organización de los contenidos en áreas y bloques	257
4.2.4. La secuenciación de los contenidos	262
4.2.5. Los contenidos en D y T.....	263
4.3. La metodología	265
4.3.1. El aprendizaje significativo y su aplicación en el aula.....	266
4.3.2. La selección y diseño de actividades	267
4.3.3. Concepto de interdisciplinariedad.....	271
4.3.4. El trabajo cooperativo por grupos.....	273
4.3.5. El papel del profesor. Intervención pedagógica.....	281
4.3.6. El papel del alumno	283
4.3.7. El espacio y el tiempo.....	284
4.3.8. Los recursos y materiales curriculares.....	285
4.3.9. La atención a la diversidad	289
4.4. La evaluación.....	296
4.4.1. La evaluación en el nuevo sistema educativo	297
4.4.2. Finalidades de la evaluación	299
4.4.3. La evaluación en la optativa de D y T	299
5. Los niveles de concreción curricular.....	303
5.1. El Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro.....	305
5.1.1. PCC. Concepto	306
5.1.2. PCC. Elementos.....	306
5.2. La programación de aula.....	307
5.2.1. Concepto.....	307
5.2.2. Elementos	307
5.2.3. Adaptaciones curriculares.....	308
6. La formación del profesorado	309
6.1. La formación del profesorado de D y T.....	311
6.2. La enseñanza de la D y T.....	319
6.2.1. Universidades	319
6.2.2. Entidades semipúblicas y privadas	332
6.2.3. Escuelas Superiores de Arte dramático.....	338
6.3. Características del profesorado de D y T	343

CAPÍTULO IV FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS.

1. Introducción.....	357
2. Principios de Psicología General.....	358
2.1. La percepción sensible.....	358
2.2. La imaginación.....	364
2.3. La memoria.....	368
2.4. La inteligencia.....	376
2.5. La afectividad.....	384
2.6. La motivación.....	399
2.7. El aprendizaje.....	412
2.8. La creatividad.....	421
2.9. La personalidad.....	433
3. Procesos de desarrollo evolutivo del alumnado desde infantil hasta educación secundaria.....	445
3.1. Características psicológicas del alumnado de educación primaria.....	445
3.2. Características psicológicas del alumnado de educación secundaria y sus implicaciones en el proceso de enseñanza–aprendizaje de D y T.....	452
4. Definición y características generales de los grupos.....	499
4.1. Funcionamiento del grupo.....	504
4.2. Integración y cohesión.....	505
4.3. Condiciones para la obediencia y la conformidad.....	506
4.4. Conflictos grupales.....	507
4.5. Productividad grupal y tareas.....	508
4.6. Roles en el grupo.....	511
5. El grupo escolar.....	520
5.1. Introducción.....	520
5.2. Concepto y características didácticas.....	521
5.3. Factores que afectan la participación del alumno.....	523
5.4. La comunicación grupal en el aula.....	524
5.5. Análisis psicoeducativo del proceso de enseñanza–aprendizaje en el ámbito de la educación lingüístico–dramática.....	527
6. La crisis del estudiante adolescente.....	533
6.1. Conflictividad escolar.....	534
6.2. Fracaso escolar.....	536
6.3. La agresividad y violencia escolar.....	539
6.4. Intervención educativa.....	546

CAPÍTULO V FUNDAMENTOS SOCIOCULTURALES Y ANTROPOLÓGICOS

1. Mito, símbolo y lenguaje.....	555
2. Dimensión antropológica de la relación comunicativa.....	559
3. La sociolingüística.....	562
4. Lenguaje, cultura y adolescencia.....	563
5. Lenguaje, sociedad y escuela	566
6. La cultura en la sociedad moderna	567
7. Sociedad y escuela.....	571
8. Rito, ceremonia y fiesta en el teatro	574
9. Cultura y arte.....	577
10. Antropología teatral.....	581
11. Importancia del niño en la antropología.....	583
12. Teorías del juego y juego simbólico–dramático.....	585
12.1. Concepto	585
12.2. Breve repaso histórico.....	586
12.3. Tendencias conceptuales del juego	588
12.4. El juego en la adolescencia	596
12.5. El juego y los adultos	600
12.6. El juego dramático	602
12.7. El juego dramático desde la perspectiva psicoanalítica	606
12.8. Conclusión	607

CAPÍTULO VI FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

1. La responsabilidad de educar	617
1.1. Biología y educación.....	619
1.2. Razones y dificultades del cambio educativo	620
1.3. Retos y salidas de la educación actual	622
2. Los fines de la educación en el área de Lengua	624
2.1. Los enfoques comunicativos y funcionales.....	625
2.2. La semiótica en el marco de las ciencias comunicativas.....	627
2.3. La comunicación educativa.....	628
2.4. Objetivos y principios didácticos para la educación en el área de Lengua	631
2.5. El estatuto epistemológico de la didáctica en el área de Lengua	632
3. La perspectiva globalizadora.....	635

3.1. Globalización e interdisciplinariedad.....	636
4. Estética cotidiana y recuperación del sujeto.....	637
4.1. Teoría del arte.....	638
4.2. Educación estética y de la sensibilidad.....	640
4.2.1. Pedagogía estética.....	642
4.2.2. Orientaciones formativas y actividades estéticas.....	647
5. El teatro infantil y juvenil.....	649
5.1. Rasgos peculiares.....	657

T O M O II
TERCERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA

CAPÍTULO VII
DRAMATURGIA DEL TEATRO INFANTIL Y JUVENIL

1. La formación de la expresión.....	671
2. La comunicación teatral.....	674
2.1. La comunicación entre actores.....	676
2.2. La interacción actor/espectador.....	678
2.3. Los signos en la comunicación teatral.....	682
2.4. Las funciones del lenguaje en el teatro.....	683
3. El hecho teatral.....	686
3.1. Elementos constitutivos del texto dramático.....	687
3.2. La enunciación teatral.....	691
3.3. Texto escrito / Texto representado.....	696
4. Códigos Teatrales.....	698
4.1. El texto pronunciado. La voz en el teatro.....	699
4.1.1. Comunicación y expresión verbal.....	700
4.2. Expresión corporal y comunicación no verbal.....	710
4.3. Apariencia exterior.....	720
4.4. Espacio escénico.....	724
4.5. Efectos sonoros no articulados.....	726
4.5.1. Importancia de la expresión musical.....	726
5. Paso por todos los roles teatrales.....	729
6. Elementos del drama.....	731
6.1. Personaje.....	733
6.2. Conflicto.....	741
6.3. Espacio.....	742

6.4. Tiempo.....	744
6.5. Argumento.....	746
6.6. Tema.....	746
7. Tipos de obras clásicas (más representables en centros escolares).....	750
8. Posibilidades didácticas del texto dramático.....	754
8.1. Socio-semiótica del teatro.....	755
8.2. Análisis de textos dramáticos.....	757
9. Posibilidades didácticas del espectáculo teatral.....	768
9.1. Metodología del análisis del espectáculo teatral.....	769

CAPÍTULO VIII

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LOS DESAJUSTES EMOCIONALES Y EN LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD

1. El sentido de educar en esta propuesta didáctica.....	781
2. Estrategias de actuación ante la conflictividad.....	785
3. Habilidades de comunicación.....	793
3.1. Resolución de conflictos.....	794
4. Reglas pedagógicas para dominar mejor la práctica de la enseñanza.....	799
4.1. Claves de intervención.....	800
4.2. Programación de las actividades en grupo.....	801
4.3. El papel del profesor en el aula.....	803
4.3.1. Dinámica de grupo.....	803
4.3.2. La orientación en el proceso educativo.....	807
4.4. Pedagogía de los juegos.....	809
4.5. Técnicas sociométricas en educación.....	811
4.5.1. El sociograma.....	812
4.5.2. Teoría de las redes sociales.....	815
4.5.3. Test sociométrico aplicado al grupo de D y T de 4º ESO.....	816
5. Educación para la prosocialidad.....	819
5.1. Los comportamientos prosociales.....	821
6. Educación emocional.....	823
6.1. Expresión y reconocimiento de las emociones.....	828
7. La eutonía.....	835
7.1. Relajación.....	836
7.2. La respiración.....	842
7.3. La meditación y la concentración.....	844
7.4. La visualización.....	845
7.5. El masaje.....	846

7.6. El yoga	841
7.6.1. Yoga para adolescentes.....	851
8. La D y T como instrumentos de prevención y salud	852
8.1. La actividad dramática como crecimiento personal	852
8.2. Los recursos del actor	858
8.3. Las técnicas dramáticas.....	871

CUARTA PARTE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO IX CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Objeto de la investigación.	899
2. El método científico.....	901
3. Diseño de la investigación.....	904
3.1. Tipos de investigación.	905
3.2. Formulación de hipótesis. Concreción.....	906
3.3. Selección de métodos y técnicas.	907
3.4. Operativización de conceptos.	907
3.5. Recogida de los datos.....	910
3.6. Elaboración de los datos.	910

CAPÍTULO X METODOLOGÍA

1. Fichas técnicas. Sujetos	917
2. Recogida de datos. Instrumentos	918
2.1. Datos primarios.....	918
2.1.1. Encuesta para alumnos de Secundaria	918
2.1.2. Cuestionario para Profesores de Primaria	929
2.1.3. Cuestionario para Padres de alumnos	931
2.1.4. Grupo de discusión para Profesores de ESO.....	935
2.1.5. Entrevista para Psicopedagogos de Secundaria	935
2.1.6. Observación participante	937
2.2. Datos secundarios	940
3. Procedimiento.....	960

CAPÍTULO XI RESULTADOS OBTENIDOS

1. Resultados de la Encuesta para Alumnado de Secundaria	965
2. Resultados del Cuestionario para Profesorado de Primaria.....	969
3. Resultados del Cuestionario para Padres–Madres de alumnos–as	972
4. Resultados del Grupo de Discusión para Profesorado de DT de ESO	974
5. Resultados de la Entrevista para Psicopedagogos–as de ESO	977

QUINTA PARTE PROPUESTA CURRICULAR Y PROGRAMACIÓN DE LA OPTATIVA DE DRAMATIZACIÓN Y TEATRO

CAPÍTULO XII PROPUESTA CURRICULAR PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. Introducción	989
2. La Programación de D y T en Educación Secundaria	991
2.1. Principios básicos	994
2.2. Elementos de la Programación.....	995
2.2.1. Los objetivos.....	1003
2.2.1.1. Objetivos generales.....	1004
2.2.1.2. Objetivos específicos	1005
2.2.1.3. Objetivos operativos	1006
2.2.2. Los contenidos	1006
2.2.2.1. Contenidos generales	1009
2.2.2.2. Contenidos específicos y operativos	1010
2.2.2.3. Contenidos relacionados de la D y T con Lengua.....	1011
2.2.2.4. La transversalidad: la educación en valores	1015
2.2.3. La metodología	1019
2.2.3.1. Puntos de partida.....	1019
2.2.3.2. El contenido de la instrucción	1020
2.2.3.3. Espacios, tiempos, materiales y recursos	1022
2.2.3.4. Desarrollo de las sesiones.....	1024
2.2.3.5. Estructuración de objetivos, contenidos y actividades.....	1026
2.2.3.6. Temporalización	1027
2.2.3.7. La creación colectiva y la puesta en escena	1032
2.2.3.8. La atención a la diversidad desde D y T.....	1036
2.2.3.9. Proyecto didáctico interdisciplinar	1038
2.2.3.10. El profesor de D y T como monitor–orientador. Funciones	1041

2.2.4.	La evaluación.....	1043
2.2.4.1.	Adquisición de destrezas, capacidades y competencias	1043
2.2.4.2.	¿Qué evaluar? Criterios de evaluación	1046
2.2.4.3.	¿Quién evalúa?	1047
2.2.4.4.	¿Cómo evaluar? Instrumentos y técnicas.....	1049
2.2.4.5.	Evaluación de valores y actitudes	1055
2.2.4.6.	Evaluación de la comunicación oral y escrita.....	1057
2.2.5.	Conclusiones.....	1058

CAPÍTULO XIII

PROGRAMACIÓN DE LA OPTATIVA DE DRAMATIZACIÓN Y TEATRO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

1.	Programación incluida en la P.G.A. del Departamento de Lengua y Literatura	
	Castellana	1067
1.1.	Introducción.....	1067
1.2.	Objetivos.....	1068
1.3.	Contenidos. Distribución temporal de las Unidades Didácticas	1068
1.4.	Metodología. Criterios generales. Estrategia activa.....	1073
1.4.1.	Materiales curriculares.....	1074
1.4.2.	Tratamiento de los temas transversales y su inserción en el currículum. Atención a la diversidad	1074
1.5.	Procedimientos de Evaluación y actividades de recuperación.....	1075
1.5.1.	Criterios de calificación	1075
1.5.2.	Pruebas tipo. Peso específico relativo.....	1076
1.6.	Actividades complementarias y extraescolares.....	1076
2.	Aportación de material adjunto a la Programación	1077

CAPÍTULO XIV

USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN DRAMATIZACIÓN Y TEATRO

1.	Uso didáctico de las Nuevas tecnologías.....	1101
1.1.	Razones para la utilización de los Medios audiovisuales.....	1103
1.2.	El Vídeo–DVD	1104
1.3.	La fotografía	1107
1.4.	Las pizarras	1107
1.5.	El diaporama	1108
1.6.	El retroproyector	1108
1.7.	Las transparencias.....	1109
1.8.	Cartel, póster y mural.....	1110

1.9. Las diapositivas.....	1110
1.10. Magnetófono y C.D.....	1111
2. Los Medios de Comunicación y la D y T.....	1111
2.1. La televisión.....	1112
2.2. La publicidad	1114
2.3. La prensa y las revistas	1116
2.4. El cine	1119
2.5. El cómic	1119
2.6. La radio.....	1123
3. El ordenador y los recursos informáticos	1125
3.1. Internet.....	1126
4. Conclusiones	1128

CONCLUSIONES

1. Introducción	1135
2. Aportaciones del estudio	1139
2.1. Primera parte.....	1139
2.2. Segunda parte.....	1142
2.3. Tercera parte	1146
2.4. Cuarta parte.....	1147
2.5. Quinta parte.....	1148
3. Limitaciones de la investigación	1149
4. Prospectiva investigadora.....	1150

ANEXO ACTIVIDADES PRÁCTICAS

EXPRESIÓN ESCRITA: CREACIÓN Y RECREACIÓN DE TEXTOS DRAMÁTICOS

1. Lo cognitivo y lo emocional en la escritura	1163
2. Didáctica de la escritura	1166
3. Escritura y creatividad.....	1168
4. La escritura dramática	1169
5. Metodología de trabajo en el aula	1176
6. Rasgos de los textos escritos por el alumnado	1178
7. Creatividad textual y nuevas tecnologías	1179
8. Algunos ejemplos prácticos.....	1181

9. Recreación de obras clásicas	1201
9.1. Los comienzos.....	1201
9.2. Adaptaciones y recreaciones de obras clásicas representadas en el IES Sedaví desde 1994 a 2004.....	1202
9.2.1. Farsa del cornudo apaleado	1207
9.2.2. Las Nubes	1215
9.2.3. Auto Navideño	1225
9.2.4. El juez de los divorcios y Ganas de reñir	1233
9.2.5. Las danzas de la muerte	1241
9.2.6. Martes de carnaval	1253
10. Nuestras obras originales representadas en el IES Sedavía de 2001 a 2004	1261
10.1. ¿Cómo surgió la idea?.....	1261
10.2. Mucha práctica.....	1262
10.3. El resultado. Nuestras obras originales	1276
10.3.1. Ideas previas y sugerencias de adaptación.....	1276
10.3.2. Año Nuevo . Escritura, dramatización y espectáculo	1285
10.3.3. El terror de la basura . Teatro negro y teatro convencional.....	1311
10.3.4. ¿Superhéroes? ¿dónde? Un proyecto común de la optativa de D y T y matemáticas	1335
10.3.5. No hay remedio . La lucha por el poder	1375
10.3.6. Un amor perdido y un espectáculo posible.....	1405
10.3.7. El octavo día . La insatisfacción humana a través de las fábulas.....	1427
10.3.8. Era una fría noche de invierno . Las diferentes versiones de una misma realidad	1447

LECTURA COMPRENSIVA Y ANIMACIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. El concepto de lectura y comprensión lectora en E.S.....	1479
2. Importancia de la voz en la lectura.....	1485
3. La comprensión del texto	1489
4. El proceso de aprendizaje y motivación a la lectura.....	1497
5. Otras estrategias de animación a la lectura creativa	1500
6. La lectura comprensiva de textos literarios en la E.S.	1502
6.1. La lectura teatral	1505
6.1.1. Elementos que animan a leer	1508
6.1.2. Proceso de trabajo.....	1510
7. Evaluación	1513
8. Conclusiones.....	1514
9. Lectura teatral de La Casa de Bernarda Alba	1519
10. La poesía y la música. Recitales	1523

11. Los cuenta–cuentos	1528
12. El viaje literario	1529
12.1. Introducción	1529
12.2. Metodología y estrategias	1530
13. Certamen Literario Comarcal de L’Horta Sud y Revista Literaria.....	1551
14. Charlas–coloquio con escritores–as	1579
15. Mercadillo del libro	1579
16. El periódico del disparate	1583
17. Conclusiones	1584

TALLERES Y JORNADAS

1. Talleres	1593
1.1. Talleres de expresión corporal con objetos	1593
1.2. Taller de máscaras y maquillaje en Carnaval.....	1596
1.3. Talleres con el Casal Jove de Sedaví	1602
1.4. Taller por la Cultura y la Música	1603
2. Jornadas. Celebración del I Centenario de la Generación del 98	1609
2.1. Actividades realizadas	1613
2.1.1. Lectura dramática de Luces de Bohemia	1619
2.1.2. La cabeza del dragón	1623
2.1.3. Recital de poesía y danza	1631
2.1.3.1. La danza y la coreografía	1633

BIBLIOGRAFÍA	1645
---------------------------	------

ÍNDICE DE AUTORES	1771
--------------------------------	------

T O M O I

□ INTRODUCCIÓN

1. Significado del tema.
2. Objetivos de nuestro trabajo.
3. Métodos y fuentes de trabajo.
4. Estructura del trabajo.

CARTA INTERNACIONAL DE ASSITEJ

El arte teatral es una expresión universal de la humanidad. Posee la influencia y el poder de unir grandes grupos de gente alrededor del mundo con una vocación cultural unificadora que promueve la igualdad, la paz, la educación y la armonía racial. Teniendo en consideración el papel que el teatro puede jugar en la educación de las generaciones más jóvenes, se ha creado una organización autónoma internacional con el nombre de Asociación Internacional de Teatro para Niños y Jóvenes (ASSITEJ Internacional).

ASSITEJ Internacional reconoce el derecho de todos los niños al enriquecimiento a través del arte y de sus propias tradiciones culturales, especialmente la cultura del teatro. El teatro para jóvenes respeta a sus jóvenes audiencias presentando sus esperanzas, sueños y temores; desarrolla y profundiza en la experiencia, la inteligencia, la emoción y la imaginación; inspira opciones éticas; contribuye al conocimiento de las relaciones sociales; alienta la autoestima, la tolerancia, la confianza y las opiniones. Sobre todo, ayuda a los jóvenes a encontrar su lugar y su voz en la sociedad.

Con este fin, ASSITEJ Internacional se adhiere al Artículo 31 de la Convención de Naciones Unidas de 1989 sobre los Derechos del Niño el cual afirma el derecho de los niños al esparcimiento y al uso del arte y de las actividades culturales. Comparte valores con la Conferencia de la UNESCO sobre Política Cultural de 1998, exigiendo los derechos de los niños y de los jóvenes a la participación y a la actividad cultural. Mantiene la creencia del Informe de la Comisión Mundial para la Cultura y el Desarrollo, "Nuestra Diversidad Creativa", de que a los jóvenes se les debe reconocer una identidad cultural y se les debe hacer presentes en cualquier lugar de la sociedad.

ASSITEJ Internacional es defensora política de la promoción del teatro para niños y jóvenes en la teoría y en la práctica. Hace llamamientos ante todas las organizaciones nacionales e internacionales que reconocen el potencial de los niños y de los jóvenes y su capacidad para contribuir al desarrollo de la sociedad, para reconocer y apoyar esta Carta.

Fue aprobada por la 13ª Asamblea General, el 12 de junio de 1999, en Tromsø, Noruega, y respaldada por los Centros de ASSITEJ de Australia, Austria, Bélgica, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Croacia, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Alemania, Grecia, Gran Bretaña, Hungría, Islandia, India, Irán, Irlanda, Israel, Italia, Japón, Corea, Holanda, Nueva Zelanda, Noruega, Perú, Polonia, Rusia, España, Sri Lanka, Suecia, Suiza, Turquía, Uganda, Ucrania, EE.UU., Venezuela, Zimbabwe.

La Declaración Tromsø

Las 64 naciones miembros de "La Asociación Internacional de Teatro para Niños y Jóvenes" defienden el desarrollo de los niños y de los jóvenes a través de las artes escénicas. Los Centros comparten valores comunes relativos al bienestar social, cultural y físico de los niños y de los jóvenes. Los miembros de ASSITEJ también trabajarán activamente hacia la realización de los derechos de los niños y de los jóvenes en el mundo a través del arte teatral. (**Boletín Iberoamericano de Teatro Infantil y Juvenil**, ASSITEJ UNED, Dic. 01. N° 3, págs. 40 y 43).

INTRODUCCIÓN

El origen primero de estos trabajos se remonta a muchos años antes, cuando comenzamos nuestra labor como profesor de Lengua y Literatura en bachillerato. En realidad es más antiguo, ya que siendo niño y adolescente me preguntaba por qué esas escenificaciones que sólo realizábamos en Navidad o, como mucho, en Semana Santa no podían tener continuidad en el curso. Eran actividades, las de nuestra infancia, allá en el pueblo murciano, en guarderías o escuelas parroquiales, muy modestas, pero tremendamente divertidas y solidarias. En el Instituto público del pueblo casi ningún profesor se preocupó por la musa dramática. Sólo nosotros, los alumnos, “motu proprio” preparábamos escenificaciones para fechas señaladas (Santo Tomás de Aquino, sobre todo, o en Carnaval, si no estaba prohibido), todas ellas con un contenido espectacular, lúdico, de divertimento, imitativo y burlesco de nuestra vida académica, más que sinceramente dramático.

Años más tarde, en la Universidad de Murcia, las clases del Profesor César Oliva y de nuestro amado D. Mariano Baquero, me animaron a ponerme en contacto, junto con otros amigos, con el TEU, entonces dirigido por Lorenzo Píriz Carbonell. Aunque no llegué a estrenar ninguna obra, aquella experiencia me marcó.

Empezada nuestra etapa como profesor de Bachiller en 1985 ya siempre estuvimos dedicados por completo a la labor de animación sociocultural de los Institutos: exposiciones, concursos

literarios, charlas, espectáculos lúdicos, musicales. Sin embargo, por encima de todo ello, sobresale nuestra labor como profesor de Dramatización y Teatro en BUP y, ahora, en la ESO. Ha sido una dedicación exhaustiva y, a veces, agotadora, aunque muy gratificante. Institutos como el antiguo Mixto de Torreveja, el Jordi de Sant Jordi en Valencia, el Francesc Gil de Canals o el IES Sedaví, podrían dar cuentas de nuestros montajes.

En efecto, la investigación sobre didáctica de la Dramatización y el Teatro en la ESO que constituye el presente trabajo arranca de una necesidad sentida desde entonces como un reto urgente –la de contribuir a mejorar en el alumnado de esta etapa su equilibrio emocional, su capacidad cognoscitiva y su aprecio por el arte dramático–, de la constatación de una carencia –la de propuestas eficaces y realistas basadas en la situación real de nuestros alumnos–, y de un deseo –el de mejorar la práctica profesional y la formación de los profesores en este ámbito.

Una Propuesta Didáctica debe inscribirse en el marco más amplio de la Educación, es decir, debe diseñarse considerando los supuestos teóricos que justifican nuestra actividad de la enseñanza. La claridad sobre los fines que deseamos obtener con nuestra actividad docente señala un modo de actuar, determina también la relación que construimos con todas las personas que intervienen en nuestro trabajo, y se hace realidad en todas las propuestas cotidianas que llevamos a efecto en los escenarios en los que intervenimos. Consideramos que debemos descubrir *UN SER HUMANO*, que el conocimiento que impartimos tiene que estar conducido hacia la consecución de este ideal. Tomar conciencia de que educar es posibilitar el desarrollo del *Ser*, de que el encuentro con la belleza, de que el desarrollo de nuestros sentimientos, son aspectos cruciales, nos parece que contribuye a lograr este ideal.

Podemos constatar con desolación que muchos alumnos, al margen de sus problemáticas personales y sociales, se acercaron a la escuela en búsqueda de algo significativo para su vivir. Sin embargo, les sucedió lo contrario. Estos espacios se convirtieron en una carga, en un escenario de torpeza e insensibilidad.

Esta Tesis es una parte de nuestra vida en la que se entrelaza no sólo la dimensión profesional sino también la personal y humana. Al respecto nos aplicamos las palabras que Janusz Korczak, médico y educador judío asesinado junto a sus discípulos en los campos de concentración, les dijo una vez a sus alumnos del orfanato:

*«Os decimos adiós y os deseamos éxito en vuestro largo viaje a un país lejano. Vuestro viaje sólo tiene un nombre y un destino: **vuestra vida**»* (Bettelheim, B., 1986, 117)

1. SIGNIFICADO DEL TEMA. JUSTIFICACIÓN.

Viejo. Casi tanto como la humanidad. Surgido de lo más hondo del hombre. Entroncado con los ritos y mitos más arcanos. En la antigua India, el dios Brahma lo reveló a los hombres, como consta en las Máximas del *Natya-Castra*:

«Y dijo Brahma: No hay conocimiento, ni oficio, ni ciencia, ni arte, ni forma de actividad, ni método que no deje visible este Teatro.

Todas las naturalezas individuales del mundo, con sus mezclas de dicha y de desdicha, representadas por la mímica corporal y los demás medios de expresión: esto es lo que se entiende por Teatro.» (Apuntes de educación 1990, pág.1).

Partimos igualmente de una cita tomada del dramaturgo Sanchis Sinisterra (Pipirijaina 1978)

« (...) Reclamo para el teatro escolar un pleno derecho a la existencia, sí, pero en una zona libre, no contaminada por el dirigismo paternalista de nuestros métodos educativos habituales ni por su papel integrador. Una zona abierta a las demandas reales de los alumnos, a sus necesidades de confrontación y expresión... en la que sea posible ejercer algo así como un derecho de réplica frente a la unilateralidad y verticalidad del proceso pedagógico.»

Si recorremos la historia de la Educación advertiremos que el teatro ha sido, en efecto, la actividad preferida por alumnos de cualquier medio, nivel o país, desde las Escuelas medievales y renacentistas hasta las instituciones docentes más actuales, ya que:

«La educación tiene constantemente la necesidad de enriquecer sus métodos y sus formas, y es indiscutible que el arte dramático –el teatro en sí– constituye para ello un medio muy eficaz, ya que apela al individuo por entero, a su profunda humanidad, a su conciencia de los valores y a su más inmediata y espontánea sociabilidad.» (Signorelli, M., 1963)

La experiencia teatral en los centros de Educación Secundaria se contempla en la LOGSE (1/1990) y demás leyes que la desarrollan, como una materia optativa que contribuye al logro y desarrollo de las finalidades y objetivos de la Educación Secundaria.

Así pues, podemos plantear la importancia del tema justificándola en estos puntos:

- *Permite el desarrollo armónico de la personalidad en sus dimensiones: cognitiva, afectiva, psicomotriz, moral, estética...*

La D y T encierran una filosofía liberadora, crítica, constructiva, que utiliza la actividad dramática como medio para conseguir una forma diferente de valorar la vida. Potencia la capacidad crítica de nuestros jóvenes, inmersos en la cultura del «zapping» (ven muchas y rápidas imágenes sin tiempo para analizar nada), introduce un espacio de libertad y autonomía del pensamiento para plantear interrogantes, defiende valores y busca respuestas no conformistas a los problemas actuales que se plantean en la sociedad.

«El cultivo de las prácticas artísticas en la Educación, no sólo contribuye a crear seres armónicos y en equilibrio que van a producir en el futuro y que producen en el presente mejor, sino que también puede contribuir a que las distintas actividades se humanicen y dejemos de ser máquinas para convertirnos en seres productivos en lo profesional más solidarios y tolerantes.» (Carballo, C., 1995, pág.18).

En el juego dramático, por medio del personaje y de la acción representada, el alumno/a explora sus habilidades psicomotrices (desplazamientos, gestos, movimientos, etc.), expresando diferentes sentimientos y/o ideas, experimentando comportamientos diversos. De esta forma actualizan ciertas potencialidades físicas, afectivas e intelectuales, ampliando su campo de experiencia y el conocimiento que tienen de sí mismos.

«Un espacio de libertad para reencontrarse con uno mismo y con el todo dramático. Un espacio y un tiempo para que se produzca el milagro de lo lógico en armonía con lo mágico, ampliando los canales de la percepción para descubrir el lenguaje de la realidad y tener así más elementos para poder caminar hacia el propio proyecto de vida, como también el desarrollo del pensamiento crítico (aprender a pensar) y autónomo (saber elegir) y desarrollar los mecanismos de la intuición y la inspiración.» (Holovatuck, J.C., 1996, 283)

La LOGSE propone la organización de materias optativas en la ESO para atender a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado. La oferta de una asignatura de Teatro como materia optativa responde a la consideración de la actividad dramática como una ayuda pedagógica para el establecimiento de un proceso interpersonal de análisis de la realidad propia y de la circundante, y en el que las personas se implican a través de su cuerpo, de su voz, de sus pensamientos, emociones, sentimientos y actitudes.

«En la adolescencia, la expresión dramática puede servir a muchachos y muchachas como medio para tomar decisiones que les proporcionen una mayor seguridad en sí mismos y una mejor integración social.» (Muñoz, I., 1998, 5)

«Hacer teatro en la escuela es, ante todo, una oportunidad de actuar que brindamos al alumnado. Lo que equivale a elevarle a la categoría de ser protagonistas de algo, cosa que no sólo divierte, sino que, ante todo, los gratifica de tal manera que les obliga a una superación que puede desbordar nuestras mayores expectativas.» (Agüera, I., 2002, 10)

- ***Facilita la socialización y el trabajo en grupo: la prosocialidad, integración, prevención de la violencia...***

Efectivamente, el niño y el adolescente, a través de sus juegos dramáticos, da voz y forma a sus problemas no resueltos, a latencias, supresiones, censuras y libera aquella carga de agresividad que no debe quedar reprimida sino canalizada y utilizada como componente del proceso de autoconocimiento y, por consiguiente, de maduración. Cuando un niño pequeño se pone a chillar, un muchacho pega a sus compañeros, un joven se atavía a la moda, lo que está haciendo es pulsar la reacción de los demás, pedir seguridad al ambiente, defenderse de sus traumas, probar en él las máscaras sociales. Es preciso recuperar todo eso a través de la liberación dramática, es preciso ofrecer a los códigos del instinto, ya conscientes, la oportunidad de transformarse en método.

«Pensemos –queridos educadores– que estamos realizando una auténtica dinámica de grupo adaptada a los niños: sin “leaders” y sin marginados. Que es un ejercicio de socialización con todas las ventajas de moverse en un plano maravilloso y fantástico.» (Aymerich, C., 1974, 156)

En el ámbito psicoafectivo, hacer teatro ayuda a la exteriorización de conflictos internos, la desaparición de bloqueos e inhibiciones mentales y físicos y a conseguir equilibrio psicológico.

«También funciona como válvula de escape legal para liberar tensiones, lo que produce inmediato alivio catártico.» (Tejerina, I., 1994, 237).

Es una tercera vía muy interesante ante la inevitable agresividad infantil y juvenil. Canaliza conductas violentas. Es útil para exteriorizar instintos belicosos sin causar daño.

Ofrece también la oportunidad de integrar mejor en el colectivo escolar a los alumnos menos aventajados culturalmente y a los minusválidos. No todos tienen que actuar si no lo desean. Muchos alumnos y alumnas que han perdido el interés por la escuela o el Instituto, son capaces de descubrir

en el teatro una actividad que les entusiasma. Otros que suelen pasar desapercibidos en clase por su introversión, de pronto se ven convertidos en protagonistas y centro de atención de los demás. Algunos que reiteradamente muestran su incapacidad para superar las actividades habituales que se desarrollan dentro del aula, pueden ver cómo su trabajo es reconocido por el grupo. Los que se rebelan contra unas condiciones sociales que les son ingratas, descubren un medio idóneo para recrear y reinventar su realidad. Quienes no se aceptan a sí mismos, encuentran la ocasión de experimentar otras formas de actuar, de relacionarse, de ser.

Con respecto a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, las posibilidades son enormes. El juego dramático es, ante todo, juego colectivo y el teatro es trabajo de equipo. El papel que cada miembro del grupo asume es tan importante como cualquier otro y, lo que es más importante, no existe el éxito individual sino el éxito colectivo.

El teatro puede ser un elemento dinamizador dentro del propio centro escolar a la hora de participar en la organización de las fiestas del curso, semanas culturales, intercambios con otros centros, etc.

- ***Constituye una base para la expresividad: emocional, escrita, oral, corporal, plástica, musical...***

El mundo que nos rodea, lleno de ruidos ensordecedores, de luces psicodélicas y de olores agrios, contribuye notablemente al empobrecimiento expresivo y comunicativo.

«La vida cotidiana está condenada a la miseria sensorial, a la cacofonía industrial, a la sobrecarga publicitaria y, en suma, a la saturación de estímulos insignificantes. En nuestro mundo actual puede decirse que la vulgaridad, lo reiterativo, lo insípido, constituye algo más que un mero accidente. Se trata del rostro «natural» que impregna casi toda la vida.» (Miravalles, L., 1998, pág.12).

Frente a la sensación opresiva que puede suscitar la clase normal, la actividad dramática voluntaria se presenta como una zona de expansión.

«Por supuesto, la práctica teatral ayuda a fomentar la creatividad personal y colectiva. Es una forma de desarrollo del pensamiento divergente.» (Ñaque, 1997, 40–41).

En este contexto de la vida, en el que todos nos movemos, queramos o no queramos, donde educa mucho más todo lo concerniente a la calle y por supuesto a la televisión y el amplio espectro comercial, a los profesores sólo nos cabe llamar una y otra vez la atención sobre la necesidad urgente

de intensificar la educación de la sensibilidad, porque a ella va íntimamente ligada la recuperación de la expresión y el enriquecimiento de la personalidad del ser humano.

«Ideas que siguen siendo esenciales para mí son las del teatro como arte de la necesidad de expresión que todos llevamos dentro, y por encima de todas las ideas, la del teatro como forma de comunicación entre los hombres, y como forma de contrarrestar su soledad.» (Morote, P., 1997, págs.45 a 47).»

La inteligencia emocional, como manera de actuar teniendo en cuenta los sentimientos, se coloca por encima de valores tradicionales, como el coeficiente intelectual, para determinar el triunfo vital del individuo.

«El descuido de la inteligencia emocional puede conducir a niños y adolescentes a la depresión, agresividad y delincuencia. La etapa clave para el dominio de los sentimientos es la infancia, también la adolescencia.» (Almena, F., 1997, pág.13).

El uso de la expresión dramática como posibilitadora de la integración de diferentes campos puede resultar fundamental a la hora de desarrollar verdaderas propuestas de enseñanza–aprendizaje.

«Expresión y creatividad permiten igualmente desarrollar la expresión corporal, la expresión escrita y la expresión oral; sin olvidar el desarrollo de la imaginación, de la espontaneidad, de la comunicación, de la voz, de la improvisación, de la experiencia humana y de otros aspectos.» (Torres, J.J., 1997, 41)

- ***Desarrolla la sensibilidad estética: el buen gusto, la afición por el arte.***

El arte despierta la emoción, conecta con los afectos, con lo más íntimo de la persona y hace fluir la capacidad de amar y crear.

«Es un trabajo creativo con una enorme exigencia estética y que requiere una educación a fondo de la sensibilidad, de la inteligencia, de la capacidad de observación, de la memoria, etc.» (Pereta, R., 1996, 7)

En lo que respecta a la formación estética, la educación para la percepción abarca por igual:

- La percepción de la propia personalidad en sus existencias corporal, anímica y espiritual.
- La percepción del medio ambiente –el estricto y el amplio– y sus vinculaciones sociales, económicas y culturales.

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

«Es necesario comenzar con el método empírico emotivo para atraer al niño hacia el universo del arte; haciendo reclamo de los combinados plásticos y sugestivos de la imagen fácilmente accesibles al niño, se obtiene la primera convicción artística bajo la impresión dominante de la emoción estética delante de lo bello. Solamente después de haber superado esta primera etapa se puede comenzar la actividad de comprensión del arte.» (Lucian, I., 1970).

Si muchas veces la escuela fomenta en exceso una formación puramente intelectual y académica, la D y T podrá compensar estas deficiencias desarrollando otras dimensiones de la personalidad de nuestros jóvenes (su afectividad y sentimientos, su creatividad e imaginación...).

«Existe, en efecto, originariamente en el hombre una potencialidad creativa que, en el curso de su llamada «formación», es decir, en los condicionamientos que recibe del complejo aparato educativo –familia, escuela, estructura social, mundo del trabajo, etc.– se va reduciendo paulatinamente con el tiempo hasta quedar reducida casi a nada.» (Bertolucci, G., 1975, 256).

Por otro lado, nos encontramos con muchos padres y madres que no ven la necesidad de la actividad teatral, ni le otorgan el mismo nivel de interés que a otras materias, entendiéndola como una pérdida de tiempo o un pasar el rato, y no como algo enriquecedor y potenciador de valores humanos, que ayuda a complementar la creatividad de sus hijos e hijas y favorecer su desinhibición.

Sin embargo, la formación estética y la creatividad pueden educar individuos que aspiren al logro de una persona nueva. Así, podemos formar al hombre del siglo XXI más crítico, más permeable, más democrático, verdaderamente humanista.

- ***Posibilita una gran interacción profesores/alumnos: un profesor agente, que participa y se implica en y con la clase.***

Hemos de admitir que no todo el profesorado está preparado para impartir la enseñanza de la dramatización. Estos aspectos deberían incluirse como especialidad optativa en el currículum de las Escuelas de Formación del Profesorado, en el caso de Primaria. Pero ¿y Secundaria?. La asignatura “Teatro” ha sido la gran olvidada a lo largo de los años. Nunca ha estado de forma oficial en los planes y programas de estudios. Sólo algún “loco” suelto ha tenido en alguna ocasión la osadía de hacer teatro con sus alumnos y alumnas y, en no pocas ocasiones, esta actividad ha sido considerada como una pérdida de tiempo y como algo fuera del contexto educativo/docente de los Centros.

«El problema fundamental en didáctica es enseñar o aprender. Enseñar es la educación vista desde el ángulo del profesor. Aprender es la educación vista desde el ángulo del alumno. La escuela debe cuidar más los métodos que los programas, lo que daría una modificación total de la actual rutina escolar.» (Sciaretta, E., 1984, 26).

En las fases más acentuadas de colaboración, teatro y escuela acostumbran a realizar dramatizaciones que, aun siendo momentos expresivos válidos, carecen de dimensión más amplia, que sólo se consigue cuando el educador se convierte en animador permanente. Visto lo cual, los objetivos de este trabajo, que veremos después, parten tanto de la consideración de la importancia de los puntos arriba planteados, como también de la constatación de unos problemas con que nos encontramos en nuestra labor diaria como profesores de D y T, y que pretendemos investigar:

- La preparación del profesorado: si hay una formación inicial suficiente (E.U. de Magisterio, Universidad, ESAD) y una completa y adecuada formación continua (másteres doctorados, posgrados, cursos del Cefire...) por parte de la Administración, incluso con instituciones semipúblicas y privadas. ¿Depende esta formación de la voluntariedad del profesorado interesado en el uso o impartición de estas técnicas? ¿Se motiva al profesorado con ayudas, subvenciones, adaptaciones al horario lectivo, o incluso reducción del mismo?
- Valoración de la asignatura: en Primaria comparte currículum con Plástica y Música; en Secundaria son 2 h en 1º, 2º o 3º, y 3 h en 4º (Valencia) ¿Es un reparto equilibrado?
- Las infraestructuras y los medios: Salones de Actos bien dotados, recursos económicos, medios técnicos, facilidades, apoyos de la comunidad educativa... ¿Se corresponde con la realidad?
- La motivación, la expresividad y actitud de los alumnos: hay alumnos que “aterrizan” en esta optativa “de rebote”, sin interés, sin información previa de actividades y objetivos. Además, está el inconveniente de su timidez, falta de uso de la memoria, de la creatividad bien entendida. Gran cantidad de alumnado con NEE, marginación, deficiencias, familias desestructuradas, falta de autoestima, pandillismo, fracaso escolar...
- La interdisciplinariedad en los Centros Escolares: falta de globalización y actividades comunes en el currículum, de Secundaria sobre todo; dificultades para que los profesores trabajen proyectos en grupo...

2. OBJETIVOS DE NUESTRO TRABAJO.

Planteado así el problema, ello nos lleva a formularnos una serie de preguntas antes de concretar los objetivos de la tesis:

1. ¿La sociedad y la escuela actual ayudan al desarrollo integral y armónico de la personalidad del alumnado?
2. ¿Es una educación realmente diversificada para todo el alumnado?
3. ¿Hemos diseñado una educación demasiado tecnicista y poco atenta a la sensibilidad y las emociones?
4. ¿Diseñamos y ponemos remedios didácticos y pedagógicos para paliar sus efectos nocivos? (inadaptación, fracaso, marginación, violencia, desconocimiento de sí mismo y de los demás...).

La realización de este trabajo de investigación se propone alcanzar **varios objetivos**, que sean otras tantas respuestas didácticas a los problemas planteados y una reflexión sobre estas preguntas:

Nuestro **primer objetivo** será poner de manifiesto la necesidad de reflexionar en el campo de la educación sobre la importancia de la D y T en todos los ámbitos de la vida personal y social (incluido el ámbito académico), pues la educación obligatoria no puede, en modo alguno, dejar fuera de su objeto algo tan valioso para el desarrollo integral de la persona.

Pretendemos, **en segundo lugar**, aportar una fundamentación teórico-práctica sólida –e imprescindible– para poder llevar a cabo en la educación secundaria una enseñanza de la D y T sistemáticamente programada e integrada con el resto de las capacidades que conforman la educación de la personalidad. Esta fundamentación abarca varias perspectivas, tal y como lo exigen el carácter multiforme y la rica complejidad de la personalidad humana y el arte dramático.

Como profesor de Secundaria, es obvio que esta parcela de la educación llamada no universitaria es la que mejor conocemos, pues conforma nuestro ámbito de experiencia profesional más inmediato. Así, igualmente, la mayor parte de los datos empíricos aportados para corroborar nuestra hipótesis pertenecen a alumnos, padres, psicopedagogos y profesores de Secundaria.

Sin embargo, y **en tercer lugar**, nuestros planteamientos pretenden ser mucho más ambiciosos y abarcar una didáctica de la D y T valedera, no sólo para ESO, sino también para Primaria. De ahí que los estudios psicopedagógicos y empíricos profundicen en la estructura de la personalidad del niño–a desde sus primeros balbuceos hasta el bachillerato.

Nuestro **cuarto objetivo** es que esta forma de proceder en el ámbito de la educación emocional, artística, social e intelectual, redunde en la consecución de las metas globales perseguidas por la educación obligatoria, poniendo de manifiesto, una vez más, la relevancia indiscutible de lo emocional en los procesos de enseñanza–aprendizaje y de socialización.

El **quinto objetivo** consiste en hacer una valoración de los currículos donde la D y T tenga un valor pedagógico, como recurso didáctico en general y en particular como optativa. Intentamos, al menos, salvarla como optativa en la ESO, ya que como troncal parece imposible, habida cuenta de que las reformas que se aproximan aún no sabemos si la respetarán en el currículo.

Otro de los objetivos que nos planteamos se relaciona directamente con los anteriores: establecidas las bases teóricas en las que fundamentar la planificación de la enseñanza y la práctica misma, es inexcusable la tarea de emprender una investigación empírica que arroje luz sobre la validez y la aplicabilidad de esas bases. Se configura así una relación sistémica entre la teoría y la práctica educativa que nos sitúa en el ámbito científico de la Didáctica de la D y T, una disciplina con objeto y métodos propios, tal como nosotros la entendemos. Este objetivo implica la elaboración de un proyecto didáctico concreto y contrastado.

Si tenemos en cuenta el hecho de que actualmente en las aulas de secundaria todavía se trabaja menos la D que el T por diversos y complejos motivos, entre los que destacaremos: la falta de formación de los docentes para moverse con seguridad en este terreno, y la poca motivación del alumnado, quizás **el más ambicioso de nuestros objetivos** sea la pretensión de que el presente trabajo sirva para llamar la atención sobre la necesidad de investigar en didáctica de la D y T, aportando reflexiones, materiales y referencias bibliográficas a una parcela de los estudios didácticos en la que hasta hace muy poco era apreciable la escasez de tales elementos en relación con otras como, por ejemplo, la dramaturgia.

Como profesor de Lengua Castellana y Literatura, no hemos podido separar el presente estudio de las enormes conexiones entre esta disciplina y la D y T. **Nuestro objetivo siguiente** es unirlos más, si cabe, en torno a la oralidad, la textualidad, y el arte literario.

El último gran objetivo que pretendemos, en definitiva, es 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.
- Falta de profesorado especializado.
- Desarrollo de modelos didácticos.
- Desarrollo de los Diseños Curriculares.

Y desde la perspectiva de los profesionales del teatro, la problemática se centrará en:

- Desatención hacia la labor de los profesionales de teatro infantil y juvenil.
- Falta de financiación.
- Falta de teatros estables.
- Falta de formación en teatro de este tipo.
- Potenciar vías de distribución, información y divulgación.
- Interacción teatro infantil y juvenil y espacio educativo.

En definitiva, con este trabajo proponemos un nuevo tipo de teatro que parta siempre de la realidad de nuestra situación en la clase y que parta también de la realidad y del entorno de nuestros alumnos. Un teatro en donde el alumno constituya el centro del proceso.

3. MÉTODOS Y FUENTES DE TRABAJO.

Los objetivos que acabamos de exponer condicionarán la elección del método, las técnicas de investigación y las fuentes de nuestro trabajo.

Nuestra metodología ha seguido un proceso empírico, es decir, hemos observado la realidad de nuestros alumnos dentro de las clases, con la experiencia de la docencia. Estas observaciones empíricas han sido nuestras fuentes de información. Y con ellas, nos hemos acercado a los trabajos existentes sobre el teatro en la enseñanza, para llevar a cabo un estudio del estado actual de la investigación sobre el tema.

Respecto de las fuentes, la bibliografía consultada ha sido muy variada: obras teóricas, artículos de revistas, propuestas didácticas, resultados de investigaciones, manuales de retórica y de preceptiva, libros de texto, disposiciones legales... e incluso obras divulgativas sobre relajación, yoga, dominio de sí, etc.

Al ser el principal objeto de estudio los alumnos de Secundaria, las muestras han sido recogidas para ampliar información sobre los mismos, mediante **la encuesta y la entrevista estructurada**. La investigación cuantitativa, cuando ha sido posible, siempre ha derivado hacia lo descriptivo o cualitativo, más ampliado en entrevistas a profesores, padres y psicopedagogos. Los cuestionarios de alumnos, que en principio son cuantitativos, después se revelan bastante cualitativos.

Además de cuestionarios y entrevistas, nos han sido de gran utilidad técnicas como la **observación participante**, que ayuda a generar hipótesis que luego podemos probar mediante la

experimentación y determinar relaciones de causa–efecto. También en nuestro caso el valor de las **dinámicas o discusiones de grupo** como instrumento metodológico de análisis cualitativo estriba en su utilidad para hacer emerger ideas y conceptos, difícilmente accesibles en investigaciones cuantitativas.

Esta aproximación al tema no pretendemos considerarla como estudio en su acepción más exigente, y sí como referente de futuras investigaciones de análisis.

Para todo ello, motivamos que apareciera el discurso social a través de discusiones de grupo muy abiertas en sus planteamientos. Estimamos conveniente construir de antemano un modelo teórico que nos sirviera de pauta para la investigación del tema. En él, elaboramos una serie de objetivos para nuestro trabajo, dispusimos qué era lo que necesitábamos estudiar, detectamos de antemano la información que era imprescindible obtener y, por último, estudiamos su utilidad para los objetivos propuestos.

En cualquier caso, y aun siendo conscientes de las limitaciones que tendrá nuestro trabajo, procuraremos en todo momento a lo largo de las fases sucesivas de este proceso de investigación mantener el máximo rigor científico aunque no somos psicopedagogos ni sociólogos; tampoco expertos en estadística.

Dado nuestro planteamiento señalado en el «significado del tema» de este trabajo, no será extraño que la base principal de la componente teórica de la Programación sea la Psicología en sus diversas escuelas, especialidades, métodos y fuentes de investigación.

Creemos que esta fórmula ayudará a profundizar en el estudio de fenómenos complejos como: la personalidad, las emociones, el autoconcepto, la socialización, el arte.

La primera fase del proyecto ha consistido en realizar una revisión bibliográfica exhaustiva y en analizar esas fuentes. Posteriormente procederemos a la elaboración de la fundamentación teórica de nuestra propuesta, sistematizando y reelaborando, con arreglo al propósito global perseguido, las informaciones obtenidas. El tercer paso consistirá en preparar e investigar contextos presentes o pasados donde corroborar o poner en práctica este Programa. Tras esto procederemos a realizar los estudios correspondientes y a analizar los resultados, hasta culminar con la redacción de la presente tesis, incluida la exposición práctica de nuestros trabajos y actividades con los alumnos.

Las dificultades con que nos hemos enfrentado han sido sobre todo 3: la falta de bibliografía de nivel científico sobre didáctica de la D y T; la intención de que el Programa fuera también válido para Infantil y Primaria, la colaboración necesaria de otros compañeros y la participación del alumnado para la investigación empírica, sobre todo, de otros Centros distintos al nuestro.

4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO.

Dado el contenido de nuestra monografía y las fases que ha seguido su elaboración, nos ha parecido que la ordenación que mejor se aviene con la claridad y la coherencia que pretendemos es la que ahora exponemos.

El presente trabajo lo componen un total de 18 capítulos agrupados en 3 tomos con 6 partes más un apartado de conclusiones generales, y la Bibliografía.

El **Tomo I** consta de dos partes. La **primera parte**, *Fundamentación histórica*, la componen los dos capítulos iniciales. **El primero** de ellos se dedica a una revisión histórica sobre la utilidad didáctica de la D y T, pues hay que conocer la historia para evitar errores del pasado y para aprovechar lo que de valioso podemos recuperar de él. Nuestro repaso histórico finaliza en el sistema educativo que acabamos de abandonar, el de la Ley General de Educación de 1970, en cuyos desarrollos –sobre todo en los Programas Renovados de los años 80– ya se contemplaba la D y T como contenido, aunque esta mención se tradujera en escasa presencia real de la misma en las aulas.

El capítulo segundo analiza los problemas en la enseñanza–aprendizaje de la D y T con que nos encontramos en las actuales aulas como consecuencia de esa larga tradición histórica de abandono que exponemos en el capítulo anterior, así como los nuevos diseños curriculares de D y T en las distintas etapas de la educación obligatoria –Educación Infantil, Primaria y Secundaria– con el fin de comprobar si, en efecto, hay en ellos una presencia explícita y sustancial de la D y T, y si se observa la necesaria coherencia en este aspecto entre los tres niveles que la componen.

El marco legal de la LOGSE ofrece, efectivamente, un discreto margen para poner en práctica el trabajo sobre la D y T, con lo que la **segunda parte** de nuestro trabajo la dedicamos a establecer los *fundamentos teóricos* que deben cimentar una didáctica de la D y T en la Educación Secundaria Obligatoria.

Esta segunda parte la componen cuatro capítulos dedicados al repaso de las aportaciones de las ciencias que más tienen que ver con el diseño de programas para la enseñanza de la D y T.

El capítulo tercero expone los fundamentos pedagógicos aplicables a la D y T. Son muchos los conceptos y datos que desde este campo científico interesan a los profesionales de la educación; si a esta circunstancia añadimos que la actual reforma de nuestro sistema educativo ha supuesto un cambio profundo en el modelo curricular –que los docentes deben conocer a fondo–, queda justificada la extensión de este capítulo.

Con esta perspectiva integradora, holística y sumativa hemos procurado recoger de las teorías que hemos examinado, sin exclusiones, todo lo que hemos juzgado de utilidad para fundamentar la didáctica de la D y T. No obstante, las que hemos tomado como base y como eje organizador de las demás han sido las propuestas de T. Motos, J. Cañas, J. Cervera, G. Laferriere, F. Almena, I. Tejerina o L. Poveda, como más cercanos al currículo valenciano y a nuestra propia propuesta.

El capítulo cuarto expone los fundamentos psicológicos. Estamos tratando con preadolescentes y adolescentes, por tanto es muy importante conocer su personalidad y la evolución de la misma en niveles cognoscitivos, afectivos, morales, sociales, etc. El nivel de diversidad y conflictividad exige por parte del profesor un conocimiento del grupo y su influencia en el individuo, a veces conflictivo.

El capítulo quinto refleja un nuevo estilo de individuo que se integra en la sociedad, sin perder su creatividad, que logra por su formación estética a través de la D y T. Fundamentos socioculturales y antropológicos.

El capítulo sexto ofrece los fundamentos epistemológicos. Una nueva educación para un nuevo siglo. La didáctica centrada en la autoexpresión del alumnado. La unión de la D y T con la didáctica de la Lengua. Una educación de la sensibilidad que el teatro infantil y juvenil favorece claramente. Un teatro con sus características y necesidades propias.

El **Tomo II** consta de las partes tercera, cuarta y quinta, más las Conclusiones.

La **tercera parte** engloba la Fundamentación didáctica y se desarrolla en dos capítulos. El **capítulo VII** presenta una dramaturgia del Teatro infantil y juvenil basada en el hecho teatral como comunicativo, las relaciones entre texto y espectáculo, los elementos del drama, el uso didáctico del texto y el espectáculo, la formación de la expresión y la comunicación verbal, no verbal y musical. Oralidad, escritura y expresión corporal. El **capítulo VIII** pretende una intervención educativa sobre la personalidad y los desajustes emocionales a través de diversas estrategias de prevención o resolución de conflictos. Aquí el teatro y las técnicas dramáticas tienen un papel básico, junto con la formación del alumno actor–espectador.

Las conclusiones extraídas en las tres partes anteriores de la tesis –semblanza histórica, fundamentación teórica y didáctica– se complementan en esta **cuarta parte**, donde reflejamos la fundamentación o investigación empírica.

El capítulo IX es el contenido de la investigación, el diseño experimental.

El capítulo X es el Metodológico, Técnicas, instrumentos y recogida de datos.

El **capítulo XI** es el análisis de resultados obtenidos.

La **quinta parte** consta de tres capítulos. El **capítulo XII** es el Proyecto o Propuesta Curricular con sus elementos constitutivos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, estrategias y técnicas. El **capítulo XIII** desarrolla la Programación Didáctica de la Optativa de D y T incluida en la P.G.A. del Centro, con fichas y aportaciones del profesor y de los alumnos. El **capítulo XIV** es un complemento de la Programación: el uso didáctico de las Nuevas tecnologías y de los Medios de Comunicación en la D y T.

El último apartado recogerá unas consideraciones finales que incluyen las **Conclusiones** generales que se pueden extraer de la propuesta, así como las limitaciones de la investigación realizada y algunas líneas de estudio y experimentación que quedarán abiertas para posteriores profundizaciones en el tema tratado.

El **Anexo** está integrado por las Actividades Prácticas que este profesor presenta como reflejo y resultado del trabajo e investigaciones con los alumnos–as. Consta, a su vez, de tres secciones. La **sección primera** versa sobre Expresión Escrita: creación y recreación de textos dramáticos, que a su vez distingue entre adaptaciones de obras clásicas y creación y montaje colectivo de obras originales.

La **sección segunda** trata sobre Lectura comprensiva y animación lectora en la ESO, y distingue lecturas dramáticas y recitaciones poéticas, concursos literarios, Revistas literarias, etc. La **sección tercera** consta de Celebración de Jornadas Conmemorativas y Talleres diversos.

Se cierra de este modo un trabajo que ofrece algunos datos sobre la didáctica de la D y T y que, al mismo tiempo, y sobre todo, deja abierto un amplio campo a posteriores investigaciones dispuestas a ahondar en el conocimiento de este ropaje, a la vez sencillo y misterioso que es la D y el T. Acabamos la tesis con la **Bibliografía** y el **Índice de autores**.

No podemos terminar esta introducción sin mostrar nuestro más profundo agradecimiento, en primer lugar, a las doctoras D^a. Pascuala Morote y D^a. M^a. Teresa Torrecilla, por poner a nuestra disposición su saber y experiencia, por su interés, ánimo y guía. También debemos mencionar a los compañeros y compañeras, alumnos y alumnas que han participado en la experiencia, principalmente Pepa Morató, Magdalena Rizo y Rosa Mansanet, y al licenciado en Sociología D. Rafael Delgado.

«Otras circunstancias fueron las escolares. Mis profesores de literatura en todos los niveles me motivaron a leer y de alguna manera, me condujeron a amar el teatro. ¿Y cómo no recordar en estos momentos, las magníficas clases sobre el teatro español del siglo de oro, impartidas por Don Ángel

Valbuena Prat y las de crítica literaria que daba el profesor Baquero Goyanes en la Universidad de Murcia?.

Todo contribuyó a mi permanente disfrute por la literatura, a lo que se unió, mi pasión temprana por el teatro, en el que había participado desde muy pequeña.» (Morote, P., 1997, 47-55)

Hacemos nuestras estas reflexiones de la Profesora Morote, y en fin, nuestro agradecimiento va a todos los que han contribuido de una forma u otra a que este trabajo se haya podido realizar, a cuantos comparten con nosotros el amor al Teatro...

PRIMERA PARTE



FUNDAMENTACIÓN HISTÓRICA

MUNDO. *Pues ¿qué es lo que mandas? ¿Qué me
[quieres?*

AUTOR. *Pues soy tu Autor, y tú mi hechura
hoy, de un concepto mío [eres
la ejecución a tus aplausos fío.
Una fiesta hacer quiero
a mi mismo poder, si considero
que sólo a ostentación de mi grandeza
fiestas hará la gran naturaleza;
y como siempre ha sido
lo que más ha alegrado y divertido
la representación bien aplaudida,
y es representación la humana vida,
una comedia sea
la que hoy el cielo en tu teatro vea.
Si soy Autor y si la fiesta es mía,
por fuerza la ha de hacer mi compañía.
Y pues que yo escogí de los primeros
los hombres y ellos son mis compañe-
ellos, en el teatro [ros,
del mundo, que contiene partes cuatro
con estilo oportuno
han de representar. Yo a cada uno
el papel le daré que le convenga,
y porque en fiesta igual su parte tenga
el hermoso apartado
de apariencias, de trajes el ornato,
hoy prevenido quiero
que, alegre, liberal y lisonjero,
fabriques apariencias
que de dudas se pasen a evidencias.
Seremos, yo el Autor, en un instante,
tú el teatro, y el hombre el recitante.*

Calderón de la Barca. **El gran teatro del mundo**
Escena II

● CAPÍTULO I

PANORAMA HISTÓRICO

1. Introducción.
2. Aproximación a la historia de la educación.
 - 2.1. La Edad Antigua.
 - 2.2. La Edad Media.
 - 2.3. Renacimiento y Barroco.
 - 2.4. El siglo XVIII.
 - 2.5. El siglo XIX.
 - 2.6. El siglo XX.
3. La Ley General de Educación de 1970.
 - 3.1. Los antecedentes de la Ley.
 - 3.2. El contenido de la Ley.
 - 3.3. Las valoraciones de la Ley General de Educación.
 - 3.4. La enseñanza de Dramatización y el Teatro en los planes de estudio de la Ley General de Educación.

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN.

Siguiendo el hilo cronológico, un breve repaso a la historia de la educación y dentro de ella, a la evolución histórica de la utilización del teatro en la educación puede arrojar luz sobre el lugar que el mismo ha ocupado en este panorama.

«Como muy bien definiera Octavio Paz, nuestra Modernidad apunta a una asimilación activa e integradora de las grandes aportaciones artísticas y culturales que pautan y vertebran el devenir histórico del hombre.»
(Cervera, V., 1996, 417)

Si al cabo de los tiempos se ha dissociado el contenido ético y artístico del arte dramático de su enseñanza como pilar de la cultura europea, no podemos, sin embargo, soslayar el hecho de que su nacimiento en Occidente y su desarrollo paulatino en la sociedad griega integraban de manera sustantiva la naturaleza artística con la vertiente pedagógica de la misma. No solamente se aliaron los contenidos apolíneo y dionisíaco, lo escultórico y lo musical, en el “nacimiento de la tragedia” griega, como muy certeramente intuyó Friedrich Nietzsche en el siglo XIX, sino que también, cabría añadir hoy, una de sus claves más operativas y funcionales fue la inserción en la materia dramática de una concepción muy honda y elevada de la educación, incorporando a sus fábulas y mitos algunos

de los valores más emparentados con la propia constitución celular de su sociedad; la dignidad, la rebeldía, el heroísmo, la naturaleza de las pasiones con sus miserias y sus grandezas, la dialéctica esencial de las personalidades en su necesidad de actuar, los conflictos entre el destino, la necesidad y el azar, más el concepto de “demos” como receptáculo ideal de todas las posibles enseñanzas.

El encuentro teatro–escuela depende de la naturaleza y de la cualidad de la formación artística de los enseñantes. Uno de los aspectos fundamentales del papel del arte en la educación se sitúa en la puesta en relación de los jóvenes con el teatro.

Para pasar de la utopía a la realidad, la formación de los enseñantes debe:

- inscribir el arte y la cultura en el proceso de formación,
- no considerar la concepción de la intervención artística en la escuela sólo como un instrumento pedagógico,
- rechazar la idea de considerar la práctica artística solamente en la escuela, organizando diferentes proyectos culturales comunes con los centros culturales, museos, bibliotecas, servicios sociales...
- suscitar la creación de un lugar de intercambios culturales durante y después del horario escolar.

Estas cuatro condiciones evitan el riesgo de dilución de las prácticas dramáticas y teatrales respecto a las técnicas psicopedagógicas.

Mediante el juego, los enseñantes pueden contar con la gente y con los acontecimientos. Pues el teatro es un arte tan antiguo como la humanidad y el hombre de todas las épocas gusta de describirse para transmitir sus historias, para enseñar a sus herederos y descendientes.

Remontándonos al origen de la historia del teatro, podemos decir que el teatro es una diversión colectiva, ante todo, para un público joven. Porque, si la pedagogía creativa reposa sobre una serie de actividades del comportamiento teniendo como finalidad permitir a la persona expresarse, el teatro, igualmente, busca los mismos fines a través de una serie de actividades artísticas favoreciendo la creatividad y la comunicación.

Ya en la antigüedad, el teatro formaba parte de la vida cotidiana bajo la forma de mimo, de juegos o durante las manifestaciones relacionadas con las fiestas. Ya se trataba de dramas satíricos, de farsas militares, de sátiras sociales, de dramas litúrgicos, de juegos, de milagros o de misterios, el teatro servía de medio de comunicación, de educación y de diversión populares.

Al final de la Edad Media y durante algunos siglos después, muchos sucesos vinieron a transformar la vida en general, y, como consecuencia, el teatro, en particular. El descubrimiento de la

impresión favoreció la difusión de los textos y, de paso, el que los autores se dieran a conocer. Durante estas transformaciones, se asiste a la vuelta del teatro a los edificios reservados, exclusivamente, para este fin, y lo mismo ocurre con la escuela. El teatro se convierte en el lugar para escuchar a los autores. Los comediantes deben respetar los textos: la improvisación y el juego libre de la fiesta popular ceden ante el texto de autor.

En el siglo veinte asistimos a la llegada de los directores escénicos, que darán otro sentido al trabajo teatral. En efecto, este nuevo interventor, al poner en escena, con los actores y los técnicos, el texto de un autor, hace un acto de creación. El paralelismo es interesante con el del profesor. Éste también realiza un acto de creación, al trabajar los textos con sus alumnos y al utilizar las técnicas educativas.

No vamos a desarrollar todas las corrientes que han marcado el siglo veinte, solamente citaremos algunos grandes pensadores que han tenido una preocupación pedagógica y reformadora del teatro. Ya sea, Stanislavski, Meyerhold, Artaud, Brecht, Grotowski o Barba... todos han tenido una visión nueva del teatro. Aparte de su trabajo teatral, los recordamos por sus cualidades como educadores, que en el Capítulo VIII se estudiarán con profundidad.

No se trata en absoluto, de enfocar el teatro solamente como un texto, sino como un medio privilegiado de comunicación con fines educativos. Sin negar la importancia del texto, el teatro está hecho para ser representado. También, en el siglo veinte, el teatro redescubre su función primaria: el juego. El teatro, un arte de la acción, combinado con la función educativa, se convierte en el arte de enseñar mediante el juego dramático. Podemos pensar, igualmente en el psicodrama o en el sociodrama como otros procedimientos educacionales. Es plausible hablar de la utilización del teatro con fines de propaganda política, social o religiosa. Además, desde una perspectiva educativa más amplia, en educación de masas, el teatro se ve como un excelente medio de reivindicación y de contestación.

Igualmente, el teatro para ver o para representar en la escuela puede ayudar a desarrollar un sentido social y cultural en todos los públicos; porque, además de su función de diversión, el teatro ayuda a crear lazos entre personas de diferentes medios: cultura, lengua y religión. Asimismo, en el siglo veinte, el teatro y la educación han efectuado una vuelta a sus orígenes, al pueblo. Así, el teatro de intervención y participación es una de las manifestaciones más populares en las escuelas y en los centros culturales.

«El teatro se revela como un instrumento educativo de primera magnitud para la formación de la persona, sea cual sea su edad o procedencia. El arte dramático es el que más está relacionado con la historia de nuestra vida. Visto desde

este ángulo, el arte teatral integra la historia, la literatura, la sociología, la filosofía... y la pedagogía. La persona es el centro del estudio y quien constituye la esencia misma.»
(Laferrière, G., 2000, 75)

El interés de esta revisión histórica se justifica por sí mismo, pero aún así queremos apoyarlo en cuatro motivos de suficiente peso. El primero de estos motivos radica en el hecho de que conocer la tradición nos hace tomar conciencia del origen de nuestros hábitos disciplinares y metodológicos. Dentro de este capítulo no estamos refiriéndonos sólo al teatro escolar, sino a su concepto educativo más amplio: Teatro para educar jóvenes y niños, para educar al pueblo, para la docencia. Así mismo hacemos referencia a los contextos sociales, culturales y pedagógicos que han favorecido esta finalidad del teatro: La pedagogía activa, el principio de realidad en la educación, los centros de interés, la motivación, la socialización, educación artística y de la sensibilidad, educación emocional, inteligencia, la memoria, preparación para la vida adulta, oralidad.

El segundo de los motivos se relaciona con nuestro convencimiento de que la formación del profesorado debería incluir, junto con unos sólidos conocimientos epistemológicos y psicopedagógicos, otros relacionados con la construcción histórica de las disciplinas escolares, lo cual nos permitirá además de conectar la actual configuración de la dramatización y teatro escolar con el desarrollo histórico cultural en su conjunto, comprender y valorar el camino que hemos recorrido, lo que hemos superado y lo que, quizás injustamente, hemos dejado atrás. El tercer motivo se basa en la circunstancia de que durante mucho tiempo –prácticamente hasta el siglo XIX– el paradigma dominante en la utilización del teatro escolar ha sido moralista.

Por último, nos resulta también un motivo de suficiente peso la comprobación de que, a poco que iniciemos la andadura en esta línea histórica, salta ante nuestros ojos la evidencia de que la enseñanza secundaria, que es en la que se centra este trabajo, no ha estado bien definida hasta hace muy poco y que en ella se han cruzado prácticas y fines diversos que han condicionado tanto la selección de las materias que se impartían como los contenidos y métodos de las mismas hasta el S.XIX.

En suma, coincidimos con De Puelles (1996) en su aseveración de que en especial, el sistema educativo español, como cualquier otra institución básica de la sociedad, es fruto de un proceso histórico sin cuyo conocimiento, aunque sea a grandes rasgos, no es posible entender la realidad actual. En la formación pedagógica, la Historia de la Educación ocupa necesariamente un lugar fundamental y destacado. Merced a sus enseñanzas –historia magistra vitae– pueden apreciarse en su justo y exacto valor la aparición y desarrollo de las doctrinas y métodos, la génesis y esplendor de las

instituciones educativas y sus proyecciones culturales en un momento determinado de la evolución de la sociedad.

En la elaboración de este capítulo sobre *Historia de la Educación* hemos procurado adoptar una visión sintética, vinculando los hechos educativos al contexto político y cultural del que necesariamente forman parte real e integrante. No puede olvidarse que la educación es uno de los rasgos constitutivos –el más importante– de la Historia de la Cultura. Por esta razón hemos destacado no sólo el origen y desarrollo de las grandes ideologías pedagógicas, unidas siempre a una concepción filosófica del mundo y de la vida, sino la influencia cultural y pedagógica fruto de los grandes educadores y las relevantes instituciones docentes de la Humanidad.

Nuestro intento aquí no es hacer una historia completa de lo que ha sido la educación en cuanto a autores, épocas y países, sino únicamente esbozar unas pinceladas en este sentido, que nos describan los casos más representativos y las teorías que más han contribuido a perfilar la teoría y los problemas de la educación artística y teatral.

2. APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y TEATRAL EN LAS CORRIENTES PEDAGÓGICAS.

2.1. EDAD ANTIGUA.

2.1.1. Primitivos.

Lo más importante ahora es realizar una aproximación a este tipo de teatro social, cultural y educativo, que no es una novedad de nuestro siglo, si no que, igual que el teatro de adultos, es tan antiguo o más que la religión.

«La imitación de los animales para facilitar la caza o los movimientos que dan lugar a las danzas tribales primitivas pueden afirmar estas palabras. Si el hombre piensa que es más fácil educar al niño mediante la imitación, pronto encontraremos el paralelismo entre esta acción y su efecto.» (Cañas, J., 1994, 22).

El sujeto de la educación primitiva, el hombre primitivo, se encontró envuelto en un mundo de matiz mágico y fantástico sobre todo.

La educación en los pueblos primitivos se determina:

- a) Por la imitación servil.
- b) Por un carácter predominantemente social.

- c) Por ser estática (de pobre evolución).
- d) Por su marca global (abrazaba a la vez objetivos económicos y usos rituales, arte y moral).
- e) Por el innegable fondo religioso que la informa, casi siempre de carácter totémico y mágico.

2.1.2. China antigua.

El modo de educación en las *escuelas preconfucianas* puede ser resumido en estos cuatro puntos fundamentales:

1. El *aspecto moral* del individuo es el más considerado de todos. El ascenso en virtud es el objetivo más deseable.
2. La *piEDAD filial* se desprende necesariamente de la supervaloración del régimen familiar.
3. **La música y las ceremonias adquieren gran importancia como medicina contra las pasiones y como garantía de concordia social.**
4. El *entrenamiento guerrero* en educación es otro de los puntos fundamentales que se pueden destacar como característico de las escuelas preconfucianas. La poca seguridad de los tiempos exige que cada uno esté alerta y sepa defenderse en cualquier ocasión.

«La China tradicional abrigó siempre una profunda desconfianza hacia el gobierno por medio de leyes. La forma generalmente prohibitiva de la legislación molestaba a los espíritus elevados, que veían en ella un medio artero para que los fuertes explotaran a los débiles. El gobernar por medio de leyes llegó a considerarse propio de tiranos, mientras los buenos gobernantes debían aspirar a mantener al pueblo en orden por medio de la ceremonia, casi siempre expresada en forma positiva. La ceremonia se nos convierte en un concepto próximo a la ley, aunque sin alcanzar nunca su carácter obligatoriamente coactivo ni el consiguiente castigo legal para su incumplimiento.» (Galino, A., pág. 30)

Como medio formativo de la personalidad, el *Li* ocupa un lugar preeminente en la doctrina de Confucio. Estas tres disciplinas: la poesía, la ceremonia y la música, pretenden la educación afectiva y el refinamiento de la sensibilidad, y tal vez pudieran considerarse como factores de una educación estética, entendida no como preparación para el goce de la belleza, sino como armonización y embellecimiento de la propia persona.

Desde muy antiguo, la música mantuvo estrechas relaciones con la poesía y la danza. No es aventurado considerarlas, en conjunto, como el contenido adecuado de una educación estética

reservada a las clases superiores. La educación popular estaba integrada por las seis artes o disciplinas de estudio: la ceremonia y la música, el ejercicio del arco y la conducción de carros, la escritura y las matemáticas. Éstas se dividen fácilmente en tres grupos, que responden a las tres virtudes cardinales chinas: virtud de humanidad, fortaleza y sabiduría.

La ceremonia y la música, que antes se consideraron como medios universales de educación moral, se ordenan directamente a la virtud de humanidad, y poseen un contenido de estudio relativamente amplio, por lo que son también, con todo rigor, materias de instrucción y objeto de aprendizaje. Por esta referencia obligada de la ceremonia a la virtud, la mentalidad china ha considerado siempre al *Li* como un medio de elección para penetrar en el ámbito más íntimo del individuo y educarlo a través del gesto y del rito, así como el modo más adecuado de mantener el respeto a la ley sin esgrimir en primer término las sanciones del código penal.

«Con Siun Tseu, ‘los ritos’ recuperan su papel primordial en la educación del hombre; son los ritos (li) los ordenadores de las pasiones y directores de la conducta justa y equitativa; hay que hacer del hombre un intérprete de la autenticidad de los ritos. Sin embargo, hay en él algo nuevo: la importancia que da a la ‘música’ y al ‘lenguaje’ en la educación de la ‘armonía’, tranquilidad espiritual, y de la ‘alegría’.» (Díaz Capitán, A., 1980, 31)

2.1.3. Egipto Antiguo.

– *Las casas de instrucción* eran escuelas establecidas en alguna dependencia del templo y a las que acudían los niños a los seis o siete años. Estaban regidas por los sacerdotes y allí se iniciaba en la lectura y la escritura, la religión y los elementos de las ciencias. Se impartía al pueblo la *enseñanza elemental* que abarcaba los seis dones de Thot: lenguaje, escritura, culto, astronomía, música e higiene.

– *Las escuelas de escribas* constituían una clase de *escuelas superiores*. Estudiaban las tres clases de escritura (jeroglífica o monumental, hierática o sacerdotal y demótica o popular) además de contabilidad, dibujo y religión.

– *Las escuelas sacerdotales*. Los sacerdotes prestaban especial atención a la religión, estudiando asimismo las ciencias naturales, medicina, ingeniería, astronomía, filosofía, literatura y música.

Los himnos sagrados, las “enseñanzas” de los viejos escribas y los textos de los rituales funerarios eran objeto preferente de copia para los escolares. Las características de las escuelas de Egipto fue el gusto por la belleza de expresión. Bajo el nombre de *literatura didáctica* englobamos

las obras destinadas a la formación de la juventud y a usos escolares. También se advierte en las escuelas y en la educación de los jóvenes escribas la presencia de *textos funerarios*. Se les atribuye casi siempre un carácter mágico. Tres grupos se han hecho de ellos: *Textos de las Pirámides*; *Textos de los sarcófagos*, y el *Libro de los Muertos*.

Además de estas escuelas existían otras en palacio con carácter profesional para asistir a las necesidades cortesanas, como equitación, biblioteca, música, canto, e incluso formación de escribas. De la IX Dinastía (entre ca. -2175 y ca. -2130) procede un texto, agrupado junto con los que hemos venido a llamar *Textos de los Sarcófagos*.

«Los dramas se desarrollan entre dioses y ponen en escena sus tragedias personales, pero junto con los dioses –que frente al fiel reviven por los siglos sus dolores y sus inúmeros sufrimientos (centrados en especial en la pasión de Osiris y su resurrección)–, aparecen asimismo hombres y mujeres que asisten y ayudan a éstos en sus divinas tragedias: el coro.» (Soler, J., 1993, 165)

El misterio de Osiris duraba tres días y la procesión iba de lugar en lugar. El drama nos rodea por todas partes. Hay en él pompa, enemigos, viaje, matrimonio, muerte, venganza y resurrección. Todos ellos elementos típicos del juego infantil, incluso lo del cuerpo de Osiris que se encontró hecho cuartos. Había escenas de lucha en varios lugares (repeticiones de improvisaciones particularmente logradas), e incluso constatamos la participación del público cuando la gran muchedumbre que se congregaba para contemplar el espectáculo se unía a él, prorrumpiendo en agudos chillidos, mientras las mujeres se golpeaban los pechos, al entrar el cuerpo de Osiris en el templo. La descripción misma, tal como nos la transmite I-kher-nefert, se manifiesta tan libre de inhibiciones, contiene un flujo lingüístico tan puro, es tan buena, que podría haber sido declamada por un Niño de seis años.

2.1.4. Pueblo Hebreo.

Cada siete años, durante el año jubilar y en la fiesta de los Tabernáculos, se realizaba la lectura solemne a la que asistían los niños.

«Advirtamos de paso que la música era elemento importante en la formación del israelita; su cultivo estaba al servicio del culto; el pueblo entonaba cánticos e himnos en las ceremonias religiosas. Que la música era elemento vital en la vida de Israel, nos lo demuestra el impulso tan notable que le dio David, componiendo cantos, empleando maestros músicos y organizando con regularidad actuaciones musicales litúrgicas y oficiales. La sociedad levítica de 4.000 músicos y cantores de que nos hablan las crónicas, y

que oraban a Yahweh con instrumentos, así como la gran fama que alcanzó la escuela musical de Ramat, fundada por Samuel, son datos fehacientes de la afición musical de los israelitas que no podían prescindir de este arte en sus acciones litúrgicas.» (Moreno, J.M., 1978, 50).

Las fiestas religiosas poseían un elemento dramático de gran alcance pedagógico: la participación del niño en el ritual. En un momento de las ceremonias de la Pascua y de los panes ácidos, el hijo más pequeño se levantaba para preguntar el significado de la fiesta, y el padre tenía que explicarle: “*Es por lo que Yahweh hizo por mi cuando salí de Egipto*”. La *fiesta de las Semanas*, instituida para rendir gracias por la terminación de la cosecha del trigo, y la de los *Tabernáculos*, que duraba siete días y cerraba el ciclo de las fiestas anuales, eran medios espléndidos para formar públicamente a la juventud en la participación del *ethos* nacional. Todas las circunstancias son buenas para cumplir esta función: estando en casa, de viaje; al levantarse y al acostarse, etc. Los orígenes de la enseñanza sacerdotal se hallan consignados en el *Deuteronomio*, que junto a las funciones sacrificales y litúrgicas, encomienda a los sacerdotes la instrucción religiosa del pueblo, reunido sin distinción de edades ni sexo.

El mandato determina que esta lectura solemne se realice cada siete años, durante el año jubilar, en la fiesta de los Tabernáculos. Entonces eran llevados los niños, desde las distintas aldeas de Judea, a Jerusalén en fiestas, para asistir a la solemne lectura hecha por los sacerdotes en un escenario, expresamente levantado en el atrio del Templo. Todo el aparato festivo de que estaban revestidas tales escenas, así como la bullanguera fisonomía de la ciudad, no podían menos de dejar honda huella en las imaginaciones infantiles, impresionadas por el dramatismo plástico de la lección. La *música* ha de considerarse como un elemento muy importante en la formación del israelita, ya que desde muy antiguo jugó un gran papel en la Historia de Israel.

2.1.5. Griegos.

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 de coturnos hasta ese modo particular de peinarse con el oncos, atando largas trenzas sobre sus cabezas. Quizá Esquilo trató de crear con toda esta magnificencia una impresión de nobleza para valorar y conocer mejor a jóvenes y niños.

«Lo que pretendían los educadores de la época era que la juventud participara en los acontecimientos culturales y políticos, con dignidad, comprensión y respeto.» (Cañas, J., 1994, 22).

La escuela del s. V a.c. se fundamentaba en el juego físico, la literatura, la música y la recitación de Homero. Los griegos incorporan a la voz el gesto dramático. La música y la danza ofrecen un contexto dramático junto a la armonía, la lira y la flauta. La danza era el centro de los ritos religiosos. Las ceremonias eran muy dramáticas. Todo el pueblo se incorporaba a los ritos, cantos, poesía y danza para expresar la armonía del pensamiento con el ejercicio rítmico de las potencias del alma.

Los métodos formativos eran el ejercicio de las armas, los juegos y competiciones, la música (canto, lira, danza) y una oratoria al servicio de cierta prudencia y ética. Los coros de adolescentes que debían actuar en ceremonias religiosas y en manifestaciones públicas. El canto era asociado a la danza. Su enseñante era el *corodidáscalo*. Así, por ejemplo, la *Ilíada* evoca las danzas de la juventud de Cnosos y las acrobacias en el “teatro”, de Dédalo, destruido después de la catástrofe de 1400. Las jóvenes podían recibir una educación complementaria. Esta educación superior se realizaba en un régimen de vida comunitaria en una escuela, “la morada de las discípulas de las Musas”.

«Esta escuela es el equivalente de un ‘Conservatorio de música y declamación’: donde se practica la danza colectiva, heredada de la tradición minoica, la música instrumental y particularmente la noble lira, así como también el canto. La vida comunitaria está regida por toda una serie de fiestas, ceremonias religiosas o banquetes.»
(Marrou, H.I., 1985, 56)

«El teatro se consideró un poderoso instrumento educativo por su posibilidad de transmitir conocimientos al pueblo inculto... Los dramaturgos eran considerados maestros.»
(Delgado, E., 1973, 39 a 45).

En las criptas y sepulturas de niños egipcios, griegos o romanos se han encontrado muñecos articulados muy similares a nuestras marionetas, que pudieron ser distracción para esos niños. En Grecia, el niño era ejercitado durante sus primeros años en juegos educativos aptos para encaminarlo a su perfección como adulto. Platón dice que todos los niños deben participar hasta la edad de ir a la guerra en procesiones y oraciones, danzando veloz o lentamente.

«El niño participaba en ceremonias religiosas y sociales que eran espectaculares y dramáticas. Los jóvenes eran iniciados en el canto y la danza, ya que la música, la danza y la mímica son instrumento de sentimientos elevados y cultos.» (Signorelli, 1963, 80).

A la vez que el caballero griego ejercita su cuerpo no olvida perfeccionar su espíritu disponiéndolo para la música y la poesía. La música en el mundo griego antiguo, abarca en general la

formación moral, religiosa y estética. También se incluían en aquella formación espiritual el canto, la danza y el manejo de instrumentos musicales.

2.1.5.1. Atenas.

El estado ateniense es una organización política atenta siempre a la cultura y al desenvolvimiento de la personalidad del individuo. El griego “libre” cultivaba y apreciaba las artes, las letras, la belleza en general, y en armonía con ellas se adiestraba en las virtudes de la guerra y participaba en la vida pública.

«La fuerte penetración intelectual, la pasión por la armonía, la belleza y el arte y la irresistible fuerza educadora del alma ática han dejado testimonios expresivos en creaciones culturales y artísticas de ingente valor. En la riqueza y perfección de sus diversas manifestaciones se revela la intensa vida espiritual de la Atenas clásica.» (Moreno, J.M., 1978, 62).

Con la aportación de poetas, músicos, políticos, comediógrafos y filósofos principalmente, se fueron perfilando los ideales educativos del pueblo ateniense, según formas en las que va adquiriendo siempre mayor importancia el desarrollo del individuo como persona verdaderamente “humana”. El proceso integral o ideal de la educación (que alcanzaría pleno sentido con Aristóteles) se fragua en la democracia ateniense para englobarse en el término *paideia*, y que supone la adquisición de una forma de cultura, mediante la educación del espíritu y del cuerpo según formas superiores. La *paideia* es la formación de un alto tipo humano mediante el cultivo del hombre íntegro.

1.– Aportación de poetas.

La *paideia* ateniense, al verse desprovista del fundamento religioso buscó en la poesía los medios convenientes para guiar la conducta. De este modo los poetas se constituyeron en verdaderos educadores de la conciencia moral de la juventud; enseñaban a vivir bien a los hombres. La poesía griega tenía también una misión de vulgarización de las *artes* y la *cultura*.

Píndaro (520–440 a. de J.C.) en sus “Odas y Epinicios” celebra la virtud de los héroes y triunfadores de los juegos panhelénicos con un profundo sentido religioso y educador, proyectándose en su lírica coral estos vencedores como la más auténtica encarnación de la “areté”.

2.– Aportación de oradores.

Isócrates (436–338 a.C.) echa las bases de la concepción clásica del orador como *vir bonus dicendi peritus*. Es el verdadero fundador de la educación de tipo predominantemente literario que caracterizaría la tradición clásica y humanística hasta nuestros días; su plan de estudios, que comprende también un poco de matemáticas (si bien él mismo no enseña directamente), culmina en un ciclo de educación superior de nuevo tipo, basada en el estudio y la práctica de la expresión oral y escrita sobre todo a través de la imitación de modelos apropiados (con frecuencia los discursos del mismo Isócrates) y de la discusión de su forma y contenido... Pero su enseñanza, repetimos, no es puramente formal; antes bien desarrolla ideales específicos que anuncian a los valores propios de la civilización helenística: la exaltación de lo griego no ya como “factum” de estirpe, sino como conquista de una cultura superior.

3.– La aportación de los comediógrafos.

El espíritu ático alcanza su forma clásica con los comediógrafos del siglo V. A los autores de *tragedias* y *comedias*, consagrados a la comunidad, corresponde de hecho la función rectora del pueblo en los aspectos religioso, político, moral y humano en general. Son los verdaderos educadores de la juventud. Esquilo, Sófocles y Eurípides, junto con Aristófanes, son los representantes más significativos.

3.1. *Esquilo* (525–456 a. de J.C.), considerado como el padre de la tragedia griega, quiere terminar con la diversidad de clases y poner al alcance de todos la educación, por lo que nutre sus obras de un considerable contenido cultural.

3.2. *Sófocles* (Siglo V. a. de J.C.). Consciente de su misión educadora ante el pueblo, dibuja los caracteres sin olvidar nunca la medida, para que ni la violencia de las pasiones ni la profunda espiritualidad alteren la forma esencial de la naturaleza humana. Al acomodarse a la norma, a lo que debe ser, prepara el camino a la educación clásica. Sófocles utiliza ya la palabra *educación* en el sentido de “formación consciente”.

3.3. *Eurípides* (Siglo V. a. de J.C.). Eurípides representa el espíritu racional de los griegos. Además, por último, su fino espíritu psicológico le lleva a crear toda una psicología de aguda penetración en los más complicados enredos pasionales y sentimentales.

3.4. En las comedias de *Aristófanes* (Siglo V. a. de J.C.) se ridiculiza la educación sofística y desdeña la doctrina socrática para ponderar la educación de los buenos tiempos antiguos.

Ya conocemos la importancia que se atribuía a esta participación oficial, prevista por la ley y sancionada como obligación, de los escolares y de las formaciones juveniles en las ceremonias del culto; hemos de ver muy pronto el lugar considerable que éstas ocupaban en el calendario escolar. *«En consecuencia, cabe afirmar que estas ceremonias desempeñaban un papel nada desdeñable en la educación de la juventud helenística, pero de ello no podría deducirse necesariamente que la enseñanza del canto coral haya sido, por eso mismo, una de las asignaturas fundamentales del programa de estudios.»* (Marrou, H.I., 1985, 183)

En las Gimnopedias, organizadas por paletas, actuaban dos coros: uno de adolescentes, otro de hombres casados. Y dentro de la obra, frecuentemente considerable, de cada uno de estos grandes escritores, un esfuerzo paralelo de canonización tendió a la selección de las obras que merecían incluirse en los programas escolares: a menudo se ha destacado la influencia de estas “selecciones” sobre nuestra tradición manuscrita. De las cuarenta o cuarenta y cuatro comedias de Aristófanes que conocían los Antiguos, sólo llegaron hasta nosotros las once que cierto gramático Símaco editó hacia el año 100 de nuestra era como “teatro escogido”, para uso escolar. De la inmensa obra de Esquilo o de Sófocles sólo conservamos, del mismo modo, las siete piezas seleccionadas para la enseñanza (la elección se hizo en tiempos de Adriano con respecto al primero, y quizá mucho después en el caso de Sófocles).

Por último, el teatro de Esquilo y Sófocles no fueron excluidos enteramente de los programas, pero su papel se vio eclipsado por Eurípides, el gran clásico en lo referente a la tragedia. Entre los cómicos, la figura paralela es la de Menandro, que sólo desplazará Aristófanes, en las preferencias de los gramáticos, desde el Bajo Imperio en adelante. Triunfo tardío por cierto, pero tan absoluto, que la tradición manuscrita medieval abandonaría por completo a Menandro, cuya figura comienza a resurgir ahora gracias a los papiros. Pero también en el teatro, junto a los nombres consagrados, la escuela admitía otros autores, como Epicarmo, sin mencionar a los *minores* cuyos fragmentos figuran en las colecciones de partes escogidas.

4.– Organización escolar.

El niño, hasta los siete años. En este período tiene gran importancia el *juego*; los niños griegos juegan con el trompo, la cuerda, la pelota, los zancos y los columpios. A los siete años, se separa al niño de la nodriza para confiarlo a un pedagogo, que será el encargado de vigilar sus costumbres y de conducirlo a la palestra y a las clases del citarista y del dramata.

A los quince o dieciséis años el joven podía acudir a los *gimnasios* públicos. Allí se practicaba la gimnasia y el ejercicio intelectual mediante obras musicales, declamación de poemas. Cada gimnasio poseía además bibliotecas y jardines, e incluso teatro y estadio.

«La música era enseñada por el citarista. Comenzaba esta enseñanza a los trece años y abarcaba el canto, el ritmo poético, la teoría musical y a veces el aprendizaje del dominio de algún instrumento, como la cítara. Los trozos elegidos para estas enseñanzas fomentaban los sentimientos religiosos, patrióticos y morales. La asociación de la música con la gimnasia dio lugar a la danza.» (Moreno, J.M., 1978, 69).

No debe extrañar que la música, término que indicaba en general las artes de las musas, abarcase también la cultura poético-literaria, cuyo aprendizaje era oral, ya que la poesía griega se cantaba o al menos se acompañaba con un instrumento musical. La música llegó a englobar las siguientes materias: lectura, escritura, cálculo, recitación de poetas, canto y manejo de la flauta y de la lira. Posteriormente la enseñanza literaria se separó de la propiamente musical. La música desempeña un papel importantísimo al servicio de la educación, puesto que “la educación es la dirección de los sentimientos del dolor y del placer hacia el orden”. El niño es dado a comportarse por medio de gritos y movimientos desordenados, lo mismo que otros muchos jóvenes animales. La formación de coros tiene por objeto dotar del sentido de medida y de armonía tales movimientos placenteros, hasta el punto de que estar bien educado y hallarse suficientemente versado en los ejercicios del coro, será lo mismo.

La buena educación, por tanto, consiste en saber cantar y danzar bien. El *quid* está en discernir lo que realmente en el canto y en la danza es bello: toda figura y melodía que expresen las buenas cualidades del alma o del cuerpo, o la imagen de las mismas, son bellas. *«Los cantos han de hacer coincidir lo bello con lo bueno, lo útil y lo placentero, cuidando de acompañar siempre la justicia con la fidelidad y la injusticia con la desdicha. Habrá tres clases de coros, pues es preciso que cada ciudadano sin distinción de edad, sexo ni condición, en una palabra, que todo el Estado se repita a sí mismo.»* (Galino, A., 1973, 178)

2.1.5.2. Esparta.

El cultivo artístico de los espartanos tiene un desarrollo de bastante importancia en los primeros años históricos. En aquella época arcaica este pueblo vivió más en contacto con el arte y la cultura de las comunidades vecinas. Las ruidosas fiestas en honor de las divinidades protectoras constituyen el motivo principal de este cultivo artístico. *Terprando de Lesbos*, el famoso músico inventor de la cítara de siete cuerdas, fue requerido para dirigir y organizar el gran coro que animaba las fiestas religiosas. *Terprando* creó una importante escuela dedicada al aspecto músico-instrumental. Y aún existió otra por entonces dedicada al músico-coral. El grado de cultura adquirido por Esparta va perdiéndose conforme se pasa hacia el régimen oligárquico que ha de caracterizar a Esparta.

Educación femenina. Las mujeres espartanas reciben una formación muy semejante a la de los varones, pues disfrutaban de una independencia que no es común entre los jonios. En un principio se daba más importancia al canto y a la danza que a los ejercicios gimnásticos y deportivos. Ellas interpretaban en las fiestas religiosas las canciones de lira coral que se componían para las muchachas.

2.1.5.3. Platón (Siglo IV a. de J.C.)

La educación es “*dar al cuerpo y al alma toda la belleza de que son capaces*”. Deberá procurar al sujeto el amor a la verdad, a la belleza y al bien.

En los primeros años de la existencia se atenderá al cuidado del cuerpo. Platón propone una especie de jardín de infantes con juegos, cantos y fábulas debidamente seleccionados. De los siete a los diez años predomina la educación gimnástica; de los once a los dieciocho se cultiva también la música. “*Los que únicamente se dedican a la gimnasia adquieren mucha rudeza y los que sólo cultivan la música son blandos y afeminados*”.

1.- Condenación de la poesía.

En la organización de su República Platón excluye a los poetas. Su repulsa hacia la poesía se apoya en un sentimiento de sospecha ante la excitación de los sentimientos que provoca el arte poético, sobre todo el dramático. Esta su radical condenación viene postulada por el concepto platónico de la educación. Como la poesía brota de una inspiración irracional y se dirige a la parte más insensata del hombre, “*esa parte del alma hambrienta de lágrimas y lamentos*” (la de los afectos y pasiones), no es elemento formativo, ni instructivo.

El último libro (el X) se dedica a examinar el valor educativo de la poesía, y Platón, por boca de Sócrates, lo ataca duramente. Aun cuando cabe decir que Platón no condena la poesía en sí, sino a los poetas de su país y las obras que ofrecían al público. Contra tal poesía, incluidas las obras teatrales, levanta cuatro acusaciones:

- 1ª. El transmitir una idea indigna y falseada de la Divinidad.
- 2ª. El presentar la muerte como un mal y una desgracia.
- 3ª. El poeta imitativo tiene una influencia mala sobre el alma del hombre, puesto que despierta, nutre y vigoriza en ella las fuerzas peores.
- 4ª. Aplica también a la poesía su juicio general sobre el arte, el cual no puede ser excelente a causa de su carácter mimético.

La exclusión de la poesía es una innovación platónica que se enfrenta con la tradición griega en materia de educación. Pero –dato importante– es revelador que la “República” se conciba a modo de ciudad regida como una obra de arte. El arte deberá estar dotado de las mismas propiedades que rigen la belleza moral en la conducta del ciudadano; es decir, la belleza del arte estará impregnada de sentido moral. Así podrá ser el arte redentor. Por otra parte, el arte, al mismo tiempo que tiene como fin de sus producciones la imitación (mímesis) –y de ahí la censura platónica– también viene a ser como una “creación”, lo que equivale a introducir la inteligibilidad en el caos, hacer del caos un cosmos. El artista ordena lo desordenado desde los siguientes puntos básicos: peso, número, orden y medida.

2.– *La educación estética*, propugnada por Platón. Su programa apunta hacia dos objetivos: Una educación estética (física) del cuerpo, que se logra con la *gimnasia* y una educación estética del alma, que se consigue con la *música*. La música era para el griego una actividad social que había de influir en todos los actos de la vida.

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 deban 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 Dionisos, en los festivales de Atenas.

Consideraba que la educación se basaba en el juego, así se permite al individuo desarrollar la natural tendencia de su carácter... Divide la educación en musical y gimnástica. A pesar de considerar la necesidad del juego, Platón desprecia el Teatro: la realidad es una imitación del ideal, que es la verdad. Como el teatro es imitación de la realidad, incurre en doble falsedad. Platón pensaba que la educación de los niños debía comenzar con la música para la formación del alma y con la educación física para el cuerpo. La música para los griegos comprendía el tono, el ritmo, el *logos* y la palabra.

«Platón insiste en que la música gozaba de primacía entre las artes en la tradición de la Paideia, porque la música y el ritmo eran lo que más hondo penetraba en el alma, comunicándole al hombre una inclinación noble.» (Delgado, B., 1999, 139).

Para los griegos la educación musical comprendía la danza con sus importantes virtudes educativas de disciplina y de desahogo para los jóvenes, el canto y el manejo de la cítara para acompañarse. En sus repúblicas utópicas Platón defendió con firmeza la necesidad de que todo el

pueblo debía cantar, siguiendo la costumbre de las diferentes *polis* griegas sin excepción, que competían entre sí, tanto con sus masas corales como con sus atletas. En la historia de la pedagogía del interés, esta relación con la amenidad, con el atractivo, es la primera que aparece.

«Platón demuestra poseer perfecta conciencia de ella en este pasaje de “La República”: “No oprimáis, pues, amigo mío, el ánimo de los jóvenes en las lecciones que les diereis; antes bien, hacedlo de modo que se instruyan como por juego para que podáis mejor conocer los talentos de cada uno.» (Hernández, S., 1963, 2).

LA REPÚBLICA. Textos.

– *Nuestros guardianes, si han de imitar, que empiecen desde niños a practicar con modelos dignos de ellos, imitando caracteres valerosos, sensatos, piadosos, magnánimos y otros semejantes; pero las acciones innobles no deben ni cometerlas ni emplear su habilidad en remedarlas, como tampoco ninguna otra cosa vergonzosa, no sea que empiecen por imitar y terminen por serlo en realidad. ¿No has observado que, cuando se practica durante mucho tiempo y desde la niñez, la imitación se infiltra en el cuerpo, en la voz, en el modo de ser, y transforma el carácter alterando su naturaleza?.*

– *Son, pues, estos dos principios los que, en mi opinión, podríamos considerar como causas de que la divinidad haya otorgado a los hombres otras dos artes, la música y la gimnástica, no para el alma y el cuerpo, excepto de una manera secundaria, sino para la fogosidad y filosofía respectivamente, con el fin de que estos principios lleguen, mediante tensiones o relajaciones, al punto necesario de mutua armonía.*

– *Por consiguiente, el que mejor sepa combinar gimnástica y música y aplicarlas a su alma con arreglo a la más justa proporción, ése será el hombre a quien podamos considerar como el más perfecto y armonioso músico con mucha más razón que a quien no hace otra cosa que armonizar entre sí las cuerdas de un instrumento.*

– *Que no hemos de admitir en ningún modo poesía alguna que sea imitativa.*

– *Todas esas obras parecen causar estragos en la mente de cuantos las oyen si no tienen como contraveneno el conocimiento de su verdadera índole.*

– *Pues eso será también el autor de tragedias, por ser imitador: un tercero en la sucesión que empieza en el rey y en la verdad; y lo mismo todos los demás imitadores.*

– *¿Afirmamos, pues, que todos los poetas, empezando por Homero, son imitadores de imágenes de virtud o de aquellas otras cosas sobre las que componen?.*

– *El imitador no sabe nada que valga la pena acerca de las cosas que imita; en que, por tanto, la imitación no es cosa seria, sino una niñería, y en que los que se dedican a la poesía trágica, sea en yambos, sea en versos épicos, son todos unos imitadores como los que más lo sean.*

– *Así pues –proseguí–, cuando topes, Glaucón, con panegiristas de Homero que digan que este poeta fue quien educó a Grecia y que, en lo que se refiere al gobierno y dirección de los asuntos humanos, es digno de que se le coja y se le estudie y conforme a su poesía se instituya la propia vida, deberás besarlos y abrazarlos como a los mejores sujetos en su medida y reconocer también que Homero es el más poético y primero de los trágicos; pero has de saber igualmente que, en lo relativo a poesía, no han de admitirse en la ciudad más que los himnos a los dioses y los encomios de los héroes. Y, si admites también la musa placentera en cantos o en poemas, reinarán en tu ciudad el placer y el dolor en vez de la ley y de aquel razonamiento que en cada paso parezca mejor a la comunidad.*

– *La escucharemos, por tanto, convencidos de que tal poesía no debe ser tomada en serio, por no ser ella misma cosa seria ni atendida a la verdad; antes bien, el que la escuche ha de guardarse temiendo por su propia república interior y observar lo que queda dicho acerca de la poesía.*

(Platón, **La República**, 2000. Págs. 187, 219, 555, 556, 561, 562, 563, 566, 569, 578, 579, 580).

2.1.5.4. Aristóteles (Siglo IV a. de J.C.).

Aristóteles: Enfatiza el juego, y diferencia entre el juego físico y el juego más elaborado y con otros fines. Es el introductor del relajamiento como remedio. Su Poética es una crítica teatral. Dice que Platón no entiende la naturaleza de la imitación. El teatro no imita cosas inmediatas, sino ideas abstractas. Los caracteres dramáticos no son representados realmente. La imitación es connatural en el ser humano; es la criatura más imitativa del mundo y aprende por imitación. El objeto de toda actividad dramática es utilizar la imitación de personajes y situaciones para acceder a sentimientos puros: Catarsis.

1.– Efectos del arte en cuanto tal.

La reproducción imitativa versa, según Aristóteles, primariamente sobre acciones. Es decir: se trata, en primer lugar, de crear un clima artificial para las acciones.

Pues bien: al reproducir imitativamente acciones de esforzados, gestas de buenos, las reacciones sentimentales –de afectos sensibles y de sentimientos éticos– no han de ser las mismas, ni en realidad, ni en fuerza, ni en ímpetus causales, que cuando presenciamos dichas acciones en el mundo real, en el trato social.

Sería pues, falsificar de raíz un espectáculo teatral pretender obtener de él respuestas éticas del mismo tipo que las que hay derecho a esperar ante un ejemplo o escarmiento real.

«La reproducción imitativa se hace, por tanto, en un ambiente artificial en cuanto a lugar y personajes: teatro y actores. De consiguiente: las reacciones afectivas de los espectadores tendrán que ponerse a tono con tal ambiente de artificialidad, para que ellos sean efectivamente espectadores, y no hombres corrientes sumergidos en el ambiente cotidiano, real, causal.» (García Bacca, 1982, 31 a 37).

En otros términos, para Aristóteles lo bueno de la educación estética es que perfecciona al hombre haciendo que su formación sea completa, satisfaciendo sus necesidades superiores y culturales. El programa pedagógico de Aristóteles consta de cuatro materias: gramática, gimnasia, música y dibujo. Acepta, pues, para la educación los cantos morales, los llamados prácticos y los que excitan el entusiasmo.

ARISTÓTELES. POÉTICA. TEXTOS.

[Poesía e imitación]. La epopeya, y aun esotra obra poética que es la tragedia, la comedia lo mismo que la poesía ditirámica y las más de las obras para flauta y cítara, da la suerte de que todas ellas son, en conjunto, reproducciones por imitación, que se diferencian unas de otras de tres maneras: 1) O por imitar con medios genéricamente diversos; 2) O por imitar objetos diversos; 3) O por imitar objetos, no de igual manera sino de diversa de la que son.

Porque así, con colores y figuras, representan muchas cosas imitativamente algunos por arte o por costumbre, y otros con la voz. Y de parecida manera en las artes dichas: todas ellas hacen la imitación con ritmo, palabras, armonía, mezcladas o separadas.

[Objeto de la reproducción imitativa: las acciones] Ahora bien: puesto que, por una parte, los imitadores reproducen por imitación hombres en acción, y, por otra es menester que los que obran sean esforzados y buenos o viles y malos –porque así suelen distinguirse comúnmente los caracteres éticos, ya que vicio y virtud los distinguen en todos–, o mejores de lo que somos nosotros o peores o tales como nosotros. Y tal es precisamente la diferencia que separa la tragedia de la

comedia, puesto que ésta se propone reproducir por imitación a hombres peores que los actuales y aquélla a mejores.

[Etimologías de “drama” y “comedia”]. Y por este motivo se llama a tales obras dramas, porque en ellas se imita a hombres en acción. Los de Sicilia dicen que, entre ellos, a los suburbios se los llama komas, y a los comediantes se les dio tal nombre porque andaban errantes de poblacho en poblacho. Los dorios dan al obrar el nombre de dran.

[Orígenes de la Poesía]. En total, dos parecen haber sido las causas especiales del origen de la Poesía, y ambas naturales: 1) Ya desde niños es connatural a los hombres el reproducir imitativamente; y en esto se diferencia de los demás animales: en que es muy más imitador el hombre que todos ellos, y hace sus primeros pasos en el aprendizaje mediante imitación; 2) En que todos se complacen en las reproducciones imitativas.

Siéndonos, pues, naturales el imitar, la armonía y el ritmo –porque es claro que los metros son partes del ritmo–, partiendo de tal principio innato, y, sobre todo, desarrollándolo por sus naturales pasos, los hombres dieron a luz, en improvisaciones, la Poesía.

[Historia de la tragedia]. De todas maneras, tanto comedia como tragedia se originaron espontáneamente de los comienzos dichos: ésta de los entonadores del ditirambo, la otra, de los cantos fálicos.

[La comedia: sus progresos]. La comedia, como dijimos, es reproducción imitativa de hombres viles o malos.

Tratemos ahora acerca de la tragedia: “Es, pues, tragedia reproducción imitativa de acciones esforzadas, perfectas, grandiosas, en deleitoso lenguaje, cada peculiar deleite en su correspondiente parte: imitación de varones en acción, no simple recitado e imitación que determine entre conmiseración y terror el término medio en que los afectos adquieren estado de pureza”.

Consiguientemente: toda tragedia consta de seis partes que la hacen tal: 1) El argumento o trama; 2) Los caracteres éticos; 3) El recitado o dicción; 4) Las ideas; 5) El espectáculo; 6) El canto.

[Acción y trama]. La más importante de todas es, sin embargo, la trama de los actos, puesto que la tragedia es reproducción imitativa no precisamente de hombres sino de sus acciones. (Aristóteles, 1982, 103 a 111).

2.1.6. Romanos.

Hasta ese momento la Historia había pasado oralmente de padres a hijos a través de relatos imaginativos que impresionasen la fantasía de los chicos. Estas leyendas históricas, estaban reforzadas por la poesía, de entonación sacra y conmemorativa.

A un esclavo griego, Livio Andrónico, su amo le encargó que sacase de la *Odisea* un espectáculo para los grandes *ludes*, o juegos, del año 240.

«Compuso una tragedia de la cual él mismo recitó y cantó todos los papeles mientras le quedó un hilo de voz en la garganta.» (Montanelli, I., 1985, 69).

Las primeras escuelas elementales que aparecen reciben el nombre de *ludi* (plural de *ludus*: juego), quizá con la intención de no asustar a los niños e inducirlos a su asistencia a ellas. El encargado de dirigir la enseñanza recibía el nombre de *ludi magister*. Lo cierto es que *ludus* solía designar el sitio donde se desarrollaban sistemáticamente ejercicios de cualquier clase. En el *ludus gladiatorius* se entrenaban los gladiadores; en el *ludus fídycinus* se formaban los tañedores de lira; en el *ludus militaris* hacían los soldados su instrucción, y el *ludus saltorius* se aprendía a bailar.

La música, el canto y la danza, tan característicos de la vida helénica despertaron cierto apasionamiento, pero no tardaron en suscitar una viva reacción de la sensibilidad nacional, en nombre de la “gravedad” romana; ya Escipión Emiliano sólo se refiere a las escuelas de música y de danza para condenar la inclinación de sus jóvenes contemporáneos hacia esas artes deshonestas e impúdicas, aptas para los farsantes no para los niños de cuna libre y, *a fortiori*, para los de rango senatorial. Muy pronto llegó a admitirse que todas ellas comportaban placeres de mala reputación.

Los géneros de persuasión más utilizados en las escuelas del *rhetor* fueron la elocuencia *probatoria* y la elocuencia *panegírica*. Respecto de la primera diremos que su aprendizaje comprendía los capítulos siguientes:

1. *Invención*, es decir, buscar las ideas para admitir o rechazar el objeto material de la disidencia.
2. *Disposición*, o sea, el ordenamiento lógico de los argumentos.
3. *Elocución*, o expresión correcta de los pensamientos.
4. *Memorización* del discurso.
5. *Acción* corporal con gracia y dignidad.

2.1.6.1. La Humanitas Romana.

«La humanitas supone para el romano un ideal pedagógico de especial categoría y calidad. Merced a la humanitas el ciudadano romano incorpora a su persona las mejores condiciones y atributos. Por la humanitas “el hombre se hace verdaderamente hombre”. Es un ideal de perfección.»
(Moreno, J.M., 1978, 107).

1.– Cicerón (Siglo I a.C.). Cicerón dice que el teatro es copia de la vida, espejo de costumbres y reflexiones sobre la realidad. Los romanos convierten el teatro en un instrumento educativo y moralizante.

El futuro orador debe observar con detenimiento la realidad que se le ofrece como espectáculo –hombres y cosas– de donde ha de extraer los principales temas de sus discursos; ha de ser igualmente hombre.

2.– Séneca (Siglo I d.C.). Dice que distrae al pueblo de sus ocupaciones. Es mantenido como único instrumento cultural del pueblo, y los tutores de las escuelas establecían diferencias entre el teatro de calle y el de sus escuelas educativas. Séneca nos dice que Posidonio (138–45 a. J.C.) clasificaba las *artes* en cuatro grupos. Concedía el primer lugar a las artes que enseñaban la virtud; el segundo, a las que los griegos llaman *enkyklios paideia*; el tercero, a las frívolas como la danza, canto, pintura y escritura; el último, a todas las artes que implican un trabajo manual. Esta clasificación prueba que el programa de la *enkyklios paideia* estaba ya establecido en la segunda centuria a. J.C.

Vivir conforme a la naturaleza es realizar en tu vida el orden de la naturaleza. Lo estético y lo ordenado es considerado por Séneca como factor que la naturaleza misma lleva en sí y que nosotros debemos realizar.

3.– Quintiliano (Siglo I d.C.). El primero de los doce libros de su obra principal, la *Institutio*, ha sido libro de texto desde la Edad Media hasta hace pocos años.

El mismo Juan Pablo I reconoce las siguientes virtudes pedagógicas en Quintiliano:

- «1) No pretenda el maestro de un niño lo que sólo puede dar un adolescente, ni de un adolescente lo que esperamos de un adulto.*
- 2) No está bien que haya un solo maestro para un solo alumno. En cambio, si hay muchos en clase, hay emulación.*
- 3) El espíritu crítico no es adecuado para los jovencitos, no debe hacersele prevalecer en ellos sobre la imaginación y la creatividad.*

4) *El maestro no debe ser demasiado severo en la corrección.*» (Luciani, A., 1978, 244).

Quintiliano:

«No estoy tan ignorante –dice éste– de lo que son las edades, que juzgue que se debe apremiar y pedir un trabajo formal en los primeros años. De esto debemos guardarnos mucho, para que no aborrezca el estudio el que aun no puede tenerle afición.» (Hernández, S., 1963, 2).

Este párrafo revela un claro conocimiento de la relación entre las edades y las aficiones. En Quintiliano hay casi una teoría de la inclinación natural considerada como factor esencial de la instrucción. Trata tres problemas pedagógicos que son de la futura Pedagogía del interés: el del atractivo de la enseñanza, el de su universalidad y el de las inclinaciones y aptitudes. Para que el niño no llegue a odiar el estudio, la enseñanza ha de ser al principio como cosa de juego. Las señales del talento son la memoria y la habilidad para imitar. Los juegos serán la base para realizar trabajos formativos de cualquier especie. Los castigos físicos están aquí vedados. Otra importante ventaja de la enseñanza colectiva, resaltada por Quintiliano, es que repercute en la educación social del niño. La convivencia humana queda fortalecida con la educación pública. *“Pues si se aparta al pequeño de la sociedad, que es natural incluso en las mismas bestias mudas, ¿dónde podrá aprender aquel sentido que se llama común?”*.

La principal señal de talento en los niños es la memoria, que tiene dos oficios: aprender con facilidad y retener fielmente lo que aprendió. La segunda señal es la habilidad de imitar, por ser señal de docilidad... La tercera señal es la reflexión, que debe observarse para precisar si vale en sus enjuiciamientos. Influyó en Erasmo, Vives, Compañía de Jesús, etc.

2.1.7. Cristianismo primitivo.

2.1.7.1. Magisterio de Jesús.

- La escuela de Cristo es activa.
- La escuela de Cristo es social.
- El interés.
- La intuición.
- La palabra y lenguaje de Jesús. El dilema aparece también en circunstancias dramáticas: *“Si hablé mal, muéstrame en qué, y si no, ¿por qué me hieres?”*.
- Los diálogos de Cristo – Las parábolas.
- El ejemplo. Imitación de Cristo.

2.1.7.2. *El Catecumenado.*

Las primitivas comunidades cristianas se reunían en las iglesias alrededor del anciano, presbítero o cura, para escuchar su palabra educadora y consoladora. Este leía pasajes de los textos sagrados e ilustraba episodios de la vida de Jesús.

El Cristianismo reprobaba el que los cristianos adultos fuesen aficionados a la literatura y sobre todo a la mitología pagana. Estas escuelas catecúmenas, por otra parte, serían el germen de las “escuelas catequísticas” en que se ahondaba más profundamente en la doctrina y donde a la enseñanza doctrinal se llegó a añadir más tarde el canto y la música.

2.1.7.3. *S. Jerónimo. Patrística. (S. IV)*

«S. Jerónimo es partidario del uso de métodos atrayentes en educación. El niño, como aconseja Quintiliano, deberá aprender a leer jugando con signos. Habrá que poner gran cuidado en que no se canse de aprender por el aburrimiento que le produce. Todo nuevo aprendizaje lo adquirirá con interés y con deleite. Para estimular el interés se muestra partidario de los premios, pero no habla de los castigos.»
(Moreno, J.M., 1978, 148).

2.2. EDAD MEDIA.

2.2.1. San Isidoro de Sevilla. (Siglo VI).

Isidoro de Sevilla (560–636). La más importante de sus numerosas obras fue la titulada *Orígenes y Etimologías*, en la que recoge los diversos contenidos de las artes menores escolares. Las *Etimologías* fueron en la Edad Media cristiana europea una verdadera enciclopedia de consulta obligada.

Isidoro define la música como:

«La destreza de la modulación, consistente en el sonido y el canto. Se llama música por derivar de ‘musa’. El nombre de Musas, a su vez, tiene su origen en másai, es decir, ‘buscar’, ya que por ellas, según creyeron los antiguos, se buscaba la vitalidad de los poemas y la modulación de la voz.»
(Delgado, B., 1999, 139 a 154).

Tres tipos de música distingue San Isidoro: la ‘armónica’, que diferencia los sonidos graves y agudos y la modulación de la voz individual de los cómicos, de los trágicos y de los coros. La música ‘rítmica’ requiere la palabra y determina si el sonido se adapta bien o mal a ella.

En sus *Institutionum disciplinae*, presenta un breve tratado de educación de príncipes, en el que el capítulo de la música viene a ser fundamental. En él aconseja educar al príncipe con cánticos suaves *nihilque amatorium decantare vel turpe, sed magis praecinere carmina maiorum quibus auditores provocati ad gloriam excitentur*, términos con los que se alude probablemente al origen germánico del tratado, puesto que los pueblos godos solían prepararse para la batalla con cánticos guerreros.

2.2.2. Alcuino. (Siglo IX).

Los tratados didácticos de Alcuino ya se presentan bajo la forma de *disputatio*. Dos alumnos, o bien el mismo Alcuino y Carlomagno, discuten allí sobre las cuestiones tratadas, en lugar de estar expuestas *ex professo*. A partir de este momento es curioso ver cómo las obras escolares adoptan esta forma. La enseñanza que comprende lectura y glosa, reviste en la época carolingia, y aun antes ya, la forma de diálogo entre maestros y discípulos o entre discípulos solos. Según esto, la enseñanza sería, como todo arte, una *imitación*, y el maestro un artista obligado a seguir las leyes del aprendizaje natural.

2.2.3. Victorino de Feltre. (Siglo XV).

La “escuela alegre” de Victorino de Feltre realizó en el siglo XV las mejores ideas de Quintiliano, y las superó en la parte que se refiere a la educación física y al juego. Teóricamente las reprodujo en Maffeo Vegio.

La *Casa giocosa* intentaba principalmente hacer el estudio interesante a la vez que eficaz. “Venid, niños, aquí se instruye, no se atormenta”, se leía en algún lugar de la optimista mansión. Sus paredes estaban pintadas con alegres figuras de niños recreándose, con lo que se intentaba predisponer el espíritu de los pequeños para el juego y la alegría de vivir.

2.2.4. Hugo de San Víctor. ‘Eruditio Didascalía’. (Siglo XV).

Consideramos de interés, transcribir un texto muy significativo de este autor en que describe admirablemente los ejercicios intelectuales realizados en cualquier escuela de entonces.

«Veo la escuela de los que aprenden. Grande es la muchedumbre. Descubro las diversas edades de los alumnos y los diversos estudios. Unos ejercitan su lengua torpe en el aprendizaje de un idioma que les es extraño... Otros escriben en tablas enceradas. Otros dibujan figuras de diversas formas y colores en los pergaminos. Otros, con un estudio más duro e intenso, disputan sobre ciertas cuestiones. Allí veo un grupo que se ejercita en los números.

A otros que enseñan melodías en los instrumentos; otros explican ciertas formas geométricas y de medidas. Otros describen, con el auxilio de instrumentos, las posiciones de las estrellas; otros estudian la naturaleza de las plantas y la constitución del hombre, o también las cualidades y propiedades de las cosas.» (Moreno, J.M., 1978, 170).

Toda la pedagogía medieval está basada en la lectura de textos.

2.2.5. Edad Media escolástica.

El texto sólo era una ocasión, un pretexto, para montar una discusión. Era el método de las *quaestiones*. De estos dos métodos, uno, la *expositio*, se limitaba a poner de relieve los razonamientos del autor explicado; y el otro, por el contrario, el método de las *quaestiones*, era una especie de disputa. El maestro que lo practicaba montaba una verdadera discusión. El primero de estos métodos no tardó en caer en descrédito.

«El método, mucho más vivo, de las quaestiones respondía mucho mejor a los gustos y necesidades de la época. Además de estos ejercicios, donde los maestros discutían de algún modo con adversarios imaginarios, estaban obligados a disputar realmente entre ellos, al menos una vez por semana, en presencia de los estudiantes. Además, una vez al año, en invierno, tenía lugar una disputa solemne.» (Durkheim, E., 1982, 188).

El único trabajo activo que se pedía a los alumnos era, además de la lectura, la recapitulación semanal de las lecciones oídas (*resumptiones*) y la disputa (*disputatio*).

Por último, es incontestable que la disputa degeneraba con frecuencia en violencias, groserías, injurias y amenazas. Se llegaba incluso a patadas, bofetadas y mordiscos. Quedaban en el sitio muertos y heridos.

«El manejo de los excerpta y florigia, de los calepina y glossaria. No podía faltar nunca la educación de la sensibilidad a través de los poetas, de la habilidad dialéctica con los lingüistas o la educación de la memoria ejemplar y virtuosa a través de los historiadores.» (Martínez, B.B., 1999, 83).

2.2.6. Música popular y goliárdica o Carmina Burana.

Existió una música ‘popular’ derivada de los cantares de gesta, que dieron lugar a los romances, los cánticos de amigo de tipo amatorio, los cantares de escarnio y crítica de contenido político, como coplas, sátiras. Cuando las universidades comenzaron a cuajar, ofreciendo a sus

alumnos títulos honrosos y muy solicitados por la pujante burguesía, creció también el número de bandas estudiantiles, cuyas aulas fueron los caminos, las plazas públicas y las hospederías monacales. Eran estudiantes que vivían a salto de mata, robando, mendigando, enseñando de pueblo en pueblo y viviendo siempre al borde del delito, cuando no en él. No eran bien recibidos en las parroquias y monasterios por su carácter desenvuelto y desvergonzado y, sobre todo, por sus canciones cáusticas y atrevidas respecto al orden establecido.

En el siglo XIII estos estudiantes eran a la vez temidos y deseados. El Sínodo de Salzburgo de 1291, prohibió a los clérigos formar parte de estas temidas bandas nómadas estudiantiles, que temporalmente se hacían cargo de las escuelas municipales. Los frecuentes anatemas sinodales no impidieron que numerosos clérigos nómadas (*clerici vagantes*) formasen parte también de estos grupos. A veces se les amenazaba con la pérdida de sus privilegios eclesiásticos, si antes del año no abandonaban las bandas de los goliardos, bacantes y comediantes.

2.2.7. El Teatro en la Edad Media.

La Edad Media y el Renacimiento recogen actividades teatrales de carácter infantil o con inclusión de niños como actores, como las representaciones de títeres (cuyas ilustraciones se conservan en manuscritos de la época), y que eran muy del agrado de niños y mayores, o las representaciones de los Misterios que se hacían en templos, plazas y mercados, en las que actuaban niños, a veces en papel de mujeres, y que incluso podían cobrar por su trabajo.

«La Iglesia de los primeros siglos luchó denodadamente contra estos espectáculos, y el teatro fue objeto de repetidas disposiciones conciliares y papales. Se dice que S. Jerónimo enseñaba latín a sus alumnos, en el s. IV, con las comedias de Terencio. Fue necesario que el instinto dramático del pueblo lo hiciera brotar otra vez.» (Alborg, J.L., 1989, 181).

El factor más admitido es que deriva de las festividades religiosas, de cuya liturgia fue el teatro una ampliación. Las fiestas de la Iglesia tienen gran carácter teatral, por lo espectacular de sus ceremonias y por los diálogos litúrgicos. Los cantos, antífonas y responsos, la música. La Iglesia acabó favoreciendo estas representaciones porque contribuían a robustecer el gusto de los fieles por los cultos y provocaron el interés de toda clase de gentes por su diversión, ya que los hombres medievales tenían pocas posibilidades de diversiones.

En la alta EM fue considerado fuera de la ley por la Iglesia. El teatro se alejó de los centros educativos. Esto se agravaba con el resurgir del platonismo medieval. Tras Carlomagno y Sto. Tomás, al redescubrirse Aristóteles se rehabilita el teatro como recreación sana. Se ponen las bases

del drama cristiano a partir de la liturgia y aparecen los misterios y moralidades, incorporados por algunas órdenes religiosas como actividad formativa (Benedictinos S. X).

En la EM el teatro atrae multitudes y asisten los niños. Los jóvenes participaban como actores, ya que sus voces eran apropiadas para el canto. Los hijos de Lorenzo el Magnífico fueron actores juveniles. Los niños fueron en principio actores de comedias profanas. El ejemplo de los jóvenes cortesanos fue imitado por las jovencitas novicias en los conventos, aunque con fines más educativos. Estos espectáculos conventuales estaban repletos de jóvenes, ya que pretendían confirmar la devoción y corregir MALAS INCLINACIONES: El teatro era una escuela de costumbres, complaciendo a los padres que acudían a las representaciones.

Si nos centramos sólo en el origen del teatro medieval en nuestro país, recordemos el carácter religioso de las primeras representaciones conocidas, y junto a las cuales bien pronto se tiene noticia de la existencia de unos juegos escolares, que, fueron durante el siglo XII casi la única manifestación del teatro público, y donde se buscaban argumentos nuevos en la vida y milagros de los santos Patronos de sus escuelas o de la localidad para las correspondientes dramatizaciones. El drama es la continuación de una auténtica tradición popular, transmitida por el mimo desde la más remota antigüedad y recogida en el drama sacro y profano de la Edad Media.

«El teatro religioso medieval es, empero, auténtico arte popular, pues no sólo sus espectadores, sino también sus actores provienen de todos los estratos de la sociedad. Los miembros de la compañía son clérigos, comerciantes, artesanos, y también, en parte, gente del pueblo, aficionados, en una palabra, en contraste con los actores del teatro profano, que son mimos, danzantes y cantores profesionales.» (Hauser, A., 1967, 269).

Esos tropos constituyen una práctica que se remontará al siglo IX para monasterios suizos y franceses, y luego se irá extendiendo por Europa. Aunque no conste documentalmente la participación de niños o jóvenes en ellos, cabe suponerla de alguna forma por la costumbre eclesiástica y monástica de utilizar adolescentes como niños de coro y monaguillos en las distintas ceremonias litúrgicas, celebradas tanto en el interior de los templos como en las procesiones u otras ceremonias llevadas a cabo fuera del recinto sagrado. De todas formas con el ejemplo del *Misterio de Elche* la participación infantil queda suficientemente aclarada.

«En efecto, el teatro escolar, por diversas razones, ha podido contribuir a la aparición del teatro infantil, bien por mínesis, bien por el teatro universitario, pasando por el escolar.» (Cervera, J., 1982, 55)

2.3. RENACIMIENTO Y BARROCO.

En 1573 se estrena en Alsacia *Obra cristiana* para la disciplina de los niños, de Johan Raser, de carácter didáctico-religioso, que contempla la actuación de noventa y siete niños en una pieza teatral de diez actos, y una duración de dos días. Pero los niños no sólo eran actores en obras religiosas, sino también en comedias profanas del Renacimiento.

«Agustín de Rojas, al hablar de las compañías españolas de comedias del XVI y XVII señala que las integran muchos niños en papeles femeninos o de niños.» (Cañas, J., 1994, 23).

Las universidades de la Edad Media hasta el Barroco rescataron de los antiguos retóricos las disputas o controversias, la argumentación oral o dramática sobre un tema que suponía una posición escindida y dilemática frente a la realidad. El método fue incorporado por los jesuitas, expertos ya en el uso del denominado teatro escolar y en una fórmula de meditación tan escenográfica como la *compositio loci ignaciana*.

«Erasmus, igual que Luis Vives, se preocuparon en sus brevariarios pedagógicos de recomendar una verdadera disciplina gestual y de representación mientras que la más antigua y fascinante enciclopedia de todos los conocimientos humanos fue formulada por Delminio como un “fastuoso teatro de la memoria”». (Sirera, R., 1989, 78).

En el S. XV una asociación de escolares interpretaba en Roma obras latinas de Plauto. Se usa la representación de batallas y episodios históricos en la enseñanza. A finales del XVI se realizan actividades dramáticas en todas las escuelas de Europa. El Humanismo favorece el arte. El latín recupera el drama antiguo. El teatro liberaliza el pensamiento de los educadores. Rabelais y su *Gargantúa* como libro de educación con juegos y manualidades, canciones, danzas, modelaje, pintura. En la universidad se valora el teatro como instrumento de aprendizaje de la lengua. Tomás Moro: El teatro quita el vicio.

2.3.1. Luis Vives (S. XVI).

Influencia de Quintiliano en la oposición a la violencia y en el reconocimiento de la importancia del juego en la vida del niño y en su educación, pero se extiende en el asunto, y lo trata con especial cariño, proponiendo diversos expedientes sustitutivos del juego para aquellos momentos en que el niño no tenga permiso o ganas de jugar; tales son las conferencias de carácter ligero y agradable, fábulas, historietas o narraciones festivas, frases delicadas, chistes, acertijos, etc.

«Dirigiéndose al maestro Luis Vives le pide auxiliarse de gestos, sin degenerar en histrionismo, e insiste en la conveniencia de buscar algo ameno, como alguna fábula o historieta. No es menester un conocimiento muy profundo de los niños para saber hasta qué punto el gesto y el ademán y la amenidad de la conversación o de la exposición los tiene pendientes del hilo de las explicaciones.» (Hernández, S., 1963, 9).

Vives es el creador del cuaderno escolar. Dos de los impedimentos que en los escolares suelen dificultar el estudio; fatiga y desidia, son remediados, respectivamente, por descansos periódicos (con ejercicios lúdicos y otros de recreo mental: narraciones festivas, fábulas, acertijos...) y estímulos eficaces para la voluntad: ingenios memoriosos (temperamento húmedo), imaginativos (temperamento cálido) e intelectivos (temperamento seco). De la buena imaginativa nacen las artes y ciencias que consisten en figura, correspondencia, armonía y proporción. Estas son: poesía, elocuencia, música, saber predicar, ser hombre gracioso.

2.3.2. Tomás Moro (S. XVI). Utopía. Textos.

Libro primero

*Diálogo del eximio Rafael Hitlodeo
sobre la mejor forma de comunidad política.
Por el ilustre Tomás Moro, ciudadano y sheriff
de Londres, ínclita ciudad de Inglaterra.*

Después de cenar pasan una hora de recreo, durante el verano en el jardín, y en las salas de los comedores públicos durante el invierno. Allí se entregan a la música o se entretienen charlando.

Sí practican dos juegos que se parecen bastante al ajedrez: uno es un combate de números, en el que unos números atrapan a otros. En el segundo, virtudes y vicios entablan una cerrada batalla.

Plutarco es su autor favorito. Les encanta Luciano, dejándose seducir por sus gracias e ingenio. De los poetas tienen a Aristófanes, Homero, Eurípides, y finalmente a Sófocles.

Tienen los sacerdotes encomendada la educación de la niñez y la juventud. Más que su instrucción les interesa su educación. Ponen suma atención en inculcar en las tiernas y dóciles mentes de los niños buenos instintos primarios, y deseos de integrarse en la república. Su música instrumental y vocal acomoda totalmente los sonidos a los sentimientos de manera que reflejan de forma totalmente natural lo que quieren expresar.

Terminada así la oración, se arrodillan y luego se levantan y van a comer. El resto del día lo pasan en juegos y ejercicios militares. (T. Moro, 1998, 67–126–163–199–204).

2.3.3. Rabelais (S. XVI). ‘Vida de Gargantúa y Pantagruel’.

Gargantúa primero y Pantagruel después, serán hombres completos. Fuerzas corporales, habilidad manual, artes de adorno, nada debe dejarse de lado. Gargantúa no se limitará a aprender música; sabrá tocar todos los instrumentos.

«Iba a ver a «los tamborileros, escamoteadores y bufones, y estudiaba sus gestos, sus ardidés, sus destrezas y su facilidad de palabra». (Durkheim, E., 1982, 234).

Rabelais insiste en este continuo proceso de integración de los libros con la vida, de las doctrinas leídas con algún caso práctico y concerniente a la naturaleza humana.

Juegos de destreza y gimnástica ocupan un lugar considerable en su jornada. Tiene recreos instructivos, seguidos de ratos dedicados a la música. En los paseos, maestro y discípulo recogen hierbas y viven los conocimientos de botánica; aprovechan los días de mal tiempo para visitar los estudios de pintores y escultores o los talleres de diversos profesionales para que Gargantúa conozca todas las esferas de la actividad humana.

Rabelais concibe por primera vez la idea de poner al niño en contacto directo con los hechos económicos y sociales y Comenio aporta, con el *Orbis pictus*, la fecunda idea de la ilustración de los libros infantiles.

2.3.4. R. Mulcaster (S. XVI). ‘Positions’.

La educación elemental se reduce a lectura, escritura, dibujo y música. Como buen humanista no descuida la educación física en la que distingue “ejercicios externos” (salto, equitación, etc...) y “ejercicios internos” (lectura en alta voz, canto, danza...), aportando un nuevo sentido de la educación física que, al ponerla en relación con la cultura estética, adquiere una dimensión más integral.

2.3.5. Reforma y Contrarreforma.

2.3.5.1. Melancton. (S. XVI).

“De corrigendis adolescentiae studiis”, inclinándose por la práctica del ideal educativo de la elocuencia romana que comprende la expresión oral y el conocimiento real de las cosas. Se muestra partidario de la concentración alrededor de una asignatura para evitar la multiplicidad de enseñanzas.

«La escuela no tiene el deber de enseñarnos llenando de informaciones nuestro intelecto, sino de formarnos

convirtiéndonos en personas capaces de actuar.» (Garín, E., 1987, 73)

Desde que los niños aprendían los principios de la gramática, en seguida empezaban a estudiar los autores latinos y griegos y, en particular, Terencio. Para ejercitar a los niños en las lenguas hacía recitar comedias latinas de forma abreviada.

2.3.5.2. J. A. Comenio (1592–1670).

Características del método y momentos del proceso instructivo. El método que nos propone Comenio en la *Didáctica Magna* (1632) es:

«Universal, válido para las diferentes materias y sujetos. Cuatro son las características o principios que acompañan a un buen método: a) seguridad y eficacia en la enseñanza y el aprendizaje; b) facilidad en la enseñanza y el aprendizaje; c) solidez para enseñar y aprender; d) rapidez o rentabilidad en la enseñanza.» (De la Torre, S., 26).

Por una parte habla de ejercitarse en las cosas útiles de la vida, de conectar el conocimiento con la realidad. Por otra de ser capaz de transmitirlos, de comunicarlos.

Reformador y educador, Comenius no sabe distinguir sus dos obligaciones: educar y ayudar al hombre a salvarse, y esto es combatir por la fundación de una ciudad humana universal. En la conclusión de su *Didáctica* repite con pasión las palabras de Lutero:

«Si para construir ciudades, fortalezas, monumentos y arsenales se gasta una moneda de oro, cien se deben gastar para educar a un solo joven, para que, hecho hombre, pueda guiar a los demás por los caminos de la honestidad. Y, en verdad, el hombre bueno y sabio es la pieza de arte más valiosa del Estado, porque en él hay más riqueza que en los espléndidos palacios, más que en montones de oro y plata, y más que en las puertas de bronce y en las cerraduras de hierro.»

2.3.5.3. San Ignacio de Loyola. Ejercicios Espirituales (S. XVI). Textos.

San Ignacio utiliza muy acertadamente el poder de la contemplación para meditar: ‘La compositio loci’. El orante o meditante imagina, ‘pone en escena’ lo que medita: personajes, decorado, acciones, sentimientos, conflicto, fábula, etc. Un método muy teatral. Dramatizar la oración.

ANOTACIONES PARA ENTENDER ALGO LOS EJERCICIOS ESPIRITUALES SIGUIENTES Y PARA AYUDARSE ASÍ EL QUE LOS HA DE DAR COMO EL QUE LOS HA DE RECIBIR.

Primera anotación. La primera anotación es que por este nombre de ejercicios espirituales se entiende todo modo de examinar la conciencia, de meditar, de contemplar, de orar vocal y mentalmente y de otras actividades espirituales según que adelante se dirá.

2ª. La segunda es que la persona que da a otro el modo y orden de meditar o contemplar debe narrar fielmente la historia de dicha contemplación o meditación, recorriendo solamente los puntos con breve o sumaria explicación; porque no el mucho saber harta y satisface al alma, sino el sentir y gustar las cosas internamente.

2ª. **nota.** Para la segunda semana y así en adelante, mucho aprovecha el leer algunos ratos en los libros de la Imitación de Cristo, o de los Evangelios y de vidas de santos.

EL PRIMER DÍA, LA PRIMERA CONTEMPLACIÓN ES DE LA ENCARNACIÓN. CONTIENE LA ORACIÓN PREPARATORIA, TRES PREÁMBULOS, TRES PUNTOS Y UN COLOQUIO.

Primer preámbulo. El primer preámbulo es recordar la historia de lo que debo contemplar.

Segundo preámbulo. El segundo, composición viendo el lugar.

Primer punto. El primer punto es ver las personas, unas y otras.

2º. ver y considerar las tres personas divinas, en su solio real.

3º. ver a Nuestra Señora y al ángel que la saluda.

Segundo punto. El segundo: oír lo que hablan las personas sobre la faz de la tierra.

Coloquio. Al fin se ha de hacer un coloquio.

(Ignacio de Loyola, 1985, 9–34–35).

2.3.5.4. Jesuitas.

Serán los jesuitas los primeros que intentan estructurar y dar forma a un teatro para jóvenes, con características propias pero, claro está, religiosas. El P. Jouvency escribió un tratado titulado *De ratione discendi et docendi*. De qué forma aprender y enseñar. En las tragedias, dice –se trata de las tragedias que componían los mismos padres jesuitas–.

«No se debe reservar ningún lugar para el amor profano, ni siquiera aunque fuera casto, así como a los papeles de mujer bajo cualquier hábito que se la represente. Hay que pensar que el fuego que duerme bajo las cenizas no puede ser manejado impunemente y que las brasas, aunque

extintas, si no queman, al menos manchan». (Durkheim, E., 1982, 308).

Además, sobre este punto, Jouveny no hace más que recordar y comentar una prohibición formal de la *Ratio studiorum*. Después añade:

«Esta precaución tendrá para un maestro religioso la ventaja de dispensarle de leer a ciertos poetas franceses que se han dedicado a conceder el primer puesto en sus dramas al amor tierno; nada es más funesto que esta lectura.»

Porque, en efecto, este papel preponderante del amor en la literatura, sobre todo poética y dramática, es un hecho reciente, característico de nuestra literatura moderna.

Métodos. San Ignacio había recomendado que la *Ratio* tomase de Salamanca la subordinación de todos los saberes a la Teología; de París, la importancia concedida al trabajo y ejercicio autónomo de los alumnos; y de Bolonia, la pomposidad de los actos académicos públicos, en los cuales los alumnos más capacitados realizarán demostraciones de *pensum*, *recitaciones*, *dramatizaciones*, *tonos*, *defensas* y *controversias filosóficas*. En todo caso los métodos contribuirán a desarrollar la capacidad expresiva, verbal y literaria, de los jóvenes.

En el S.XVI triunfa el intento de dar buenos ejemplos con la Reforma católica. Con la influencia de S. Felipe Neri nacen los oratorios, ilustres por la música de Palestrina. Allí los jóvenes participaban como actores y cantantes. En el XVI y XVII florece el teatro en los colegios de los jesuitas, cuando por primera vez se incorpora el teatro a los planes de estudio. En el teatro que tuvieron los jesuitas en el Colegio Romano fundado por S. Ignacio en 1551 actuaban alumnos del 2º. año de Retórica y Filosofía de las mejores familias. Dieron al teatro escolar mucho esplendor en Europa, América y Asia. Mantuvieron la costumbre universitaria de representar dramas, a fin de favorecer su educación religiosa y social. En 1599 aparece la *Ratio Studiorum*, que somete el teatro escolar a reglas severas.

En 1750 los jesuitas poseían 578 colegios y 150 seminarios en todo el mundo. Se representaban dos clases de tragedias: la grande, en cinco actos, interpretada por los alumnos de retórica durante la entrega de premios del mes de agosto, acompañada de ballet, y la pequeña, en tres actos, que podía ser comedia o drama cómico o pastoral en latín o lengua vernácula, interpretada por estos alumnos en Carnaval. El ballet era la parte más original del teatro de los jesuitas. Así dotaban a los jóvenes de la nobleza de aptitudes válidas para su vida social.

La tragedia debía favorecer las costumbres. Las comedias deben ser escasas, pues perjudican la pureza de corazón. Sólo los mejores alumnos tenían el privilegio de aparecer en el escenario. Se

ejercitaban durante todo el año. Estas prácticas eran continuas: declamación, dicción recitación, discursos, elegías, etc.

«Opinaban que el ejercicio escénico ayudaba al cultivo del espíritu y la memoria, desarrollo del carácter y los sentimientos, al comportamiento, la voz, el acento, el gesto, la declamación y el porte.» (Signorelli, M., 1963, 12 a 16).

Es cierto que el teatro de colegio constituye un fenómeno universal y que difícilmente lograremos una completa o deseable comprensión de sus manifestaciones en España si no lo situamos en ese marco ecuménico. El teatro de colegio de los jesuitas en España empieza con espectáculos parateatrales (*declamaciones, disputationes, dialogi...*) en Gandía, cuando allí se creó el colegio de externos en 1546. Las primeras representaciones estrictamente teatrales con texto original de que tengamos noticia tuvieron lugar en Córdoba y Medina del Campo (1555–56); siguieron a éstas otras representaciones en Plasencia, Murcia...

Efectivamente, el teatro de colegio es **heredero del teatro medieval**. Como éste, es un teatro fundamentalmente religioso (con temas tomados de la biblia y de la hagiografía), con objetivos de adoctrinamiento y moralización. Una de sus preocupaciones básicas es el provecho espiritual o catequización: *rudes erudire*. Por eso, a menudo, tanto los autores como los historiadores jesuitas contemporáneos afirman que estas obras son “un sermón disfrazado”.

El teatro de colegio es también testigo y compañero del **teatro religioso del siglo XVI**. Es un teatro con abundancia de elementos corales y musicales; los escenarios son a menudo múltiples. Los espectáculos suelen ser muy largos. Así, pues, tales espectáculos eran auténticos sermones, especialmente si se tiene en cuenta que en aquellos tiempos la oratoria sagrada era enormemente viva, dialéctica, exageradamente patética y “teatral”. El objetivo es la enseñanza, el adoctrinamiento, mover al oyente. Pero, para lograrlo, como en el teatro medieval y en ejemplos muy cercanos a los jesuitas españoles, como el teatro de Diego Sánchez de Badajoz, han de incluirse en este *sermón-espectáculo* los recursos cómicos: la “píldora azucarada”.

Este teatro es **heredero y paralelo del teatro humanístico–universitario**, también llamado neolatino. Precisamente la pedagogía de los jesuitas se distinguía por seguir un método esencialmente activo. No por nada, en escasamente 50 años los jesuitas, aunque no sin oposición, acapararon la enseñanza del latín y humanidades en toda España. Era necesario abrirse a otras formas vivas y coloquiales de la lengua del Lacio. Por esta pista se aterrizaba en la lengua de los diálogos de Plauto y, sobre todo, de Terencio. Había que lograr que el joven consiguiera el ideal renacentista: “ser un hombre entre los hombres”. Esto implicaba adquirir una serie de conocimientos, un modo de comportarse y un desarrollo específico de las facultades humanas: lograr la *urbanitas*, desarrollar,

con el dominio de la retórica, la *memoria*, ser hábil y elegante en la *elocutio*, en la *pronuntiatio* y en la *actio*. También, como el teatro medieval, utiliza abundantemente la alegoría, cuya función principal es doctrinal. En torno al protagonista y dos o tres personajes “reales”, que significan el mundo tangible y visible, giran los personajes simbólicos y abstractos. Vienen a ser estas abstracciones como las fuerzas dramáticas ocultas.

No menor importancia tenía la correcta pronunciación, recitación y entonación de la voz. Este aprendizaje retórico constituía un *rite de passage* para los jóvenes, que los capacitaba, con el manejo brillante de la palabra, para el ejercicio de la futura profesión. Así se adquirirían soltura y modos idóneos en la manifestación del propio pensamiento, tan útiles y apreciados en la relación social. Para esto también era decisivo dominar el gesto, el movimiento corporal (la manera de presentarse, de moverse, los ademanes) y observar las reglas del protocolo y del tratamiento y trato social, que eran indispensable signo de distinción y pasaporte de prestigio. Para lograr todo esto la ejercitación histriónica era pintiparada. Si, además, el tiempo del aprendizaje del papel y los ensayos apartaban al adolescente y joven de actividades tan nocivas como los juegos de azar y naipes, de la taberna, de las malas compañías, de los burdeles o de la inactividad, obligándolo a estudiar, el éxito educativo del sistema estaba asegurado.

Se enseña a los jóvenes un latín vivo, utilizable en cualquier actividad intelectual y en el coloquio. Para lograr su dominio, se acude al teatro como instrumento. En los dramas se cultivan temas religiosos, tomados de la biblia y de la hagiografía; pero también tienen una presencia relevante antiguos *topoi*, como el de Hércules en la encrucijada. Con ello se quiere ayudar a los jóvenes, en un momento decisivo para sus vidas, a asumir decisiones morales y religiosas y a tomar conciencia del momento en que vivían. A esta misma tendencia a la riqueza y grandiosidad responden la **rica escenografía y los decorados**, herederos de los del teatro religioso. También **forma actores** los estudiantes, que a su vez son espectadores. Con todo ello, el teatro de Colegio **formará un gran público**.

Lo primero que hay que observar en relación con **los textos** dramáticos de colegio es que la representación de la que son guión, salvo circunstancias extraordinarias, es un acto más, enmarcado en un conjunto de festejos mucho más amplio, una fiesta total. El teatro de colegio abarca tanto manifestaciones parateatrales como teatrales. Las primeras incluyen actos que quedan muy próximos a la actividad académico-retórica, como *declamationes* o recitaciones, *orationes* o discursos, panegíricos, la exposición pública e interpretación de enigmas; certámenes y disputas (*concertationes* o *disputationes*), funciones solemnes dialogadas, diálogos (*dialogi*) o coloquios (*colloquia*), etc. En este género de lo parateatral caben las frecuentes procesiones con cantos, tan del gusto de la época.

Los **elementos de amenización** en este teatro, como en todo teatro doctrinal, son muy abundantes. Deben utilizarse para atraer la gente hacia el espectáculo, para mantener la atención del público despierta y para que éste pueda descansar. Hay, pues, que “dorar la píldora”. Lo cual se logra con la introducción de muchas escenas episódicas cómicas o burlescas, o con otros recursos o elementos de este estilo.

La identificación personal de los **autores** de las piezas del teatro de colegio no siempre resulta fácil. Sabemos que a veces eran los mismos estudiantes quienes componían los textos. Por norma, los autores eran los profesores de Retórica de los colegios.

SALVADOR DE LEÓN (Murcia, 1579-Sevilla, 1649).

MIGUEL VENEGAS (Ávila, 1531 – expulso de la Compañía en 1567).

JOSÉ (?) Nada más sabemos de él. Se desconoce incluso su apellido.

ANDRÉS RODRÍGUEZ (Córdoba, 1556-Sevilla, h. 1616).

JUAN CIGORONDO (Cádiz, 1560 – Zacatecas, México, 1609).

TOMÁS DE VILLACASTÍN (Valladolid, 1570 – Colegio de San Ignacio de Valladolid, 15 mayo 1649).

ALONSO DE HEREDIA (Albendea, Cu., h. 1537—?).

DIONISIO VÁZQUEZ (Toledo, 1528 – Toledo, 1587).

JUAN (o **JUAN PABLO**) **ÁLVAREZ** (Granada, h. 1527-Plasencia, 1564).

JUAN DE PINEDA (Sevilla, 1557-Sevilla, 1637).

JOSÉ ACOSTA (Medina del Campo, 1540-Salamanca, 1600).

Al siglo siguiente pertenecen **Antonio Escobar y Mendoza, Andrés Fernández, Valentín de Céspedes, Pedro Salas, Pedro Fomperosa y Quintana** y, a fines del s. XVII y en el siguiente, **Diego Calleja** (entre otros). (*Asenjo, J.A., 1995, 13 a 52*)

El teatro de los jesuitas fue cada vez más atacado, hasta que en el XVIII fue prohibido por la Iglesia. Veamos este texto adaptado de J. Quiñones (1992 – 94 a 99) sobre el nacimiento y desarrollo del teatro jesuítico en Hispanoamérica:

«Tres años después de la llegada oficial a México, en 1572, y con gran retraso respecto al de los franciscanos, iniciado décadas atrás, los jesuitas pusieron en marcha un teatro escolar, con fines doctrinales, que se prolongaría hasta 1600. Siguiendo tradiciones de la tierra o aficiones indígenas, los franciscanos introducen en la Nueva España el teatro estilo europeo, desde 1533, como apoyo a su labor catequística. Dos años bastaron a los jesuitas para convencerse de que el teatro formaba parte importante aquí de todo festejo. En 1574 ya representaron una obra, a los

dos meses de abrir su primer colegio. Este teatro jesuítico continuaba la tradición de los colegios europeos, pero no cumplían las reglas de la Ratio Studiorum del Colegio Romano, las cuales ordenaban representar teatro una vez al año, al inicio de curso y en latín. La regla 57 ordenaba que el Provincial permitiera pocas veces las comedias y tragedias, a no ser que fueran en latín y decentes. En las Universidades europeas eran habituales las mascaradas y los juegos de escarnio, que gustaban mucho a los estudiantes. El latín era básico en la enseñanza de los jesuitas. En los colegios europeos los inicia, orationes, declamaciones, certamina poética y representationes eran en latín. En la Nueva España habrá que esperar para que las obras tengan algo en latín, quizá por falta de profesorado y por la preeminencia de la labor evangelizadora.

No sólo los jesuitas representaban obras de teatro al inicio y término del curso escolar, sino también en las festividades de sus santos patronos, en la llegada de sus Provinciales, en festividades propias o comunes, a veces en el Corpus Christi, en la Navidad, debemos suponer que su actividad teatral durante el S.XVI fue casi exagerada. ¿Qué tipo de teatro representaban los jesuitas en sus colegios de América? Escasas muestras han llegado hasta nosotros, y éstas nos muestran un teatro humanístico, en latín o español, que seguía las líneas del Renacimiento italiano. A partir de 1574 estas representaciones jesuíticas, se sucedieron año tras año, pero por mala suerte para nosotros sólo se conservan cuatro piezas: dos en español, la tragedia El triunfo de los santos, y el drama Egloga pastoril al nacimiento del niño Jesús, y dos en latín, Diálogo para la visita del padre Antonio de Mendoza, y Diálogo en la visita de los inquisidores, representadas todas en el Colegio de San Ildefonso. Son obras fundamentales para conocer el teatro jesuítico en México.» (Texto adaptado).

Este otro texto adaptado de Beatriz Aracil (1996, 425 a 429):

«El teatro evangelizador fue, desde un punto de vista cronológico, el primer teatro colonial mexicano. Propio fundamentalmente de la orden franciscana, fue concebido como modo de catequesis para la población indígena, de manera que incluía representaciones teatrales organizadas por los religiosos para los indios exclusivamente, en las cuales eran actores ellos mismos, y que se escribieron en su propia lengua. Este teatro llegó a su esplendor en la década de 1530 a 1540. Durante la misma, y en centros de evangelización de primera importancia, se llevaron a cabo grandes representaciones masivas cuyos títulos, en su mayoría, nos recuerdan los grandes ciclos temáticos del teatro religioso medieval: el Juicio Final (México, ¿1535?) la Asunción de Nuestra Señora (Tlaxcala, 1538). Una manifestación teatral que, al tiempo que refleja un contexto socio-cultural determinado, propone unas normas de

conducta, una concepción del mundo, incluso una organización del poder político enfrentarlo a un teatro que se convierte en “doblemente social” en la medida en que, además de ser la manifestación de una colectividad, pretende actuar sobre la misma para modificarla; fragmentos de las principales descripciones se conservan sobre representaciones de este tipo, en concreto de las crónicas de Motolinía, Las Casas y Poncel, y, por otra, algunas de las piezas que se han conservado y que, a pesar de haber sido escritas fuera ya de los límites del s. XVI, son con cierta seguridad copia o reelaboración de obras anteriores. Dichas piezas, escritas en náhuatl como señalé era propio de este teatro, fueron traducidas en su mayoría al castellano hacia comienzos de siglo por Francisco del Paso y Troncoso, aunque en este caso se ha trabajado con la edición de Fernando Horcasitas en su fundamental trabajo El teatro náhuatl.

Este teatro pretendió cubrir tres objetivos básicos: la extirpación de la idolatría, la conversión al cristianismo y la enseñanza moral y de la doctrina. La obra del Juicio Final, representada hacia 1535 en México a cargo de fray Andrés de Olmos, es un verdadero “sermón escenificado”. La finalidad concreta del autor en esta ocasión era combatir la conducta sexual indígena. Otro texto conservado El sacrificio de Isaac, tenía como tema importante el de la obediencia que los hijos deben a los padres. Pero no sólo la palabra fue utilizada por los misioneros para sus fines. En el auto sobre Adán y Eva que se representó en Tlaxcala en 1539, los decorados contrapuestos del Paraíso y la Tierra fueron decisivos para el éxito de la obra. El primero consistió en un decorado natural que, al tiempo que reproducía fielmente al Paraíso bíblico, presentado a la manera indígena incluso algunos animales contrahechos “metidos dentro unos muchachos”. La música y el canto en latín podían contribuir al dramatismo o la emotividad de algunos momentos incluso efectos sonoros y trucos escénicos para impresionar a su público. En el teatro estas ideas se reflejaron en un gusto por los temas apocalípticos o en la celebración del bautismo durante alguna representación.»

Y este artículo obtenido de una página web de internet, donde R. Pérez Quitt (2001) reflexiona sobre el papel del teatro jesuítico en América y sus frutos en la actualidad:

Los jesuitas, a partir de la contrarreforma, crearon en Europa y después en América, universidades para el estudio de la gramática, retórica, latín y griego, así como de su escritura y habla elegantes. Cultos, sensibles y revolucionadores, pusieron en práctica pasajes del evangelio mediante el teatro escolástico-misional, porque estaban convencidos pedagógica y artísticamente que el teatro es un educador debido a su riqueza audiovisual: es un libro abierto, un pizarrón escrito que forma y transforma la conducta y conciencia del individuo. La Sociedad Jesuita (s.j.) dio

a México, y a la mayor parte de América, teatro religioso y profano: la espectacularidad para adoctrinar.

Todo esto viene al caso porque dos milenios después de Cristo, un sacerdote jesuita llamado Jack Warner, funda en 1979 **teatro la fragua** en la ciudad de El Progreso, Yoro, en la república de Honduras, para seguir con la misión de educar y desarrollar los pueblos como la tradición antepasada de la Orden Jesuita de dar pan al espíritu. Jack además de ordenarse, se formó profesionalmente en teatro en su país natal EUA; **tlf** es su obra. **tlf** hace teatro para las clases populares, estudiantes, amas de casa, maestros, público en general. **tlf** no emite “moralejas” o “mensajes” panfletarios; saben que la vanguardia del teatro consiste en comprometerse con su sociedad, con su pueblo. Ellos en cada propuesta emiten enfado, coraje, rebeldía; son un despertador de conciencias. Su grito es para decir no a la opresión, explotación, corrupción, y la miseria.

<http://www.fragua.org/noticiastlf/22-2ES.HTM>

2.3.5.5. Consecuencias de la influencia pedagógica de los jesuitas a través de su formación clásica (latín y griego) en la idiosincrasia europea actual y en la literatura o teatro del XVII.

Lejos de que el latinismo de los Colegios tuviera por efecto hacer de nosotros latinos o griegos, vamos a ver que algunas de las particularidades más distintivas de nuestro espíritu europeo proceden de él. Una de las características esenciales de la literatura francesa del siglo XVII, fue su gusto marcado, exclusivo por los tipos generales e impersonales. Los caracteres que los poetas dramáticos ponen en escena no son individuos determinados que llevan el sello de un medio social, étnico, particular.

«Son los eternos defectos del género humano tal como se pueden observar en todos sitios, los que ridiculiza el poeta cómico; son los grandes sentimientos que han ennoblecido desde siempre la naturaleza humana lo que el poeta trágico pone en escena.» (Durkheim, E., 1982, 341).

De ahí, ese desdén por el color local, ya se trate de la ropa o de la puesta en escena. Los acontecimientos representados ocurren en una especie de medio abstracto, ideal, que está fuera del espacio y del tiempo.

2.3.6. Teatro Barroco (S. XVII).

La eficacia de una «historia» narrada de un modo singularizado se reconoció muy pronto. Y ello dio en la Edad Media todo su valor didáctico a los «exempla». Es obvio que cuando esas

enseñanzas se desenvuelven sobre la escena, con un montaje escénico que da mayor relieve a la acción que el espectador presencia, añadiendo el muy superior efecto del lenguaje hablado, la eficacia del mensaje transmitido es máxima, quienes perspicazmente optaron por la utilización del teatro a fin de llevar a cabo una extensa campaña a favor de los poderes establecidos y del régimen de intereses afecto a ellos.

«Nuestro teatro barroco, por mucho que se le llame un «teatro nacional» y que algunos hayan querido ver en él una especie de «paideia» hispánica, no ejerció, en ningún momento, una función educadora del pueblo; sí tuvo una función manipuladora.» (Maravall, J.A., 1990, 159 a 188).

El teatro, pues, era el gran aliado de la Monarquía y del régimen del absolutismo monárquico–señorial en que aquélla descansa. Para Calderón, educar al pueblo significa que el labrador tenía que aceptar conscientemente su inferioridad, querida por la Providencia. Ese teatro que el pueblo no entendía era educativo porque les hacía ver que había otros niveles de cultura. El pueblo estaba obligado a respetarlos y a no aspirar a ellos.

Si a todas las artes visuales les era común la capacidad de impresionar el ánimo y mover la voluntad, ninguna tenía en esto la fuerza del teatro. En la escena se desarrollaba, con el propósito adoctrinante y contagiante por vía emotiva, una acción que ponía al descubierto la grandeza de la persona del rey y la legitimidad de la sociedad jerárquica, en el fondo apoyándose en la antiquísima concepción didáctica del *exemplum*, sólo que ahora se veía incomparablemente potenciado por el empleo de nuevos medios. En parte, la pintura, la arquitectura, el grabado, colaboraban en esto y la pretensión de tales artes era incorporar a sus conquistas la versión plástica del movimiento; pero ninguna podía competir, porque a diferencia de todas las demás, juntando a unas cualidades comunes a todas las artes, el teatro tenía la ventaja de disponer de toda la fuerza impresionante y absorbente de una versión dinámica de su mensaje.

«Otro dato, no menos precioso, nos lo proporciona el pleito de 1575 entre la cofradía de San José de Niños Expósitos, de Valladolid, y el actor Mateo de Salcedo: los testigos declaran que muchos “autores de comedias” han acudido a la ciudad con sus obras, representando con preferencia en el corral de la Puerta de Santisteban (¿corral construido a iniciativa de Lope de Rueda?), desde hacía diez o doce años, y cuando coincidían varios en unas mismas fechas solían reñir por la asignación de este corral, ya que estaba muy cerca de los colegios y proporcionaba abundante parroquia estudiantil. ¿Cómo no explicarse, desde este contexto, la presión que debió sufrir un profesor universitario como Lorenzo Palmyreno, por parte de sus propios estudiantes, cuando escribe en 1574 su ‘Fabella Aenaria’, en la que

declara dejar de lado las normas de la comedia terenciana para imitar las farsas hispánicas?» (Oleza, J., 1981, 37)

2.3.6.1. Calderón de la Barca (S. XVII).

Se forma en los jesuitas, y de ellos toma la religión como ‘*milites christi*’, militancia cristiana. Usa el teatro como pedagogía, basado en las ‘*Compositio Loci*’ de S. Ignacio, teatralización del pensamiento. La *ratio studiorum* o plan de estudios jesuítico usa composiciones de lenguaje basadas en la retórica y oratoria de Quintiliano, sus ‘*Disputationae* o *Controversiae*’. Tipos de retórica argumentativa, judicial y deliberativa o basada en preguntas y respuestas, como Segismundo: *Pro tribunum contra militem* (Alcalde de Z), *Pro filium contra patrem* (La vida es...); Escolasticismo, nihilismo agustiniano, simbolismo Bernardino. Tomista; pesimismo hegeliano, imperativo categórico de Kant. Todas estas teorías filosóficas influyeron en Calderón o fueron influidas por él.

2.3.6.2. Teatro Isabelino.

Para dar una breve pincelada usaremos esta interesante cita debida a Oscar Wilde (2003, 79):

«Debe también reconocerse que es a esos jóvenes a quienes debemos la introducción de esas muestras de poesía lírica que dan comienzo a las piezas teatrales de Shakespeare, de Dekker, y de muchos dramaturgos de ese periodo, esos ‘fragmentos de canto de dios, o de pájaro’, como el señor Swinburne los llama. Y es que gran parte de esos jóvenes procedía de los coros de las catedrales y de las capillas reales de Inglaterra, y ya desde sus más tiernos años habían sido adiestrados en el canto de himnos y de madrigales y en todo lo que concierne al sutil arte de la música. Elegidos primero por la belleza de sus voces, así como por cierta frescura y atractivo en su apariencia, eran luego instruidos en el gesto, la danza y la elocución, y se les enseñaba a representar comedias y tragedias tanto en inglés como en latín. En efecto, la interpretación parece haber formado parte de la educación elemental de la época y haber sido estudiada a fondo no sólo por los alumnos de Eton y de Westminster, sino también por los estudiantes de las universidades de Oxford y de Cambridge: algunos de ellos pasaron después a los escenarios públicos, como está empezando a ser habitual en nuestros días. También los grandes actores tenían sus pupilos y aprendices, que quedaban formalmente vinculados a ellos por un contrato legal, y a los que impartían los secretos de su oficio.»

2.4. ILUSTRACIÓN. EL SIGLO XVIII.

2.4.1. Jovellanos (S. XVII).

Jovellanos escribió una ‘Memoria sobre espectáculos’, y la parte más importante es la que concierne al teatro. Defiende sobre todo la finalidad docente de éste. Añade que el pueblo no necesita espectáculos, que le son moralmente dañinos. Quería impedir que el pueblo accediese al teatro.

«La contradicción estriba en cómo prohíbe al pueblo su acceso al teatro docente, cuando es el sector de población que más necesita la instrucción.» (Alborg, J.L., 1989, 804–5).

Rompe con el teatro como medio educativo por encontrarlo pecaminoso. La educación tenía en la “Instrucción” un lugar para el teatro, pero depurado por los clichés refinados y moralizantes de la época.

2.4.2. Rousseau (S. XVII). Textos de ‘Emilio’.

En Rousseau se encuentran ya en potencia casi todas las ideas de la Pedagogía actual del interés y de su relación con la actividad. El proceso educativo preconizado por Rousseau –*educación natural*– es, ante todo, un proceso autoformativo, de libertad al educando para que pueda dirigirse espontáneamente hacia aquello que le interesa y que sea de utilidad. Tiene esto una manifiesta relación, como ya dijimos más arriba, con el concepto de *educación negativa*, porque también para Rousseau el fin que tiene la educación natural del individuo es su preparación para la vida social.

«El hombre tiene tres clases de voz; a saber, la voz parlante o articulada, la voz cantante o melodiosa, y la voz patética o acentuada, que sirve de lenguaje a las pasiones y que anima el canto y el habla. No vayáis, pues, a darle a recitar papeles de tragedia y de comedia, ni a querer enseñarle, como se dice, a declamar. Tendrá sobrado sentido para saber dar tono a cosas que no puede entender, y expresión a sentimientos que no experimentó jamás. La música imitativa y teatral no corresponde a su edad.

Esté ocupado o se divierta, cualquiera de las dos cosas es lo mismo para él, sus juegos son sus ocupaciones, no nota la diferencia.

¿Por qué extravagancia nos enseñan tantas cosas inútiles mientras se menosprecia el arte de actuar? Se pretende formarnos para la sociedad, y nos instruyen como si cada uno de nosotros debiera pasarse la vida pensando solo en su celda o tratando temas tan fútiles como indiferentes.

No me cansaré de repetirlo: poned todas las lecciones de los jóvenes en acciones más que en palabras.

Lo llevó a los espectáculos para estudiar no las costumbres sino el gusto; porque es ahí, sobre todo, donde se muestra a los que saben pensar. Olvidaos de los preceptos y la moral, le diría; no es aquí donde hay que aprenderlos. El teatro no está hecho para la verdad; está hecho para halagar, para divertir a los hombres; no hay escuela donde se le enseñe tan bien el arte de agradarles y de interesar al corazón humano. El estudio del teatro lleva al de la poesía. Mi principal objetivo al enseñarle a sentir y a amar lo bello en todos los géneros es fijar sus afecciones y sus gustos.»
(Rousseau, J.J., 1998, 214–234, 371–373, 515).

En la famosa carta a d’Alembert sobre los espectáculos, el prejuicio pedagógico rusioniano se extiende y se precisa en lo tocante a la función del teatro: los espectáculos están hechos para el pueblo y, por lo tanto, su calidad absoluta debe determinarse sólo por los efectos que surten en ese pueblo.

«Consideraba el teatro como una institución moral y educadora que debe formar al pueblo y a la humanidad.»
(Quintana, J.M., 1993)

2.4.3. J.H. Pestalozzi (1746–1827).

Es uno de los pioneros de la metodología activa en la enseñanza. Intentó demostrar que el método más adecuado para enseñar es aquél que parte de la espontaneidad y la intuición. El niño aprende en la vida cotidiana de forma natural, mediante la observación y la imitación. Señala cinco elementos fundamentales en el proceso educativo.

- 1) Intuición – Partir de la experiencia personal.
- 2) Gradación – Asociación o relación de contenidos.
- 3) Aplicación – Poner en práctica conocimientos.

Hagamos notar que Pestalozzi, aunque acentuaba la importancia de los factores afectivos en la educación, consideró siempre como valor fundamental la claridad cognoscitiva basada en la experiencia o “intuición”. Las relaciones entre el maestro y el alumno, sobre todo en lo que concierne a la disciplina, deben ser fundadas y dominadas por el amor. Es excesiva la importancia dada a las ciencias y a las matemáticas, en detrimento de las materias humanísticas.

2.4.4. J.F. Herbart (1776–1841).

Destacó el desarrollo moral como principio constitutivo del fin de la educación. Educar es despertar inquietudes, intereses y valores.

«Dotado de buenas disposiciones artísticas, Herbart –que se refirió en La representación estética del mundo como misión capital de la educación a la necesidad de una construcción poética que impulsase a la voluntad a obrar –opta por una estética moral que se fundamenta en la intuición estética, en la sensibilidad del gusto.» (Vilanou, C., 1998, 245–262).

El interés es la gran palanca mágica del sistema herbartiano. El interés se despierta haciendo nacer en el educando un vivo deseo de conocer lo que se le va a enseñar; luego lo natural será pasar del deseo a la acción. Es el interés directo, que brota naturalmente de las sensaciones atrayentes y que produce la atención involuntaria o espontánea.

El interés indirecto es el que se provoca por medio de alabanzas o de censuras, por la emulación, por el atractivo de la recompensa o el temor al castigo. Formas o tipos de interés: Intereses del conocimiento estético, intereses de la participación social. Para Herbart el fin supremo de la educación es la moralidad.

2.4.5. Kant (S. XVIII).

Influido por la lectura del *Emilio*, Kant reconoce en Rousseau el papel de Newton de la moral. Sin embargo, Kant no quiere dejar hacer «como creen Rousseau y otros muchos», sino que es partidario de regular y determinar el proceso formativo del individuo pues «*la disciplina convierte la animalidad en humanidad*». Para Kant el hombre ha de ser disciplinado, cultivado, dotado de habilidades y conocimientos; civilizado, como sinónimo de apariencia ética, modales, urbanidad, y finalmente, moralizado, es decir, que actúe conforme a los dictados incondicionados del modo de pensar y carácter ético de la razón práctica.

El fin de la educación es eminentemente ético: modelar hombres de carácter, capaces de decidir por sí mismos, autónomamente. El ideal kantiano de educación, es, incluso en el plano intelectual, conquistar la autonomía de juicio necesaria para la formación de una libre conciencia moral. La Educación es la fuerza capaz de encaminar al hombre a través del deber hacia el bien. Kant preconiza una disciplina rígida y severa. Proscribe las recompensas y la emulación. Admite los castigos. Enseñando a pensar se cultiva la inteligencia. Contrario a la memoria mecánica. De la imaginación dice que hay que gobernarla antes que escucharla. El único móvil y motivo de todas nuestras acciones ha de ser el deber.

2.4.5.1. *'Pedagogía'. Textos. 'Crítica de la razón práctica'. Texto.*

«La disciplina convierte la animalidad en humanidad.

En general los mejores juegos son los que, a más de desenvolver la habilidad, ejercitan también los sentidos. También es muy ventajosa la imaginación local. Lo mismo sucede con la memoria localis. Los juegos de los niños son muy generales. Se fundan en una cierta tendencia natural de los niños.

Tampoco deben ser meros juegos, sino que han de tener una intención y un fin.

La máxima tantum scimus, quantum memoria tenemus tiene, sin duda alguna, su exactitud, por lo cual es muy necesaria la cultura de la memoria.

No se ha de emplear la memoria más que en las cosas cuya conservación nos sea conveniente y que tengan relación con la vida real.

No se han de permitir nunca las diversiones, a lo menos en la escuela, pues acaban por producir cierta inclinación, cierto hábito a ellas.

La memoria se ha de cultivar desde muy temprano, sin olvidar tampoco la inteligencia.

Se cultiva la memoria: a) Reteniendo los nombres que se encuentran en las narraciones; b) mediante la lectura y escritura, pero ejercitándolas reflexivamente y no por el deletreo; c) mediante las lenguas, que los niños han de aprender hablándolas, aún antes de que lleguen a leer.

Los niños tienen una imaginación extremadamente fuerte, y no hay que excitarla y alimentarla con cuentos. Más bien se la ha de sujetar y someter a reglas; pero sin dejarla del todo desocupada.

La sociabilidad ha de ser un tercer rasgo del carácter del niño. Ha de tener amistad con los demás y no ser siempre sólo para él.

Hay que enseñar, además, al adolescente la alegría y buen humor. El gozo de corazón nace de no tener que reprocharse nada, así como la igualdad del humor. Se puede llegar por el ejercicio a mostrarse siempre de buen humor en sociedad. También se ha de desenvolver el amor a los otros y después los sentimientos cosmopolitas.» (Kant, E., 1983, 29–59–61–64–65–67–92).



«Ignoro por qué los educadores de la juventud no han hecho uso, desde hace ya largo tiempo, de esta afición mostrada por la razón a inmiscuirse con gusto incluso en el más sutil examen al ser planteadas cuestiones prácticas y, tras haber asentado las bases de un catecismo simplemente moral, no han rebuscado en las biografías antiguas y modernas con el propósito de tener a mano ejemplos para los deberes presentados, con los cuales, principalmente gracias a la

comparación de acciones similares en circunstancias distintas, activarían el discernimiento de sus pupilos para percibir un mayor o menor contenido moral en dichas acciones.»

2.5. EL SIGLO XIX.

2.5.1.

Los caracteres de la pedagogía idealista (cuyo origen se remonta a Rousseau) podríamos sintetizarlos en el acento puesto sobre la autonomía y libertad del individuo, haciendo de la educación una creación absolutamente libre del espíritu.

«La educación será tal cuando sea autoeducación, porque la educación no es un proceso perfectivo dirigido o impuesto desde fuera, sino una acción interior.» (Moreno, J.M., 1978, 319).

ROMANTICISMO: La rehabilitación de conceptos como improvisación e imaginación asegura al teatro un renacimiento. No podemos separar las opiniones sobre el hecho dramático de las opiniones sobre el juego infantil. Schiller y Spencer se refieren al juego como exceso de energía, atribuyen una precedencia física a la actividad mímica y a formas de antiguas danzas, gritos y cantos de cacería. Cada juego parece tener una finalidad sentimental o altruista. Por encima del juego hay arte. Por su parte, el “Sturm und Drang” hace surgir una concepción estética que valoraba el hacer y el producir individual, expresión de una fuerza originaria y de una creatividad personal, cuyo máximo exponente era el genio. Se preconizó la autonomía del arte y que la obra de arte era un producto de la libertad.

2.5.2. Schelling (S. XIX).

El arte lleva al hombre entero, como es, al conocimiento de la verdad. El mejor aprendizaje es aprender a crear o recrear.

2.5.3. Richter (S. XIX).

La educación estética es muy formativa para la personalidad, reconoce el valor educativo de la música, el canto y la danza. Aconseja prescindir de los castigos corporales y acostumbrar al niño a resistir las molestias físicas. Considera el juego como “una actividad seria”, fundamental para el niño y en él reconoce con gran perspicacia los aspectos creadores por los que se preferirán los materiales simples a los juguetes complicados. El niño que juega no debe estar constreñido por un orden preconstituido ni por límites arbitrarios; debe gozar de absoluta libertad. Al mismo tiempo que el

niño vierte en el juego sus inagotables energías, descubre sus propios límites y realiza su armonía espiritual; porque el juego humano, a diferencia del de los animales, es una forma de vida espiritual, una actividad del alma.

2.5.4. H. Spencer (1820–1903).

Educación intelectual, moral y física. En orden a la utilidad, ¿qué conocimientos son más necesarios? La respuesta que da puede ordenarse en los siguientes puntos:

1. Los que tienen por objeto la conservación del individuo.
2. Los que proveen su existencia.
3. Los que mantienen y educan la familia.
4. Los que tienden al mantenimiento del Estado.
5. **Los empleados para satisfacer los gustos literarios, artísticos y otros.**

2.5.5. J. Stuart Mill (1806–1873).

La formación moral, la religiosa y el gusto artístico promoverán la educación de los sentimientos y la voluntad.

2.5.6. Fichte (S. XIX).

Fichte contempla ya la posibilidad de dar forma a la sensibilidad humana (cultura de la sensibilidad) como medio para llegar a una cultura de libertad: *«¿No deberíamos tomar más en cuenta, para la educación, el desarrollo del sentimiento de lo sublime? –un camino que nos abrió la propia naturaleza, para pasar de la sensibilidad a la moralidad».*

2.5.7. Schiller y Steiner.

Schiller propone al artista (o al poeta) como educador de la humanidad. *«El hombre lleva ya en su personalidad la disposición a la divinidad; el camino hacia ella, si se puede llamar camino a lo que nunca conduce a la meta, se le abre a través de los sentidos»*

«El juego es la puesta en práctica de la libertad. En la disposición estética del juego, el hombre entra en el mundo de las ideas, sin abandonar por ello el mundo sensible.»
(Schiller, F., 1999, VII a LXXIII).

Schiller define el objeto del impulso de juego como Forma viva, belleza en el seno de la experiencia. El hombre «sólo es enteramente hombre cuando juega». Por eso, la única actividad que el hombre ha de realizar con la belleza es el juego: el hombre ve cumplida su humanidad sólo en el

juego, es decir, no en la realidad, sino en el mundo de la apariencia: el juego es el principio objetivo de la belleza. Es sabido que Schiller proclama en la primera de sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* que la mayor parte de los principios que sirven de base a su filosofía son principios kantianos. Schiller había destacado el protagonismo didáctico de la belleza. La dignidad humana depende, pues, de la creatividad de los artistas. La propuesta de Schiller posee un marcado sentido antropológico habida cuenta que la estética, a través del impulso de juego, armoniza el impulso sensible y el impulso formal, la sensibilidad y la racionalidad, la materia y el espíritu.

«Schiller procuró armonizar la ética con la estética, proponiendo que la moralidad fuese una consecuencia de la belleza.» (Vilanou, C., 1998, 245 a 262).

Según la antropología antroposofista de R. Steiner, el hombre es un ser individual y espiritual que se desarrolla sobre la base de la herencia biológica y de su ambiente social. La educación ha de fomentar ese desarrollo. Para que la educación potencie todas las dotes del niño, se le ha de procurar una variada actividad manual y artística, y ejercitarlo en la *euritmia*, que es un arte expresivo (de carácter simbólico) en el que se mezclan palabra, música y movimiento.

2.5.8. Decroly (1871–1932).

Parece inspirarse en Comenio. Hace más hincapié en los ejercicios que en los contenidos. Las fases son:

- 1º. *Observación*. Sirve de base a todos los ejercicios y actividades intelectuales. Todo entra por los sentidos. Parte del medio natural y humano como fuente de estímulos educativos.
- 2º. *Asociación*. La asociación permite relacionar las impresiones, imágenes y nociones adquiridas en la fase anterior con las nuevas adquisiciones.
- 3º. *Expresión*. En esta fase el alumno manifiesta cuanto siente y ha aprendido, mediante el dibujo, la escritura, el juego, la expresión corporal o dramática. Es la fase de comunicación.

2.5.9. Augusto Comte (S. XIX).

En *El Discurso* de 1848 dice Comte:

«La vida afectiva es vista nítidamente como la parte preponderante de toda existencia humana. Tras la constitución de la ciencia social, la filosofía positiva viene a extenderse desde las especulaciones científicas hasta las exigencias de la vida activa y afectiva, y su papel estriba en

coordinar todas las partes de la existencia humana: pensamientos, sentimientos» (Jiménez, A., 1999, 221 a 239).

El plan o curso de la educación popular se estructura del siguiente modo:

PRIMER PERIODO (0–14 años):

- Primera parte (0–7 años): **Educación espontánea: músculos, sentidos.**
- Segunda parte (7–14 años): **Educación estética: poesía, música, dibujo.**

SEGUNDO PERIODO (14–21 años):

- Prolongación voluntaria de los estudios **estéticos** todo el periodo.

La preponderancia del sentimiento hace resaltar las virtualidades educativas del arte. “*La nueva educación será más estética que científica*”. El arte fomenta siempre en los hombres el instinto de la perfección.

2.5.10. Fröebel (S. XIX).

El fin de la educación es el conocimiento de sí mismo. La educación y la enseñanza serán activas. Activismo, en el sentido de que educar es más que nada promover la actividad, y, en segundo lugar el concepto del hacer que está más allá de la concepción de la intuición pestalozziana, porque «*El sentimiento artístico, el arte, es una disposición natural común a todos los hombres, que debe ser cultivada desde luego, al menos en la época de la juventud.*» (Quintana, J.M^a., 1993). No se trata sólo de ver las cosas recibiendo la impresión empírica, sino de actuar sobre ellas con la mayor libertad posible. El niño tiende, según Fröebel, a exteriorizar la propia vida interior (sentimientos, impulsos, imágenes...) por medio de la acción. Esta acción, que es su vida, se traduce en la otra tendencia de atribuir a las cosas que le rodean los propios sentimientos y de transfigurarlas con sus imágenes. El niño, además de acción, es fantasía. Estas dos tendencias fundamentales de la vida infantil están expresadas en el juego; en él, revelando su libre actividad creadora, el niño ejecuta su acción y su fantasía. Interiorizando y espiritualizando las cosas, une la propia vida a las de los seres; anula la dualidad entre el mundo físico y el mundo humano al animar los objetos con los que está en contacto e intuirlos no como son en su exterioridad sino en el significado que les atribuye. El juego, pues, es la más libre expresión de la actividad espiritual del niño, su “trabajo” por excelencia. La pedagogía del juego tuvo en Richter un valioso defensor:

«El juego es el medio más adecuado para provocar la actividad libre y espontánea de las potencias físicas, intelectuales y morales que el niño posee en germen. El educador, a través del juego, puede regular y dirigir la actividad infantil de manera indirecta e introducir en su

conciencia sentimientos que deberán informar su vida; puede descubrir los intereses particulares del niño y seguir su desarrollo espiritual.» (Moreno, J.M., 1978, 339).

El material se acompañaba de cuadernillos de instrucciones que contenían versos para cantar en coro. El programa educativo del Jardín de Infancia tenía variedad de actividades, canciones, marchas, lecciones de cosas e imágenes y surtida gama de juegos.

2.5.11. Sluys (S. XIX–XX).

Sluys fundó en Bruselas una *Escuela Modelo* de carácter laico. En ella alardeaba su creador de introducir numerosas innovaciones pedagógicas, como la educación integral y armónica de las facultades físicas, intelectuales, estéticas, manuales y morales de los niños. Dio gran importancia a la educación física.

2.5.12. Krause (S. XIX–XX).

Educación de la voluntad y del sentimiento; importancia del juego y de los juegos entre niños y niñas; importancia de las actividades manuales y creativas en la educación; su relación profunda con el fröebelismo.

«No se trata, en este instituto, de educar académicos o artistas o cualquier otra clase de hombres especializados en un oficio, ni tampoco de dotar a los niños que nos han recomendado de unas habilidades determinadas, sino que lo que queremos es educar hombres y mujeres buenos; nuestros niños y niñas han de recibir una formación puramente humana (...), que les haga destacar como a hombres y mujeres buenos y útiles.» (Menéndez, E., 1986, 1).

2.5.13. Teatro y Religión.

El profesor J. Cervera expone con acierto cómo la Iglesia utiliza el teatro educativo:

«Ya desde el s. XIX el teatro tiene gran importancia en la labor catequética de la Iglesia hacia la niñez y la juventud, en España y en otros países. El teatro, en todas sus variantes, entraba desde entonces a formar parte del lenguaje de la catequesis. Quizá lo audiovisual ganó más la partida en el terreno de la catequesis y lo teatral o dramático en las celebraciones litúrgicas con niños y jóvenes.» (Cervera, J., 1982, 247–262).

La inexistencia de otros entretenimientos como el cine y los deportes motivaron la causa de la expansión del teatro parroquial y escolar y que el auge progresivo de estas nuevas diversiones

precipitó su decadencia. Hasta los años 40 las publicaciones dramáticas infantiles, si entran en la escuela, es por la vía de un didactismo que se le quiere imponer desde fuera o por vía de entretenimiento, como algo yuxtapuesto. Por lo que respecta al *teatro escolar* en España, sin duda alguna el mayor interés, después de los jesuitas, se cifra en las Escuelas Pías fundadas por San José de Calasanz. Se llega a aceptar teatro integrado por obras populares y de mitología clásica. Todo ello en atención a las ventajas que encierra el teatro para la formación literaria de los alumnos, para la educación estética y porque sirven las representaciones de propaganda para las Escuelas Pías.

2.5.13.1. Salesianos. San Juan Bosco (1815–1888).

Mucho más tarde, serán los Salesianos quienes redescubran los valores didácticos del teatro. San Juan Bosco, después de trabajar con marionetas, se adentra en el mundo del teatro de actor y da forma a su “pequeño teatro”, compuesto por 19 reglas que recoge la visión que el religioso tenía del teatro, incidiendo en el carácter moral de la experiencia, que aconseja elegir a los niños entre los alumnos de mejor conducta, realizar piezas breves, muy dirigidas, un vestuario poco costoso y evitar los elogios desmesurados.

Cuando San Juan Bosco empezó a congregar a los jóvenes comprendió la importancia del teatro como medio educativo, así surge el teatro juvenil de los oratorios salesianos, muy modesto. Todo surgió porque Don Bosco empezaba a confesar muy tarde y los chicos que ya se habían confesado se aburrían esperando a los demás y a Don Bosco para ir a la cama. Se hacían las once de la noche esperando y para entretenerlos empezó a plantearles juegos dramáticos con marionetas. Pronto los jóvenes empezaron a representar farsas o comedias en el escenario levantado para los actos escolares en la sala nueva de la casa. Don Bosco vio que el teatro podía ser nocivo para quien lo representa y quien lo ve, por ello estableció 19 reglas para el Pequeño Teatro:

«También para Don Bosco el teatro debe grabar un pensamiento moral, influir en el espíritu, ser medio eficaz de penetración en el alma. Esta tradición tan del S. XIX está alejada de la modernidad que pretendemos.» (Signorelli, M., 1963, 7 a 27).

La educación física es inseparable de la educación intelectual; entre los juegos se prefieren los que proporcionan movimiento al cuerpo. Debe darse a los alumnos amplia libertad para correr, saltar, gritar y divertirse a su gusto; la gimnasia, la música, la declamación y los paseos son medios eficacísimos para mantener la disciplina y coadyuvar a la moralidad y a la salud de los alumnos.

El teatro de los salesianos es sin duda alguna el que con mas razón puede justificar el título de este apartado. En principio no aparece propiamente como una fórmula educativa en sí misma, sino

como un recurso de sano esparcimiento para los muchachos que concurren a los *Oratorios festivos* y para los alumnos de los propios centros salesianos en momentos vacíos dentro de las distintas actividades escolares. En una nota de febrero de 1876 don Barberis sintetiza así el pensamiento de don Bosco: Si las comedias son bien elegidas, el teatro: Es una escuela de moralidad, de buen vivir social y a veces de santidad.

Una de las características más comentadas de este teatro de los salesianos ha sido siempre su *unisexualidad*, o sea, la reducción de los personajes de las obras teatrales a un mismo sexo.

- Desarrolla mucho la mente.
- Produce alegría a los jóvenes.
- Es un medio potentísimo para mantener las mentes ocupadas.
- Atrae a muchos jóvenes a estos colegios.
- De la *intención catequística*.
- Otra característica atribuible al teatro de los salesianos es su *afán de divertir*.
- La *presencia frecuente de la música*.
- La *sencillez* es otra de las cualidades.

Fruto de esta actividad editorial inicial, en la cual hay que incluir también *La Casa de la Fortuna*, del mismo Don Bosco, fue la colección luego conocida con el nombre de *Galería Dramática Salesiana*. Esta ha sido sin duda la colección más numerosa y popular a nivel juvenil e infantil en lengua española, y el instrumento que más ha servido a la difusión de este teatro de los salesianos.

«En varios ‘milacres’ se hace constar que se han compuesto para representarlos niños o que fueron representados por ellos. La alusión más frecuente hace referencia al Colegio Imperial de Huérfanos de San Vicente. Y que fueron representados en dicho Colegio o en sus patios.» (Cervera, J., 1982, 94)

2.5.13.2. Círculos católicos 1895–1915. ‘Rerum Novarum’ de León XIII.

La actividad de los Círculos varió de unos a otros según su «localización», número de socios, ámbito cultural, ambiente profesional, intereses preeminentes... pues, si bien los fines de tales asociaciones eran teóricamente los mismos –religioso, instructivo, económico y recreativo–, los modos y medios para lograrlos fueron distintos, y los resultados, diferentes de unos Círculos a otros. En los mejor atendidos había una biblioteca, que contenía algo de todo –libros de lectura piadosa, catecismos, manuales de instrucción elemental, de cultura general, de iniciación profesional, láminas de dibujo, algún que otro texto de contabilidad, de lecciones de cosas, de historia narrativa, lecturas

literarias, revistas periódicas, los *boletines* que algunos Círculos publicaban (por ejemplo, *El Obrero Católico*, Madrid, o el *Boletín del Obrero*, Burgos)–; se impartían clases nocturnas y dominicales para los obreros y diurnas para sus hijos; se daban ciclos de conferencias, y no faltaban veladas literarias y teatrales.

Las «Asociaciones Obreras Católicas» tienen como fin:

«Que cada uno de los asociados consiga de aquellas asociaciones el mayor beneficio posible tanto físico como económico y moral...; a la perfección moral y religiosa hay que atender como a fin principal y que a él debe enderezarse toda la disciplina social.» Rerum Novarum, 72 (apartado VIII, de la 2ª. parte, sobre «Asociaciones Profesionales»). (León XIII, 1964, 295).

Lo dicho respecto al teatro de los salesianos podría extenderse a otras instituciones, mayoritariamente religiosas, que precedieron en este menester en nuestro país a la Galería Salesiana. Era un tipo de teatro acogido en colegios, patronatos, obras parroquiales, congregaciones marianas, seminarios y organizaciones similares de acción apostólica sobre jóvenes y niños. Situados en las grandes ciudades, sobre todo, y en las poblaciones industriales o de mayor vida comunitaria. Basta con decir que eran abundantísimos. Algunos como *Los luses de Gracia*, de Barcelona; *La juventud antoniana*, de Valencia, o el *Colegio de Areneros*, de Madrid.

«En los últimos años del siglo XIX, la aparición de las primeras editoriales españolas dedicadas a una clara especialización del libro de carácter escolar e infantil, quedó reflejada en la publicación de distintas colecciones de ‘Teatro Infantil’ y de ‘Teatro Escolar’, que demuestran la existencia de tres núcleos geográficos –Madrid, Barcelona y Valencia– en aquella producción dramática dedicada al niño durante la transición al siglo XX. En la consecución de tal objetivo aquellos textos dramáticos desarrollaron, de forma especial, la adaptación de piecillas dramáticas con el fin de ser representadas tanto en el hogar como en la escuela, de inequívocos propósitos instructivos.» (Díaz Plaja, A., 1997, 10).

Dos repertorios de obritas dramáticas publicadas por la editorial Bastinos –“Galería Dramática Moral”, de Eduardo Sainz Noguera, y “Teatro escolar”, de Manuel Marinello– marcan las características básicas de un teatro de intencionada proyección docente, con una arraigada visión decimonónica del mundo del niño y de la instrucción infantil. Las características de ambas colecciones respondían a una adecuación a las posibilidades de los centros escolares y sus asuntos desarrollaban cuestiones de inequívoco tono moral y formativo. La “Galería Dramática Moral” de

Sainz Noguera incluía obras estrenadas en centros escolares valencianos, lo que define a esa colección como un claro exponente de esa tendencia en el decimonónico teatro dedicado al niño.

2.5.14. Sistema educativo liberal.

A partir de 1838 fueron introduciéndose mediante reformas parciales los aspectos fundamentales del sistema educativo liberal. El Plan de 1845 o Plan Pidal vino a dar a este panorama unidad y coherencia. Para Gabriel Núñez (1994) es el plan que da respuesta a las necesidades de la nueva clase media que ya no es la “clase intermedia” sino la clase dominante, la que configura la vida social, el arte, la ciencia y hasta la moda. La segunda enseñanza se concibe en este Plan como base de las posibles carreras universitarias posteriores y de la cultura general. El latín, el castellano, la retórica y la religión constituyen la base del mismo. El texto del Plan Pidal, aprobado por Real Decreto de 17 de septiembre de 1845, sostiene la necesidad de graduar la dosis de instrucción según la capacidad del niño para recibirla. Critica la situación de la segunda enseñanza, que se centraba casi exclusivamente en el latín, junto con algunos conocimientos de filosofía escolástica, y en la que no se estudiaban las ciencias exactas y naturales cuyo abandono ha sido funesto para España. Se estudiaban también Aritmética, Física, Química, Retórica y Poética pero sin trabazón ni enlace entre ellas. El latín se olvidaba y las otras enseñanzas aprovechaban poco, pues los alumnos estaban abrumados con el peso de tantos estudios inconexos, por lo que el Decreto asegura que hay que buscar otro sistema en el que esas materias entren, pero en cantidad proporcionada y en el orden más conveniente. Para que la enseñanza secundaria cumpla este objetivo es necesario dividirla en dos partes correspondientes a sus dos fines: conocimientos generales que puedan ser provechosos en cualquier situación social y conocimientos preparatorios para la profesión que se elija. Es decir, enseñanza elemental y de ampliación.

El plan de estudios de la secundaria elemental incluye en los cinco años que abarca: en primero, *Gramática castellana* y *Rudimentos de lengua latina*; en segundo, *Lengua castellana y lengua latina (sintaxis y principios de traducción)*; en tercero, *Continuación de las lenguas castellana y latina con ejercicios de traducción y composición en ambos idiomas*; en cuarto, *Continuación de la lengua castellana, Traducción de los clásicos latinos y Composición* y, por último, en quinto, *Traducción de los clásicos latinos, Elementos de retórica y poética y Composición*. La segunda enseñanza de ampliación incluye en su rama de letras *Lengua inglesa, Lengua alemana, Perfección de la lengua latina, Lengua griega, Lengua hebrea, Lengua árabe, Literatura general y, en particular, la española, Filosofía con un resumen de su historia, Economía política y Derecho político y administrativo*.

En efecto, el Plan Pidal sufrió muchas modificaciones parciales con cada cambio de gobierno. Tras el bienio progresista (1854–1856) y un breve gobierno de la Unión Liberal de O'Donnell, en 1856 llega al poder un nuevo gobierno moderado presidido por Narváez y con Claudio Moyano como ministro de Fomento. Éste presentó a las Cortes un proyecto de Ley de catorce bases, breve y no muy innovador, que fue aprobado. Esta ley consolidó el edificio legal del sistema educativo liberal en su versión moderada. La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 establece que la primera enseñanza elemental comprende *Doctrina cristiana y Nociones de historia sagrada acomodadas a los niños, Lectura, Escritura, Principios de gramática castellana con ejercicios de ortografía, Principios de aritmética con el sistema legal de medidas, pesas y monedas y Breves nociones de agricultura, industria y comercio según las localidades.*

La segunda enseñanza comprende estudios generales y de aplicación. Los primeros abarcan dos periodos de dos y cuatro años. En el primer periodo se estudia *Gramática castellana y latina*, así como ejercicios de lectura y escritura; en el segundo se realizan ejercicios de análisis, traducción y composición latina y castellana, y se estudian *Retórica y Poética, Rudimentos de lengua griega, Lenguas vivas y Elementos de Psicología y Lógica* entre otras. Serán textos obligatorios y únicos para estas materias en la enseñanza pública. Tras la aprobación de esta Ley la enseñanza media se reguló estableciéndose un único ciclo de cinco años. En 1861 se fija la edad de entrada en ellos en los diez años mediante un examen consistente en preguntas orales de doctrina cristiana y gramática castellana, un dictado y una operación aritmética.

Vemos que la enseñanza secundaria no deja de ser centro de interés a lo largo de todo el siglo. Así, mientras Pidal la sesgó más hacia la formación de las elites, la Ley Moyano busca un equilibrio de modo que también proporcione educación general a los que no van a cursar estudios universitarios (Núñez, 1994).

2.5.15. Unamuno (S. XX).

Unamuno fue *espencerista* convencido en sus años de juventud. *Amor y pedagogía* de Unamuno supuso una sátira feroz contra los ideales y esperanzas depositadas en la pedagogía positivista. El objetivo de esta novela era, según confesaba el autor a un amigo, el siguiente:

«Voy a ensayar el género humorístico. Es una novela entre trágica y grotesca, en que casi todos los personajes son caricaturescos. Uno suelta aforismos absurdos. Trátase de un hombre que se casa «deductivamente» para poder tener un hijo y educarlo para genio, por amor a la pedagogía. Pone en práctica su sistema. Ensombrece la vida del hijo y acaba éste por pegarse un tiro.» (Delgado, B., 1998, 285 a 298).

Para Don Avito los niños eran simples *conejillos de Indias*. La clave de esta *novela* la explica el propio Unamuno en el prólogo de la primera edición: *A muchos parecerá esta novela un ataque, no a las ridiculeces a que lleva la ciencia mal entendida y la manía pedagógica sacada de su justo punto, sino un ataque a la ciencia y a la pedagogía mismas*. Para Unamuno la verdadera pedagogía era un medio y no un fin. La pedagogía, es decir, la ciencia, no puede suplir a la naturaleza. Tampoco una pedagogía que esclaviza a los niños y les conduce a la infelicidad. Si la pedagogía no va de la mano del amor, es perfectamente inútil y contraproducente.

«La principal tesis que expone esta novela es la crítica de la pedagogía pseudocientífica, que suplanta el importante papel del instinto y de los sentimientos en el proceso de maduración intelectual del protagonista.» (Rodríguez, M^a. I., 1997, 155 a 160).

2.5.16. La Institución Libre de Enseñanza.

Por lo que respecta a los maestros, la evolución de las ideas pedagógicas durante este primer cuarto del siglo XX, en su vertiente psicopedagógica, tiene un importante punto de referencia en la ILE y su área de influencia. El entorno de la ILE facilitó:

«El contacto de muchos pedagogos españoles con la llamada pedagogía científica, la nueva ciencia de la educación, fundamentada en la individualidad del sujeto y en la elaboración de metodologías activas y adaptadas a las posibilidades intelectuales de los educandos.» (Moreu, A.C., 1998, 311 a 334).

Que el niño no esté quieto más que el tiempo estrictamente preciso, aprovechando su actividad para que aprenda jugando. Se procuró evitar la rutina y los maestros enseñaron, más que la habilidad para unir las letras y las sílabas, el tono y el sentido que debe llevar la frase. Por último, no podemos cerrar las anotaciones correspondientes al siglo XIX sin hacer mención a dos aspectos de fundamental importancia para la historia de la educación: el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza y el “desastre” del 98. La Institución Libre de Enseñanza fue fundada en 1876 por varios catedráticos y auxiliares de universidad separados de sus clases a consecuencia de su protesta contra los decretos de instrucción pública de 1875 de Orovio que atentaban contra la libertad de cátedra.

En el panorama de la España del XIX ha sido una constante la división entre conservadores e innovadores. Los innovadores en el ámbito educativo eran los hombres agrupados en torno al krausismo cuyas ideas pedagógicas se materializan en la Institución. En el sector tradicional hay que citar las escuelas granadinas del Ave María del Padre Manjón y las fundadas en el pueblo de Guadix

por el Padre Poveda. Ambos se inscriben dentro del catolicismo social que surgió como consecuencia de la aparición de la clase obrera. Fueron los planteamientos de la Escuela Nueva o Nueva Educación –cuyo objetivo es revitalizar la educación tradicional libresca y memorística mediante una renovación de las técnicas educativas y didácticas en busca de una escuela más cercana a la vida real, más centrada en las actividades y en los intereses de los alumnos –los que se adelantaron en España de mano de la Institución Libre de Enseñanza y de las Escuelas del Ave María de Granada fundadas por D. Andrés Manjón.

Las aportaciones de ambas, pese a las diferencias ideológicas, fueron muy parecidas en el campo educativo. Romero y Mariscal (1999:44) las exponen así:

“En cuanto a las aportaciones pedagógicas, ambas instituciones conciben la educación como proceso y actividad formadora de hombres y no sólo como acto de transmisión de conocimientos, y ambas coinciden en que: a) el educando ha de ser considerado como ser activo y, por tanto, artífice principal de su formación; b) la dignidad de la persona del educando ha de ser tenida en la más alta estima; c) la educación ha de ser integral, gradual, continua, progresiva, orgánica y armónica; d) la educación estética es de la mayor importancia para el hombre y para los pueblos; e) es necesaria una educación religiosa, en el caso de la ILE desde la neutralidad en el caso de la obra manjoniana desde la religión católica; f) la educación debe apuntar a la formación del carácter moral de los educandos; g) fomentar el amor por la naturaleza y la educación al aire libre; h) se hace imprescindible adoptar para la enseñanza una metodología intuitiva, activa y lúdica; i) hay que recuperar para la escuela el contenido de la máxima pedagógica «mens sana in corpore sano», con el consiguiente cuidado del cuerpo, la educación física y la higiene personal; j) la preparación de los docentes merece una atención especial..., y k) el amor por el trabajo y el compromiso de ayuda a los demás deben ser dos constantes inseparables de la educación”. (p.44).

Los alumnos de la ILE serán educados en todo aquello que sirva para lograr su perfeccionamiento y su preparación para la vida social. Esta educación para la vida se basa en las relaciones personales entre maestros y estudiantes, en el rechazo de la exposición dogmática, en la inclusión de conferencias para propiciar la enseñanza científica y técnica, en la elaboración de diarios bajo la supervisión de los maestros como alternativa al libro de texto, etc. Así, además de las materias de los planes oficiales de 1857, los programas de la ILE incluían nuevas asignaturas como derecho, gimnasia, música o francés (Núñez, 1994).

En su programa no existe la separación usual entre párvulos, primaria y secundaria; estos tres periodos constituyen una unidad que es la educación general. Pero donde la Institución Libre de Enseñanza se muestra absolutamente moderna es en su concepción de una enseñanza coeducativa,

centrada en el niño, relacionada con la naturaleza, neutral en lo relativo a la religión. Sus ideales formativos pasan por dar relevancia al alumno en el aula como verdadero protagonista que es del proceso.

A partir de 1881 con la llegada al poder de los liberales, las influencias de los institucionistas en los ámbitos del poder fueron intensas y fructíferas. En 1882 el ministro Albareda crea el Museo Pedagógico con la pretensión de formar buenos maestros; se crean también las Misiones Pedagógicas y las colonias escolares. En pro de los obreros se crearon las Universidades Populares, la Extensión Universitaria y las Colonias Universitarias, aunque estas prestaciones no tuvieron el rendimiento esperado.

2.5.16.1. Giner de los Ríos (S. XIX–XX).

La escuela es por naturaleza juego –*ludus, scholé*–, puro juego del espíritu, de indudable inspiración ilustrada y krausista. ¿Qué es educación? La educación eleva al hombre a su plenitud de ser, atendiendo no sólo a la inteligencia sino también al desarrollo gradual y armónico de las restantes potencias de su alma, como el amor a lo bello y a las grandes cosas, el espíritu moral, el impulso voluntario, y sobre todo, el sentido sano, viril, fecundo, que nos va emancipando de los limbos de la animalidad. Cualquiera teoría o concepción de la educación que se fundamente en una postura monista sobre el hombre –espiritualismo o materialismo– carece de plena validez por cuanto no da razón integral de la «humanidad» del hombre, hecha de cuerpo y alma; y si la superioridad de la vida espiritual sobre lo material es un hecho, no ocurre lo mismo entre el espíritu y la Naturaleza. Las ideas de armonía e integridad vuelven siempre al concepto gineriano de educación, como quehacer no limitado a una edad o un ambiente determinados; toda institución docente, cualquiera que sea su grado, y por especial que sea, ha de preocuparse por la vida entera de aquellos discípulos, desde su desarrollo físico, su vida material, su salud, su hospedaje, su conducta moral, sus juegos, sus diversiones, su participación en la acción social. La intencionalidad del educando nace del deseo de hacerse hombre, se estimula –refuerza– con la presencia efectiva del educador, y se manifiesta en la actividad –creativa, vital– del proceso mismo de la educación. La reforma educativa, pues, se contemplará desde las categorías de educación integral, humanista, profesional, social, neutral, activa, recreadora. Y conforme a tales principios habrá que cambiar los métodos;

«Haciéndolos activos, personales, y hacer que busque y halle, por sí mismo, los materiales que han de construir su pensamiento, y que sólo de esta suerte hace suyos.» (Díaz Capitán, A., 2000, 111).

La educación general reviste dos grados, elemental y superior –es decir, enseñanza primaria y secundaria–; tiene como objeto la «cultura general». La conforman la educación física, la educación racional, la educación moral, la educación estética..., todas ellas necesariamente desarrolladas por una triple vía metodológica: intuición, actividad y comunicación pedagógica entre el educando y el educador.

2.5.16.2. Bartolomé de Cossío (S. XIX–XX).

La indagación de lo bello conduce al individuo irremediabilmente al hallazgo de la verdad. Defendía el arte como fundamento de toda la obra educadora. La educación para él tiene un sentido integrador, de totalidad. La naturaleza y el arte serán los motores de la obra educadora, pero dotados ambos con un sentimiento expansivo y creciente donde tengan cabida todas las manifestaciones posibles que aproximen al sujeto al cumplimiento de estas metas.

Tanto Vasconcelos como Cossío conciben la educación artística como educación y depuración de los sentidos, basando en este quehacer la formación moral del sujeto. Se hace extensiva a toda la población. «Además, *estará considerada de forma holística, en la que se trabajará la pintura, escultura; dibujo, trabajos manuales; teatro, guiñol, música, coros, cinematógrafo, etc.*» (Rekalde, I., 1998)

La naturaleza creativa de la actividad infantil es potenciada en las experiencias froebelianas del Instituto de Blankenburg con niños en edad preescolar. Se incluye el juego como actividad principal, junto a cantos. El mundo del sentimiento irá rellenando la imagen de ese hombre en construcción progresiva con una reorientación moral del comportamiento. Es, más bien, el pensamiento en acción o la acción que piensa. Es un acto de participación real del alumno.

John Dewey, inscribirá en su célebre «credo pedagógico» una máxima –«aprender haciendo»– que ya tenía larga tradición en las aulas del sobrio hotelito madrileño.

«Los encuentros personales se inician desde la hora temprana del desayuno hasta las entrañables jornadas vespertinas en forma de tertulias literarias, diálogos libres o entrevistas con gentes que le visitaban.» (Molero, A., 2000, 85).

2.6. EL SIGLO XX.

2.6.1. La Residencia de Estudiantes.

Las prácticas llevadas a cabo con el dibujo, el modelado, el canto, la música, la escultura, etc., siempre afectaban por su carácter integrador al conjunto de las enseñanzas. La literatura, la poesía, a través del conocimiento de los clásicos era otra buena fuente de ideas estéticas.

«Por Decreto de 29 de mayo de 1931 se creó el Patronato de Misiones Pedagógicas. El 6 de agosto se hicieron públicos sus miembros figurando Manuel Bartolomé Cossío como presidente. También formaban parte apellidos de fuerte ascendencia institucionista, como Barnés, Machado, Llopis, Bello, Rioja, Uña, Llorca y Álvarez Santullano, entre otros. La actividad de los misioneros giraba, fundamentalmente, alrededor de los siguientes trabajos: creación de bibliotecas, actuación del grupo dramático y del coro, exhibiciones de un museo ambulante, más los derivados de un servicio de cinematografía y música.» (Molero, A., 2000, 142).

Los antecedentes y la gestación de estas iniciativas teatrales se producen en la *Residencia*. No es que la Institución creara la Barraca, pero sí condicionó su existencia, ofreciéndole el Auditorium para sus ensayos, y residentes para componer el grupo. Todos, o casi todos los que lo formaban, procedían del Instituto–Escuela o de la Residencia de Estudiantes.

Las lecturas poéticas de Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Gabriel Celaya, Emilio Prados, Pedro Salinas, Antonio Machado, Jorge Guillén, Dámaso Alonso, José Moreno Villa... se escucharon una y otra vez por salones y pasillos de la Residencia. En aquellas tertulias nocturnas hablaron Unamuno, Onieva, Valle–Inclán, Manuel Machado, Eugenio d’Ors, Ortega y Gasset, León Felipe... Y no faltaron representaciones teatrales de algún entremés de Cervantes o de *La vida es sueño* por el grupo de teatro universitario «La Barraca», dirigido por García Lorca y presidido por Arturo Sáenz de la Calzada, o proyecciones cinematográficas de films de Jean Renoir o de René Clair presentadas por Luis Buñuel.

2.6.2. Reglamento de 1918.

El Reglamento de 19 de septiembre de 1918 es la disposición de mayor calado sobre escuelas graduadas desde los Reales Decretos y Orden de 1911. Los apartados que contiene conforman un modelo escolar actualizado de escuela graduada acorde con las directrices de la escuela nueva europea y, más directa y próximamente, con los criterios del Museo Pedagógico Nacional. *«La actividad del maestro y sus iniciativas pedagógicas tendrán en lo posible libre*

aplicación, procurando estimular la actividad intelectual de los alumnos y favorecer en ellos el espíritu de observación mediante el empleo de procedimientos intuitivos y de toda clase de ejercicios y trabajos prácticos. Esta actividad escolar ha de completarse con la extraescolar». Se establecían legalmente los paseos escolares y las excursiones, las bibliotecas circulantes para uso de los niños, el establecimiento de una mutualidad escolar. La Junta de Maestros:

«Procurará organizar otras (actividades escolares) como conferencias, intercambio escolar, correspondencia internacional, lecciones cinematográficas y proyecciones, y cuantas nazcan de la iniciativa de los mismos maestros.»
(Díaz Capitán, A., 2000, 142).

2.6.3. La escuela única Republicana: 1931–1939.

La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio fue desde su creación, por propia naturaleza, una institución innovadora, de reforma y mejora de la enseñanza y sus métodos; su razón de ser era la formación y selección del profesorado de Normales y de los inspectores de primera enseñanza. Las innovaciones metodológicas: a) un nuevo estilo educativo creando «mejor ambiente» en el aula y cierto cariz universitario a las clases en cuanto a los contenidos y al modo de aprenderlos; b) el carácter «modélico», por principio, de sus lecciones, por ser la Escuela verdadero «seminario» cuya simiente llegaría a esparcirse a otros centros de enseñanza; c) la conciencia real de que una relación viva y estricta entre la teoría y las prácticas escolares, entre los saberes y su aplicación, constituiría la clave de una enseñanza–aprendizaje de acabado valioso e interesante; d) la renovación y actualización de los contenidos pedagógicos y psicopedagógicos en el «currículum» de la Escuela; e) el afán de cambiar los viejos usos del diario quehacer escolar –repleto siempre de lecciones y monólogos magistrales, de exámenes, de pasividad, de «teorías»...– por nuevos modos: sustitución de la lección magistral por los coloquios, debates, discusiones; supresión de exámenes y, en su lugar, estimación (auto y hetero) de los trabajos realizados, que implicaban tareas de investigación, de comentario, de exposición, de resúmenes, de crítica bibliográfica...; prácticas de laboratorio, visitas «científicas» a centros y organismos culturales y educativos...; seminarios pedagógicos, de letras, de ciencias, de labores...; y f) el interés por las actividades extraescolares (excursiones, colonias escolares, extensión cultural, asociaciones estudiantiles...).

El Plan incluía «Actividades creadoras» (técnicas y artísticas). La secuencia «trabajo–escuela–sociedad» de inspiración leninista comunista (Blonskij, Lunacharski, Krupskaja...) se resaltaba ahora en el «currículum» escolar como inspiración de las «actividades creadoras».

Entre las orientaciones para la aplicación del nuevo Plan destacan la de que el concepto de asignatura sea cambiado por el de actividad con la intención de «desarrollar totalmente la

personalidad infantil», la supresión de la enseñanza de la doctrina cristiana y de la historia sagrada sin sustituirla por una instrucción moral y cívica de sentido laico, la inclusión del estudio de la vida económico-social, una mayor amplitud de los estudios de lenguaje, la introducción de las «Actividades creadoras» –que suplen los «Trabajos manuales»– como «la forma permanente del trabajo de los alumnos en todas las materias», la programación de la «Educación física» no como meros «ejercicios físicos» sino como todo un sistema de prácticas y actividades que se ocupan «desde el cuidado higiénico del cuerpo hasta su fortalecimiento, mediante juegos libres y organizados, deportes y ejercicios gimnásticos», y otros aspectos referentes a los grados de la escuela (elemental, medio, superior y de ampliación), a la distribución y horarios del trabajo escolar...

2.6.4. La República y la expansión cultural.

«Cultura Popular», organismo independiente coordinador de todas las actividades culturales del Frente Popular, protegió el Tesoro Artístico Nacional, creó bibliotecas populares en el frente y en la retaguardia, repartió libros y periódicos; programó tareas de teatro, sesiones de música, literarias, deportivas, cinematográficas, discográficas... Otras actividades culturales en las que predominó el interés político y de propaganda ideológica por encima del educativo-cultural fueron las de las Universidades Populares republicanas (Valencia, Alicante, Murcia, Albacete, Ciudad Real, Castellón, Gandía, Alcoy...) con fines algo distintos a los primigenios que inspiraron este tipo de centros, las del «Altavoz del Frente» de César Falcón con sus secciones de Agitación y Propaganda, Dibujo o Artes Plásticas, Teatro de guerra, y Cinematografía, las tareas de los «Clubs de Educación en el Ejército»... Referencia especial merecen los «Ateneos libertarios», que recogían en cierto modo y en parte la tradición de los ateneos obreros, dotados de biblioteca, lugares de conferencias y de actividades escolares. Los de Madrid, ubicados en los distintos barrios, constituyeron su federación. Disponían de servicios sanitarios, escolares, culturales, lugares deportivos, bibliotecas...

Durante la guerra, en la zona republicana hay un deseo de difundir la cultura en diferentes ámbitos (bibliotecas, misiones pedagógicas, Alianza de Intelectuales Antifascistas, bachillerato para obreros...).

2.6.4.1. Las Misiones Pedagógicas.

Las Misiones Pedagógicas pretenden dar a conocer los valores sociopolíticos sobre los que se levanta el régimen republicano. Nos centramos en el “Teatro del pueblo”, “La Barraca” del UFEH y el “Búho” de la Federación Escolar Valenciana. Desde antiguo el teatro tuvo un importante papel en configurar la opinión pública de acuerdo con las orientaciones del poder dominante, siendo un instrumento al servicio del dirigismo ideológico. Los gobiernos de la revolución francesa se sirvieron del teatro para difundir su ideología y atraer por vías emotivas la adhesión del pueblo: dirigismo para

la libertad. Federico G. L., fundador de “La Barraca”, dice que el teatro es uno de los más expresivos y útiles instrumentos para la educación de un país, es una escuela de sentimientos.

«Estos “misioneros” procuraban devolver la conciencia de sus propios valores al pueblo, crear un orden de ilusiones, de formas de sociabilidad, de participación para vigorizar al pueblo. El teatro de las Misiones apunta a la sensibilidad de los humildes de pueblos y aldeas, un pueblo análogo en sensibilidad, reacción emotiva y lenguaje al público de los antiguos corrales.» (Hernández, J.M., 1997, 79 a 101).

El Teatro Universitario de La Barraca y El Búho estaban unidos a la ILE, y desean acabar también con la concepción burguesa de la cultura, como patrimonio de clase. Este teatro tiene más pretensiones teatrales que pedagógicas. Durante la guerra civil, el teatro universitario es aprovechado con fines de educación popular y de propaganda política, sobre todo la guerra es más exigente con la función social del teatro.

«FUNDACIÓN DE “EL BÚHO” 22-4-1934

La iniciativa partió de la Asociación Profesional de Estudiantes de Música y Declamación (la APE del Conservatorio) durante el curso 1933-34. Debemos detenernos para comentar el Cartel-manifiesto de “El Búho” que apareció en ‘El Pueblo’

Las circunstancias especialísimas de la vida presente, en todos sus aspectos, han producido aficiones nuevas en las nuevas generaciones y desgraciadamente, el teatro no ha sabido atraérselas a sí. Poco a poco se ha ido alejando de las gentes, atraídas por otros espectáculos modernos.» (Alcaide, G., Solà, C. y otros, 1993, 106)

En todo caso, guardando las distancias, quedan como modelo y ejemplo de excelente aprovechamiento dramático de textos narrativos originariamente. Los “misioneros” reclutados entre elementos del magisterio procuraban integrar a funcionarios de la Administración Central con otros vinculados a esta actividad en los pueblos visitados. Así ejercían por la mañana su influjo sobre los niños en la escuela con juegos y lecciones especiales y por la noche en algún salón de teatro o en la propia escuela se dirigían a los adultos. Les proyectaban películas documentales y se las comentaban; declamaban poesía popular española, como romances; les ofrecían audiciones de discos, principalmente de aires populares; les daban charlas sobre civilizaciones antiguas; y se les proporcionaba alguna explicación de política, en especial, artículos de la Constitución; y se les brindaba con cine recreativo, actuaciones teatrales y corales.

2.6.4.2. La Barraca.

La Unión Federal de Estudiantes Hispanos se planteó las posibilidades, pues, para llegar a la creación de un teatro universitario que llevara a nuestros clásicos al pueblo de donde brotaron,

Arturo Sáenz de la Calzada, a la sazón presidente de la UFEH, también vivía en la Residencia de Estudiantes y, por supuesto, creía en la cultura como uno de los más importantes motores para conseguir el acercamiento humano y superar los desniveles existentes entre las clases sociales. Nada tiene de particular, pues, que se entregara de lleno a la creación de dicho teatro universitario. El director artístico era, por supuesto, Federico; ayudante de dirección, codirector, supervisor, o algo así, sería Eduardo Ugarte, concuñado de Bergamín. La subvención fue de cien mil pesetas.

«De repente, dos teatros ambulantes hicieron aparición en los escenarios de España: La Barraca, auténtico teatro, con una misión definida que cumplió plenamente, y Misiones Pedagógicas con otra, de parecido significado pero, como su nombre indica claramente, más pedagógica que artística.» (Sáenz de la Calzada, 1984, 738).

Este último teatro lo dirigía Alejandro Casona. García Lorca declaraba como finalidad del proyecto la educación del pueblo con un instrumento hecho para el pueblo, que es el teatro; no en vano Lorca veía el teatro como *arma educativa, el medio más importante de instrucción popular, de intercambio popular de ideas*

2.6.4.3. A. Machado (S. XX).

El primer año de la Segunda República ve la luz también de una iniciativa del Gobierno de la República, las llamadas Misiones Pedagógicas, destinadas a promover la extensión de la cultura de la literatura, del drama, de la pintura y de la música a los pueblos más remotos y olvidados del país. De esa iniciativa opina Francisco Caudet que las Misiones era labor de divulgación cultural y de concienciación cívica que no tiene en nuestra Historia parangón. Sabemos que Antonio Machado era vocal del Patronato formado por el Gobierno para dirigir las Misiones.

«Con la aportación de artistas e intelectuales como Alejandro Casona, Pedro Salinas, Manuel Bartolomé Cossío y Machado mismo se ve fácilmente que las Misiones constituían una poderosa fuerza en pro de la extensión de la cultura artística en los años de preguerra.» (Whiston, J., 1990, 345 a 355).

2.6.4.4. Alejandro Casona (S. XX).

Recién instalado en Madrid Casona y recién proclamada la 2ª. República, el Gobierno crea el 29 de mayo de 1931, por decreto, el Patronato de Misiones Pedagógicas (Gaceta del 31 de mayo de 1931). En su artículo 1º. dice así:

«El objeto de estas Misiones es difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana

en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural.»

El Patronato de las Misiones Pedagógicas dedicó gran parte de sus esfuerzos a la sección llamada “Coro y teatro del pueblo”, en la que participó Casona como director. En la Nota Preliminar que encabeza sus adaptaciones hechas con este motivo lo explica así:

«Durante los cinco años que tuve el honor de dirigir aquella muchachada estudiante, más de trescientos pueblos nos vieron llegar a sus ejidos, a sus plazas y porches... Si algo serio he aprendido sobre pueblo y teatro, lo aprendí allí.»

La última actuación de este teatro docente fue en Sanabria en julio de 1936. Como resultado apareció su obra “El retablo jovial”, compuesta por cinco farsas adaptadas. Apareció en Buenos Aires, en 1945, publicada por la editorial Ateneo y contiene cinco farsas en un acto que son:

- *Sancho Panza en la ínsula.*
- *Entremés del mancebo que casó con mujer brava.*
- *Farsa del cornudo apaleado.*
- *Fablilla del secreto bien guardado.*
- *Farsa y justicia del corregidor.*

Las dos primeras fueron escritas por Casona, para el *Teatro del Pueblo* de las *Misiones pedagógicas* que las estrenó e incorporó a su repertorio; las otras tres fueron redactadas ya en América, aunque tienen características análogas.

Su cometido en estas Misiones era, como el de Lorca en La Barraca, dirigir el grupo y llevar a lugares recónditos de España “los gozos del arte” de nuestra tradición escénica. Siempre se sintió orgulloso de esta labor:

« ...Formado por estudiantes y consagrado a un auditorio sin letras, la comedia y la tragedia habrían resultado géneros demasiado evolucionados. En cambio la farsa, la fábula y el proverbio, con su juego violento y sabor agraz, eran expresión natural, así como la música, la cantiga y la serranilla.»

(Los textos que aparecen en cursiva pertenecen a la introducción al libro de A. Casona, 1994, 13–14 y 29).

La obra conservada de un maestro formado en la entonces renovadora Escuela Superior del Magisterio, Alejandro Rodríguez Álvarez. Destinado en el pueblecito de Les, en el Valle de Arán, cuando transcurría la segunda mitad de los años veinte, acometió con sus alumnos de aquel alejado

ámbito geográfico la dramatización de leyendas, canciones y otros textos de la región, en el dialecto de aquella zona. Entre sus obras completas, en el apartado de «teatro infantil», encontramos la dramatización de *El lindo Don Gato (Romance Pantomima en dos tiempos)*, versión del romance popular del mismo título con el aire de una actividad teatral acorde con las posibilidades escolares.

2.6.4.5. *Cipriano de Rivas Cherif (S. XX).*

La Escuela Nueva, surgida en 1911, no obstante su orientación socialista, abrió sus puertas a otras iniciativas de talante liberal y junto a la idea de realizar la fusión de la teoría con el movimiento obrero (acción), intentando lograr un socialismo, fructifica en su seno la de servir de cauce a la:

«Expresión de múltiples reformismos (educacionales, sociales, etcétera) del intelectual liberal de la época.»
(Aguilera, J., 1989, 5).

La Escuela Nueva pretendió la culturización popular de modo consciente y riguroso, nada paternalista, e intentó difundir la idea de que *«el hombre de profesión intelectual debe conectar con el mundo del trabajo y realizar allí una aportación dentro de su competencia»*. En definitiva, se trataba de luchar por la inserción de lo cultural en todo lo social.

Más tarde, tras la guerra civil, Rivas fue encarcelado en el Dueso, como republicano. Advirtamos de entrada que en aquellas cárceles franquistas existían unos “Cuadros artísticos” creados por el Régimen con el caritativo objeto de entretener la amargura de la colonia penitenciaria a base de ofrecer representaciones de teatro “sano”. El repertorio de este teatro “sano”, sometido a una severa censura política y a una estricta censura moral, no permitía lógicamente excesivas alegrías imaginativas y se componía, fundamentalmente, de clásicos españoles en versión nacional-católica (Calderón, Lope, etcétera), dramaturgos “adictos” al régimen (Pemán, Benavente, o Juan Ignacio Luca de Tena, por ejemplo) y autores de comicidad “blanda” (Arniches). Naturalmente, muy pocos reclusos eran actores profesionales, sino meros aficionados de dudosa experiencia.

«Al aceptarse sus condiciones, el ya director les propuso que el primer montaje del “Cuadro” fuese un espectáculo ya puesto en escena por él en marzo de 1921 en el primer programa del Teatro de la Escuela Nueva, con Magda Donato a la cabeza: La guarda cuidadosa, de Cervantes, que en El Dueso se representó a inicios del mes de febrero de 1943 con el título de El Fanfarrón.» (Aznar, M., 1989, 29–36).

La ausencia de actrices y la necesidad forzosa de “adaptaciones”, iba unida a la extrema penuria escenográfica de sus puestas en escena, sin olvidar la censura política y moral. En rigor,

aquellos presos republicanos se agruparon en torno a Rivas Cherif para compartir una experiencia artística que aliviaría en parte sus penas y amarguras y que, al tiempo que ocupaba su ocio carcelario en una actividad creadora, disminuía su reclusión en virtud de la redención de penas por el trabajo.

El Teatro–Escuela del Dueso quería ser una verdadera escuela profesional de actores, en donde el teatro carcelario, por tanto, constituía para la propaganda franquista un medio de prestigiar culturalmente a un Régimen.

2.6.5. Teatro infantil y juvenil de la 1ª mitad del S. XX.

Frente a aquella pervivencia de decimonónicos modelos, los primeros atisbos de un nuevo concepto en el teatro que se debía poner al alcance de las posibilidades del niño y del joven para ser representado en el hogar o en la escuela, los encontramos en las revistas infantiles, en las páginas de la revista *Pinocho*, y de *Gente Menuda*, iniciada a partir de 1928 y hasta 1936, las páginas de este suplemento acogieron algunas dramatizaciones y textos. Fernando José de Larra, de un talante más tradicional, se esfuerza a la hora de aprovechar en las tareas escolares las posibilidades del teatro. Autor de *La Farándula, niña* (1928).

Otro hecho comprobado es que la formación profesional de los maestros españoles en aquel primer tercio de siglo no contemplaba las posibilidades ni de la Literatura Infantil, ni el teatro dedicado a la infancia. No hay noticias de una presencia de tales materias en los planes de estudios del Magisterio, salvo en el caso de las actividades de la Institución Libre de Enseñanza, donde se formaron educadores como Jimena Menéndez Pidal, que en los difíciles años de la postguerra institucionalizaría las representaciones de su *Auto de Navidad* dentro de las actividades del Instituto Escuela. También de los primeros años 30 es la noticia de un espectáculo organizado con escolares de Madrid, donde se representó *La Pájara Pinta*, de Rafael Alberti, que tendría evidente relación con la innegable renovación pedagógica, impulsada por la II República Española.

1.– Jacinto Benavente. El año 1909 puede considerarse clave para la toma de conciencia literaria acerca de la necesidad de un teatro para los niños. El hecho de que la idea partiera de Benavente y que éste planteara su creación a niveles profesionales y no simplemente de buena voluntad, en el ámbito de uno de los teatros consagrados, y no en la penumbra de una escuela o en una parroquia, tiene el valor de dar al gesto la dimensión que se merece. Y en el ánimo de Benavente estaba recabar para el *Teatro de los Niños* la colaboración de autores importantes, con lo que la idea cobraba matices de seriedad y trascendencia.

Benavente es hijo del primer pediatra español, Mariano Benavente, y de él adquiere y toma por suyas las preocupaciones por los pequeños. Además, nuestro autor parecía llevar gratos recuerdos de su niñez siempre vivos en su mente. También su propia manera de ser motivó su

inclinación por la infancia. Pero esta afinidad espiritual hacia los niños que señala Castellón también se traducía en hechos positivos para el bienestar infantil. Si pasamos ahora directamente a la vasta obra literaria de Benavente, vemos asomarse insistentemente en ella su inquietud por los problemas de los menores, bien sea en sus artículos periodísticos, en sus ensayos o mismo en sus piezas teatrales.

«Hay una juventud incapaz de sentir emociones de arte,
porque no la educaron en el sentimiento de sus
delicadezas.»

2.– Valle–Inclán colabora con el Teatro de los Niños creado por Benavente, con su *Farsa de la cabeza del dragón*. Con el estreno de esta obra dio fin la iniciativa de Benavente. La obra se estrenó el 5 de marzo de 1910 en el Teatro de la Comedia que sustituyó al del Príncipe Alfonso para esta experiencia. Si Valle–Inclán se hubiera querido limitar a escenificar un cuento para niños, habría prescindido de toda la carga irónica. Pero desde el principio habrá que convenir en que Valle–Inclán no apunta tan sólo a los niños. Este tipo de teatro se destina también a los padres. Pero las raíces de la crítica exacerbada que seguirán de lleno desde *Luces de bohemia* hasta *El ruedo ibérico*, en germen están en *La cabeza del dragón*, más que acalladas por respeto a los niños, en cierne y en potencia a la espera del natural crecimiento.

3.– Eduardo Marquina, como hemos visto, prestó su asidua colaboración al *Teatro de los Niños*. Su aportación con poemas declamados por él mismo quedó completada con el estreno de *La muñeca irrompible*, el 3 de febrero de 1910.

4.– Álvarez Quintero: «LA MUELA DEL REY FARFAN» (1909)

Como “zarzuela infantil comicofantástica” califican esta obra los autores del libreto. La música es del Maestro Amadeo Vives. Y fue escrita *ex profeso* para la función de los Inocentes celebrada en el Teatro Apolo el 28 de diciembre de 1909, en plena campaña del Teatro de los Niños de Benavente. Representa los cómicos incidentes que provoca un dolor de muelas del Rey Farfán, al que los médicos no aciertan a curar. A esto se añaden las aventuras sentimentales de la princesa Suspiritos, su hija, enamorada del príncipe Lindo. La Condesa de los Agravios consigue curar al Rey a condición de que autorice el matrimonio de Suspiritos con el príncipe Lindo.

5.– García Lorca, propiamente no aporta creaciones de teatro infantil. Tres rasgos principales habrá que considerar en este sentido:

- 1º. La presencia de títulos sugestivos para el mundo de la infancia, tales como *Los títeres de cachiporra* y *Retablillo de Don Cristóbal*.

- 2º. Bastantes de sus composiciones poéticas tienen dos características fundamentales: por una parte, su estructura y contenido eminentemente dramáticos, y por otra, el lenguaje esencialmente infantil.
- 3º. Finalmente, su aproximación a lo popular que espolea su labor de búsqueda y reconstrucción nos dejará unas cuantas piezas folklóricas de subido valor.

6.– Desde los años 40 la **Sección Femenina** al igual que el **Frente de Juventudes**, manifestaron su preocupación por el teatro infantil de forma más o menos constante. La atención educativa a los niños y niñas de la España de postguerra estuvo marcada por un claro propósito instructivo para evitar la reproducción de errores educativos que, desde la ideología entonces dominante, habían conducido al terrible conflicto anterior. En ese marco general de la educación infantil, el teatro ocupó un lugar destacado, tanto en el ámbito propio de ediciones teatrales para la escuela como en la labor de revistas y suplementos infantiles. En aquel marco educativo de escaso talante renovador, las colecciones de teatro escolar que ya venían publicándose desde la transición decimonónica, encontraron un campo idóneo para su difusión. De ahí las reediciones de obras que ya resultaban rotundamente conservadoras a finales de los años veinte y principio de los treinta, como las aparecidas en las colecciones “Obras escenificadas para niños” y “Galería Dramática Salesiana”, de la editorial barcelonesa Miguel A. Salvatella. Tratamiento conservador y paternalista a la hora de plantear la realidad del teatro infantil en la escuela. Se trata de *Farsa infantil. Guiones escénicos para niños* (1945), de Ramón Gómez Sánchez, publicada como “libro guía para la labor del Maestro”.

2.6.6. Teatro infantil y juvenil de la 2ª mitad del S. XX (años 50 a 70).

7.– **Alfonso Sastre** y su obra *Pequeño Organon*. Aunque el dramaturgo se incline hacia el teatro hecho por los niños entre sí, esto no excluye el que hacen para ellos los mayores. En su punto 8 postula sobre la función y la estructura que dicho teatro debe tener:

1. Debe anticiparles a los niños aspectos de su vida futura, marcándoles las pautas de su conducta ante distintas situaciones.
2. Debe ser realista, pero utilizando «todos los recursos propios de la imaginación como elementos expresivos de la realidad, la cual es, si así puede decirse, ‘fantástica’».
3. El teatro infantil debe sintetizar las varias actividades escolares del niño: la gimnasia y los deportes, la música, la pintura, la filosofía, etc., ejercitando a la vez su formación y su capacidad de expresión tanto psíquicas como físicas.
4. A través del juego dramático la personalidad del niño se irá desarrollando así que vaya experimentando, vicariamente, posibles elementos o situaciones de la vida real.

5. Este tipo de teatro podría servir de descarga de los problemas diarios que surgen en las vidas de los pequeños. “Jugando” pueden relajar sus inhibiciones y expresar sus frustraciones o sus preocupaciones más fácilmente.
6. En cuanto a la técnica, el maestro debe servir de apoyo y poner todo en marcha, pero son los niños los que deben dirigir, escribir y montar las obras.
 - El hacer teatro les ayuda a los niños a desarrollar y a expresar su personalidad armónicamente.
 - Tanto el teatro infantil como el adulto debe ser de carácter lúdico.
 - Lo que no se debe hacer es un teatro metafísico, de mitos sin significación, de la fantasía por la fantasía, o de juegos brutos.

Volviendo de nuevo a la segunda parte del *“Pequeñísimo Organon”* de Sastre, evidenciamos que comparte las ideas de Sánchez Ferlosio en cuanto a la necesidad de evitar el uso de un lenguaje añinado y corrupto al escribir literatura para niños. En su punto 2, *“Sobre la moral en el teatro para niños”*, ya no hay concordancia alguna entre Sánchez Ferlosio y Sastre, pues éste opina que toda obra de arte comporta una posición moral.

8.– Carlos Muñiz (1962, 30–36). Muñiz empieza, esperanzadamente, diciendo que el futuro hombre, el hombre de cultura, hay que empezar a prepararlo desde la niñez y propone para ello que se establezca una “dieta intelectual”, siendo el teatro igual que las vitaminas en la dieta corporal. Los valores que señala en este teatro que él proyecta son múltiples: 1) despierta en el niño el sentido crítico; 2) ayuda al pequeño a definirse estéticamente al ofrecerle la oportunidad de escoger entre lo bueno y lo malo; 3) desarrolla su apreciación de los valores plásticos y 4) contribuye a su educación general. El autor aboga por el contenido estético y moral en las obras para niños, pero rechaza terminantemente lo moralizador.

Hablando de la temática para el teatro para niños, Muñiz propone la división del público por edades, de la siguiente forma: primera infancia, niños hasta los 6 años; segunda infancia, niños de 6 a 10 y tercera infancia, desde los 11 hasta los 15. Para la primera infancia prescribe un teatro de curritos y de marionetas con un vocabulario elemental y con situaciones dramáticas de evolución sencilla. Ve la segunda infancia como la edad de la fantasía y pide que se les dé a los niños un teatro donde haya un equilibrio entre los elementos reales e irreales. En cuanto a la tercera infancia, destaca la afinidad de este grupo con el mundo adulto, lo cual dicta que su teatro plantee vivamente problemas sociales y morales con los cuales los espectadores puedan identificarse y hallar soluciones a situaciones semejantes que puedan surgir en sus propias vidas.

Además de los ya citados beneficios para los niños que se desprenden de este teatro espontáneo, podemos añadir: 1) la oportunidad de fantasear; 2) la experiencia de tomar decisiones; 3) el aumento de la sociabilidad y 4) el desarrollo de su interés por el teatro, que le seguirá toda la vida.

El otro artículo, “Jugar al teatro”, es de 1970, y Muñiz destaca el valor del juego en el desarrollo físico y mental del niño y ve el teatro como un gran juguete.

9.– Para **Alonso de Santos**, lo único que difiere del teatro para niños y el que es para mayores es el lenguaje. La clave es que cada obra tenga el suyo y que éste sea básicamente comprensible para el público y dotado del aspecto lúdico. Piensa que hay que jugar con las palabras, porque eso es del agrado de los menores.

10.– Los años sesenta vivieron una importante renovación en los ámbitos de la Literatura Infantil y del Libro para Niños. En esta perspectiva cabe destacar la aparición de la colección “Girasol Teatro”, donde aparecieron textos interesantes de autores de claro compromiso social, como Alfonso Sastre, Armando López Salinas, Eva Forest y Felicidad Orquín, Jesús López Pacheco, junto a textos de Ángeles Gasset para el teatro de títeres. Asimismo, la colección “La Ballena Alegre”, de la editorial Doncel, había publicado textos teatrales de Carlos Muñiz y de Federico Muelas. Y a finales de esa década de los sesenta, aparece la colección “Teatro, juego de equipo”, incluida por La Galera entre sus publicaciones que nacían entonces con un claro propósito de contribuir a un radical cambio educativo.

Fueron también los años de importantes grupos de teatro, como el “Teatro Popular Infantil”, de Pilar Enciso y Lauro Olmo, o los “Títeres”, de la Sección Femenina, dirigido por Carlos Miguel Suárez Radillo, por Ángel Fernández Montesinos y por Miguel Narros, que trataban de superar un concepto pedagógico y moralista del teatro dedicado a la infancia y a la juventud. Destacar la honda preocupación de Lauro Olmo y Pilar Enciso que escriben diversas obras para niños que son recogidas en un volumen publicado en 1969. Muchas de las obras expresan una profunda inquietud por la situación de la cultura en España y contienen claros mensajes políticos y sociales que invitan a su renovación. Dentro de tan decididos intentos por renovar el tratamiento del teatro infantil en el marco social de la España de los años sesenta destacó la celebración del primer Congreso de la AETIJ, que tuvo lugar en Barcelona (17, 18 y 19 de marzo de 1967). La experiencia más interesante del auténtico teatro escolar y del teatro de los niños correspondió a la labor realizada por Carlos Luis Aladro, con “El Ratón del Alba”. Como maestro, Aladro había iniciado aquella labor dramática con sus alumnos en un Reformatorio de Menores, continuada en un ámbito mucho más privilegiado, el Colegio de Nuestra Señora del Pilar, de Madrid, y extendida a otra zona de bien distinto nivel social, con el colegio N^o S^a del Pozo, del Pozo del Tío Raimundo, de Madrid.

Años más tarde, en 1976, Aladro publica una estupenda edición con los textos creados por los niños para “El Ratón del Alba” en el desarrollo de esta experiencia, señalamos la fecha de 1970 como momento esencial en el desarrollo y los cambios producidos en el tratamiento social de las creaciones dedicadas a la infancia y a la juventud. La razón para ese realce estriba en la promulgación, con tal fecha, de la Ley General de Educación que supuso un trascendental cambio en

nuestro sistema educativo. En lo relativo a nuestro tema, las Orientaciones Pedagógicas para la EGB introducían e impulsaban el tratamiento de la dramatización y del teatro al alcance de niños y jóvenes.

Desde principios de los años sesenta, la concepción del teatro que debe hacerse con los niños ha declarado obsoleto el quehacer tradicional centrado en preparar espectáculos para festividades esporádicas, destinados a satisfacer el afán de lucimiento ante padres arrobados y a materializar cerrados esquemas artísticos de los educadores o los profesionales del teatro. Aquella era una actividad autoritaria en su concepción, contenidos y aspectos formales de acuerdo con un planteamiento basado en la transmisión de conocimientos profesor-alumno y en la ejecución pasiva de los planes del adulto, postura sobre la que Herans ironiza: «*Yo sé –te enseño– tú actúas, ellos te aplauden –me aplauden– lo que yo sé*» (1985, 8). Los movimientos de renovación educativa y sus aportaciones conceptuales y metodológicas en pro de una pedagogía activa y gratificadora, los avances de la psicología evolutiva y la consideración del niño como ser autónomo, los nuevos supuestos sobre la educación artística, el valor que se otorga a la expresión libre y a la creatividad en la educación, etc., impulsan un profundo cambio en los planteamientos artísticos y pedagógicos que sustentan la práctica del niño actor.

En el plano de la actuación, los niños llegan al teatro de la mano de los educadores que todavía con más dificultades que apoyos luchan por integrarlo en el currículo escolar real, y también por la labor de las compañías teatrales dedicadas a este público que se interesan por la *animación teatral* infantil. La escuela ocupa la posición más importante, pero no es el único lugar. Con no mucha frecuencia, los niños también hacen teatro en los centros culturales y de reunión en ciudades, barrios y pueblos, y algunos tienen la oportunidad de asistir a los ocasionales talleres que promueven instituciones y entidades públicas y privadas (Ayuntamientos, Comunidades Autónomas, Cajas de Ahorro, etcétera). Aquellos postulados que Ana Pelegrín exponía entonces acerca de la expresión oral y de la dramatización tuvieron su reflejo en una obra dedicada a la difusión y promoción del teatro infantil en la escuela en forma de libro para los alumnos de la EGB, acompañado del correspondiente Libro Guía para el maestro. Nos referimos a *Los Picotes y el Gallo de la Veleta* (1973). En 1971, aparecía *Expresión y arte en la escuela*, de Carmen Aymerich, y en 1972, *Teatro y educación*, de Juan Cervera y Antonio Guirau, y *Yo soy el árbol (tú el caballo)*, de Franco Passatore y otros autores. De ellas no queremos olvidar los artículos que publicó la revista *Cuadernos de Pedagogía* desde su fundación, que sirvió para que algunos maestros descubriesen a especialistas y autores como Luis Matilla, Carlos Herans, Jorge Díaz, Federico Martín Nebras. La dirección de José María Morera, llevando el teatro a los colegios con el trabajo de importantes actores españoles, desde los meses finales de 1978 hasta 1981. Destaca la labor de Luis Matilla y de Carlos Herans, con su teatro de animación desde la sala madrileña de “El Gayo Vallecano” que dio lugar a espectáculos como *La Fiesta de los Dragones*.

Resaltar de modo especial las obras de Luis Matilla, autor de libros emblemáticos como *Teatro para armar o desarmar* o *El hombre de las cien manos*. O Juan Cervera, magnífico estudioso del teatro infantil. El Teatro San Pol, que en algunos espectáculos, como *La bicicleta voladora*, ha preparado dossiers para los colegios asistentes donde se contemplaba la participación de los escolares antes, durante y después de la representación, o La Sala Cuarta Pared, que organiza también “Campañas de Teatro para Colegios” y edita ricos materiales informativos que pueden conocer los participantes en este Curso.

«Muchas editoriales editan libros de teatro para niños, muchas compañías de aficionados o profesionales adaptan y representan obras para ellos, muchos Ayuntamientos y Asociaciones convocan Semanas Internacionales... incluso las nuevas leyes educativas favorecen la incorporación del teatro a las escuelas.» (Bercebal, F., y otros, 2001)

11.– Otro esfuerzo inicial para promover el teatro infantil fue la creación del Centro Nacional de Iniciación al Niño y al Adolescente al Teatro (C.N.I.N.A.T.) administrado por el Ministerio de Cultura–Dirección General de Teatro. Tras la creación de una compañía teatral, montaron varios espectáculos que presentaron en escuelas y en plazas de pueblo en varias localidades españolas. Además este centro organizó talleres de trabajo y cursillos para maestros y niños y contaba con la asesoría de psicólogos y comisiones de trabajo. Dejó de existir en 1981 cuando sus fondos fueron cortados por el Ministerio. Cabe señalar que el C.N.I.N.A.T fue objeto de estudios y de crítica provenientes de varias fuentes.

12.– **Acción educativa.** Se trata de un grupo de profesionales –maestros, psicólogos, artistas y escritores– cuyo objetivo es la renovación pedagógica en el área de la expresión dramática escolar. A través de sus trabajos de investigación y de creación han elaborado una completa didáctica del teatro para la escuela que divulgan a través de sus escritos o de cursillos de verano para el profesorado. *«A nuestro entender, los beneficios de esta labor de Acción Teatral son bipolares: 1) ayudan al campo del teatro en general, al adulto y al infantil, puesto que un adulto que ha aprendido a amar y a comprenderlo siendo niño, va a ser un espectador asiduo y receptivo a nuevas ideas y 2) un niño que se ha expresado a través del teatro escolar es un niño que cuando sea mayor sabrá defender sus derechos y no se dejará manipular.»* (Fernández, E., 1987, 240)

13.– **La creación de A.E.T.I.J.–ASSITEJ.** –Asociación Internacional de Teatro para la Infancia y Juventud– es una organización internacional dedicada a la coordinación y promoción del teatro infantil y juvenil en el mundo, bajo los auspicios morales y económicos de la UNESCO a través del I.T.I. (Instituto Internacional del Teatro). En 1966 se crea el centro español asociado de ASSITEJ, o sea, la Asociación Española de Teatro para la Infancia y Juventud –A.E.T.I.J.– que,

prácticamente vinculado a la *Sección Femenina*, actúa en todo el territorio nacional para promover la afición teatral entre los niños y adolescentes a la vez que para suscitar preocupación por el teatro específico para ellos entre los profesionales, padres y educadores. Entre los objetivos de A.E.T.I.J. se cuentan:

- La celebración de Congresos Nacionales de Teatro Infantil y Juvenil.
- La convocatoria de los premios A.E.T.I.J.
- La edición de Boletines Informativos.
- La edición del Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud.
- La coordinación de la asistencia española a los Congresos Internacionales de ASSITEJ que se celebran cada dos años.
- La celebración en Madrid y Barcelona de un seminario anual de teatro infantil.

En la temporada 1968–69 se iniciaron las campañas de teatro infantil en todo el ámbito nacional. Se celebraron en total tres campañas que fueron subvencionadas por el Ministerio de Información y Turismo y coordinadas por A.E.T.I.J. y la *Sección Femenina*. A estas campañas se sumaron unos 18 grupos de toda España. Algunos de estos grupos eran profesionales, pero la mayoría eran vocacionales o de aficionados.

14.– El Teatro Municipal Infantil de Madrid nace con el decidido propósito del Ayuntamiento de prestar un servicio educativo y cultural a todos los niños de Madrid, poniendo a disposición de esta empresa el local del *Teatro Español*, dando así continuidad a una labor que se venía realizando esporádicamente con motivo de los festejos de San Isidro. En 1967 se crea el *Teatro Municipal*.

15.– Institucionalización y renovación. Como se ha hecho notar, la renovación de la escena infantil catalana ha respondido principalmente a la labor desarrollada por la revista infantil *Cavall Fort*. Esta aparece en 1961 pero hasta su número 42 no empieza a demostrar su interés por el teatro infantil, aunque su verdadera y definitiva aportación al teatro hay que fijarla en 1967 cuando organiza y promueve los ciclos. Desde 1967 a 1975 a razón de dos ciclos por año ha logrado *Cavall Fort* organizar 16 ciclos de teatro infantil en el *Teatro Romea* de Barcelona.

Los puntos de convergencia que nos servirán como resumen de estas nuevas tendencias pueden reducirse a:

1. Tendencia a integrar los distintos tipos de expresión en la dramatización. La necesidad que tiene el educador de dramatización –conversión en materia dramática, por lo tanto reproducción de la realidad interpretada de distintos modos– de descubrir que en ella intervienen fundamentalmente cuatro tipos de expresión que hay que cuidar:

- Expresión lingüística.
 - Expresión corporal.
 - Expresión plástica.
 - Expresión rítmico–musical.
2. Necesidad de formar un nuevo tipo de profesor que integre en su persona las distintas facetas cuyo conocimiento exige la dramatización.
 3. Predominio de la expresión y creatividad sobre el espectáculo. En este sentido se reconoce la importancia de la dramatización y su capacidad educativa por sí misma.

Evidentemente, la preparación del juego constituye por sí lo más interesante tanto por el trabajo de fantasía y de imaginación cuanto por la colaboración de los distintos tipos de expresión que sirven para preparar el vestuario, acotar los espacios, distribuir las situaciones. Los niños pueden improvisar diálogos, cantar canciones, ejecutar movimientos rítmicos. En una palabra, hacer todo cuanto encaje dentro de la actividad; la labor del educador se supone que es compleja y tiene que estar presente en todo con tacto, con imaginación y con dominio de la situación, de lo contrario el juego decae con facilidad.

Tal vez en algunos momentos se nota una tendencia a introducirse en campos más complejos como el de la psicomotricidad, la psicoterapia, la musicoterapia y demás, lo cual se acusa no sólo en el terreno de lo preescolar sino de la expresión dinámica en general. Otra nota esperanzadora es que en estas actividades confluyen técnicas e intereses procedentes de distintos campos como la pedagogía, la psicología, la medicina, la música, el lenguaje, la educación física, la danza, etc., todo lo cual configura una nueva forma de interdisciplinariedad que aporta matices muy ricos y enriquecedores a la labor educativa.

2.6.7. Pedagogía y vanguardias.

«De hecho, este movimiento artístico elaboró toda una nueva concepción pedagógica que tuvo sus inevitables efectos sobre los planteamientos educativos que surgían en aquellos momentos en nuestro entorno.» (Collelldemont, E., 1998, 299–310). Así pues, la presencia en Europa de iniciativas de signo experimental como la escuela artística de la Bauhaus, desarrollada sobre todo durante los años 1919/1933 en distintas ciudades de Alemania, las promovidas por Isadora Duncan tanto en Europa, concretamente en Suiza, Francia y Grecia, como en la Unión Soviética y Estados Unidos, en las que se enseñaba danza moderna bajo la convicción que *«la danza es la expresión de los sentimientos y de los pensamientos del alma»*, o la variedad de pequeñas asociaciones unificadas bajo el lema de Art and Crafts del Reino Unido, daría lugar a que los maestros de educación artística –en sus distintas variantes: trabajos manuales, dibujo, expresión corporal...– se replanteasen sus

objetivos, sus didácticas y sus métodos. E incluso podría decirse que las innovaciones no sólo afectaron los planteamientos de la educación artística sino también, los de la pedagogía en general.

La educación en los valores culturales seguía la idea propuesta por Kant y Herbert de que únicamente por medio de la educación estética es posible llegar a la educación ética y a la política. Tal y como había escrito Herbart, se pensaba que *«si los niños no quieren ser estéticos, tampoco podrán ser morales»*. Vemos aquí, pues, una primera derivación de la filosofía de Bergson que instaba, precisamente, a que todo proceso cognitivo se iniciase con la intuición y acabase con la conciencia de la misma. Aportaciones tales como la importancia dada a la creatividad y expresividad espontánea o de las vivencias anímico y/o mitológicas, fueron rápidamente asimiladas por las nuevas corrientes artísticas, dando como fruto, la posibilidad de experimentar otras formas de racionalidad artística. Una muestra de ello es la importancia que ambos movimientos dieron al hecho de escuchar la sensibilidad del niño, dado que pensaban que, con respecto a los valores de la conciencia, contaban con un saber más profundo y más auténtico. Pues, como comentó más tarde el pedagogo catalán, Juan Roura Parella, *«el hombre tiene necesidad de jugar, porque jugando se libera de las cadenas y disfruta de un poder sin límites.»*

2.6.8. J.L. Moreno (Siglo XX).

Además, en 1921 surge en el ámbito de la psicología, de la mano de J.L. Moreno, el psicodrama y sociodrama como movimiento psicológico y social. Su objetivo era explorar la verdad mediante métodos dramáticos; la realidad cotidiana expresada en público.

«El psicodrama, marca el apartamiento del tratamiento del individuo aislado y con medios verbales, para pasar al grupo y la acción. Aunque tiene un objetivo terapéutico, se puede comparar con la Comedia dell'Arte italiana, donde el argumento estaba escrito pero el diálogo lo improvisaban los actores.» (Fuégel, C., 2000, 81 a 83).

La expresión dramática estimula la espontaneidad, una aptitud muy desarrollada en la infancia.

2.6.9. Ortega y Gasset (Siglo XX).

Fiel a los postulados vanguardistas del pensamiento de su época Ortega va a hacer la distinción entre hombre biológico y hombre social, lo que le va a llevar a explicar la relación estrecha entre hombre y comunidad, hombre y cultura: *«Ser hombre es participar en la ciencia, en la moral, en el arte»*. Pero, como *«lo característico de la ciencia, de la moral y del arte es que sus contenidos no son patrimonio individual»*, va a deducir que el hombre se hace hombre en la

comunidad. Ideas que, como hemos visto, tienen una fuerte impronta de Natorp. El ‘yo’ individual y caprichoso, atento a sus emociones y apetitos, convive con el ‘yo’ amante de la verdad común, de la bondad general, de la belleza universal. A aquél le llamará “hombre salvaje” a éste “hombre de la cultura”. Ortega muestra cómo el hombre necesita de la comunidad, del lenguaje para realizarse como tal.

«Es decir, durante décadas se han resaltado los aspectos individuales que diferenciaban a un educando de otro, ahora se destaca más que el hombre es un ser social, que necesita relacionarse, colaborar con los demás, asociarse, cooperar.» (Alejos, C., 1999, 41 a 57).

De ahí, y con el fin de favorecer la adecuada relación social entre los hombres, ha surgido la necesidad de educar para la democracia, para la diversidad, para la tolerancia, para la ciudadanía, para enfrentarse con las situaciones con que se encontrará el alumno en el futuro más o menos inmediato.

2.6.10. La Escuela Nueva.

La presencia de la doctrina pedagógica del ginebrino (Rousseau) en algunos principios fundamentales de la Escuela Nueva es innegable. Repasemos los siguientes puntos:

- 1) La Escuela Nueva acepta la exaltación de lo natural.
- 2) Los métodos basados en la experiencia, la observación y la percepción directa.
- 3) El principio de actividad.

El movimiento de la “Escuela Nueva o activa” es un movimiento de renovación pedagógica, sobre todo en la práctica docente, que comienza a fines del siglo XIX y tiene su gran desarrollo en el primer cuarto del siglo XX. Este movimiento didáctico descubre al discente como protagonista del proceso de enseñanza–aprendizaje, poniendo énfasis en la formación.

A principios de este siglo, se extiende esta conceptualización de escuela activa a otros países (India 1901; Francia 1903; Alemania 1906; Italia 1906; Rusia 1917; Inglaterra 1919; Bélgica 1923; en España, desde el final del siglo hasta el año 1936; etc...) adaptando, cada una de las escuelas fundadas, los 30 puntos que la definen. Transcribimos algunos de los principios generales en relación a la pedagogía activa:

- 1º. Primar la educación sobre la instrucción.** Se tenderá a la educación integral y no solamente los aspectos intelectuales.

- 2°. **Pedagogía fundada en la Psicología.** Se tendrá en cuenta el interés, la acción, la espontaneidad, la naturaleza evolutiva del niño y del adolescente, así como del niño dinámico o problemático.
- 3°. **Educación paidocéntrica.**
- 4°. **Autonomía del joven.** Liberar al alumno de la tutela personal del adulto, dotarle de las pautas para que adquiriera libertad como fruto de un orden interior.
- 5°. **Educación individual en un espíritu comunitario.** Pleno desarrollo individual, pero con una formación en sentido social de futuro ciudadano.
- 6°. **Educación dentro de una atmósfera de optimismo y confianza.** Creer siempre en las posibilidades de desarrollo personal de los jóvenes.
- 7°. **Coeducación.**
- 8°. **Desarrollar el juicio más que la memoria.**
- 9°. **La educación moral se realiza a través de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad.**
- 10°. **Las recompensas y las sanciones positivas, no se conciben si no como motivos para desarrollar la iniciativa.**
- 11°. **La educación de la razón práctica consistirá, entre los adolescentes, en reflexiones y estudios sobre la ley natural del progreso individual y social.**
- 12°. **La Escuela Nueva prepara al futuro ciudadano, no sólo para cumplir sus deberes con la sociedad más próxima, sino también para con la humanidad.**

– J. Dewey (1859–1902).

El impulsor fue J. Dewey, director de la Escuela experimental de Chicago. Según esta corriente de pensamiento, el fundamento básico de la enseñanza era impartir conocimientos y destrezas por medio de experiencias de la vida real y acercar estas situaciones al aula. Fomenta la utilización de todo tipo de actividades, entre ellas las dramáticas, las simulaciones y todas aquellas que acerquen a los alumnos la realidad exterior.

«La vida social del niño es la base de concentración o correlación en toda su preparación o desarrollo. La vida social proporciona la unidad consciente (in) y el fondo de todos sus esfuerzos y sus realizaciones /.../ Las actividades expresivas o constructivas han de ser el centro de correlación.» (Dewey, J., 1967, 58 y 59).

Concibe la educación como un proceso activo, de experimentación, de exploración, de modificación del ambiente. La escuela ha de ser una forma de vida social. El alumno o grupo de

alumnos, orientado por el profesor, indagan en la realidad inmediata y a través de dicho proceso adquieren los objetivos educativos.

Para adaptarla a la revolución social de la época, dota a este movimiento de tres características:

- 1ª. Debe seguir el **método científico**; una educación basada en el método experimental, centrada en la experiencia, tanto del educador, que se adecuará al alumno, como del alumno, el cual logrará un verdadero crecimiento solamente a través de continuas tentativas (experiencias) y de adaptación al ambiente (autoeducación).
- 2ª. Deberá ser una **educación activa**, basada en la actividad propia del niño, guiándola sin sofocarla, ni tampoco dejarlo a merced de la misma. Parte de los intereses del niño, siendo él, el núcleo de donde surge la acción del enseñante. Esta fórmula se resume en lo siguiente: “Aprender viviendo”.
- 3ª. Deberá ser una **educación democrática**, dado que la educación es el medio insustituible de la renovación social. La escuela debe estar internamente socializada, en las materias (dándole un valor formativo de la conciencia social), en la organización de la clase y en los métodos (estimulando y favoreciendo el trabajo en colaboración).

2.6.10.1. Claparède (1873–1940).

Claparède ha sido llamado, y con razón, psicólogo de la Escuela Activa y de la Educación Funcional. He aquí los postulados que resumen la doctrina de Claparède sobre la Educación Funcional como base de la Escuela Activa:

- La actividad es suscitada siempre por una necesidad.
- La Escuela Tradicional obligaba a sus alumnos a realizar actividades que no constituían necesidades. Por el contrario, la Escuela Nueva se empeña constantemente en crear necesidades a los niños, para que estas necesidades sean el punto de partida de una sana e interesante actividad.
- ¿Cómo suscitar la necesidad en la escuela? El niño sentirá la necesidad de aprender y estudiar cuando se le presente un objetivo interesante; cuando el maestro sea capaz de provocar en su espíritu el deseo de alcanzar alguna cosa; cuando la atención no sea un fenómeno psicológico voluntario, sino espontáneo; cuando en el ambiente del trabajo escolar reine la espontaneidad y la libertad en lugar de la opresión y el autoritarismo; y en suma, cuando la escuela sea vida y prepare para la vida.

Todas estas razones inspiraron su famosa obra “*La escuela a la medida*”.

2.6.10.2. Las características más sobresalientes del espíritu de la Nueva Educación:

- «– *La Escuela Nueva es una escuela vitalista. Será necesario que los niños se forjen lo suficientemente fuertes y capacitados como para afrontar con su propio valor personal la lucha por la vida. Es absolutamente cierto el dicho de Séneca “Non scholae sed vitae discimus” (No aprendemos para la escuela, aprendemos para la vida). El camino más rápido y efectivo para vitalizar la escuela, no puede ser otro que introducir la vida misma dentro de las paredes de la escuela. Con ello no sólo preparamos para la vida, sino que hacemos que los escolares trabajen según las exigencias de esta vida dentro del ámbito de la escuela.*
- *La Escuela Nueva es una escuela activa. Por medio del gran resorte de la acción y poniendo en juego toda la actividad psicomotora del alumno, la enseñanza y el aprendizaje se harán más eficaces y agradables. Los trabajos manuales y mecánicos cobran así una notable importancia.*
 - *La Escuela Nueva respeta los intereses infantiles. El niño trabajará en aquellos quehaceres que constituyan para él la satisfacción de una necesidad o una fuente de interés. La espontaneidad del educando deberá ser respetada en todo momento. Procurará crearse un clima propicio a la libertad de elección de temas, métodos y formas de aprendizaje en íntima consonancia con las peculiaridades personales de cada escolar.*
 - *La Escuela Nueva es una escuela paidocéntrica.*
 - *La Escuela Nueva es una escuela social.» (Moreno, J.M., 1978, 429).*

Los principios y realizaciones metodológicas son:

- Individualización.
- Socialización.
- Globalización.
- Actividad y Autoeducación.

2.6.10.3. Otros pedagogos del S.XX (VVAA, 2000, 24–137)

– **María Montessori.**

Parte esencialmente de la psicología positivista y asociacionista, basándose su método en la actividad sensorial y las impresiones y en la educación en la autoactividad. María Montessori tuvo en cuenta principios educativos tan actuales como éstos:

- Potenciar la actividad motriz y la percepción sensorial como fuentes principales de aprendizaje y para el desarrollo del niño.
- Dar importancia a la educación artística como medio de expresión del mundo interior con el exterior.

El principio básico del sistema es la libertad, al que debemos añadir el axioma de la actividad y el de la individualidad. La creación de un ambiente apropiado para cultivar la atención, la voluntad, la inteligencia, la imaginación creativa, sin olvidar la educación moral, es, precisamente, una de las grandes contribuciones de esta pedagoga.

– **Ferrer y Guardia.**

Naturalmente, una nueva sociedad libre, solidaria y comunista sólo tiene sentido con mujeres y hombres educados de acuerdo con las pautas y valores referidos. Unos valores de libertad, de creatividad, de voluntad (criterio) libre y autónomo, de ayuda mutua... Una sociedad en la que la expresión creativa a través del juego (de gran importancia en el proceso educativo) tendrá su continuación natural en el trabajo.

– **Freinet.**

Freinet propone la expresión libre de los niños no sólo como elemento presente en todas sus técnicas, sino como la base misma del modelo de enseñanza que se puede deducir de sus propuestas. Sobre las diversas actividades escolares, las primeras son actividades informativas, expresivas y de participación: las sesiones de lectura de textos libres y los trabajos relacionados con el área de lenguaje, las exposiciones de los trabajos de observación, las conferencias, los descubrimientos matemáticos y de las otras áreas de conocimiento, las representaciones teatrales...

La técnica se desarrolla siguiendo las fases siguientes: la escritura del texto, que constituye una actividad creativa e individual; la lectura ante todo el grupo, con que se trabaja la dicción correcta, la entonación, la modulación de la voz; el comentario de texto de forma colectiva; y otras técnicas como la impresión y reproducción de los textos para la revista escolar y la correspondencia.

– **Makarenko.**

En sus instituciones ocupaban importante lugar las actividades artísticas (música, teatro, literatura) y concedía a todo ello gran poder y sentido formativo.

– **P. Freire.**

El reto de la calidad educativa se basa en la propuesta de un currículo interdisciplinar y la formación del profesorado. Exige a los profesores partir de las experiencias cotidianas de los alumnos.

2.6.11. La Iglesia y las nuevas pedagogías.

«Hay que ayudar, pues, a los niños y a los adolescentes, teniendo en cuenta el progreso de la psicología de la pedagogía y de la didáctica, a desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales. Hay que prepararlos, además, para participar en la vida social, de modo que, bien instruidos con los medios necesarios y oportunos, puedan adscribirse activamente a los diversos grupos de la sociedad humana, estén dispuestos para el diálogo con los demás y presten su colaboración de buen grado al logro del bien común.

Entre todos los medios de educación, tiene peculiar importancia la escuela, la cual, en virtud de su misión, a la vez que cultiva con asiduo cuidado las facultades intelectuales, desarrolla la capacidad del recto juicio, introduce en el patrimonio de la cultura conquistado por las generaciones pasadas, promueve el sentido de los valores, prepara para la vida profesional, fomenta el trato amistoso entre los alumnos de diversa índole y condición, contribuyendo a la comprensión mutua». (Concilio Vaticano II, 1968, 810 y 815).

En el s. XX, la tradición por parte de los jóvenes estudiantes de representar teatro clásico continuó, pero este es un problema distinto al del teatro infantil y juvenil como hoy lo entendemos. Ha surgido la necesidad de crear un teatro apropiado para la juventud que responda a sus intereses, aptitudes y características de su alma. Las nuevas corrientes pedagógicas hacen que el teatro abandone su forma sentenciosa y didáctica y adopte formas artísticas adecuadas al teatro educador y no educativo. El teatro de escuela no es un honesto pasatiempo con máximas sobre buenas costumbres, sino una obra de arte compleja y polivalentemente educativa.

El Departamento de Audiovisuales del Secretariado Nacional de Catequesis publicaba en 1979 los Apuntes para una criteriología del lenguaje audiovisual en la catequesis y se expresa así:

«La catequesis es concebida como celebración. Lo celebracional y festivo adquiere tal importancia que define la acción: es una fiesta, una liturgia. Esto nos hace pensar en la necesidad de recuperar lo festivo, lo popular, lo comunicativo y lo participativo. Al introducirse en nuestras liturgias otros lenguajes y signos que no sean sólo los orales, dejarán de ser tan aburridas y serias. Necesitamos imaginación y creatividad, hacer presentes la expresión corporal, el lenguaje poético, el mimo, etc.» (VVAA, 1979, 79 a 99).

El Teatro:

Valores catequéticos:

- Valor documental: Estimulador del pensamiento y la acción, no inculcando soluciones preestablecidas y dogmáticas, sino preparando al compromiso de la fe: Medios para afrontar las situaciones y los problemas, revividos, comprendidos y representados.

Uso metodológico:

- El teatro dentro del grupo puede ser un ritual de enfrentamiento con nosotros mismos, un ceremonial crítico sobre la situación o los acontecimientos. El teatro como psico y sociodrama.

Además, se analizan someramente las posibilidades metodológicas del Poema, el happening, la expresión corporal, el mimo. La Iglesia no cerró los ojos a los nuevos métodos de enseñanza, ni se opuso a las aportaciones científicas, a los métodos intuitivos, a la enseñanza activa. La irrupción de textos dramáticos catequísticos a principios del siglo XX nos hace pensar que tiene que existir alguna causa especial. Y ésta podría muy bien vincularse al pontificado de Pío X (1903–1914), gran promotor de la instrucción del clero, propulsor directo de la educación catequística, e indirecto al autorizar la temprana comunión de los niños, medida que comportaba, naturalmente, mayor actividad catequística.

2.6.12. Ley de Educación Primaria (1945)

La nueva ley de educación primaria requería unos principios fundamentales: la provisión de los mejores recursos pedagógicos y la renovación de los instrumentos educativos, tanto de carácter espiritual (libros) como material (mobiliario, edificio escolar...); el respeto a los derechos educativos del niño y de la familia, tal como enseña la doctrina social de la Iglesia y, en concreto, el pensamiento de la *Divini Illius Magistri*; la formación continua del maestro –cultural, pedagógica, profesional–.

- I. La Educación primaria tiene por objeto: a) formar la voluntad, la conciencia, el carácter del niño; b) preparar a la niñez su capacidad para actividades culturales.
- II. La Escuela es la comunidad activa de maestros y escolares. Habrá escuelas especiales de Misiones pedagógicas. Los contenidos de aprendizaje abarcarán conocimientos instrumentales, formativos y complementarios como la iniciación a las artes.
- III. El Maestro es el cooperador principal en la educación de la niñez. Compete al Estado la formación de los educadores. La formación del Magisterio preocupó a Ibáñez Martín. La Escuela de Magisterio debería lograr la educación artística de los educadores.

En 1945 se regula la Educación Primaria y en 1949 surge la Ley de Bases para la Enseñanza Media y Profesional. La enseñanza primaria se organiza en la primera con estructura cíclica en relación con el desarrollo psicológico de los escolares a través de los distintos periodos de

graduación y abarca los siguientes grupos de conocimientos: instrumentales (*Lectura interpretativa, Expresión gráfica y Cálculo*), formativos (*Formación religiosa, Formación del espíritu nacional, Formación intelectual*, que comprende la *Lengua nacional*, las *Matemáticas* y la *Educación Física*) y complementarios (*Iniciación a las ciencias naturales, Trabajos manuales incluyendo prácticas de taller y labores femeninas* y *Educación Artística* que incluye *Música, Canto y Dibujo*). El Ministerio redactará periódicamente los distintos cuestionarios a que han de adaptarse los distintos conocimientos.

2.6.13. Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953). Ruiz Jiménez.

El interés por los aspectos pedagógicos y didácticos del bachillerato es patente en el texto legal; exigencia expresa de formas pedagógicas del profesor. Centros de Orientación Pedagógica, Escuela de Formación del Profesorado, la organización de un ‘Gabinete técnico’, algunas de cuyas funciones eran pedagógicas. De las funciones del Gabinete Técnico del Ministerio de Educación Nacional hay sobre todo tres de carácter pedagógico: a) Recoger la experiencia de los educadores para el constante mejoramiento de la enseñanza; b) Establecer servicios pedagógicos circulantes de guiones para conferencias, películas, series de diapositivas, discos, etc.; c) Contribuir a las tareas de los cursos de formación y perfeccionamiento del Profesorado oficial y no oficial... Joaquín Ruiz Giménez sigue en esa línea en pro de la educación de los españoles y de su adaptación a los ideales del régimen. Llega en 1953 el Concordato con la Santa Sede y en ese mismo año la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media que supuso un sesgo menos intelectualista y más práctico.

Así, los cuestionarios para la Enseñanza Primaria de 1953 incluyen para el ciclo último una serie de bloques temáticos en la asignatura que ilustran esta concepción. Aparecen *Conversación y disertación, Invención* o creación de frases, *Ejercicios de Lenguaje y pensamiento* (relaciones lógicas, conversión de frases y de complementación), *De vocabulario, Formación y perfeccionamiento del estilo, Lectura, Escritura* (copia, dictado, ortografía, caligrafía y redacción), *Gramática, Recitación* (de poesía y de prosa), *Narración, Dramatización y Literatura* (lectura de trozos en prosa y en verso). Se observa la pervivencia de la Retórica en denominaciones como la *invención*. Todas estas novedades se incorporan, en efecto, en el plan del 53, pero no son vistas con buenos ojos, sobre todo por las congregaciones religiosas ya que se atenta contra los principios de la *Ratio Studiorum*, en virtud de los cuales todavía se seguía cultivando la elocuencia a través de la *imitatio* de autores latinos, otorgándose un lugar secundario a los autores castellanos.

2.6.14. De la LGE a la LOGSE.

La Ley General de Educación supuso la recuperación del papel del Estado en la línea de la tradición liberal de los siglos XIX y XX hasta llegar a los años inmediatamente posteriores a la

muerte de Franco en los que se redacta la Constitución de 1978 –cuyo artículo 27, fruto de una complicada negociación entre derecha e izquierda, se refiere a la educación– y se produce la aparición de una serie de regulaciones legales que vamos a repasar brevemente.

«La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 representaba una lectura del artículo 27 de la Constitución desde la perspectiva de la izquierda. Regula la participación de las distintas instancias que intervienen en la comunidad educativa por medio de los Consejos Escolares y establece por primera vez la programación general de la enseñanza como una competencia compartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Fue una ley polémica cuya pretensión general era garantizar el derecho a la educación.» (Núñez, P., 2000, 82).

Unos años más tarde el objetivo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo es elevar la calidad de la enseñanza, sobre todo mediante la reforma de preescolar y de las enseñanzas medias. Para ello se empezó por la experimentación, un procedimiento totalmente novedoso en la historia de nuestra educación.

En 1987 Maravall presenta el libro *Proyecto para la reforma de la enseñanza* y lo ofrece a debate. Tras éste, el Ministerio convocó en enero de 1989 la Conferencia de Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas que mostró su acuerdo global con el proyecto. También en 1989 el entonces ministro Javier Solana presenta el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* sobre el que se redactó el anteproyecto de Ley. Tras intensas discusiones con la Conferencia Episcopal y con los sindicatos, la ley se publicó el 4 de octubre de 1990. Sus características básicas son cuatro: obedece a una amplia experimentación y a un amplio debate público, impulsa una reforma profunda y compleja del sistema educativo, concibe la reforma como un proceso continuo de innovación y de cambio con suficiente flexibilidad para incorporar nuevas adaptaciones y desarrollos ulteriores y, por último, trata de conjugar la unidad del sistema educativo con la descentralización del mismo. Tras afianzar la LOGSE, la Ley Orgánica sobre la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros, promulgada en 1995, intenta avanzar en la mejora de la calidad del sistema escolar.

Ahora vamos a dedicar unas páginas a Ley General de Educación de 1970, una ley ahora injustamente menospreciada a la que se le están achacando todos los errores cometidos durante los años de su vigencia, como si una ley por sí misma tuviera semejante poder. Lo hacemos con la seguridad de que el conocimiento de este antecedente inmediato nos va a ser de enorme utilidad para entender la situación actual de nuestro sistema educativo, así como la configuración del currículum de nuestra materia, y con la pretensión de reivindicar lo que de acertado e innovador había en ella,

que no era poco. Estudiaremos también los diseños curriculares de la optativa ‘Taller de teatro y expresión corporal’ entre las EATP, e incluso rastrearemos los diseños de otras materias o asignaturas donde la dramatización, los lenguajes visuales y verbales y no verbales nos indiquen uso didáctico del teatro escolar.

2.6.14.1. Últimas tendencias. Nuevos marcos de referencia.

Educación para la convivencia y comprensión mutua. Nuestras estructuras sociales, tan manifiestamente débiles, tienen como causa nuestra ineptitud ante lo cívico, ante la cooperación y la interayuda. El tan aireado defecto español de tendencia a la hipertrofia del “yo”, de aspiración al privilegio, en una palabra, el ancestral individualismo o egocentrismo, sólo tiene como solución:

«La terapéutica educativa. Ella deberá desterrar el principio de la emulación y la competición, para sustituirlo por el de la cooperación y la colaboración. Sólo la educación podrá lograr el milagro de formar para la convivencia, para la interayuda y la cooperación.»
(Moreno, J.M., 1978, 515).

El protagonismo de los medios de comunicación, la presencia de nuevas formas de tratamiento de la información o la apertura de fronteras a otras realidades son la expresión de un cambio cultural que obliga a resituar el papel de las personas y plantea problemas técnicos, éticos y culturales. Por otra parte, se busca una transformación profunda del proceso educativo a través de la transformación curricular. El reconocimiento de nuevos valores (educación ambiental, educación para la salud, interculturalidad...), la atención equilibrada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, el respeto y la aproximación a los contextos de referencia y la renovación metodológica y los contenidos transversales constituyen ejemplos de una mayor preocupación por el proceso de aprendizaje.

Una concreción de los grandes planteamientos a los que acabamos de aludir la podemos encontrar en numerosos informes (Informe Delors, Informes del BIBE, Conferencias Interparlamentarias Unión Europea–América Latina...) y otras aportaciones sobre prospectiva educativa (Autoría compartida, 1999; Imbernón, 1999...), que se han realizado y publicado sobre el presente y el futuro de la educación. Entre otras cuestiones, hacen referencia a aspectos como los siguientes:

- La escuela como comunidad de aprendizaje.
- Refuerzo de la figura del profesor–a: mejora de condiciones de trabajo, mejoras de formación, valoración social.
- Mayor implicación de agentes socializadores (familias).

- Cambio de objetivos. Falta de consenso social.
- Modificaciones curriculares.
- Especial importancia ha de tener la educación para la democracia y el desarrollo de actitudes abiertas en relación con la interculturalidad y los cambios sociales.
- La importancia de adquirir competencias comunicativas.
- La existencia de una sociedad de la información da un valor estratégico a potenciar las habilidades comunicativas y conseguir que los ciudadanos participen más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad.
- Replanteamiento de la implicación de la administración educativa.

2.6.14.2. El teatro Infantil y Juvenil de los años 80 y 90 hasta 2003.

Los últimos veinte años han resultado decisivos y lo demuestra la presencia de grupos con un nivel muy riguroso en sus trabajos de notable calidad (*Almodóvar, M.A. y otros, 1987*).

Los años ochenta y los cambios educativos impulsados desde los Programas Renovadores para la EGB favorecieron la aparición de otras iniciativas desde la labor cotidiana de la escuela. Algunos hitos marcan el desarrollo de este proceso. El Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación edita en el año 1980 el libro de A. Mantovani, *Teoría del juego dramático*, en el que los autores, basándose en las ideas de la argentina María Martín y en su propia práctica como profesores de “Dramática Creativa”, plantean lo que denominan sistemas de teatro evolutivo por etapas. Es a partir de esta época cuando comienzan a surgir una serie de libros de carácter práctico que aportan numerosos recursos para alojar la dramatización en el aula. Entre ellos, destacamos los trabajos de Mantovani (1980), Faure y Lascar (1981), Cervera (1982), Herans, Patiño (1983), Cañas (1984), Motos (1985), Motos y Tejedó (1987) CODA de Estudios Teatrales (1988). En este contexto, es importante reseñar la tarea que las escuelas de verano y jornadas pedagógicas desempeñaron como irradiadores de estas ideas. De especial relevancia podemos contar el Encuentro Teatro Educación organizado en Madrid por el Centro de Pedagogía de la Expresión (1983).

Esa variedad de técnicas implicadas en el teatro infantil de carácter escolar convierte a esta materia en auténticamente interdisciplinar, compleja y subjetiva. De ahí que sea deseable hablar de una labor colectiva del profesorado, más que de una entrega excepcional del profesor. Ahora bien, tales rasgos interesan en cuanto son dominios necesarios para el profesor en general, como el carácter de modelo capaz de animar la acción de sus alumnos, que sepa medir la planificación y el intervencionismo, que sea permisivo y crítico, que lance propuestas atractivas para sus alumnos, que catalice conflictos y que se integre en el grupo con sus alumnos.

La D y T no existen como asignatura en el currículo de Magisterio. Sólo puede ofertarse como Optativa en alguna Escuela; en concreto, Valencia la presenta como un tema dentro de la Optativa de Literatura infantil, o como tema también en la especialidad de Primaria:

- 1) Un interés generalizado en los alumnos que efectúan tal elección hacia el teatro.
- 2) La necesidad de romper las “reservas paralizantes” que entraña actuar ante los demás, expresarse en público o el temor a “hacer el ridículo”.
- 3) La satisfacción generalizada por haber descubierto no sólo las posibilidades del teatro infantil en la escuela, sino también los textos de la Literatura Infantil.
- 4) Ese descubrimiento de las posibilidades dramáticas en la escuela les estimula a seguir trabajando en tales dominios.
- 5) Las actividades prácticas realizadas les descubren las ventajas del trabajo colectivo, les proporcionan un grado de seguridad personal y les alienta a una profundización personal.

«Los espectáculos teatrales generan múltiples y diversas animaciones. Por ejemplo, ‘animaciones ideológicas’: toma de conciencia crítica sobre la sociedad o la escuela; ‘animaciones pedagógicas’ de la expresión oral y escrita; expresión plástica: reconstrucción de la historia en viñetas; expresión musical: búsqueda de ritmos, etc. También ‘animaciones políticas, culturales, artísticas’, etcétera.»
(Tejerina, I., 1994, 117)

Si desposeemos al teatro de su condición de espejo de la realidad y de su capacidad para introducir lo imaginario en nuestras vidas; habremos transformado este potente medio de comunicación en una simple pieza de museo que nuestros niños y alumnos contemplarán como una simple parte del currículo escolar al que acuden más como obligación que como placer. En la actualidad existe una mayor preocupación por la visión plástica de los espectáculos destinados al público infantil y la incorporación de escenógrafos. Otro de los caminos para lograr la dinamización creativa de los pequeños espectadores es el teatro de animación cuyos antecedentes más próximos se encuentran en Italia, país de creadores como Passatore, Scabia y Fontana.

Las obras dirigidas a los espectadores infantiles no pueden olvidar aquellos planteamientos formales y estéticos capaces de poner en contacto a los niños y niñas con los lenguajes contemporáneos, facilitándoles así la comprensión de las tendencias artísticas de vanguardia. No creemos, sin embargo, en un teatro especialmente producido para jóvenes, aunque sí estimamos importante un tipo de espectáculos con problemática juvenil dirigidos a todos los públicos. *«Raramente suben a los escenarios obras en las que se reflejan los conflictos de los adolescentes y,*

menos aún, se potencian montajes en los que éstos puedan colaborar de forma colectiva.» (Matilla, L., 1997, 63–70).

En nuestro país se han dado pasos importantes en su difusión e institucionalización. Ejemplo de ello son:

I. Guías.

- Guía de teatro infantil y juvenil, J. Butiñá y otros, ASSITEJ – España y otros, Madrid, 2002.

La *Guía de teatro infantil y juvenil* facilita una amplia información sobre prácticamente la totalidad de las obras de teatro infantil y juvenil editadas en los últimos años en nuestro país, en consecuencia fáciles de encontrar, con el fin de orientar y apoyar en la búsqueda de textos a profesionales, compañías, profesorado y estudiosos de este género, información que se extiende además de los textos en español a los publicados en catalán. La *Guía* no se limita a las imprescindibles referencias bibliográficas sino que, en la mayoría de los casos, abunda en el análisis de cada obra. además, ofrece referencias bibliográficas sobre ediciones de textos clásicos y contemporáneos para adultos, orientadas a su aplicación didáctica en el aula, y sobre teoría teatral.

- Guía de teatro para niños, Javo Rodríguez, ASSITEJ – España, Madrid, 2001.

Esta Guía va dedicada a todas las personas interesadas en el Teatro para la Infancia, que buscan una información práctica sobre los diferentes sectores públicos o privados relacionados con el Teatro para Niños.

II. Concursos, premios y certámenes.

- **IV Certamen Literario de Textos Teatrales.** Organiza: Universidad Politécnica de Madrid.
- **Premio de Teatro Lazarillo TCE.** Manzanares.
- **El Premio Nacional de Teatro Infantil y Juvenil, que concede la Asociación Española de Teatro para la Infancia y la Juventud (Aetij/Assitej España).**
- **Premio Iberoamericano de Dramaturgia Infantil.** Centro de Documentación de Títeres de Bilbao.
- **Certamen de Teatro Universitario de la Comunidad de Madrid.** Organiza la Universidad de Alcalá.
- **Certamen de Teatro Aficionado del Mediterráneo,** Roquetas de Mar.
- **Premio Sociedad General de Autores para Textos de Teatro Infantil.**
- **Premio al mejor espectáculo de la Comunidad de Madrid.**
- **Premio Unicornio 2000.** Getxo. Bilbao. Convoca la Escuela de Teatro de Getxo.

- **Certamen Literario Universidad de Sevilla, SECC. Teatro.** Univ. de Sevilla – Vicerrectorado.
- **Premio Marqués de Bradomín. Concurso de Textos Teatrales para Jóvenes Autores.** Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- **Premio de Autor de Teatro para la Infancia y la Juventud en Lenguas Españolas A.E.T.I.J.**
- **Concurso de Textos Teatrales Jóvenes autores andaluces.** Convoca Centro Andaluz de Teatro.
- **Convocatoria de Creación Literaria Modalidad Juvenil “Lazarillo 2001”.** Convoca OEPLI.
- **Certamen de Teatro Mínimo Rafael Guerrero** – Obras teatrales – 956947090
Alrededor de 1.500 niños de los colegios e institutos de las pedanías valencianas de Castellar–Oliveral y Pinedo–El Saler participaron en la segunda edición del concurso de dibujo convocado por la Sala l’Horta de Valencia para celebrar el Día Mundial del Teatro el 27 de marzo, según informaron los responsables de la iniciativa (año 2000)
- **Premio Xaro Vidal.** En Valencia – Carcaixent.

III. Granjas y campamentos.

- Granja Escuela Teatro Lo Boligni (Alicante)
- Granja Escuela “La Chimenea” (Madrid)
- Granja Escuela Infantil “Ciudad Escolar” (Madrid)
- Granja Escuela “El Almendrico” (Cartagena)
- Campamento teatral juvenil (Moisés Mato, 2003)

IV. Museos y Centros.

- Centro de Documentación de títeres (Bilbao)
- MITA: Museo Internacional de Títeres de Albaida (Valencia)

V. Asociaciones (Especial atención Comunidad Valenciana)

- **La Asociación de Teatro Infantil.** En 1990, nace la ATI, como resultado de la voluntad y el afán común de estas compañías provenientes de diversos puntos de España: Acuario Teatro, de Málaga; Achiperre Cooperativa de Teatro, de Zamora; La Bicicleta, de Madrid; Teatro Eterno Paraíso, de Vitoria; Teatro de las Nubes, de Avilés; Pluja Teatre y P.T.V. Clowns, de Valencia.
- **ASSITEJ** – España (comentada y explicada en otro apartado)
- **IDEA** – Asociación Internacional de educación artística.
- Asociación de Compañías de Teatro para niños y jóvenes.

- AIET. Associació d'Investigació i Experimentació Teatral. Universidad de Barcelona.
- Asociación de Teatro Escolar de Elche.
- Asociación Artes y Letras, Valencia.
- Asociación Cultural Los duendes, Alboraya.
- Asociación Cultural Milotxa Teatre, Valencia.
- Asociación Cultural L'Horta Teatre, Valencia.
- Asociación Cultural Filigranas, Valencia.
- Asociación Cultural Okrana, Valencia.
- Asociación Cultural L'Andana Teatre, Valencia.
- Asociación Cultural Hnos. Pim-Pom, Cullera.
- Asociación Cultural Micomicón, Cullera.
- Asociación Cultural NSM Teatre, Elche.
- Asociación Cultural Altair Estudio de Teatro, Alicante.
- Asociación Cultural Maracaibo Teatro, Elche.
- Asociación Cultural Teatro del Sol, Elche.
- Asociación Cultural Circo Perlimpinpín, Cabanes.
- Asociación Cultural Marionetari, Valencia.
- Asociación Cultural Jorguina, Valencia.
- Asociación Cultural Lluerna Teatre, Valencia.
- Asociación Cultural Teatro Marionetas La Estrella, Valencia.
- Asociación Cultural Sala Xerea, Valencia.

VI. Escuelas de Teatro (Especial atención a Valencia)

- Escuela Municipal de Teatro, Aldaia.
- Escuela Municipal de Teatro, Mislata.
- Escuela Municipal de Teatro, Vila-Real.
- Escuela Municipal de Teatro, Puçol.
- Escuela Municipal de Teatro, Silla.
- Escola de Teatre Infantil del Raval, Gandía.
- Escoleta de Teatre, Valencia.
- Teatre L'Horta, Valencia.
- Sala Escalante, Valencia.
- Teatre El Micalet, Valencia.
- Marionetari, Valencia.
- Taller de Artes Escénicas. Centro de Estudios, Valencia.

VII. Festivales y Muestras de Teatro Infantil y Juvenil.

- Mostra de Teatre escolar, Torrent.
- **Muestras de teatro Universitario** de Zaragoza, Vigo, Burgos, Carlos III de Madrid, Albacete, La Laguna, Politécnica de Madrid, Murcia, **Alicante**, Extremadura, Cádiz, Santiago.
- Jornadas de teatro Infantil y Juvenil de Burjassot.
- Mostra de teatre de Pallasos, Xirivella.
- Mostra de teatre Valencià, Alcoi.
- Festivales de teatro grecolatino, Sagunt.
- Trobada Internacional de Mags, Almussafes.
- Festival Internacional de Teatre de carrer, Vila-real.
- Festival Nadal de Titelles, Alcoy.
- Festival Nacional Semana de Marionetas, Benidorm.
- Festival de Teatro Escolar de Elche.
- Encuentro de Teatro Escolar del Mediterráneo, Elche.
- Festival de títeres. Teatro para peques, Benidorm.
- **Festival Internacional Títeres de Barcelona, Almería, Teruel.**
- **Festivales de Sevilla, Bilbao, Zaragoza, Madrid, Cádiz, Lleida, Lopeño, Galicia.**
Actualmente hay unos 40 festivales anuales en España con títeres y muñecos.
Importante señalar de **Alicante Festitíteres.**
- Muestra Internacional de títeres de Albaida.
- **Festival de títeres de Gijón, de Málaga, de Gavá.**
- Biennale. Lyon (Francia).
- Festa Internazionale de Teatro per Ragazzi e Giovanni, Turín.
- Festival Internacional de Teatro para la Juventud. Showcase. Canadá.
- Prudential Children First. Singapur. Festival.
- Falun/Borlange. Festival Nórdico de teatro infantil.
- Festival Juvenil Europeo de Teatro greco-latino de Segóbriga, que tiene múltiples ubicaciones nacionales.
- FETEN, Gijón.
- Semanas Internacionales de teatro para niños, Teatro mixto actores Marionetas, Madrid.
- Teatralia. Festival teatro de niños, Madrid.
- La Muestra Alternativa, Madrid.
- Festival de teatro Lazarillo, Manzanares.
- Festival de teatro infantil, Jaén.
- Festival de teatro Argentaria.
- Encuentro joven de teatro, Histrión, Jerez.

- Juvenalia, Madrid.
- Mostra de teatro per a nois i noies, Igualada.
- Encuentro teatro para niños en Aragón.
- Muestra de teatro escolar de Sevilla.
- Muestra de teatro de los I.E.S. de Móstoles.
- Festival Un Madrid de Cuento.
- Titirilandia. Fiesta de los títeres, Madrid.
- Feria de teatro de Ciudad Rodrigo.
- Festival Internacional de Teatro en francés. Aragón.
- Muestra de la Asociación de teatro Infantil. Sala San Pol, Madrid.
- Muestra de Teatro y Danza Joven, Asturias.
- Festival de Tardor, Barcelona.
- Muestra de teatro de Talavera.

VIII. Campañas teatrales.

- Campaña de Teatro para la Educación Vial entre escolares.
- Campaña Escolar Forum Teatro y Educación. Inglés.
- Campaña Eina d'Escola. Masnou. Toda España. Castellano, Inglés, Catalán.
- Campaña de Teatro para Colegios. Madrid. Centro Cultural "Orcasur".
- Campaña de teatro "Trans Educa". Cornellà.
- Campaña de Teatro Clásico para Estudiantes. Almagro.
- El Teatro se va al Cole. Campaña Escolar. Sevilla.
- Ciclo el Teatro y la Escuela. Campaña para Primaria y Secundaria. Sevilla.
- Teatro del Sol. Campaña para colegios. Madrid.
- Proyecto Trasteatro Campaña para ESO. Madrid.
- Campaña para Preescolar del Teatro Alhambra de Granada.
- Campaña del Centro Cultural de la Villa.
- Campaña para escolares de Bancaja, Guadalajara.
- Campaña educativa Actio sobre Historia.
- Campaña "Anem al Teatre". Picanya. Valenciano.
- Campaña teatro infantil. Sala L'Horta. Valencia.
- Campañas de teatro para jóvenes. Teatro Olimpia. Valencia.
- Campaña Pluja Teatres. Gandía, Campaña para Primaria.
- Campaña Escolar Teatro Marionetas La Estrella, Valencia.
- Campaña Escolar Infantil Centro Cultural La Beneficencia, Valencia.
- Campaña Escolar Centro Cultural Xirivella.

- Campaña Escolar Centro Cultural Tívoli. Burjassot.
- Campaña Escolar Sala Escalante.
- Campaña Escolar Teatro del Raval. Gandía.
- Campaña El Teatro, La Dipu y El Cole. Valencia.
- Campaña Escolar Sala Xerea. Valencia.
- Campaña Escolar Sala Carreta. Elche.
- Campaña Escolar Teatro Arniches. Alicante.
- Campaña Escolar Teatro Castelar. Elda.
- Campaña Escolar Teatro Wagner. Elche.
- Campaña Escolar Teatro Benicàssim.
- Campaña Escolar Ciclo de Microespectacles Sala Escalante, Valencia.

IX. Muestrario de Teatro infantil y juvenil representado en algunas Salas de la Comunidad Valenciana desde 2001 a 2003 (Quedan fuera otras obras incluidas en Campañas escolares, Muestras, Festivales...)

<u>TITULO</u>	<u>TEMA/CLASE</u>	<u>COMPAÑÍA</u>	<u>LOCAL-SALA</u>
– Narracions	Historias y cuentos	No profesionales	Sala Cultura Burjasot
– Caricatura	Cuento Gato con botas	Tenderete Teatro	Sala Cultura Burjassot
– El Solverd	Marionetas luz y colores	Plutja Teatre	Sala Cultura Burjassot
– Cuentacuentos	Variados	Especialistas	Feria Libro Valencia.
– Chicago	Music–Hall	Grupo Escolar	Colegio Helios
– La princesa Malasuerte	Marionetas Cuento Italo Calvino	Empar Claramunt	Biblioteca Burjassot
– Miracle d’Anna Sullivan			Sala Escalante. Valencia
– Hansel y Gretel	Cuento Marionetas	Teatro La Estrella	Teatro La Estrella. Valencia
– Calcetín y Calceta	Circo	Payasos	Parque Central Almussafes
– Recicla, recicla	Ecología	Pluja Teatre	Teatro A. Ferrandis. Paterna
– La bella y la bestia	Marionetas		Sala Beneficencia. Valencia
– Pasionaria	Marionetas	Bambalina Titelles	Teatro Talía. Valencia
– Conrad	Marionetas	Huerta Teatre	Auditori Quart de Poblet
– Aladino	Cuento	Teatre La Caixeta	Auditori Quart de Poblet
– Los tres cerditos	Cuento	Compañía L’Horta	Teatro de Requena
– Los enanos de palacio	Teatro negro. Marionetas Sombras. La amistad	Teatro viajero	Sala La Beneficencia
– Aniversari Animal	Títeres. Fábula	Saura	Sala La Beneficencia
– Figúrate que no salimos	Vida de jóvenes actores	Teatro Barrio El Cristo Valencia.	Salón Actos Ayuntamiento
– La ramita de hierbabuena	Simbólica	El Teloncillo (Valladolid)	Sala L’Horta. Valencia
– Jordiet contraataca	Ciencia–ficción	Pot de plom	Centre Cultural Picanya
– La gegantina de la Vila	Fantasía	Volantins	Parque Almussafes

– Cor de mel

La bondad

Jácara teatre

Teatro Benicàssim

<u>TITULO</u>	<u>TEMA/CLASE</u>	<u>COMPAÑÍA</u>	<u>LOCAL-SALA</u>
– La fábula de la raposa	Títeres. Fábula	Titiriteros de Binéfar	Sala La Beneficencia
– La magia del circo	Circo	Ramping Show Circ	Sala La Beneficencia
– Una de Piratas	Aventuras	Teatre La Caixeta	Sala La Beneficencia
– Club de amigos–as de las marionetas	Marionetas	La Carreta	El Marionetari. Valencia
– L’Envejós d’Alcalá	Envidia	L’Hora baixa teatre	Sala La Beneficencia
– El enfermo imaginario	Hipocondría	Escola Music Teatre Almussafes	Centro Cultural Almussafes
– ... Y de repente ¡Plif! La aventura más chula de Piojo y Hula	Payasos	P.T.V. Clowns	Sala Escalante
– Robinson Crusoe	Aventuras	La Resistència	Sala La Beneficencia
– La Princesa de fresa	Marionetas		Auditori Quart Poblet
– Violeta y Pantagruel	Aventuras	Jácara teatro	Sala La Beneficencia
– El mago de Oz	Fantasía	Ananda Dansa	Sala Escalante
– Historieta marciana	Música, payasos, teatro negro, sombras	Payasos	Sala La Estrella, Cabanyal
– Hans, Ana y el patito feo	Fábula		Sala L’Horta

3. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970.

3.1. LOS ANTECEDENTES DE LA LEY.

La Ley General de Educación constituyó un punto de inflexión en el sistema educativo español en tanto supuso un intento de modernización del mismo, inserto a su vez en un proyecto modernizador del aparato productivo y del cuerpo social que se vio favorecido por la situación internacional. Incluso admitiendo que el desarrollo de la nueva Ley guarda continuidad en ciertos aspectos con la política educativa anterior –sobre todo en la concepción del currículum y en ciertos aspectos relacionados con la administración educativa–, a partir de 1970 la realidad escolar no será la misma (Tiana, 1992). Para entender la verdadera dimensión de este cambio hay que remontarse al contexto que le dio origen en el cual encontramos un conjunto de causas que explican la reforma.

En primer lugar, la Ley responde a los cambios económicos y sociales que se estaban operando en la España del momento. La década de los sesenta es tributaria de una concepción desarrollista en la que la educación juega un papel fundamental, no sólo en España, sino también en los demás países europeos. En las sociedades occidentales se impone una planificación educativa que tenga perfectamente en cuenta las necesidades de mano de obra cualificada que el desarrollo económico implica (De Puelles, 1992).

En la España de finales de los sesenta, más que de un sistema, se debería hablar de un aparato educativo cuya estructura institucional era prácticamente la que fijara la Ley Moyano para atender las necesidades de una sociedad rural, estática y preindustrial. Era indiscutible y urgente la necesidad de una reforma, pero si ésta se aceleró fue un motivo más concreto: la agitación política en los ambientes universitarios. La universidad constituía un problema político que acabó transformado en un problema técnico, en una reorganización estructural del sistema educativo para la cual era necesario contar con dos tipos de recursos: personas competentes, es decir, técnicos, y fondos para la educación. Se rehuía así tratar con la debida profundidad las reivindicaciones políticas de la universidad que era la vanguardia intelectual de la oposición al régimen, al mismo tiempo que se consideraba la educación como un asunto más técnico que político, lo cual explica la ambigüedad de la Ley en muchos aspectos.

3.2. EL CONTENIDO DE LA LEY.

Hemos examinado aspectos sociológicos muy importantes para entender el sentido de la Ley. Ahora, y antes de pasar al análisis de su aplicación y a la valoración de sus repercusiones toca examinar lo que dice el texto de la misma.

Del preámbulo nos interesa resaltar algunas afirmaciones que dejan bien patente la intención primera y el pretendido alcance de la reforma que se ponía en marcha. Afirma este preámbulo que el sistema educativo debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para garantizar así el derecho de toda persona a la misma; de igual forma, habrá de atender también a la preparación profesional especializada que requiere la sociedad moderna. En el contexto de un régimen dictatorial resulta chocante la afirmación que incluye este preámbulo de que el estilo clasista que se observaba en sistemas educativos anteriores se opone a la “aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza”.

Los objetivos que se propone la Ley se sintetizan en las siguientes líneas: hacer partícipe de la educación a toda la población española, completar la educación general con una preparación profesional, ofrecer a todos igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que las derivadas de la capacidad para el estudio, y establecer un sistema educativo uniforme, flexible e interrelacionado que responda a las necesidades que plantea la evolución económica y social del país.

La Educación General Básica, la gran creación de la Ley, se configura como un periodo único, obligatorio y gratuito para todos los españoles. El Bachillerato unificado y polivalente –a cuya gratuidad se aspira también con el tiempo– pretende ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico–profesionales para permitir el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evitar así el carácter excesivamente teórico y academicista que tenía hasta ahora. Para intensificar la eficacia del sistema educativo la Ley atiende a la revisión del contenido de la educación orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias del mundo moderno, evitando al tiempo la ampliación de los programas y previendo la introducción de nuevos métodos y técnicas de enseñanza; también prevé la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar y la creación de servicios de orientación educativa y profesional.

Citaremos, por ejemplo, el reconocimiento de la importancia de contar con los docentes para llevar a cabo con éxito la reforma y la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación para atender las necesidades de formación que ésta traerá consigo. En efecto, algunos artículos más adelante se afirma que para mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo se considera fundamental la formación y el perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente.

Hasta aquí el preámbulo de la Ley. De su desarrollo hemos seleccionado aquellos artículos y títulos que más esclarecedores nos han parecido en la línea de entender qué se pretendía con la reforma del 70, en qué quedó esta intención inicial y cómo repercutió en la enseñanza del teatro.

El artículo 1 establece los fines de la educación. Es interesante la consideración de la importancia del aprender a aprender y de la Formación Profesional, así como la mención del respeto a las peculiaridades regionales, un claro síntoma de la evolución del franquismo en estos años. Se contempla también la adecuación de los contenidos y los métodos al desarrollo psicobiológico de los alumnos.

El artículo 11 es el esbozo de la concepción de la evaluación que se pretende poner en práctica. Afirma que la valoración del rendimiento educativo se referirá tanto al aprovechamiento de los alumnos como a la acción de los centros y que la calificación final del curso debe incluir una apreciación cualitativa.

En el artículo 16 de la *Ley General de Educación* se encuentra la referencia más directa a lo que acabamos de afirmar: Dice así:

Art. 16. En la Educación General Básica la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al *ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión*, a la adquisición de nociones y hábitos religioso–morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la *iniciación en la apreciación y expresión estética y artística* y al desarrollo del sentido cívico–social y de la capacidad físico–deportiva.

En consonancia con esta finalidad global, los métodos didácticos de la EGB, recogidos en el artículo 18, habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación mediante el trabajo en equipo de profesores y alumnos. Se recomienda también utilizar ampliamente las técnicas audiovisuales.

La Ley de Educación de 1970 contempla el tema de la creatividad reiteradamente a lo largo del sistema educativo. En la educación preescolar (artículo 14.2) se preceptúa que: “*los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo, la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad*”.

El artículo 18.1 postula que: “*los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y la creatividad de los escolares*”.

En el artículo 19 se contempla lo que en el nuevo modelo curricular de los 90 se ha dado en llamar *atención a la diversidad*.

El artículo 21 establece los fines del Bachillerato que, además de continuar la formación humana de los alumnos, intensificará la formación de éstos en la medida necesaria para preparar su acceso a los estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad. Este nivel será unificado en cuanto conduce a un título único y polivalente, comprendiendo, junto con las materias comunes y las optativas, una actividad técnico-profesional. Se esboza una perspectiva de interdisciplinariedad que la organización en materias compartimentadas y de temarios cerrados impidió.

Los artículos 23, 24 y 25 se refieren al Plan de Estudios del Bachillerato. Éste comprende materias comunes, optativas y actividades técnico-profesionales. Se distribuyen en seis áreas: lenguaje; formación estética, social y antropológica; formación religiosa; ciencias matemáticas y de la naturaleza, y educación física y deportiva.

Las actividades técnico-profesionales se referirán a los sectores agropecuario, industrial, comercial, náutico-pesquero, administrativo, artístico y a otros que se consideren adecuados. Para desarrollarlas los institutos pueden concertar acuerdos con instituciones y empresas públicas y privadas. Esta oferta se irá ampliando en sucesivas normativas y resoluciones.

El artículo 27 expone que la acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora y a estos efectos se le adiestrará en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo. Los métodos de trabajo serán preferentemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada.

Este sucinto repaso a la literalidad del texto legal nos permite sintetizar en las siguientes las principales novedades de la Ley General de Educación:

- Educación personalizada.
- Programación del currículum en torno a áreas de expresión y de experiencia en mutua interacción proporcionando así coherencia y continuidad al proceso educativo.
- Fidelidad de la enseñanza al progreso continuo de la ciencia en contenidos y métodos.
- Innovación didáctica en base a los nuevos métodos, técnicas y medios de probada eficacia.
- Conocimiento práctico y efectivo del medio ambiente y proyección del centro docente a la comunidad.

- Orientación y tutoría permanente de los alumnos.
- Evaluación continua de los alumnos a través de procedimientos congruentes con los objetivos reales de la educación.
- Coordinación del profesorado en la programación y planificación del trabajo.
- Creación de un estilo propio de cada centro.
- Reorientación permanente del sistema y de los centros educativos de acuerdo con los resultados de experiencias y nuevas necesidades.

3.3. LAS VALORACIONES DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.

La Ley General de Educación es considerada una ley tecnocrática y, en tanto que tal, juzgada negativamente. El problema primero para valorarla con cierto viso de objetividad consiste en definir qué se entiende por tecnocracia, pues la concepción del término dista de ser unívoca. De Puelles (1992): “Racionalización, eficiencia, buen sentido, apoliticismo epidérmico, libertad y desarrollo económicos, trasplante de técnicas privadas al ámbito de la Administración Pública son, pues, las notas dominantes de la tecnocracia española”. No obstante, hay que admitir que las referencias curriculares explícitas son escasas en la Ley General de Educación. Su significación radica más en la reestructuración del sistema educativo que en la novedad de sus contribuciones de carácter curricular. La Ley pretende principalmente abordar el cambio cualitativo del currículum: eficacia, revisión de los contenidos, introducción de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, evaluación del rendimiento, racionalización y técnica pedagógica.

La educación anterior a 1970 constituía un conjunto de barreras más que un sistema de promoción según principios de capacidad y mérito. El instrumento que escoge la reforma del 70 para romper la estructura bipolar es la Educación General Básica, una enseñanza común para todos desde los seis a los catorce años, obligatoria y gratuita, con lo que se produce un fenómeno importante que es la temprana aplicación del principio de comprensividad, sobre todo en la Primera Etapa de la EGB, pues en la Segunda se contempla una moderada diversificación de las enseñanzas.

Por lo que respecta a la enseñanza secundaria, ése ha sido históricamente un nivel educativo que ha oscilado entre dos objetivos distintos y no fácilmente compatibles: preparar para los estudios superiores y tener al mismo tiempo la suficiente entidad como para que prepare para la inmediata incorporación a la vida. Ese doble carácter, propedéutico y terminal al mismo tiempo, ha hecho que éste haya sido siempre un nivel problemático cuyo conflicto se ha resuelto normalmente atendiendo más a su carácter preparatorio. La Ley no renuncia al carácter bifronte de este nivel. Para ello suprime la precoz distinción entre Bachillerato de Letras y de Ciencias y, sobre todo, establece la polivalencia, polivalencia que se implanta precisamente para hacer frente a la dualidad de objetivos

ya descrita. No obstante, esa polivalencia que se instrumenta mediante la adecuada articulación de materias comunes, materias optativas y enseñanzas y actividades técnico–profesionales va a ser objeto de un falseamiento en el plan de estudios que se pone en funcionamiento en 1975.

En el ámbito de la Formación Profesional la ley fue igualmente innovadora, aunque también aquí su aplicación quedó muy lejos de los objetivos propuestos.

La EGB y el BUP fueron dotados de un contenido neta y exclusivamente academicista, y hasta la FP, sobre todo la de primer grado, hubo de hacer sitio para albergar la herencia directa del *trivium* y el *quadrivium*. Los escasos intentos de abrir la enseñanza a otros aspectos de la realidad social, como las llamadas “Enseñanzas y Actividades Técnico–Profesionales” del Bachillerato fueron pronto absorbidas y desvirtuadas por la dinámica academicista.

No obstante, es incuestionable que en relación con la formación del profesorado hubo un avance muy positivo por más que la valoración posterior haya sido controvertida. Nos referimos a la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación, válidos ya por el simple hecho de que eran organismos destinados a la formación del profesorado. Se crean en 1969, uno en cada universidad, con tres finalidades: la formación pedagógica de los universitarios que se dedicaran a la enseñanza, la investigación activa en el dominio de las Ciencias de la Educación y el asesoramiento técnico en los problemas educativos. En 1971 se concretaron sus actividades: el Curso de Adaptación Pedagógica, cursos de perfeccionamiento para el profesorado en ejercicio y actividades complementarias como la difusión de información de la reforma, las innovaciones metodológicas, etc. Han sido núcleos de trabajo y reflexión durante años y han creado tradición de investigación y formación del profesorado.

3.4. LA ENSEÑANZA DE LA D y T EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA LGE.

En España, la relación entre el teatro y la escuela es bastante más deficitaria que la de los países de nuestro entorno. La concepción de la práctica teatral escolar como algo más que un instrumento ideológico o una peligrosa forma de entretenimiento tarda en imponerse. Su inclusión en las directrices programáticas generales del MEC ha sido tardía y restringida. Merece citarse especialmente la actividad desplegada en las Escuelas de Verano (*Acción Educativa* de Madrid, *Escola d'Expressió* de Barcelona...) y la labor divulgativa que ha cumplido la revista *Cuadernos de Pedagogía*. Lo que puede considerarse el primer reconocimiento oficial del teatro en la política educativa de nuestro país se formula en la *Ley General de Educación (LGE)*, promulgada en 1970.

«En el transcurso de los últimos veinte años se ha configurado un marco legal que acoge las prácticas

dramáticas en la programación educativa, aunque ello no haya supuesto su efectiva aplicación práctica, debido a la timidez y vaguedad de muchos planteamientos, las muchas carencias en infraestructura y recursos, la falta de formación de los profesores y la no inclusión de la disciplina en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.» (Tejerina, I., 1994, 268).

Tres son los grupos de documentos y disposiciones legales que nos proponemos analizar para delimitar su ámbito, logros y carencias en la enseñanza básica obligatoria española y BUP de los últimos veinte años: las *Orientaciones Pedagógicas* y los *Programas Renovados*, como desarrollo de la *LGE* y algunos decretos u órdenes de la Conselleria d'Educació a partir de que ésta tuvo competencias.

3.4.1. Preescolar.

La educación preescolar ha de usar métodos predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad; su contenido consistirá en juegos, expresión rítmica y plástica, actividades del lenguaje, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentimiento comunitario, principios religiosos y actitudes morales...

3.4.2. E.G.B. Educación General Básica.

En la Educación General Básica, la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de hábitos morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística.

En cuanto a los métodos, se insiste en la Ley en la necesidad de *«fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación mediante el trabajo en equipo de profesores y alumnos»*.

3.4.2.1. *El Área de Expresión Dinámica.*

Las bases de programación emanados de la reforma de Villar Palasí se explicitaron en sucesivas disposiciones de carácter orientativo reunidas en el título de *Orientaciones Pedagógicas*.

La primera es la *Orden de diciembre de 1970*. La novedad, es la creación del *Área de Expresión Dinámica* que engloba *«la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo,*

dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etcétera». Persigue que el alumno «*se interese y se integre en el mundo y en la sociedad no sólo a través de una comprensión intelectual de éstos, sino también a través de su presencia física y de su sensibilidad*».

Los objetivos específicos del área se refieren a la educación del movimiento y a la formación musical y las dramatizaciones son sugeridas como posibles actividades para su logro. Aparecen desglosadas de la siguiente forma literal:

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

Estas indicaciones presentes en la *Ley General de Educación*, necesariamente vagas, encontrarían su desarrollo en las *Orientaciones pedagógicas para los padres y programas de la EGB*. De acuerdo con las *Orientaciones pedagógicas...* surge el área de expresión dinámica que puede englobar la educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo, dramatización, juegos, gimnasia, deportes, música, etc. Se fijan los objetivos generales de esta área.

En los objetivos específicos del área de expresión dinámica se insiste en la educación del movimiento y en la formación musical, aspectos básicos para la dramatización de la que en la sugerencia de posibles actividades para la primera etapa se hace un apartado interesante:

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

Por poco que se analicen estas posibles actividades, se observará cierta vaguedad e imprecisión que las aboca a una enumeración que ni es ordenada ni coherente. Así podemos extraer:

- Interpretar el sentimiento y el ánimo a través de pantomimas o movimientos rítmicos.
- Precisión en el lenguaje: utilizar las palabras con su propia métrica.
- Participar en juegos cantados y canciones con movimiento.

- Participar en actividades interpretativas (representar actitudes psicodinámicas de personas, animales).
- Participar, interpretando personalmente, un movimiento rítmico iniciado espontáneamente ante un estímulo natural o instrumental, adecuando su desarrollo al tiempo y espacio de expresión necesarios.

La dramatización figura también como posible actividad para el logro de objetivos de comprensión y expresión orales en el *Área de Lenguaje*. La *Orden de 6 de agosto de 1971*, la *Segunda Etapa de la EGB* une la *Música* y la *Dramatización* como apartado de la *Expresión Artística*. Apuntan especialmente hacia el proceso de dramatización.

«Los planteamientos básicos se refieren a que no se busca una profesionalización artística, sino una comprensión amplia del arte a través del juego vivencial, ofrecer nuevos lenguajes para la comunicación y afirmación personal, desarrollo de la espontaneidad y la creatividad, etc., así como sus principios metodológicos: clima de libertad, motivación, labor coordinadora por parte del profesor, etc.»
(Tejerina, I., 1994, 272).

En la segunda etapa –sexto, séptimo y octavo cursos– las actividades sugeridas se especifican mucho más, como es lógico, y apuntan más directamente hacia la dramatización, como puede verse en estos ejemplos referidos a los contenidos:

- *Actividades psicodinámicas en grupo:*
 - Expresar sentimientos, estados de ánimo, etc., a través del gesto corporal global.
 - Dramatización e improvisación con inclusión de la voz como elemento sonoro: ruido, grito, onomatopeya y verbalización.
- *Interpretación individual y en grupo:*
 - Realización de coros hablados.
 - Caracterizar a través del gesto dramático, animales, plantas, personas...
 - Representar gestualmente situaciones correspondientes a unidades temáticas.
 - Escenificación de romances y obras cantadas.
 - Representación de obras teatrales.
- *Creación individual y en grupo:*
 - Dramatizar libremente situaciones imaginarias.
 - Dramatizar libremente situaciones cotidianas.
 - Creación de guiones y textos teatrales (para recitar o escenificar).

- Composición del lugar dramático: iluminación, caracterización, decoración, vestuario...
- *Conocimientos:*
 - Conocimiento de realizaciones musicales y teatrales de valor universal.
 - Conocimiento de figuras de la música y del teatro en relación con la cultura de su tiempo.
 - Iniciación a la interpretación y análisis de textos teatrales.

En este extracto de los contenidos podrá observarse que la separación de las cuatro fases indica no solamente un proceso metodológico de desglobalización frente a la etapa anterior, sino, también la necesidad de profundizar en distintos contenidos y actividades cada vez más encaminadas hacia la dramatización y el teatro.

Preescolar y 1.º y 2.º de EGB. La Orden de 27 de julio de 1973, las Instrucciones de la Dirección General Básica de 1977.

En el *Área de Expresión Dinámica*, la capacidad de representación infantil se impulsa para conseguir, sobre todo, una buena configuración y agilidad corporal. Para *Preescolar* los objetivos están centrados en la educación psicomotriz y en *1.º y 2.º de EGB* el trabajo se orienta hacia la expresión corporal. En el *Área de Lenguaje* la dramatización se concibe como un recurso didáctico ligado especialmente a la consecución de los objetivos de expresión oral. Ni siquiera se citan prácticas dramáticas claves en esta etapa como el juego simbólico de roles o los títeres.

Deficiencias. Son manifiestas: la marginalidad de las prácticas que se proponen; la escasa elaboración de los contenidos y propuestas; el reducido número de actividades sugeridas y la ausencia de ejemplos y variantes en aquellos que se proponen; la falta de atención a procesos para fomentar la creación dramática de los propios niños... y, en especial, su carácter meramente indicativo.

Entre 1981 y 1982 el Ministerio elabora y promulga sucesivamente los *Programas Renovados de Preescolar y Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior*. Los *Programas Renovados* consolidan el reconocimiento ministerial de la dramatización y amplían su espacio educativo.

– La *Dramatización* se configura de modo independiente y como uno de los tres apartados en que se divide la *Educación Artística*.

– La estructuración de esta materia en unidades programáticas: *Bloques Temáticos, Temas de Trabajo, Objetivos y Actividades*, ofrece mayor orientación didáctica. Es notable el avance en el desarrollo de sus contenidos y propuestas, lo que corresponde al *Ciclo Medio y Superior*.

– Por primera vez, se le otorga un tiempo mínimo en el horario escolar que, aunque no específico, y todavía muy insuficiente (5 horas semanales en *Preescolar*, 3 en el *Ciclo Inicial* y 2 horas semanales en el *Medio* y en el *Superior*)

No existe desproporción excesiva con los países del entorno. La *Dramatización* es una materia sometida a evaluación en cuanto apartado de la *Educación Artística*, si bien, de igual manera que la *Educación Física*, no forma parte de las enseñanzas mínimas exigidas en cada ciclo. Además de su tratamiento en la esfera artística, figura repetidas veces como recurso didáctico para el logro de objetivos formativos integrados en otras áreas educativas de la enseñanza básica obligatoria. Particularmente, en el *Área de Lenguaje* y en la de *Educación Física*.

Los *Niveles Básicos de Referencia de Educación Artística* para *Preescolar* y *Ciclo Inicial*, aprobados por la citada *Orden del 17 de enero de 1981*, incluían en nota a pie de página una aclaración sobre la ausencia del apartado de *Dramatización* y anunciaba la próxima publicación de un documento con el desarrollo de sus aspectos. Aquella promesa no llegó a cumplirse nunca.

En el *Ciclo Superior*, se llegaron a definir y promulgar los *Niveles Básicos de Referencia en Dramatización*. Este sector de la educación artística ofrecía un desarrollo de sus contenidos bastante concreto. Pero nunca han tenido vigencia oficial porque los *Programas Renovados* del *Ciclo Superior* fueron retirados por el Ministerio. *El Real Decreto 607/1983*, de 16 de marzo, suspendía la aplicación del *Real Decreto 3087/1982*, de 12 de noviembre, que fijaba sus enseñanzas mínimas y en disposición transitoria señalaba que seguían siendo de aplicación las *Orientaciones Pedagógicas* para sexto, séptimo y octavo de *EGB*. Esta importante medida de política educativa se justifica en el circunstancia de que no había podido efectuarse una completa evaluación de los resultados de la implantación de la reforma en los dos primeros ciclos de la *EGB*, al haberse aprobado en dos años los programas correspondientes a cinco cursos. Sin embargo, el aplazamiento que se planteó como medida provisional ha durado hasta hoy y será, por tanto, definitivo una vez que ya ha sido aprobada la nueva ley educativa *LOGSE*.

Finalmente, en el *Ciclo Medio* sí se finaliza la renovación de los programas. Se postula que el niño ejerza una acción protagonista en el terreno de la creación dramática y se ocupa también de su educación como espectador. La materia se estructura en cuatro *Bloques Temáticos*: 1. *Gesto y expresión corporal*, 2. *El juego dramático*, 3. *La imagen estática* y 4. *El movimiento en imágenes*.

Las *Orientaciones Pedagógicas* desarrollan la ley y crean el *Área de Expresión Dinámica*, inmenso cajón de sastre en el que se mezclan de forma desordenada y confusa actividades y propuestas como la educación del movimiento, el ritmo, la expresión corporal, el mimo, la dramatización, los juegos, la gimnasia, el deporte, la música y un largo etcétera de elementos con

escasa conexión entre sí, no tanto por su pertenencia a disciplinas radicalmente distintas sino porque el área carece de una finalidad clara que sea capaz de aglutinar todas estas tareas en un proyecto común.

En la Segunda Etapa las actividades sugeridas tendían más directamente hacia la dramatización con inclusión de la voz como elemento sonoro, improvisaciones dramatizadas de situaciones imaginarias, creación de guiones y textos teatrales e iniciación a la interpretación y análisis de los textos teatrales. Pese a que se debe considerar positivo el hecho de que la dramatización y el teatro infantil tuvieran espacio dentro de la ley, la enumeración de propuestas era casi caótica y los objetivos del área demasiado confusos. Si a esto se añade su carácter no obligatorio (eran meras indicaciones y sugerencias), se entiende perfectamente su escasa repercusión.

Con los Programas Renovados de 1981 se introduce la obligatoriedad y la Dramatización aparece dentro del área de Educación Artística para Preescolar y Ciclo Inicial, bajo el epígrafe de «La Dramatización y otras actividades afines».

«Por vez primera aparece la necesidad de considerar la Dramatización como una disciplina, como una asignatura. El documento no se llegó a elaborar y las distintas actividades dramáticas quedaron diseminadas como propuestas de las asignaturas de lengua, música, educación física y ciencias sociales.» (Tejedo, F., 1998, 40).

Sí que se promulgaron, en noviembre del 1982 los *Niveles Básicos de Referencia en Dramatización* para el Ciclo Superior, pero no se llevaron a la práctica. Por primera vez, la actividad teatral dentro de la escuela es reconocida de manera oficial, si bien es cierto que su repercusión sería más bien escasa, puesto que dado el carácter orientativo de este documento y la falta de preparación del profesorado en el terreno dramático, el área de expresión dinámica terminaría convirtiéndose, en la mayoría de los casos, en la clase de gimnasia.

En los programas renovados del año 81 encontramos el teatro leído y la representación escénica dentro del bloque denominado Técnicas de trabajo. En definitiva, lo que proponen es la selección de una obra por parte del profesor o profesora y una distribución de papeles en el alumnado que voluntariamente quiera participar. Tras unos días de ensayo, se concertarán citas para el ensayo general y se elaborarán las invitaciones a autoridades como profesores y familiares para que acudan el día de la puesta en escena de la obra. La Representación escénica no es más que uno de los veintitrés puntos que se incluyen en el bloque temático «Técnicas de trabajo». De esta manera, resulta imposible desarrollar la actividad dramática dentro de la clase de Lengua, ya que eso supone el abandono de gran parte de los contenidos tradicionales dentro de este área, en una época en la que

el profesorado no disponía de flexibilidad para adaptar el currículum. No quedaba, pues, otra alternativa que la de acudir al horario extraescolar.

A partir del año 84, comienzan a aparecer los primeros documentos para la Reforma de las enseñanzas, lo que consolidará la preparación del teatro dentro del currículum. Sirva de muestra el *Anteproyecto de la Reforma del Ciclo Superior de EGB*. Por una parte, considera el siguiente como uno de los quince objetivos terminales del área de lengua castellana y literatura:

Realizar teatro leído de pasos, entremeses, sainetes y otras obras o fragmentos, y dramatizar cuentos, narraciones, situaciones y pequeñas piezas teatrales, con el fin de perfeccionar la expresión en todas sus facetas (oral, corporal, anímica) y fomentar la creatividad.

«El objeto último del teatro deja de ser el espectáculo ante un público, para centrarse en la expresión integral y la creatividad del alumnado. A su vez, deja de ser una actividad de carácter voluntario, para convertirse en un objetivo al que todos deben acceder.» (Vázquez, F.J., 1999, 20 a 32).

3.4.3. B.U.P. Bachiller Unificado y Polivalente.

El *Bachillerato Unificado y Polivalente* (BUP), que debe ser una sólida base cultural, sistemática y científica del alumno y facilitar su orientación vocacional, comprenderá: *materias comunes* (área del lenguaje, formación estética, área social y antropológica, formación religiosa, ciencias matemáticas y de la naturaleza, educación física y deportiva), *materias optativas* (ampliaciones de ciertas materias comunes), y *enseñanzas y actividades técnico-profesionales*, como aplicación de los conocimientos teóricos y con vistas a la orientación vocacional de los alumnos. En la metodología se aprecian algunas innovaciones de interés: la acción docente se concibe más como *«dirección del aprendizaje del alumno»* que como enseñanza que se centra exclusivamente en la explicación de la materia; de ahí la importancia en *«despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora»* y en adiestrarlo en *«técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo»*, aparece la figura del profesor coordinador de cada una de las áreas de las materias comunes; se insiste en los métodos activos en orden a una educación personalizada, de forma que no haya «lapsus» entre la teoría y su aplicación.

3.4.3.1. El teatro en B.U.P.

Su inclusión en el actual BUP, es un hecho relativamente reciente. Con el título de Teatro y Expresión Corporal se acepta en los estudios de Bachillerato por una Orden Ministerial del 19-4-85 y se pone en marcha en el territorio MEC durante el curso 1985-86. Dos años antes se había aprobado

en la Comunidad Valenciana con el nombre de Taller de Teatro. Tras un breve pero intenso curso de formación se empezó la actividad en 25 Institutos distintos. A principio de los 90 eran unos 150 los Institutos de la Comunidad Valenciana que están impartiendo la asignatura.

Tanto en el Mec como en las Comunidades Autónomas con competencias en Educación, el teatro accede como disciplina de segunda categoría en el grupo de las asignaturas optativas (EATP; Enseñanzas y Actividades Técnico Profesionales) y debe competir con otras de enorme prestigio y aceptación social en la actualidad como son la Informática, la Imagen o el Diseño. Es la última asignatura que se incorpora al currículo, mientras que en Québec ya se había integrado en el mismo desde el año 1969 y en Inglaterra desde 1970.

«El teatro se impartía en algunos centros de Bachillerato como enseñanza reglada siempre con el carácter de materia optativa. Tenía, como todas las EATPS, un horario de dos horas a la semana y se establecía en 2º y 3º de BUP.»
(Lázaro, J., 2001, 18).

Esta crítica a la situación del teatro como género literario y como actividad educativa y espectacular, también es válida para la actualidad de la LOGSE; frente al desprecio casi generalizado que ha manifestado tradicionalmente la Universidad española hacia el teatro, con excepciones tan honrosas como escasas, es fácil percibir durante estos últimos quince o veinte años un interés creciente por parte de los alumnos y las alumnas de las Enseñanzas Medias hacia el fenómeno teatral. ¿En qué se manifiesta ese interés? Fundamentalmente en dos aspectos: en la asistencia masiva a determinados espectáculos teatrales y en la proliferación de grupos en esos centros de enseñanzas medias. Cabría añadir un tercer aspecto: la afluencia de alumnos y alumnas a las escuelas de arte dramático. Ha habido grandes iniciativas para captar masas de público como el CD. Nace el CN Teatro Clásico, el Teatro Español, grupos como Els Joglars, festivales, prestigio de estas instituciones. Los escolares han asistido fundamentalmente a las funciones programadas sobre textos de autores clásicos. La asistencia al teatro sigue considerándose prioritariamente como un refuerzo de las enseñanzas que componen el programa académico como un apéndice de la Literatura.

La pobreza de las enseñanzas teatrales en la Educación secundaria nos lleva a las conclusiones siguientes sobre la optativa de Literatura Española en 3º de BUP.

- 1) No existe una enseñanza del teatro propiamente dicha.
- 2) La enseñanza de la literatura dramática es mínima para el conjunto de los alumnos.
- 3) La enseñanza de la literatura dramática para los alumnos que escogen esa asignatura como optativa es también desproporcionada respecto a los otros géneros.
- 4) Apenas se hace mención de los aspectos no literarios del teatro.

El segundo aspecto de interés está constituido por la presencia de grupos teatrales en institutos y colegios. ¿Cuál es su origen? En ocasiones proceden de la iniciativa de un profesor entusiasta y aficionado al teatro. Otras veces los grupos proceden de una asignatura incluida en el ámbito de las EATP. En primer lugar, la asignatura supone un alto grado de voluntarismo por parte de un profesorado al que no se exige una preparación específica –puede tenerla, desde luego, pero, sorprendentemente, no es imprescindible para hacerse cargo de la asignatura–.

«Por último, no puede olvidarse la penuria de medios materiales: desde las instalaciones hasta la posibilidad de usar vestuario, iluminación o escenografía. En consecuencia, los montajes que proceden de estas EATP se realizan con gran esfuerzo.» (Pérez Rasilla, E., 257 a 261).

Declaración de la UNESCO
 Instituto Internacional del Teatro
 Conferencia Europea y de América del Norte
 Situación actual y perspectivas del teatro
 en Europa y en América del Norte
 17, 18 y 19 de marzo de 1980
 UNESCO – París
 (Fragmento)

Conclusiones de la comisión de trabajo A

(El papel social del teatro):

c) El teatro tiene un papel que desempeñar en la educación a todos los niveles de la expresión y la creatividad, desde el juego espontáneo hasta las creaciones artísticas individuales y colectivas más elaboradas. Permite asimismo acceder a las tradiciones culturales, así como a la reflexión sobre el mundo contemporáneo. Este papel que tiene que desempeñar va mucho más allá de la formación de un futuro público y puede impulsar los más variados aspectos del desarrollo del ser humano.

Hay que reivindicar, así pues, para la creación teatral dirigida a los niños, unas inversiones del mismo tipo que las que se hacen para el público adulto en general.

Nos referimos en particular a los siguientes puntos:

- 1) Inclusión del teatro en los programas escolares y las actividades extra-escolares.
- 2) Ayudas para la producción y difusión de espectáculos específicos, y más en concreto, para crear un repertorio destinado a los niños.

- 3) Iniciación en la práctica teatral, poniendo a su disposición animadores competentes.
- 4) Investigaciones sobre la formación y la función de estos animadores a caballo entre la pedagogía y la animación.
- 5) Medios para coordinar la actividad de varios responsables con el mayor respeto a su identidad (teatro, pedagogía, psicología, etc.).

● CAPÍTULO II

LA DRAMATIZACIÓN Y EL TEATRO EN EL MARCO DE LA ACTUAL REFORMA EDUCATIVA.

1. Situación actual en la enseñanza de la D y T.
 - 1.1. Necesidad de la reforma en la enseñanza de la D y T.
2. La enseñanza de la D y T en el marco legal de la reforma educativa derivada de la implantación de la LOGSE.
 - 2.1. La Educación Infantil.
 - 2.1.1. Objetivos.
 - 2.1.2. Contenidos.
 - 2.1.3. Principios fundamentales.
 - 2.2. La Educación Primaria.
 - 2.2.1. Objetivos.
 - 2.2.2. Contenidos.
 - 2.2.3. Orientaciones metodológicas.
 - 2.2.4. Evaluación.
 - 2.3. La Educación Secundaria Obligatoria.
 - 2.3.1. Objetivos.
 - 2.3.2. Contenidos.
 - 2.3.3. Orientaciones metodológicas.
 - 2.3.4. Evaluación.
 - 2.4. Valoración global de los diseños curriculares de D y T.
 - 2.5. Valoración del marco legal del Sistema educativo actual.

Jaulas de oro

La docencia es una lucha contra el tiempo y una aventura que trata de dar significado a lo que el alumno percibe en el espacio. De ese modo, tiempo y espacio son los ejes en los que se aprende. El maestro es aquel que durante un tiempo nos nombra el mundo desde un lugar fuera de él. Ese tradicional aislamiento de la escuela era paradójicamente su mayor virtud, puesto que reafirmaba su función de intermediario cultural único y de productor de significados adecuados para la vida próxima. Educar era, entonces, intermediar en ese proceso de adquisición de lenguajes que impulsaba hacia el tiempo y el espacio reales: el que llegaba tras el tiempo escolar y sus obligadas jaulas.

Toda profesión se articula en torno a algunos saberes y se actualiza en un tiempo y en un espacio rituales. La profesión docente se polariza en un «tiempo lectivo» y en un espacio hegemónico, el aula. Ese es el escenario en el que hay que enseñar y aprender obligadamente durante días, meses, años. Pero la escuela ya no es aquella isla autónoma, sino que está en el centro de todas las solicitudes y exigencias sociales. Todos los males tendrán, al parecer, su remedio en la escuela. Y si no se remedian, parece obvio, dicen, que sea la escuela la culpable. Eso ya no puede ser así: los docentes tienen una responsabilidad educadora pero no tienen toda la responsabilidad educadora. Una estrategia para clarificar ese malentendido procede de las reformas educativas, que tratan de reestructurar contenidos, ciclos y métodos. Son relativamente necesarias, pero se muestran absolutamente insuficientes si se acomodan pasivamente al tiempo –hora lectiva– y al espacio –aula, centro escolar–, heredados de un pasado que la realidad supera cotidianamente con sus nuevos paradigmas espaciotemporales, de potentísimos efectos culturales y de construcción de la subjetividad. La profesión docente debe producir una refundación epistemológica y práctica de sus conceptos de espacio y tiempo, liberándolos de las inercias y gremialismos que los hipotecan y los aprisionan en un marco reductivo.

Los espacios y tiempos que hoy se dan como obvios en educación han explotado. Y el efecto más invisible, pero también el más trágico, es el empobrecimiento y subvaloración del modelo de ser humano y de su capacidad de conocimiento de socialización y de creatividad.

(CUADERNOS DE PEDAGOGÍA 203
Mayo 1992)

CAPÍTULO II

1. SITUACIÓN ACTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LA D y T.

Después del repaso histórico que hemos realizado al panorama de la enseñanza de la D y T, y de que hayamos reivindicado el modelo mixto o de mestizaje para hacer real una enseñanza funcional y equilibrada de las distintas habilidades personales, grupales y artísticas, comunicativas, en el que la D y T tenga un lugar propio, se impone ver cuáles son los problemas a los que se enfrenta actualmente el profesorado y qué está suponiendo la actual reforma en esta línea de innovación.

En 1990 se promulga la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo que supone importantes cambios con respecto a la Ley General de Educación de 1970 presididos por el intento de adecuar el sistema educativo a los requerimientos de una sociedad democrática y de clara vocación europea. Así queda de manifiesto en el preámbulo de la Ley:

“Asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa. La consecución de dicha calidad resulta, en buena medida, de múltiples elementos sociales y compromete a la vez los distintos protagonistas directos de la educación. La modernización

de los centros educativos, incorporando los avances que se producen en su entorno, la consideración social de la importancia de la función docente, la valoración y atención a su cuidado, la participación activa de todos los sujetos de la comunidad educativa, la relación fructífera con su medio natural y comunitario, son, entre otros, elementos que coadyuvan a mejorar esa calidad.

Pero hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. La Ley los recoge y regula en su Título Cuarto y se detiene específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo”.

En este contexto deben inscribirse cualesquiera de las consideraciones que hagamos en este capítulo en relación con la configuración de la D y T en la educación obligatoria porque ésta no es más que una parcela de una realidad compleja: la de todo un sistema educativo que es lo que se está poniendo en marcha. Así lo expresa Beltrán (1992:195) en las palabras que reproducimos:

«Las reformas curriculares no son tan sólo modificaciones de los planes de estudio, ni se agotan tampoco en el dictado de nuevas disposiciones reguladoras de las políticas docentes. Se trata de las respuestas institucionales dadas en momentos concretos a las preguntas acerca de la educación, el valor social de los conocimientos y las formas de su transmisión, esto es, de las funciones sociales de la escuela. Las reformas del currículo obedecen, supuestamente, a propósitos de transformación social; constituyen ocasiones para reflexionar colectivamente acerca de las condiciones en las que se genera y transmite el conocimiento socialmente valioso, así como sobre los elementos de la cultura que resultan privilegiados y aquellos otros de los que se reniega u omiten. Según cual sea la concepción curricular subyacente, resultará posible detectar, desde su desarrollo, visiones del mundo emergentes que contribuyen a consolidar o a quitar legitimidad a comportamientos sociales cuya ética es siempre susceptible de discusión abierta; algunas de estas concepciones, no obstante, incuban en sí mismas la negación de esta última posibilidad al hacer de las decisiones educativas una cuestión técnica, hurtando así a los colectivos sociales la posibilidad de pronunciarse al respecto».

1.1. NECESIDAD DE LA REFORMA EN LA ENSEÑANZA DE LA D y T.

Estamos inmersos desde los años 80 en este proceso de reforma del sistema educativo que se ha ido concretando a través del debate y la experimentación y que, paralelamente, se ha ido plasmando en un amplio marco legal que viene a desarrollar la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. Desde el principio de este proceso, uno de los argumentos de más

peso de los utilizados para justificar globalmente la necesidad de la reforma ha sido el de dar respuesta al reto inaplazable de –por así decirlo– “adaptar la escuela a los tiempos”. En este sentido, modestamente, también el Taller de Teatro debía cambiar, reestructurar su currículum, y como técnica pedagógica innovarse.

En primer lugar, por la inadecuación de los programas. En segundo lugar, por la insatisfacción que estaba creando entre los docentes que constataban el desinterés de alumnos y alumnas por lo que se les ofrecía en clase. En tercer lugar, porque al bachillerato democrático y de masas que es el BUP estaban accediendo alumnos cada vez menos motivados.

La existencia de estos problemas lleva a docentes y a estudiosos a plantearse cuáles son los objetivos de la educación integral de la personalidad en el teatro y a través de sus técnicas.

2. LA ENSEÑANZA DE LA D y T EN EL MARCO LEGAL DE LA REFORMA EDUCATIVA DERIVADA DE LA IMPLANTACIÓN DE LA LOGSE.

Los aspectos que hemos revisado en las páginas anteriores han puesto de manifiesto que la política educativa vigente en cada momento, y las concepciones subyacentes en la misma respecto al papel de la educación escolar en la vida social y cultural, condicionan de manera muy directa los contenidos que conforman los currícula. Otro factor no menos importante que debemos considerar es el que tiene que ver con el estado de la investigación científica en cada momento histórico y con las relaciones que se establecen entre la ciencia y las disciplinas escolares; en este caso, entre las investigaciones sobre la psicología general, evolutiva y social, el uso didáctico y la enseñanza de la D y T en la escuela.

«La revisión del pasado se muestra como una vía muy fructífera para la comprensión del presente, pues en la historia de la cultura –en la que se inserta la historia de la educación y del currículum– se suceden movimientos y modelos que tratan de superar, casi siempre por reacción, lo que dejan atrás.» (Núñez, P., 2000, 184).

Hemos visto cómo en el caso de la didáctica de la D y T, esta especie de principio evolutivo se mantiene vigente y después de un paréntesis largo, estamos inmersos en un proceso de reforma de la educación pública que en gran manera ha defraudado nuestras expectativas respecto al peso curricular de la D y T en el nuevo sistema de enseñanza. Se justifica así la necesidad de detenernos a examinar el marco legal de la reforma para hacernos una idea lo más ajustada posible de las características del nuevo modelo y de las posibilidades de actuación que ofrece a los docentes, en tanto en cuanto se trata de un currículum abierto pero con un gran núcleo de elementos prescriptivos.

Nuestro interés se centra en el tratamiento que recibe la D y T en los currícula de la Educación Secundaria Obligatoria, pero también vamos a examinar –aunque sea superficialmente– cómo se contempla la D y T en las etapas educativas anteriores y posteriores con dos intenciones. En primer lugar, para ver qué importancia se le da a la misma y si hay coherencia en las propuestas de la Administración para las distintas etapas y, al mismo tiempo, porque nos parece imprescindible que el profesorado de Secundaria a la hora de programar y trabajar en su aula tenga una información ordenada y completa sobre lo que el alumno debería haber alcanzado al final de la Primaria en este terreno. La inclusión en este repaso de la Educación Infantil se debe a lo importante que nos parece el hecho de que en esta etapa la simbolización, la oralidad, lo lúdico, la imitación, son las que sustentan la mayor parte de los aprendizajes –sean del ámbito que sean– que realizan los niños.

2.1. LA EDUCACIÓN INFANTIL.

Los Reales Decretos 1330/1991 y 1333/1991 constituyen el marco legal en el que nos vamos a mover en un primer momento. En ambos se especifica que la Educación Infantil ha de estar coordinada con la Educación Primaria, aunque en modo alguno supeditada a ella.

«La Educación Infantil constituye la etapa educativa que atiende a los niños desde su nacimiento hasta que empiezan la escolaridad obligatoria (6 años). Tiene en cuenta, sobre todo, la importancia de la familia en estas edades y se configura en dos ciclos:

- 1^{er} ciclo: 0 a 3 años.*
- 2^o ciclo: 3 a 6 años.»*

(Jiménez, J., 1992, 69).

Su objetivo primordial es estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas, como afectivas, intelectuales y sociales. El modelo de *Escuela Infantil* se concreta en una etapa educativa con un sistema propio de enseñanza, importante por sí mismo y no como preparación para la educación básica, eliminando el término de *preescolar* con todas las connotaciones de «preparación para la escolaridad» que conlleva.

Los contenidos se organizarán en áreas, que se abordarán a través de metodologías globalizadoras y aprendizajes significativos, destacando el juego como un elemento fundamental. La idea fundamental del currículum se basa en la consideración de que *«el desarrollo del niño es un proceso continuo y los cambios no se producen de modo uniforme en todos los niños»*.

El primer ciclo se preocupará especialmente de que el niño se identifique progresivamente como persona individual, adquiriendo los instrumentos necesarios para actuar en su entorno

inmediato. En el segundo ciclo las relaciones personales, la autoestima, las capacidades cognitivas y lingüísticas, así como las de inserción social o del ámbito motor, serán los aspectos más importantes.

2.1.1. Objetivos.

Los objetivos aceptados en todas las Comunidades Autónomas, nos han de conducir a que el niño logre adquirir las siguientes capacidades:

- Conocer, descubrir y controlar su cuerpo.
- Actuar de forma cada vez más autónoma.
- Establecer relaciones sociales en ámbitos amplios.
- Establecer vínculos de relación con los adultos y con sus iguales.
- Observar, explorar e identificar su entorno físico–natural inmediato.
- Conocer manifestaciones culturales de su entorno.
- Representar y evocar diversos aspectos de la realidad.
- Utilizar el lenguaje verbal con corrección suficiente para comprender y a la vez ser comprendido.
- Enriquecer y diversificar sus posibilidades expresivas.
- Conocer y desarrollar la lengua propia de la Comunidad en la que vive.

2.1.2. Contenidos.

Tres ámbitos de experiencia.

En pocas Comunidades se introducen matices. Podemos destacar Galicia, que resalta la importancia de la educación moral y social como elemento fundamental que debe contemplarse en todas las situaciones de la etapa.

Esta configuración en áreas no significa una concepción fragmentada de la realidad, sino que su intención reside en ayudar al educador a sistematizar, ordenar y planificar su acción. En el *área de identidad y autonomía personal* se hace referencia al progresivo conocimiento que los niños van adquiriendo de sí mismos, a la configuración de la autoestima y a la capacidad para utilizar sus recursos personales. El conocimiento global y parcial de su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices, sus posibilidades expresivas, así como los hábitos de salud, higiene y nutrición, constituyen aspectos básicos a trabajar en este ámbito.

El *descubrimiento del medio físico y social* pretende la ampliación progresiva del medio en el que se mueve el niño, así como el conocimiento de la realidad física y social que le rodea, para que pueda actuar sobre ella y con ella. El medio que rodea al niño debe ser considerado como un todo,

en el que los aspectos físicos y sociales interactúan continuamente. El niño se acerca a ellos siempre desde una perspectiva globalizadora. Se debe satisfacer y estimular la curiosidad y su necesidad de actuar y experimentar.

En el *área de comunicación y representación* se trabajan las distintas formas que adquieren éstas como instrumentos esenciales de relación con el mundo que le rodea. La expresión gestual, corporal, plástica, musical, el lenguaje verbal, así como la forma de representación matemática, se incluyen en estas formas.

2.1.3. Principios fundamentales.

Si leemos con detenimiento las disposiciones que el currículum ha concretado en las distintas Comunidades, podremos observar unos principios básicos que caracterizan el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje en la Educación Infantil.

– Aprendizaje significativo:

Para que se produzca realmente un proceso de aprendizaje es necesario que el niño establezca relaciones significativas con lo que está haciendo. Las actividades y tareas que el niño realice deben tener un sentido claro para él. Como indicaba el Diseño Curricular Base: *«Se trata de un proceso de construcción de significados en el niño, con el concurso de sus experiencias y conocimientos previos, y habitualmente en interacción con los demás, que le lleva a atribuir un significado concreto a la parcela de la realidad que se erige como objeto de su interés».*

– Enfoque globalizador:

Toda metodología que se plantee en esta etapa debe ir presidida por un sentido globalizador, por lo que se debe evitar la segmentación del proceso de enseñanza y aprendizaje, trabajando acerca de algún tópico o núcleo de aprendizaje significativo. Aquí también hay que evitar, por otra parte, la artificiosidad que se puede dar en estos planteamientos, esforzándose lo más posible para que parezca globalizador. Todo es más sencillo si vemos la realidad tal como es, o sea global, y trabajamos sobre ella. Se trata, pues, de un proceso de acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer.

– El juego es la actividad propia de esta etapa:

Hay que entender que el juego es el lenguaje natural para los niños de esta edad, evitando la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar. En el juego se dan las circunstancias para que se establezcan relaciones significativas en un ambiente claramente motivador.

– Importancia de un ambiente relajado, seguro y agradable:

Si los aspectos relacionales y afectivos son importantes en toda actividad educativa en cualquier nivel, en esta etapa cobran una importancia esencial. En la Educación Infantil prácticamente es básico contar con un ambiente distendido, tranquilo, afectuoso –no afectado– seguro, para estimular y desarrollar las relaciones interpersonales y construir adecuadamente la autoimagen de sí mismo en cada niño.

– *El equipo docente de ciclo:*

La responsabilidad de la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto curricular para esta etapa recae sobre el equipo docente, que constituye el órgano básico de trabajo y coordinación en esta etapa, con el fin de garantizar una actuación coherente, coordinada y progresiva.

– *Las relaciones con la familia:*

Hay que tener en cuenta que la familia es el primer agente socializador de los niños y en esta etapa los recogemos directamente de su ambiente, sin haber pasado generalmente por otros filtros o entornos. Esto exige desde el principio un planteamiento en el que las relaciones y contactos con las familias sean continuos y adecuados.

Así pues, tanto los diez objetivos de cada uno de los tres ámbitos como los contenidos de los mismos se relacionan muy estrechamente con la intervención didáctica sobre la oralidad. Por su especificidad resaltamos los correspondientes al tercer ámbito, el de *Comunicación y representación*. Por su parte, los bloques de contenidos que componen este ámbito son: 1. Lenguaje oral. 2. Aproximación al lenguaje escrito. 3. Expresión plástica. 4. Expresión musical. 5. Expresión corporal, y 6. Relaciones, medida y representación en el espacio.

En el marco de la Comunidad Autónoma de Valencia, el texto que nos sirve de referencia es el Decreto 19/1992. Examinando el Decreto se observa que todos los objetivos de la etapa pasan por un desarrollo paralelo de la competencia comunicativa y expresiva.

Los ámbitos de conocimiento y experiencia en los que se organiza el currículum son los mismos que en el Real Decreto que hemos reseñado más arriba –*Identidad y autonomía personal, Medio físico y social y Comunicación y representación*. Se conciben como una globalidad, por lo que deben trabajarse de forma interdependiente para conseguir así alcanzar la finalidad de la Educación Infantil: contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Se especifica además que este desarrollo se produce como resultado del aprendizaje que tiene lugar a través de una continua interacción con el medio. Los distintos ámbitos se subdividen a su vez en núcleos menores. En concreto, el ámbito de *Comunicación y Representación* se divide en los siguientes subnúcleos: *Expresión dramática, Expresión plástica, Expresión musical, Lenguaje y Expresión matemática*.

El sentido del ámbito III, en general, es facilitar las relaciones entre los niños y su medio.

Se parte de la afirmación de que el dominio de las formas de comunicación y recursos expresivos propios de la sociedad en que se vive es básico para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Por medio de ellos es posible el intercambio de información necesario para el desarrollo cognitivo, afectivo y social. El aprendizaje de las diversas formas de expresión y su enriquecimiento progresivo tendrá lugar siempre a través de su uso en situaciones de comunicación. A medida que los niños y niñas ponen en juego su potencial expresivo con la intención de comunicarse construirán y reelaborarán significados, al mismo tiempo que seleccionan, ajustan, estructuran y coordinan mejor el propio lenguaje. Al utilizarlo en distintos contextos y situaciones y con intenciones comunicativas diferentes (pedir, describir, interpretar, crear) irá enriqueciéndolo, apropiándose de sus normas de uso y ampliando sus posibilidades expresivas. Especial importancia se concede en esta etapa a la actividad lúdica.

2.2. LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

2.2.1. Objetivos.

El Real Decreto 1006/1991 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria junto con el Real Decreto 1344/1991 por el que se establece el currículum de la Educación Primaria son los textos legales de referencia para el conjunto del territorio español.

Pues bien, empecemos por los objetivos que recoge el Real Decreto 1006/1991 para los seis años de la Educación Primaria (derivados del artículo 13 de la LOGSE).

En el marco de la Comunidad de Valencia, el Decreto 20/1992, empieza reflexionando en sus aspectos generales sobre la relación entre educación y desarrollo individual y social para asentar en esta evidencia la necesidad de efectuar cambios en el sistema educativo, y no sólo en el sistema mismo, sino también en los elementos del currículum. El nuevo currículum implica una reforma en profundidad; en modo alguno, según el texto legal, se trata de la sustitución de un plan de estudios por otro. El eje que organiza esta formación básica común que se pretende para todos los ciudadanos es la conjugación de la comprensividad con la atención a la diversidad de intereses, capacidades y necesidades. El currículum es único, pero también flexible: no implica una homogeneización de la práctica educativa y sí la autonomía del profesorado en el desarrollo curricular. El punto de llegada deseable es una sociedad más justa y más desarrollada, plural y solidaria. En este marco, el sentido de la Educación Primaria es doble: trabajar el desarrollo de la incipiente función simbólica y el de la interacción social y afectiva junto con el pensamiento abstracto para lograr en el proceso la

autonomía moral e intelectual de los sujetos. Se especifican las prescripciones y orientaciones que incluye sobre las capacidades que deben desarrollar los alumnos, los aspectos culturales básicos para el proceso de socialización y los elementos y estrategias que deben facilitar el aprendizaje y la evaluación. Se afirma más adelante que la interacción social favorece la expresión y la comunicación, la autonomía personal, la autoestima, el respeto a los demás, etc. La interacción contribuye eficazmente al desarrollo del lenguaje y, a través de la capacidad representativa de éste, interviene en la regulación del propio pensamiento.

2.2.2. Contenidos.

El Real Decreto 1006/1991 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, especifica respecto de los contenidos que éstos no han de ser interpretados como unidades temáticas y que la división en conceptos, procedimientos y actitudes tiene como finalidad presentar de forma analítica lo que en las actividades reales se presenta de forma integrada.

En el territorio valenciano el Decreto 20/1992 incluye afirmaciones como que los contenidos (el *qué enseñar*) deben ser seleccionados por su relevancia de forma que sean útiles para satisfacer necesidades comunicativas en el medio geográfico, social y cultural del alumno. Así tratados potencian la comprensión crítica y la expresión personal, el conocimiento de las destrezas comunicativas básicas y las actitudes de tolerancia e interacción afectiva.

2.2.3. Orientaciones pedagógicas.

El Real Decreto 1344/1991 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria incluye unos principios metodológicos para la etapa que pasamos a comentar.

Empieza este apartado afirmando que en un currículo abierto los métodos de enseñanza son en gran medida responsabilidad del profesor y que la autoridad educativa sólo debe intervenir para señalar los principios pedagógicos fundamentales que corresponden al currículo que se establece.

Se opta por un enfoque globalizador. La actividad constructiva del alumno se considera el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares. El papel del profesor es el de facilitador de oportunidades para que el alumno ponga en práctica los nuevos conocimientos y constata así su utilidad. También enlaza con que el alumno aprenda a aprender. En particular hay que trabajar el conocimiento de los códigos convencionales y los instrumentos de cultura evitando siempre el riesgo de desmotivación. Ha de favorecerse la presencia del factor lúdico.

Para el área artística, tanto el Real Decreto 1006/1991, como el Decreto 20/1992, recogen también una serie de orientaciones metodológicas basadas en el desarrollo de la sensibilidad, la comunicación y expresión de sentimientos e ideas.

2.2.4. Evaluación.

En la introducción del Real Decreto 1006/1991 se especifica que los criterios de evaluación son los que establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado en relación con las capacidades recogidas en los objetivos generales. El nivel de cumplimiento de los objetivos en relación con los criterios de evaluación ha de ser medido de forma flexible teniendo en cuenta el contexto educativo del alumno y sus propias características y posibilidades individuales.

También se habla de la función formativa que cumple la evaluación en tanto permite al profesorado aplicar medidas correctoras para las deficiencias que se observen en el proceso. De este modo, los criterios de evaluación son el referente último de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El Real Decreto 1344/1991 especifica que la evaluación se llevará a cabo tomando como punto de referencia los objetivos en relación con los criterios de evaluación establecidos para cada ciclo y que ésta será continua y global teniendo en cuenta las distintas áreas del currículum.

En los principios metodológicos para la etapa que establece el mismo Real Decreto se especifica que la información que suministra la evaluación debe servir como punto de referencia para la actuación pedagógica. Constituye un proceso continuo, que forma parte del propio proceso de aprendizaje, y su finalidad principal es la adecuación del proceso de enseñanza al progreso real del aprendizaje de los alumnos. Se insiste en la diferencia entre *evaluación* y *promoción*, y en que la primera no puede reducirse a los resultados de exámenes y pruebas; los procesos de evaluación tienen por objeto, no sólo los aprendizajes de los alumnos, sino también los procesos mismos de enseñanza. En otras palabras: las informaciones obtenidas de la evaluación deben relacionarse con los objetivos que se persiguen y con el plan de acción para llevarla a cabo. En consonancia con lo dicho, el proyecto curricular deberá especificar las formas, instrumentos y situaciones en que se va a llevar a cabo la evaluación.

Otra función de la evaluación, esta vez con respecto al alumno, es proporcionarle información sobre el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra cada uno, clasificando los objetivos que hay que conseguir, haciéndolo tomar conciencia de sus posibilidades y de las dificultades que ha de superar, favoreciendo el diseño de estrategias de aprendizaje concretas y adecuadas.

En el ámbito de la Comunidad de Valencia, el Decreto 20/1992 se manifiesta en términos muy parecidos con respecto a la evaluación. Se trata, en efecto, de una evaluación continuada y global según los objetivos de la etapa y de las diversas áreas del currículum. Afecta al aprendizaje, pero también a la enseñanza y a los proyectos curriculares. Es el elemento clave para orientar decisiones curriculares, definir problemas, poner en práctica soluciones, promover la investigación didáctica, etc.

2.3. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

Tal y como hemos hecho al revisar el currículum de la Educación Primaria, vamos a seguir en nuestro análisis el orden de elementos del currículum que aparece en los documentos oficiales para repasar el panorama general que el nuevo sistema educativo pone ante nosotros en el caso concreto de la D y T en la Educación Secundaria Obligatoria.

2.3.1. Objetivos.

El Real Decreto 1007/1991 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria se expresa en términos muy parecidos a los que hemos visto para la Educación Primaria en lo relativo al concepto de currículum y a los elementos que lo componen.

Concretamente de la Educación Secundaria Obligatoria dice que constituye una etapa educativa nueva con características propias que no debe ser concebida como una refundición de la segunda etapa de la ESO, el BUP y la FP. Se trata de una etapa adaptada al estadio evolutivo de los alumnos que se encuentran en la preadolescencia y en los primeros años de la misma con la importancia que adquieren los cambios fisiológicos, psicológicos y sociales que la singularizan. El diseño de la ESO como etapa pretende ofrecer una respuesta educativa unitaria a los adolescentes aportando los elementos cognitivos, sociales, afectivos y morales que permitirán desarrollarse a la persona de forma equilibrada para incorporarse así a la sociedad con autonomía y responsabilidad.

Es fundamental, pues, promover la autonomía tanto intelectual como afectiva y moral de los alumnos y alumnas, desarrollar su sentido de la libertad y la responsabilidad en el entorno de la sociedad, hacerlos avanzar en el respeto a las normas de convivencia democrática, educarlos en el conocimiento y aprecio del patrimonio cultural y en la valoración crítica de los distintos modos de creación artística y cultural de nuestra época.

Por otro lado –y ésta es una diferencia interesante con respecto a la Educación Primaria– en esta etapa se van diferenciando los intereses y las aptitudes de los alumnos y alumnas, por lo que,

junto a la comprensividad, se impone la introducción de otro principio que dé respuesta a estas necesidades más específicas, el de la optatividad.

También en el currículum valenciano el marco global de la etapa coincide en casi todo con el que se establecía en el Decreto de Primaria.

2.3.2. Contenidos.

Los principios metodológicos de la Educación Secundaria recogidos en el Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre especifican que los contenidos deben presentarse con una estructuración clara que deje patentes las interrelaciones entre distintos contenidos en una misma área y entre contenidos de áreas distintas. Se recomienda que la programación del primer ciclo prime la interdisciplinariedad y que sea en el segundo donde se atienda más a las estructuras conceptuales específicas de cada área. De otro lado, se insiste en la necesidad de reforzar los aspectos prácticos de todas las áreas para lograr por este medio la vinculación de la escuela con el ámbito laboral.

El Decreto 1773/92 es el que establece las enseñanzas correspondientes a la ESO en Valencia.

Esto implica considerar al respecto dos dimensiones: el papel de la sociedad en la definición de lo que merece la pena aprender y el carácter instrumental de los contenidos en el desarrollo integral de alumnos y alumnas. En el nuevo marco de la reforma educativa los contenidos los integran datos, informaciones, hechos y conceptos; procedimientos a partir de los cuales se construye el conocimiento y actitudes, valores y normas que rigen el proceso de elaboración de la ciencia y la vida en sociedad. Esta división es útil para el profesor pero el Decreto advierte que no debe producirse al trabajar con los alumnos.

Se especifica después que objetivos y contenidos deben estar muy relacionados. Los segundos no son fines en sí mismos, sino medios para alcanzar los primeros. Por otra parte, en su selección debe predominar la flexibilidad, según los contextos en que se trabaje. En el tratamiento y selección de lo que se ha de enseñar la línea directriz debe basarse en el intento de conjugar la comprensividad con la diversidad, habida cuenta que no se trata de principios antagónicos sino complementarios.

Hay diversos niveles en la utilización flexible (y adaptada a la diversidad) de los contenidos. El primero consiste en la concreción de los contenidos al contexto escolar valenciano, es decir, en partir de la consideración específica de las aulas y los alumnos con los que se trabaja. El segundo tiene que ver con las disciplinas y ámbitos de conocimiento, punto este en el que tiene especial

relevancia la optatividad como medio para adaptarse a la diversidad. Como es imposible abarcarlo todo y como el progreso social y científico es tan rápido que los contenidos pierden pronto vigencia, éstos hay que establecerlos a partir de una selección relevante y significativa que se guíe por criterios de racionalidad. El texto del Decreto ofrece algunos de estos criterios.

2.3.3. Orientaciones metodológicas.

Entramos ahora en el análisis del que –en nuestra opinión– es el elemento central del currículum. Quiere esto decir que, para mantener la línea de examen que estamos utilizando, corresponde ahora revisar las orientaciones metodológicas de los documentos oficiales.

La educación aparece entendida como un proceso de comunicación y la escuela como un contexto organizado de relaciones comunicativas, de modo que así se respeta la doble dimensión social e individual del aprendizaje. En el ámbito de la metodología se deberá tender, pues, a crear ambientes que favorezcan las interacciones entre profesor y alumnos y entre éstos entre sí por medio del debate y el diálogo.

El segundo principio metodológico de la etapa debe ser la consideración de las ideas y conocimientos previos de los alumnos para partir de ellos y conectar así con sus motivaciones, aptitudes e intereses. El trabajo didáctico debe buscar también que los aprendizajes posean una utilidad, es decir, que resulten funcionales para los alumnos. En coherencia con estas consideraciones, habrá de utilizarse una variada gama de recursos, medios y fuentes de información que sean innovadores, motivadores del aprendizaje, facilitadores de la acción procedimental, etc.

Todavía en la línea de dar una orientación comunicativa a la escuela, también los espacios escolares y la organización del tiempo deberán adaptarse a las necesidades y los ritmos de aprendizaje de los alumnos. Las actividades deberán conjugar el trabajo individual con el de pequeño y gran grupo, siempre con un marcado carácter dinámico y flexible.

Con respecto al papel de profesores y alumnos, se parte del hecho de que el alumno debe ser el protagonista de sus aprendizajes y a esta premisa se debe adaptar la metodología. El trabajo del profesor se inscribe en el marco de un equipo en el que se diseñan unas guías didácticas que permitan luego, a través del trabajo práctico en el aula y de la reflexión, el desarrollo de un proceso de formación.

Por último, se indica que la metodología tratará de establecer relaciones entre las distintas áreas y tipos de conocimiento.

2.3.4. Evaluación.

El Real Decreto 1345/1991 habla de la evaluación en los mismos términos en que lo hace el correspondiente Real Decreto de Primaria, pero añade la necesidad de que el alumno participe en el proceso de evaluación a través de la autoevaluación y la coevaluación, pues este hecho es coherente con el impulso de la autonomía personal que pretende potenciar la etapa en su conjunto. Se incluye también la novedad de la orientación profesional y académica plenamente integrada en el proceso de enseñanza–aprendizaje. La orientación ha de ser personal y educativa, y contribuir a la formación integral del alumno, facilitando su autoconocimiento, autonomía e iniciativa, y favoreciendo el desarrollo de criterios personales por medio de la oferta de información sobre su evolución, su integración social y su situación con respecto al proceso de aprendizaje, así como por medio del diálogo sobre sus posibilidades y la madurez y el desarrollo alcanzados. Es evidente, pues, el importante papel de la orientación en relación con la evaluación y la promoción de los alumnos y alumnas.

En Valencia, el Decreto 1773/92, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la ESO se expresa en los mismos términos que el Decreto de Primaria en lo relativo al carácter general de la evaluación. Los principios que inspiran este planteamiento son varios: el carácter procesual y continuo de la misma, la necesidad de adaptarla a cada contexto educativo, la atención a todos los ámbitos de la persona, y no sólo a los cognitivos, y la consideración de la peculiaridad de cada individuo.

El tratamiento de la evaluación en el currículum valenciano presenta una diferencia significativa con respecto al que se le da en los documentos vigentes en el territorio del Ministerio de Educación: en éstos aparece una lista de criterios de evaluación, además de bastante cerrada, algo incoherente a nuestro juicio, en el sentido de que la mayoría se refieren a la comprobación de que se han asimilado conceptos, entrando así en contradicción con el pretendido enfoque pragmático del área y con la prioridad que se concede a los objetivos–capacidades como estructuradores del currículum. En el Decreto valenciano son siete los bloques generales de criterios de evaluación que luego se desarrollan en una serie de subcapacidades. Los criterios de evaluación son orientativos en relación con tres aspectos: para conocer el punto de partida del alumno, para conocer el progreso desde el punto de partida y como instrumentos de valoración del resto de los elementos del proceso de enseñanza: contenidos, metodología, etc.

2.4. VALORACIÓN GLOBAL DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE D y T.

Después de este repaso a los textos legales en los que se recogen los aspectos más destacados del nuevo sistema educativo, se impone realizar una valoración del currículum de D y T.

En primer lugar, señalemos que España ya había suscrito, con anterioridad a la Constitución, toda una serie de compromisos internacionales que no permitían otras opciones en materia de educación a una Carta Magna que pretendiera ser democrática y, por extensión, a una Reforma educativa igualmente calificada. Estos textos referidos son:

Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE de 29 de diciembre), artículo 27.1-10. La Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Confederación General de la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (BOE de 1 de noviembre de 1969), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 19 de diciembre de 1966 (BOE de 30 de abril de 1977), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 19 de diciembre de 1966 (firmado por España el 28 de septiembre de 1976) (BOE de 30 de abril de 1977) y el Convenio para la protección de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales de 4 de noviembre de 1950 (art. 92) (firmado por España el 24 de noviembre de 1977).

El artículo 13.1 del «Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales» de 19 de diciembre de 1966 dice: «*Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actitudes de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz*» (BOE de 30 de abril de 1977).

En este marco se acomoda y toma sitio la actual reforma de la enseñanza, que nace en pleno ambiente de desencanto profesional entre los docentes y la abulia total y absoluta de los discentes, para paliar y corregir, en lo posible, los defectos de fondo y forma de nuestro sistema de estudios. Bastantes de estas expectativas se han reflejado y se han cubierto, mientras que otras han perdido su norte en los programas y es seguro que no aparezcan, en espera de otras reivindicaciones que puedan orientarle, que puedan decirle que existen, pérdidas pero esencialmente latentes.

«La principal y más revolucionaria (de cambio) contribución de esta reforma que hace a la enseñanza, no es otra que la libertad de programación que permite romper, por fin, caducos programas, rígidos y tantas veces irracionales programas que había que cubrir ante todo aunque una parte numerosa de los chicos se quedarán atrás, por momentos, sin posibilidades siquiera de avanzar ni recuperar.» (Cañas, J., 1994, 109).

La labor precisa de unos medios adecuados y de un profesorado capacitado, por lo que es imprescindible mejorar su formación básica y que se cumpla la responsabilidad de la Administración en cuanto a su formación permanente, exigencias éstas que se hacen especialmente necesarias en este campo donde casi todo está por hacer.

2.4.1. La dramatización y el teatro en el currículum escolar.

«Hemos de reconocer que la dramatización y el teatro no surgen en un Sistema Educativo por generación espontánea o por voluntad expresa del bienintencionado programador de turno sino que suelen ser el fruto de una demanda colectiva en la que intervienen elementos tan dispares como:

- *la actuación de distintos Movimientos de Renovación Pedagógica;*
- *la publicación, en cada uno de los países, de las primeras obras teóricas sobre expresión en general y sobre expresión dramática en particular;*
- *la inestimable labor de las compañías de teatro para niños que deciden llevar el teatro a la escuela;*
- *la voluntad de un grupo de autores que se empeñan en escribir teatro infantil;*
- *las jornadas, semanas, simposios, seminarios o congresos de ámbito nacional o internacional que abordan directamente la temática de la educación y el teatro y que son organizadas por grupos de reconocidos especialistas o por asociaciones nacionales e internacionales relacionadas con el teatro infantil;*
- *el conocimiento de experiencias similares realizadas con anterioridad en otras naciones;*
- *y por último, la importantísima labor, frecuentemente infravalorada, de todos aquellos maestros y maestras, profesores y profesoras, que aprovechando cualquier resquicio legal y, fundamentalmente, a costa de su propio tiempo libre, ponen en marcha en sus escuelas, institutos o universidades actividades dramáticas, talleres de teatro, asignaturas o temas relacionadas con el tema.»* (Tejedo, F., 1997, 38–39).

La revista *Cuadernos de Pedagogía*, desde la década de los setenta; Luis Matilla, Carlos Herans y otros autores en una publicación de Acción Educativa, *Teatro Aula*, comentaban la situación nacional e internacional del teatro para niños en la década de los ochenta. En el Segundo

Encuentro de Teatro y Educación en Europa celebrado en Bérghamo (Italia) el año 1992, Tomás Motos presenta dos comunicaciones centradas únicamente en este tema y que recogen el paso de la dramatización y el teatro a los diseños curriculares actuales. Documentos que junto al excelente libro *Dramatización y teatro infantil*, de Isabel Tejerina, publicado en 1994, constituyen el punto de partida obligado para seguir hablando de Dramatización y Teatro en el Currículum.

A continuación pretendemos hacer una valoración de los currícula donde la D y T tenga un papel pedagógico, ya sea como recurso didáctico para diversas asignaturas, ya sea como asignatura optativa. Para tener una visión amplia del asunto, repasaremos los currícula del MEC, Comunidad Valenciana y Comunidad Andaluza. La elección, por supuesto, no ha sido aleatoria. La elección del MEC resulta obvia, pues es la referencia nacional de mínimos curriculares; la Comunidad Valenciana, porque es donde realizamos nuestro trabajo diario como profesor; la Comunidad Andaluza, por estudiar el desarrollo curricular de alguna otra comunidad con competencias plenas en educación.

2.4.1.1. La Dramatización y el Teatro en la 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 respecto a los títeres ni tampoco sobre el juego simbólico de roles.

«El aspecto que más destaca es el carácter subsidiario de la dramatización respecto a la expresión corporal.» (Motos, T., 1996, 25–36).

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía propone para la educación infantil dentro de su comunidad autónoma en el DCB de Educación infantil (1988).

1. Objetivos orientados hacia el desarrollo de la autonomía física, intelectual y moral y la construcción de la identidad.
2. Objetivos orientados hacia el desarrollo de la observación, la interpretación y la comprensión de hechos y fenómenos de la realidad.
3. Objetivos orientados hacia el desarrollo de la capacidad comunicativa en diferentes códigos, así como el desarrollo de formas personales y creativas de expresión.
4. Objetivos orientados hacia el establecimiento y desarrollo de relaciones con los demás y de comprensión e incadernación en la vida social.

«Evidentemente, ante esos objetivos expuestos, pensamos que sí, que el juego dramático puede y tiene validez para abordarlos y desarrollarlos puesto que son coincidentes con los propios objetivos del juego dramático.» (Cañas, J., 1994, 111).

2.4.1.2. La Dramatización y el Teatro en la Educación Primaria.

En una somera lectura de los Diseños Curriculares (año 1989) se llega rápidamente a la conclusión de que la Dramatización está contemplada desde dos puntos de vista:

a) como procedimiento didáctico que se utiliza para conseguir objetivos propios de otras asignaturas; y b) como área de conocimiento con contenidos específicos.

1. La dramatización como método para enseñar otras asignaturas del currículo.

Como procedimiento didáctico las técnicas dramáticas se utilizan en la enseñanza de la lengua y la literatura, de los idiomas, de las ciencias sociales y de los valores o temas transversales.

En el DCB de Educación Primaria (1989, 301), se recomienda su uso como procedimiento didáctico para alcanzar los objetivos de otras áreas. Así en Lengua y Literatura se sugiere el uso de la dramatización en los bloques de contenido: «*Usos y formas de la comunicación oral*», «*El texto oral*», «*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. Desde esta óptica, resulta innegable que la dramatización sea auxiliar y subsidiaria de la *Literatura Infantil* y que se tienda a incluirla en sus programas. Para Juan Cervera la *Dramatización* debería figurar en el *Área de Lenguaje*.

2. La dramatización como asignatura.

Como bloque de conocimiento, la Dramatización está incluida dentro del Área Artística junto con la Plástica y la Música. Pese a pertenecer a ámbitos artísticos claramente diferenciados se presentan como una sola área por motivos de globalización en esta etapa y por el intento de poner en práctica las ideas de las corrientes modernas sobre el arte total.

Ambas consideraciones debieran haber cristalizado en una concepción más equilibrada del Área Artística, en la que la Música ha sido la gran ganadora (5 páginas de definición de la asignatura, 5 bloques de contenidos desarrollados en 9 páginas, y 10 páginas más de orientaciones

específicas), seguida de la Plástica (5 páginas de definición de la asignatura, 3 bloques de contenidos desarrollados en 6 páginas, y 3 páginas de orientaciones específicas). En último lugar aparece la Dramatización (3 páginas de definición de la asignatura, 1 bloque de contenidos desarrollado en 1 página, y 1 página y media de orientaciones específicas).

El resultado final es claro y se refleja numéricamente:

«No es justo si se piensa que la asignatura más globalizadora de las tres es la dramatización cuyo lenguaje teatral admite el uso sistemático de la plástica y de la música, pero no viceversa salvo en contadas excepciones. De las tres es la que da más juego.» (Tejedo, F., 1997, 42).

Las consecuencias de estos desequilibrios valorativos se manifiestan en la escasa importancia que se le concede en el horario a la Dramatización que corre el peligro de ser fagocitada por la Plástica y la Música y sobre todo en el hecho de que a la hora de crear nuevas especialidades de enseñantes se crea el especialista en Educación Musical pero no el de Plástica ni mucho menos el de Dramatización. Lo lógico hubiera sido crear una especialidad de Educación Artística. Es más, en los nuevos planes de estudio de Formación del Profesorado la Dramatización no aparece como asignatura troncal en ninguna de las especialidades.

El Diseño Curricular Base define la *dramatización* como *«una forma de representación que utiliza el cuerpo, la voz y el espacio y tiempo escénico para expresar y comunicar a otros ideas, sentimientos y vivencias»*. Esto es teatro puro y duro. No acabamos de entender el excesivo sentido escénico de una propuesta para niños de 6 a 12 años. Debieran haber pesado más las ideas de la mayoría de especialistas que piensan que es a partir de los doce años cuando se puede empezar a hacer teatro en serio.

Los contenidos propios de esta materia se han distribuido en tres áreas distintas: los aspectos de movimiento, percepción y sensibilización se han atribuido a Educación Física, los aspectos de expresión oral a Lengua y Literatura, y han quedado para la Dramatización los meramente teatrales: el movimiento, el gesto interpretativo y la pantomima, el juego dramático y el juego de personajes: los elementos básicos de la pieza dramática y la representación escénica de personajes y situaciones. No acabamos de entender el porqué de la distribución. No decimos ni diremos nunca que las otras asignaturas no puedan o no deban utilizar esos contenidos. En la dramatización se deben usar siempre porque son las dos formas de expresión fundamentales para el actor o para el que juega a serlo. Da la impresión de que quieren que haya Dramatización pero luego se arrepienten: sí pero no. Como mínimo resulta incongruente que se pretenda un resultado de puesta en escena y se quiten los medios fundamentales para conseguirla.

«Si analizamos someramente los diseños curriculares base (DCB), el Decreto por el cual se establece el currículum en la educación primaria en la Comunidad Valenciana (Decreto) y el Proyecto Curricular de Educación Primaria (PCEP), tenemos la respuesta: la Dramatización se convierte en materia infravalorada respecto a las otras con las cuales comparte área. Veamos el siguiente cuadro:

	Bloques de contenidos	Orientaciones generales y didácticas (1)
DCB	D = 1 P = 3 M = 5	D = 4,5 P = 7,5 M = 15
Decreto	D = 1 P = 6 M = 6	D = 1 P = 4,25 M = 5
PCEP	D = 1 P = 6 M = 6	D = 7 P = 19 M = 24

(1) número de páginas

D = Dramatización, P = Plástica, M = Música.»

(Motos, T., 1996, 25 a 36).

El carácter subsidiario de la dimensión teatral respecto a la expresión corporal no se mantiene en la *Educación Primaria*. Aquí la *Dramatización* recibe un tratamiento diferenciado que acoge de manera adecuada todos sus componentes. Conjuga el lenguaje y la comunicación corporal con lo verbal y contempla sus varias realizaciones: mimo, juego dramático, títeres, sombras, cámara negra.

Dentro de la Educación Artística se contemplan tres tipos de expresiones: plástica, musical y dramática. Si bien en la teoría se tiene en cuenta la expresión dramática. Si bien en la teoría se tiene en cuenta la expresión dramática, en la práctica ello no sucede. Así como entre el profesorado existe el especialista en música, y a veces un profesor del centro se responsabiliza de plástica, no sucede lo mismo con la dramatización. Una de las razones de esta ausencia es que el maestro debe estar más preparado y más habituado a una dinámica grupal totalmente diferente. Es más fácil mantener el «orden» en el aula mientras los alumnos están concentrados en su dibujo o todos cantando una misma canción, que estar divididos en grupos realizando improvisaciones en continuo movimiento. Otra de las razones es que muy pocos maestros han experimentado esta actividad, en contraposición a las otras anteriormente señaladas. La expresión dramática se aplica para representar obras en las fiestas escolares, lo que lleva aparejado una mayor organización y exigencia, tanto del profesorado como del alumnado, desvirtuando las finalidades y los objetivos de la dramatización.

El Diseño Curricular Base, al hablar de la Dramatización en la enseñanza obligatoria, considera como finalidad el conocimiento del propio cuerpo y el de los demás, así como el desarrollo de la capacidades de comunicación; y también observa que la percepción y la realización del comportamiento dramático supone utilizar muchos conocimientos de otras áreas.

«Pero no tiene en cuenta el desarrollo de los procesos mentales tales como: atención, memoria, toma de decisiones, capacidad para organizar, analizar y contrastar. Tampoco aprecia todas las ventajas, desde el punto de vista de la interacción social, que conlleva esta área expresiva.»
(Fuégel, C., 2000, 93).

De una parte, en esta etapa, que cubre de los 6 a los 12 años, la educación ha de ser globalizada. Y de otra, todos los intentos de un arte “total”, coinciden en borrar las fronteras entre los distintos géneros convencionales de arte y en incorporar componentes clásicamente pertenecientes a distintas artes: el espacio, el volumen, la forma, el color, el movimiento del cuerpo, el sonido musical y el ritmo.

La escuela ha potenciado, tradicionalmente, un determinado tipo de lenguaje codificados (verbal y matemático, sobre todo), mientras que ha otorgado a los lenguajes artísticos un tratamiento marginal. Sin embargo, nadie niega hoy el importante papel que juegan en el desarrollo personal y en la expresión y comunicación de los pensamientos, experiencias y sentimientos. Las actividades expresivas se consideran fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora de los alumnos y para los procesos de socialización. Se pretende que a lo largo de la Educación Primaria se potencie el desarrollo de las capacidades necesarias para la realización de dos procesos básicos: el de la percepción de representaciones plásticas, musicales y dramáticas y el de la expresión de sentimientos e ideas, a través de esos medios.

Aunque de pequeño el niño participa en juegos dramáticos tradicionales, recreando personajes y formas de vida habituales: juega a papás, a tiendas, a médicos, etc., lo que implica la adopción de normas y pautas de comportamiento diferentes a las propias, así como estilos de conducta y valores distintos de los que emplea en su comportamiento cotidiano; se trata, a través de estas enseñanzas, de enriquecer los recursos interpretativos que el niño posee, procurándole medios para sistematizarlos y usarlos en la adopción de otros roles. De este modo, toma conciencia de sus posibilidades y las canaliza al servicio de representar para otros, al tiempo que profundiza en las variantes que componen la creación de un efecto determinado: gesto expresivo, voz, movimiento, espacio y tiempos dramáticos, conflicto o tema que se representa y relaciones de conjunto que componen un argumento escénico o dramático.

Las actividades de dramatización conllevan generalmente la realización de un proyecto expresivo de manera común, lo que supone que los alumnos compartan ideas, actitudes y sentimientos y acomoden sus puntos de vista a las nuevas experiencias del grupo, gozando con los descubrimientos que realizan y buscando los modos de expresión adecuados para llevarlos a cabo, con lo que se contribuye de forma específica al desarrollo de la capacidad de socialización y a la creación de hábitos de organización y cooperación mutua. El aprendizaje de roles nuevos permite desarrollar la capacidad de observación de la propia conducta y la de los otros, así como el desarrollo de las capacidades de comunicación.

«La educación escolar tiene por objetivo no sólo que los alumnos adquieran el gusto por elaborar producciones personales, sino también su formación como receptores del hecho artístico, con el fin de lograr futuros espectadores que vayan al teatro sintiendo el espectáculo como algo suyo, como algo que forma parte de su propia cultura y, por lo tanto, de su identidad.

Un niño que reciba una formación constante y continuada, desde la primera enseñanza, en expresión corporal, técnicas de relajación y respiración, improvisaciones, dramatizaciones, potencia sus capacidades comunicativas, intelectuales y artísticas, del mismo modo que va superando las barreras de la timidez, liberándose de inhibiciones y las limitaciones de su realidad, lo que le hará ser un individuo más abierto, dialogante y sensible.»
(Lavella, C., 1996, 251–253).

En el proyecto de Diseño Curricular Base de la Comunidad Valenciana el planteamiento de dramatización cambia notablemente gracias a que el asesor para dicha asignatura fue Juan Cervera, notable especialista en la materia, y se insiste sobre todo en el concepto del juego dramático y en el proceso creativo integrador. Pero la diferencia mayor la podemos encontrar en el Diseño Curricular y en el Material Curricular (A. Alabau y otros, 1994), que se crea para la Dramatización en dicha comunidad, material que aporta las siguientes novedades:

1ª. El debate ya clásico del teatro en Educación y que se expresa en las siguientes oposiciones: proceso frente a producto, persona frente a método, drama frente a teatro, inclinándose claramente hacia el primer término (proceso, persona, drama).

2ª. La incorporación de aspectos de percepción, sensibilización y expresión corporal atribuidos a Educación Física y que aquí se consideran indispensables para el desarrollo de las capacidades expresivas y que constituyen uno de los pilares de la dramatización.

3ª. La incorporación de aquellas facetas de la expresión oral (respiración, ortofonía, dicción interpretativa) que hacen referencia a cómo interpretar oralmente los textos y que es obvio que se

pueden tratar en la clase de Lengua y Literatura, pero no lo es menos que son fundamentales dentro de cualquier ejercicio o técnica dramática donde se utilice la voz.

4ª. La notable ampliación del tipo de actividades que tienen cabida dentro de la Dramatización, consecuencia evidente de: a) El estudio exhaustivo, efectuado por los autores de este Material Curricular, de las obras publicadas en España sobre el tema hasta el momento; b) El referente teórico-práctico de los anglosajones sobre la materia «drama»; c) El estudio específico realizado sobre los diseños curriculares quebequenses promovidos por la Universidad de Québec à Montreal, la más prestigiosa del mundo en pedagogía teatral.

Este apartado resulta trascendental toda vez que se ensancha la visión de la asignatura con actividades de desinhibición, de relación grupal, de relajación, de rítmica corporal, de exploración del espacio o de los objetos, de transposición a cualquier forma de expresión no dramática: actividades todas que se alejan bastante del juego dramático e intentan conferir a la Dramatización una cierta impronta de lenguaje expresivo total al mismo tiempo la separan de la Literatura Infantil: la mayoría de bloques de contenido que van rellenando la dramatización no tienen nada que ver con el texto, y algunos, incluso, no tienen nada que ver con el juego dramático.

5ª. El talante creativo e imaginativo que impregnan la mayoría de las actividades de la Dramatización obliga a plantear objetivos o finalidades formativas pero también lúdicas.

6ª. El carácter eminentemente práctico de las propuestas o tareas que componen la Dramatización. Se supone que la dramatización es fundamentalmente una asignatura práctica, donde se tienen que «estudiar» pocas cosas y se tienen que «hacer» muchas más (en griego, *drama* significa *acción*).

Los contenidos acostumbran a responder casi siempre a la pregunta: ¿Qué puedo hacer dentro de esta actividad, dentro de este taller o asignatura? Entendemos que a la propuesta de Dramatización del Diseño Curricular Base del territorio MEC le sigue faltando coherencia, que ha tenido olvidos lamentables como han señalado distintos especialistas (Tejerina, Cañas, Motos, Tejedo), y que es excesivamente conciso: su lectura da pocas ideas, no señala alternativas ni sugiere posibilidades de concreción. Por el contrario algunas Comunidades sí han tenido en cuenta las observaciones anteriores y presentan un diseño mucho más sugerente.

La Comunidad Valenciana desarrolla en su diseño de Dramatización para Primaria siete bloques de contenido para cada Ciclo, adecuados a las distintas edades.

1. Percepción, Desinhibición. Exploración del cuerpo y la voz.
2. El juego: simbólico, funcional, tradicional, dramático, de papeles.

3. Las formas dramáticas: títeres, marionetas, máscaras, mimo, teatro de sombras, teatro negro, recitales, teatro de animación, creación colectiva, la creación de textos.
4. Los elementos y papeles del Juego Dramático.
5. Expresión corporal: ritmo y movimiento corporal.
6. Exploración de los recursos materiales: objeto, vestuario, espacio escénico, luces, sonido...
7. Análisis y valoración de la actividad dramática.

Los bloques son los mismos en los tres ciclos pero se tiene en cuenta la edad para la concreción de actividades y su índice de dificultad.

En la actualidad, cualquier profesor que pretenda desarrollar la expresión dramática con sus alumnos tiene múltiples posibilidades. Sirva como argumento un repaso a los documentos curriculares programados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que en menor o mayor medida, no distan mucho de los correspondientes al territorio MEC y a los de otras comunidades.

«Dentro de la educación infantil y primaria, el juego dramático se presenta como actividad que permite desarrollar desde la globalidad gran parte de los objetivos propuestos para estas etapas educativas. Es el área de educación artística la que asegura un lugar en el currículo a la dramatización en los tres ciclos de la educación primaria.» (Vázquez, F.J., 1999, 20 a 32).

Junto a la música y a la educación visual y plástica, los contenidos de la dramatización en la educación primaria, como aparecen en el documento *Orientaciones para la secuenciación de contenidos* (1992), se articulan en torno a tres grandes bloques: «Percepción», «Expresión» y «Análisis sensible».

El bloque de análisis sensible es, según las *Orientaciones para la secuenciación de contenidos* del área de educación artística: el eje de unión entre la percepción y la expresión. Entendiéndose que sólo a través del análisis de las elaboraciones artísticas o estéticas, naturales o artificiales, es posible sistematizar la percepción y, posteriormente, con el conocimiento de los lenguajes propios que componen el área y de sus elementos integradores, se podrá llegar a una adecuada, rica y personal expresión artística, lejana al estereotipo o la paralización expresiva que puede producirse a partir de determinados momentos de esta etapa.

Pero no sólo resulta rotundamente clara la opción del hecho dramático para la educación infantil ya que la misma CEJA propone la existencia, entre otras, del área de conocimiento y

utilización de diferentes lenguajes y formas de expresión para el período comprendido entre los 6–12 años, es decir, para la enseñanza primaria, área que tendría por finalidad el desarrollar en los chavales de dicha etapa escolar todas sus posibilidades comunicativas y expresivas a través de distintos códigos y formas de expresión, al mismo tiempo que potenciarles la capacidad creativa, resultando lógico, pues, pensar tanto en el juego dramático como en los talleres de expresión como en instrumentos válidos que posibiliten su consecución.

La Dramatización como asignatura, podemos definirla como un proceso cuya finalidad principal es el desarrollo personal (¿y grupal?) expresivo fundamentalmente a través del juego dramático y de sus elementos y de la utilización de las técnicas globalizadoras del lenguaje teatral y de las formas dramáticas pero también a través de cualquier forma de expresión, juego o actividad que contribuya al desarrollo expresivo y comunicativo del individuo.

Dando por sentado que el objetivo irrenunciable es el desarrollo expresivo–comunicativo, la Dramatización carecería de contenidos específicos propios y se nutriría de juegos, elementos o actividades provenientes de cualquier disciplina o forma expresiva, entre las que merecen principal atención el lenguaje dramático o teatral, pero sin que dicho lenguaje tenga la exclusividad.

«Para concluir estos apartados referentes a la ‘Dramatización’ en la Educación Primaria conviene dejar constancia de que en la definición de una asignatura resulta fundamental conocer la finalidad u objetivos de la misma y explicitar los contenidos. De acuerdo con esto, la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia es equívoca: en el fondo está hablando de Teatro o eso es al menos lo que parece. Dicha propuesta es, a todas luces, inadecuada para la Educación Primaria, sobre todo en el Primer y Segundo Ciclo, ya que una actividad, que persigue un producto–espectáculo con finalidad estética, que requiere múltiples repeticiones o ensayos para obtener resultados mínimamente aceptables, que conlleva la aparición de roles muy marcados (actor, director, escenógrafo, etc.) y que necesita 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.»
(Tejedo, F., 1997, 48).

Teniendo en cuenta el bajo status que se le ha dado al 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 encarnar en la realidad, o aparezca como un simple rótulo en las

programaciones. En el ámbito de la Enseñanza Primaria e Infantil, parece haberse sustituido la palabra Drama por Dramatización. La Dramatización que se define en la LOGSE no se debe confundir con el Drama. Sin embargo, si se hubiera seguido por el camino del Drama, se habría llegado a lo que el espíritu de la LOGSE pretende en la teoría pero no consigue en la práctica: encontrar un elemento globalizador del Área Artística.

Para un profesor del Área de Artística resulta realmente difícil lograr los objetivos planteados por la LOGSE porque, a pesar del intento globalizador, se siguen formulando y desarrollando desde las perspectivas estancas de Plástica, Música y Dramatización.

«Para un Profesor de Drama, este espíritu globalizador no es una meta a conseguir, sino su trabajo diario, y nunca tendrá que intentar fusionar tres formas de ver la Expresión. Simplemente trabajar Drama.» (Bercebal, F., 1995, 70).

2.4.1.3. La Dramatización y el Teatro en la Educación Secundaria Obligatoria.

En la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el dato más significativo es que la Dramatización o cualquier asignatura relacionada con el arte dramático, desaparece como materia obligatoria. En la Reforma del Sistema Educativo se propugna un cambio de enfoque y de metodología en la enseñanza. Entre los procedimientos participativos que se citan en los Diseños Curriculares encontramos algunos que se basan en la simulación y la dinamización, actividades basadas en el lenguaje dramático. Estas tienen objetivos propios, pero también virtualidades vicarias como fomentar la creatividad y actitudes positivas. De las técnicas y actividades basadas en el lenguaje dramático se hacen, sobre todo, dos usos curriculares:

- a) Como un área de conocimientos con contenido específico.
- b) Como procedimiento didáctico para alcanzar los objetivos propios de otras materias.

Ambos aparecen contemplados en los Diseños Curriculares en los desarrollos de la LOGSE con desigual tratamiento. En el caso de la ESO se contemplan las dos posibilidades, la primera como optativa.

En el bloque 5 del área de Lengua y Literatura ‘Sistemas de comunicación verbal y no verbal’ se considera como contenido la dramatización (DCB, ESO II, 393).

Más adelante se expone la conveniencia de motivar a los adolescentes hacia nuevas formas de expresión corporal, teatral, musical, cinematográfica y pictórica, poética... La educación debe ayudar a que el consumidor pasivo de los diferentes lenguajes se convierta en emisor activo (DCB, ESO II, 432). Al hablar de estrategias didácticas, se afirma que pueden aplicarse, en esta área, por

ejemplo, para la realización de comentarios de texto, las dramatizaciones, los debates, análisis lingüísticos y, realización de proyectos de trabajo (DCB, ESO II, 403).

Además del clima respetuoso conviene que existan espacios apropiados (dentro y fuera de las aulas) que permitan y fomenten las diferentes actividades (investigación, dramatización, coloquios, visionados, DCB, ESO II, 405).

Dramatizar se considera como actividad básica para el desarrollo de la lengua oral, como medio de comunicación, junto con improvisar, leer con expresividad y recitar. Como actividades lingüísticas importantes se citan los comentarios de texto, debates, resúmenes, diálogos inventados, creación de programas de radio, dramatizaciones, publicidad imaginaria (DCB, ESO II, 410).

La dramatización resulta rica por su importancia didáctica para expresar emociones e ideas en diferentes registros y contextos, permite ejercitar la pronunciación, entonación y posturas adecuadas, ayuda a desarrollar la memoria y amplía el conocimiento o apreciación del género dramático (DCB, ESO II, 411).

«Como se puede observar, el Diseño Curricular Base habla sólo de una de las formas dramáticas: la dramatización. Pero existen otras, que ya estudiaremos.» (Motos, T., 1992).

Los contenidos de expresión corporal (ritmo, expresión gestual y cualidades expresivas del movimiento) son tratados en el Área de Educación Física. La única posibilidad que hay de incluir el teatro en los currículos es como materia optativa. El artículo 12.3 de la LOGSE dispone que las administraciones educativas favorezcan la autonomía de los centros en aquello que respecta a la definición y programación de las materias específicas.

Aquí resulta vital que haya profesorado, con un mínimo de formación, interesado en proponer la asignatura porque de lo contrario el teatro corre el peligro de no tener presencia en el Centro Educativo. Para impartir estas materias no hay un profesorado especializado, salvo el que se ha procurado una autoformación y se ha preocupado de seguir determinados planes de formación. Cualquier profesor que lo solicite puede darla. Normalmente son profesores de Lengua y Literatura, idiomas y, en muchos casos, profesores que tienen que completar el horario.

El Diseño Curricular Base prevé la Dramatización o el Teatro como un espacio de Optatividad y eso supone que el profesor que desee impartir la asignatura debe presentar un proyecto de programación que aprueba el organismo competente. Que sepamos, la Comunidad Valenciana es la primera que publicó el Diseño Curricular de Dramatización–Teatro para la ESO.

Ya en la ESO (12–16 años), en el Diseño del Espacio de Optatividad Dramatización–Teatro de la misma Comunidad Valenciana (1995) se hace el siguiente planteamiento inicial:

«La materia optativa Dramatización/Teatro pretende integrar dos maneras de concebir las actividades dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje, ambas igualmente válidas. La dramatización, más centrada en el desarrollo personal, y el teatro, más dirigido hacia las prácticas artísticas. Esta doble visión no significa dicotomía ni separación, ya que ambos enfoques tienen una raíz común: el lenguaje dramático. En este sentido, se puede empezar en los primeros años de la etapa con actividades centradas principalmente en la dramatización, para incluir actividades teatrales en los cursos más avanzados y en los grupos de más experiencia.»

Tanto la dramatización como el teatro son formas de representación que utilizan el cuerpo, la voz, el espacio y el tiempo escénicos para expresar y comunicar ideas, sentimientos y vivencias. La dramatización puede entenderse, además, como un procedimiento consistente en dar forma teatral a algo que en principio no la tiene.

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 poderoso medio de aprendizaje, ya que implica simultáneamente aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices (...)

El teatro, entendido como materia de enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria, no debe consistir solamente en hacer y ver teatro. Tampoco debe considerarse como un cuerpo de conocimientos sobre la historia y la literatura dramática y sobre las técnicas actorales. En esta etapa educativa, hay que optar por enfoques más flexibles y didácticamente más ricos, centrados en el proceso de investigación y aprendizaje, en el proceso de compartir y aportar ideas y en el proceso de creación.

En definitiva, la finalidad de la materia optativa Dramatización/Teatro no es la de formar actores, directores teatrales o escenógrafos, sino la de constituir un proceso de aprendizaje de la expresión dramática, la comunicación grupal y la creación a través del juego teatral».

(A continuación se enuncian los objetivos y se pasa finalmente a los 6 bloques de contenidos, siete si se considera que el último, sin duda alguna, es doble). Los bloques se agrupan temáticamente bajo un epígrafe. Cada bloque se subdivide en numerosos apartados, de los que ofreceremos aquí una breve síntesis:

1. Dramatización. Recoge todos los contenidos de Primaria que siguen siendo válidos para Secundaria: juegos, elementos del esquema dramático, improvisación.
2. La representación de papeles: se llega hasta el *role play* y creación del personaje.
3. Lectura, dicción, análisis y creación de textos.
4. Expresión corporal.
5. El discurso teatral. El bloque comprende los sistemas de signos operantes en el discurso o espectáculo teatral y sus relaciones.
6. (El bloque doble) Montaje de representaciones teatrales y asistencia a espectáculos teatrales, donde se trata la formación como espectador. (1995)

Este Diseño Curricular se completó con una amplia unidad didáctica, sobre el personaje. Los puntos de referencia orientativos son dignos de tenerse en consideración. (Alabau, A. y otros, 1994).

«A favor de la Dramatización y del Teatro como asignaturas.

El hecho de que la Dramatización y el Teatro sean asignaturas conlleva o significa que:

–Las horas impartidas son lectivas tanto para el alumno como para el profesor, es decir, están dentro del horario de ambos.

–Al ser una actividad lectiva se le asigna un aula, local o espacio físico donde puede llevarse a cabo.

–El tiempo de realización o clase merece el mismo respeto que el de cualquier asignatura y no puede ser invadido o interrumpido por ningún otro profesor, con exámenes, explicaciones o recuperación de tiempo perdido. Del mismo modo, impide que se pueda sacar a un alumno de clase injustificadamente.

–La Dirección del Centro o la Jefatura de Estudios procuran satisfacer las necesidades mínimas: equipos de sonido, oscurecimiento de la sala de trabajo, material indispensable.

–Las actividades dramáticas suelen contar con un pequeño presupuesto para recitales, montajes o dramatizaciones más o menos preparadas.

En resumen, la Dramatización y el Teatro adquieren el status de asignatura porque tienen profesor, aula y parte del horario.

Entre los aspectos negativos que se señalan a la asignatura se destaca que deben hacerse programaciones y evaluaciones: no acabamos de ver el problema cuando hay infinidad de objetivos válidos, muchos aspectos o bloques de contenidos por donde desenvolverse, cuando está cada vez más en auge la evaluación creativa y la autoevaluación, y cuando deben analizarse no tanto los resultados artísticos

sino el proceso en el que se ha participado.» (Tejedo, F., 1997, 54-55).

Para la Junta de Andalucía, en la enseñanza secundaria los dos grandes bloques de objetivos generales del área de lengua, los de expresión y los de comprensión, pueden ser cubiertos, en mayor o menor grado, por actividades de carácter dramático, ya que los primeros intentan, según la CEJA «desarrollar la capacidad de comprensión de diferentes tipos de mensajes, expresados mediante códigos y en diversos contextos y situaciones», (1992). Estos códigos que se apuntan desde estos diseños curriculares, no solamente aquellos de carácter verbal, como lo son toda clase de textos, tanto orales como escritos –y aquí incluimos al texto dramático– sino también los de carácter no verbal –corporales, plásticos, musicales...–, pueden ser abordados desde los juegos de expresión, así como desde el propio taller de teatro en un intento de ahondar el doble.

En la educación secundaria obligatoria, las alternativas se diversifican. Por una parte, son varias las áreas que reclaman la actividad dramática para avanzar en sus objetivos: las ciencias sociales, la educación plástica y visual, la música, la educación física, la lengua extranjera... Por otra, el Decreto de educación secundaria obligatoria (1992), en el anexo dedicado al área de lengua castellana y literatura, incluye el siguiente contenido: «*La Dramática (texto y espectáculo, estructura, personajes, recursos, etc.). Obras destacadas del género dramático. Evolución del género dramático*». A su vez, como uno de los criterios de evaluación, propone el siguiente:

(...) Se deben teatralizar las situaciones comunicativas para vivir de forma más real e integrada la realidad, para extraer información que enriquezca nuestros puntos de vista, que nos dé pautas de cómo expresarnos con nuestro cuerpo, de las apoyaturas y complementariedades que puede tener la palabra. Pero también debe el alumnado producir textos donde estos elementos comunicativos estén presentes y ayuden a ver la realidad de forma integrada.

Con ello, propone un doble acercamiento al hecho teatral: uno desde el estudio del género literario y otro desde la dramatización de situaciones.

El documento de *Orientaciones Generales para la Secuenciación de Contenidos* en el área de lengua castellana y literatura (1992), que señala:

La capacidad de motivación del teatro, así como la variedad de recursos de todo tipo que pone en juego, hacen de él una actividad particularmente atractiva y eficaz. En el primer ciclo parece conveniente detenerse en la dramatización y el juego escénico.

Y, refiriéndose al segundo ciclo:

(...) Por ello, a pesar de las dificultades que comporta, sería muy rentable en este ciclo lograr que entre las actividades generales del Centro figurase el montaje de obras teatrales. Estos montajes constituyen además un estímulo para aproximarse a las obras dramáticas más representativas de la literatura.

Aparecen como materias optativas la «Expresión Corporal» (en segundo de ESO) y el «Taller de Teatro» (en tercero y cuarto).

En las ciencias sociales introducen contenidos referidos a técnicas basándose en ellas:

– *«Dramatización y simulación de hechos y procesos históricos o sociales.»* (1989).

O, incluso, en los diseños curriculares del área de comunicación (lenguas extranjeras) se argumenta que, ante las actividades que más favorecen la adquisición de la competencia social o capacidad de establecer una interacción con otro, se encuentra la dramatización, siendo literalmente el enunciado que sirve de justificación para tal aseveración el siguiente:

– *«La interpretación de papeles en situaciones simuladas de comunicación, pues las simulaciones pueden ser organizadas en función de los niveles de competencia social de cada grupo.»* (1989).

El diseño curricular que la Junta de Andalucía elabora sobre música, igualmente refleja la interrelación entre lenguaje musical y movimiento haciendo una clara defensa de técnicas psicomotoras, tales como la propia psicomotricidad, la expresión corporal y la danza: *«A través del movimiento se llega a una mejor comprensión del lenguaje musical. La materia básica es la experiencia sensorial y motriz para llegar paulatinamente al conocimiento intelectual del mismo. La expresión corporal y la danza posibilitan que se desarrollen facultades corporales y mentales, ya que la rítmica, base de estas actividades, se ocupa esencialmente de la relación entre la música y el individuo.»* (1990)

La educación visual y plástica comparte con otros lenguajes –y entre ellos, el lenguaje dramático–, objetivos que les son comunes a todas las formas de expresión:

1. Desarrollar la capacidad de observación y percepción.
2. Utilizar el lenguaje visual como forma de expresión–comunicación individual y colectiva.
3. Conocer y aplicar técnicas y desarrollar destrezas.
4. Favorecer la desinhibición.
5. Estimular la creatividad.

6. Desarrollar la capacidad de análisis, juicio crítico y autocrítico y valoración de los aspectos estéticos en las manifestaciones artísticas individuales y colectivas de distintas épocas.
7. Integrar los diferentes lenguajes.
8. Fomentar el tratamiento de la expresión plástica a través del trabajo en grupo. (1989)

La educación física contempla dos objetivos claramente relacionados con actividades de carácter expresivo corporal–dramático:

- *«Conocer las distintas partes y funcionamiento del cuerpo (conocimiento basado en la asimilación y acomodación al espacio vital mediante el dominio y utilización corporal en beneficio propio y de las relaciones armónicas con los demás).*
- *«Saber utilizar el cuerpo como medio de expresión (facilitar la posibilidad de establecer canales comunicativos de tipo corporal que ayuden al proceso relacional con los demás).» (1989)*

Todas estas referencias y aun otras no señaladas, determinan la posibilidad de utilización de las formas dramáticas de expresión como instrumento pedagógico de uso en la consecución y desarrollo de los programas curriculares de las distintas áreas, suponiendo un acercamiento hacia un tipo de trabajo, condenado al fracaso más absoluto con anterioridad en los intentos de realización efectiva que se efectuaron y que ahora, tras esa libertad de programación y esa necesidad de concreción y adaptación de los diseños curriculares base que se les ofrece a los centros y al profesorado para hacerlos realmente suyos, cobra por entero fuerza y sentido. Nos referimos, lógicamente, a la interdisciplinariedad.

2.4.1.4. La Dramatización y el Teatro en el Bachillerato.

Lejano y difuso el papel que se otorga al teatro, que desde luego, tampoco aparece incluido como asignatura en ninguno de los cursos correspondientes al nuevo bachillerato. Sin embargo, todavía queda la esperanza de que la hipotética rama del bachillerato artístico pueda recoger alguna vez en sus programaciones actividades relacionadas con el teatro. Esperanza, una vez más, lejana, pues ya están implantados, y su diseño resulta cada vez más discutido y problemático. Es lamentable que no se haya desarrollado una de las posibilidades que se incluían en el LIBRO BLANCO para la reforma educativa, el BACHILLERATO DE ARTE DRAMÁTICO, incluido dentro de la opción del Bachillerato artístico (17–18 años), que habría dado paso a las Escuelas Superiores de Arte Dramático del mismo modo que el Bachillerato de Artes Plásticas dará paso a la Escuela Superior de Bellas Artes.

Pero, mientras tanto, decimos, convendría aprovechar todos los intersticios legales y curriculares que permiten ofrecen a los bachilleres un taller teatral optativo, para no desamparar a todos aquellos que quisieran seguir disfrutando de las bonanzas de una disciplina experimentada en cursos anteriores, y de una utilidad básica para un eventual tránsito hacia Escuelas Universitarias de Arte Dramático. Recordamos, en cualquier caso, algunas atenciones esenciales que la enseñanza del Teatro puede tener con alumnos de 16 y 17 años.

- Primero: formar decididamente lectores y espectadores teatrales.
- Segundo: sin renunciar a la metodología lúdica y viva que caracteriza o debe caracterizar los tramos educativos previos, dar a conocer los primeros instrumentos rigurosos y sistemáticos para un aprendizaje formal de esta vieja arte rítmica, en sus vertientes de uso del cuerpo, del lenguaje y de la acción; así como facilitar el engranaje de esa intensa, cohesionante y aleccionadora travesía que conduce a la puesta en escena, y...
- Tercero: pero seguramente lo más importante, un entrenamiento psico-físico que ha de ser válido para siempre, con independencia de la dedicación profesional. Que cosas como respirar, relajarse, caminar, sentarse, mirar y percibir, concentrarse, hablar, sentir, imaginar, tocar, comunicarse..., puedan hacerse con diversos grados de sutileza y eficacia, economía de medios, calidad de energía interna, libertad expresiva, etc.

«Constituye todo ello un hecho que no debe dejar de interesar a cualquiera, que podría ya, así, empezar a revisar continuamente lo que sabe y hace, estar dispuesto siempre a aprender a aprender, a mirar lo que le rodea y a sí mismo ante el espejo con humor y crítica rebeldía.» (Salama, R., 1997, 25).

2.4.1.5. Presencia del Drama Escolar en Europa.

La existencia de congresos y festivales de teatro para niños en diferentes países europeos nos permite valorar cómo el teatro para la infancia y la juventud se encuentra verdaderamente normalizado en muchos de ellos. El teatro profesional para la infancia y la juventud está en ascenso internacionalmente. El aumento de asociaciones y organismos nacionales e internacionales, Teatros Nacionales para la Infancia y la Juventud, Congresos y Simposios, Festivales y Jornadas, y una incipiente investigación universitaria dan cuenta del mismo.

Desde principios de siglo existe en toda Europa un interés creciente por impulsar la vinculación del teatro con el mundo escolar desde los niveles básicos. Nos parece muy interesante seguir aquí los planteamientos de I. Tejerina (1994, 261 a 281).

Un lejano precedente inglés en este empeño fue Caldwell Cook, profesor de Perse School (Cambridge), que en 1914 propugna el uso del *drama* como medio educativo no sólo por su valor en sí sino como método de aprendizaje lingüístico. Precursores apasionados como Slade y Way en los años cincuenta y sesenta, la aparición en 1968 del *Education Survey 2: Drama HMSO*, elaborado por el *Department of Education and Science (DES)*, así como la labor de los *Schools Councils*. La importancia de la actividad desarrollada en los años sesenta por los asesores comarcales de *drama*, los *advisers*, y se refiere a la notable labor de su asociación profesional, la *National Association of Drama Advisers (NADA)* y a la de la *Association of Teachers in Colleges and Departamentos of Educacion (ATCDE)*.

El arte dramático tiene una larga historia en las escuelas de Inglaterra pero las responsabilidades de los profesores especializados en esta materia fueron definidas, quizá por primera vez a escala nacional, a raíz de la Educational Reform Act (Ley de Reforma Educativa) de 1988. El arte dramático forma parte del derecho básico de los jóvenes en el sistema curricular nacional de Inglaterra. Existe como asignatura académica de propio derecho en la GCSE (de 14 a 16 años) y después (niveles AS/A y ciclo formativo de primer grado, de 16 a 18 años). Desde 2001, se han publicado varios documentos de orientación sobre la enseñanza y evaluación del arte dramático para profesores de teatro dentro de la asignatura de lengua inglesa (lengua materna), así como de los profesores de arte dramático como materia independiente.

El pensamiento de la documentación actual está muy influido por *All Our Futures*, el informe del Comité Nacional de Asesoramiento sobre Educación Creativa y Cultural de 1999. El National Theatre de Londres, mediante su programa *N.T. Education*, cuyas líneas de actuación podrían resumirse en los siguientes puntos: Distribuyen producciones de interés y pequeño formato en Londres y otras regiones. Actúan en escuelas, colegios, pequeños teatros y comunidades de barrio. Apoyan las representaciones con discusiones y talleres que plantean ampliar y profundizar la experiencia que supone contemplar una obra teatral. El N.T.E. alienta una forma de asociación que agrupa a siete mil escuelas, cada una de las cuales recibe un boletín en el que se contienen los actos programados y los proyectos futuros. Los contactos con los enseñantes es permanente, desarrollando programas y asesoramiento a los estudiantes y autoridades educativas para la realización de todo tipo de programas relacionados con el teatro. Durante las vacaciones se han organizado escuelas de verano dirigidas a profesores y artistas, con las que se pretende disminuir las barreras existentes entre la educación y el arte. También se han ofertado a los educadores talleres de maquillaje, iluminación e improvisación para niños.

En el currículum inglés, el Drama es una asignatura artística práctica, lo cual viene a insistir en la naturaleza eminentemente pragmática de todo el sistema educativo inglés. El objetivo es el

desarrollo de las capacidades de imaginación, conocimiento, creación y actitudes sociales del alumno, el incremento de la seguridad en uno mismo a la hora de comunicarse, el crecimiento del interés, conocimiento y profundización en las diversas experiencias teatrales y dramáticas, a lo largo del tiempo. La evaluación está condicionada a los conocimientos propios del alumno pero también a los de su grupo. Estas pruebas de evaluación, enormemente completas, estarán integradas por ejercicios escritos y por trabajos prácticos; en realidad, en los primeros se pide una reflexión sobre la práctica.

«Se insiste siempre en que el alumnado que acude a las clases de drama es, inherentemente, muy variado y, por tanto, deben respetarse siempre sus diferentes posibilidades. En definitiva, los contenidos previstos en esta asignatura, en ambos niveles (Secundaria obligatoria y A level) confieren una enorme importancia a la reflexión sobre el teatro, ya sea en su versión de análisis de la propia actuación del alumno en clase, de su grupo, etc., como en lo que se refiere al análisis de espectáculos a los que se debe acudir fuera de la escuela. La parte práctica, de igual peso específico, consiste en la representación dramática, ante una audiencia, de un texto, el conocimiento y dominio de las técnicas de producción y montaje, el dominio de los resortes de la improvisación, el conocimiento de una serie de mecanismos y recursos relacionados con el teatro que la propia escuela juzgue interesantes, como pueden ser danza, música, maquillaje, vestuario, marionetas...» (Domínguez, C., 1996, 277)

Figuras relevantes en teatro y educación como Dorothy Heathcote (Newcastle University) y Gavin Bolton (Birmingham Polytechnic), y la misma existencia de asociaciones nacionales de *drama*, por ejemplo, la *National Association for the Teaching of Drama (NATD)* o la *National Association for Drama in Education and Children's Theatre (NADECT)*, que organizan conferencias y congresos, editan revistas, etc.

La labor que las compañías profesionales realizan con los escolares, hay que hacer mención especial a los *Theatre in Education Programmes (TIE)*, y a los *Young People's Theatre Programmes (YTP)*. Francia tiene como referencia histórica obligada la de Leon Chancerel y su noción de *jeu dramatique* en los años treinta. En 1941, un grupo de directores de prestigio fundan el grupo *La educación por el Juego Dramático*. En los años sesenta los pedagogos de *L'Ecole Nouvelle* renovaron profundamente el *juego dramático* y el fenómeno de *l'animation théâtrale*. Catherine Dasté, Gilberte Tsai.

Desde 1983, *Les Projets d'Action Educative* están extendidos en todos los niveles de la enseñanza. Otro organismo importante son *Les Commissions Académiques d'Actions Culturelles*.

Profesores interesados han constituido *l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale*, *I Encuentro Nacional Teatro-Educación* (París, junio 1988), el *Institut d'Etudes Théâtrales* de la Sorbonne Nouvelle Université París III. Alrededor de Richard Monod y Jean-Pierre Ryngaert.

En Francia funcionan cinco centros dramáticos para la infancia y la juventud. La incidencia de un fenómeno como el de la *animación sociocultural*, vinculado a la expansión de la educación popular y a la democracia cultural, influye en el auge del teatro europeo para la infancia y la juventud desde los años setenta. Cada país vive esta corriente animacionista de modo particular. En Francia, por ejemplo, tiene mucha fuerza en toda la sociedad (*Mayo del 68* está en su origen). Hay actividad en las escuelas, los barrios, las ciudades y los pueblos.

En la última “Biennale Theatre Jeunes Publics de Lyon”, profesionales del teatro y la educación de diferentes países realizaron una serie de demandas y recomendaciones que viene a reflejar el rigor y la vitalidad de este sector en el ámbito europeo. Las propuestas más interesantes podrían resumirse en los siguientes puntos:

- 1) Solicitar el respeto para los artistas que deciden emprender la conquista de nuevos públicos.
- 2) Establecer una nueva práctica comunicativa en el teatro para jóvenes.
- 3) Sensibilizar a la sociedad sobre la necesidad de teatro dirigido a la infancia y a la juventud.
- 4) Impedir que la creación teatral pierda su sentido de riesgo y de búsqueda.
- 5) Abordar la enseñanza del teatro como auténtica iniciación al descubrimiento del sentido artístico.
- 6) Dinamizar la formación de enseñantes.
- 7) Ejercer un autocontrol que evite la actitud de mendicidad crónica frente a la Administración por parte de los profesionales del teatro.

En Italia han sido muchos los esfuerzos de los profesionales del teatro y de los profesores para la dinamización teatral en la escuela desde los años setenta. La singularidad del caso italiano radica en el impulso del movimiento realizado por un partido político concreto, el *PCI*; explica, por ejemplo, el mayor desarrollo del *teatro de los niños y para los niños* en todo el norte del país. Un ejemplo es el debate organizado en Roma el 27-28 de junio de 1984. Las comunicaciones versan sobre el sistema formativo integral, el teatro como servicio público, la problemática relación entre profesionales del teatro y educadores, la formación de los profesores o el lugar del teatro en los programas escolares.

En Bélgica hay que destacar los estudios de Roger Deldime, director del *Centro de Sociología del Teatro* de la Universidad Libre de Bruselas. Un sistema de selección de los ministerios de Cultura y Educación permite la subvención del cincuenta por ciento del costo de la representación a las instituciones que contraten compañías de teatro infantil.

Portugal ha conseguido logros importantes en la oficialización de la expresión dramática en las Escuelas de Magisterio y bajo su impulso se han celebrado numerosos encuentros internacionales. El último (Oporto, julio 1992) para constituir *IDEA (International Drama Education Association)*, la primera asociación mundial de teatro y educación.

2.4.1.6. Conclusiones.

Es fácilmente constatable que la inmensa mayoría de la plantilla en activo del profesorado de Primaria no ha recibido en su formación básica preparación alguna y que estamos todavía lejos de que el teatro sea asignatura troncal en este currículo. El resultado es que la *dramatización* por regla general se practica poco y que recogida desde el año 1981 en el *Boletín de Evaluación Continua* ha sido un derecho secuestrado para un porcentaje abrumador de los escolares españoles. La *Expresión Dramática o Teatral* no está fijada como materia troncal en ninguna de las siete especialidades previstas en el Real Decreto 1440/91 de 30-8 BOE 244 11-X-91 sobre el currículo para la obtención del título oficial de Maestro. La contradicción es grave. El Ministerio estipula por fin en la LOGSE la práctica dramática, pero no dispone los medios mínimos para la formación de quienes han de ponerla en práctica.

Afición y, sobre todo, enorme esfuerzo no suficientemente reconocido, alejan al teatro de las motivaciones e intereses del educador medio. Cervera argumenta (J. Cervera, 1987, 21-23, y 1990, 57) varias razones para que sean los profesores de *Lengua y Literatura* quienes se ocupen de esta tarea: por una parte, el peso de la expresión lingüística y la importancia del componente literario en la creación; por otra parte, el hecho de que la *dramatización* aparezca en muchos programas de *Literatura Infantil*, tras la desaparición de la denominada *Área de Expresión Dinámica*, y dada la aceptación entre los estudiosos de la literatura para niños de una definición integradora. La insuficiencia de las subvenciones a las compañías y la limitación de las campañas dirigidas al público infantil son hechos que explican un estado de cosas plagado de insuficiencias.

Finalicemos esta valoración con las palabras, siempre críticas pero constructivas de F. Bercebal (1995, 71-72).

«Frente al fallido intento de globalización en el Área de Artística de Primaria, surgen en la ESO dos islas en el currículo: Taller de Teatro y Expresión Corporal, que se plantean como optativas y sin ninguna relación directa con otras asignaturas.

Frente a la casi identificación de la Dramatización con la Expresión Corporal en Primaria, no sólo se distingue entre Taller de Teatro y Expresión Corporal, sino que se sitúan en departamentos distintos, localizando Expresión Corporal en Educación Física y Deportes. (No es que sea absurdo, debido a la proximidad de objetivos pero, no deja de ser una incoherencia situar la Expresión Corporal en ámbitos distintos según la edad).

La identificación del Taller de Teatro en ESO con un elemento que cumpla objetivos parecidos y ocupe un hueco similar al de la Dramatización en la E. Primaria, es un error de conceptualización que lo único que hace es confundir a los profesores que han de aplicar esta asignatura, orientándolos la mayoría de las veces al único e impropio objetivo de crear un montaje teatral.

¿Por qué no adoptar la medida más lógica?

Por una vez olvidémonos de nomenclaturas y hagamos fácil lo que es fácil y operativo lo que puede serlo.

Trabajemos Drama en Primaria para desarrollar la Plástica, la Música, la Dramatización, la Danza, la Expresión Mental...

Trabajemos Drama en Secundaria para sustituir ese erróneo planteamiento del Taller de Teatro en la ESO, aunque paralelamente podamos crear un Taller de Teatro en un centro en que el interés por el Teatro vaya más allá de su uso educativo.

Trabajemos Drama donde otros quieren ver una Expresión Corporal aplicada a la iniciación a la práctica deportiva, cuando no sólo es eso.

Y trabajemos Drama, en fin, en todo aquel colectivo, escolar o no, que pretenda desarrollar su personalidad, su capacidad y su creatividad expresiva un paso antes del Teatro».

2.5. VALORACIONES DEL MARCO LEGAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL.

– LOGSE:

– En cuanto a la *financiación* de las reformas que comporta la LOGSE suelen hacerse dos objeciones: la necesidad de un plan de financiación firme, a largo plazo. De otro lado, nunca será justificable el gasto de algunos cambios educativos propuestos por la LOGSE.

– Si la LOGSE hubiera sido consensuada *realmente*, estaría avalada *su permanencia*.

– Las enseñanzas medias han perdido su entidad y estructura unitaria por la LOGSE para convertirse en un complejo de niveles, grados y modalidades de difícil articulación.

«Un sistema educativo con una enseñanza media (bachillerato) de dos años, aunque esté soportada por una secundaria obligatoria de cuatro con «vocación» de formación básica, está expuesto en la práctica a graves anomalías, a no pocas incoherencias, y, desde luego, a no ser lo eficaz que se pretendía.» (Díaz Capitán, A., 2000, 322).

– La legitimidad de la enseñanza obligatoria se avala y justifica si educa al individuo como persona y contribuye al bien de la comunidad. La diversidad de alumnos en las aulas de la ESO exige una mayor atención a su problemática vocacional y personal. ¿Responde la programación, el «currículum» de la ESO a la demanda social de nuestro tiempo?, ¿acaso al contexto laboral productivo?.

«La LOGSE podrá dar mejores frutos al poner en funcionamiento la permanente evaluación del sistema educativo y la consecuente capacidad de autorregulación, de enmienda, de perfeccionamiento... No será escollo fácil 'la cualificación y formación del profesorado', sobre todo cuando hay que comenzar esta tarea remediando el desánimo, cierto desencanto, y, desde luego, la incertidumbre, que cunden en ciertos colectivos de profesores.» (Díaz Capitán, A., 2000, 323).

«Lo verdadera y lamentablemente innovador en la LOGSE es: a) el establecimiento de una Educación Secundaria Obligatoria y comprensiva hasta los 16 años (ESO); b) la institución de un nuevo modelo de formación profesional; c) la reducción a dos años del bachillerato que pierde el carácter de tal; y d) la desaparición del Curso de orientación Universitaria (COU).» (Benedito, J. y Cavero, P., 2001, 21).

Pese a que los niveles de exigencia son mínimos, pese a que se evalúan las capacidades, no los conocimientos adquiridos en las diferentes áreas, y a pesar de que se arbitran medidas de atención

a la diversidad, como la diversificación curricular a partir de los 16 años para facilitar la consecución del título, el fracaso escolar es estrepitoso. Un sistema educativo que arroja a la marginalidad a un 30% de los alumnos, pertenecientes casi en su totalidad a las clases más desfavorecidas, y que mantiene en la ignorancia a gran parte del resto es ignominioso y perverso. Pero la perversión del sistema es una etapa de la Educación Secundaria de tan sólo dos cursos académicos de duración. Es el Bachillerato más corto de Europa. Este Bachillerato abandona la formación integral, humanística y científica de los alumnos en aras de una falsa especialización e introduce materias impropias de este nivel, como Economía y Organización de Empresas.

«Hemos pasado de tener uno de los mejores Bachilleratos de Europa a tener un “seudo bachillerato” de dos años. Y de tener unos excelentes Institutos Públicos de Bachillerato a tener unos Institutos Públicos de Educación Compensatoria.» (Benedito, J. y Cavero, P., 2001, 21).

Veamos algunos textos de revistas especializadas, donde se formulan algunas críticas, parcialmente negativas, a la Logse:

«¿Se hizo reforma en este país? Si uno mira las investigaciones que analizan los libros de texto post-LOGSE, la respuesta es no. Si observa las investigaciones sobre la transformación del conocimiento profesional práctico de los docentes, la respuesta es no. Y si analiza las tendencias curriculares, la respuesta es que se consolida el modelo tecnoburocrático ya existente antes de la reforma» (Martínez Bonafé, J., 2001, 22 a 24)

«La aplicación de la LOGSE y la extensión de la enseñanza obligatoria a los 16 años ha supuesto un profundo cambio en el funcionamiento del sistema educativo. Si a estas novedades se suman los cambios operados en la familia y en las formas de vida de los niños y adolescentes, habrá que concluir en la necesidad de revisar el papel de la escuela, que ahora tendrá que incidir más en los aspectos educativos que en los instructivos si quiere responder a las demandas sociales.»

– LOPEG:

«Los poderes públicos impulsarán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativas. Establecerán procedimientos para la evaluación del sistema educativo, de los centros, de la labor docente, de los cargos directivos y de la actuación de la propia administración educativa.» (Lopeg, 1995, art.1).

Regula algunos de los principios y aspectos de la LODE (1985) y de la LOGSE (1990): la *participación* de quienes conforman la comunidad educativa (profesores, alumnos y padres).

El *gobierno* de los centros por órganos colegiados y unipersonales, la *evaluación* de los centros docentes (con referencias primordiales a la formación de profesores y a las innovaciones educativas) y a la *inspección* educativa.

«Su carácter «administrativo» hace de la LOPEG una ley complementaria a la LOGSE ordenada a mejorar la calidad educativa y el trabajo de los profesores en el marco de la autonomía y competencias de cada Comunidad.» (Díaz Capitán, A., 2000, 324).

La LOPEG (1995) vino también a corregir algunos aspectos, y funciones, imprecisos o menos afortunados de la LOGSE.

– LEY DE LA CALIDAD:

Durante todos estos años los profesionales de la educación hemos venido denunciando los graves problemas de la secundaria. La ley se propone, en principio, atacar y dar solución a los más graves problemas que todos nosotros hemos sufrido y detectado desde los primeros momentos de la implantación de la Ley.

«Quienes diseñaron la LOGSE demostraron no conocer ni entender suficientemente lo más elemental de esta etapa educativa. Arrastrados por determinadas corrientes pedagógicas, empujados por los nunca declarados intereses de colectivos y sindicatos que esperaron beneficiarse con esta Ley, despreciando totalmente el saber y la profesionalidad de quienes desde que existe la secundaria en España han conseguido ponerla en el segundo puesto de Europa en titulaciones superiores arrancando al país del más severo subdesarrollo, idearon un sistema irreal, ineficiente, caro; un sistema en el que la política quiso sustituir a la educación.» (Editorial, 2001, 1).

Ahora tienen la oportunidad. El profesorado debe ser escuchado. Es la hora de la responsabilidad. La responsabilidad de un profesorado que debe hablar. Ya han pasado más de 10 años y tenemos los resultados que han surgido de la experiencia. Todos los estamentos implicados en el mundo educativo manifiestan, de una manera o de otra, la necesidad de reformar la Reforma. No es sencillo encontrar unos baremos para valorar la calidad de la tarea educativa. La inmadurez y la falta de experiencia propia de la adolescencia. Se autoconvencen con gran facilidad de que podrán

mejorar su escaso ritmo de trabajo con sólo proponérselo y de que, en cuarto de ESO, sí estudiarán mucho y obtendrán el título de Graduado en ESO sin problemas.

La realidad nos demuestra que lamentablemente en muchos casos no es así. Ante esta adversidad y sin casi capacidad de esfuerzo, pierden el interés por aprender y se dedican a todo aquello que ayuda a pasar el rato.

«Los estudios psicopedagógicos sobre la adolescencia y nuestra propia experiencia docente no dicen que a los alumnos les beneficia mucho tener metas a superar, eso sí siempre que encuentren la ayuda necesaria para ir alcanzándolas. No tiene sentido una tarea docente sin una evaluación que revele los resultados del trabajo realizado.»
(Casas, E., 2001, 10).

Desde que comenzó la aplicación de la LOGSE se ha producido un considerable aumento de la conflictividad en los centros escolares de Secundaria. Es cierto que vivimos en una sociedad garantista. Ahora bien, los derechos no sólo conciernen a los alumnos conflictivos, sino también a los alumnos que no crean conflictos y que estando interesados en aprender se ven privados de éste y otros derechos porque el clima de conflictividad que se vive en las clases hace casi imposible impartir conocimientos. Los defensores de la LOGSE han dicho que hemos de tener en cuenta la atención a la diversidad, y que, en todo caso, los conocimientos no son lo más importante en el proceso, que importa más el convivir que el conocer.

Es urgente arbitrar las modificaciones necesarias para poder impartir una educación suficiente en conocimientos que satisfaga a todos los alumnos que estén interesados en ello. Igualmente se han de ofrecer programas especiales para esos otros alumnos, que no estando interesados en recibir conocimientos teóricos, desean adquirir las técnicas y los procedimientos necesarios para desarrollar algunas actividades de tipo práctico.

«La educación es un tema muy serio y cualquier modificación en el sistema habrá de partir de las aportaciones y experiencias de los profesores, que somos los que estamos en contacto constante con los problemas que surgen en los centros.» (Laiglesia, C., 2001, 10).

El Gobierno ha iniciado la reforma de la enseñanza secundaria fijando los contenidos mínimos que se han de impartir en cada materia y en cada curso de la ESO y del Bachillerato. El objetivo ha sido fortalecer el tronco común, es decir que exista un solo sistema educativo y no diecisiete, y que así sea posible la movilidad del alumnado.

El Ministerio de Educación incluye en la nueva Ley de la Calidad de la Enseñanza un límite de materias suspendidas para poder pasar de curso en la ESO. Con ello pretende acabar con la

promoción automática. Además, ha anunciado que piensa establecer tres itinerarios permeables en el segundo ciclo de la ESO, potenciar los equipos directivos en los centros de enseñanza secundaria, dándoles mayor capacidad de gestión, y prestigiar la nueva Formación Profesional.

«Lo más importante para el futuro de un país es la formación y la capacidad de superación de sus jóvenes. Por lo tanto, tener un sistema educativo que favorezca esos dos objetivos ha de ser un tema prioritario merecedor de un gran pacto de Estado entre todas las fuerzas políticas.»
(Jimeno, A., 2001, 12).

Por eso, aunque a tientas, debemos situarnos en atender a los contenidos de las materias, a los mínimos curriculares aumentados recientemente por el Ministerio de Educación pero sobre todo y más importante, qué objetivos persigue esta reforma, es decir, si atentan contra los principios de justicia y democracia y su transparencia. Ahora bien, ¿es necesaria una reforma de la LOGSE? Claro que sí. En tan sólo diez años de implantación esta ley ha puesto de manifiesto distintas disfunciones y dificultades tanto de aplicación como de presupuesto que exigen medidas.

«Sin embargo, las medidas que hasta ahora ha apuntado la ministra de Educación están basadas en un modelo de sociedad empresarial, en oposición a una sociedad justa, por lo que la sociedad no estaría compuesta por personas que deben aprender a decidir por sí mismas, sino que es mejor no enseñarles a pensar y que estén dirigidas desde su más tierna infancia hacia una mejor eficacia para obtener mayor rentabilidad económica.» (Muñoz, Olga, 2001, 9–10).

Recogemos ahora algunas manifestaciones críticas vertidas por especialistas en artículos de revistas conocidas por los enseñantes y educadores:

*«El alumno tiene que estar convencido de la necesidad del estudio para conseguir una formación de acuerdo con sus posibilidades. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de una Educación Secundaria Obligatoria diversificada a partir del segundo ciclo, donde existan itinerarios diferenciados, libremente elegidos por el alumno, y un Bachillerato más en consonancia con los niveles europeos con una duración mínima de tres años.
Y para evitar los abandonos se imparte una enseñanza de contenidos supermínimos y todos a pasar al curso siguiente porque, pobres niños, tienen que sentirse realizados y contentos en ese medio.
Si realmente se pretende un bachillerato de calidad, pleno de contenidos preuniversitarios, o se modifica plenamente el segundo ciclo de la ESO, para convertirlo en un auténtico bachillerato de cuatro años o se sigue adelante como está*

programado asumiendo que el resultado será un fracaso anunciado.» (Arbulu, O., 2002, 8–9)

«Desde esta concepción multidimensional del fracaso escolar, ¿qué compromisos debería incluir la futura Ley de Calidad? Cinco son los más importantes: compromiso presupuestario para llevar a la práctica, junto con las CCAA, planes integrales de compensación social y educativa en aquellas zonas y escuelas en las que exista mayor riesgo de abandono escolar; apertura de la escuela a otras instituciones y organizaciones que colaboren con la mejora de la Educación y ampliación de los consejos escolares para que sus representantes puedan formar parte de ellos; mayor autonomía de los centros, para que puedan desarrollar programas específicos para los alumnos con mayor riesgo de abandono escolar; cambio en el modelo curricular, para que los centros de Secundaria puedan organizar actividades de aprendizaje en instituciones no escolares.» (Marchesi, A., 2001, 6)

Por otro lado mencionar la LOCE en Educación Infantil, que señala a “La expresión artística y la creatividad” como un área curricular, incluyendo en la misma: la Expresión Corporal. De nuevo, nuestra ley educativa sigue reduciendo el Drama a la Expresión Corporal. En E. Primaria aparece también la Expresión Corporal en el Área de E. Física, son los especialistas de Educación Física e incluso los de Música (con la realización y creación de danzas colectivas) los que trabajan la expresión del cuerpo. En E. Secundaria el teatro aparece como una optativa en Bachillerato.

Como vemos el panorama es desolador, sin embargo es muy amplio el número de Colegios de Primaria y Secundaria en que la actividad de Teatro se presenta como actividad extraescolar. El A.M.P.A. y los propios alumnos consideran importante esta materia, y los ayuntamientos tienen que buscar monitores especialistas para impartir teatro fuera del horario escolar. Sin embargo, no todo es negativo, ya que en algunas Facultades de Educación se empieza a impartir la asignatura de Dramatización y en otras Facultades de Educación Social consideran el teatro como una gran herramienta de intervención socioeducativa (un ejemplo de ello son los cursos de postgrado de teatro social, en la Fundación Pere Tarrés en Barcelona). Es evidente que la demanda cada día es mayor.

Tras ganar las elecciones el PSOE en marzo de 2004, la LOCE queda paralizada, en gran medida, y se inicia la enésima reforma (o contrarreforma) que todavía, a parte de un borrador de buenas intenciones, no sabemos a dónde nos va a conducir.

SEGUNDA PARTE



FUNDAMENTOS TEÓRICOS

*“Como el roble está
latente en el fondo
de la bellota,
la plenitud de la
personalidad humana,
la totalidad de sus
posibilidades
creadoras y espirituales
está latente en el fondo del
ser humano incompleto
que espera en silencio
la oportunidad de aflorar”*

(Ira Progoff)

● CAPÍTULO III

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

1. Los fines de la educación y el currículum como construcción social.

- 1.1. Modelos curriculares y teoría del currículum.
- 1.2. Síntesis de las características del nuevo currículum.
- 1.3. Currículum y reforma.
- 1.4. Reacciones ante la reforma.

2. El concepto de currículum.

- 2.1. Principios básicos del currículum.
- 2.2. Elementos básicos del currículum. Sus funciones.

3. Las fuentes del currículum.

4. Los elementos o componentes del currículum.

4.1. Los objetivos.

- 4.1.1. Definición.
- 4.1.2. La programación de los objetivos.
- 4.1.3. Los objetivos en D y T.

4.2. Los contenidos.

- 4.2.1. Qué son los contenidos.
- 4.2.2. Tipos de contenidos.
- 4.2.3. Organización de los contenidos en áreas y bloques.
- 4.2.4. La secuenciación de los contenidos.
- 4.2.5. Los contenidos en D y T.

4.3. La metodología.

- 4.3.1. El aprendizaje significativo y su aplicación en el aula.
- 4.3.2. La selección y diseño de actividades.
- 4.3.3. Concepto de interdisciplinariedad.
- 4.3.4. El trabajo cooperativo por grupos.

4.3.5. El papel del profesor. Intervención pedagógica.

4.3.6. El papel del alumno.

4.3.7. El espacio y el tiempo.

4.3.8. Los recursos y materiales curriculares.

4.3.9. La atención a la diversidad.

4.4. La evaluación.

4.4.1. La evaluación en el nuevo sistema educativo.

4.4.2. Finalidades de la evaluación.

4.4.3. La evaluación en la optativa de D y T.

5. Los niveles de concreción curricular.

5.1. El Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro.

5.1.1. P.C.C. Concepto.

5.1.2. P.C.C. Elementos.

5.2. La programación de aula.

5.2.1. Concepto.

5.2.2. Elementos.

5.2.3. Adaptaciones curriculares.

6. La formación del profesorado.

6.1. La formación del profesorado de D y T.

6.2. La enseñanza de la D y T.

6.2.1. Universidades.

6.2.2. Entidades semipúblicas y privadas.

6.2.3. Escuelas Superiores de Arte Dramático.

6.3. Características del profesorado de D y T.

CAPÍTULO III

1. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULUM COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL.

El nuevo sistema educativo parte de un concepto clave, el de *currículum*, bastante nuevo en su actual acepción sobre todo en España y, por eso mismo, difícil de definir.

Existen, en efecto, grandes discrepancias sobre el significado y el valor de términos como *enseñanza* o *currículum*. En los últimos años son muchos los debates abiertos a propósito de los aspectos de la vida social que los estudiantes deben aprender y que han de recoger los currícula, debates que sobrepasan el ámbito de los especialistas en educación y que ponen de manifiesto el importantísimo papel que se atribuye a la educación en las sociedades occidentales, tal y como expresan estas palabras de M. A. Ortega (1994:17).

«La educación es hoy –lo mismo que fue antaño– compleja y problemática. Funde el interés general de servicio público preferente, con la movilidad de azogue de la política. Ha de ser selectiva en sus metas y común en sus dádivas, pero suele volverse falsamente igualitaria y demagógica... Aunque desarrolle intereses materiales –menores o nulos frente a otras empresas– su proyección (reto e incluso

apropiación del porvenir) es totalmente segura: su poder está en lo venidero.»

Es muy difícil y arriesgado enunciar cuáles deben ser los fines de la educación, y hacerlo convenientemente debería ser el resultado de un amplio debate en el que participasen numerosos agentes sociales, porque el problema más frecuente en relación con este tema es que esos fines no suelen ser explícitos y los propios agentes formadores no son conscientes de la tarea que están realizando; saben lo que tienen que hacer para obtener los resultados que la sociedad espera, pero no saben el sentido de lo que hacen. En estas condiciones es difícil oponerse a los fines implícitos de la educación: para cambiar la enseñanza, para mejorarla, es conveniente hacerlos explícitos; de esa manera se puede estar de acuerdo con ellos o combatirlos. Si están ocultos se dan por sentados y no hay manera de oponérseles.

Así, es obligado hacer mención al concepto de *currículum oculto*, el cual –según Jurjo Torres (1996)– hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza pero que nunca llegan a explicitarse como metas educativas de manera intencional.

En este concepto confirma la inevitabilidad de debatir el tipo de hombre y de sociedad que se busca. Si se quiere que la escuela forme individuos con capacidad de pensar por sí mismos, de encontrar un sentido al mundo en que viven y a su propia vida, individuos que se desarrollen al máximo en sus capacidades y que cooperen con los otros, se tiene que adecuar la institución escolar a esos fines, para lo cual se requiere un cambio radical. Una reflexión sobre los fines de la educación es una reflexión sobre el destino del hombre, sobre el puesto que ocupa en la naturaleza, sobre las relaciones entre los seres humanos. Sin embargo, la planificación de la educación, el establecimiento de nuevos programas, se convierte en un problema técnico que es encomendado a los especialistas.

Antúnez *et alii* (1992) definen la educación como «*un instrumento en manos de los grupos humanos para facilitar a sus miembros el acceso a determinados conocimientos, valores, habilidades, estrategias, etc., que se consideran importantes para facilitar la actuación de los miembros adultos en el grupo*».

A partir de esta concepción establecen tres características de la educación escolar. En primer lugar, ha de ser una formación integral y funcional que permita adquirir capacidades de todo tipo (cognitivas, psicomotrices, de autonomía, etc.), no limitándose sólo a conceptos; ha de tener como función básica la integración social y, por último, debe ser por naturaleza intencional, ya que unos objetivos previamente marcados deben guiar todo el proceso posterior.

También Delval (1993) hace algunas observaciones al respecto. En primer lugar, la escuela debe contribuir al desarrollo psicológico y social del individuo, al desarrollo de la inteligencia para que pueda interpretar la realidad natural y social, dirigir su propia acción y ser capaz de resolver problemas. De la misma manera debe impulsar su capacidad de comunicación con los otros por los distintos vehículos disponibles. Debe permitir a los individuos adquirir los elementos esenciales de la cultura humana; el niño debe ser un elemento social activo y autónomo.

La realidad educativa es dinámica, como lo es la realidad sociocultural en la que se enmarca. El protagonismo de los medios de comunicación, la presencia de nuevas formas de tratamiento de la información o la apertura de fronteras a otras realidades son la expresión de un cambio cultural que obliga a resituar el papel de las personas y plantea problemas técnicos, éticos y culturales.

Por otra parte, se busca una transformación profunda del proceso educativo a través de la transformación curricular. El reconocimiento de nuevos valores (educación ambiental, educación para la salud, interculturalidad...), la atención equilibrada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, el respeto y la aproximación a los contextos de referencia y la renovación metodológica y los contenidos transversales constituyen ejemplos de una mayor preocupación por el proceso de aprendizaje. En numerosos informes (Informe Delors, Informes del BIBE, Conferencias Interparlamentarias Unión Europea–América Latina...) y otras aportaciones sobre prospectiva educativa (Autoría compartida, 1999; Imbernón, 1999...), que se han realizado y publicado sobre el presente y el futuro de la educación. Entre otras cuestiones, hacen referencia a aspectos como los siguientes:

- La escuela como comunidad de aprendizaje. La escuela mantiene un fuerte componente de control social y reproducción de los estereotipos dominantes.
- Reforzamiento de la figura del profesor o profesora.
- Que se cambien sus condiciones de trabajo, se mejore su formación o se potencie su valoración social.
- Mayor implicación de otros agentes de socialización. La menor implicación del entorno familiar.
- Cambio de los objetivos en las instituciones educativas. Falta de consenso social sobre lo que se pretende y espera de las instituciones educativas.
- Modificaciones curriculares. Especial importancia ha de tener la educación para la democracia y el desarrollo de actitudes abiertas en relación con la interculturalidad y los cambios sociales.
- La importancia de adquirir competencias comunicativas. La existencia de una sociedad de la información da un valor estratégico a potenciar las habilidades comunicativas y

conseguir que los ciudadanos participen más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad.

- Replanteamiento de la implicación de la administración educativa, evitando así la mera función reguladora del mercado que a menudo adoptan.

Toda Reforma se puede identificar con un intento de llevar a cabo modificaciones y cambios que se consideran necesarios. Su intención es buena, pero su realización suele ser insuficiente si no se tiene en cuenta la necesidad de acompañarla de pequeñas reformas que se sitúan a nivel del profesorado y de los centros educativos. El carácter marco de las Reformas, su intento de homogeneizar a partir de modelos preestablecidos, su obediencia a necesidades claramente existentes, etc., llevan a procesos generalizados que, por ello mismo, no permiten las respuestas diferenciales que las realidades concretas exigen. Su éxito depende de la implicación que se consiga a niveles micro del sistema educativo.

- **Autonomía:** Es la capacidad de la persona para gobernarse a sí misma.
- **Apertura:** La persona por naturaleza está abierta a toda la realidad circundante. En tanto que singular, el hombre tiene un ser incomunicable; es él quien es y no otro. Pero al mismo tiempo, tiene una necesidad existencial de apertura a los otros.
- **Unidad:** El hombre es indivisible. Es la persona por entero la que recuerda, proyecta, piensa, desea, ama, siente y vive.
- **Principio de la actividad:** La persona es el principio de sus propias acciones. Mediante la actividad el hombre ejercita su libertad, al tiempo que avanza y se hace a sí mismo. El principio de actividad es intencional, unificador y creativo. *«Y esa libertad, que nace del enfrentamiento del hombre con la realidad, es una conquista gradual que se va perfeccionando en la tarea misma de la formación personal.»* (Martínez–Otero, V., 2000, 30)
- **Principio de libertad responsable:** Se basa en la consideración de la persona como ser libre y responsable de sus actos.
- **Principio de singularidad:** La singularidad es la nota constitutiva de la persona por la cual tiene forma de ser propia y peculiar. La educación debe adaptarse a las características, intereses, peculiaridades, problemas, éxitos o fracasos de cada cual.
- **Principio de autonomía:** La educación personalizada ha de procurar que la persona sea capaz de autogobernarse. La autonomía personal se conquista gradualmente y supone capacidad de reflexión y de actuación. De igual modo, es preciso introducir desde la escuela nuevos métodos de enseñanza que favorezcan la aparición de conductas creativas. En definitiva, *«la educación debe desarrollar en el alumno hábitos sociales, positivos que hagan posible la convivencia.»* (Martínez–Otero, V., 2000, 35)

1.1. MODELOS CURRICULARES Y TEORÍA DEL CURRÍCULUM.

Llegamos por esta vía a otro aspecto relevante en relación con los fines de la educación, que es el de los posibles tipos de currículum y las implicaciones de la opción por uno u otro. Para hacernos una idea de la complejidad de tal tarea nos parece muy útil la lista de ocho ámbitos en los que se expresan prácticas relacionadas con el currículum que Gimeno (1989) propone para analizar un sistema educativo. Son los siguientes:

– El ámbito de la actividad político–administrativa. La administración educativa establece el currículum hasta el punto de que se llega a entender por tal lo que la administración regula para un nivel educativo.

– El subsistema de participación y control. Todo currículum se inserta en un determinado equilibrio de reparto de poderes de decisión y determinación de sus contenidos y formas.

– La ordenación del sistema educativo al regular las entradas, el tránsito y la salida del mismo expresa las finalidades concretas de cada tramo escolar.

– El sistema de producción de medios. Los currícula se concretan en materiales didácticos diversos, casi en exclusiva libros de texto, que son los verdaderos agentes de elaboración y concreción del currículum.

– Los ámbitos de creación culturales, científicos, etc. En la medida en que el currículum es una selección de cultura, los fenómenos que afectan a las instancias de creación y difusión del saber tienen una incidencia en la selección curricular.

– El subsistema técnico–pedagógico: formadores, especialistas e investigadores en educación. Todos estos agentes sugieren esquemas de ordenar la práctica que inciden en la construcción del currículum.

– El subsistema de innovación. No existe entre nosotros una instancia mediadora específica dedicada a renovar el sistema curricular.

– El subsistema práctico–pedagógico. Es la práctica por antonomasia configurada por profesores y alumnos y circunscrita a las instituciones escolares.

Establecida así la complejidad de esta tarea, se puede afirmar no obstante que en los últimos años ha crecido enormemente la importancia de la llamada *escuela comprensiva* que, frente a la disociación temprana de la formación escolar con currícula muy diferenciados, propone prolongar un fuerte núcleo de contenidos comunes impartidos en una misma institución y con carácter obligatorio.

A este concepto contribuyen factores como la conciencia de lo inadecuado de una separación temprana de las vías formativas, la evolución social y económica que pide niveles de educación más altos a sectores de población mayores, los avances político–sociales que han puesto de manifiesto el poder de clasificación de la institución escolar, el desarrollo tecnológico y de los conocimientos acumulados que exigen una formación cultural cada vez más sólida y polivalente que capacite para enfrentarse a un mundo cambiante, o la emergencia de nuevos conceptos sobre el aprendizaje y el desarrollo humanos que muestran que la educación formal no es tanto un mecanismo de perfeccionamiento de capacidades innatas, como su condición necesaria (García Vidal y González Manjón, 1993).

¿Cuál es el modelo curricular más apropiado para una escuela comprensiva? Son varios los modelos posibles, pero se pueden sintetizar en tres.

El *currículum abierto*, propio del ámbito anglosajón, deja el currículum en manos de las autoridades locales. Presenta como ventajas la adaptación a cada entorno y una mayor profesionalización de los docentes, y como inconvenientes, las dificultades para la movilidad del alumnado y la equiparación de certificaciones por medio de exámenes externos.

El *currículum cerrado* ha sido el más frecuente en el ámbito latino. La planificación la realiza una autoridad educativa externa a los centros, con lo que el currículum así entendido se confunde con los programas escolares. Entre sus ventajas podemos citar que supone la garantía de un núcleo común para toda la población, exige menos nivel de formación del profesorado y puede aportar un mayor rigor interno de la planificación realizada por expertos. Sus inconvenientes se centran en la ignorancia de los contextos, en la consideración del docente como mero ejecutor y en la consecuente rigidez que dificulta la toma de decisiones propias.

El *currículum flexible* quiere conjugar la necesidad de experiencias educativas comunes que propugna la escuela comprensiva con la adaptación a las circunstancias, valores y necesidades de cada contexto concreto. Flexibilidad y comprensividad se conciben como complementarias y no como excluyentes. Sus ventajas son que garantiza el acceso de todos a un conjunto amplio de experiencias educativas; establece objetivos accesibles a todos con independencia de sus capacidades, motivaciones e intereses; asegura un currículum mínimo común junto a la definición autónoma de otros aspectos; limita la subjetividad sobre lo que es fundamental enseñar y en el momento de evaluar; introduce en la planificación criterios de orden que evitan saltos en los años de escolaridad, y establece los elementos mínimos comunes para permitir la movilidad de los ciudadanos.

Éste es el modelo por el que se ha optado en el nuevo sistema educativo. García Vidal, Cárove y Florencio (1992) lo caracterizan como un modelo *flexible*, que no abierto, pero que supone un evidente avance en la historia de la educación de nuestro país. Lo definen también un modelo *sistémico* por contemplar todos los elementos del currículum como partes de un conjunto en el que se dan interacciones continuas y en todas direcciones y, asimismo, como *único* para la educación obligatoria, lo que conlleva la puesta en marcha de medidas de atención a la diversidad que permitan a todos los alumnos acceder a los objetivos de cada etapa. Por último, el actual modelo curricular lleva aparejada la exigencia de profesionalización y formación docente indispensables para hacer reales el resto de los rasgos citados.

1.2. SÍNTESIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO CURRÍCULO ESCOLAR.

Las características siguientes suponen un cambio significativo respecto de lo que hasta ahora ha sido habitual en nuestros centros escolares.

- 1ª. Se asumen un conjunto de principios pedagógicos que exigen una nueva forma de concebir el proceso de aprendizaje de los alumnos. Y, por tanto, una nueva exigencia en la intervención pedagógica de los Profesores. Estos principios se encierran en la concepción constructivista.
- 2ª. La consideración del currículum como una guía flexible y una propuesta abierta para el Profesor. Es decir, la posibilidad de adecuar el currículum a cada situación.
- 3ª. La necesidad de una redefinición del papel de los profesores como profesionales de la educación. Se puede resumir: partiendo del conocimiento de sus alumnos, del entorno sociocultural y del DCB, elaborar la propuesta educativa en cada caso, siempre como una ayuda pedagógica al alumno.
- 4ª. Exigencia de innovación y creatividad por parte del equipo educativo y profesorado que no podrá limitarse a aplicar fielmente un programa elaborado por la Administración Educativa y hacer uso de un libro que da respuesta detallada del mismo.
- 5ª. El establecimiento de elementos prescriptivos en el DCB permite definir un modelo educativo propio, respetando las distintas opciones y la pluralidad.
- 6ª. Corresponderá a cada Comunidad Educativa completar el contenido del currículum prescrito a fin de adecuarlo a las exigencias del carácter propio del Centro.
- 7ª. Tiene un carácter dinámico, lo cual supone una renuncia a un propósito de homogeneización y unificación curricular.

1.3. CURRÍCULUM Y REFORMA.

Después de lo que llevamos visto hasta ahora, y ante la actual coyuntura de reforma de la educación en nuestro país, no podemos por menos que coincidir con Delval (1993) en su apreciación de que es de la mayor importancia que antes de plantear reformas educativas de amplio alcance se discutan los problemas. La educación tiene que cambiar porque cambian las necesidades sociales, pero no se trata de una cuestión meramente técnica, tiene mucho que ver con la organización social, con la distribución del poder y con el mantenimiento de una sociedad desigual e injusta.

«Por ello, cuando se plantea una reforma es necesario discutir sobre los fines últimos de la educación y lo que se pretende conseguir con ella. Sin embargo, esas cuestiones de fondo generalmente se suelen eludir y se tratan los problemas educativos como si fueran puramente técnicos, como si lo que hubiera que hacer fuera simplemente perfeccionar el sistema, sin introducir cambios profundos.»

En fin, para cerrar este punto y para ilustrar una vez más la relación entre reforma y currículum, juzgamos de utilidad revisar los seis puntos en que Stenhouse (1986) resumió el legado – en este caso a la escuela inglesa– del movimiento curricular.

1.4. REACCIONES ANTE LA REFORMA.

Las críticas más extendidas son:

- Peligro de ‘egebeización’.
- Sobre todo, el problema de la comprensividad y la diversidad.

Hay que asegurar un equilibrio real entre comprensividad y atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones. Compaginar estos dos principios exige un esfuerzo en diferentes frentes: diseño y desarrollo curricular, organización, infraestructura, apoyos materiales, etc. (flexibilidad, adaptación, opcionalidad, etc.). Así:

a) Se ofrece el mismo currículo básico (tronco común) a todos los alumnos. Pero hay que tratar de evitar los tres errores clásicos: una propuesta sobrecargada de contenidos, un sesgo academicista y de preparación para estudios superiores y apenas funcional, y una desconexión entre la vida escolar y la vida activa.

b) La configuración del tronco común es una de las claves en la difícil armonización de comprensividad y diversidad. La diversidad se respeta por: entender el área como instrumento abierto

y flexible y por las agrupaciones flexibles para trabajar diferentes aspectos del área o en distinta profundidad.

c) Otros medios que aseguren el equilibrio son:

- Las adaptaciones curriculares al Centro.
- Las Programaciones específicamente dirigidas a determinados grupos de alumnos con una característica determinada.
- Diversidad curricular en casos.
- La opcionalidad curricular, que irá aumentando progresivamente a lo largo de la etapa indicada.

● **Replantearse la comprensividad.**

El Consejo Escolar del Estado “haciéndose eco del sentir mayoritario de la sociedad”, sugiere el replanteamiento de la comprensividad en el segundo ciclo de la ESO, el establecimiento de itinerarios y la eliminación del principio de promoción cuasiautomática del alumnado.

2. EL CONCEPTO DE CURRÍCULUM.

Tras esta justificación de la importancia de examinar los aspectos esenciales que subyacen en la configuración del currículum como construcción social, estamos en condiciones de centrarnos ahora en la definición del concepto desde un punto de vista más próximo a la práctica educativa. Gimeno (1989) sintetiza la naturaleza del currículum en cinco puntos que ponen de manifiesto su complejidad:

1. El currículum es la expresión de la función socializadora de la escuela.
2. Es un instrumento que genera toda una gama de usos, un elemento imprescindible para comprender la práctica pedagógica.
3. Está estrechamente relacionado con la profesionalidad de los docentes.
4. En él se entrecruzan componentes muy diversas: pedagógicas, políticas, de control, de innovación, etc.
5. Por todo lo anterior, el currículum es un punto de referencia capital en la mejora de la calidad de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica o en el perfeccionamiento de los profesores.

Así, las características del currículum que señala Zabalza son los siguientes: (1993:14 y 28):

1. Centrado en la escuela. La escuela como eje vertebrador de la programación, de adecuación de las prescripciones del programa a las condiciones sociales y culturales y a las necesidades más relevantes de la situación.

2. Conectado a los recursos del medio ambiente. La escuela deja de ser una estructura institucional, siempre igual y cerrada. La escuela utiliza todos los recursos de su zona y a la vez es utilizada como un recurso cultural y formativo. Así se va generando una dinámica social que cuenta con la escuela como una agencia cultural.

3. Consensuado. Rompe la tradición de competencia profesional exclusiva de los docentes.

4. Con incidencia directa o indirecta en todo el abanico de la experiencia de los alumnos. Aunque no gestione directamente todas las oportunidades de formación de los alumnos, debe integrarlas y hacerlas compatibles con lo escolar.

5. Clarificador para profesores, padres, alumnos, etc. Es una especie de contrato mutuo donde se recogen los compromisos a que se ha llegado. En él figura cuál va a ser el contenido que cada miembro de la comunidad educativa ha de cumplir.

El desarrollo curricular ha de hacerse a partir de características generales de la escuela conectadas con los siguientes criterios: pluralismo, continuidad, integración, alfabetización cultural, apertura exterior. Entendemos por currículum todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender. De otra forma, es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones, y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores, que son los que tienen la responsabilidad directa de su ejecución; es decir, determinados objetivos que persigue la educación escolar y propone un plan de acción adecuado para alcanzarlos. Una reforma en profundidad debe analizar las carencias y los problemas generados por los actuales programas y proponer un currículum más adecuado a las demandas del sistema educativo.

La mejora del sistema educativo supone ofrecer un marco curricular más coherente y sin rupturas entre las etapas. El Sistema Educativo tiene que plantearse cuáles son estos ámbitos de actuación educativa y en qué va a consistir su intervención. Las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículum incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. Ciertas facetas del desarrollo de la persona sólo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela.

2.1. PRINCIPIOS BÁSICOS DEL CURRÍCULUM.

- 1°. El nivel de desarrollo operatorio (que es función especialmente de la edad) hace posible que la experiencia educativa escolar influya en el crecimiento del alumno.
- 2°. Depende, también, de los conocimientos previos pertinentes.
- 3°. Pero hay que diferenciar lo que el alumno es capaz de hacer y aprender sólo, y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda y concurso de otra persona.
- 4°. Lo realmente importante es que el alumno aprende significativamente.
- 5°. La significatividad del aprendizaje está muy relacionada con su funcionalidad.
- 6°. El aprendizaje significativo necesita una intensa actividad por parte del alumno para establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognitiva.
- 7°. Hay que reconsiderar el papel de la memoria en el aprendizaje escolar (la memoria repetitiva tiene poco interés, la memoria comprensiva es fundamental).
- 8°. Enseñar a aprender a aprender es el objetivo irrenunciable de la educación escolar (El alumno ha de llegar a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo).
- 9°. La estructura cognoscitiva se puede concebir como un conjunto de esquemas de conocimiento que se modifican a medida que los aprendizajes significativos tienen lugar.
- 10°. Esta interpretación constructivista del aprendizaje escolar es incompatible con una mera transmisión de conocimientos y exige una interpretación igualmente constructiva de la ayuda pedagógica (crear las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que los alumnos construyen sean tan correctos y ricos como les permitan sus capacidades).

2.2. ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO. SUS FUNCIONES.

Las funciones del currículo podemos resumirlas:

- a) Explicitar las *intenciones educativas* de quien establece el currículo, respecto a la educación de los destinatarios del mismo. No podemos olvidar que, además de las intenciones

explícitamente formuladas, hay otros elementos no expresados directamente: “el currículo implícito u oculto” (Todo aquello que la escuela ofrece o deja de parecer, al margen de la declaración de intenciones, consistente más en omisiones que en presencias).

b) Servir de *guía* para orientar la práctica pedagógica.

El currículo, en suma, trata de dar respuesta a algunas preguntas fundamentales:

- qué enseñar.
- cuándo enseñar.
- cómo enseñar.
- qué, cómo y cuándo evaluar.

Estas funciones se recogen en el siguiente esquema global:

ELEMENTOS	FUNCIONES
QUÉ ENSEÑAR	1ª función: establecimiento de las intenciones educativas. Recoge información sobre: <ul style="list-style-type: none"> – Objetivos y contenidos de la enseñanza.
CUÁNDO ENSEÑAR CÓMO ENSEÑAR QUÉ, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR	2ª función: servir de guía para la práctica educativa. Recoge información sobre el plan de acción a seguir de acuerdo con las intenciones: <ul style="list-style-type: none"> – Ordenar y secuenciar los objetivos y contenidos. – Planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje. – Realización de una evaluación que permita juzgar si se han alcanzado los objetivos deseados.

3. LAS FUENTES DEL CURRÍCULO.

Implícito en la definición de un modelo curricular va –además del concepto de currículum del que nos hemos ocupado hasta ahora– el problema de las fuentes del mismo: los distintos tipos de fuentes y el equilibrio entre las aportaciones de unas y otras, el grado de explicitación de las mismas, etc. Comenta Coll (1987) que la importancia de las fuentes tiene su origen en el análisis psicológico porque su pertinencia está asegurada en cualquier nivel educativo y porque inciden en los cuatro bloques que componen el currículum. Reseña un trabajo de Tayler de 1949 en el que éste recoge tres posibles fuentes de las que emanan los objetivos. Así, los progresistas proponen estudiar los intereses del niño y sus necesidades para sacar de aquí los objetivos. Para los esencialistas, sin embargo, los

objetivos deben extraerse de los contenidos de las áreas de conocimiento. Los sociólogos, por último, proponen que los objetivos sean extraídos del análisis de la sociedad y sus problemas. Para Coll las tres fuentes son válidas, pero hay que añadir, además, la propia experiencia pedagógica. De este modo el Diseño Curricular Base establece una serie de fuentes del currículum de naturaleza y origen diferentes, cada una de las cuales aporta elementos específicos.

La fuente psicológica tiene que ver con los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, con las leyes que en cada edad rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos.

La fuente pedagógica recurre tanto a la fundamentación teórica como a la experiencia educativa adquirida con la práctica.

La fuente epistemológica se refiere a los conocimientos científicos que integran las diferentes materias curriculares.

Por último, la fuente sociológica –a la que se dedica una especial atención– remite a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos que contribuyen al proceso de socialización y a la asimilación del patrimonio cultural de la sociedad.

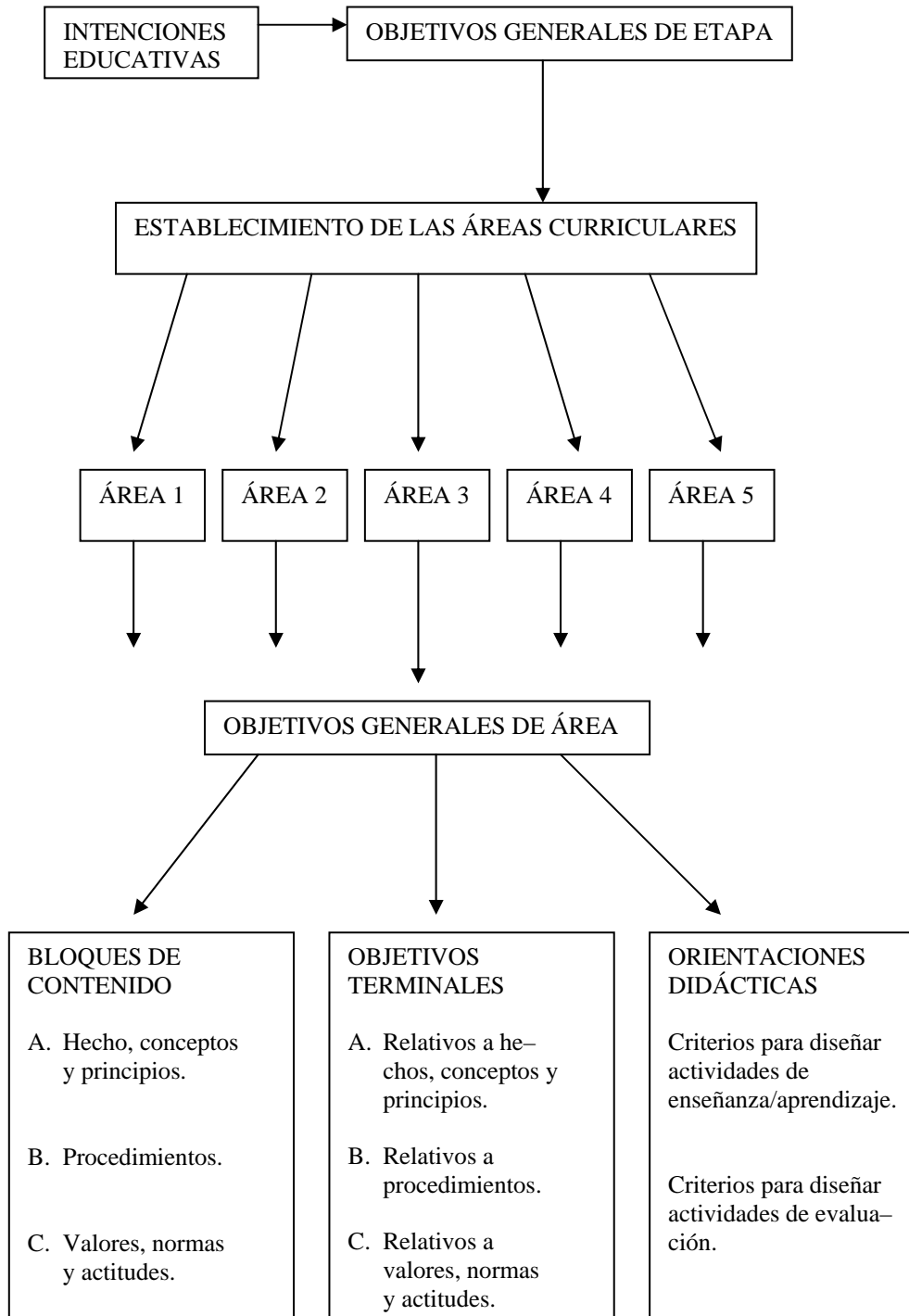
4. LOS COMPONENTES O ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM.

Los componentes del DCB son:

- OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA.
- DEFINICIÓN DE LAS ÁREAS EN QUE SE ORGANIZA CADA ETAPA.
- GRANDES BLOQUES DE CONTENIDOS.
- OBJETIVOS TERMINALES.
- ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PARA LA EVALUACIÓN.

Podemos verlos relacionados en el gráfico siguiente. A continuación se explica cada uno de ellos.

Contenidos del Diseño Curricular de una etapa



4.1. LOS OBJETIVOS.

4.1.1. Definición.

Los objetivos definen, junto con los contenidos, el qué enseñar. Constituyen el elemento curricular que se relaciona más directamente con los fines de la educación. Ya hemos dicho que toda actuación educativa tiene siempre unos fines o intenciones, unos objetivos, según el tipo de persona y de sociedad que se quiere crear. Los objetivos así definidos tienen una doble interpretación: reflejan el tipo de persona o de sociedad que se proyecta dentro del sistema como resultado final del proceso educativo, e indican a la vez las metas o resultados que los alumnos deben alcanzar al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ambas lecturas son complementarias; la primera se refiere a planteamientos de tipo social y político, y la segunda a planteamientos didácticos. Para diferenciarlas quizá sea mejor distinguir entre *fines de la educación y objetivos educativos*; los fines hacen referencia a las intenciones educativas de carácter general, y los objetivos a las formulaciones concretas de esas intenciones que ayudan a planificar y a guiar la actuación docente. Vemos que en el actual sistema educativo se opta por una concepción determinada de los objetivos como capacidades. Estas capacidades pueden organizarse en cinco grupos cuyo tratamiento debe ser equilibrado para garantizar un desarrollo armónico: 1) capacidades referidas al desarrollo cognitivo o intelectual; 2) capacidades referidas al desarrollo corporal y al campo de la salud; 3) capacidades referidas al desarrollo del equilibrio personal o afectivo; 4) capacidades referidas al desarrollo de la relación e integración social; y 5) capacidades referidas al desarrollo moral o ético.

Además, se contemplan tres tipos de objetivos.

1. OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA.

En primer lugar se indican los Objetivos Generales de la Etapa (Educación Infantil, Primaria o Secundaria Obligatoria) expresados en términos de CAPACIDADES que el alumno habrá de alcanzar al final de la misma. Es el referente principal para el Profesor, en ellos se concretan las intenciones y quedan contextualizados luego en cada una de las Áreas.

Se refieren a cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas e intelectuales, motrices, afectivas o de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. En cada uno de los objetivos las capacidades se presentan de forma interrelacionada, tal como ocurre en el comportamiento habitual de las personas. En cada objetivo se expresan los resultados esperados en términos de capacidades y no de conductas observables. Luego cada capacidad puede

manifestarse en conductas concretas muy variadas (que no pueden aparecer en el DCB sí en el Proyecto Curricular). La capacidad ha de ser desarrollada al final de la Etapa.

Así, los Objetivos Generales, por ser capacidades, no son directamente ni unívocamente evaluables. El Profesor es quien debe concretar qué aprendizajes espera como manifestación de estas capacidades. Habrá que volver a los objetivos en el momento final de la evaluación para analizar el avance global. Los Objetivos Generales de Etapa se refieren a capacidades globales que se trabajan desde todas las áreas, por ello no existe un correlato exclusivo entre un objetivo y un Área.

2. OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA.

Se derivan de los Objetivos Generales de la Etapa y a partir de la aportación específica de cada Área. Se expresan en términos de capacidad y añaden una referencia explícita a los contenidos. No son directamente ni unívocamente evaluables, para ello hay que diseñar Objetivos DIDÁCTICOS y ACTIVIDADES relacionados con los contenidos (En el Proyecto Curricular).

3. OBJETIVOS DIDÁCTICOS.

Mediante ellos, las capacidades se refieren a contenidos y se señala el grado de aprendizaje que se espera en cada unidad didáctica.

4.1.2. La programación de los objetivos.

El problema está en cómo determinarlos, de qué tipo de objetivos se ha de partir, en qué grado han de condicionar la planificación y cuál va a ser la flexibilidad del camino emprendido. Precisamente, uno de los aspectos más importantes en relación con el trabajo de planificación sobre los objetivos es la jerarquización lógica de los mismos, el entramado relacional que ha de establecerse entre ellos.

Para González Lucini (1991) la jerarquización de los objetivos se justifica porque hay cosas que se consideran más importantes que otras (y aquí ya hay una valoración implícita). Pero hay al menos dos tipos de jerarquías, una de importancia práctica, y una jerarquía lógica o de dependencia conceptual. Una formulación adecuada de objetivos tiene que basarse en una jerarquía de tipo lógico, comenzando por formular las habilidades de carácter más general y pasando luego a las habilidades que derivan de ellas, que la especifican, descendiendo paulatinamente en distintos niveles hasta llegar a objetivos de carácter concreto que pueden traducirse en actividades determinadas dentro del aula.

La jerarquización vertical ha de ser al mismo tiempo ascendente y descendente. La descendente conseguirá en cada momento del proceso educativo una coherencia con los fines

educativos garantizándose así que el diseño curricular responda a las intencionalidades globales del sistema educativo. La jerarquización ascendente permitirá al profesor al trabajar cada uno de los objetivos didácticos saber en qué medida está contribuyendo al logro de los objetivos de la etapa y al de los fines de la educación.

La jerarquización horizontal –fundamental para garantizar el aprendizaje significativo– es la que se establece entre las tres etapas del sistema educativo. Esta relación ha de ser progresiva, de ampliación y profundización.

La contextualización de objetivos por ciclos no es un mero reparto de objetivos, sino una forma de contemplar todos los objetivos de la etapa desde las posibilidades psicopedagógicas que se nos abren en todos y cada uno de los ciclos.

La visión crítica la aporta Delval (1993), quien pone como ejemplo de lo que no debe hacerse la formulación de objetivos que se plantea en la reforma. En su opinión, éstos aparecen completamente confusos, además en cada una de las áreas se formulan objetivos que mezclan distintas capacidades, que tienen importancia y características muy distintas, lo cual los convierte en inutilizables para el profesorado. Es necesario, pues, realizar un esfuerzo en la delimitación y organización de los objetivos que deberán ir acompañados de explicaciones sobre cuál es su sentido, por qué están ahí y por qué se formulan de esa manera.

4.1.3. Los objetivos de D y T según aparecen en el DOGV. Orden 9-5-95.

La enseñanza y el aprendizaje de esta materia optativa tendrá como objetivo desarrollar en los alumnos y en las alumnas las siguientes capacidades:

1. Desarrollar la persona en todas sus dimensiones (corporal, intelectual, afectiva), asegurando el desarrollo de la autonomía personal y favoreciendo el desarrollo de la creatividad.
2. Tomar conciencia de que la persona es un ser social relacionado con una colectividad y con grupos enraizados en una historia común y en una cultura particular.
3. Realizar improvisaciones con secuencias dramáticas que expresen emociones, ideas y opiniones.
4. Utilizar los recursos de la expresión y de la comunicación en situaciones dramáticas definidas, asumiendo roles y empleando técnicas derivadas del lenguaje teatral.
5. Conocer y usar procedimientos corporales y vocales que se emplean en la comunicación interpersonal y en el arte (donde el cuerpo humano es protagonista) y valorarlos como medio de desarrollo personal, como medio de relación, de expresión, de comunicación, de creación personal y como medio de educación estética.

6. Manifestar ideas y sentimientos por medio de gestos y acciones corporales, y también por medio de la utilización del espacio y de los objetos.

7. Descubrir y experimentar las potencialidades expresivas de nuestro cuerpo para reforzar la autoestima.

8. Reconocer y producir los diferentes signos del discurso teatral como medio de expresión y de creación de significados.

9. Experimentar la posibilidad de la expresión, de la creación colectiva y de la puesta en escena como medios de comunicación y de relación con el entorno.

10. Participar activamente en manifestaciones de expresión cultural y artística para desarrollar la sensibilidad estética y el interés por conocer el patrimonio cultural del entorno y de la sociedad en que se vive.

Para Bercebal, F.: (1995, 58) «*La dramatización dota al individuo de aquellas herramientas expresivas que toma del teatro como arte global*». La dramatización estaría más cerca del teatro y el Drama de la Expresión Global. Los objetivos de la Dramatización se resumen en:

- Desarrollar la expresión en todas sus facetas (Lingüística, corporal, plástica y rítmica–musical; potenciando una metodología global).
- Potenciar la creatividad, es decir, fomentar el pensamiento divergente.
- Favorecer la comunicación.

Los objetivos se centran en la educación integral del alumno. La Dramatización no persigue la formación de actores, pero sí contribuye a fomentar el gusto por el teatro. Todos los teóricos del Drama insisten en la importancia del proceso y no de los resultados. No se debe confundir el teatro, que es fundamentalmente espectáculo, con la dramatización (que no necesariamente se hace ante un público), ésta da más importancia al proceso gradual de vivencias y a la adquisición de conocimientos y recursos expresivos para aprender a vivir, que a una futura puesta en escena.

4.2. LOS CONTENIDOS.

Las decisiones sobre los contenidos de enseñanza no tienen que ver solamente con el qué enseñar, sino también con la toma de decisiones sobre aspectos de enorme relevancia como, por ejemplo, qué peso ha de tener cada disciplina.

El profesor o la escuela al planificar la enseñanza se convierten en sintetizadores de perspectivas. Sea cual sea el planteamiento que se adopte, lo que los docentes no pueden perder de vista es que el contenido es un componente didáctico tan fundamental que llega a configurar el estilo educativo de un profesor e incluso de una escuela. De aquí que uno de los problemas que con

frecuencia se presentan en relación con ellos sea el de su disfuncionalidad, tanto en lo que concierne a su hipertrofia material (cantidad) como funcional.

4.2.1. Qué son los contenidos.

Los contenidos educativos son el resultado de una determinada selección social de los saberes culturales con la que se pretende que los alumnos adquieran esos saberes y que les atribuyan significado hasta hacerlos funcionales, es decir, hasta poder utilizarlos como medios para la construcción de la propia personalidad y para su integración social.

En los grandes Bloques de Contenidos aparecen los hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes que se consideran especialmente adecuados para el desarrollo de las capacidades señaladas en los Objetivos del Área. Los Bloques de Contenido no son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Son agrupaciones de contenidos en las que se presenta al Profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la Etapa. No constituyen un Temario ni están secuencializadas (no son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas). Es lo que hay que tener en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares. El equipo docente decidirá como distribuirlos en Ciclo y su secuencialización; y, además, considerará simultáneamente los Bloques e irá eligiendo de cada uno de ellos los contenidos que considere oportunos para elaborar la Unidad Didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Partiendo de estos mismos Bloques los Centros pueden elaborar Proyectos Curriculares diferentes, incluso añadir otros contenidos.

En cada Bloque de Contenido se diferencia:

- a) Los GRANDES EPÍGRAFES que indican los contenidos fundamentales de cada Etapa.
- b) Y la PORMENORIZACIÓN que a continuación se hace de los epígrafes anteriores, en letra de menor tamaño (a título orientativo y de ejemplo).

El aprendizaje de actitudes, valores y normas tiene repercusiones en todo el proceso educativo y desempeña un papel central en cualquier acto de aprendizaje. La enseñanza debe incorporar de forma explícita las actitudes, valores, normas y hábitos propios de las sociedades democráticas y de la autonomía personal (intelectual y afectivo-emocional) y no plantearlos como separados de los demás, sino en estrecha interrelación con conceptos y procedimientos y generándolos a partir de las materias concretas.

Para trabajar estos contenidos se pueden poner en práctica diversas técnicas de enseñanza que deben poseer dos características básicas: estar insertas en las actividades de cada unidad

didáctica, e implicar la participación activa del alumnado (dramatización o role-playing, debates y discusiones, asambleas, exposiciones orales, entrevista personal).

4.2.2. Tipos de contenidos.

Con respecto a los tipos de contenidos dice el DCB (1989:41):

«En esta propuesta curricular se entiende por contenido escolar tanto los que habitualmente se han considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que han estado más ausentes de los planes de estudio y que no por ello son menos importantes: contenidos referidos a procedimientos, y a normas, valores y actitudes.»

Los **contenidos conceptuales** se refieren al aprendizaje de hechos, conceptos, principios o nociones. Aprender un hecho o un concepto implica que los alumnos serán capaces de identificar, reconocer, clasificar, describir, comparar, etc.

Bajo la denominación de **contenidos procedimentales** se incluyen las destrezas, técnicas y estrategias que requieren un conjunto de acciones ordenadas y de actividades sistemáticas orientadas a la consecución de una meta. Un procedimiento constituye un *saber hacer* y aprenderlo supone saber aplicarlo en diferentes situaciones. Los procedimientos entendidos como estrategias de aprendizaje se proponen como secuencias de operaciones o acciones interiorizadas, es decir, como procedimientos de naturaleza interna al propio organismo mental.

Procedimiento: es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta. Para que un conjunto de acciones constituya un procedimiento, es necesario que esté orientado hacia una meta y que las acciones o pasos se sucedan con un cierto orden. La complejidad de los procedimientos varía en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, del grado de libertad en el orden de sucesión de las acciones o pasos, y de la naturaleza de la meta a cuya consecución se orientan. A menudo se utilizan los términos “destreza”, “técnica”, “método”, o incluso “estrategia” como sinónimos de “procedimiento”.

Son **contenidos actitudinales** los referidos al aprendizaje y desarrollo de actitudes, valores y normas. Las *actitudes*, constituidas sobre todo por componentes afectivos, son predisposiciones de la persona a comportarse ante determinadas situaciones, hechos o personas, de forma estable tras una valoración interior. Son producto del aprendizaje y, una vez aprendidas, conforman la estructura básica del comportamiento social del ser humano. En toda actitud existen tres componentes esenciales: un componente cognitivo (conocimientos y creencias de un individuo en un determinado

momento), un componente afectivo (sentimientos y preferencias) y un componente conativo (intenciones y acciones).

– **Valores, actitudes y normas:**

- **Valor:** Es un principio normativo que preside y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación.
- **Actitud:** Es una tendencia a comportarse de una forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas. Las actitudes traducen, en el ámbito de los comportamientos, el mayor o menor respeto a unos determinados valores y normas: conducta de compartir, de respetar, de ordenar, de ayudar, de cooperar, etc.
- **Norma:** Regla que se debe seguir: De acuerdo con estas definiciones, podemos clasificar los contenidos de la enseñanza obligatoria en tres categorías: hechos, conceptos y principios (los principios describen relaciones entre conceptos y éstos se refieren siempre, en último término a hechos discretos), procedimientos; valores, normas y actitudes. Estos tres tipos de contenidos forman un continuum, ya que las actitudes son el correlato comportamental de los valores y normas.

Las funciones psicológicas que se atribuyen a las actitudes son de carácter motivacional: *defensiva* ante los hechos, personas o situaciones que nos desagradan; *adaptativa* para ayudar a alcanzar los objetivos planeados; *expresiva* de los valores en tanto confirman socialmente la validez o no de los propios valores mediante el uso de las opiniones y *cognoscitiva*, pues constituyen un modo de ordenar, clarificar y dar estabilidad al mundo cognoscitivo de un individuo. Se entiende que una persona ha adquirido una actitud cuando es capaz de regular su comportamiento de acuerdo con un valor o una norma.

Recomienda el DCB que el aprendizaje de actitudes, valores y normas se produzca de manera planificada, y no como parte del currículum oculto; la escuela debe intervenir favoreciendo situaciones de enseñanza que aseguren el desarrollo de los valores que derivan de las distintas fuentes del currículum.

4.2.3. Organización de contenidos en áreas y bloques.

El Área Curricular es una unidad o instrumento organizador del currículo referido a un espacio de conocimientos y experiencias en que se desarrolla el proceso de enseñanza–aprendizaje; encargado de articular y traducir en un sistema de contenidos y objetivos específicos las intenciones globales que expresan los Objetivos Generales de la Etapa correspondiente. Así, la estructura curricular de la Etapa se manifiesta en la adopción del Área como unidad e instrumento organizador

del currículo que traduce en un conjunto de objetivos y contenidos concretos las intenciones globales que expresa los Objetivos de la Etapa. El Área, frente a la disciplina escolar, constituye un marco escolar que facilita la interrelación de contenidos de carácter teórico y funcional, un aprendizaje más integrador.

Todas las Áreas curriculares contribuyen conjuntamente a la consecución de los Objetivos Generales de la Etapa, no obstante cada una de ellas pone mayor énfasis en el desarrollo de algunas de las capacidades que figuran en los mismos. Mejor que las disciplinas escolares, tradicionalmente vinculadas de forma casi exclusiva a la especialización académica y científica, el área constituye un marco para facilitar la interrelación de contenidos de carácter teórico y funcional, lo que promueve un aprendizaje más integrador y útil para la comprensión de la realidad y para la actuación en y sobre ella. Al mismo tiempo el Área constituye un instrumento ABIERTO y FLEXIBLE para el desarrollo del DCB, puesto que deja a los Centros y a los Profesores un amplio margen de autonomía para la concreción del currículo y permite incorporar mejor los planteamientos de opcionalidad necesarios para atender la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

El sentido del Área es muy distinto en cada una de las tres Etapas de la enseñanza:

- En la Educación Infantil: el área se refiere a ámbitos de Etapas de la enseñanza.
- En la Educación Primaria: el peso de la fuente disciplinar es mayor, ya que se pretende que el alumno no sólo aumente su experiencia sino que también vaya introduciéndose en los hábitos del conocimiento. En esta etapa el Área tiene un carácter GLOBAL, VIVENCIAL y PARTICULARIZADOR.
- En la Educación Secundaria Obligatoria: la fuente disciplinar gana importancia. En esta Etapa la mayor parte de las áreas corresponden a una sola disciplina, e incluso en aquellos casos en los que se agrupan varias disciplinas en la misma área, ésta respeta la estructura conceptual de cada una y los rasgos claves de sus metodologías. En esta Etapa el Área tiene un carácter SISTEMÁTICO, ANALÍTICO y GENERALIZADOR.
- El Área, por otra parte, tiene una justificación psicológica. Será, en torno a los 12 años, cuando el alumno/a presenta una capacidad creciente. No podemos olvidar que el tránsito del pensamiento concreto al formal abarca un largo período de tiempo. El Área, por su capacidad de globalizar, integrar e interrelacionar, es más adecuada en estos momentos que la segmentación en disciplinas diversas.

Objetivos generales del Área. (QUÉ ENSEÑAR)

Se derivan de los Objetivos Generales de la Etapa y suponen la aportación específica del Área. Se expresan en términos de capacidades.

Bloques de Contenidos del Área. (QUÉ ENSEÑAR)

Se explican las relaciones de los diferentes Bloques entre sí y los diferentes tipos de contenidos. Algunas informaciones orientan sobre el nivel de profundidad con que se ha de trabajar. Como CRITERIOS de selección y organización de los CONTENIDOS en cada Área se utiliza:

- los EJES TEMÁTICOS.
- los EJES DE CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS y ACTITUDES.
- los EJES O CONTENIDOS TRANSVERSALES.

a) EJES TEMÁTICOS.

Proporcionan marcos de referencia para la relación, selección, delimitación y agrupación de los contenidos del Área. Relacionan los referentes disciplinarios con las intenciones formativas del Área y los intereses y motivaciones de los alumnos. Cada eje temático señala un NÚCLEO básico de contenidos y permite delimitar, seleccionar, agrupar, y vertebrar los BLOQUES DE CONTENIDO del Área. Es decir, los Bloques de Contenidos se agrupan en torno a estos Ejes Temáticos.

b) EJES CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES.

Para cada Bloque de Contenidos se incluyen unos determinados CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y ACTITUDES. Para su agrupación se utilizan unos Ejes que permiten categorizar los conceptos, procedimientos y actitudes de los Bloques de Contenidos, subrayando así los elementos comunes del área. Así, permiten agrupar en grandes categorías los contenidos. Y están presentes casi siempre en cada uno de los Bloques de Contenido del Área aunque contextualizados al ámbito temático propio de cada Bloque de Contenidos.

Estos tres tipos de Ejes (temáticos–conceptuales, procedimentales y actitudinales) tienen ventajas: proporcionan al Área un núcleo central de contenidos básicos cohesionados, permiten subrayar las principales intenciones educativas, indican la contribución particular de las disciplinas, facilitan un marco orientador y flexible para seleccionar y articular los contenidos del área. El orden de presentación de los Bloques de Contenidos y los Ejes Temáticos no supone una secuenciación obligada. Hay criterios de secuenciación diferentes. Ello es siempre una responsabilidad del Proyecto Curricular.

Los Bloques de Contenidos no constituyen un Temario. Su estructura responde a lo que se pretende que el Profesor tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y Programaciones de Aula. El equipo docente es quien decide cómo distribuirlos en los Ciclos, secuenciándolos, y cada Profesor seleccionará posteriormente los contenidos desarrollados en su Programación.

El Profesor atravesará los Bloques eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la Unidad Didáctica que vaya a desarrollar en ese momento.

En cada Bloque, con ayuda de los Ejes correspondientes, se diferencian tres tipos de contenidos: CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES. No deben trabajarse por separado, no tiene sentido programar actividades distintas para cada uno de ellos ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los Objetivos Generales.

La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es de naturaleza pedagógica. Se trata de llamar la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Así, se puede repetir, en ocasiones un mismo contenido en las tres categorías, queriendo decir que este contenido debe ser abordado convergentemente desde las tres perspectivas. El orden de presentación de los tres tipos de contenidos no suponen ningún tipo de prioridad entre ellos.

c) EJES O CONTENIDOS TRANSVERSALES.

Lo constituyen un conjunto de contenidos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años, relacionados con el consumo, la paz, el medio ambiente, la salud, el ocio, la igualdad entre los sexos, etc. No parece conveniente incluir estos aspectos en el currículo en forma de Área aislada ni como Bloque de Contenido dentro de un área. Ello podría dar pie a abordarlos de forma segmentada y compartimentada y durante un período limitado de tiempo. Parece mejor impregnar la actividad educativa en su conjunto con estos contenidos, por ello se introducen en diversos Bloques de las distintas áreas. Por esto se llaman Ejes Transversales.

Los Ejes o Contenidos Transversales más importantes son: Educación del Consumidor, para la igualdad de oportunidades, para la paz, educación ambiental, para la salud, educación sexual, dimensión europea de la educación.

BASE NORMATIVA

- ◆ LODE ley orgánica del derecho a la educación (8/1995 de 3 de julio). En el artículo segundo del título preliminar.
- ◆ LOGSE Ley orgánica de Ordenación General del Sistema educativo (1/90 de 3 de octubre) art. 1,2 (2.3.)
- ◆ Decreto 47/92 y que desarrollan el currículum de La ESO y el bachillerato.
- ◆ Decreto 174/94 que desarrolla el currículum del bachillerato.
- ◆ Resolución MEC. BOE 23-9-94 por el que se desarrollan orientaciones para el desarrollo de temas transversales en la ESO.
- ◆ Orden de 20 dic. 94 dogv de 3-3-95 por el que se dictan instrucciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes (ANEXO III)

Los temas transversales tienen un importante contenido en actitudes que, llevados al terreno de la evaluación, nos produce cierta inseguridad, ante la falta de conocimientos profesionales sobre la evaluación de este campo. La dilatada tradición en el terreno de la evaluación en el terreno de conocimientos y procedimientos no es equiparable a la que poseemos sobre las actitudes.

Finalmente, dedicar un espacio y un tiempo específicos para el tratamiento de los ejes transversales no garantiza su desarrollo. Son precisas algunas medidas organizativas adicionales, entre las que destaca el reparto de *responsabilidades* en determinados sujetos para asegurar que se lleven a cabo. Esta cuestión no se ha previsto en el desarrollo normativo de la LOGSE. «*Por ejemplo, se podría considerar una estructura que partiera del departamento de orientación, actuando como coordinador el orientador, y conectado con las diferentes etapas y áreas transversales, a través de determinadas personas responsables de la coordinación de los temas transversales escogidos.*» (Yus, R., 1998, 85)

El trabajo en equipo, la solidaridad activa entre los miembros del grupo y el desarrollo de la capacidad de escuchar constituyen, entre otros, los elementos centrales de esta pedagogía que debemos desarrollar desde el punto de vista teórico y práctico.

Es preciso mencionar la necesidad de romper el aislamiento institucional de la escuela, abriéndola a los requerimientos de la sociedad y redefiniendo los pactos con los otros agentes socializadores, particularmente la familia y los medios de comunicación.

Condiciones de una educación total de calidad en la que se justifiquen los temas transversales:

1. Holística: centrada en la totalidad humana y de adquisiciones; en los distintos tipos de contenidos, de manera ponderada según las exigencias del contexto; en las experiencias vitales y vivenciales del alumno.
2. Adaptada a la diversidad del alumnado.
3. Ascendente y mejoradora la calidad moral, conductual y cívica.
4. Integrada en el conjunto de proyectos y saberes que constituyen la personalidad humana y su proyecto educativo.
5. Coherente consigo misma y con los objetivos que se pretenden, desde el marco constitucional.

4.2.4. La secuenciación de los contenidos.

Según el profesor Zabalza (1993) son varias las consideraciones que hay que hacer al respecto.

1. El modelo de organización práctica de los contenidos por el que se opta (tratamiento disciplinar, interdisciplinar o una fórmula intermedia como las áreas temáticas).

Los documentos oficiales proponen la interdisciplinariedad, pero esto no se corresponde con la realidad; los profesores tienen poca experiencia y grandes dificultades para trabajar así y, además, este tratamiento es inusual en los libros de texto que constituyen las herramientas didácticas por antonomasia. La discusión entre disciplinariedad e interdisciplinariedad sigue vigente y sin resolver.

La clave quizá radica en considerarlas como posturas complementarias en vez de contrapuestas para poder salir del impasse en que la educación se halla al respecto desde hace años. La respuesta puede estar en retornar al logocentrismo en el sentido de revalorización del/los lenguajes: cada disciplina aparece como una fórmula especializada de codificación y comunicación científica. El verdadero valor funcional del uso de las disciplinas en la escuela ha de ser habituar al alumno a codificar su experiencia y decodificar sus conocimientos.

2. Cómo se establece la relación entre contenidos y actividades, es decir, cómo se diseñan las tareas escolares.

Las funciones del profesor respecto al contenido de las disciplinas es introducir al alumno en su espíritu y diseñar a través de las tareas instructivas el marco adecuado para que cada alumno se impregne de dicho espíritu, así cada disciplina le aportará capacidad y aptitud para captar la realidad con arreglo a un conjunto específico de modelos teóricos y operativos (eso es la disciplina) que

aseguren al máximo la controlabilidad de los distintos aspectos de la realidad y la coherencia del pensamiento.

Centrándonos en D y T podríamos diseñar un primer esbozo de secuenciación básica de los contenidos atendiendo a la edad.

• **Etapas en la actividad dramática:** (Apuntes de Educación nº. 38, 1990)

EDAD	NIVEL	PERCEPCIÓN	TÉCNICA
0–5 años	Infantil	Globalizante	Juegos: psicomotrices, independientes, paralelos. Simulación
6–7 años	1º, 2º Primaria	Globalizada y grupal	Juego dramático espontáneo
8 años	3º Primaria	Globalización diferenciada	Juego dramático con preorganización
9–10 años	4º, 5º Primaria	Inicio de la diferenciación	Juego dramático en subgrupos
11 años	6º Primaria	Diferenciación	Juego dramático en subgrupos y Teatro reinventado
12–13 años	1º, 2º ESO	Diferenciación matizada	Inicio del teatro espectáculo
14–15 años	3º, 4º ESO	Diferenciación especializada	Teatro espectáculo. Estilos teatrales. Técnicas escénicas. Certamen

4.2.5. Los contenidos en Dramatización y Teatro. Según el DOGV. Orden 9–5–95.

BLOQUES DE CONTENIDOS

El orden de presentación de bloques no comporta una secuencia. Se utilizarán transversalmente los bloques, eligiendo los que se consideren idóneos para la unidad didáctica que en cada momento se vaya a trabajar.

1. DRAMATIZACIÓN

En este bloque se consideran los dos niveles básicos de la Dramatización: cognitivo o de idea interna y expresivo o manifestación externa.

Juego dramático.

- Juego de expresión, juego simbólico, juego dramático.
- Los participantes y la expresión espontánea de sí mismos.
- La creación de vivencias.
- Los estímulos y su formulación en consignas.
- Elementos desencadenantes del juego dramático.
- Niveles de implicación y libertad de creación.

Los elementos del esquema dramático.

- El personaje. El conflicto. El espacio. El tiempo. El argumento. El tema.
- Los elementos del esquema dramático como desencadenantes de la dramatización.

La improvisación.

- Definición y partes de la improvisación. La improvisación como recurso metódico.

Los procesos de dramatización.

- Proceso individual, proceso colectivo. Proceso directo, proceso inverso.
- Pasos o partes de un proceso de dramatización. La teatralización.

2. LA REPRESENTACIÓN DE PAPELES

La simulación.

- La simulación de situaciones humanas conflictivas.
- Aceptación y mantenimiento del papel durante la simulación.

La representación de papeles.

- Proceso o fases de la representación de papeles.
- Estudio y análisis de problemas por medio del juego de rol.

3. LECTURA, DICCIÓN, ANÁLISIS, DINAMIZACIÓN Y CREACIÓN DE TEXTOS.

Este bloque integra toda la información que se refiere al texto y a su comunicación o interpretación sonora.

Lectura y dicción.

- Lectura o dicción expresivas.
- Lectura individual, dialogada y coral.
- Dicción de la prosa y del verso.
- La lectura o dicción interpretativa.

Análisis.

- El análisis del texto como paso previo a la puesta en escena, como comentario de texto o como primer momento de una improvisación dramática.
- Apoyo de la dinamización en el análisis del texto dramático.
- El texto y su traducción a los respectivos lenguajes dinámicos.
- Los desencadenantes dinámicos y su conversión en texto.
- Apartados de la dinamización: sonorizar, dramatizar, modificar e ilustrar.

4. EXPRESIÓN CORPORAL.

Toma de conciencia y sensibilización del propio cuerpo.

- Esquema corporal: función de cada una de las partes (rostro, brazos y manos, torso, piernas y pies) en la comunicación.
- Concentración, desinhibición y sensibilización.
- Relajación y distensión.

Lenguaje del cuerpo.

- Principios básicos de la comunicación no verbal.
- La espontaneidad, la técnica y la creatividad corporales.
- La expresión de emociones y estados de ánimo.
- Posturas, equilibrio y movimiento.

Relaciones con el entorno.

- La relación y la comunicación interpersonales: desarrollo grupal.
- Los objetos como soportes y desencadenantes de la acción.

Percepción y estructuración del espacio-tiempo.

- Las iconografías o lenguaje de las posturas.
- La vivencia rítmica.
- Los elementos del movimiento expresivo.

5. EL DISCURSO TEATRAL.

El bloque comprende los sistemas de signos operantes en el discurso o espectáculo teatral y sus relaciones.

Sistemas con preferencia al actor.

- El texto pronunciado.
 - La palabra o texto literario.
 - El tono o la dicción-interpretación oral del texto.
- La expresión corporal.
 - Mímica, gesto y movimiento.
- Apariencias externas del actor.
 - Maquillaje y peinado. Vestuario.

Sistemas externos del actor.

- El espacio teatral y sus formas.
- El espacio escénico.
 - Decorados. Objetos y accesorios.
- El espacio técnico.
 - Iluminación. Música y sonido.

6. MONTAJE DE REPRESENTACIONES DRAMÁTICAS Y ASISTENCIA A ESPECTÁCULOS TEATRALES.

El bloque trata del proceso de puesta en escena de cualquier tipo de espectáculo dramático-teatral que se haya de representar ante un público, así como de la asistencia a espectáculos producidos fuera del ámbito escolar.

El texto dramático.

- Elección del texto o de la intención previa (tema, ideas, hechos, etc.) para la representación.
- Creación colectiva de un texto o guión nuevos.
- Análisis del texto.

Planificación de la puesta en escena.

- División del trabajo y de las funciones dentro del grupo.
- La construcción de los personajes.
- El espacio escénico y técnico.
- El libro de dirección (guión del actor, guión técnico y guión escénico).

Ensayos y representación.

- Las sesiones de trabajo: diferentes tipos de ensayos. Análisis y planificación.
- Actuaciones (Análisis posterior y replanteamiento del espectáculo).

El papel del espectador.

- Antes del espectáculo.
 - Recogida de información sobre el autor, la obra y el grupo.
 - El texto y las críticas del espectáculo.
- Durante el espectáculo.
 - Presencia activa: lectura y comprensión de los signos escénicos. Participación. Identificación.
- Después del espectáculo.
 - Pautas para la crítica de los espectáculos.
 - Lectura de críticas y debate.

4.3. LA METODOLOGÍA.

El término *método*, aunque en determinados contextos pueda ser empleado como sinónimo de *metodología*, lo identificamos con *enfoque*. Es decir, un enfoque determinado para la enseñanza de la D y T se plasma en una programación que debe exponer explícitamente las orientaciones metodológicas acordes con el espíritu y los objetivos que inspiraron el diseño de la misma. No hay un método en sí mismo mejor que otro, la bondad de uno u otro depende de su eficacia pedagógica para favorecer la adquisición de las capacidades expresadas en los objetivos.

William Littlewood (1992) expone un concepto de *metodología* que parte de la afirmación siguiente: un profesor conoce muchas actividades, pero el uso que de las mismas hace en el aula es limitado porque carece de un marco teórico para seleccionar las más adecuadas en cada momento. En

su opinión este marco debería permitir tratar aspectos como la relación de la actividad con los objetivos comunicativos, los procesos de aprendizaje que puede generar, la contribución del aprendizaje concreto que se lleva a cabo con esa actividad al proceso general de aprendizaje de la comunicación, la relación de una actividad con otras similares y el papel del profesor y de los alumnos. Y dice más adelante:

«Un marco teórico de principios que responda a este tipo de preguntas, combinado con una serie de actividades para aplicarlas a la práctica en clase, es a lo que aquí me refiero con el término “metodología”. No se trata ni de pura teoría ni de pura práctica, sino que combina las dos. Es una especie de mapa conceptual de la realidad de la clase que trata de integrar ideas de diferentes fuentes y, a su vez, orienta al profesor sobre tipos concretos de acciones.»

A juicio de Coll (1987), el planteamiento curricular de la reforma no impone recetas metodológicas sobre cómo enseñar, sino que proporciona criterios y pautas de actuación para que los profesores puedan identificar los problemas con los que se encuentran al intentar enseñar a sus alumnos, puedan tener pautas para analizarlos y puedan construir por sí mismos sus propias soluciones. En su opinión, la concepción constructivista rompe con la tradicional confrontación entre métodos centrados en el alumno y métodos centrados en el profesor, confrontación esta que, tal como ha sido planteada, enmascara el verdadero problema. En una perspectiva constructivista, el problema de la metodología didáctica es un problema de ajuste, de adecuación, entre, por una parte, la actividad constructivista del alumno y, por otra, la ayuda del profesor.

4.3.1. El Aprendizaje significativo y su aplicación en el aula.

El modelo curricular de la LOGSE se sustenta en una concepción **constructivista** del aprendizaje escolar y de la intervención del profesorado. Lo primero que hay que tener en cuenta es que no hay una teoría constructivista, sino varias teorías que comparten postulados constructivistas. Por lo que se refiere a la vertiente cognitiva del alumnado (aunque el ámbito del constructivismo es más amplio, relacionándose también con las vertientes afectiva, psicomotriz, etc.) la concepción más común es la que nos traslada a un esquema psicológico básico: equilibrio inicial –desequilibrio– reequilibrio posterior.

Toda persona se encuentra en una situación inicial con unos conocimientos determinados que explican el mundo que le rodea, conocimientos que pueden ser erróneos, parciales o incompletos, pero que en todo caso sirven para proporcionar al individuo una “seguridad cognitiva”. A fin de que esa persona pueda alcanzar unos conocimientos nuevos, será imprescindible que sustituya, modifique o complete los que había adquirido previamente.

Todo aprendizaje significativo (en contraposición con el aprendizaje de memorización mecánica o repetitiva) implica un cambio, un pasar de un estado inicial a un estado cognitivo diferente, con nuevos conocimientos. Para que se produzca un aprendizaje significativo es imprescindible, pues, que se dé ese cambio. Pero para que ello sea posible, es preciso que el individuo pierda su equilibrio cognitivo inicial, dude de sus conocimientos previos, se dé cuenta de sus carencias y, en consecuencia, entre en un estado cognitivo de desequilibrio. También es verdad que para que se produzca el aprendizaje, no basta con el desequilibrio, por el contrario, si el proceso se quedase ahí sólo serviría para provocar inseguridad y angustia. Es necesario que, posteriormente, se produzca una nueva situación de equilibrio, un reequilibrio, una nueva seguridad cognitiva gracias a la asimilación de los nuevos conocimientos.

Se produce *aprendizaje significativo* cuando podemos atribuir un significado al nuevo contenido de aprendizaje. Se necesita llevar a cabo un proceso doble y simultáneo: por un lado, hemos de asimilar estos contenidos a la reciente estructura cognitiva (es necesario integrarlos en lo que ya sabemos), y por otro lado, hemos de acomodarnos a los nuevos conocimientos (la estructura cognitiva previa se tendrá que reestructurar). En un aprendizaje memorístico nunca se da este doble proceso. El aprendizaje significativo supone que los esquemas de conocimiento que ya tiene la persona se revisen, se modifiquen y se enriquezcan al establecerse nuevas conexiones y relaciones entre ellos. Un aprendizaje significativo es un **aprendizaje funcional** en el sentido de que los nuevos contenidos asimilados están disponibles para ser utilizados en el momento que sea necesario y resolver problemas en contextos diferentes. Asimismo requiere del alumnado una memorización comprensiva que constituye un componente del desarrollo intelectual.

4.3.2. La selección y diseño de actividades.

Abordamos ahora el tratamiento de una serie de aspectos que hemos incluido dentro del amplio campo de la metodología pero que, a su vez, presentan una unidad específica dentro del mismo, en tanto en cuanto constituyen lo que, siguiendo a Escribano y Peralta (1993:3) vamos a llamar el *ambiente de aprendizaje*.

«Entendemos por organizar disponer un todo de forma que sus partes estén convenientemente establecidas, dependiendo unas de otras en orden, armonía y funcionamiento, en este caso nos referimos al entorno en que se desarrolla la vida de los alumnos y profesores, que a su vez está condicionada por los compañeros y por las circunstancias físicas ambientales.»

Los componentes de ese ambiente de aprendizaje son sobre todo tres:

1. El ambiente social entendido como el clima sociorrelacional del aula. El ecosistema de las relaciones sociales del aula se configura a través del modo de llevar a cabo la tarea educativa, del rol y funciones asumidas por el profesor y los alumnos y del escenario en el que interactúan estas relaciones.

2. El tiempo y las tareas de aprendizaje y la relación que se establece entre ambos.

3. El ambiente físico (espacios, recursos, etc.).

Pues bien, vamos a iniciar la reflexión sobre la configuración del ambiente de aprendizaje –y de la metodología– por las actividades porque, a nuestro juicio, éste es el elemento que focaliza y condiciona el uso que se hace del resto de los factores que integran el ambiente de aprendizaje. Las decisiones sobre los recursos, los agrupamientos o las interacciones que se van a producir en el aula las toma el profesor en relación con el diseño y la selección de actividades que ha hecho previamente. Antes de esto incluso, el haber adjudicado a las actividades este valor nuclear y vertebrador supone haber aceptado que el aprendizaje se produce más como consecuencia de realizar acciones que como efecto de recibir informaciones de forma más o menos pasiva. Así entendidas, las actividades no son nada más (y nada menos) que concreciones en el aula del proceso teórico–práctico previo de programación. Es relativamente fácil diseñar un modelo teórico de enseñanza activa y comunicativa de las lenguas; lo difícil es llevarlo a la práctica por medio de la formulación y la selección de actividades que respeten este enfoque.

Estos son los aspectos pedagógicos principales que nos sirven de referencia o guía:
(*Mantecón, B., 1992, 43*)

- Orientación práctica de la clase.
- Participación activa de los alumnos.
- El trabajo en equipo.
- Los textos de estudio, aplicación.
- La intervención individual del profesor.

Lomas y Osoro (1996:174) establecen claramente la diferencia entre *actividad* y *ejercicio*, que era hasta hace poco el término más usual:

«Una actividad es un fenómeno complejo en el que se ponen en juego competencias o procesos mentales de diverso tipo y que puede exigir la realización de pasos sucesivos que podrían denominarse ejercicios o “subactividades” y que en su conjunto conformarían una secuencia de actuaciones que constituye el desarrollo completo de la actividad.»

Según esta definición, la secuencia determinante de la programación didáctica no será tanto la referida a los contenidos como a las actividades de aprendizaje. El término “investigación en la acción” lo acuñó por primera vez el psicólogo social Kurt Lewin para describir un modo de investigación que poseía las siguientes características:

a) Es una actividad desarrollada por grupos o comunidades con el propósito de cambiar sus circunstancias de acuerdo con una idea compartida (por los miembros del grupo) de valores humanos.

b) Es una práctica social reflexiva donde no cabe hacer ninguna distinción entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación de esta práctica.

En un contexto escolar, busca la consecución de tres objetivos:

1. Permitir que el profesorado mejore la calidad de su enseñanza mediante la cooperación en un programa de *investigación en la acción* sobre algún punto de interés.
2. Contribuir a la mejor organización institucional de los centros de enseñanza donde trabaja el grupo de profesores.
3. Favorecer el desarrollo de una cultura profesional común, o sea, de un conjunto de reflexiones profesionales referentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que conlleve una calidad de la misma.

El ciclo básico de las actividades estriba en:

- a) **Identificación de una idea general** (que dará pie a la situación que deseamos mejorar).
- b) **Exploración** (clarificar la índole del problema).
- c) **Construcción del plan general:**
 - Descripción revisada de la “idea problemática del comienzo”.
 - Descripción de los factores que han de cambiar para mejorar la situación.
 - Recursos necesarios.
 - Normas éticas para acceder a la información.
- d) **Desarrollo del primer paso de la acción.**
- e) **Puesta en marcha del primer paso de la acción.** (Técnicas y métodos para recoger pruebas, como son los diarios, perfiles personales, análisis de documentos, pruebas fotográficas, grabaciones en cintas de vídeo, participación de un observador “externo”, entrevistas, comentarios en vivo, cuestionarios, inventarios, triangulación, memorandos analíticos, etc...)
- f) **Evaluación del primer paso.**

g) Revisión del plan general. Así, se seguiría investigando los sucesivos pasos que fueran necesarios para resolver el problema o en su caso, mejorar la situación educativa, por tanto dotar de calidad a nuestra praxis docente.

«Es un secreto a voces que, con honrosísimas excepciones, existe un abismo –¿insalvable?– entre el universo académico y la vida real, especialmente palpable en el ámbito de la creación. Habitualmente, los profesores de colegio e instituto, los de universidad y los catedráticos tienden a sentir un desdén claro, explicable en términos de supercompensación de su deficiencia, hacia la actividad que les rodea.» (Gómez, M., 2001, 38)

En consonancia con lo que venimos exponiendo a lo largo de estas páginas sobre el papel de las actividades en la programación didáctica y en el ámbito de la metodología, hay que volver a insistir en que en la clase de D y T es particularmente interesante combinar actividades concretas sobre técnicas o estructuras determinadas con lo que se suele llamar el *trabajo por tareas* o los *proyectos de trabajo*.

Pese a que se pueda pensar que se trata de propuestas novedosas y recientes, los proyectos de trabajo tienen puntos de conexión con las teorías y prácticas pedagógicas que estimulan la investigación del entorno, el trabajo cooperativo, la enseñanza socrática, el conocimiento integrado, la interacción continua entre el profesorado y el alumnado, el uso de diversas fuentes y entornos de aprendizaje, la creatividad, etc. Sin embargo, no se trata de una metodología híbrida o espontaneísta, bien al contrario, lo que hace es poner de manifiesto la complejidad del conocimiento y la necesidad de organizar mejor el saber escolar conectándolo con el entorno.

El trabajo por proyectos suele ir unido a metodologías globalizadoras que buscan la interdisciplinariedad. Su primer teorizador fue W.H. Kilpatrick, quien en 1918 lanzó, en su artículo “The project method”, la idea de los Proyectos como procedimiento de activización didáctica. Resultaba así heredero de la larga tradición que consideraba que el mejor método de aprender era hacer, con los orígenes en el principio de la socialización de la actividad escolar de Dewey y la Nueva Escuela de comienzos de siglo, y que ve justificadas sus intuiciones en la teoría de la actividad que venía de la psicología de Vigotsky y Leontiev, en las ciencias del lenguaje orientadas al uso lingüístico, en los métodos pedagógicos tipo Freinet y en la psicología sociocultural que entiende la relación entre aprendizaje y enseñanza como un proceso interactivo.

Hay muchas variaciones en la interpretación de los *Proyectos de Trabajo* o del *Enfoque por Tareas*, así como también hay diversos tipos de proyectos y diversas fases en su desarrollo (intención, preparación, ejecución y apreciación). La nota fundamental reside en que en este modelo

el alumno ha de realizar algo, un trabajo en el que se dan al menos dos características: su funcionalidad o finalidad real en destinatario e intención, y sus objetivos de aprendizaje. Dicho de otra forma, el alumno no sólo estudia por aprender, sino que hace, realiza, elabora, construye algo para lograr ese aprendizaje.

Para García Vidal y González Manjón (1993) los proyectos de trabajo no son una simple forma de reorganizar la presentación de los contenidos, sino una verdadera actividad de planificación, realización y evaluación de las investigaciones llevadas a cabo de manera cooperativa, en las que las diferentes disciplinas aportan miradas complementarias a una misma realidad.

En el trabajo por proyectos cambian –respecto a otros métodos– el papel del profesor y del alumno y cambia, lógicamente, la manera de organizar los contenidos del currículo, dependiendo también de si se organiza todo un curso, un ciclo o un centro, o si simplemente se utiliza el método de proyectos para alguna parte del programa o del tiempo disponible. Es fundamental que el trabajo propuesto sea motivador, que exija un cierto esfuerzo, que dé pie a otras múltiples tareas intermedias encaminadas hacia el resultado final y que exija el aprendizaje de contenidos relacionados con los objetivos hacia cuyo logro se camina.

4.3.3. Concepto de interdisciplinariedad.

La interdisciplinariedad, es la interacción existente entre dos o más materias. Esta integración podría suponer desde la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de los conceptos, metodología, trabajos, investigaciones y unidades didácticas en común, etc... Significa romper la parcialidad o el encasillamiento clásico de las asignaturas, para llegar a una proximidad entre las disciplinas. La disyunción entre enfoque disciplinar o interdisciplinar toma una especial dimensión en la educación de los adolescentes, ya que en este nivel educativo se están planteando con fuerza nuevas alternativas a las disciplinas clásicas. Por interdisciplinariedad se entiende tradicionalmente el intento voluntario de integración de diferentes ciencias con un objetivo de conocimiento común. La interdisciplinariedad supera las disciplinas que lo componen. Cabría distinguir diversos niveles de relación interdisciplinar. De una parte, existen unas relaciones entre las disciplinas más cercanas, y que comparten en mayor o menor grado unos métodos y un objeto de conocimiento.

«Entre ellas la relación interdisciplinar es imprescindible, y, en realidad, difícilmente pueden progresar unas sin las otras. A este tipo de relaciones entre las disciplinas cercanas podríamos englobarla en un concepto “blando” de interdisciplinariedad, en el sentido de que no es necesario un gran esfuerzo para encontrar las relaciones entre ellas. Por el contrario, existen disciplinas bastante alejadas unas de otras; para encontrar su relación sí es necesario un

considerable esfuerzo de acercamiento entre sus modos de ver la realidad y entre sus contenidos. Estas relaciones disciplinarias podrían conformar el concepto “duro” del enfoque interdisciplinar. Ha sido normal encontrarlo unido a una estrategia de enseñanza por descubrimiento (“activa”); también ha ido unida a una concepción de la enseñanza a partir del entorno, y también a partir de los intereses del niño (método global).» (Asensio, M., 1987)

La transferencia de unas a otras se espera como una consecuencia de la posesión de informaciones diversas por parte del alumnado que tendría que relacionarlas. La creación de un programa interdisciplinar, necesita de una enseñanza en equipo, en la que los educadores realicen una programación conjunta, existiendo una colaboración constante y una estrecha unidad. Asimismo debe haber un alto grado de flexibilidad para los cometidos del profesorado, los métodos y estrategias didácticas, las políticas de agrupación, la dimensión de los grupos y un fortificante espíritu de libertad y oportunidad de rehacer los programas, para responder a las necesidades educativas de los estudiantes. Se presenta así la oportunidad de colaboración para adquirir una visión más integral del proceso formativo del alumnado y para ampliar las miras en aspectos tan importantes como las líneas de actuación metodológica y los criterios de evaluación, que superarían en cierta medida el ámbito de cada área de conocimiento.

Algunos motivos que justifican la interdisciplinariedad, podrían ser los siguientes:

1º. Necesidad de unidad y síntesis frente a la enseñanza parcelada.

2º. La Ergonomía o ciencia del trabajo exige un planteamiento interdisciplinar. Cada profesional en la “práctica”, necesita aportaciones de distintas y variadas materias.

3º. La constante necesidad de actualización de los profesionales, hace necesaria una fluidez e interrelación entre las distintas asignaturas.

4º. En el plano de los contenidos educativos, el enfoque interdisciplinar permite, tanto una supresión de inútiles reiteraciones o de discordancias desorientadoras para el alumnado, como evitar vacíos en la formación.

5º. En definitiva, lo que se pretende es “aprender a aprender”. Que cada profesor transmita los valores de su disciplina a otros campos y materias fomentando la formación completa del individuo, desarrollando su personalidad, su pensamiento crítico, y todas las cualidades que le permitan su desarrollo integral.

VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL ENFOQUE INTERDISCIPLINAR

En primer lugar, desde una reflexión sociológica, existen en los últimos tiempos dos tendencias contradictorias:

- a) De una parte, el mundo laboral exige que las personas que acceden a un puesto de trabajo posean unos conocimientos cada vez más puntuales y concretos. Esta tendencia ha provocado que haya habido intentos de orientar los contenidos de los niveles educativos más altos hacia dominios de conocimientos cada vez más específicos.
- b) Por el contrario, los conocimientos necesarios son tan cambiantes que son muchos los que piensan que es preferible una orientación más general que permita adaptarse a situaciones rápidamente modificables.

Desde cualquier perspectiva epistemológica que adoptemos, la realidad, y los problemas que nos plantea, son complejos y pluridisciplinares. Podríamos decir que el enfoque interdisciplinar facilita un acceso más rico y directo a la realidad de los problemas. Por el contrario cada una de las áreas disciplinares tiene una peculiar manera de analizar la realidad. Desde el punto de vista psicológico en el enfoque interdisciplinar se adecua más fácilmente a los intereses de los alumnos. Que se trabajen habilidades y destrezas. Esto permite mayor cercanía de la escuela a la realidad. Fuerza la colaboración entre profesores/as, rompe los bloques horarios de las áreas. En la ESO es más complicado que en Educación Primaria. Incluso la formación del profesorado es puntual y fragmentaria.

Interdisciplinariedad en el currículo: En los primeros niveles es posible trabajar sobre temas más globales y generales, en los que el enfoque interdisciplinar sea dominante, sobre una estrategia de enseñanza por descubrimiento. En los niveles superiores las disciplinas deberán jugar un papel más importante. Incluso a este nivel será posible y deseable introducir algún módulo didáctico interdisciplinar a lo largo del curso, que, de manera puntual, sirva como un modelo de relación entre las disciplinas.

4.3.4. El trabajo cooperativo por grupos.

Es cierto que la palabra cooperación está de moda. Es cierto también que el trabajo cooperativo es una aproximación democrática al proceso de enseñar y aprender, y al igual que la democracia, hay que considerar el trabajo cooperativo no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento de mejora. Debe proporcionar la suficiente diversidad de ocasiones para que todos y cada uno de los chicos y chicas de la escuela puedan aprender.

– Situaciones de cooperación.

Queremos reflexionar sobre la experiencia de creación de situaciones de cooperación entre los alumnos y entre los alumnos y el maestro como una metodología que puede ser eficaz para todos: para los alumnos en su proceso de desarrollo afectivo y cognitivo; para el maestro, porque proporciona la ocasión de observar las competencias y las actitudes en juego, dado que el análisis de sus observaciones le permite reelaborar las ideas previas y modificar las propuestas, las ayudas y las orientaciones en el trabajo con los muchachos, así como recrear, enriqueciéndolas, las relaciones de aprendizaje y de socialización.

«Si hablamos de heterogeneidad es para insistir en la diversidad; ésta no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (sexo, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia...), sino como fruto de combinaciones peculiares y complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona.» (Mir, C., C.P.263).

En el grupo esta combinación, lejos de dificultar el progreso individual y colectivo, puede ayudar a la construcción de la conciencia de cada niño. También queremos señalar que, en una situación de cooperación, la elaboración por parte del maestro de programas de enriquecimiento intelectual (globales, aleatorios, específicos...) como andamiajes que procuren soluciones para todos, armoniza con la propia estructura metodológica del trabajo en grupos cooperativos. Ofrecer situaciones de cooperación es ya un modo de enriquecimiento de las posibilidades intelectuales y afectivas del grupo. Es, además, una oportunidad que facilita al maestro descubrir los numerosos recursos individuales que aparecen y son potenciados gracias a los intercambios.

– Individualidad y diversidad.

El concepto de individualidad es una conquista relativamente moderna. Es la asimilación de la experiencia social la que proporciona al individuo las capacidades y funciones humanas que lo definen como un individuo semejante a los demás individuos de la especie y, a la vez, diferente y único. En nuestra cultura occidental hemos exaltado los valores del individuo como tal, y no es de extrañar que la escuela recoja el valor positivo de la individualidad para respetarlo y para ayudar en la construcción de la identidad de cada alumno. Hablamos de proceso de identidad como una estructura que se construye en la progresiva diferenciación entre el ser y el entorno. Se trata de la toma de conciencia construida con los otros y que necesita, asimismo, del reconocimiento de los demás.

Hay unos factores universales de comunicación en el proceso de construcción de la identidad que ponen de manifiesto la necesidad de los otros en la progresiva toma de conciencia de sí mismo desde que se nace: la impregnación tónico-motriz, la contaminación emocional, la alternancia, la oposición, la imitación, el lenguaje corporal, y finalmente, el lenguaje verbal. Estos factores son los mismos que nos sirven para definir lo que llamamos proceso de socialización o incorporación al grupo humano en el cual el ser se reconoce.

«Al ocuparnos de la diversidad en la escuela, pensamos en unas necesidades que definen a niños distintos por razones fundamentalmente de aprendizaje y tratamos de ofrecer un trato individualizado y cada vez más especializado ajustando el modelo curricular a unos objetivos y a unos contenidos determinados, que pretendemos que sean lo más integradores posible.» (Mir, C., C.P.263).

Los contenidos escolares seleccionados deben contribuir al desarrollo de los alumnos en su doble dimensión de socialización y de individualización, en la medida en que el alumno va a construir de dichos aspectos una interpretación personal, única, en la que su aportación es decisiva.

Pero desde un punto de vista sociohistórico, lo que nos interesa para promover el éxito en el desarrollo de las posibilidades de cada uno es, además de realizar las adecuaciones que el profesor y los especialistas crean oportunas, llevar a cabo también la búsqueda de instrumentos metodológicos dirigidos al grupo. Esta apertura metodológica debería tener en cuenta los distintos modos de hacer de los alumnos, y ofrecerles igualmente ocasiones colaterales o vías de acceso al conocimiento alternativas que faciliten el desarrollo cognitivo y social compartiendo experiencias que puedan ser interiorizadas en el proceso de desarrollo intrapersonal. Cuando hablamos de diferencia destacamos, por ejemplo, distintos ritmos y distintas capacidades de aprendizaje; destacamos, según los casos, niños con problemas de comportamiento, niños con déficit sensorial, motor o mental, niños extranjeros, niños enfermos, niños de otras culturas, niños con absentismo prolongado, niños y niñas, algún niño excepcional... y todos los demás.

El dilema de cómo tratar toda esta diversidad se halla en la misma concepción de ésta. Cuando intentamos encontrar en ella niños distintos con necesidades distintas a las que hay que dar respuestas distintas, estamos, muchas veces, dispersando una gran cantidad de esfuerzos con una eficacia que no siempre nos satisface. Por ello nos parece interesante empezar a trabajar con instrumentos metodológicos integrados, en los que la diversidad sea tratada por inmersión, es decir, con la normal heterogeneidad de su composición, con propuestas alternativas que permitan utilizar, a distintos niveles instrumentales y actitudinales, todos los recursos intrapersonales e interpersonales que puedan ser movilizados en común.

«Así hablamos de enseñanza en gran grupo, en equipo o individualizada para describir aquellos procesos didácticos en los que se participa de forma colectiva y simultánea o bien en pequeños grupos o individualmente, siguiendo ritmos y procedimientos distintos.

Se definen los grupos como de trabajo individualista, competitivo y cooperativo.» (Rué, J., C.P. 170, 1989).

– Los grupos de trabajo cooperativo.

El rasgo distintivo para conocer si un pequeño grupo está realizando un trabajo cooperativo no es pues su tamaño, sino si los objetivos de los participantes se hallan vinculados de tal modo que cada cual sólo pueda alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen los propios. La organización de la tarea es la de proporcionar el verdadero sentido a la forma de organización social y a las acciones de los diversos individuos en el seno del grupo.

Desde esta perspectiva y contrariamente a lo que comúnmente se cree, el verdadero reto del trabajo en grupo no estriba en las formas de control de la situación o en la ausencia de conflictos interpersonales, sino en hallar una forma de organización de las tareas y una configuración de los recursos que lleve a los alumnos a modificar sus puntos de vista, llegar a un compromiso o a establecer acuerdos.

– ¿Cómo formar los grupos?

El número de alumnos es uno de los primeros factores que salta a la vista. La elección del número de componentes de un grupo siempre ha de ajustarse al tipo de tarea y a los objetivos del aprendizaje.

¿A qué edades? Salta a la vista que cualquier tarea no es apropiada para cualquier edad. La implicación en una tarea colaborativa no depende tan sólo de la edad, sino también, y sobre todo, del tipo de tarea presentada y de las consignas dadas a los niños.

¿Grupos homogéneos o heterogéneos? La conveniencia de escoger alumnos cuyo nivel de competencia (o de habilidad para resolver la tarea que se propone) sea ligeramente diferente.

– Criterios de organización.

En relación al tipo de trabajo propuesto se procura que en cada sesión se realice un producto concreto o haya unos resultados tangibles a partir de:

- Ponerse de acuerdo todos en qué y cómo se va a hacer la tarea.
- Decidir quién hará cada parte o secuencia.

- Realizar, si es necesario, las pruebas o ensayos individuales para que la aportación al grupo sea la esperada por parte de los otros.
- Discutir las características de lo que hace cada cual, ver cómo complementa el trabajo de los demás y escoger de entre las pruebas realizadas la que se hará en común o cada una de las partes del todo colectivo.
- Valorar los resultados en grupo.
- *Preparación del contexto y/o definición de la situación.* Se debe definir el espacio físico así como las condiciones del contexto organizativo.
- *Información sobre el objetivo.* El objetivo de la tarea debe ser conocido también por los alumnos. ¿Cómo comunicarlo? En lenguaje claro.
- *Presentación y organización de la información.* Se refiere tanto a la información–explicación de contenidos como a la descripción de las tareas que se realizarán y a los intercambios verbales de profesores y alumnos en clase.
- *Delimitación de las tareas instructivas.* En el desarrollo curricular es fundamental establecer criterios claros de selección de las actividades, pues éstas son las unidades estructurales básicas de programación y acción dentro de la clase.
- *Organización de los recursos y materiales curriculares.* Normalmente la relación alumno–contenido se realiza a través de algún medio o recurso que facilita el acceso. Ésta es la idea de la mediación didáctica que constituye la función de los recursos.
- *Diseñar y analizar las relaciones de comunicación.* Desde el punto de vista de la comunicación, el aspecto central de la enseñanza es que se trata de un encuentro, no sólo de una transmisión de conocimientos.

El profesor de D y T y el trabajo en grupo.

Llegamos así, después de estas consideraciones generales, a plantearnos en términos más restringidos cómo se contempla el papel del profesor en el marco de una enseñanza comunicativa basada en el trabajo por tareas. La nota de *democracia* se aplica a la concepción moderna de educación por haber trasladado el eje de la actividad escolar a los educandos, por hacerlos conocedores de los fines, y por darles responsabilidades en la ejecución de los mismos. Para esto es necesario:

- *Un clima de seguridad.*
- *Suma e intercambio de información.*
- *Una convivencia sin exigencias.*

Entendemos la actividad, no como la mera acción exterior y manual, sino como una dialéctica entre pensamiento y acción.

«Las actividades propuestas por el profesor/a deberían tener como objetivo promover la cooperación en vez de la competencia entre los alumnos. La tarea en el aula está inmersa no sólo en el ambiente de la escuela y su organización institucional, sino también se encuentra influida por las características grupales –incluido el maestro–, la comunidad de padres y el entorno. De todo el proceso didáctico se destacan las actividades, ya que integran la fase más esencial del proceso de enseñanza–aprendizaje.» (Fuégel, C., 2000, 72)

El apartado Orientaciones Didácticas Generales, dadas por el Diseño Curricular Base (1989) propone que para el diseño de actividades el profesor tenga en cuenta una serie de criterios: partir de la experiencia de vida del alumnado; fomentar las relaciones entre pares a través de actividades que permitan un cotejo de intereses; crear un clima de aceptación y cooperación mutua; propiciar la toma de decisiones colectivas; resolver los conflictos a través del diálogo; eliminar los comportamientos y juicios desvalorizadores.

Plantea también la necesidad de la organización por equipos de trabajo, la utilización de espacios comunes como la biblioteca o el patio, y de recursos que deberán estar previstos en la planificación, llevada a cabo en forma conjunta por el profesorado.

El nuevo currículum entiende el concepto de actividad no como la repetición de conductas encaminadas a la adquisición de adiestramientos, sino que destaca la necesidad de que sean funcionales y se relacionen con otras actividades. La alternancia de actividades, los lugares y el tiempo dedicado a una actividad es uno de los factores que influyen en la atención del niño.

Esta actividad se ofrece como alternativa liberadora, integradora y formativa en contraposición a la escuela tradicional –que basa su enseñanza en la comunicación verbal o escrita–. Sin dejar de lado la preocupación por la adquisición y acumulación de conocimientos, la dramatización da importancia a aspectos emocionales y expresivos. No todos los profesores están capacitados para desarrollar una actividad dramática. La formación de profesorado no garantiza su capacidad, será necesario un aprendizaje de las diferentes técnicas y de dinámica grupal; en este sentido, también es importante la imagen del profesional.

– Las funciones docentes.

El papel del maestro o maestra adoptaba el papel de mediador en el proceso de aprendizaje. Ayudaba a formular problemas, a definir las tareas a realizar en un proyecto común, proporcionaba los instrumentos y materiales más adecuados, etc.

Se puso de relieve la necesidad de verificar que cada miembro de los grupos conociese los objetivos de los que iban a hacer, precisamente para garantizarle su participación en las decisiones de grupo: tenía que asegurarse que efectivamente las funciones de organización en grupo eran rotatorias. Era capital que se estimulase el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno del grupo, la valoración de los productos realizados. Animar a buscar distintos procedimientos para realizar la tarea propuesta, con el objeto de superar ciertas fijaciones o la polarización de los miembros del grupo respecto a lo expresado por uno de los componentes.

Por otra parte, sabemos que los grupos heterogéneos permiten a los alumnos, además del contraste de opiniones y argumentos, la convivencia con personas distintas, y favorece la adquisición de actitudes no discriminatorias. El profesor puede intervenir en la formación de los grupos siempre que lo considere conveniente, ya sea para evitar situaciones indeseables –que con frecuencia uno o dos alumnos sean excluidos; que los más amigos quieran trabajar siempre juntos y se pierdan la oportunidad de interactuar con otros; que los más competentes rechacen trabajar con compañeros menos capaces; que se organicen grupos sólo de chicos o de chicas...–, ya sea para establecer nuevos retos a sus alumnos.

Por otra parte, no hay que olvidar que el trabajo en grupo permite al profesor un cierto distanciamiento de la gestión continua de la clase que favorece la observación de sus alumnos en la situación de colaboración. En dicha situación puede observar comportamientos cuya probabilidad de aparición es menor en el trabajo individual, o en tareas que implican el gran grupo: quién pide ayuda, quién sabe incorporarla, quién puede ofrecerla, quién organiza, quién enseña a quién. Puede observar también cómo responde el grupo a sus propias propuestas.

Este conocimiento es de un gran valor para hacerse una idea más ajustada sobre las capacidades de los diversos alumnos, y para poderlas atender de manera diversificada; por otra parte, con frecuencia podemos aprender estrategias interesantes de la interacción que los alumnos mantienen entre sí. Hay que tener en cuenta que los procedimientos y actitudes implicados en el trabajo colaborativo exigen una aproximación sistemática, lenta y progresivamente compleja, por lo que será muy importante utilizar las diversas experiencias en sentido formativo, para mejorar las que próximamente se vayan a proponer. Nos acercamos ya al tema de la evaluación.

Esta reflexión será todavía más valiosa si puede ser compartida por maestros de diversos niveles, con la finalidad de compartir criterios en relación con el trabajo en grupo.

«El objetivo central de la intervención consiste en generar un fuerte sentido de interdependencia positivo entre los alumnos y el máximo nivel de implicación personal de cada alumno en las tareas. Por ello, el maestro ha de poder

garantizar también el éxito de los miembros más débiles del grupo en el seno del mismo.» (Martí, E., e Solé, I., C.P. 255, 1997).

– La configuración del espacio–aula.

La organización y localización de los espacios y materiales han de disponerse según los mismos principios y en base a los criterios de accesibilidad y seguridad. Los alumnos han de conocer qué pueden utilizar y dónde guardar sus producciones. Hay que explicitar, si fuese necesario, qué materiales o instrumentos serán necesarios en cada una de las fases del trabajo a realizar. Por otra parte, los alumnos deben saber qué se espera de ellos en cada una de las sesiones.

– ¿Qué tareas?

La planificación o elección cuidadosa de la tarea es un requisito importante. Todas las investigaciones insisten en la relación que existe entre la estructura de la tarea, la calidad de las interacciones y la eficacia del aprendizaje. Es, pues, imprescindible analizar con detalle las características que tienen las tareas para poder aprovechar al máximo sus potencialidades en tanto que tareas que han de ser compartidas por un mismo grupo de alumnos (véase el texto Tareas).

– Tareas.

Existen muchos ejemplos de tareas educativas que pueden adecuarse para el trabajo en grupo.

– *Grupos amplios.* Hay tareas complejas cuya resolución necesita una laboriosa integración de diferentes procedimientos y mucho tiempo. Incitan a que los alumnos se distribuyan cuidadosamente el trabajo; según los casos, el profesor puede participar en su reparto.

– *Parejas.* Otras tareas pueden suscitar roles recíprocos bien determinados. Son tareas que se prestan a un trabajo en parejas basado en el intercambio de roles previamente planificado por el profesor.

– *Debate.* Otras tareas, muchas veces ligadas a la exploración y descubrimiento de nuevos conocimientos, facilitan la expresión de puntos de vista contrastados que pueden servir como base para un trabajo de grupo que fomente la controversia, la discusión y la defensa de diferentes visiones de la misma realidad. Son tareas que suponen un primer tiempo de elaboración individual, seguido de una puesta en común dirigida por el profesor.

– *Aportación común.* Otras tareas invitan a que los alumnos compartan sus procedimientos y conocimientos, regulando sus actuaciones con el objetivo de alcanzar la meta propuesta.

Suelen ser también tareas complejas cuya resolución se facilita enormemente con la aportación de diferentes alumnos. Es importante que la meta sea claramente expresada y que los alumnos tengan la sensación de ir progresando hasta alcanzarla.

4.3.5. El papel del profesor. Intervención pedagógica.

Aparte de la ofrecida por otros autores (García Vidal y González Manjón, 1993), la caracterización más completa de las múltiples dimensiones que conforman la tarea docente en los tiempos actuales es –a nuestro juicio– la de Zabalza (1993), quien se centra en la organización de las estrategias de enseñanza dando por sentado, con toda lógica, que el diseño de éstas lleva aparejado un determinado tipo de estrategias de aprendizaje. Una vez que se han trabajado los objetivos y los contenidos, lo que se plantea aquí es cómo organizar a partir de ellos la dinámica del aula. Esta fase implica dos planos: uno horizontal que expresa los componentes, la estructura, los ámbitos en los que se pretende intervenir (modelo de aprendizaje), y otro vertical, procesual que atañe a los pasos en el desarrollo de la intervención y a las condiciones que hay que tener en cuenta en esos pasos.

A. Los espacios de intervención. ¿Qué dimensiones de los sujetos se pretende desarrollar a través del trabajo en clase? El profesor debe disponer de un modelo propio o adoptado sobre los aspectos que se han de abarcar en la acción didáctica.

El modelo que él propone es el del aprendizaje escolar integral estructurado en cuatro niveles: *orético-expresivo*, que considera las necesidades, previsiones y componentes personales profundos del sujeto, *sensorial-psicomotor*, *social-relacional* e *intelectual-cognitivo*.

B. El proceso de intervención. *La realización de las unidades instructivas o tareas.* Las consideraciones que debe tener en cuenta el profesor en el diseño de las distintas fases de una actividad instructiva son varias.

Por tanto, la educación es un proceso de construcción conjunta entre el profesor y sus alumnos, donde la intervención del profesor es una ayuda en tanto que es el alumno quien procede a la construcción en último término. La acción educativa debe tratar de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorables para que los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye en el transcurso de sus experiencias sean lo más correctas y ricas posibles.

El papel del profesor consiste en seleccionar y ordenar, disponer y preparar los CONTENIDOS y ACTIVIDADES de forma que el alumno pueda construir los conocimientos. ¿Cuáles son los criterios que tener en cuenta en la intervención pedagógica para favorecerla?

Los mecanismos a adoptar en la intervención pedagógica podemos resumirlos:

- 1°. Partir de los CONCEPTOS PREVIOS del alumno para hacerle avanzar. Se trata de conocer sus conocimientos previos, sus errores e interpretaciones,... para establecer las relaciones necesarias con los nuevos conceptos.
- 2°. Lograr que el CONTENIDO a aprender sea POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVO (capaz de dar lugar a la construcción de significados). Para ello se requiere:
 - a) Que el contenido tenga un alto valor FUNCIONAL e INSTRUMENTAL.
 - b) Que el contenido tenga una estructura interna, una lógica intrínseca, significado en sí mismo, actualizado, presentado de manera adecuada. Es decir SIGNIFICATIVIDAD LÓGICA.
 - c) Que el alumno pueda ponerlo en relación con lo que ya conoce. Es decir SIGNIFICATIVIDAD PSICOLÓGICA.
- 3°. Lograr que el alumno se sienta MOTIVADO. Lo cual depende, además de otros factores, de que:
 - a) ATRIBUYA SENTIDO a lo que se le propone que haga.
 - b) Exista una DISTANCIA ÓPTIMA entre lo que sabe y lo que se le propone como nuevo. Cuando la distancia es excesiva el alumno no tiene posibilidades de atribuir significados a lo que tiene que aprender.
 - c) El alumno tenga LA CANTIDAD Y CALIDAD DE AYUDA PEDAGÓGICA necesaria.
- 4°. Plantear, mediante las ACTIVIDADES, UNA FORMA DE PENSAMIENTO VERDADERAMENTE ACTIVO. Ello supone una planificación sistemática y rigurosa de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se propongan, entendidas de forma abierta y flexible. En estas situaciones juega un papel fundamental el conflicto y su resolución, la confrontación de puntos de vista divergentes entre los esquemas iniciales del alumno y la nueva situación de aprendizaje, las estrategias cognitivas de interpretación y tratamiento de datos, el planteamiento de actividades que utilicen formas de pensamiento verdaderamente activo (formular preguntas, ver problemas y soluciones, fuentes contradictorias, pequeñas investigaciones, hipótesis explicativas, manipulación de materiales y técnicas para resolver problemas o comprobar hipótesis, revisión y contraste de conclusiones, etc.) y la utilización de los errores de los alumnos como una fuente de aprendizaje (la constatación de los resultados de la actividad propia

y de los errores como punto de partida para tomar conciencia de la necesidad de modificar los esquemas es una necesidad manifiesta).

- 5°. Una MEMORIZACIÓN COMPRENSIVA. Se trata de un almacenamiento del aprendizaje significativo en una red más o menos amplia de significados. La memorización se entiende como medio y no como fin.
- 6°. Utilizar ESTRATEGIAS INTERACTIVAS Y COMUNICATIVAS en el aula. Ciertos tipos de organización social y de forma de trabajar en el aula repercuten favorablemente en el aprendizaje. Permiten contrastar los esquemas conceptuales con los demás, por un lado, y algunos contenidos es la única posibilidad de trabajarlos, por otro lado. De ahí la importancia de la interacción educativa en el aula.

4.3.6. El papel del alumno.

Aparte de las grandes aportaciones del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva y de la Institución Libre de Enseñanza, la necesidad de centrarse en los alumnos es relativamente reciente en el ámbito de la investigación pedagógica. Así pues, centrándonos en la imprescindible motivación de los alumnos, hay que considerar con Littlewood (1994) cuatro principios:

a) El ambiente de la clase debe propiciar la comunicación y el aprendizaje. Los estudiantes deben sentirse seguros. El profesor debe hacer sitio para el alumno en clase y para ello debe reducir su propio dominio. También es importante la relación entre los propios alumnos que el profesor debe favorecer. Se deben cuidar asimismo los patrones de comunicación de las actividades usando los grupos pequeños y grandes.

b) El aprendizaje debe ser adecuado a los intereses y necesidades de los alumnos. La implicación del alumnado en clase depende de la motivación inicial, pero también de si las experiencias reales de aprendizaje son apropiadas a sus necesidades e intereses.

c) En la clase de D y T son tan importantes los procesos como los productos. En el aprendizaje basado en tareas debe prestarse atención a ambos aspectos: la calidad del producto es un indicador de la calidad del proceso. Sin embargo, hay que tener en cuenta que para los alumnos es más estimulante el reto de tener que crear un producto. Se establece así un equilibrio entre ambos aspectos.

d) Los alumnos deben desempeñar papeles activos en clase. Las actividades deben graduarse de forma que la libertad de opción de los alumnos aumente y disminuya el control del profesor. Sin embargo, hay que contar con que los alumnos estén preparados para asumir responsabilidad y

libertad, y aquí también hay que considerar tres aspectos fundamentales. Uno de ellos es la forma en que los alumnos perciben sus propios papeles en clase (el cambio de roles del profesor no puede ser brusco), otro tiene que ver con las habilidades y el conocimiento que se necesitan para realizar opciones, y el tercero es la confianza que los alumnos tienen en sí mismos.

Podemos concluir, pues, que la metodología del enfoque por tareas, habida cuenta las capacidades que pone en juego, responde perfectamente a dos exigencias. De un lado, a la necesidad de motivar y atender a la diversidad del alumnado; de otro a los planteamientos psicopedagógicos del nuevo currículum basado en los objetivos entendidos como capacidades en vez de en los contenidos. Las capacidades a que aludimos son, entre otras, la autodirección de las tareas de investigación, la inventiva mediante el uso y creación de recursos, métodos y explicaciones, la formulación y resolución de problemas a partir de estrategias analíticas y evaluativas, la integración que favorece la síntesis de ideas, experiencias, informaciones, etc., la toma de decisiones sobre lo que es relevante e irrelevante para el proyecto y la comunicación interpersonal, puesto que el alumno ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsable de ellas mediante la escritura u otras formas de representación.

4.3.7. El tiempo y el espacio.

La decisión de trabajar desde los presupuestos metodológicos que venimos exponiendo implica también un cambio en la concepción y uso del tiempo y el espacio. El ambiente influye sobre la conducta, tanto de forma directa como simbólica. Para Domènech y Viñas (1997:7) el espacio y el tiempo constituyen recursos, es decir, elementos que utiliza el centro educativo para lograr sus objetivos:

« ...las nuevas demandas y funciones emergentes en el sistema educativo precisan de unas mejores condiciones de desarrollo y muchas de éstas pasan por un mayor tiempo de trabajo no docente para el profesorado y unos espacios mejor distribuidos, más dotados y más diversificados que en la actualidad».

La flexibilidad de horarios y de espacios es imprescindible para que la implantación de la reforma y todo lo que eso conlleva (ratios, agrupamientos variados, optatividad, atención a la diversidad, aulas de tecnología, etc.) sea viable. La mayoría de los centros no están diseñados para responder a estas nuevas necesidades y esto crea un problema difícil de resolver para hacer real el proyecto educativo del centro. En el caso de la educación secundaria, en la que se centra nuestro trabajo, hasta ahora ha prevalecido la estructura departamental, y la especialización de los espacios se ha subordinado a esta estructura.

Que los alumnos y alumnas en la ESO tengan espacios propios, de referencia, es un principio que hay que tener en cuenta en un contexto en el que desaparece la vinculación del alumno a un aula concreta. Este fenómeno, seguramente necesario, no puede provocar despersonalización en el centro docente y puede ser un buen medio de favorecer la participación de los estudiantes en el conjunto de la vida del centro. En el caso de D y T está claro que su espacio propio de trabajo es el Salón de Actos, si en el Centro lo hay. Si no lo hubiese, habría que utilizar el gimnasio, el aula más grande o, en última instancia, un aula normal. Pero estas últimas ya son condiciones de trabajo muy precarias y evitables.

4.3.8. Los recursos y materiales curriculares.

No hay acuerdo en la definición de los materiales curriculares y, por lo tanto, tampoco lo hay en cuanto a su verdadera importancia en los procesos de planificación y puesta en práctica en el aula. Repasar algunas concepciones sobre los materiales nos puede ilustrar en este terreno. El Real Decreto 388/1992 los define en un sentido bastante limitado pues incluye solamente los materiales impresos y, especialmente, los libros de texto:

«...aquellos libros de texto y otros materiales editados que profesores y alumnos utilicen en los centros docentes, públicos y privados, para el desarrollo y planificación del currículo de las enseñanzas de régimen general».

En el extremo contrario se sitúa la definición de Martínez Bonafé (1991:63) para quien el uso que se haga de cualquier tipo de material constituye en realidad una teoría sobre la educación en tanto deja ver aspectos fundamentales de la gestión de los procesos de diseño y desarrollo del currículo. Ciertamente –y es de lamentar– en nuestro país la uniformidad en el uso de los materiales y en el modelo de escuela es bastante alta. Dice Bonafé:

«Un material curricular es una teoría sobre la escuela. No sólo el soporte o medio para la instrucción, es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del currículo y el trabajo de los profesores y los estudiantes. El material codifica la cultura seleccionada con el currículo y le da una forma pedagógica.»

En un punto intermedio situamos la caracterización de Zabala (1990:125–126) que habla de instrumentos y medios que ayudan en la planificación y la práctica pero sin llegar a darles la profundidad de alcance que Martínez Bonafé.

«Los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de

decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación. Entendemos pues los materiales curriculares como los medios que ayudan al educador a dar respuesta a los problemas concretos que se le plantean en los distintos momentos de los procesos de planificación, ejecución y evaluación.»

Por material de trabajo o recurso para el aula entenderemos todo elemento que el profesorado utiliza o pone a disposición del estudiante, con objeto de desarrollar una estrategia didáctica que supuestamente propiciará el aprendizaje.

Los Medios serán aquellos recursos (en el sentido del término inglés *aids*) que se utilicen en el proceso educativo, bien sea como *soporte* del mensaje comunicacional, bien como *estrategia* comunicacional, bien como elemento *catartizador* de comunicaciones. Los Medios educativos son elementos curriculares que, por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización, propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, en un contexto determinado, facilitando la intervención mediada sobre la realidad, la puesta en acción de determinadas estrategias de aprendizaje y la captación y comprensión de la información por el alumno.

Para Mendoza, López Valero y Martos (1996) las opciones en estructura y soporte de los materiales didácticos es muy amplia, es un continuum que va desde la palabra a los multimedia pasando por la imagen. El problema, sin embargo, no es la variedad, ni siquiera la utilidad de estos medios, sino el saber seleccionarlos desde una óptica didáctica. De aquí que para ellos no sea suficiente realizar exhaustivos análisis o establecer tipologías, lo que urge es una reubicación de los lugares que ocupan profesor y materiales en el aula. Lo importante no es la herramienta, sino el uso que se le da. El material es sólo un andamiaje que, si es bueno, pronto se hace imprescindible. Así, los materiales deben ser flexibles y abiertos, y deben desarrollar la autonomía del alumno.

«En todo caso, que la experiencia que se quiere transmitir conecte con el alumno y que se presente de forma abierta y significativa –con la tecnología que sea– es lo más importante. Lo impreso ayuda, como siempre, de chuleta, recordatorio o prontuario, igual que la imagen estimula, ambienta y ayuda también a organizar.» (p. 357)

No puede haber relación de enseñanza-aprendizaje sin material para llevarla a cabo, a menos que el único vehículo de comunicación sea la palabra. El material que empleamos nos permite atender aspectos importantes al realizar las actividades (la concentración, el desarrollo de las explicaciones, la participación del alumnado, el gusto estético, la posibilidad de investigación y creatividad, el desarrollo del placer, la ampliación de conocimientos, etc.).

Podemos analizar el material bajo distintos puntos de vista: del profesorado/alumnado, propio o ajeno, fungible o no, etc., pero tal vez, la siguiente clasificación ofrece una aproximación bastante completa:

- Material para tratar diversos tipos de contenidos.
- Material de ampliación e investigación.
- Material lúdico.
- Material audiovisual e informático.

Los materiales didácticos físicamente presentes en el aula son, por una parte, catalizadores del proceso de abstracción, que se catapultan de modo atractivo desde lo concreto y no desde el vacío; y por otra parte, son máquinas generadoras de problemas y sugeridoras de investigaciones.

La práctica totalidad del tiempo de trabajo del escolar se realiza sobre o en relación con un tipo específico de material, el libro de texto. Gran parte del trabajo del profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación se realiza sobre o en relación con un libro de texto. El mercado editorial mueve todos los años cientos de millones de pesetas en la publicación y venta de libros de texto. Y las familias valoran a menudo lo que se enseña a sus hijos por el avance en el temario del libro de texto. También sabemos que, pese a todo, el uso del libro de texto está muy limitado al momento de la escolarización.

La experimentación de la Reforma y la publicación de la LOGSE inauguraron un nuevo discurso institucional sobre el material curricular.

«El material codifica la cultura seleccionada en el currículum y le da una forma pedagógica. En la experimentación de la Reforma se tiende a disminuir a abundancia de contenido e información y aumenta la resolución de problemas. A la vez busca mayor ajuste a la experiencia de la vida.» (Martínez Bonafé, J., 1992, 8 a 13).

Pero la investigación, el descubrimiento, el aliento a la iniciativa de los estudiantes, la interrelación de diversos ámbitos de conocimiento, el uso de los recursos y estímulos del entorno, la democracia en las aulas, o el protagonismo y la cooperación entre los profesores no estaban presentes en el cambio que el texto sugería. Y en cualquier caso, la cuestión fundamental es aquí ver en qué medida el conocimiento y la cultura escolar que presentan los libros de texto pueden o no actuar en un sentido emancipador, produciendo a la vez nuevos conocimientos que contribuyan al progreso cualitativo de nuestra sociedad. Y esto puede juzgarse por las ideas que sugieren, la reflexión que provocan, las destrezas que desarrollan y la satisfacción que engendran. Dada la gran variedad de demandas profesionales, no es nada extraño que muchos profesores den la bienvenida a un artefacto

que decide por ellos los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, además de su ordenación, secuencia y temporalización. De un modo implícito –cuando no explícito–, sustrae al profesor la responsabilidad de la reflexión y la planificación de sus tareas. Anulan la necesidad de la interacción entre colegas y mediatizan la relación en el aula entre profesor y estudiantes.

Los estudiantes aprenden que lo que vale la pena saber está en el interior de la cartera que arrastran todos los días de casa al colegio. Sin embargo, la retórica del cambio gira alrededor de una imagen profesional distinta. Los profesores –se dice–, en un marco ampliado de competencias, deberán seleccionar con criterio profesional los mejores materiales, cuando no adaptarán o crearán los suyos propios con objeto de ir elaborando en equipo una propuesta curricular específica del centro escolar. Seleccionar, adaptar o crear materiales, y evaluarlos, es una actividad profesional que requiere preparación específica, lo cual debería contemplarse en los currícula de formación de profesores.

Los estudiantes aprenden que existen dos culturas disociadas; la que es importante puesto que se da en la escuela y está contenida en el libro de texto, y la que no vale la pena aprender –puesto que «no va para examen»– y se encuentra en la calle, en las experiencias de su vida cotidiana. Y aprenden también que existen contenidos culturales que nunca están presentes en el material de trabajo en la clase: determinados tratamientos de la vida sexual, o cuestiones social y políticamente conflictivas, por ejemplo.

El material curricular educa también a las familias en un determinado tipo de actitudes y comportamientos sobre la enseñanza de los hijos. Por un lado, el padre o la madre están satisfechos con la profesora que realiza salidas con los escolares al entorno, que organiza talleres y proyectos de investigación, y que se relaciona con los niños en un tono cordial y amistoso. Pero, finalmente, valoran la educación que reciben sus hijos en función del progreso en las materias fundamentales –matemáticas, lenguaje, ciencias–; y este progreso se mide en relación con las preguntas que se formulan desde el libro de texto y los resultados obtenidos en los exámenes. El material podría tener un potencial educador dirigido a los padres, explicándoles qué se enseña y por qué, y sugiriéndoles actividades de apoyo en casa en relación con el contenido cultural que se pretende trabajar. La variedad inicial queda reducida, en la práctica, a un pequeño grupo de grandes empresas que concentran y controlan la mayor parte de las ventas. Otro rasgo lo constituye el hecho de que la producción del material esté regida por la lógica del beneficio, lo que viene a significar, desde un punto de vista pedagógico que no siempre se edita el mejor material, sino aquel que mejor se vende.

Respecto al ámbito legislativo todavía persisten dos mandatos legales que han sido ampliamente criticados desde distintos foros de la pedagogía progresista. El primero, sobre la

autorización del material que deberán utilizar los profesores en las aulas; y el segundo, sobre la obligatoriedad de un período mínimo de cuatro años de continuidad en el centro de un mismo libro escolar.

Los alumnos siguen transportando en sus carteras libros que caducan con el curso que deberán superar cada año. La política de financiación. El compromiso por parte de las Administraciones de dotar a los centros con buenas bibliotecas de aula y de centro incidiría directamente sobre la no siempre necesaria compra individualizada de los textos escolares. Importante es la política de apoyo a la innovación. Recientemente, el MEC ha comenzado a inventariar y ofertar a los centros un fichero con los materiales elaborados en los Centros de Profesores. Del mismo modo, la Confederación Estatal de MRP's ha iniciado un programa de inventario informatizado de los materiales que producen los propios Movimientos.

También la política de formación del profesorado. El material puede ser educativo para el profesor en la medida que le ayude a interrogarse sobre los problemas de la enseñanza y le permita experimentar de un modo autónomo y responsable sus propias estrategias de acción.

4.3.9. La atención a la diversidad.

En el caso de España, solemos hablar de la LOGSE como de la “ley de la reforma”. Sin embargo, como sabemos perfectamente, la LOGSE no lo es todo, sino sólo el más importante eslabón de la reforma introducida por los gobiernos socialistas de Felipe González. En realidad, el último eslabón fue la LOPEG, que más bien vino a corregir deficiencias ostensibles (quizá más bien excesos) de la LODE, promulgada en 1985. Anterior a esta última fue todavía la Ley de Reforma Universitaria de 1983.

Los cambios repentinos de legislación conducen más bien al desánimo y a la inoperancia. Contar con una legislación relativamente asentada es un bien. La LOGSE puede considerarse como un marco legal perfectamente asumible, en el que se puede trabajar, siempre y cuando se logren llevar a la práctica algunos correctivos necesarios. Esos otros desafíos más “actuales” o si se prefiere “renovados” a los que aludí antes proceden sobre todo del movimiento de unificación europea.

El primero de ellos es el **desafío profesional**. Tenemos que preparar a nuestros jóvenes de modo tal que puedan ser competitivos, porque de otro modo, otros europeos nos arrebatarán los puestos de trabajo en nuestro propio país.

El segundo gran desafío es el **cultural**. Ciertamente, estamos en una sociedad multicultural. Hay que plantear los planes de estudios como si estuviéramos ya delante de un alumno.

En el fondo de todas estas prácticas lo que bulle verdaderamente es la búsqueda de criterios de calidad, que sin duda constituye hoy el eje de todas las reformas educativas. La *diversidad* como elemento clave de la *igualdad de oportunidades* es un concepto nuevo. Ciertamente, una inteligente atención a la diversidad, que en cualquier caso tenga en base un tratamiento personalizado y lo más completo y exigente posible de todos y cada uno de los alumnos, necesita una organización escolar muy distinta de la que tenemos hoy. Una organización escolar mucho más flexible. Una conversión paulatina de los centros escolares en centros de recursos, adaptables a alumnos de distinta capacidad, distintos intereses, distintas actitudes, distintos ritmos.

«Es preciso conferir mayor atención a los valores en educación, sin los que será imposible la mejora cualitativa de la misma. Dadas las características de nuestra moderna sociedad, esta tarea resultará muy difícil, pero hemos de ser conscientes de que mientras no reconstruyamos un sistema de valores la educación no recuperará su norte.» (García, Garrido, J.L., 1999).

Las medidas de atención a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado constituyen uno de los aspectos más novedosos y más polémicos del nuevo sistema educativo. Despierta la indignación del profesorado de secundaria cuando encuentran en sus aulas alumnos con severas dificultades cognitivas a los que no saben cómo atender por falta de preparación, y la legitimidad de cuya presencia en los institutos muchos se cuestionan abiertamente desde una mentalidad disciplinar y una concepción culturalista de la enseñanza.

Y sin embargo, a poco que profundicemos en el concepto nos damos cuenta de que la lógica de la diversidad estriba en que la sociedad y las personas somos diversas. En contextos sociales y familiares a nadie le gusta que se le considere uno más y, sin embargo, la institución escolar ha dado tradicionalmente un trato homogéneo al alumnado.

«Así, es la propia lógica la que establece la necesidad de que la escuela sea diversa: porque las personas –individual y socialmente– lo somos. Los centros son diferentes, las aulas son diferentes, los alumnos y alumnas son diferentes.» (Núñez, P., 2000, 407).

Es mejor enmarcarlo de modo genérico, porque cuando se habla de atención a la diversidad no sólo hay que centrarse en los alumnos que marcadamente tienen necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, a sobredotación intelectual o a situaciones de desventaja social, sino que la atención a la diversidad tiene que ser un principio del sistema educativo de cara al siglo XXI. Es decir, vivimos en una sociedad esencialmente multicultural que debe tender hacia una convivencia

intercultural, hacia un enriquecimiento mutuo de las personas que pertenecen a diferentes culturas, que provendrá, precisamente, de esas diferencias personales y culturales.

*«Debemos mantener, sin embargo, un nivel de convivencia satisfactorio dentro de una misma sociedad, lo cual implica que la educación tendrá que ser integradora. La sociedad futura derivará del modelo de escuela que seamos capaces de implantar y desarrollar. Hay que conseguir esa **escuela para todos**.» (Casanova, M^a A., 1999).*

Existen medidas específicas para las situaciones que así lo requieran. Estas medidas son:

- a) Refuerzo educativo.
- b) Adaptación curricular.
- c) Optatividad (E.S.O.).
- d) Diversificación curricular (E.S.O.).
- e) Itinerarios (Bachillerato).

La **optatividad** consiste en la posibilidad de elegir determinadas materias en la Educación Secundaria Obligatoria, que no corresponden al currículo común de todo el alumnado. El Instituto debe ofertar estas materias, para que cada alumna o alumno seleccione las que prefiera en función de sus intereses o necesidades. El porcentaje de tiempo para la optatividad crece a medida que avanzan los cursos de la Educación Secundaria. Resulta importante porque permite tanto ampliar o diversificar aprendizajes para alumnado con alta capacidad (que podría cursar materias específicas o programas de enriquecimiento diseñados al efecto), o reforzar áreas o materias, con talleres específicos, para el alumnado que precise apoyo para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria.

En el Bachillerato aparecen los **Itinerarios** como posibles cauces para atender a la diversidad de los intereses del alumnado.

Uno de los factores que diferencian a los alumnos es su capacidad para aprender, pero no se puede identificar *capacidad para aprender* con *capacidad intelectual*, entendida ésta como algo innato y estático, sino como un constructo sobre el que incide la experiencia educativa. También hay diferencias de motivación. La motivación depende de la historia escolar anterior del alumno y de que los contenidos que se le ofrezcan posean significado lógico y sean funcionales. Por último, otra diferencia, más presente en la Secundaria, se centra en los intereses que son también diversos, sobre todo en esta etapa en la que se conectan ya con el futuro académico y profesional.

Se incluye asimismo en el DCB el concepto de *alumnos con necesidades educativas especiales* (NEE) que remite a las ayudas pedagógicas que determinados alumnos precisan a lo largo

de la escolarización. Las diferencias que presenta el alumnado pueden ser de distinto tipo –de motivaciones, de intereses, de facilidad, de adaptación (problemas familiares, personales, sociales, etc.)– por lo que a la hora de elaborar la programación habrá que procurar:

1) Diseñarla de forma que permita modificar los contenidos, la temporalización, las actividades, etc. y hacerlo constar así de forma explícita.

2) Crear un clima favorable de clase para poder desarrollar el trabajo es un requisito previo indispensable.

3) En cada unidad didáctica establecer:

- Qué contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de los necesarios para alcanzar los objetivos de la unidad poseen los alumnos y cuáles no.
- Cómo secuenciar y priorizar los pasos necesarios para trabajar esos objetivos– contenidos.
- Qué requisitos metodológicos es necesario poner en marcha: papel de profesor, recursos, agrupamientos, material, actividades, etc.
- En el caso de alumnos con dificultades, qué es lo que el alumno no consigue hacer o entender.

Para entender cómo la Optativa de D y T favorece la atención a la diversidad, nada mejor que leer las indicaciones del DOGV nº. orden 9–5–95:

La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta la edad en la que es posible acceder a la vida activa y al mundo laboral, requiere que la educación tenga un carácter integrador y debe caracterizarse por su comprensividad, pero también debe respetar la diversidad del alumnado, atender sus diversos intereses y adecuarse a sus capacidades y circunstancias. Considerar la diversidad es un requisito necesario a lo largo de todo el proceso educativo, pero resulta imprescindible en esta etapa. De los 12 a los 16 años es un periodo de marcada evolución y cambio, en el continuo proceso de formación de la personalidad y búsqueda de la propia identidad, en el que resultan muy apreciables las diversas particularidades de cada alumno, sus intereses, capacidades, ritmos de trabajo, etc.

La opcionalidad curricular es una de las medidas a través de las cuales se pretende conseguir el equilibrio entre el carácter necesariamente comprensivo de la escuela y la diversidad de los alumnos y de las alumnas. Esta opcionalidad irá progresivamente en aumento para el alumnado a lo largo de la etapa y será contemplada, desde el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, mediante las materias que los centros han de ofrecer en el espacio de

optatividad, siempre desde la perspectiva común de que los currículos propuestos cooperen al desarrollo de las capacidades previstas en los objetivos generales de la etapa.

El currículo de contenidos para cada materia optativa es abierto y flexible. Los bloques que se proponen han de ser considerados como una propuesta para que el profesorado secuencie y elija aquéllos más adecuados a las necesidades e intereses de su grupo. No se trata, por tanto, de que se pongan en práctica la totalidad de los contenidos, ni de repetir el orden en que aparecen y, en muchos casos, el aprendizaje aconsejará pasar de unos bloques a otros, incluir contenidos no previstos o proponer una ampliación. Para la consecución de los objetivos que se proponen en cada caso se presentan los contenidos agrupados en bloques que podrán entrecruzarse en las programaciones de aula y en la confección de las unidades didácticas. Los bloques no presuponen ninguna jerarquización ni secuencia de los contenidos, tareas éstas que corresponderá realizar al equipo educativo.

El tratamiento de la diversidad (de intereses, motivaciones y necesidades) mediante la optatividad implica el establecimiento de relaciones interdisciplinares entre diversas áreas, relaciones que vienen sugeridas en los diferentes diseños curriculares de las materias optativas. De cualquier modo, será el proyecto curricular quien cree un marco, cercano a las posibilidades reales de cada centro y a las características del alumnado, donde articular el carácter interdisciplinario de las materias. Una tarea que debe abordarse desde la reflexión de las áreas que configuran el currículo y desde la perspectiva de los objetivos de la etapa.

– Magisterio Español, 8–V–02, pág. 4

Atención a la diversidad.

El 78% de los extranjeros, a la Pública.

– Magisterio Español, 8–V–02, pág. 5

Atención a la diversidad / La convivencia en los centros educativos

Los alumnos extranjeros superan ya en muchos centros a los españoles.

Ante el problema de la diversidad concurren algunas propuestas llamativas:

- 1) Percepción de que en ciertos medios sociales marginales o desfavorecidos, están incrementándose las dificultades para mantener el control de la conducta de los alumnos y que la convivencia diaria se deteriora en las escuelas e institutos. El desarrollo de la actividad escolar exige un orden de trabajo interiorizado que no siempre es aceptado sin provocar problemas. Los profesores pueden apreciar la diversidad como desigual encaje personal dentro de las normas disciplinarias y de trabajo escolar.
- 2) La desregulación del currículo se desarrolla en contextos particulares, con apoyos materiales y tecnologías diversas, por agentes variados y con estudiantes diferentes. Esta

diversidad, además de ser inevitable, puede ser desigualadora si repercute en cotas de calidad diferente.

- 3) Una de las llamadas más vivas y actuales a la Diversificación proviene de la conciencia de la multiculturalidad y de la necesidad de proyectarla de alguna manera en el currículo: identidad cultural de las Comunidades Autónomas, integración de minorías étnicas y religiosas, y, en cierto modo, el reconocimiento de la cultura ligada al género.

Al planificar el curso, nos percatamos de la presencia cada vez más mayoritaria de alumnos/as, hijos de inmigrantes, que llevan poco tiempo viviendo en nuestro país y que por lo tanto no conocen ninguna de las lenguas vehiculares de nuestra Comunidad. Asimismo, el problema de absentismo escolar, motivado por distintas circunstancias, también se está convirtiendo en un problema para tener en cuenta.

Son muchos los frentes donde hacer educación intercultural en un Centro. Uno de ellos sería en el PEC, introduciéndolo en las finalidades educativas y concretándolo en unos objetivos:

- **Objetivos específicos que debería recoger el PEC.**

- Proporcionar un marco de relaciones que facilite unas vivencias y unas interacciones culturales, tolerantes y enriquecedoras.
- Proporcionar al alumnado instrumentos de análisis y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto, con el fin de combatir los prejuicios y generar actitudes positivas hacia la diversidad.
- Desarrollar un régimen educativo no discriminatorio y comprometido en la lucha contra actitudes y conductas racistas o xenófobas.
- Ofrecer un modelo cultural diverso, sensible al pluralismo cultural de nuestra sociedad, crítico con las perspectivas monoculturales.
- Configurar estrategias de construcción de conocimientos en interacción cultural.
- Establecer la flexibilización organizativa necesaria para responder a situaciones socioculturales diversas.
- Promover actuaciones y medidas para la prevención del absentismo y del abandono escolar.
- Promover las condiciones necesarias para desarrollar la competencia comunicativa en las dos lenguas propias de la Comunidad.

MEDIDAS APLICADAS AL CURRÍCULO.

Otro ámbito de actuación sería en el **DESARROLLO DEL CURRÍCULO**. Todo aprendizaje se apoya en la base cultural y el currículo debe ayudar a que los alumnos y alumnas se sientan protagonistas de la construcción de su cultura, la analicen críticamente y se enfrenten a las dinámicas de alienación cultural. Se les educa para una ciudadanía que ejercerán en sociedades con creciente diversidad axiológica, estética y cultural.

• **Objetivos Generales.**

- Proporcionar al alumnado instrumentos de análisis, valoración y crítica de las diferentes realidades socioculturales de nuestro contexto.
- Capacitar a los alumnos/as para combatir los prejuicios, estereotipos y tópicos culturales.
- Generar en los alumnos/as actitudes positivas hacia la diversidad.
- Desarrollar un régimen educativo no discriminador, enfrentado a cualquier tipo de marginación por razones culturales, y comprometido en la lucha contra actitudes racistas y xenófobas.
- Promover procesos de formación del profesorado vinculados con un desarrollo curricular con un enfoque intracultural.
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos para tratar de prevenir situaciones de absentismo y abandono escolar.
- Prevenir dificultades de aprendizaje.
- Educar en valores de respeto y tolerancia hacia los demás.
- Conseguir un nivel de competencia comunicativa adecuado en las dos lenguas propias.
- Mejorar la convivencia en el Centro.
- Incrementar la participación de los alumnos en la vida y decisiones del Centro.

• **Valoraciones y recomendaciones.**

El CEV considera que nuestro sistema educativo se enfrenta a un nuevo reto. El fenómeno de la inmigración no puede considerarse como un problema, antes al contrario, ha de aportar soluciones para integrar a todo el alumnado sin distinción de la situación jurídica de sus padres, dándoles la opción de una educación de calidad, respetuosa con las culturas de origen, plural y favorecedora del mestizaje como elemento enriquecedor de los pueblos. En este sentido, el CEV insta a las Administraciones competentes:

1. A desarrollar programas específicos (por ejemplo, en idiomas) para atender al alumnado procedente de la inmigración.

2. Que elabore una normativa específica para la atención de la escolarización y enseñanza de los hijos de emigrantes en edad de enseñanza obligatoria, con independencia del proceso de regulación legal de sus padres.
3. Que elabore una normativa específica para que el alumnado mayor de 16 años, pueda matricularse en la enseñanza post-obligatoria.
4. Que se dote de recursos a los centros para atender adecuadamente las necesidades educativas de este alumnado multicultural.

«Así pues, una de las claves del éxito de la implantación generalizada de la ESO será la de dotar al sistema educativo y a los centros docentes de los recursos materiales y humanos y estrategias para atender a la diversidad de todo el alumnado en esta etapa educativa. Medidas de atención a la diversidad que se deben aplicar de forma continua y progresiva, de manera que el desarrollo de medidas generales favorezca la atención a la diversidad del conjunto del alumnado y, por tanto, disminuya el número de alumnos y alumnas que requieran la adopción de medidas específicas.» (V.V.A.A., 2001, 145)

4.4. LA EVALUACIÓN.

La evaluación es una actividad inevitable para los seres humanos (Díaz Noguera, 1995). Evaluamos siempre y en cualquier situación porque todas las actividades humanas implican una toma de decisiones y ésta, a su vez, se basa en una reflexión en la que se valora lo que se pretende conseguir, el grado en que se están cumpliendo las expectativas y la mejor forma de lograr el objetivo propuesto.

Esta afirmación parece indiscutible y, presentada así, la evaluación parece una actividad cotidiana y simple. Sin embargo, el panorama se complica cuando nos situamos en el ámbito de la educación, pues en él también se hace necesario obtener información sobre cómo se prevé que se va a desarrollar, se está desarrollando o se ha desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje al objeto de introducir los ajustes oportunos. En ese momento la evaluación deja de ser una actividad humana sin más y se convierte en un instrumento de selección y control social, que es el papel que tradicionalmente ha desempeñado en el ámbito educativo como expresan con acierto estas palabras de Sánchez Enciso y Rincón (1987:60):

«Para bien o para mal, la evaluación siempre ha sido un elemento clave de la enseñanza. Incluso en los peores momentos –personales o del sistema– si éste ha seguido funcionando ha sido por la evaluación. Es lo que ha evitado la deserción, ha forzado el estudio, ha hecho justicia al final

del curso, ha respaldado la autoridad del profesor, ha permitido no poner en cuestión –demasiado a fondo– las enseñanzas que se ofrecían, ha seleccionado.»

En efecto, la evaluación es la pieza clave del sistema educativo, aquélla en la que éste se pone a prueba a sí mismo, es el elemento central en tanto en cuanto condiciona todos los procesos que se producen en él. El modelo evaluador que cada sociedad incorpora a su sistema tiene, pues, una clara intencionalidad: con él se determina la finalidad del mismo.

Tradicionalmente se identifica *evaluación* con *calificación*. Sin embargo, no se trata sólo de medir o calificar. Las decisiones de evaluación tienen enormes repercusiones humanas, sociales y profesionales sobre los alumnos y sobre su desarrollo futuro. Topamos aquí con la dimensión ética de la evaluación sobre la que los docentes tienen que detenerse a reflexionar individualmente y como miembros de equipos de trabajo puesto que –recalca Álvarez Méndez (1985)– la evaluación no es una cuestión técnica, sino ética.

Los métodos de evaluación que se usan en los colegios y universidades reflejan el modo anticuado de pensar que subyace en las teorías del aprendizaje y de la enseñanza. Estos están basados:

- 1) En la lógica de Aristóteles, en el dualismo. Se razona de manera deductiva. Por consecuencia una conclusión o respuesta es correcta o falsa, hay una sola contestación válida y además se puede medir.
- 2) En la noción de René Descartes que postuló que todo en la naturaleza está gobernado por mecanismos que siguen sus propias leyes. Y el hombre es capaz de entender las leyes solamente por medio de la razón.

La evaluación se orienta únicamente hacia el producto y no hacia el proceso, es decir: no hacia las *estrategias* de pensamiento y de aprendizaje.

«En el segundo milenio, caracterizado por valores que cambian y se pierden y en el cual existe un ‘supermercado’ (self help) de ideologías, dogmas y métodos diversos.» (Von Garnier, C., 2000, 12 a 15)

4.4.1. La evaluación en el nuevo sistema educativo.

Examinaremos ahora algunas definiciones de evaluación en las que, pese a las diferencias de matiz, subyace una misma comprensión de ésta como fenómeno rico y complejo que recorre todo el proceso educativo. El Diseño Curricular Base (1989:35) dice:

«La evaluación constituye un elemento y proceso fundamental en la práctica educativa. Propiamente es inseparable de esta práctica y forma una unidad con ella, permitiendo, en cada momento, recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.»

La concepción de la evaluación se liga estrechamente a las de aprendizaje y currículum que aparecen en el mismo documento y, en este sentido, responde a los siguientes principios:

a. En relación con el qué evaluar, tiene por objeto valorar capacidades aunque éstas no so directamente evaluables.

b. En cuanto a cómo evaluar, se opta por la evaluación continua que supone la consideración de la evaluación como un elemento inseparable de la práctica educativa.

c. En respuesta a la pregunta sobre para qué evaluar, el DCB responde:

«Se evalúa no para clasificar alumnos, para compararlos entre sí o con respecto a una norma genérica, sino que se evalúa para orientar: para orientar al propio alumno y para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igual que no hay verdadera intervención educativa sin evaluación, tampoco hay verdadera evaluación educativa sin intervención. La finalidad de la evaluación es, principalmente, orientar a alumno y a profesor sobre determinados aspectos del proceso educativo como: metodología, recursos, adaptaciones curriculares, optatividad, diversificación, detección de necesidades educativas especiales. Todo lo cual es muy distinto de la finalidad tradicional de la evaluación, encaminada, casi exclusivamente, a fines de promoción académica y de calificación.»

Desde esta perspectiva, la función de la evaluación es obtener información significativa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con la intención de valorar la adecuación de los objetivos, de la selección de los contenidos y de las estrategias didácticas, mientras la calificación sirve para reflejar el grado (suficiente o insuficiente) de aprendizaje obtenido por cada alumno y acreditar académicamente el nivel de los conocimientos adquiridos. El acento se pone, pues, en los fines emancipadores de la educación y no en los fines selectivos que cumple. Dice Zabalza (1993:245):

«El desarrollo curricular de la evaluación va a estar pendiente, por tanto, no sólo de que se utilicen buenas técnicas, de que las preguntas estén correctamente expresadas y sean representativas, etc. (exigencias de

rigor), sino también de que la evaluación nos dé una imagen veraz y completa de lo que sucede en el aula que penetre en todos los resquicios de su dinámica.»

Por último, menciona las consecuencias de la evaluación que se pueden analizar desde distintas perspectivas.

a. Didácticas. Evaluación sumativa/formativa. La primera es un punto de llegada y la segunda de partida: el proceso de intervención comienza a partir de la evaluación.

b. Personales. La evaluación como refuerzo positivo o negativo, como estímulo.

4.4.2. Finalidades de la evaluación.

En cuanto a la primera dimensión, la evaluación debe cumplir dos misiones: la comprobación de la validez de las estrategias didácticas puestas en marcha, y la información al alumno para ayudarle a progresar en su proceso de autoaprendizaje. La evaluación tiene también una finalidad social. La escuela persigue clasificar y seleccionar a las personas dentro y fuera de ella misma, convirtiéndose en una llave que abre o cierra puertas de pertenencia a grupos sociales, económicos, culturales, etc. La finalidad burocrática de la evaluación plantea uno de los mayores problemas a los profesores. Toda la tarea evaluadora debe, por imperativo legal, traducirse en la cumplimentación de documentos oficiales en los que ha de constar la traducción de los juicios de valor a una escala.

4.4.3. Evaluación en la optativa de D y T.

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

Corral (1997) establece unas coordenadas que encontramos claras y útiles para la evaluación de nuestra área. Parte el artículo que citamos de tres cuestiones: La primera trata de delimitar cuáles son los referentes de la evaluación en el área de Lengua y Literatura. Para Corral son los objetivos didácticos, pues son los que concretan el tipo y grado de aprendizaje en relación con unos contenidos. La segunda cuestión se centra en las informaciones que se han de recoger. Interesará centrar la atención en su proceso de aprendizaje para detectar los progresos, las dificultades o los bloqueos que acompañan este proceso. La última de las cuestiones que se plantea Corral es, en consecuencia, cómo establecer los indicadores que permiten evaluar.

Así pues, en la perspectiva de una evaluación formativa coherente con las intenciones que se persiguen (el desarrollo de la competencia comunicativa) se han de abordar diferentes tareas en el proceso de planificación didáctica:

- Precisar y concretar los objetivos para saber qué aprendizaje se desea fomentar. La formulación de estos objetivos habrá de tener en cuenta la complejidad y la diversidad de saberes implicados en la comprensión y producción de textos.

Queremos reseñar un trabajo de Casanova (1997) que se basa en:

- Plantear tareas y situaciones adecuadas en las que se puedan manifestar estos indicadores. Es decir, establecer actividades de enseñanza y aprendizaje en las que se desglosen los pasos que ha de seguir el sujeto de manera que sea posible guiar su proceso de aprendizaje.

- Interpretar la información obtenida en el desarrollo de la secuencia didáctica a través de diferentes instrumentos útiles al profesor y a los alumnos.

- Revisar el proceso de enseñanza–aprendizaje con la finalidad, de un lado, de proporcionar las ayudas adecuadas para superar las dificultades y, de otro, para que los alumnos autorregulen su proceso de aprendizaje constatando sus éxitos y dificultades.

- Determinar los indicadores observables que sean relevantes para reconocer si se han logrado los objetivos.

De forma más concreta, las características que Casanova adjudica al modelo evaluador en Lengua y Literatura son tres: En primer lugar, *valoración cualitativa versus valoración cuantitativa*, dado que en nuestra área se trabaja siempre con los mismos contenidos, pero ampliándolos. Para valorar el proceso es preciso utilizar la observación como técnica fundamental de recogida de datos completándola con otras. En segundo lugar, defiende la *valoración descriptiva frente a la valoración numérica*, pues la naturaleza de los objetivos y los contenidos propuestos exige que los datos que se recogen, la valoración que se realiza y la información que se facilita, deba responder a una formulación descriptiva. Los instrumentos de evaluación que cita son: lista de control, escala de valoración, grabación, anecdotario, cuestionario, sociograma y psicograma.

Uno de los trabajos más completos que hemos encontrado entre los centrados en la evaluación en el área de Lengua y Literatura es el de Antonio Mendoza (1997). Para el profesor Mendoza el interés por la evaluación es un síntoma de profesionalización de los docentes, pues la evaluación se percibe como un proceso clave de formación del alumno y del profesor. En síntesis, Mendoza entiende el proceso de evaluación como «*un elemento intrínseco de la didáctica*

pragmática, con función de mediación para los maestros y que pretende marcar un camino a las variables inherentes a las interacciones concretas de cada clase...» (p. 94) y, a continuación, desarrolla su propuesta de modelo de evaluación formativa para el área de lengua.

La ausencia de evaluación del trabajo conduce a una actuación más creativa en tareas análogas que exigen un pensamiento creativo. La evaluación externa es una amenaza, y como tal los exámenes impiden un aprendizaje real, crean tensión y desconfianza hacia el profesor tendríamos la evaluación solicitada por el propio alumno cuando se considera conveniente para el proceso de aprendizaje. La evaluación entendida como retroinformación de conductas, actitud y aprendizaje.

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

«Por esto, la evaluación debe ser considerada, tanto por el alumno como por el maestro, un auxiliar y no un obstáculo, y, además, les permite a los alumnos aprender a colaborar, a estimar el propio trabajo y también a valorar los esfuerzos ajenos.» (Sciarretta, E., 1984, 28–29).

La evaluación realizada por el propio alumno (autoevaluación) resulta, pues, espontánea ante las dificultades que presenta un trabajo en la manera de resolverlo.

¿Cómo evaluar?

Entendemos que la evaluación del trabajo en grupo tiene una función claramente pedagógica, es decir, que se encuentra al servicio de la regulación de la intervención del profesor y de la autorregulación de los aprendizajes de los alumnos y del grupo en sí. Desde esta perspectiva, resulta fundamental que éstos puedan utilizar el trabajo en grupo para poner en marcha estrategias de aprendizaje autónomo. La evaluación se encuentra al servicio de este proceso, y persigue ciertos objetivos: Conseguir que la tarea que se propone sea adecuada al grupo que debe abordarla.

– Asegurarse de que los alumnos comprenden y comparten los objetivos que se pretende conseguir con el trabajo colaborativo.

– Asegurarse de que la anticipación y planificación de las tareas del grupo son coherentes con los propósitos a que sirven. Se trata a la vez de una evaluación formativa –porque permite al profesor aprehender las dificultades del grupo, e intervenir de forma que se contribuya a superarlas– y formadora en la medida en que los alumnos –con frecuencia, con la ayuda de la maestra– pueden

tomar conciencia de dónde se encuentran sus dificultades y autorregular su propio proceso para avanzar.

Estos aspectos tomarán un valor muy distinto si se trata de un trabajo en grupo de tiempo muy limitado, o si la tarea es de largo alcance. En este último caso, la evaluación y la autorregulación se consiguen mediante feedbacks sucesivos entre profesor y grupo en relación con elaboraciones parciales: guión del trabajo, primera información, propuesta de ordenación de la información obtenida... Pero en todos los casos los alumnos aprenden no sólo el contenido objeto de la tarea, sino también las estrategias de aprendizaje que en ella subyacen.

– Lograr un resultado visible para los alumnos y que ese resultado sea valorado y evaluado. Conviene tener en cuenta que los alumnos aprenderán a mejorar si se les indica en qué y cómo deben hacerlo; que aprenderán a dotarse de criterios de realización y de evaluación de sus tareas en la medida en que éstos les sean comunicados y se utilicen para analizar el producto de su trabajo. En este sentido, la evaluación sumativa, relativa al producto elaborado por el grupo, adquiere todo su sentido pedagógico.

«Para el trabajo en grupo pueden ser introducidas estrategias de evaluación que tengan en cuenta la dimensión social de la tarea proponemos aprovechar el trabajo en grupo para que su evaluación incluya, por ejemplo, la exposición que los componentes del grupo realizan de su tarea en una situación social, lo que permite evaluar procedimientos y actitudes que de otro modo escapan a la capacidad de observación del profesor.» (Martí, E., y Solé, I, 1997).

– Conseguir que el grupo sea capaz de autoevaluar su funcionamiento y el resultado de su trabajo. La autoevaluación permite el control, la regulación de la tarea por parte del grupo. Aprender a autoevaluar es difícil. Se puede ayudar al proceso de autoevaluación facilitando a los grupos pautas y guías que les permitan establecer un balance, tanto del proceso seguido y las dificultades encontradas, como de los recursos utilizados para superarlas y del resultado finalmente conseguido.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN. Según DOGV. Orden 9-5-95.

Si se considera la evaluación como una tarea de valoración del aprendizaje, que tiene en cuenta las múltiples variables que inciden en el mismo a lo largo de todo el proceso, es preciso determinar explícitamente qué criterios se adoptan para valorar los aprendizajes efectuados por los alumnos. Criterios que permitan a alumnos y profesores ser más conscientes de cómo se lleva a cabo el aprendizaje y qué conocimientos se adquieren. Se trata de establecer, explícitamente, normas de referencia que establezcan el tipo y el grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan

alcanzado como resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación a los objetivos y contenidos de cada materia.

El carácter orientador y amplio, que comparten los contenidos de las distintas materias optativas de la etapa, permite al profesorado una mayor flexibilidad en la selección y secuencia de los mismos adaptada a los intereses y necesidades de cada grupo. Es necesario que los equipos docentes y los profesores elaboren y definan los criterios para evaluar al alumno en cada materia optativa, según los contenidos seleccionados en cada caso y dentro del marco de los objetivos generales previstos para la etapa. El conocimiento de las características del centro escolar y el marco de decisiones que supone el proyecto curricular hará efectiva la formulación de los criterios de evaluación. La formulación de criterios de evaluación se hará en función de:

- Los objetivos propuestos y la secuencia de contenidos elegida.*
- El contexto social, económico y cultural del centro.*
- Los aprendizajes mínimos que se consideren imprescindibles.*
- La atención a la diversidad de motivaciones, intereses y capacidades del alumnado.*
- Los resultados de intercambios de información entre alumnos y profesores, de procesos de investigación y de reflexión entre los miembros del equipo docente.*
- Su adecuación a las necesidades, características e intereses del alumnado.*
- Que puedan desarrollar aspectos concretos de los criterios propuestos para las áreas obligatorias.*

Los criterios han de situarse en el marco de una evaluación entendida como proceso que abarca las diferentes fases del aprendizaje, que promueve la observación y la reflexión sobre el propio proceso de enseñanza y que aspira a ser vehículo de información para el propio alumno a fin de proponer alternativas para mejorar los aprendizajes, teniendo en cuenta los diferentes ritmos, intereses y estilos de cada individuo.

5. LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR.

El nuevo sistema educativo se basa en un currículum semiabierto en el que se atribuyen al profesorado diversas responsabilidades de desarrollo y puesta en práctica, de ahí el interés de diferenciar *diseño del currículum* (proceso que lleva a establecer las intenciones y el plan de acción), trabajo que hacen instancias técnicas y políticas, *desarrollo del currículum* (proceso que va desde el diseño hasta una estructura más amplia y completa, lista para ser llevada a la práctica) y *puesta en práctica* en el aula conforme al diseño y al desarrollo.

Cada proceso se atribuye a instancias distintas y en cada nivel hay unos elementos que tienen más peso que otros. Esto produce un efecto en cascada en el diseño con la consiguiente tecnificación del trabajo de planificación. Vamos a examinar los distintos niveles de este proceso tratando de analizar sus repercusiones en la organización de la optativa de D y T y su práctica en el aula. La estructura jerárquica por la que se ha optado en el proceso de diseño y desarrollo del currículum, así como la justificación de la misma quedan claramente expuestas en el Diseño Curricular Base:

«La propuesta curricular que se ha adoptado muestra un claro carácter jerárquico, de decisiones en cascada. Quiere esto decir que los distintos elementos curriculares tienen entre sí una interdependencia en la cual debe reconocerse la presencia de las decisiones tomadas en los elementos superiores sobre los inferiores. Los principios que han llevado a la configuración de los objetivos generales de la etapa como concreción de las intenciones educativas, deben estar también presentes en la elección de las áreas, en la elección de los objetivos generales de estas áreas, y en la configuración de los bloques de contenido. De esta manera se evita el riesgo de que las decisiones que llevan a diseñar cualquiera de estos pasos sean en cierto sentido arbitrarias.»

Se establecen tres niveles de concreción curricular. El primero lo constituye el propio Diseño Curricular Base. El segundo nivel de concreción lo constituye la contextualización que haga cada centro de lo contenido en el DCB. Las decisiones que se tomen al respecto se plasman en el Proyecto Curricular de Centro; éste forma parte del Proyecto Educativo. El tercer y último nivel de concreción lo constituye la programación de aula.

El planteamiento adoptado por el MEC y CC.AA. presenta un DCB con las siguientes características:

a) Abierto y flexible para asegurar la pluralidad pero partiendo de un marco común. Significa que es cerrado o determinado ulteriormente por las CC.AA., por los Centros Educativos y por los propios Profesores. Este planteamiento ha sido acogido favorablemente y se han expresado dudas sobre los contenidos prescriptivos y las instancias y procedimientos responsables de su concreción.

b) Expresa las intenciones educativas. Entre ellas cabe destacar: la educación social y moral dentro del pluralismo, la educación no discriminatoria, la apertura de la escuela al entorno, la igualdad de oportunidades educativas, facilitar la comunicación y convivencia entre los españoles, continuidad en el proceso y en la enseñanza facilitando el desplazamiento de los alumnos de unos centros o lugares a otros, autonomía de Centros y Profesores a partir de un diseño general,

continuidad-coherencia y progresión a lo largo de las distintas etapas, especificación de las condiciones que permitan valorar el progreso realizado por los alumnos, etc.

c) Al ser abierto y flexible obliga a una cierta abstracción, lo que no significa especulación.

Habrán:

- Propuestas curriculares con ilustraciones y ejemplos curriculares.
- No aparecen formulados objetivos didácticos evaluables ni objetivos correspondientes a ciclos. Sí los de Etapa o Área. Ello se debe al respeto a un planteamiento de currículum abierto. (Excepción: los objetivos generales en el Ciclo 0–3 años de Educación Infantil para resaltar el carácter inequívocamente educativo).

d) Prescriptivo hasta un determinado nivel de concreción.

e) Guía orientadora para profesorado.

5.1. EL PROYECTO EDUCATIVO Y EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) lo entiende Antúnez (1991:11) como:

«Un instrumento para la gestión –coherente con el contexto escolar– que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución.»

Debe ser único, tener un carácter integrador y abarcar todos los ámbitos de la gestión escolar, señalando claramente un rumbo a seguir. El proceso de su elaboración arranca de un análisis del contexto en el que se inserta el centro y con respecto al cual es preciso obtener datos sobre las infraestructuras de servicios sociales y culturales de la zona, los tipos de viviendas y el nivel de vida, los sectores de trabajos, la formación académica y cultural de los padres, la proximidad o lejanía de los domicilios, etc. El Proyecto Educativo como tal abarca, según Antúnez, tres partes centrales.

1. Rasgos de identidad. La identidad del centro es el resultado de la interacción entre los datos obtenidos después de analizar el contexto y los fines de la institución. Es importante dar a conocer estas notas de identidad, las finalidades educativas, y actuar siempre en coherencia con ellas.

2. Formulación de objetivos. Los objetivos de un proyecto educativo deben hacer referencia a todos los ámbitos de la gestión escolar, no estar redactados ni temporalizados con excesiva definición, servir de guía para toda la actividad del centro y ser viables y creativos.

3. Estructura organizativa. Se trata de definir el tamaño del centro, su complejidad y la formalización de la estructura mostrando siempre la interrelación entre los tres elementos.

– **PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO. (Segundo Nivel de concreción).**

5.1.1. Concepto.

Es un conjunto de decisiones articuladas, tomadas por los equipos docentes, que permiten concretar el DCB y los Proyectos de las CC.AA. con competencias educativas, en proyectos de intervención didáctica, adecuados a un contexto específico. Podríamos definirlo también como una forma de vertebrar o de organizar el DCB en torno a tareas prácticas: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Es el segundo nivel de concreción que ilustra la manera de utilizar el DCB bajo determinados supuestos. Los proyectos tienen una función referencial. No son prescriptivos y están fuera del ámbito de la ordenación educativa. Es, por tanto, la aplicación concreta del Diseño Curricular Base. Su función básica, por tanto, es garantizar la adecuada progresión y coherencia de la enseñanza de los contenidos educativos a lo largo de la escolaridad. El Proyecto Curricular de Centro garantiza una actuación coherente y progresiva de los equipos docentes.

5.1.2. Elementos del Proyecto Curricular de Centro.

Los elementos básicos son:

- 1º. **DEFINIR LOS OBJETIVOS GENERALES DEL CICLO.** Se trata de contextualizar para cada Ciclo los Objetivos Generales de Etapa señalados en el DCB.
- 2º. **SELECCIONAR EL CONJUNTO DE CONTENIDOS.** Se trata de seleccionar los contenidos a partir de los Bloques de Contenidos del DCB.
- 3º. **CONSIDERAR LOS POSIBLES CRITERIOS DE TRATAMIENTO DE ESTOS CONTENIDOS.** Se trata de considerar los posibles criterios de tratamiento de esos contenidos: globalización, interdisciplinariedad o disciplinariedad.
- 4º. **SECUENCIAR LOS CONTENIDOS POR CICLOS.** Se trata de secuenciar los contenidos en los distintos Ciclos, no confundiendo la secuenciación (más general) con la temporalización (posterior).

- 5°. ESTABLECER CRITERIOS DE EVALUACIÓN AL FINAL DE CADA CICLO. Se trata de que el equipo docente señale indicadores para evaluar y señale criterios para promocionar el alumno al Ciclo siguiente.
- 6°. DEFINIR LOS SUPUESTOS METODOLÓGICOS GENERALES. Se trata de reflexionar sobre la metodología, adoptando un enfoque metodológico determinado, aunque no se trata de homogeneizar necesariamente.
- 7°. DEFINIR LOS CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL. Se trata de organizar espacios y tiempos con criterios pedagógicos y centrados en el alumno.

5.2. LA PROGRAMACIÓN DE AULA (Tercer Nivel de concreción).

Toda programación de aula debiera partir, en primer lugar, del Proyecto Educativo, donde se sitúan las líneas generales del trabajo pedagógico, a continuación, de la secuenciación de contenidos, las opciones metodológicas, criterios de evaluación, materiales, etc., definidos en el Proyecto Curricular de Área o Ciclo y, por fin, del conocimiento de las condiciones en que se lleva a cabo el aprendizaje: necesidades del alumnado, recursos, etc.

5.2.1. Concepto.

Es el tercer nivel de elaboración del currículo, y lo integran un conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo educativo. Por tanto, las Programaciones de Aula son el conjunto de UNIDADES ordenadas y secuenciadas para las Áreas de cada Ciclo.

Las Programaciones articulan el proceso de enseñanza; diseñan de forma más o menos explícita el proceso de enseñanza-aprendizaje; definen claramente QUÉ, CÓMO, CUÁNDO se enseña y se evalúa; se pueden referir a una o varias áreas; prevé actividades válidas, comprensivas, variadas, adaptadas y bien organizadas; temporaliza la enseñanza de acuerdo con la capacidad de los alumnos y la dificultad intrínseca de la materia; adapta el proceso al nivel madurativo específico de los alumnos; establecen una secuencia ordenada de UNIDADES DIDÁCTICAS para un Ciclo, Curso.

5.2.2. Elementos de la Programación del Aula.

La elaboración de Programaciones de Aula exige dos pasos fundamentales:

- 1º. Planificar y distribuir los CONTENIDOS de aprendizaje a lo largo de cada uno de los Ciclos.
- 2º. Planificar y temporalizar las ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN correspondientes.

Todo ello se concreta en el diseño de Unidades Didácticas que después se llevan al aula.

Unidad Didáctica.

Es una UNIDAD DE TRABAJO ESCOLAR relativa a un proceso de enseñanza–aprendizaje, articulado y completo.

La Unidad Didáctica comprende:

- 1º. CONTENIDOS–OBJETIVOS.
- 2º. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE.
- 3º. ACTIVIDADES PARA LA EVALUACIÓN.

5.2.3. Adaptaciones curriculares.

Son las estrategias educativas que los Profesores pueden utilizar para llevar a término el objetivo de la individualización de la enseñanza y para proporcionar una respuesta educativa concreta ante la diversidad de los alumnos. Se trata de estrategias que han de seguirse cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan alguna modificación en la ayuda pedagógica que se ofrece al grupo en general, ya sea por sus intereses o motivaciones o por sus capacidades. Estas adaptaciones curriculares pueden ser de diversas clases:

- a) En cuanto a la temporalización. Se trata de modificar el tiempo previsto para conseguir los objetivos, siendo éstos los mismos que los del resto de los alumnos. Puede ser:
 - Adaptación temporal poco significativa. El alumno consigue algunos objetivos más tarde, pero dentro del mismo ciclo.
 - Adaptación significativa. El alumno consigue los objetivos propuestos, pero en el ciclo siguiente.
- b) En cuanto a la priorización de algún elemento curricular. Tener acceso prioritariamente a algunos objetivos, áreas o contenidos, desestimando otros de manera más o menos permanente. O dar más tiempo a los objetivos, áreas o contenidos prioritarios o darles más importancia, sin olvidar el resto.

La programación es el punto clave a partir del cual se puede construir una nueva escuela, un nuevo modo de hacer educación. La asunción del programa mediada por la propia programación es lo que supone un nuevo estilo, una nueva actitud de la comunidad educativa respecto a la enseñanza y a la función de la escuela. Hoy se defienden poco los modelos de planificación rígidos en los que todo está previsto, ya que resultan poco útiles. Los profesores que programan de forma más cerrada son menos sensibles a las aportaciones de los alumnos, su modelo didáctico se centra más en el profesor y en los contenidos. Cassany, Luna y Sanz (1994:59) entienden que la programación de aula presenta un alcance más restringido:

«La programación de aula es la propuesta fragmentada en unidades de trabajo y temporizada, que tiene en cuenta todos los elementos necesarios para la intervención directa en el aula, con un maestro, unos alumnos, un tiempo, un espacio, unos materiales, etc., concretos y precisos.»

6. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

El título cuarto de la LOGSE, dedicado a la calidad de enseñanza, recoge la formación permanente del profesorado como un derecho y un deber y, al mismo tiempo, como una responsabilidad para la Administración. El Diseño Curricular Base matiza que el profesor ahora no es un mero aplicador de lo que otros han decidido, sino que es responsabilidad de los equipos docentes responder a las preguntas sobre cómo, qué y cuándo enseñar y evaluar. La formación permanente del profesorado se concibe como un proceso de reflexión sobre la práctica.

«Considerar al profesor responsable de la concreción del diseño curricular supone atribuirle la responsabilidad de tomar una serie de decisiones a partir de la reflexión sobre lo que su experiencia y su formación le van indicando.»

La formación no consiste en asistir a actividades; se trata de ofrecer *«tiempos, espacios y condiciones que permitan que el profesorado pueda evaluar su experiencia y su práctica diaria y deducir de ello los cambios necesarios en su programación»*.

En general, el nuevo sistema educativo centra su interés en la formación de los equipos docentes y en el ámbito de centro como unidad privilegiada de formación. Sin embargo, siendo obvio a todas luces que cualquier cambio en la educación tiene que prestar atención especial a los docentes para el desempeño de su difícil profesión y, por lo mismo, a su formación, se suele dar una preparación que Delval (1993) califica de corta y anticuada. Esto pone de manifiesto lo poco importante que se considera la función del maestro y, sobre todo, la necesidad de que su función cambie. Dice Delval que la preparación de los docentes debería cambiar mucho para tener en cuenta

las necesidades de una educación más encaminada a desarrollar a los alumnos que a someterlos, y también para adecuarse a las necesidades culturales actuales.

La escuela parece insustituible hoy por hoy para provocar y desarrollar la capacidad de creación, para enseñar a analizar la realidad críticamente y a pensar por sí mismo. Por este motivo el profesor necesita muchos elementos para llevar a cabo sus funciones. Tiene que conocer bien la cultura humana y saber cómo piensan sus alumnos y cómo se desarrollan para ayudarles en ese proceso. Esto exige cambiar profundamente la organización de las escuelas, abriéndolas mucho más al mundo, a los problemas que preocupan a los escolares y que preocupan al entorno, pese a que hay una distancia enorme entre las preocupaciones del entorno y las escolares. No obstante, lograr esto exigiría dignificar la profesión de maestro, lo que conlleva mejores remuneraciones y más prestigio social. Mientras se siga pensando que la tarea de maestro es una actividad menor, las posibilidades de cambio de la escuela son pocas. Resume Delval (1993:86):

«Así pues, renovar la formación de los profesores, darles mejores condiciones materiales y morales de trabajo, proporcionarles incentivos que favorezcan la labor bien hecha, son condiciones indispensables previas para mejorar la educación de acuerdo con las necesidades de nuestra sociedad.»

El profesorado de Secundaria procede de las facultades de Ciencias y de Letras donde se les forma como especialistas en el campo disciplinar, sin ninguna referencia hasta hace bien poco a las posibilidades –bastante reales, por cierto– de que muchos de ellos acaben dedicándose a la enseñanza. Quiere esto decir que a priori las personas que acuden a estas facultades no incluyen entre sus expectativas las del trabajo docente, sino las de la investigación universitaria. Si acaso acaban en la docencia es porque no les ha cabido más remedio o porque encuentran en el hecho de ser funcionarios una seguridad laboral deseable, a cambio de un trabajo que conocen como alumnos y que se sienten perfectamente capaces de reproducir porque dominan su materia muy por encima de lo que van a necesitar para enseñar en un instituto.

A propósito de esta formación inicial señala también A. Romero (1998) que el profesor, más que sabio o un técnico, debe ser un diseñador de estrategias de enseñanza-aprendizaje y que la formación teórica del profesorado de secundaria debe completarse con un prácticum para formar las actitudes pedagógicas y las capacidades didácticas requeridas. Éste debe ser concebido como un proceso activo de investigación personal en el contexto real del aula.

«Con objeto de superar los males derivados tanto del estéril academicismo teórico como de la práctica profesional conservadora, rutinaria, irreflexiva y acrítica, el Prácticum

del profesorado debería encaminarse hacia la estimulación conjunta de la reflexión teórica y la experimentación práctica, es decir, la praxis: la experimentación reflexiva y la reflexión sobre la práctica.»

Si nos centramos ahora en el profesorado de D y T, a nadie se le oculta que gran parte de la insatisfacción del mismo deriva del tipo de formación que reciben o, mejor dicho, que no reciben.

6.1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE D y T.

La gran aceptación de Dramatización y el Teatro tienen en la Enseñanza Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana no es fruto de la casualidad y tiene una justificación que se apoya en una serie de hechos contrastados y casi todos ellos relacionados con la formación del profesorado. Hay principios que permiten establecer una base sobre la cual los programas de formación pueden apoyarse para garantizar una mejor formación de los futuros enseñantes: una sólida cultura de base, una formación polivalente. Los objetivos de los programas de formación de los enseñantes especialistas son numerosos: dominio de la o de las disciplinas enseñadas y de su didáctica, del acto pedagógico y de las formas de aprendizaje, de las etapas del desarrollo de los niños y adolescentes, conocimiento de las características socioeconómicas y culturales de los medios donde la enseñanza se ofrece, conciencia de los temas sociales y culturales de la educación, etc. Se deberá hacer hincapié en la necesidad de elegir bien los lugares de prácticas que reflejen todas las facetas de la enseñanza primaria y secundaria, particularmente los que tienen alumnos discapacitados o con dificultades de adaptación o aprendizaje en las clases ordinarias, en la organización de la enseñanza en clases multiprogramas, en la presencia de múltiples etnias, en la presencia de clases de acogida y de aprendizaje de la lengua del país y en la vida escolar en su conjunto.

«Por esto, a partir de ahora, una perspectiva de formación continua debe inspirar los programas de preparación a la enseñanza.» (Laferrière, G., 1997, 30)

Quién mejor que el profesor F. Tejedo para ilustrarnos con sus exhaustivos conocimientos al respecto (Tejedo, F., 1997, 48 a 62). A continuación resumimos sus opiniones tan certeras.

No hay congreso, encuentro, curso o jornada, relacionados con la Dramatización o el Teatro, en el que no se acabe hablando de la formación del profesorado. El teatro y la formación de los enseñantes es el tema central del Coloquio Internacional de Bruselas en 1991. Pero mucho antes y también después, los especialistas siguen aportando ideas sobre el perfil del espectador como podríamos comprobar en casi todas las obras citadas en esta ponencia. (Cfr. Motos, Tejedo, Fragateiro, Alves, Laferrière, Tejerina, Bercebal).

Al respecto merece citarse la tesis doctoral de Georges Laferrière de la Universidad de Québec à Montreal El arte dramático en la formación de los enseñantes de Primaria y Secundaria (1997), que culmina y define claramente una línea de actuación compartida por bastantes teóricos y corroborada, sobre todo, por los que nos tenemos que enfrentar con la práctica cotidiana del trabajo con los alumnos en nuestras clases de Dramatización o Teatro.

En la conciencia colectiva de los que de una u otra forma se han preocupado por el Teatro en la Educación, siempre ha estado presente la idea de que el éxito en la empresa y la continuidad de la actividad dramática en la Enseñanza estaban directamente relacionada con la formación del profesor que se hace cargo de dicha actividad. Ahora bien, la formación específica que reciben esos profesores durante su formación universitaria es mínima o nula, razón por la que son muy pocos los enseñantes de los diversos niveles educativos con capacitación, tanto en el plano teórico como en el didáctico y práctico. Pocas carreras universitarias, cuya salida profesional resulta luego ser la enseñanza, presentan en sus programas de estudios disciplinas como Dramatización, Expresión Corporal o Teatro Infantil. Como excepciones podemos señalar la Escuela de Magisterio de Granada que en el curso 1981–82 propone el curso de Teatro Infantil y la Escuela de Magisterio de Cheste (Valencia) que en el 83 propone un asignatura de Expresión Corporal y en el 84 una segunda asignatura de Dramatización, ambas coordinadas en cuanto se refiere a contenidos y metodología, y con un desarrollo fundamentalmente práctico de las mismas.

Nos consta que por esas mismas fechas Juan Cervera desde el Departamento de Lengua y Literatura de la Escuela de Magisterio de Valencia también incorporaba a sus asignaturas de Didáctico, temas relativos al Teatro Infantil y a la Dramatización. También Pascuala Morote en la EUFP de Valencia. El ejemplo cundió y se fueron incorporando otras escuelas universitarias: Oviedo, Córdoba, Madrid, Santander...

En ninguna Licenciatura hay asignaturas relativas a la materia que tratamos. Siguen siendo los profesores de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado incorporados o no a los Departamentos de Ciencias de la Educación los que aportan los escasos programas de formación en pedagogía y didáctica de las actividades dramáticas. Sólo en algún caso se superan las ochenta horas de formación (Cheste, 160 horas), cantidad exigua para asumir luego una asignatura muy compleja y exigente con un mínimo de garantía de buen funcionamiento.

En 1991 la Escuela de Magisterio de Cheste, por primera vez en España, ofrece un curso de postgrado de 600 horas Lenguaje Total: Técnicas de Expresión, centrado en la visión didáctica y pedagógica del Teatro como lenguaje total capaz de utilizar cualquier técnica de expresión.

Al año siguiente, la Universidad de Barcelona y la Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad llevaron a cabo el master es «La Comunicación y sus Lenguajes en la Práctica Educativa–Profesional». Además de los centros u organismos ya citados, tendríamos que hacer una mención especial de la Escuela de Verano de Madrid organizada por Acción Educativa, de la Escuela Internacional de Expresión de Granada y de la Escuela de Expresión del País Vasco cuya contribución ha sido fundamental para la formación de innumerables profesores.

Asimismo resulta encomiable la labor de determinados CEPs con cursos sobre técnicas dramáticas. Por su frecuencia y sistematización destacaríamos los CEPs de Torrente, Valencia, Almería, Las Palmas, Castellón, y recientemente, Godella (Valencia). De todos es sabido que determinadas materias adquieren reputación cuando alcanzan un cierto rango universitario. Consideremos dos posibilidades.

Por lo que respecta al hecho de que la Dramatización y el Teatro entren a formar parte del currículum universitario, ya hemos visto que la respuesta es escasa, pese a su obligatoriedad en la Enseñanza Primaria. Habría que animar a los Departamentos de Lengua y Literatura, a los de Didáctica y a los nuevos departamentos de Comunicación para que los incorporaran a sus planes de estudio. Por su relativa novedad y debido a su componente práctico son asignaturas que nadie quiere asumir, pero siempre cabe la posibilidad de ofertarla a los profesores asociados. Una segunda posibilidad sería aprovechar la estructura de los Postgrados y Masters para organizar cursos sobre las materias que nos ocupan con la intención de formar profesores especialistas. Tendrían la ventaja de que se pueden diseñar con el número de horas adecuadas (entre 300 y 400) para una formación general inicial aceptable en la asignatura. Esta es casi la única manera de poder reunir a un grupo numeroso de profesores especialistas para que impartan los distintos módulos que pueden componer un curso de Teatro para la Enseñanza el período de un curso académico.

El impulso que se le dé desde la Universidad, sea cual sea el camino, hoy por hoy, resulta imprescindible para que la Dramatización y el Teatro en la Educación, consigan un cierto status de consideración y prestigio, o al menos, para que se tenga conocimiento de su existencia.

Así lo han parecido entender en La Universidad de La Coruña que durante los cursos 95–96 organizó el postgrado La enseñanza del teatro y la dramatización: teoría, historia y didáctica, de 350 horas, postgrado que, con el mismo título y contenidos semejantes, se repitió el curso 96–97 con una duración de 260 horas.

Con una programación muy al uso en la Universidad Española estos dos postgrados abusan de la visión historicista y teórica –el 75% de las horas– y se centran poco en las técnicas de

expresión que se necesitan en la práctica de una clase de Dramatización o de un Taller de Teatro. La presencia, entre el profesorado que impartió el postgrado, de profesionales del mundo del teatro es honorífica y la de profesores que están impartiendo Dramatización o Teatro en el ámbito escolar es nula. El tipo de profesor que se persigue parece ser el de profesor teórico–investigador.

Analizadas las experiencias anteriores de Chestre, Barcelona y La Coruña, y tras la evaluación de los numerosos cursillos de formación dramática realizados por los CEPs, se acaban de presentar, en la Universidad Jaime I de Castellón y en la Universidad Literaria de Valencia, dos proyectos de postgrado para el curso 98–99, ambos en colaboración con la Universidad de Québec à Montreal. Los postgrados, de 320 horas de duración, se titulan Lenguaje total: las técnicas dramáticas en la educación y van dirigidos fundamentalmente a profesores que están impartiendo la asignatura de Dramatización–Teatro en Primaria o en la ESO, así como para monitores de la Escuelas Municipales de Teatro –muy abundantes en la Comunidad Valenciana– y también para Animadores Socioculturales; es decir, para profesionales que están trabajando con niños de edades comprendidas entre los 6 y los 16 años y que son conscientes de que les falta formación. Pero también se ha pensado en profesores o profesionales que no están trabajando en este campo y les puede apetecer hacerlo.

Aunque la polémica sobre los modelos de formación no está zanjada, nos hemos decantado, tanto en los postgrados en que estamos participando, como en esta ponencia, por una concepción que pretenda formar artistas–pedagogos. Se trata de una formación basada en la conjunción del arte y de la pedagogía, de la teoría y de la práctica, y en la conjunción de docentes del medio o mundo escolar, profesional y universitario. De acuerdo con esta concepción del artista pedagogo, no es posible que en un curso riguroso de formación no se tenga en cuenta la fundamentación teórica o la presencia de talleres prácticos, pero no sólo esto. No es concebible que en un módulo de enseñanza considerado teórico no haya un 25% de práctica donde se confirme la teoría, como tampoco lo es que en un módulo considerado práctico, no haya un 25% de reflexión teórica que fundamente los ejercicios realizados. No es lógico pensar que para impartir la asignatura de Dramatización o Teatro sólo se necesitan conocimientos teóricos y que cuantos más conocimientos teóricos se tengan mejor funcionará la práctica. Ni es lógica la postura de los que piensan que la teoría no sirve para nada, que lo fundamental es saber hacer las cosas, aunque uno ignore todo tipo de teorías teatrales y pedagógicas.

De acuerdo con esta concepción del artista pedagogo, en los cursos de formación resulta importante la pluralidad y divergencia del profesorado. Junto al profesor universitario docente e investigador, se necesitan los conocimientos técnicos del profesional del teatro de reconocida valía y la sabiduría pragmática del profesor o maestro con muchos años de experiencia en la práctica docente

de la Dramatización o de los Talleres de Teatro. Eso sí, todos deben tener la mira convergente de que el destinatario último es el niño en edad escolar obligatoria y de que la formación pedagógica y la artística es simultánea. Un ejemplo aclaratorio. El profesor que imparte escenografía propone una práctica de difícil realización técnica y de alto presupuesto económico sin tener en cuenta que no la van a poder a realizar los niños a pesar de la ayuda de su profesor de teatro ni siquiera con la del profesor de plástica o de Tecnología, y sin tener en cuenta que en los Centros Escolares, para este tipo de actividades, se cuenta normalmente con humildes presupuestos económicos. La propuesta puede ser maravillosa pero es antipedagógica y frustrante para el que está recibiendo la formación porque intuye la imposibilidad de su aplicación práctica. Desde nuestro punto de vista resultan más adecuadas las soluciones imaginativas, de más fácil realización y con materiales de bajo coste que sí permiten la intervención de los alumnos y del profesor dentro de su asignatura o taller.

*«Formación del profesorado, condición sine qua non para el desarrollo de la Dramatización.
La formación inicial de los profesores en técnicas dramáticas es mínima, por lo tanto son muy pocos los enseñantes de los diversos niveles educativos con capacitación.» (Motos, T., 1996, 25 a 36).*

El documento base para la formación permanente del profesorado de la Comunidad Valenciana hace referencia a los siguientes modelos:

- a) 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.
- b) 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.
- c) Grupos de trabajo y seminarios didácticos adscritos a un centro de profesores.
- d) La autoformación.

Respecto al modelo a), lo único que se puede decir es que no existe ningún asesor de Dramatización en los 16 centros de profesores de la comunidad, y con eso tenemos que los grupos de profesores difícilmente pueden solicitar asesoramiento. No se ha ofrecido tampoco 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. La acción formativa no la suelen realizar de forma

continuada, exceptuando escasas excepciones, como es el caso del Centro de Profesores de Torrente, el cual ofrece un plan de formación en tres años (cursos 88–91), con una duración de cien horas. La autoformación es el modelo predominante. Hasta ahora esta se ha basado en el voluntarismo, y se ha realizado a costa del tiempo libre de los profesores y, en muchas ocasiones, lejos de las vías institucionales.

Los planes de estudio, ya reformados, de los títulos de maestro, en la especialidad de Educación Primaria, aunque figuran materias cuyo título responde a las necesidades de formación en el área de educación artística, tales como *Desarrollo de la expresión artística*, en primer curso, y *Recursos didácticos y materiales en la educación artística*, en segundo, al no existir departamentos especializados en arte escénico, los contenidos de estas materias –en muchos casos– se refieren al arte plástico y no encontramos en los programas nada que haga referencia a la dramatización.

«Como siempre, habrá que esperar a tener suerte y que aparezca por generación espontánea alguien que, desde otra especialidad (ya que no parecen querer crear ésta), dé a la Expresión la importancia que se merece y que pretendió la LOGSE.» (Bercebal, F., 1995, 7).

El aumento de los contenidos y de la valoración de la importancia educativa de la dramatización y del teatro significa tan solo un avance administrativo que no garantiza el cambio en la práctica. En nuestro país el teatro continuará siendo el gran ausente en la escuela si no se asegura la posibilidad de practicarlo y presenciarlo. Los recursos materiales y humanos en los centros docentes son muy escasos o nulos. 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 aún, la formación de los profesores generalistas, ya que los maestros han de enfrentarse a unos programas en los cuales no saben qué hacer.

Conclusiones.

1. Las **técnicas dramáticas** constituyen un interesante procedimiento didáctico, pero su uso está muy limitado porque requiere por parte del profesor unos conocimientos teóricos y prácticos sobre la improvisación y otras técnicas teatrales, que muy pocos se preocupan en adquirir.

2. La **Dramatización**, por los contenidos y actividades de tipo práctico propuestas en los distintos currículos, por el mayoritario sentir de los profesores que están impartiendo la asignatura en Primaria y en Secundaria, y por los distintos modelos de formación del Profesorado especialista, es una asignatura autónoma e independiente de la Literatura Infantil, de la misma forma que el arte dramático es independiente de la Literatura.

«En primer lugar, podríamos decir que el arte dramático está considerado como una asignatura; sin embargo, muchas personas opinan que es una herramienta pedagógica excelente para la enseñanza de otras materias curriculares. En ambos casos, podemos decir que estamos hablando de una forma estética de la enseñanza y del arte. Si acaso, podríamos considerar el arte dramático como una pedagogía en sí misma. Porque, como la pedagogía, el arte dramático está constituido por un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, modelos y muchos datos teóricos y prácticos cuya meta es guiar las intervenciones del profesor.» (Laferrère, G., 1997, 10)

3. La **obligatoriedad de la Dramatización** en la Enseñanza Primaria no garantiza su implantación ni su impartición, toda vez que la asignatura no aparece como obligatoria en los planes de estudio de formación del profesorado y que muy pocas universidades la han incorporado al menos como optativa.

4. En la situación actual, las únicas vías posibles de formación del profesorado pasan necesariamente por las Escuelas de Expresión, por determinados cursos de Verano o de los CEPs y sobre todo por la organización de postgrados.

Dentro de estas conclusiones, vamos a resumir 2 artículos que son muy clarificadores sobre la problemática de la D y T en Primaria y Secundaria:

«Por eso pasaré a enunciar algunos de los temas que, encadenadamente, producen una actuación en los diferentes ámbitos del Teatro escolar e, incluso, en el del Teatro infantil:

1. *Teatro, drama, juego dramático, dramatización como elementos de un proceso de trabajo en la Escuela: El niño actor, la libre expresión, la representación teatral.*
2. *El rol del maestro-profesor en este proceso dependiendo de los diferentes niveles educativos.*
3. *La secuenciación y continuidad del trabajo Teatral en la Escuela. Su prolongación en los niveles superiores. El teatro en la Universidad.*
4. *Programación. Evaluación. Su especificidad con respecto a otras materias.*

¿POR QUÉ EL TEATRO EN LA ESCUELA?

¿PARA QUÉ VALE?

¿QUÉ PUEDO HACER?

¿CÓMO LO HAGO? ¿DÓNDE? ¿CUÁNDO?

¿CON CUÁNTOS NIÑOS?

¿CÓMO PROGRAMO?

¿CÓMO HAGO LOS EQUIPOS DE TRABAJO?

¿CUÁL DEBE SER MI ACTITUD EN ESTAS CLASES?

¿CÓMO HAGO PARA SENTIRME SEGURO?

¿DEBO PREPARAR REPRESENTACIONES DE FIN DE CURSO?

5. *La educación y sensibilización ‘artística’ a partir del teatro. Creación de nuevos espectadores. El espectador activo.*
6. *Actividades teatrales y otras relacionadas con el teatro: visitas a teatros, asistencia a ensayos, talleres, asistencia colectiva a representaciones.*
7. *El teatro de los niños y el teatro para niños. Aspectos diferentes de un mismo tema. El teatro en la escuela. La producción teatral infantil. El teatro de los adolescentes. Teatro y literatura dramática en Escuela Superior y la Universidad.*
8. *El partenariado del artista en la Escuela.*

No quiero terminar sin dejar de exponer aquí algunas de las preguntas que más he escuchado en mi relación y trabajo sobre todo con profesores que encaraban este tema por primera vez:

¿CÓMO SELECCIONO A LOS NIÑOS PARA LAS OBRAS?

¿QUÉ TEXTOS ELIJO?

¿CÓMO REPARTO LOS PAPELES?

¿CÓMO HAGO LOS DECORADOS? ¿QUÉ MATERIALES UTILIZO?

¿CÓMO EVALÚO Y CONTROLLO LOS RESULTADOS?

PARA HACER TODO ESTO:

¿QUÉ CONOCIMIENTOS DEBO TENER?

¿DÓNDE PUEDO ADQUIRIRLOS?

OTRO PUNTO MUY IMPORTANTE:

¿CÓMO PODRÍA RELACIONAR LAS DEMÁS MATERIAS CON EL TEATRO?

¿PUEDEN APRENDER LOS NIÑOS LAS MATEMÁTICAS O LAS CIENCIAS A TRAVÉS DEL TEATRO?...» (Patiño, E., 1997, 41 a 43)

«En el presente documento–informe, me voy a ocupar de la enseñanza secundaria y su asignatura optativa de teatro, puesto que ésta no existe en los cursos de primaria (el porqué de la inexistencia de esta asignatura en esta barra de edades es otra de las incógnitas sin respuesta lógica aparente)

1. OBJETIVOS

En el sentido más teórico del asunto, creo que ni la propia administración educativa, ni por ende sus profesores, acaban de entender o saber aplicar, cuál es el sentido de la asignatura teatral en los centros de enseñanza secundaria. Los fines a perseguir por las distintas programaciones anuales, tienen como punto de partida la puesta en escena o representación de algún tema a finales de curso y momentos puntuales a lo largo del

2. ALUMNOS

¿Desconoce la administración educativa lo que sucede? Evidentemente no. Y además hacen de esta situación una disculpa que pretenden vender como sanadora de la maltrecha situación económica de la Educación. Manido queda el argumento de que el Teatro en los centros de secundaria es una asignatura optativa, y como tal, para ella no se prevén caminos para futuros opositores.

Es decir, que somos capaces de dejar que 20 ó 30 alumnos/as que han pedido al inicio de curso esta optativa, queden en manos de un “bienamado”.

Por otro lado, tenemos hechos que nos dan una clara referencia de cómo se ha vendido dentro de los institutos y de cómo la han comprado por parte de los alumnos/as, la asignatura de teatro. Tradicionalmente ha venido siendo la asignatura

curso escolar. No acaban de entender que el teatro en estas edades, y máxime si está enmarcado dentro de las enseñanzas obligatorias, no tienen como fin en si mismo la puesta en escena, sino que ésta es un medio para conseguir el desarrollo integral de alumnos allá donde estos (y para ello habrá que tomar en cuenta el trabajo personalizado de cada alumno y no del grupo exclusivamente) presenta lagunas. Más negro lo tendrá esta asignatura en la futura reforma que ha quedado expresada en el Documento de Base de la Ley de Calidad Educativa, donde la propia esencia de la misma, oscurece determinado tipo de asignaturas como ésta. Ahora que por lo menos apuntan que una de las pruebas del famoso PGB (Prueba general de Bachillerato) es una especie de examen oral, espero que los profesionales de la oratoria tengamos algo que decir.

del escaqueo. Sabemos a ciencia cierta que esta asignatura ha sido tradicionalmente muy demandada entre alumnos/as junto con la asignatura de informática, y que en una clase nos encontramos a algunos que vienen rebotados de otras optativas que no les gustan, y los que quieren tener un conocimiento más profundo y sienten curiosidad inicial por la misma.» (Cabrera, N., 2002, 12 a 16)

6.2. LA ENSEÑANZA DE LA DRAMATIZACIÓN Y EL TEATRO.

6.2.1. Universidades.

1.- Universidad de Valencia:

No hay asignatura específica en el currículum de Magisterio. En la Universidad funciona el Aula de Teatro.

«Ningún Departamento de la Facultad de Ciencias de la Educación ofrece programas para la formación en materia de Pedagogía teatral o Expresión dramática.» (Motos, T., 1995, 30–37).

Esta aseveración del profesor Motos quedó contradicha en 2003, cuando apareció el siguiente programa, que ya va por su 2ª edición:

UNIVERSITAT DE VALENCIA

Departament de Didàctica i Organització Escolar: Diploma de Teatro en la Educación: las estrategias dramáticas en la enseñanza y en la intervención sociocultural. Nov. 2004 a Julio 2005.

1. Fundamentación creativa, pedagógica y teatral.
2. Técnica y creatividad del actor.
3. Dramaturgia y puesta en escena.
4. Escenotecnia y producción teatral.
5. Formación del espectador.
6. Trabajo de investigación.

2.– Universidad de Alicante:

En el Área de Plástica de la Facultad de Educación existe un curso de Dramatización y títeres.

3.– Universidad de Murcia:

No hay asignatura específica de Dramatización en Magisterio. Sólo en una Optativa de Literatura Infantil se estudia algo, un tema. El Departamento de Inglés sí ha ofertado un curso de Doctorado con una asignatura de Dramatización.

4.– Universidad Ramón Llull. Barcelona:

POSTGRADO DE TEATRO SOCIAL E INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA:

Postgrado destinado a Educadores sociales, maestros, trabajadores sociales y profesionales que trabajan en la intervención socioeducativa. Intensivo en castellano. 20 créditos. Contenidos: “Psicopedagogía de la expresión”, “Teatro de Animación Social”, “Teatro marginal”, “Teatro de la imagen invisible”, “El proyecto”, “El teatro fórum”.

5.– Universidad de Cantabria:

Cuenta con un Aula de teatro que organiza cursos, talleres, montajes y actividades de cierto renombre.

6.– Universidad Complutense de Madrid:

Tal como podemos leer en esta reseña, dicha Universidad forma profesores expertos en Educación Artística de Educación Primaria, pero sólo en Plástica, no en Dramatización.

1-XI-00.

26 El Magisterio Español

INNOVACIÓN EDUCATIVA.

La Universidad Complutense formará expertos en Educación Artística.

Con el fin de paliar las deficiencias en los currículos de los profesores de Expresión Plástica y Visual, la Facultad de Educación ha ofertado el *IV Curso de Experto Universitario en Educación Artística*.

Las 250 horas lectivas del programa se dividen en cinco bloques: *Arte y comunicación visual, Educación artística, Metodología y*

didáctica de las artes plásticas visuales, Practicum y Diseño curricular.

Pueden tener acceso al curso los titulados en Magisterio, Educación Social, Bellas Artes, Comunicación Audiovisual, Historia del Arte y todos aquellos que tengan alguna experiencia en el campo de las Artes Plásticas y Visuales. El plazo de matriculación concluye el 8 de noviembre y el precio de inscripción es de 150.000 pesetas.

7.- UNED:

Nadie mejor que su promotor, Fernando Almena, para explicarnos los motivos que lo han conducido a programar este curso de formación:

«El teatro en la escuela, el realizado por los escolares, con todas las bondades que comporta, parece que va tomando un ligero auge debido a que se van venciendo, eso sí, con parquedad, las habituales reticencias del profesorado hacia este género. En buena medida ocasionadas por su falta de preparación en esta actividad, por la que ningún ministerio ni consejería de Educación han mostrado el menor interés, y me refiero a la preparación, que por la actividad en sí su interés ha sido casi el mismo. Y no me arguyan que se ha incorporado a la enseñanza como actividad artística optativa y demás garambainas. ¿De qué modo?, ¿sin entusiasmar con el proyecto a los directores de los centros?, ¿sin motivar al profesorado?, ¿sin formarlo en materia teatral, o, en su defecto, sin incorporar a la enseñanza a los profesionales y titulados en Arte Dramático? Que se diga dónde están esos cursos de formación, con qué incentivos cuenta el profesorado para realizarlos.

Que yo sepa, sólo en la UNED se imparte el curso «El teatro como recurso educativo», y porque dos soñadores o locos – léase como mejor plazca–, la profesora Julia Butiña de dicha universidad y quien suscribe, nos metimos en el empeño tan absurdo o demencial –vuelva a leerse como mejor plega– de enseñar teatro a distancia. Y, a pesar de todo, funciona.» (Almena, F., 2000).

EL TEATRO COMO RECURSO EDUCATIVO.

1.- Objetivos:

- a) Aprovechar al máximo las posibilidades del recurso teatral en la Educación Primaria y Secundaria.
- b) Ofrecer posibles soluciones y propuestas para esta actividad teatral.

2.- Contenidos:

- La educación por medio del teatro.
- Exposición de líneas de interés educativo.
- Rasgos generales de los textos y las colecciones actuales.

- Orientaciones prácticas.
- Técnicas teatrales.
- Aspectos complementarios e informativos.

3.– Metodología y actividades:

El curso es eminentemente práctico, sea a través de los textos o de orientaciones concretas (dificultades, información bibliografía, etc.).

Para obtener el diploma correspondiente es requisito indispensable haber efectuado los Ejercicios de Aplicación propuestos en las Unidades Didácticas (al menos uno de cada Unidad), así como presentar un trabajo final entre las siguientes propuestas:

- a) La puesta en escena de una obra o su proyecto detallado.
- b) Una obra de su propia creación o teatralización de una narración.

4.– Dirigido a:

El profesorado de EGB, BUP y COU. Asimismo, animadores socioculturales y monitores de diversas actividades. No es necesario ningún tipo de conocimiento previo o requisitos de acceso.

5.– Duración y dedicación:

6 meses y 150 horas de dedicación.

6.– Criterios de evaluación y calificación:

Se valorarán diversos aspectos (originalidad, dificultad, madurez, valores teóricos y prácticos...), tanto en los Ejercicios de Aplicación como en el trabajo final.

8.– Universidad de las Islas Baleares:

El Teatro es un instrumento básico para la comunicación y la formación individual o colectiva así como para la comprensión de los mecanismos sociales.

«Si revisamos los planes de estudio vigentes observamos un tratamiento marginal de las materias correspondientes al Teatro, así como una clara descompensación entre las disciplinas teatrales y otras disciplinas artísticas como la Plástica o la Música.» (Trapero, P., 1997, 32–33).

Estos planes de estudio recogen cinco especialidades: Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Educación Infantil. En ellos encontramos tan sólo una serie de materias que pudieran relacionarse con la expresión teatral pero ninguna con dicho epígrafe, incluso asignaturas que con anterioridad se integraban en enseñanzas Bases, como la expresión corporal, han desaparecido.

Existe en la capital una Escuela Municipal de Teatro cuyos alumnos tienen entre ocho y dieciséis años. De igual manera hay una gran cantidad de grupos teatrales que se han especializado en teatro infantil (Cucorba o el Teatro de Bunyola) así como existe una Muestra de Teatro Escolar que ya ha cumplido su decimoprimer edición.

Tal como sucede en las diplomaturas de Maestro, en la Universitat de les Illes Balears se dan descompensaciones respecto de las materias teatrales ya que sólo hay dos asignaturas correspondientes a esta especialidad. Ambas no son troncales.

Parece pues, que el espacio natural del teatro en las universidades, es el de llamadas aulas de teatro.

Respecto al reciclaje de profesorado para poder impartir un taller de teatro, el Aula de Teatro de la Universidad puso en marcha el año 1996 un taller de seis meses con el título de “Teatro y Enseñanza” donde se trabajará en la percepción a todos los niveles de una obra de teatro.

«El aula gozará, pues, de una definición más amplia que la de meros talleres experimentales donde se educan actores o se montan espectáculos: será, en cierta medida, la base de coordinación de las actividades teóricas, principalmente, de la pedagogía teatral, así como la dinamizadora de los reciclajes de los trabajadores teatrales. Quizá, desde este punto de vista, sea una ventaja relativa que el panorama teatral de las islas sea el presentado con anterioridad. El aula tendrá una serie de ramificaciones dentro y fuera de la universidad.» (Trapero, P., 1996, 218 a 223).

9.– Universidades de Galicia:

Dos opiniones contrastadas exponemos aquí sobre la situación del teatro en las Universidades gallegas, y con sólo un año de diferencia. Por un lado, los profesores D. Vilaedra y R. Salgueiro (1996 – 203 a 206) sentencian:

«En su vertiente extracurricular y espectacular, la presencia del fenómeno teatral en el ámbito universitario es también mínima. En la actualidad se reduce a la existencia de un Aula de Teatro y al funcionamiento en la Facultad de Filología de varios grupos de teatro vinculados a las distintas especialidades.» (pág.203).

Sin embargo, T. Campo opina:

«El teatro en las tres universidades gallegas vive un momento de especial esplendor a partir del curso 90/91. Con la creación de las tres universidades gallegas, las aulas de teatro de los diferentes campus, están desarrollando una gran actividad, rica y variada.» (1997, 30–31).

– Universidad Da Coruña:

A través de su Departamento de Didácticas Especiais, está llevando a cabo un programa de formación de expertos en materia teatral.

Facultade de Filoloxía.

- A. Balteira, creado en 1990.
- Clube de Teatro Coruña, de 1990.
- Tea, de 1994.
- Clube de Teatro de Ferrol.

– Universidad de Vigo:

Tiene un Aula de Teatro bien diferenciada en cada uno de sus campus y con total independencia. Los tres consideran sin embargo prioritaria la formación teatral, montaje de espectáculos y organización de las muestras de teatro universitario.

El Aula de Teatro do campus de Vigo fue creada en 1991.

- Aula de Teatro do Campus de Ourense (Maricastaña), de 1991.
- Aula de Teatro do Campus de Pontevedra, de 1986.

– Universidad de Santiago:

- Aula de Teatro de Santiago, de 1990.
- Captatio Venebolentia, de 1986.
- El Aula de Teatro do Campus de Lugo, de 1993.

La mayoría de los actores–estudiantes de las universidades gallegas no han elegido el teatro con un fin profesional, sino de ocio, relación o formación personal en su busca de la “esencia de la vida”.

10.–Universidades andaluzas:

– Universidad de Málaga:

Durante el curso 1991–1992 le llegó la hora al teatro, ese inmenso bien cultural tan olvidado en general y en la actualidad en el mundo universitario. La presentación y aprobación de un proyecto global para el Aula de Teatro de la Universidad de Málaga sirvió como revulsivo y dinamización teatral desde sus diferentes ejes de acción.

Finalmente, debemos reseñar la creación en su día del Seminario de Estudios Teatrales que, se ubica entre la investigación y la docencia, conformándose un espacio de debate e iniciativas con

profesores pertenecientes a Seminarios Permanentes de Teatro y Educación del Centro de Profesores de Málaga de los niveles de primaria y secundaria, así como con profesores de la Escuela Superior de Arte Dramático de Málaga. Entre esas iniciativas que vienen realizándose se cuentan, por un lado, las Jornadas Pedagógicas de Expresión y Teatro y, por otro, las Muestras de Teatro de Educación Secundaria.

A partir de la LOGSE, la nueva estructura educativa, presenta modificaciones curriculares que no son ajenas a esta área de la educación y que soporta dentro de las enseñanzas artísticas un papel integrador y a su vez diferenciador e insuficientemente valorado tanto administrativa como curricularmente. El profesorado que viene trabajando en el campo de la dramatización en los distintos niveles educativos –primaria, secundaria, Arte Dramático y Universidad–, coincide en señalar la falta de una estructuración internivelar en el área que nos ocupa. Es por ello que las Jornadas Pedagógicas de Expresión y Teatro persiguen, como objetivo fundamental, la profundización y el inicio de un proceso de investigación y especialización para los participantes en las mismas.

Las técnicas de expresión aportan unos recursos activos, vivenciales y creativos, que, en parte, satisfacen este deseo renovador. La formación específica que han recibido los profesores y los animadores en técnicas dramáticas es mínima, por lo que son muy pocos los enseñantes de los diferentes niveles educativos con capacitación, tanto en el plano teórico como en el didáctico y práctico. Por otra parte, también ocurre que la formación pedagógica recibida por los profesionales del teatro es igualmente nula.

La dramatización es una forma de expresión (al igual que la expresión oral, la escrita, la plástica y la rítmico musical) que utiliza los signos y la sintaxis propios del lenguaje dramático; se caracteriza por integrar los diferentes lenguajes (verbal, plástico, rítmico–musical, corporal) y por constituir un proceso de simbolización. Por otra parte, la dramatización es un poderoso medio de aprendizaje, ya que implica simultáneamente aspectos cognitivos, afectivos y psicomotrices del alumno. Así mismo, las técnicas dramáticas son una metodología interdisciplinar. La dramatización es algo más, es un proceso de creación que utiliza ciertas técnicas y elementos del lenguaje teatral, empleándolas como apoyo lúdico o didáctico. El 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.

Dada la tardía incorporación de este área de conocimiento en los planes de estudio contemplados en la nueva LOGSE, son muy pocos los profesores en ejercicio con formación

específica. Ningún departamento de las facultades de Ciencias de la Educación ofrece programas para la formación en materia de Pedagogía Teatral o Expresión Dramática. Las intervenciones, no sistemáticas, en el campo de la formación permanente realizadas por las instituciones públicas se llevan a cabo, fundamentalmente, por los Centros de Profesores. Pero los cursos que imparten son esporádicos y dependen de la política educativa de cada centro.

Esta información supone un resumen del artículo publicado por F.J. Corpas (1996, 211 a 217).

– Universidad de Granada:

La profesora Purificación Jiménez fue la primera en introducir el Teatro escolar en los programas de Magisterio de Granada; después otros y otras siguieron su ejemplo. Conozcamos por ella misma cómo empezó esta aventura hace 20 años. (P. Jiménez, 1984, 143 a 149).

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

En Granada, en la Escuela de Magisterio, vengo impartiendo, desde hace dos cursos, teatro infantil como asignatura optativa de tercer curso. Se implantó esta asignatura en el curso 1981–1982. En mis clases de Literatura Infantil trabajábamos de manera activa. Los alumnos formaban grupos que se encargaban de presentarnos a toda la clase, de la manera más viva, práctica y sugestiva posible. Si en una lectura es suficiente la entonación, pausas, etc., en las nuestras incorporábamos muchos otros códigos que conforman el lenguaje teatral:

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

METODOLOGÍA DE LAS CLASES.

En esta asignatura establecemos tres niveles de trabajo:

- a) *El primer nivel, teórico–informativo. Se hace una especie de historia del teatro infantil.*

b) *En el nivel práctico trabajamos en grupos de aproximadamente cinco–siete alumnos. Intentamos realizar no sólo teatro para niños de actores, sombras y títeres, sino también desarrollar las posibilidades de todos y cada uno como animadores, mediante la dramática creativa. Con la metodología grupal empleada se elimina la competitividad, se fomenta la solidaridad, se estimula la desinhibición, se desarrolla el mejor conocimiento propio y ajeno, se vuelve, en definitiva, a recuperar la infancia, el valor del juego. Se fomenta su gusto por la estética, se impulsa su creatividad y se dan alas a su imaginación.*

c) *El nivel que llamo investigativo se desarrolla en la calle. Consiste en conocer los grupos que hacen teatro infantil en nuestra ciudad, los centros donde se trabaja el teatro para niños.*

PROGRAMA DE TEATRO INFANTIL Y JUVENIL.

Tema 1.–El teatro y el niño.

Problemática en torno al teatro infantil. Concepto de teatro infantil.

Teatro tradicional y teatro actual. Teatro de niños y teatro para niños; características y objetivos. Teatro de participación.

Teatro infantil libre.

Tema 2.–El teatro en la escuela.

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

Tema 3.–La dramatización.

Concepto y objetivos. Expresión y creatividad en el drama. Ejercicios de dramatización.

Dramatización de poemas y canciones. Dramatización de cuentos.

Tema 4.–El teatro de muñecos.

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

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

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

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

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

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

– Universidad de Sevilla:

Desirée Ortega (1996, 227 a 230) nos informa en su exposición sobre un Curso de Doctorado de dicha Universidad con amplias repercusiones pedagógicas y literarias, además de dos talleres de Teatro:

«'Ciencias del Espectáculo' es destacable además de por su carácter interdisciplinar, por su vocación aperturista, su intención de ir más allá de los límites de la Universidad. Fruto de esta filosofía fue por ejemplo, la publicación del libro Locos por el Teatro. Se trata de una recopilación de piezas teatrales breves, con indicaciones muy precisas, ideales para ser representadas por jóvenes de catorce a veintiún años, escritas por alumnos y profesores del programa. Fue tal el éxito de esta obra que se puso en marcha una segunda parte, dentro de la colección Surteatro, bajo el título Más Teatro. Al mismo tiempo se ha diseñado también un manual teórico-práctico destinado a orientar en la actividad teatral dentro del marco de las enseñanzas medias.

Por otra parte, quisiéramos hablar sobre los dos talleres de teatro de esta Facultad de Filología. En primer lugar, desde 1985 funciona el T.U.F. o Teatro Universitario de Filología. Hasta la fecha ha realizado varios montajes teatrales, participando en muestras universitarias y festivales de teatro joven, obteniendo diversas menciones.

Y en 1991 es de creación reciente el Taller de Teatro Clásico.»

– **El Teatro Universitario.**

El divorcio entre teoría y práctica teatral en la universidad española con la falta no sólo de cátedras de teatro, sino también de asignaturas específicas en muchas de nuestras universidades, es secular. Un conocido intento de unión de las dos facetas fue *La Barraca*, que paseó a nuestros clásicos por la España rural. Siguiendo este ejemplo, aunque bajo una ideología bien distinta, surgen los T.E.U. dependientes del S.E.U. (Sindicato Español Universitario). Estos estudiantes de ciencias y letras distinguían perfectamente entre una clase de literatura y el hecho teatral, vivo y vibrante, que les ofrecía inmensas posibilidades de comunicación. El principal objetivo de estos jóvenes que disfrutaban plenamente haciendo teatro, era la posibilidad de expresión que la escena les brindaba.

«Y es que para ellos el teatro representa, dejando a un lado 'cruzadas nacionales', su manera de entender la universidad y la literatura. Es el mejor modo de educarse en la vida.» (Bajo, M^a. J., 1996, 411)

NOTAS SOBRE EL TEATRO ESPAÑOL UNIVERSITARIO

(Sanchis Sinisterra, J., 1959, 10)

DE LA MISIÓN DEL TEU

- I. Tres son las misiones fundamentales del TEU:
 - Despertar vacaciones.
 - Crear en la Universidad un ambiente teatral.
 - Extenderlo a todos los campos posibles.
- II. Son también importantes:
 - Probar caminos y moldes que el teatro comercial no puede intentar.
 - Instituirse como escuela de futuros actores, técnicos y directores profesionales.
 - Eliminar prejuicios inútiles y deformaciones del arte escénico.
 - Despertar el sentido crítico y de discernimiento.
 - Educar en lo posible a un sector del público.

DE LA LABOR DEL TEU

- I. Para todo ello debe realizar una labor:
 - Gradual.
 - Constructiva.
 - Coherente.
 - Continua.
- II. Orientada hacia:
 - La educación técnica de todos sus elementos.
 - La formación de su cultura teatral, basada en la lectura de teóricos, en el estudio de la historia de la literatura dramática y, sobre todo, en el conocimiento directo de los autores fundamentales.
 - El despertar de su sensibilidad artística, de su interés por todo lo que con la escena se relacione, y de su capacidad de entrega al teatro.
- III. Y también hacia:
 - La responsabilización del público como parte "activa" de la representación.
 - Su práctica de dos virtudes armonizables: exigencia y comprensión.
 - Su conocimiento de los momentos de interés en la historia del teatro a través de ciclos o de obras fundamentales.

DE LOS ACTORES DEL TEU

- I. Norma fundamental: no considerar el teatro como un juego para robarle horas al estudio o llenar los ratos libres.
- II. Cualidades indispensables:
 - inteligencia,
 - o fantasía,
 - o sensibilidad,
 - con un mínimo de condiciones naturales (voz, presencia, ritmo, flexibilidad).
- III. Defectos en que suele caer:
 - Falta de responsabilidad.
 - Desinterés por su formación técnica.

DE LOS ELEMENTOS TÉCNICOS DEL TEU

- I. Necesidad de un asesor artístico encargado de decorado y vestuario, con previa formación o intención de estudio.
- II. Necesidad de un asesor técnico encargado de luminotecnia y efectos especiales.
- III. Coordinación de ambos elementos con la labor de dirección.
- IV. Todo ello acompañado de una visión práctica y funcional y de un gran instinto de improvisación y adaptación.

DE LOS DIRECTORES DEL TEU

- I. El director ha de tener una visión clara de la misión del TEU, de los caminos a seguir y de las posibilidades con que cuenta.
- II. Cualidades fundamentales:
 - Espíritu activo para vencer la natural desidia estudiantil.
 - Presencia de ánimo para hacer frente a un camino lleno de contrariedades.
 - Visión coordinadora.
 - Ideas claras sobre la esencia del teatro.
 - Conocimiento técnicos más o menos profundos, pero en cualquier caso suficientes para suplir un fallo.
 - Todo ello acompañado de una previa experiencia teatral práctica, indispensable para dar un mínimo de dignidad y madurez a la representación.
- III. Debe saber también:
 - Cuál es el fin de un TEU.
 - A qué público se dirige.
 - Qué medios puede utilizar.
 - Cómo adaptarse en cada representación a cada circunstancia.
- IV. Por último, debe dosificar sus posibilidades de creación y sacrificarlas en lo justo a una pureza de expresión al servicio de la obra dramática.
 - Para ello es importante discriminar entre lo que es un TEU y lo que es un teatro de ensayo, así como lo que en ambos hay de uno y de otro.

DE LOS MEDIOS DEL TEU

- I. Personales: los ya citados de
 - actores
 - director
 - decorador
 - luminotécnico
 - y un equipo de trabajo para la realización de decorado, vestuarios, etc.
- II. Materiales:
 - Un mínimo de dos focos.
 - Cámara negra.
 - Telas para confeccionar un vestuario propio.
 - Y los complementos de madera, pinturas, papel, etc., que permitan adaptar cualquier lugar para escenario de una representación.

–Inconstancia.
–Etcétera, etcétera, etcétera...

DEL ALCANCE DEL TEU

- I. Es un error limitar la labor del TEU a círculos puramente universitarios.
- II. Conseguido un nivel medio de dignidad, el TEU debe llevar su tarea formativa a campos de distinta formación cultural.
- III. Probará de este modo la universidad de su carácter actuando en:
 - Hospitales y asilos.
 - Centros de enseñanza.
 - Barriadas e instituciones obreras.
 - Pueblos de la provincia.
 - Y como meta, ante el público de los teatros comerciales, al que el TEU debe dar ejemplo de estilo, dignidad y honradez artísticas, poco frecuentes en el campo profesional.

«El teatro universitario vuelve a levantar el telón. En realidad nunca lo bajó desde tiempos de La Barraca, pero en algunos momentos se le ha escatimado la atención del público y de las universidades. Los pupitres siguen siendo un hervidero artístico y la creación escénica universitaria está más viva que nunca.» (de Francisco, I., 2001)

Ricardo Salvat, catedrático de Historia del Teatro en la Universidad de Barcelona, creador y director de la Associació D'Investigació i Experimentació Teatral (AIET) en 1993, es una de las personas que más han hecho por la docencia teatral en este país. Su opinión acerca de la valoración del TEU es tajante: *«En la Universidad de Barcelona hay una cátedra pero no tiene un teatro. Así ¿cómo vamos a crear profesionales? ¿Cómo vamos a experimentar? El teatro universitario estaba más valorado durante el franquismo que ahora.»*

Y es que la vida del teatro universitario desde su nacimiento en los años republicanos –con la mítica La Barraca que Lorca creara en 1932– hasta la actualidad, ha pasado por escenas tan distintas que son en sí mismas una obra de teatro. A pesar de las dificultades, la experimentación y la calidad de los trabajos sigue siendo elevada, como señala César Oliva, catedrático en la Universidad de Murcia, director de su Aula, especialista en Teoría y Práctica del Teatro y otro de los nombres claves de la docencia teatral. *«Se están haciendo cosas de altura, pero no se puede comparar con el teatro comercial. Son dos cosas distintas. Ésa no debe ser nuestra meta.»*

La realidad interna de los grupos universitarios parte del autodidactismo. El individualismo teatral universitario de València es resultado, por una parte, del fuerte individualismo instaurado en nuestra sociedad, y por otra parte, de la destrucción del grupo en las aulas. Esta destrucción ha socavado a toda una generación de estudiantes que han deambulado por las aulas coincidiendo en cada asignatura con un grupo distinto de alumnos, lo que ha supuesto que el alumno se individualice y pierda todo rasgo de grupo y lucha por el grupo. Otros rasgos de esta realidad interna de los

universitarios es su precariedad económica y espacial. El teatro universitario se encuentra en un lugar desde el que puede ver la sociedad con una visión de conjunto y desde el que estudiar en cierta manera la sociedad, sus leyes, sus formas de expresión, su conducta... Pero el teatro universitario no refleja la situación actual.

«No se trata de conocer las letras sino de articular y saber expresar el pensamiento y los sentimientos, por escrito y oralmente, y es que las ideas vienen de las ideas. Igualmente, hacer teatro en la universidad es una manera de entrar en el teatro, y mantener diálogos y acciones teatrales es una manera de aprender a dialogar y actuar.» (Pallarés, J., 2002, 2 a 6)

TEATRE JOVE

Inició sus actividades en el año 1986 con el montaje de *Cómo gustéis* de W. Shakespeare, dirigida por Pierre Constant. Estrenada en Valencia, tras su presentación por el circuito de salas adheridas a la Consellería de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, se programó en la Sala Olympia de Madrid. Realizó después un espectáculo de iniciación al lenguaje teatral, al lenguaje shakespeariano, que se realizó desde su taller, bajo la dirección de Leopoldo G. Aranda y F. Pujades, y al que se dio el nombre de *Decir Shakespeare*. El 27 de febrero de 1987 estrenó *Romeo y Julieta*, de Shakespeare, en el Teatro Olympia de Valencia, con dirección de Edward Wilson –director del National Youth Theatre of Great Britain–, escenografía de Brian Lee y música de G. Burgon.

TEATREJOVE presentó este *Romeo y Julieta* en Madrid en mayo de 1987 –en la Sala Olympia, del Centro Nacional de Nuevas Tendencias Escénicas–, y, en septiembre de ese mismo año, la estrenó en Londres en el Shaw Theatre, sede del National Youth Theatre of Great Britain.

En el Palau de la Música de Valencia, y dentro del programa *La voz, la música, la palabra*, TEATREJOVE ha puesto en escena «*El verbo hecho mundo*», concierto para piano y cinco actores, a partir de poemas de Unamuno y poetas españoles de la generación de los cincuenta; «*Canciones del alma*», concierto para coro, soprano y tres actores, a partir de textos de San Juan de la Cruz; «*Ausiàs March en concert*», sobre textos del poeta valenciano; y «*Canciones del alma II*», concierto jondo para cantautor y tres actores, de nuevo a partir de textos de San Juan de la Cruz; montajes todos dirigidos por Leopoldo G. Aranda.

6.2.2. Entidades semipúblicas y privadas.

1.– PROEXDRA. Así se presenta este proyecto privado de Formación del Profesorado que intenta suplir las carencias y lagunas de nuestra formación artística. (Mantovani, A., 1997, 24–25).

«EL TEATRO, arte y prototipo de la comunicación humana viene buscando desde hace años su lugar dentro de la EDUCACIÓN.

Para las Enseñanzas del Arte Dramático no se contemplan materias relacionadas con la “Pedagogía Teatral” y el “Teatro infantil–juvenil” en sus aspectos formativos o en el campo del espectáculo.

En el terreno de la Educación y a pesar de que la Dramatización está incluida en los diseños curriculares, no parece estructurada dentro de la preparación inicial del futuro profesorado.

Ante el vacío existente y la falta de una “especialización” tanto para los actores como los profesores, se hace prioritario en estos momentos ofrecer los recursos necesarios para contribuir a la mejora de la calidad del sistema educativo, favoreciendo la formación de profesionales especializados en Expresión y Teatro.»

2.– EINA d’ESCOLA. Empresa ubicada en Barcelona, difusión cultural, especialmente difunde montajes teatrales para niños y adolescentes, en castellano, catalán e inglés. Sus montajes presentan gran calidad. Hemos asistido con nuestros alumnos en varias ocasiones.

«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 1970 y 1976 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, Pantomima y Danza, aplicadas a la educación.» (Motos, T., 1995, 30–37).

3.– 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’EXPRESSIO 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 I 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 1974 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).

4.– 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 sociocultural.

5.– 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*.

6.– 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* (TEATRES DE LA DIPUTACIÓ DE VALÈNCIA) 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.

– 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 ESO: 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.

– 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.

Este formato nos recuerda las 2 maletas que ha preparado José Cañas para la editorial Everest: *Las maletas de Everest* y *Eina d'Escola*, con diversas obras originales o adaptaciones de otras más clásicas para niños y adolescentes. Vienen acompañadas de guías para el profesor muy sistemáticas y pedagógicas.

– 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.

7.– 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.

8.– Muy interesante es la información que nos ofrece M. Domínguez en la Revista MUFACE (Nº 182, 2001, 20).

Animadores teatrales. Gianula Kanelos, que realiza su tesis doctoral en la Fundación Ortega y Gasset sobre las posibilidades de trabajo en las artes escénicas, es coordinadora en la Casa de Oficios Teatrales Guindalera, donde se lleva actualmente a cabo una iniciativa piloto que comenzó el año pasado con la ayuda del INEM, de la Comunidad de Madrid y del Fondo Social Europeo. Como ejemplo de iniciativa local, el objetivo del proyecto es crear nuevos empleos, ofreciendo a jóvenes

madrileños menores de veinticinco años, que no se sienten atraídos por la formación académica pero tienen aptitudes artísticas, la inserción en el mercado laboral. El proyecto trata de definir una nueva figura en el campo de las artes escénicas, la del animador teatral.

9.– Como muestra de esta inquietud por el teatro escolar, adjuntamos algunas propuestas y realidades en el ámbito de habla hispana:

– CHILE:

Programa Nacional de Teatro Escolar 2002 (Internet)

El Programa de Teatro Escolar se constituye en un ejercicio motivador que se reforzará con sus orientaciones favoreciendo las metodologías presentes en la Reforma Educacional.

• **Objetivos Generales:**

1. Reconocer que frente a un mundo cada vez más globalizado, y a una diversidad regional como paradigma de trabajo, el teatro unido a la educación se presenta como uno de los ejes fundamentales como resguardo de nuestra identidad.
2. Fomentar y reconocer que a través de la expresión dramática el mundo escolar da respuesta a principios fundamentales de la Reforma Educacional y además, orienta los intereses del educando en un espacio y participación.

• **Objetivos Específicos:**

1. Estimular la participación creativa de los estudiantes.
2. Facilitar la realización individual, la socialización temprana del arte y la integración en la comunicación a través de la experiencia artística.
3. Fomentar y sensibilizar al educando y a la comunidad en el gusto por la práctica artística.
4. Contribuir al incremento del acervo cultural de los estudiantes a través de un encuentro teatral.

– MÉXICO (Veracruz)

Teatro y OCE (Internet)

La Organización Cultural Estudiantil pone a consideración de todos los que nos visitan los objetivos y aspectos que se consideran en la creación de un Taller de Teatro escolar, basado en el programa que usa el Director del grupo en la Escuela Secundaria y de Bachilleres de Artes y Oficios donde lo realiza.

** Finalidades del Teatro en la escuela.*

El teatro es el escenario donde se representa el infinito mundo de las pasiones y de los destinos humanos. Es justamente donde se puede recoger el palpitar de la vida de un país, de una época, de una civilización. El Teatro constituye una fuerza constructiva y eficaz en la formación de la conciencia de un pueblo. Es el más evidente y claro reflejo de la vida. Para ello, en la adolescencia, etapa en que el hombre despierta a la vida para estructurar su personalidad definitiva, el teatro ofrece recursos insospechados.

El teatro educativo pretende hacer comprender al alumno que lo practica, la razón y la finalidad de la comunicación en el género humano; afirmar en el estudiante el concepto de que la comunicación tiene una supremacía jerárquica sobre otros valores humanos y que mediante la comunicación se emprende la búsqueda de los valores que regirán su vida. Para resumir, podemos decir que las principales finalidades del teatro educativo, especialmente del teatro para adolescentes, son que el alumno:

- Se vincule con la universalidad de los conceptos: hombre, sociedad, nación, país, mundo.
- Comprenda el suceso histórico pasado y presente.
- Adquiera determinada capacidad analítica que lo conduzca a la objetivación.
- Comprenda la importancia del trabajo en grupo por encima de las individualidades.
- Utilice el trabajo teatral para llevar, fuera del ámbito escolar, las informaciones que recogió en el aula, con el fin de que los demás integrantes de su comunidad utilicen y aprovechen su mensaje en la búsqueda de formas superiores de vida.
- Ofrezca a la comunidad formas conscientes e inmediatas de conocimiento que con ellas pueda romper los límites mutiladores de la ignorancia.
- Informe al público en general acerca del ambiente, situaciones, conductas y sistemas que la mayoría ignora por falta de interés o por negligencia, ya que la finalidad última del teatro educativo va orientada hacia la comunicación del estudiante con su circunstancia social, la tarea común de descubrir juntos mejores posibilidades de convivencia.

– E.E.U.U. (Los Ángeles)

La Junta Municipal de Villaverde, a través de su Servicio de Educación, viene desarrollando desde el curso 89/90 un programa de “TEATRO ESCOLAR”, dirigido a Centros de Educación Primaria del Distrito. Con esta Actividad pretendemos favorecer el desarrollo de Técnicas de Expresión, orientadas a enriquecer y complementar los Proyectos Educativos de los Centros

Escolares. El Programa a desarrollar va dirigido a grupos de alumnos/as de 3° a 6° de Educación Primaria.

● **El taller de teatro en la escuela.**

Permite la participación del niño en el Juego Dramático, medio idóneo para lograr su expresión. Contribuye al logro de las metas propuestas para esta etapa educativa:

- Autonomía personal.
- Aprendizajes básicos.
- Socialización.

Permite un proyecto globalizado de los diferentes medios de Expresión.

- Lenguaje.
- Plástica.
- Movimiento Corporal.
- Música.

Suscita la participación activa de niños y profesores, ofreciendo una alternativa de trabajo que debería incluirse en las programaciones escolares, relegando el papel de actividad extraescolar de menor importancia.

● **Objetivos Generales.**

- Favorecer la formación integral del niño/a como ser social.
- Desarrollar su potencial creativo y de aprendizaje.
- Elaborar un proyecto de actuación docente, integrado en la programación del curso.

● **Objetivos específicos.**

- Estimular, favorecer y potenciar el placer por la lectura y la expresión oral.
- Favorecer los diferentes medios de expresión (lenguaje verbal, música, conocimiento corporal, producción plástica...).
- Estimular el espíritu crítico.
- Favorecer las relaciones personales con compañeros y adultos.
- Participar en la planificación y realización de actividades grupales.

● **Contenidos.**

- El teatro como medio de expresión.
- Desarrollo de la imaginación.
- Conocimiento del esquema corporal.
- El ritmo.
- Juegos de expresión dramática.

- La plástica en la expresión dinámica.
- Expresión libre.
- La música.
- Creación de un espectáculo colectivo.

● **Metodología.**

La metodología de las sesiones se basará en modelos activos, prácticos y participativos.

6.2.3. Las Escuelas Superiores de Arte Dramático.

A. Díaz Capitán resume así la situación académica de las ESAD según dispone la LOGSE: (Díaz, Capitán, A., 2000, 318).

«Las enseñanzas de arte dramático se integrarán en un solo grado, superior. Para acceder a ellas será preciso: estar en posesión del título de bachiller y haber superado una prueba específica para cursar con provecho tales enseñanzas. Para los profesores de arte dramático será necesario el título de licenciado, ingeniero, arquitecto o equivalente, y el conocimiento de las materias pedagógicas requeridas. Quienes cursen con suficiencia estos estudios recibirán el título Superior de Arte Dramático.»

En ese tiempo los estudiantes pueden especializarse en Dirección de Escena y Dramaturgia, Escenografía e Interpretación, y al acabar estos estudios, los alumnos obtienen un título equivalente a todos los efectos al Licenciado Universitario. De este modo, al finalizar la carrera se consiguen profesionales especializados en escritura dramática, crítica e investigación, montaje escenográfico y resto de ámbitos de la interpretación (voz, cuerpo, manipulación de objetos –títeres, marionetas,...– y teatro musical).

En una entrevista que mantuvimos con el Profesor D. Antonio Díaz Zamora (conocido Director de Teatro y Jefe de Estudios de la ESAD de Valencia) nos hacía la siguiente crítica a la situación académica actual de las enseñanzas dramáticas:

Alguien puede pensar que la polémica que existe sobre la enseñanza de teatro y del resto de artes escénicas es una polémica menor. En cambio, otras personas piensan que es una cuestión importante y que puede tener gran incidencia en el desarrollo de la actividad teatral.

En la actualidad, la situación académica es bastante irregular, por utilizar un adjetivo sin connotaciones valorativas. La

enseñanza de iniciación y media no están reguladas de ninguna forma. La enseñanza superior está curiosamente separada de la universidad, que es donde dan las demás enseñanzas superiores, sobre todo las de prestigio.

La enseñanza superior del teatro está encomendada por ley a las Escuelas Superiores de Arte Dramático, con indicación expresa de las materias que se deben impartir, pero con una regulación más próxima a los institutos de enseñanza media que a las escuelas universitarias.

La distribución de estas escuelas superiores de arte dramático es aún más irregular, por tanto hay que utilizar el mismo adjetivo. Existe una en Madrid que además tiene el título de "real". En Barcelona, el instituto del teatro tiene también esta categoría. Existe otra en Valencia, con la categoría de escuela. Una más en Murcia, y tres en Andalucía. El resto del territorio es un desierto donde sólo hay escuelas no oficiales, sin títulos reconocidos, que desarrollan su actividad con pocos medios y con un gran esfuerzo personal.

En diversas ocasiones, se ha hablado de planes académicos para llevar los estudios teatrales a las universidades para regularlos como el resto de las materias superiores. Ahora se vuelve a hablar de un nuevo intento, incluso en Sagunto se ha hablado de crear una ciudad de las artes escénicas.

Lo único que podemos hacer es esperar a que el arte dramático suba de categoría, y por el momento intentaremos sacar el máximo partido de las escuelas en las que ahora podemos estudiar.

(Valencia, Abril, 2001)

Veamos a continuación, como ejemplo, algunos aspectos interesantes de la página Web que la ESAD Valencia mantiene en Internet.

PRESENTACIÓN

Las Escuelas Superiores de Arte Dramático, surgen de la necesidad de no dejar la Enseñanza Teatral abandonada a la propia capacidad autodidacta tradicional.

En ella pretendemos, mediante un método coordinado, lograr la formación esencial de los profesionales del Teatro. Desde siempre hemos conocido actores que por unas facultades innatas no han pasado por este tipo de Escuelas, de la misma manera que hoy día hay renombrados profesionales que han salido de ellas.

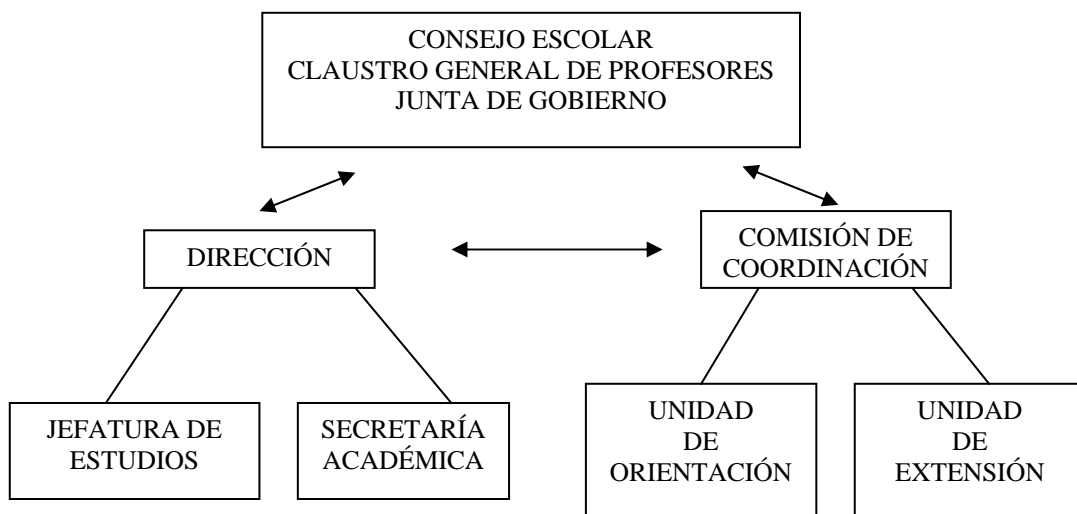
Pero, llega a ser expresivo, encontrar el camino escénico de una historia humana, plantear al espectador problemas, relaciones y sentimientos palpitantes compartidos desde el escenario es el impulso que lleva a la necesidad de crear. Escuelas con estudios organizados y metodizados como algo normal en el aprendizaje de todas las artes.

Esta misión tan importante ha sido encomendada a la Escuela Superior de Arte Dramático.

El **área de actuación laboral** es en estos momentos extensa, dada la pluralidad existente en el campo de la actuación, teatro público, teatro privado, teatro independiente, así como las diversas televisiones que proporcionan actuaciones, figuraciones, presentación de espectáculos, etc., al igual que trabajos de doblaje y otros.

ORGANIGRAMA

El organigrama de la ESAD para los próximos cuatro años es el siguiente:



PLAN DE ESTUDIOS

Las enseñanzas de arte dramático comprenden un grado único de carácter superior, cuya duración es de cuatro cursos académicos. El currículum de los estudios de arte dramático se estructura en las especialidades siguientes:

- Interpretación.
- Dirección de escena y dramaturgia.
- Escenografía.

IMPORTANTE: En estos momentos en la ESAD se imparte únicamente la especialidad de **Interpretación**, en su **opción A**.

Para concluir este breve repaso por la formación dramática y pedagógica de las ESAD en España, no podemos olvidar la opinión de dos profesionales cualificados, uno de la ESAD de Murcia y otro de la RESAD de Madrid. El primero intenta unir en su artículo los objetivos de las ESAD con la enseñanza de la D y T en la ESO y con toda clase de intervenciones psicopedagógicas, e incluso médico-terapéuticas. Y el segundo hace un repaso por la historia de las enseñanzas dramáticas en España para obtener una conclusión positiva de la actualidad.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo las enseñanzas artísticas oficiales han iniciado un interesante proceso de evolución en busca de su propia identidad como institución docente. Además, se han introducido las enseñanzas de teatro en los ciclos de primaria y secundaria. Otro tema es en qué condiciones se desarrollan estas enseñanzas en estos ciclos y si tienen una dotación de profesorado adecuada.

Las enseñanzas oficiales de arte dramático se apoyan en un plan de estudios cuyo currículo recoge, principalmente, tres bloques de especialidad: Dirección, Interpretación y Escenografía, tal y como se aprueba en la Orden de 1 de agosto de 1992. Pero la LOGSE aún no está plenamente desarrollada y las escuelas de arte dramático han sido, y aún hoy lo continúan siendo, organismos docentes equiparados administrativamente a los institutos de enseñanza media o con los centros de formación profesional. Una puerta importante se le abre a este tipo de centros con el enunciado del artículo 45 de la LOGSE, aptd. 1º, en el que se hace equivalente el título superior de arte dramático con el título de licenciado universitario “a todos los efectos”. Si bien este artículo no está desarrollado sí supone una vía importante para la consolidación de las ESAD como instituciones docentes con carácter distintivo, tanto en la administración como en la docencia, y las acercan, tal y como están en Europa, a las instituciones universitarias.

Este acercamiento debe servir para reforzar la institución docente de arte dramático y poder entrar en contacto, de forma oficial y directa, con facultades como la de psicología, pedagogía, educación física, medicina, informática, ciencias de la educación, facultades de letras, etc., en definitiva, aquellas a través de las cuales se puedan generar caminos de apertura para cada una de las parcelas profesionales, como la dramaturgia, la literatura dramática, el teatro de objetos y el mimo, la expresión corporal, el psicodrama, la pedagogía teatral, todas aquellas que parten, se derivan o tienen relación con el currículo de las enseñanzas de arte dramático.

El acercamiento a otras disciplinas académicas a través de las instituciones responsables de su desarrollo, amplía el horizonte de actuación de las ESAD, por ejemplo, en el trabajo de educación a niños con problemas fonales, auditivos, motrices, etc., a través de procesos de dramatización y respaldados por los profesionales adecuados y los trabajos de investigación más oportunos al caso.

Si el artículo 45 establece el nivel de titulación que han de tener las enseñanzas de arte dramático oficiales, el 38 deja muy claro cuál es la finalidad de estas enseñanzas: la formación y cualificación de los futuros profesionales del medio. La consecución de esta finalidad adopta dos direcciones claramente diferenciadas una de la otra, pero que tienen un alto grado de confluencia: La formación puramente artística y la formación en la didáctica y la pedagogía teatral.

En esta parcela del arte dramático las escuelas oficiales tienen la responsabilidad de tener un claustro de profesores capaces de una continua formación, así como un sistema de formación coherente con las exigencias expuestas que no posibilitan los Centros de Educación del Profesorado (CEP), ni tampoco la actual dependencia de las direcciones provinciales de educación y ciencia en el caso del MEC, como ocurre en España en las Escuelas de Arte Dramático que de él dependen.

La Educación Secundaria Obligatoria contempla en su currículo, como optativa, un “Taller de teatro” a elegir entre un “Taller de Artesanía, Taller de Astronomía, Los procesos de Comunicación, Imagen y Expresión, Canto Coral, Taller de Matemáticas, Expresión Corporal, Transición a la Vida Adulta y Activa, frente a las optativas 2ª. Lengua extranjera y Cultura clásica. El que se contemple la actividad teatral en el currículo de medias es un aspecto interesante que introduce la LOGSE, pero el lugar que ocupa en el currículo no le da la consideración social y cultural que el teatro tiene.

Viendo los enunciados de objetivos y contenidos, observamos la necesidad de un auténtico especialista para poder desarrollar correctamente y con garantías de éxito el programa de objetivos, contenidos y actividades. No es una tarea que los CEP puedan llevar a cabo a partir de programas para profesores de Literatura, como se ha venido haciendo, pues “El Taller de teatro” va mucho más allá de ser una actividad circunstancial y lúdica y se convierte, de acuerdo con sus objetivos, en un amplio proceso de formación del individuo en el trabajo colectivo y personal. Por eso es interesante que en los primeros ciclos de educación se hable de la formación teatral del individuo como un aspecto que completa su formación general.

En este sentido, 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.. (Martínez Lax, F., 1996, 155 a 158).

— — — — —

La enseñanza teatral, en consecuencia, nace aquí (España) de forma tardía y plagada de dificultades. Junto al Instituto del Teatro de Barcelona (1913), pronto se contó con docencia dramática en Murcia, Valencia, Málaga, Córdoba, Sevilla, Pamplona, Asturias, Zaragoza. Las diferentes reformas educativas pasaron sobre el Arte Dramático sin romperlo ni mancharlo. La persistencia en este error educativo se prolongó más allá de lo razonable.

Para lograr este complejo entramado (poner en marcha la LOGSE), se necesitaba, en primer lugar, articular la remodelación en tres aspectos básicos y complementarios: nuevos planes de estudio, regulación del estatuto del profesorado, y equipamiento mínimo de los centros docentes. No hay que decir que esta radical reconversión requiere un alto coste económico, así como un notable esfuerzo por parte de los docentes, que deben acomodarse en breve tiempo a programas seriamente remodelados.

En resumen, es justo que las enseñanzas teatrales en España han encontrado, por fin, un camino de razón y rigor. (Medina, M., 1996, 27 a 30).

Magisterio, 11-2-04, pág.11.

Las enseñanzas artísticas están cada día más cerca de ver convertida en realidad una aspiración que vislumbraron con la Logse en 1990: convertirse en estudios universitarios, para lo que es necesario dar el primer paso de convertirse en facultad. Éste ha sido el guante recogido por la Universidad Politécnica de Valencia y avalado inmediatamente por el conseller de Educación, Esteban González Pons. De este modo, la Universidad Politécnica de Valencia ha propuesto la creación de la Facultad de Artes Escénicas, Música y Danza, lo que permitirá que estas titulaciones pasen a ser títulos universitarios, una iniciativa pionera en España y que está llamada a ser imitada.

P. Rovira.

6.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR DE D y T.

Según Ander-Egg, E.: Profesor: *«Persona que enseña una ciencia, técnica o arte. La función del profesor –como se dice en un documento de la UNESCO– es una forma de servicio público. Para su desempeño se necesita de competencia (conocimiento de la asignatura, arte o técnica que enseña y preocupación por una puesta al día permanente) y coherencia (actuar conforme con la escala de valores a la que dice adherirse)».* (1997, 142)

Es palpable que las características físicas de una persona son apreciables y en muchas ocasiones y en algunos trabajos se tengan en cuenta. No es que sea necesario poseer un físico concreto, pero está claro que la salud y por ejemplo la edad en profesores de Educación Infantil es determinante a la hora de dar clase. Las cualidades didácticas, tales como: la formación en métodos de enseñanza, el conocimiento psicológico del alumno y la preparación cultural, son trabajadas durante la formación del Profesorado. Pero y ¿esas otras características como el equilibrio interior, la empatía, el entusiasmo, el buen humor, el dominio de si mismo, la madurez... ¿Quién y en qué momento se forma al Profesorado en esa línea?

Estas cualidades, entre otras, que más tarde analizaremos, son importantes también a tener en cuenta en un actor. La diferencia está, en que al actor, sí se le potencian esas cualidades de: dominio de sí mismo, claridad de expresión, equilibrio, empatía, imaginación... Por otra parte, no se tiene en cuenta que el Profesorado está comunicando continuamente con su voz, con su cuerpo y nadie le ha enseñado a expresar y a comunicar creativamente. ¿Cómo es posible formar alumnos creativos si a nosotros no nos han potenciado la capacidad de creación, si no nos han enseñado a comunicar con soltura? Muchos de los aprendizajes necesarios para ser actor y actriz, son aprovechables en el ámbito de formación del Profesorado.

La atención del actor tiene que ser orgánica, activa y abierta. Orgánica: porque todos los órganos vitales tienen que estar a disposición de una actitud expresiva. Integrar lo físico y lo psíquico, supone un comportamiento orgánico. Tener una atención activa y abierta, es estar atento y concentrado ante el otro y el entorno, saber responder: acción–reacción. La mente del actor debe estar abierta a las nuevas ideas.

Estas cualidades son similares a las que debe poseer un buen profesor. Éste debe estar continuamente atento al alumno y ser capaz de responder a sus necesidades de aprendizaje. Debe tener siempre una actitud abierta y flexible ante cualquier respuesta del alumno y así ese feed–back dará lugar a un mejor aprendizaje. Ambos, profesor y actor, deben estar concentrados en su acción para que cualquier elemento sirva de estímulo. ¿Concebimos un maestro de nuestro tiempo sin ponerse al día? El docente exige de una formación continua. Esta comparación nos lleva a simplificar en tres características claves el rol del profesor:

- Una formación continua, una puesta al día en su trabajo.
- Una personalidad equilibrada.
- La profesionalidad, la vocación en la enseñanza.

Estos puntos podrían servir de orientación como criterios para reconocer la capacidad docente y educativa de un maestro y nos permiten, a su vez, ser una guía para la autoevaluación de nuestra tarea educativa.

El “Diccionario de las Ciencias de la Educación” de Santillana (1983, 1156), señala dos grandes bloques, aquellas características que se aprecian en el docente y las que están ocultas. Ambas definen el modo de ser y de actuar de esta profesión:

1. Cualidades objetivamente apreciables: salud, edad, sexo y presencia física.
2. No definidas objetivamente:
 - Intelectuales: claridad de ideas y expresión, serenidad de juicio, objetividad, imaginación, memoria, capacidad para analizar y sintetizar, preparación cultural.

- Didácticas: adaptación al educando, métodos de enseñanza.
- Morales: madurez afectiva, equilibrio interior, empatía, justicia, imparcialidad, dominio de sí mismo, paciencia, optimismo y buen humor.

Es necesario un trabajo, una educación más expresiva por parte del profesor, una mayor libertad en los currícula, que nos dejen ser a nosotros mismos para realmente expresar lo que somos. Para ello, la calidad y la mejora de la enseñanza no está solamente en los cambios de curriculum, ni en los Proyectos Curriculares... (evidentemente estos cambios son necesarios), está en una auténtica reforma por parte del profesorado, una formación más libre, más expresiva donde se abran los cauces del drama, de la acción de la vida, en definitiva embarcarnos en la aventura de la expresión.

«Formar alumnos creativos supone formar docentes creativos, con conocimientos teóricos y prácticos de la disciplina que van a impartir y también con conocimientos didácticos, expresivos y comunicativos. La expresión dramática ayuda a formar personas creativas, de tal manera que su tarea docente será más atractiva, motivadora, sugerente y dará mejores resultados en el aprendizaje del alumno.» (Bayón, P., 2003, 79)

Si el profesor está bien informado y formado en la Expresión Dramática sus posibilidades docentes se amplían en los siguientes campos:

- Mejor utilización de sus recursos naturales: voz, gesto, movimiento... consecuentemente mejora la comunicación en el acto didáctico.
- Utilización del juego dramático como elemento globalizador de determinados aprendizajes (En los primeros años de aprendizaje).
- Creación de un taller de teatro, como actividad de expresión dentro del horario escolar o como actividad extraescolar.

Cinco grandes principios unen al artista con el pedagogo:

1. Los dos enseñan o hablan de lo que enseñan con pasión.

En el caso de la enseñanza lo perciben claramente los alumnos y también el propio enseñante que disfruta de su materia preferida y hace que los alumnos la disfruten. En el caso de la conversación con amigos o compañeros se da por supuesto lo mucho que se divierte el profesor de Dramatización o de Teatro porque está haciendo lo que le gusta. Si el interlocutor es un desconocido, éste no tarda mucho en hacerse una composición de lugar y descubrir la ilusión y entrega con que realiza la actividad.

2. Transmiten su saber y su saber hacer con rigor y flexibilidad.

¿Cómo llegar a una intervención disciplinaria en un proceso creador sin dominar al individuo? ¿Cómo hacer sentir que estamos ante una actividad liberadora y al mismo tiempo ser conscientes de que hay unas reglas que conviene respetar para poder conseguir unos resultados?. Las reglas del juego deben estar claras al principio para evitar malentendidos y problemas posteriores que arruinen las buenas vibraciones de un proceso creador y se bloquee la dinámica de la actividad.

3. Permiten la apertura a la marginalidad y la creatividad con todo el fervor de sus convicciones.

La Dramatización y el Teatro son percibidas como actividades que subvierten las normas de funcionamiento de cualquier otra asignatura. No puede ser de otro modo si se considera fundamental el juego y si incita a gritar, correr, bailar, reírse, tirarse al suelo, subirse por los muebles y las paredes, esconderse, hacer el payaso, imitar a los demás, incluido el profesor, hacer relajación, dar soluciones distintas, imaginativas y disparatadas a los problemas y hacer funcionar el cuerpo y el corazón, además del cerebro. Y lo peor de todo es que el profesor también lo hace. ¿De qué otra manera se puede creer en una pedagogía creativa? Sorprende a sus alumnos y se siente sorprendido por ellos muchas más veces. La marginalidad en la enseñanza existe.

4. Es ferviente defensor de la improvisación pedagógica y teatral como metodología de trabajo que compone con personas, sucesos y situaciones.

La improvisación teatral y pedagógica de trabajo e investigación. En su vertiente teatral hace surgir al exterior las ideas o sentimientos por medio de una propuesta dramatizada. En su vertiente pedagógica la improvisación forma parte de los procedimientos didácticos y es una técnica de simulación que para el alumno supone un proceso que da como resultado una representación dramática a partir de unos papeles previamente aceptados. La improvisación pedagógica y teatral supone en el profesor un conocimiento de:

- a) Los principios básicos de la improvisación: confianza en sí mismo y en los demás, capacidad de concentración en un rol o en una situación, conocimiento de las técnicas de mezcla de grupo;
- b) Las nociones fundamentales para estructurar una improvisación y sus clases: momentos de la improvisación, originalidad, combinación o mezcla de participantes;
- c) Los elementos de la improvisación: son los mismos que los del lenguaje teatral.

5. *El artista y el pedagogo se enseñan mutuamente un saber ser.*

El plano de la relación afectiva que se establece con los alumnos es fundamental para una buena dinámica del grupo, el terreno abonado para poder llegar a los objetivos previstos. La Dramatización y el Teatro considerados como disciplinas académicas necesitan la presencia de un profesor especialista, el artista pedagogo cuya formación es el compendio de tres saberes: *saber, saber hacer, saber ser.*

«SABER: Conocimientos teóricos y prácticos tanto del campo de la pedagogía como del arte dramático. SABER HACER: Aplicar los conocimientos pedagógicos y dramáticos y saber enseñarlos. Saber enseñar la teoría y la práctica de la asignatura a partir de las ideas y conocimientos previos de los alumnos que construirán su propio aprendizaje. SABER SER: Actuación e intervención educativa basada en la improvisación teatral y pedagógica basada en experiencias, conocimientos y situaciones y dinamizada por la relación personal afectiva con el alumno.» (Tejedo, F., 1997, 48 a 62).

Desde nuestro punto de vista creemos que se puede tratar el arte dramático en la enseñanza como una creación pedagógica. En efecto, de la misma manera que un director de teatro utiliza todas las técnicas y todos los instrumentos teatrales que tiene a su disposición para lograr que los actores pongan en juego toda su capacidad expresiva, el enseñante utiliza todas las técnicas e instrumentos de que dispone para lograr la implicación y el aprendizaje de los estudiantes. En ambos casos, los dos se sirven de la educación creativa y se les podría definir como artistas–pedagogos. Utilizando la actuación pedagógica en el sentido de acto creativo, es decir de descubrimiento, de mezcla, de combinación, de síntesis de hechos, de ideas, de facultades. El resultado hallado será como una sorpresa porque los elementos utilizados serán más conocidos y familiares. Todas estas razones avalan la utilización de la mezcla al servicio del artista–pedagogo.

Sin embargo, el problema pedagógico no consiste en responder a las preguntas, sino en ayudar a imaginar y a descubrir, a sugerir caminos que conduzcan a los interrogantes que permitan que la persona tenga una apertura a la comprensión, la explicación o la justificación. La pedagogía debe suscitar estímulos y no proponer barreras para la creación. En suma, debe ser una pedagogía de la sorpresa y de la interrogación, que ponga a los estudiantes en situación de investigación y les dé la oportunidad de encontrar sus propias respuestas.

Ante todo, el artista–pedagogo se define como un pedagogo creativo. Es un docente especializado en arte teatral que sabe utilizar los conocimientos, las técnicas y los instrumentos propios del arte y de la pedagogía, tanto en los cursos teóricos como en los talleres prácticos, a fin de mezclar y de sacar su máxima potencia, de cara a una enseñanza creativa. Cuando utilizamos el

término artista–pedagogo, queremos englobar no solamente las dimensiones arte y pedagogía en nuestra definición, sino igualmente, todas las facetas relativas a la creación (artística y literaria) y a la comunicación (oral, gestual y escenográfica). Es indispensable concebir este término como algo completo y distinto en sí mismo, y no como una simple aglomeración de palabras.

Porque, si la pedagogía creativa reposa sobre una serie de actividades del comportamiento teniendo como finalidad permitir a la persona expresarse, el teatro, igualmente, busca los mismos fines a través de una serie de actividades artísticas favoreciendo la creatividad y la comunicación. En efecto, el arte dramático es en esencia una materia práctica que emplea todas las formas de expresión y, como la pedagogía creativa, atrae la atención del participante sobre una o varias maneras de proceder suponiendo más particularmente la divergencia.

«Así pues, el arte dramático y la pedagogía de la creatividad se encuentran cuando se trata de sensibilizar a la persona que aprende en la complejidad de sus estructuras mentales, enseñando al estudiante a dialogar con las informaciones aprendidas y adquiridas por la experiencia, la experimentación y la vivencia.

El arte dramático y la pedagogía se apoyan en el principio siguiente: respetar las preguntas de los alumnos y ayudarlos a encontrar sus respuestas. La meta consiste en abastecer a los alumnos de las herramientas que les permitan cubrir un gran campo de conocimientos, no sólo en el seno de una misma disciplina sino en relación con otras.» (Laferrière, G., 2000, 92 a 97).

Para finalizar qué mejor que las reflexiones de un experto en el tema como es el profesor valenciano Tomás Motos (1995, 30 a 39):

«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 qué 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 su 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 voluntarismo 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.» (pág. 32–33).

● CAPÍTULO IV

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS

1. Introducción.
2. Principios de Psicología general.
 - 2.1. La percepción sensible.
 - 2.2. La imaginación.
 - 2.3. La memoria.
 - 2.4. La inteligencia.
 - 2.5. La afectividad.
 - 2.6. La motivación.
 - 2.7. El aprendizaje.
 - 2.8. La creatividad.
 - 2.9. La personalidad.
3. Procesos de desarrollo evolutivo del alumnado desde infantil hasta educación Secundaria.
 - 3.1. Características psicológicas del alumnado de educación primaria.
 - 3.2. Características psicológicas del alumnado de educación secundaria y sus implicaciones en el proceso de enseñanza–aprendizaje de D y T.
4. Definición y características generales de los grupos.
 - 4.1. Funcionamiento del grupo.
 - 4.2. Integración y cohesión.
 - 4.3. Condiciones para la obediencia y la conformidad.
 - 4.4. Conflictos grupales.
 - 4.5. Productividad grupal y tareas.
 - 4.6. Roles en el grupo.

5. El grupo escolar.

5.1. Introducción.

5.2. Concepto y características didácticas.

5.3. Factores que afectan la participación del alumno.

5.4. La comunicación grupal en el aula.

5.5. Análisis psicoeducativo del proceso de enseñanza–aprendizaje en el ámbito de la educación lingüístico–dramática.

6. La crisis del estudiante adolescente.

6.1. Conflictividad escolar.

6.2. Fracaso escolar.

6.3. La agresividad y violencia escolar.

6.4. Intervención educativa.

«El mundo entero es un teatro, y todos los hombres y mujeres, simplemente comediantes. Tienen sus entradas y salidas, y un hombre a lo largo de su vida representa muchos papeles, y sus actos corresponden a siete edades. Primero, es el niño que da vagidos y babea en brazos de su nodriza; luego es el escolar lloriqueante, con su mochila y su reluciente cara de aurora que, como un caracol, se arrastra de mala gana a la escuela. Enseguida es el enamorado, suspirando como un horno, con una balada doliente compuesta a las rejas de su adorada. Después es un soldado, sometido a extraños juramentos y barbado como un leopardo, celoso de su honor, rápido y atrevido en la querrela, buscando la burbuja de aire de la reputación hasta en la boca de los cañones. Más tarde es el juez, con su hermoso vientre redondo, relleno de un buen capón, los ojos severos y la barba de corte cuidado, lleno de graves frases y de lugares comunes. La sexta edad nos lo transforma en el personaje del enjuto y embaucado Pantalone, con sus anteojos sobre la nariz y su bolsa al lado... En fin, la última escena de todas, la que termina esta extraña historia llena de acontecimientos, es la segunda infancia y el total olvido, sin dientes, sin ojos, sin gusto, sin nada.»

W. Shakespeare, Como gustéis,
Acto II, Escena VII.

CAPÍTULO IV

1. INTRODUCCIÓN.

Las relaciones entre la Psicología y la enseñanza de la D y T pueden establecerse en un doble plano. Por una parte, podemos hablar de una dimensión general de las mismas. En efecto, las conexiones entre Psicología y enseñanza son largas y fructíferas, hasta el punto de que durante años se ha hecho creer a los docentes en la existencia de conocimientos psicológicos que podían dar cuenta de los problemas del aprendizaje, presentando así una separación bastante radical entre lo que el alumno debía conocer y cómo debía conocerlo.

Por otra, hay una relación también antigua entre Psicología y teatro o drama, que no sólo se basa en esta dimensión general que hace de la primera una especie de ciencia aplicada, sino en el objeto de estudio que ambas comparten, aunque desde puntos de vista y con intereses distintos: el ser humano en sus vertientes de realización individual y colectiva.

Sin embargo, hasta ahora la Psicología no tenía nada que decir sobre los contenidos, al igual que la ciencia específica no podía aportar nada sobre cómo se adquieren los conocimientos; la Didáctica aparecía como el puente que, sin cuestionar los conocimientos de la Psicología o de la disciplina en cuestión, proporcionaba la metodología para actuar en el aula.

El problema principal que se plantea en este ámbito es el de la confusión que suele producirse entre los objetivos que se pretende conseguir y las prácticas que se han de realizar, convirtiéndose así la enseñanza en un conjunto de actividades que se siguen de forma espontánea sin que exista clara conciencia de lo que deben aprender los alumnos y en relación a qué tipo de objetivos.

En la actual coyuntura de reforma nos parece esencial destacar la necesidad de análisis rigurosos de los modelos psicológicos que fundamentan la teoría y la práctica del modelo curricular vigente para no caer en suplantaciones radicales de unos modelos psicopedagógicos por otros y para saber extraer de cada uno lo que puede ser de utilidad en la tarea docente.

Así, habría que aplicar este principio a la relación entre *conductismo* y *constructivismo* profundizando en lo que hay de bueno y de aprovechable en cada uno, y evitando caer en descalificaciones o euforias desmedidas. Son muchas las aportaciones del conductismo que siguen siendo válidas para la didáctica de la D y T y, seguramente, el paso del tiempo situará en su justo término las del constructivismo. Durante un siglo los estudios sobre educación han estado dominados por el conductismo, para el cual el aprendizaje se manifiesta en un cambio de conducta. Para ellos el aprendizaje lleva a un cambio en el significado de la experiencia, la cual, no sólo implica pensamiento y actuación, sino también afectividad. Tanto la psicología conductista como la ciencia cognitiva descuidan –a juicio de ambos– la importancia de los sentimientos.

Esto sin perder de vista que el papel de la Psicología en relación con la educación debe consistir en ayudar a conceptualizar, planificar y mejorar los procesos de enseñanza–aprendizaje, pero teniendo en consideración los contenidos concretos que se van a enseñar y a aprender, ya que, de lo contrario, no es posible comprender dichos procesos en su totalidad. La Psicología del aprendizaje –tal y como defiende I. Vila (1993)– no debe tener un cariz prescriptivo que lleve a determinar la forma en que han de transcurrir los procesos de enseñanza–aprendizaje.

2. PRINCIPIOS DE PSICOLOGÍA GENERAL.

2.1. LA PERCEPCIÓN SENSIBLE.

2.1.1. La percepción.

En la concienciación del mundo entramos en contacto con un ahora y un aquí que poseen una realidad de tanto peso como aquella con que nos es dado nuestro propio ser en forma inmediata mediante las tendencias y sentimientos. Solemos delimitar este fenómeno con el concepto de percepción. En el seno de nuestra percepción adquieren relieve independiente cosas, seres y

acontecimientos diversos, pero también dentro de las unidades percibidas podemos diferenciar nuevamente distintas cualidades gracias a las cuales adquieren los fenómenos del mundo su riqueza cualitativa. Son los colores y las formas, los tonos y los ruidos. Las sensaciones que engendran la visión derivan de vibraciones electromagnéticas, los sonidos y los ruidos de vibraciones del aire, las del gusto y el olfato, de estímulos químicos, y las del tacto de estímulos mecánicos.

«En nuestra percepción, las diversas sensaciones aisladas nos son dadas como cualidades de objetos, seres y acontecimientos formando parte de unidades mayores y más complejas, dotadas de significación.» (Lersch, Ph., 1971, 313–327)

Podemos decir que el acto de percepción implica dos términos: un objeto y un sujeto. El objeto puede ser una parte del mobiliario de la mente, como veremos más adelante, pero en el caso más sencillo es separado y exterior. El sujeto es un ser humano sensible, es decir, un organismo viviente, parte de cuyo equipo físico son determinados sentidos que pueden dirigirse hacia ese objeto externo. La percepción es un proceso cognitivo porque posee la capacidad de procesar informaciones de distinto origen y diferente naturaleza.

Hasta la fecha, la más influyente de las teorías sobre la percepción ha sido la propuesta por la escuela de Gestalt (significa configuración o forma). La teoría hace hincapié en nuestra capacidad de percibir configuraciones como totalidades; para esta escuela “el todo es más que la suma de las partes”. *«Pues bien, en la percepción se dan prácticamente los mismos mecanismos que caracterizan al pensamiento como un proceso cognitivo.» (Saavedra, J.J., 1988)*

<u>Mecanismos mentales</u>	<u>Mecanismos perceptivos</u>
Exploración activa.	Fijación ocular.
Completamiento.	Superposiciones.
Simplificación.	Visión tridimensional.
Síntesis.	Visión cromática.
Corrección.	Constancias perceptivas.
Selección.	Abstracción visual.
Conceptualización.	Conceptualización visual.

La percepción del mundo físico supone captar el espacio concreto en el que se mueve el hombre. Este espacio es característico debido a sus propiedades: tiene profundidad, es estable, ilimitado, está matizado por distintos tipos de luces y texturas e integrado por superficies, formas, interespacios, etc. Esto significa que lo **primario** y **originario** para el hombre es la percepción, que es precisamente esta captación en las cualidades sensoriales de un objeto unitario y real, al cual se

refieren las distintas sensaciones. Implica la integración de los datos sensoriales en la experiencia. El hombre aprende a percibir la realidad desde su infancia, por lo cual no nos damos cuenta de hasta qué punto lo que percibimos es algo que ha sido elaborado por nosotros a lo largo de un proceso continuo.

«La sociedad dentro de la cual un sujeto vive, así como la cultura a la que pertenece esa sociedad, influyen en grados variables en la percepción de los objetos del mundo.»
(Cuéllar, L. y Rovira, J.M., 1983, 61–64).

Entre las innumerables formas en que se ha abordado hasta ahora el tema de la percepción social se cuentan la apasionante cuestión de los *estereotipos sociales*. La *percepción de personas* constituye a su vez otro capítulo fascinante del mismo tema, singularizado por la circunstancia de que nuestros interlocutores no se limitan a representar pasiva o simbólicamente determinados conceptos o valores, sino que de continuo los emiten activamente. Aludiremos al influjo que la presión de grupo ejerce sobre la percepción. Aprendemos cómo mirar las cosas según el resultado de la herencia cultural.

2.1.2. La atención.

La atención es el estado de preparación y orientación del individuo hacia la percepción de un estímulo particular. Implica, por tanto, **una cierta unidad mental**. Sus notas características son la **selectividad** de los estímulos y la **claridad** con que se destacan de otros que quedan marginados o en segundo plano. Va acompañada de procesos **fisiológico–somáticos**, como la adaptación de los receptores (acomodación ocular, contracción de la pupila, etc.); adaptación postural (cabeza, conjunto del cuerpo, actitud de acecho en el animal, inmovilidad, etc.); aumento de la tensión muscular en vistas a una eventual acción; adaptación del sistema nervioso central; mímica (arrugas en la frente, levantar o bajar las cejas, etc.). Se suele dividir la atención en **espontánea** y **voluntaria**. La primera se origina en las tendencias del individuo que le llevan a privilegiar unos determinados objetos. La voluntaria se origina en la decisión del sujeto que atiende a un objeto cualquiera porque así lo ha determinado. En el niño prevalece la atención espontánea; el adulto es capaz de la voluntaria. Se distinguen también **condiciones externas e internas** de la atención; serían externas, la novedad, el tamaño, el color, el contraste, etc. de los estímulos; serían internas, las predisposiciones, los motivos, los intereses, etc.

Partiendo de que todo conocimiento tiene unas bases perceptivas, para nosotros lo sensual tiene una importancia cardinal. Realizamos ejercicios de atención y observación–auditiva–gustativa–olfativa–visual y táctil.

«Estamos de acuerdo con muchos en que el sentido más completo es el visual, pero también es cierto que como especie estamos perdiendo las posibilidades de los demás, que también son vías de conocimiento. Asimismo es cierto que en estos momentos de imperio de la imagen debemos atender, por mera subsistencia muchas veces, al resto de los sentidos.» (Martín, F., 1978, 68–71)

Si la atención voluntaria implica cambios en la propia percepción simple, las consecuencias de este hecho son cruciales a la hora de establecer cualquier hipótesis sobre las experiencias estéticas. La conducta puede dividirse en tres categorías, de acuerdo con la índole de las respuestas que comprende. Si la respuesta implica un cambio de orientación postural o ajuste en los órganos de los sentidos, se trata de una *respuesta de orientación*; si consiste primariamente en actos de locomoción, la respuesta es de *exploración locomotriz*, mientras, finalmente, si la conducta comporta una manipulación de objetos, estamos en presencia de una *respuesta investigatoria*. ¿Por qué, en efecto, hay ocasiones en que no podemos concentrarnos en el trabajo? ¿Por qué, también, nos pasan desapercibidos estímulos que teóricamente deberíamos percibir? La limitación informativa del sistema nervioso y su selectividad consiguiente explican en cierto modo el fenómeno. *«La fatiga y la debilidad constituyen otra explicación. El psicoanálisis aporta como causas la represión y el inconsciente.»* (Pinillos, J.L., 1989, 165–169).

2.1.3. La sensación.

Toda conducta comienza de algún modo en la sensación. Lo primero que hace el sujeto en su relación al mundo es intentar acomodarse a las circunstancias del mundo en torno, por lo que en la base de la conducta existe un **conocimiento**. Se entiende por sensibilidad **externa** la capacidad que posee un sujeto para ser impresionado por los estímulos físicos que proceden del mundo externo.

Esta sensibilidad está integrada por los **sentidos**. Se llaman **exteroceptores** a aquellos que captan los estímulos físicos procedentes del mundo externo; y **propioceptores**, los que captan los estímulos físicos procedentes del propio organismo. El acto de los sentidos se denomina **sensación**, mediante la cual captamos los aspectos cualitativos y cuantitativos de los objetos materiales del mundo externo o bien de nuestro propio organismo. Se entiende por aspectos **cualitativos** aquellos que sólo capta un sentido, como el color, sabor, olor, sonido. Se entiende por aspectos **cuantitativos** aquellos que son captados por más de un sentido, como el movimiento, la distancia, el espacio, la cantidad.

Un **estímulo físico** es cualquier forma de energía a la que podemos responder, procedente del mundo externo excita o pone en actividad el órgano del sentido adecuado, que, en esencia, está constituido por un conjunto de células nerviosas que se hallan conectadas a la corteza cerebral;

mediante esta **transmisión fisiológica** llega a la corteza cerebral produciéndose el **fenómeno psíquico** de la sensación correspondiente.

Clasificación de los sentidos externos:

1. El cuadro que sigue a continuación esquematiza los distintos sentidos **exteroceptores** atendiendo a los factores que interviene en el proceso de la sensación:

estímulo	órgano	sentido	sensación	
ondas electromagnéticas	ojo (retina)	vista	visión color "forma" luminosidad	
vibraciones del aire	oído (membrana basilar)	oído	audición	
sustancias disueltas	lengua (papilas gustativas)	gusto	sabor	
partículas desprendidas de las sustancias	parte superior de la mucosa nasal	olfato	olor	
TACTO { presión sobre la epidermis o dermis	corpúsculos nerviosos diseminados en todo el cuerpo con densidad variable	sentido mecánico o cutáneo	sensación mecánica presión dureza resistencia	
			temperatura ambiente que se comunica a la piel	sentido térmico sensaciones frío calor
			exceso de presión, quemadura, pinchazo, etc.	sentido algésico sensaciones de dolor

(Cuellar, L. y Rovira, J.M., 1983, 61-64)

a) Los sentidos inferiores:

– El sentido del olfato y del gusto –

Los órganos sensitivos de la piel:

Se han descubierto cuatro variedades de punto sensibles de la piel: presión, dolor, calor y frío. Estos tres puntos últimos funcionan con carácter reaccional, son órganos de alarma frente a estímulos perjudiciales. El sentido del tacto posee mayor significación biológica. No olvidemos que muchas personas que tienen problemas con la vivencia de su corporalidad, se resisten a ser tocadas y un objetivo es precisamente que lleguen a aceptar la emoción del contacto con otra piel.

El sentido del *gusto*, cuyos órganos nerviosos, las papilas gustativas, se hallan distribuidos en la punta, los bordes y la base de la lengua y también en el velo del paladar, transmiten las sensaciones básicas de lo dulce y lo amargo, de lo ácido y de lo salado. El gusto es un sentido muy maltratado por los eruditos y sin embargo pocas sensaciones nos ayudan diariamente a vivir tanto como este sentido.

Lo mismo cabe decir de las sensaciones *olfatorias*, cuyo órgano está constituido por una pequeña porción de la mucosa nasal, situada en el techo de la cavidad del mismo nombre, donde se hallan alojadas las células olfatorias.

Los sentidos inferiores actúan como órganos de orientación en el mundo al comienzo de la evolución individual. El olfato es algo que hemos ido dejando en el camino de la evolución. Permanece en muchos animales pero el hombre lo usa poco y por ello no disfruta de este sentido, que filogenéticamente era muy intenso. Recordemos al respecto que la parte más primitiva del cerebro, o cerebro interno, se sitúa precisamente en torno a la función olfativa.

b) Los sentidos superiores:

– El sentido del oído –

Consta del oído externo, con el pabellón de la oreja y el conducto auditivo externo, que se extiende hasta la membrana timpánica; del oído medio atravesado por una cadena ósea formada por tres huesos articulados entre sí, martillo, yunque y estribo, y del oído interno que contiene los conductos semicirculares, el sáculo y el utrículo. En el interior del caracol se halla la membrana basilar, que consta de unas 20.000 fibras elásticas de diversa longitud. A través del oído nos llegan ruidos o sonidos.

– El sentido de la vista –

La riqueza del mundo la descubre mediante la vista, y el ojo es el órgano más importante para su orientación dentro del espacio vital. En cuanto la figura humana queda plenamente erguida, la vista adquiere su lugar denominador en la ordenación de lo superior y de lo inferior en la que tiene gran influencia el encéfalo. El órgano propiamente sensible a la luz, que nos proporciona la visión del mundo externo, es la retina, que constituye una expansión del nervio óptico después de penetrar en el interior del ojo por su parte posterior. Para las personas de una sensibilidad cromática normal, los colores se dividen en dos grandes grupos: las variaciones de claridad llamadas también colores neutrales, que oscilan entre el negro profundo y el blanco deslumbrante y que pueden ordenarse en una línea recta, y, por otra parte, los colores propiamente dichos en los cuales distinguimos cuatro fundamentales: amarillo, rojo, azul y verde. Los órganos de la retina sensibles a los colores son los conos, y, para las diferencias de luminosidad, los bastones.

2. Los sentidos *propioceptores* son tres:

- a) El **cinestésico**, por el cual tenemos conciencia de los movimientos y posición de nuestros diversos miembros corporales, así como de la actividad de los músculos y tendones durante la realización de estos movimientos. Para que el mundo pueda ser

descubierto por la manipulación de objetos es necesario que sean percibidos por la conciencia los movimientos de nuestros miembros y el esfuerzo variable con que los ejecutamos. De esto se encarga un nuevo grupo de sensaciones, las cinestésicas o sensaciones de movimiento. Se designa con este nombre la conciencia del estado de los músculos y tendones durante la realización de los movimientos.

- b) **Cenestésico** (llamado también sentido **interoceptor**), por el cual “sabemos” del estado general del organismo y también, aunque muy vagamente, del de nuestros diversos órganos internos: sensación de hambre, sed, angustia, malestar o bienestar, etc.
- c) De **orientación** y de **equilibrio**, que nos informa de la posición y movimiento general de nuestro cuerpo en relación con el medio en torno: el estar de pie, echado, sentado, el ir hacia delante o hacia atrás.

Karl Jung (1998, 151–199) nos habla de las dimensiones psíquicas del ser humano, describiéndolas gráficamente como una serie de círculos concéntricos (parecido a un plato de diana de dardos). Las sitúa desde la dimensión más externa o consciente hasta la más interna o inconsciente. Vamos a nombrarlas en ese orden, de fuera a dentro.

1. Sensación.
2. Pensamiento.
3. Intuición.
4. Sentimiento.
5. El Yo, la voluntad.
6. Recuerdos.
7. Contribuciones subjetivas.
8. Afectos.
9. Irrupciones.
10. Inconsciente personal.
11. Inconsciente colectivo.

Al igual que en todo proceso creativo, antes de llegar a la **PRODUCCIÓN** es necesario que primeramente se dé la **PERCEPCIÓN**. Esto es: el arte surge de unos estímulos exteriores que percibimos mediante los sentidos.

2.2. IMAGINACIÓN.

La **imaginación** es la capacidad de conservar y reproducir las impresiones sensoriales y perceptivas en ausencia de sus objetos. Una imagen es, pues, una **representación mental de objetos ausentes**. Montessori, en su tratado sobre la *imaginación* del niño y el modo de educarla, afirma que

la imaginación debe nutrirse de la realidad y mantenerse en contacto con ella. La imagen no es sino uno de los signos que el pensamiento utiliza con especial preferencia para actualizar experiencias pasadas. La imaginación es, desde luego, más irregular y anecdótica que el pensamiento. La imaginación facilita los aprendizajes; la adquisición y el uso efectivo del lenguaje proposicional depende de un sistema operacional semántico, cuyas raíces son perceptuales y en parte también imaginativas.

«La imaginación es viva, pero pobre: somos nosotros los que debemos enriquecerla y hacer de ella un arma constructiva que, frente a las diferentes contingencias que la vida nos plantea, permita nuevos matices, nuevas soluciones, nuevos cambios.» (Aymerich, C y M, 1974, 13)

Evoca, arte, sueños, inventos, transformación. Se define como función mental superior y se olvida a menudo para vivir cotidianamente.

Los psicólogos dividen las imágenes en varias categorías. Las imágenes de la memoria evocan hechos que ocurrieron en el pasado. Las imágenes de la imaginación no están basadas en hechos concretos del mundo exterior; son el resultado de combinar hechos de la memoria de manera nueva o creativa o vienen de afuera de nosotros, del mundo del espíritu. Las imágenes de los sueños se experimentan al dormir. Las imágenes hipnopómpicas son las visiones que vemos al despertar, y las imágenes hinagógicas las que vemos cuando nos estamos durmiendo. Las visiones son imágenes que se experimentan mientras se está despierto o en un trance y son muy vívidas. Las alucinaciones son imágenes poco controlables que se experimentan cuando se está despierto.

Tradicionalmente se habla de dos **tipos de imágenes:**

- a) **Imagen reproductiva.** Consiste en la evocación de imágenes de objetos ya conocidos.
- b) **Imagen creadora.** Representa un acontecimiento no conocido.

La imaginación es tan importante para la ciencia como para la poesía, la música o el arte figurativo. Ver, oír, escuchar, oler, tocar, gustar, no son operaciones pasivas, sino exploraciones activas que realiza la niña o el niño para extraer información. El desarrollo del hombre se cumple mediante el juego dialéctico que mantiene con el medio natural y sociocultural.

«La metáfora puede ser una fructífera fuente de creatividad, puesto que se trata de buscar comparaciones entre objetos o situaciones distantes o distintas.» (Menchén, F., 1988, 36)

Nuestra opinión es que existe, efectivamente, una declinación en la incidencia *espontánea* de la metáfora durante la etapa escolar. Esta declinación puede deberse a dos factores: en primer lugar,

una vez que el niño ha llegado a dominar un vocabulario básico, se ve menos presionado a forzar los recursos del lenguaje para expresar significados nuevos; en segundo lugar, su tendencia general a la conformidad y a la conducta guiada por normas hace que el niño se resista a violar esas fronteras entre categorías que acaba de construir. Mientras que la imaginación se desarrolla con gran rapidez durante la infancia, la actividad en que ella se manifiesta sufre un cambio revelador y decisivo durante el tercero o el cuarto año de vida. A comienzos de este periodo la imaginación se concreta casi exclusivamente en el juego de representaciones con objetos y con otros individuos. Los niños necesitan contar con estos “elementos de utilería” del mundo real como punto de apoyo de sus fantasías. Hacia el cuarto año, en cambio, gran parte de la “acción” del juego es recogida por el lenguaje. *«En efecto, en la actividad imaginativa de los niños de cuatro y cinco años, es el lenguaje narrativo el que predomina, y no los objetos ni las personas. Así es que la imaginación pasa a ser, textualmente, ‘imaginación literaria’.*» (Gardner, M., 1995, 195).

2.2.1. La fantasía o imaginación creadora.

La fantasía o imaginación creadora es la capacidad que tiene el hombre de crear imágenes o representaciones originales a partir de las que ya posee. Supera por tanto a la simple imaginación, puesto que supone una capacidad de elaborar, transformar y combinar las imágenes dándoles una nueva significación. La imaginación y la fantasía van de la mano del deseo de representar, de hacer creer a otras personas una determinada forma de actuar.

La fantasía es la capacidad de formar imágenes mentales de tipos conocidos, combinarlas y relacionarlas. Permite salir de las percepciones cotidianas y alejarnos del mundo real. Para otros lo fantástico no es escape de la realidad, sino un alto en la tarea diaria de aguantarla y reformarla. Para ellos el arte fantástico aguza la imaginación y el ingenio, ayuda a comprender la realidad por contraste, y en todo caso satisface la necesidad de estímulo novedoso e inteligente. *«Para la gente de esta clase el arte fantástico es complemento de la realidad, no su opuesto.»* (Bunge, M., 1989, 61)

De acuerdo con los diccionarios de la lengua más recientes, los símbolos sirven de «*signos convencionales*» de algún concepto, idea, imagen artística o alguna magnitud. Cuando el símbolo se convierte en patrimonio de muchas personas, adquiere un carácter colectivo y permite al individuo salir del estado de aislamiento y vencer todo lo que le impide participar en la vida del grupo.

«Por lo tanto, el símbolo se considera por muchos investigadores como la obra de la fantasía (actividad creadora) y al mismo tiempo como instrumento que sirve no sólo para resolver tareas creadoras, sino también problemas vivenciales.» (Rozet, J.M., 1981, 144)

– **Formas de la fantasía.**

- a) **Fantasía lúdica.** El niño proyecta su imaginación sobre la realidad percibida y la transforma de acuerdo con sus necesidades y tendencias. Esta fantasía posee un sentido finalista: el niño anticipa su propio desarrollo mediante esta adopción imaginativa de los distintos “roles” sociales.
- b) **Fantasía desiderativa.** Consiste en lograr de un modo imaginativo aquello que la vida real nos niega. Es característica de la infancia y de la adolescencia.
- c) **Fantasía prometeica o planeadora.** Consiste en una proyección en el futuro de experiencias anteriores. Esta clase de fantasía es la que permite la conversión del “veleidismo” del sueño diurno en praxis o acción.
- d) **Fantasía patológica o de temores.** Actividad condicionada por el miedo ante fracasos o desdichas.
- e) **Fantasía creadora propiamente dicha.** Característica de los artistas, que consiste en crear algo nuevo. Percepción simbólica de la realidad.
- f) **Fantasía primitiva o mítica.**
- g) **Fantasía onírica.** Representa actividad del yo inconsciente. El **psicoanálisis** interpreta los sueños considerando que son representaciones simbólicas en las que se “realizan” las tendencias y deseos del individuo que no se pueden realizar en la vida ordinaria por ser incompatibles con las pautas sociales de la conducta.

La fantasía infantil entonces se caracteriza por el doble carácter de *simbólica* y *lúdica*. Hacia los tres años de edad el niño participa en el juego imitativo. Hacia la edad de la pubertad se vuelve a invertir la relación dialéctica entre fantasía y realidad; el niño descarta el cuento maravilloso como “irreal” y busca en la literatura una relación realista con el mundo.

«Se ha dicho que son dos las clases de fantasía infantil, la ‘fantasía mimética’, que responde a una necesidad de afirmación y asimilación de lo real, y la fantasía del cuento, o maravillosa que, al mismo tiempo que distingue entre real e imaginario.» (Bortolussi, M., 1987, 102)

La imaginación es un arma valiosa en el trabajo educativo. Es el complemento de la observación y proporciona conocimientos que no pueden obtenerse por otro medio. La imaginación, que en el niño era impulsada por la sencilla vivencia del mundo circundante y la vida que él mismo infundía a los juegos y a los objetos que le rodeaban, en el adolescente es impulsada por el “anhelo”, por el deseo consciente de recuperación nacido de su mundo interior.

Las óperas y los museos en que se exponen cuadros, los recitales de poesía y los conciertos sinfónicos, y otras manifestaciones culturales, aparte de todas las demás cosas que puedan ser, son también formas de fantasías comunales que interpretan públicamente seres humanos juntos. La gente vive en grupos. La realización de fantasías privadas, por cada individuo en solitario, puede ser peligrosa no sólo para otros sino también para uno mismo. Pero la necesidad de realizar las fantasías es una necesidad humana muy básica y perentoria.

«No sólo es el padre y la madre del arte, fue también y es aún indispensable para la supervivencia de la humanidad una vez que surgió una especie biológicamente equipada para orientarse y comunicarse por medio de conocimiento aprendido. Sus miembros habrían estado perdidos en un mundo que en su mayor parte no conocían y no podían conocer sin la capacidad para establecer conocimiento imaginario y comunicación respecto a él. Llenaron con conocimiento de la fantasía los huecos de su conocimiento congruente con la realidad.» (Elías, N., 2000, 123)

2.3. LA MEMORIA.

La **memoria** es la capacidad de reproducir y traer al presente de la conciencia los hechos o acontecimientos pasados **en cuanto pasados**. *Memoria* es la capacidad de evocar tales imágenes, en grados diversos de claridad; imaginación, tal como emplearé el término, es la capacidad de relacionar estas imágenes entre sí, de establecer combinaciones de tales imágenes, sea en el proceso de pensamiento, sea en el proceso de sentimiento.

2.3.1. Memoria a corto plazo o inmediata y memoria a largo plazo.

«En el sentido más estricto, la distinción entre la memoria de corto y de largo plazo no define diferentes tipos de memoria, sino diferentes etapas por las que atraviesa un mismo recuerdo.» (López, J.C., 2000, 48)

La expresión memoria inmediata o a corto plazo se refiere a la retención, y eventual recuerdo, de un aprendizaje durante un periodo que no excede de unos cuantos segundos. En la memoria a largo plazo la retención y la posibilidad del recuerdo pueden prolongarse en cambio, durante horas, días, años o decenios enteros. Asimismo, la capacidad de almacenaje de la memoria inmediata es, naturalmente, mucho más reducida. Esta capacidad tiene como límite siete *items* o unidades informativas simples, tales como números, letras, signos aislados, etc. Esta capacidad puede ampliarse agrupando los *items* en unidades mayores o bloques (*chunks*), pero de todas formas es muy limitada en su amplitud y duración, y extremadamente susceptible al efecto de las interferencias.

La M.I. está sometida al borrado por desuso, la M.L.P. almacena de forma permanente la información recibida, y una vez registrado, permanece en ella para siempre. El paso, pues, de la M.I. a la M.L.P. depende de que la información de refresco que entra en el circuito transitorio de retención se mantenga en él un periodo de tiempo suficiente para que la codificación facilitadora de su *transfer* a la M.L.P. llegue a consumarse; posiblemente, esta codificación y este *transfer* dependan a su vez de factores motivacionales complejos, acerca de los que no se sabe todavía demasiado.

Hay varias clases de memorias L.P. La memoria episódica contiene información sobre acontecimientos relacionados temporalmente. La relación entre el que recuerda y la cosa recordada es intensa. La memoria semántica contiene información sobre palabras u otros símbolos, reglas y fórmulas para la resolución de problemas, desvinculados de un contexto (*Klein, S.B., 1994, 443*). Es la memoria que usamos en el colegio para un examen.

Las memorias procedimentales contienen información sobre la ejecución de tareas específicas; también llamada memoria refleja o implícita, su uso es automático, no necesita uso de palabras. La memoria declarativa o explícita, contienen conocimiento sobre el ambiente, requieren participación consciente; el conocimiento es expresado mediante el lenguaje. Nos dota de una identidad, una historia personal (*Oliverio, A., 2000, 20–22*). La *memoria autobiográfica* es muy temprana (de 2 a 4 años los niños son capaces de describir sus recuerdos).

2.3.2. Principales estrategias de memoria.

– Estrategias de almacenamiento:

- * Repaso: repetir el material a recordar.
- * Organización: agrupar o categorizar semánticamente el material antes de estudiarlo de cara a su memorización.
- * Elaboración: identificar un referente común o un significado compartido entre las cosas que se deben recordar.

– Estrategias de recuperación:

- * Procedimientos para recuperar información almacenada, sea en forma intencional (cuando el sujeto sabe con antelación que tendrá que recordar algo) o incidental (cuando no lo sabe).

La memoria a corto plazo tiene también una capacidad de almacenamiento limitada; solamente puede retener al mismo tiempo entre tres y cuatro unidades de información. Los recuerdos almacenados en la memoria a corto plazo son fácilmente alterables y pueden ser reemplazados por información nueva. La memoria a corto plazo puede repasar o repetir las experiencias anteriores. El

repaso mejora la interpretación y organización de la memoria, lo cual incrementa la probabilidad de que la memoria esté disponible más tarde para el recuerdo. La recodificación es un proceso automático de la memoria a corto plazo que combina unidades de información. La codificación, otro proceso de organización de la memoria a corto plazo, transforma la información en un nuevo tipo de código. Hay tres tipos de códigos de memoria. Primero, las experiencias visuales pueden ser codificadas en forma auditiva o código acústico. Segundo, la información puede ser codificada como una palabra o código verbal. Tercero, las palabras o las ideas pueden convertirse en imágenes o códigos visuales.

Otra función de organización de la memoria a corto plazo es la asociación de eventos. Nuestros recuerdos de experiencias personales, o memoria episódica, son asociados temporalmente. La memoria semántica consta de conceptos interconectados y propiedades asociadas con cada nodo del concepto.

Las dificultades reales que proporciona la memoria a largo plazo tienen fundamentalmente un origen: la recuperación. En general, siempre que es necesario retener información durante más de unos pocos segundos, parte de la información se pierde a menos que se repita conscientemente una y otra vez. Esta reproducción mental del material que hay que aprender se llama *repetición*. Parece evidente que el olvido en la memoria a corto plazo se produce, tanto por medio de un deterioro temporal, como a causa de la interferencia de otros materiales. De todos modos, las teorías del olvido han atribuido este a tres tipos de causas: *el desuso, la interferencia o la represión*.

La teoría más divulgada es probablemente la del desuso. Las teorías acerca de por qué se olvida son dos: se olvida porque los recuerdos se esfuman, se olvida porque los recuerdos recientes oscurecen los anteriores. ¿Existe quizá alguna relación entre la memoria y el interés que tenemos por una cosa? Pues bien, no existe ninguna.

«Concedemos más tiempo y atención a los temas que nos agrada. La cantidad de material aprendido depende del tiempo invertido en aprenderlo. El temor y la angustia tienen un efecto negativo sobre la memoria.» (Manes, S., 1987, 51–84)

Las sinapsis de nuestro sistema nervioso regulan el flujo de las informaciones en el cerebro; solamente por medio de su actividad podemos pensar, aprender, recordar los hechos que suponen recuerdos de dolor y angustia son “censurados”, o sea, olvidados, con mayor facilidad que los que significan recuerdos agradables.

Pautas claras en la aparición y consolidación de cualquier estrategia de memorización:

1. En un primer momento el niño muestra incapacidad para utilizar la estrategia.
2. Un segundo momento viene dado por la incapacidad de producir la estrategia de manera espontánea, pero se da un buen rendimiento si se le instruye eficazmente en su uso, aunque no se dan generalizaciones a tareas distintas de las instruidas.
3. Utilización espontánea y correcta de las estrategias de memorización, pero esta eficacia va a estar muy relacionada con la tarea que el sujeto tenga que realizar. La flexibilidad en la combinación de las distintas estrategias (repetición, elaboración y organización) sería el logro más tardío.

«Una de las primeras estrategias descubiertas por los niños es la repetición, implica repetir o enumerar el material que ha de recordarse. La repetición del material estimular puede hacerse abierta o encubiertamente. Es la estrategia más conocida y, con seguridad, más usada por todos los estudiantes en todos los niveles de escolaridad.» (Aguilar, M. y otros, 1998)

La repetición es útil en la escuela cuando hay que aprender material verbal o contenidos de tipo repetitivo. Otra distinción consiste en diferenciar entre repetición de mantenimiento, que implica repetir la información, y repetición elaborativa que implica asociar la información que hay que recordar con algo que ya se sabe, con información procedente de la Memoria a Largo Plazo.

La repetición no se generaliza automáticamente. Los niños pequeños han de adquirir confianza y experiencia en el uso de estrategias extrañas. De estas estrategias, la de recitado consiste en recitar en voz alta (repetir en realidad) el material a aprender apartando la vista del fragmento y expresar para sí mismo los contenidos. En los niños más jóvenes (9 años) la dedicación de más del 60% del tiempo a la repetición provoca un descenso de la calidad de los resultados de aprendizaje; en cambio en los niños más mayores (14 años) el aprendizaje es por lo menos tan bueno cuando se dedica el 80% del tiempo a la recitación que cuando sólo se dedica a ese fin el 60% del tiempo total.

*«La capacidad de retener cosas en la memoria a corto plazo mediante esta **repetición** de los ítems, es una de las características más importantes del sistema de memoria.» (Lindsay, P.M. y Norman, D.A., 1986, 349–409)*

En la actualidad, el método de los *loci* es utilizado por numerosos “profesionales de la memoria”, como los jugadores de cartas o de ajedrez. Los niños, confabulan, “fabrican” historias para asociar conocimientos y recuerdos, verdaderos o no, y para los adultos no resulta fácil distinguir lo que hay en ellas de falso o de cierto. Así pues, las emociones pueden “canalizar” los recuerdos, en el sentido de que no sólo los hacen más o menos fuertes e invasivos, sino también porque subrayan

algunos de sus aspectos, no necesariamente los más objetivos o relevantes. Por otro lado, imprimen un colorido especial a los recuerdos.

La estrategia de San Ignacio nos remite al poder de las imágenes visuales y sus efectos en la memoria. Aunque en aquella época se supiera muy poco de psicología y de las funciones de la mente, el fundador de la Compañía de Jesús debió de notar que las imágenes visuales, incluso las artísticamente elaboradas, ejercen un poder notable sobre la mente, pues la memoria es una *reproducción corporal*: el hombre memoriza con todo su cuerpo. Por consiguiente, la persona que lee simplemente con los ojos tiene menos posibilidad de recordar un texto, mientras que algunos actores o actrices de teatro saben que el comportamiento oral es, pues, sencillamente, una consecuencia del comportamiento global. La boca no hace sino seguir el mecanismo del cuerpo y de las manos. De este modo, también aquí tenemos que volver al globalismo humano, al gesto del cuerpo entero. Y si vemos a los judíos y musulmanes que deben recitar de memoria la Biblia o el Corán, balancearse, es que el balanceo facilita la memorización y la rememorización.

La memoria se puede mejorar mediante la utilización de reglas mnemotécnicas. Hemos de hacer notar que la inmensa mayoría de las reglas mnemotécnicas basan su relativa efectividad en el simple principio de transferir lo más rápidamente posible a la MLP la información retenida de forma fugaz por la MI. La mayoría de los sistemas de la memoria sacan partido de las interconexiones para formar asociaciones deliberadas de ítems, que luego serán eficaces para guiar la recuperación de la información específica. La mnemotecnia es el antiguo arte de la memoria.

2.3.3. Atributos de la memoria.

Hay diez atributos principales de la memoria. El atributo acústico almacena información sobre las características auditivas de una experiencia. Las características físicas de la experiencia forman parte del atributo ortográfico. En el atributo de frecuencia se almacena información sobre el número de veces que se ha producido una experiencia. El momento en el que se produjo la experiencia se registra en el atributo temporal, y el lugar donde ocurrió en el atributo espacial de la memoria. El atributo de modalidad proporciona información sobre la modalidad sensorial a través de la cual se ha experimentado un acontecimiento determinado. El contexto en el que ha tenido lugar una experiencia se almacena en el atributo contextual. El atributo afectivo de la memoria proporciona información sobre las condiciones emocionales que rodean a una experiencia. El atributo afectivo se puede considerar como un atributo contextual interno: registra cambios afectivos internos que pueden ser reacciones naturales ante los eventos o inducidos por una droga. Los asociados de los elementos verbales son también atributos de la memoria. Hay dos tipos de atributos asociativos verbales: atributos asociativos paralelos (antónimos, sinónimos y asociados funcionales del elemento verbal) y

atributos asociativos de clase (el nombre de la categoría del elemento verbal). El atributo transformacional contiene información sobre cómo decodificar los elementos que fueron codificados durante el aprendizaje. Los tres tipos de atributos transformacionales son las imágenes, los mediadores del lenguaje natural y las transformaciones del orden.

2.3.4. Memoria y aprendizaje escolar.

En la actualidad, los maestros en el colegio no nos estimulan a que aprendamos las cosas de memoria, pues nuestra sociedad considera que es mejor entender el fundamento de determinado concepto para poder generalizarlo y aplicarlo después a situaciones novedosas. La memoria no es un lastre que debemos largar para ir más ligeros, sino el combustible que nos permite volar. «*Gran parte de las operaciones que llamamos creadoras se fundan en una hábil explotación de la memoria.*» (Marina, J.A., 1993, 129)

La memoria ha tenido un papel importante en el trabajo escolar. Las investigaciones sobre la memoria y su desarrollo han crecido. Los procesos implicados en la memoria como son la codificación, el registro, el almacenamiento y la recuperación de la información tienen su importancia en la adquisición de conocimientos. Desde un punto de vista evolutivo, destacan tres características importantes de la memoria. Primera, la memoria se desarrolla, es decir, a medida que los niños crecen, su recuerdo es más eficaz. Segundo, cuando se habla de memoria se hace referencia a habilidades diferentes. Tercero, la memoria no es una habilidad intelectual aislada. Los niños pequeños dependen mucho de sus conversaciones con los adultos para aprender las claves de memorización más efectivas. Las niñas van por delante de los niños en este proceso.

No es pues de extrañar que los progresos de memoria a partir de los 6 años se deban, en gran parte, a una mayor capacidad para elaborar representaciones mentales (esquemas de conocimientos como guiones, escenas o historias, o conocimientos categoriales) más precisas, mejor organizadas y más significativas que la de los niños más pequeños. Tampoco es de extrañar que los avances en la capacidad de memoria estén directamente ligados a avances cognitivos más estructurales.

Decálogo de la memoria:

1. Se recuerdan mejor las cosas oídas que las leídas.
2. Es mejor estudiar poco y con frecuencia.
3. Si debes aprender un texto de memoria, estúdialo y reléelo por la noche antes de irte a dormir.
4. Si debes memorizar un nombre nuevo, relaciónalo con otro que ya te sea familiar.
5. La tarde y la noche son los mejores momentos para el estudio.
6. Coloca siempre las cosas en el mismo sitio.

7. Si tienes que aprender de memoria una fecha o una cifra, trata de hallar un método para memorizarla.
8. La alimentación y descanso equilibrado.
9. Cuando tengas un examen o hayas de contestar un temario importante, trata de estar muy tranquilo.
10. ¡No debes fiarte de tu memoria! Adquiere el hábito de anotar en un agenda, en un calendario.

– Magisterio Español, 20–XII–00, pág. 24 –

La memoria ha recuperado su lugar como punto de apoyo básico para el desarrollo de la inteligencia y, por tanto, del proceso de aprendizaje.

¿Memoria? Sí, gracias.

A la hora de valorar las facultades de los estudiantes para el aprendizaje, la atención, la concentración y la memoria han quedado siempre en un segundo plano frente a la inteligencia. Craso error si se tiene en cuenta que la perfecta comunión de ambas partes del binomio mejora el rendimiento intelectual en las escuelas.

2.3.5. La memoria en D y T.

En el taller de teatro, una razonada y progresiva forma de memorización de un texto resulta posible y además contribuye a desarrollar una función que antiguamente se ejercitaba en demasía hasta radicales extremos en los centros de enseñanza, después, por la ley de la compensación, se dejó de hacer, y hoy, colocado en su justo término, se muestra importante e igualmente necesario como lo que es en realidad: un factor no exclusivo del aprendizaje sino un factor de apoyo al aprendizaje. Pensando, entonces, que la inspiración es de carácter subconsciente, Stanislavski llegó a determinar que el problema principal del actor consiste en encontrar los estímulos necesarios para que, una vez controlados volitivamente, lleguen a excitar su subconsciencia: *No se puede crear siempre subconscientemente y con inspiración. En todo el mundo no existe un genio capaz de ello. Por eso nuestro arte nos enseña primero a crear conscientemente y en forma concreta, porque así preparamos mejor el florecimiento del subconsciente que es inspiración.*

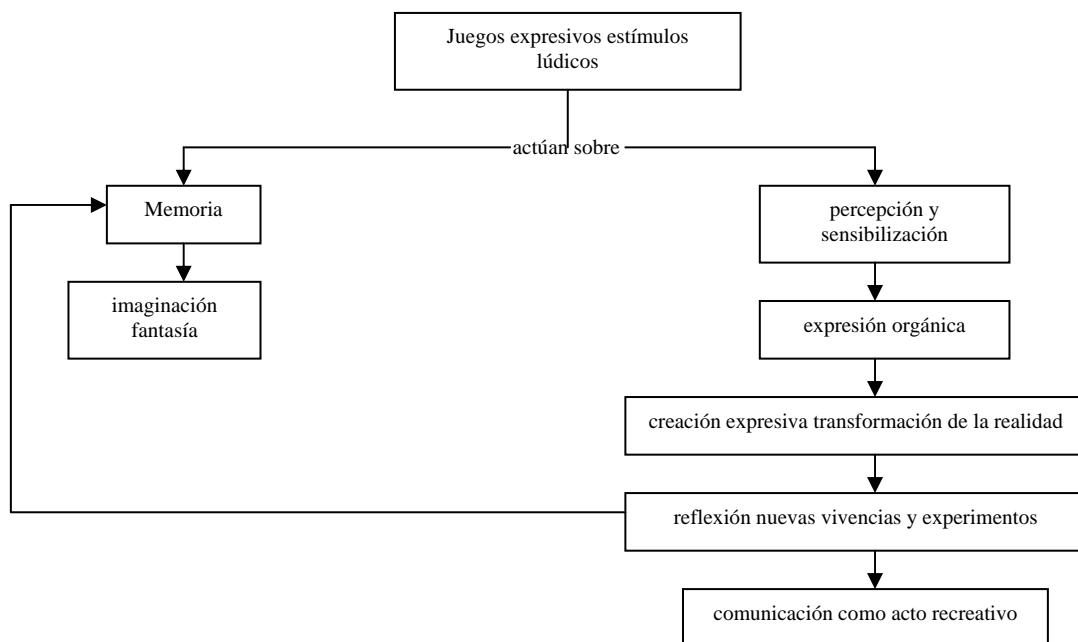
*«Este “regar las raíces” no es otra cosa que la función esencial de la **psicotécnica**, que no se trata tanto de llevar al actor hacia los sentimientos, sino de estimular, de forma consciente lo que en el actor permanece imborrable dentro de su subconsciente interior.» (Cañas, J., 1994, 141)*

Y esta función se realiza mediante la llamada **memoria emocional** y también la **memoria sensitiva** que, junto con la **memoria verbal** o capacidad de aprenderse íntegramente el texto que se

pone en boca del personaje que ha de interpretar, son los instrumentos fundamentales de que dispone el actor para interpretar con éxito su personaje. A través de la **memoria emotiva** el actor recuerda con intensidad algún momento determinado de su vida, cuya emoción corra paralela a la que exige la situación teatral que vive en el escenario, y aplica este recuerdo emotivo a su actuación.

«Igual que una memoria visual –dice Stanislavski– puede reconstruir la imagen interior de alguna cosa, algún lugar o alguna persona ya olvidados, la memoria emocional puede hacer que vuelvan los sentimientos que ya se han experimentado antes... Esos sentimientos pueden parecer fuera del recuerdo, hasta que, de pronto, una sugerencia, un pensamiento o la vista de un objeto familiar los hará resurgir con toda su fuerza.»

La **memoria sensitiva**, en cambio, despierta sentimientos dormidos pero latentes. La conjunción de ambas marca el estado ideal para el uso de la **psicotécnica**. Es cierto que la memoria no se puede utilizar como se ha estado haciendo durante tantos años, pero no es menos cierto el hecho de que la memoria puede convertirse en un importante instrumento. Los niños que han hecho teatro, usando la memorización con otros objetivos, se les ha reconocido mayor facilidad para la lectura, pronunciación, entonación y, por supuesto, proyección de la voz.



(V.V.A.A., 1986, 23–25)

Como conclusión a todo lo dicho, podríamos decir sobre esta facultad del entendimiento con palabras de *J. Ibáñez (1985)*:

«No está claro que la memoria sea una cosa buena. Es una cosa buena sólo en un medio en el que el futuro es, a menudo, una copia del pasado. Es una cosa mala en un medio en el que el futuro es, a menudo, inverso del pasado. Y esta afirmación vale para cada uno y para el conjunto. En un sistema abierto el futuro copia en parte el pasado, y en parte no lo copia, y es necesario que no lo copie para la supervivencia del sistema: para mí como individuo y para la sociedad como conjunto puede ser tan letal el exceso de memoria como la falta de memoria.»

2.4. LA INTELIGENCIA.

La inteligencia es la capacidad para afrontar en un medio determinado situaciones nuevas, resolviendo con rapidez y éxito problemas de diversa naturaleza. La capacidad del ser humano para modificar su propio comportamiento, de acuerdo con determinadas situaciones tanto externas como internas, es el primer factor que lo distingue de los demás animales.

En la actualidad parece que muchos psicólogos se están apartando de la pregunta “¿Quién es inteligente?”, para volver a las preguntas más fundamentales: “¿Qué es inteligencia?” y “¿Cuáles son los procesos cognoscitivos y de adaptación que constituyen una conducta inteligente?” En lugar de ocuparse de aptitudes de tipo académico, muchos psicólogos procuran determinar las características de las facultades mentales *básicas* y medir estas facultades. Si se da una mirada a las culturas en todo el planeta, tendremos insólitos y creativos ejemplos para corroborar esta idea plural de la inteligencia humana. Esta teoría de la inteligencia es más humana y más verídica, consulta fuentes de información más naturales, considera cómo la gente en todo el mundo desarrolla capacidades que son fundamentales para su modo de vida. Tiene en cuenta al hombre y su entorno, al hombre y su cultura.

¿Cuáles son los factores que determinan la inteligencia?

1. La capacidad verbal.
2. La capacidad visual–espacial.
3. La capacidad numérica.
4. La capacidad lógica.
5. La memoria.
6. La atención.
7. La creatividad.

«Uno de los elementos de mayor importancia en el desarrollo de la inteligencia humana es su memoria, y esta se encuentra ligada fuertemente a la intensidad de nuestras emociones.» (Carrión, S., 2001, 29)

La definición que más nos acercaría al concepto de inteligencia podría ser: capacidad de flexibilizar y adaptar nuestras conductas (externas e internas –pensamientos–) para conseguir aquellos objetivos que nos proponemos. Inteligencia es una palabra muy antigua. Clásicamente, desde su etimología, intus legere, leer dentro, con sus asociaciones con concepciones de materia y forma de corte aristotélico y demás, ha tenido muchos significados, en los que no hace falta entrar ahora. «*Brevemente, sería la capacidad de captar y establecer relaciones y de hacerlo con símbolos.*» (Acosta, M., 1998, 22)

Memoria e inteligencia son comprendidas como inseparablemente relacionadas. El desarrollo de la memoria supone una continua reorganización de las experiencias pasadas, en cuya actividad está profundamente implicada la inteligencia en general. La **inteligencia** juega un papel fundamental en el proceso creativo. **La intuición es una percepción interior** que nos lleva a comportarnos de determinada manera. Es la inteligencia la que permite, mediante una poderosa conjunción de tenacidad, retórica interior, memoria, razonamiento, invención de fines, imaginación –en una palabra, gracias al juego libre de las facultades–, que veamos una salida cuando todos los indicios muestran que no la hay. Inteligencia es saber pensar, pero, también, tener ganas o valor para ponerse a ello. Consiste en dirigir nuestra actividad mental para ajustarse a la realidad y para desbordarla. Ya sabemos algo más acerca de la inteligencia: conoce la realidad e inventa posibilidades, y ambas cosas las hace *gestando* y *gestionando la irrealidad*.

Entre las condiciones que favorecen y perjudican los momentos intuitivos se señalan las indicadas a continuación:

Favorecen la intuición	Perjudican la intuición
<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo consciente, día a día, provoca el trabajo subconsciente. • La relajación. • La concentración. • Las ocupaciones ligeras que no exigen esfuerzo mental (caminar por el campo) • Las discusiones con los colegas y el contacto con profanos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La fatiga física y mental. • El estrés. • La distracción. • Las preocupaciones y la lucha de intereses. • Los ruidos y las pequeñas molestias.

Desde el punto de vista de la inteligencia, el sujeto será llevado, pues, a practicar cada vez con mayor intensidad un intercambio de valores intelectuales. La percepción es el conocimiento que adquirimos de los objetos o de sus movimientos, por contacto directo y actual, en tanto que la inteligencia es un conocimiento que subsiste cuando intervienen los rodeos y aumentan las distancias espacio–temporales entre el sujeto y los objetos. «*Sin intercambio de pensamiento y cooperación con los demás, el individuo no llegaría a agrupar sus operaciones en un todo coherente.*» (Piaget, J., 1999, 175)

2.4.1. Funcionamiento del cerebro.

Lo que llamamos cerebro *primitivo* o *reptilíneo* –por su similitud con el de los reptiles– lo compondrían el bulbo raquídeo, la protuberancia y el mesoencéfalo. Parece ser que este grupo orgánico archiva las tácticas de supervivencia tanto individual como de especie. El *cerebro reptilíneo* es la sede de cinco conductas humanas básicas:

- Ejecutar actos reflejos.
- Construir y llevar a efecto las estrategias de evitación, huida y ataque.
- Imitación de modelos.
- Comportamientos compulsivos.
- Realización de rutinas.

Cerebro límbico o *antiguo*, y todo el sistema límbico en su conjunto, permiten en el hombre una mejor adaptación a las fluctuaciones del entorno, a atender mejor las necesidades del momento. Permite, con la ayuda del lóbulo frontal, que es su prolongación, que nos adaptemos mejor socialmente. Podría ser –según aseveran algunos teóricos– el lugar donde archivamos las estrategias de nivel superior, como son las creencias y valores que están directamente conectados con el desarrollo emocional. El cerebro más evolucionado es el *córtex*, o cerebro mamífero *reciente*. Lo que esencialmente aporta este último cerebro es la capacidad de razonamiento, análisis, creatividad, intuición, lenguaje verbal, conciencia y, por tanto, capacidad de elección. Este cerebro no responde a los estados emocionales.

Cuando el ser humano llega a unificar los tres cerebros y los utiliza de forma secuencial y simultánea, le permite realizar dos acciones esenciales:

- Intervenir sobre el entorno en respuesta a los estímulos del medio exterior.
- Procurar un estado de bienestar al organismo que le corresponde, obteniéndolo por el equilibrio del medio interno, llamado *homeóstasis*.

Además de este conjunto de acciones, la coordinación tricerebral permite adquirir una imagen interior y exterior, para:

- Crear objetos y conceptos.
- Memorización de experiencias y estrategias de aprendizaje, de decisión, organización, etc.
- Creación de estructuras imaginarias.
- Construcción del “sí mismo”, autoimagen o afirmación del yo.
- Equilibrio y objetividad ante los deseos de satisfacción o recompensa, y de venganza o de castigo.

HEMISFERIO IZQUIERDO	HEMISFERIO DERECHO
Secuencial	Simultáneo
Explícito	Implícito
Estrategias	Estados
Consciente	Inconsciente
Específico > General	General > Específico
Partes	Todo
Cognitivo	Intuitivo
Digital	Analógico
Disociado	Asociado
Interno > Externo	Externo > Interno
Mundo tangible	Mundo intangible

2.4.2. La teoría de las “Múltiples Inteligencias” y su consideración en esta investigación.

Panorama general de referencia

*«Piénsese en los Marineros de los Mares del Sur, que encuentran su camino a través de cientos, o incluso miles de islas, **mirando** las constelaciones de estrellas en el cielo, **sintiendo** el modo en que un barco se desliza por el agua y **captando** unas pocas marcas dispersas. Una palabra para definir la inteligencia en un grupo de estos marineros, probablemente se refería a este tipo de habilidad en la navegación. Piénsese en los cirujanos y en los ingenieros, en los cazadores y en los pescadores, los bailarines y coreógrafos, los atletas y los entrenadores, los jefes de tribu y los hechiceros...*

Deberíamos observar fuentes de información más naturales, acerca de cómo la gente en todo el mundo desarrolla capacidades que son importantes para su modo de vida.» (Gardner, H., 1995, 25)

Hay muchas clases de inteligencia y no depende de la educación ni de los antecedentes del individuo. Una clase es el razonamiento inductivo, otra las relaciones espaciales, la memoria asociativa. «*La inteligencia fluida alcanza su máximo entre los 20 y 30 años, etapa de mayor creatividad.*» (Coleman & Freeman, 1989, 139–140)

La teoría de las “múltiples inteligencias”, es un desafío para una “escuela uniforme”, que por tradición y por múltiples intereses de una aparente eficacia rápida y a gran escala, ha dado la espalda al reconocimiento de las distintas maneras de aprender, de resolver problemas y actuar creativamente en el entorno. La vida y la sabiduría popular han demostrado, una y otra vez, que los *seres humanos poseen diferentes maneras de aprender* y que nada tienen que ver con lo enseñado en las escuelas. Son maneras que permiten resolver eficientemente problemas vitales, y transformar productiva y creativamente el contexto cultural, arribando a la creación de productos culturales significativos. Estos hallazgos son de una gran importancia para la creación e implementación de estrategias didácticas que busquen realmente ayudar a los estudiantes a construir conceptos, redes de conceptos, estructuras conceptuales y formas disciplinares de razonamiento, que sirvan para transformar cualitativamente la mirada sobre la vida y para actuar creativamente en la realidad, transformándola.

El “occidentalismo”, es la mirada imponente de la cultura occidental que coloca en un pedestal ciertos valores, como la lógica y el lenguaje, a los cuales denomina solamente como los elementos constitutivos de la inteligencia. Otras capacidades que también poseen los seres humanos en todas las culturas, y que dan cuenta de la sensibilidad, de la intuición, de una lógica diferente a la “racional”, y que le sirven al hombre para relacionarse mejor consigo mismo y con el entorno, son miradas con desdén, como capacidades de segundo orden, e incluso como tonterías o charlatanerías sin valor alguno. Una inteligencia es un potencial *biopsicológico* que está presente en todos los miembros de la especie. Todos los individuos normales la poseen en mayor o menor grado.

La teoría de las Múltiples inteligencias, propone *hasta ahora* diez tipos de inteligencias, lo cual no quiere decir que no existan más, sino que hasta el momento éstas han sido las estudiadas. Nueve inteligencias son producto de indagaciones directas de todos éstos equipos de investigaciones en los cuales Gardner ha tenido un papel protagónico, y una de ellas es un aporte de Sternberg.

– **Las nueve inteligencias propuestas por Gardner.**

Quiero mencionar brevemente, primero las tres inteligencias que no van a considerarse en esta tesis, pero que son enunciadas también por Gardner. Son éstas:

La inteligencia lógico y matemática es el desarrollo de la capacidad de observación, deducción, de pensamiento atendiendo a reglas lógicas. Este tipo de capacidad es utilizado tanto para

todas las disciplinas matemáticas como para todas las disciplinas relacionadas con las ciencias naturales.

La inteligencia espacial, es la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar usando ese modelo: este tipo de inteligencia es usado en las artes visuales, en los deportes, especialmente el ajedrez, en la ingeniería, en la arquitectura, en la navegación, en la elaboración de mapas, etc.

La inteligencia naturalista, es la capacidad para captar la morfología, las estructuras e interrelaciones y la dinámica que nos presenta la naturaleza. Este tipo de inteligencia está presente en los biólogos, en los ingenieros forestales, etc.

En esta Tesis son consideradas las siguientes inteligencias:

La inteligencia lingüística, es la capacidad que tiene el ser humano para crear lenguaje lingüístico y producir con él diferentes productos culturales, tanto orales como escritos.

La inteligencia musical, es la capacidad para trabajar con los sonidos, imprimiéndoles sistemas creativos de ritmo, armonía, disonancia y melodía, y produciendo así diversas creaciones musicales.

La inteligencia cinético-corporal, es la capacidad para resolver problemas o para crear productos empleando el cuerpo o partes del mismo. La habilidad para realizar movimientos voluntarios y avanzar en la evolución de movimientos corporales especializados es muy importante para la especie. Se observa en los deportistas, en los danzarines, en todo tipo de artesanos, y en diversas actividades en las cuales el cuerpo juegue un papel importante para la resolución de problemas. Esta inteligencia vincula al cuerpo de modo penetrante, no sólo para expresarse o utilizarse de manera armónica en la ejecución de movimientos o en el uso de todo tipo de herramientas, sino también como posibilidad de comprensión de sí mismo; por ejemplo cuando se usa en la relajación.

La inteligencia interpersonal, es una capacidad de empatía que permite sentir estados de ánimo, emociones, temperamento e intenciones de los demás. Permite relacionarse de manera profunda y sincera con el mundo emocional de los demás.

La inteligencia intrapersonal, es la capacidad para acceder a la propia vida emocional, para discriminar entre distintas emociones y saber nombrarlas, para conocerse interiormente y de esta manera poder interpretar y orientar la propia conducta. La manifestación de este tipo de inteligencia

como producto cultural precisa de distintas formas de expresión como el lenguaje, la música, el teatro, etc.

La inteligencia existencial, comprende la capacidad para plantearse preguntas y buscar respuestas filosóficas y trascendentes como ¿Por qué existo? ¿Cuál es el sentido de nuestra vida?. La inteligencia existencial, se manifiesta culturalmente a través de diversos sistemas de orientación espiritual, en la obra filosófica construida por los grandes pensadores de la humanidad, en ritos y celebraciones realizadas en diversas culturas y que tiene el carácter de sagrado.

2.4.3. La inteligencia emocional.

Esta estructura cerebral, la corteza, es pues, el objetivo educativo: *hay que educarla, hay que entrenarla para que gobierne bien el sistema límbico y actúe tan rápidamente como lo hace este último*. El cerebro pensante actúa como freno de las emociones fuertes, el denominado **cerebro emocional** responde más rápidamente y con mucha más fuerza que el **pensante**, nos alerta de cuándo estamos en peligro. Mucha gente, afirma que no puede controlar sus emociones, que los demás son los responsables de sus alterados estados de ánimo. Este tipo de individuos son los condenados al fracaso, a la marginación o el abandono.

Los hombres con un elevado CI se caracterizan por una amplia gama de intereses y habilidades intelectuales y suelen ser ambiciosos, productivos, predecibles, tenaces y poco dados a reparar en sus propias necesidades. Tienden a ser críticos, condescendientes, aprensivos, inhibidos, a sentirse incómodos con la sexualidad y las experiencias sensoriales en general y son poco expresivos, distantes y emocionalmente fríos y tranquilos. Por el contrario, los hombres que poseen una elevada inteligencia emocional suelen ser socialmente equilibrados, extravertidos, alegres, poco predispuestos a la timidez y a rumiar sus preocupaciones. Demuestran estar dotados de una notable capacidad para comprometerse con las causas y las personas, suelen adoptar responsabilidades, mantienen una visión ética de la vida y son afables y cariñosos en sus relaciones. Su vida emocional es rica y apropiada; se sienten, en suma, a gusto consigo mismos, con sus semejantes y con el universo social en el que viven.

Por su parte, el tipo puro de mujer con un elevado CI manifiesta una previsible confianza intelectual, es capaz de expresar claramente sus pensamientos, valora las cuestiones teóricas y presenta un amplio abanico de intereses estéticos e intelectuales. También tiende a ser introspectiva, predispuesta a la ansiedad, a la preocupación y la culpabilidad, y se muestra poco dispuesta a expresar públicamente su enfado (aunque pueda expresarlo de un modo indirecto).

«En cambio, las mujeres emocionalmente inteligentes tienden a ser enérgicas y a expresar sus sentimientos sin ambages, tienen una visión positiva de sí mismas y para ellas la vida siempre tiene un sentido.» (Goleman, D., 2000, 78)

La inteligencia tiene un lugar importante en el teatro desde dos puntos de vista: en primer lugar, en la asociación que convierte las sensaciones, percepciones, etc., que llegan al cerebro del niño en signos. Es el lenguaje simbólico en el que se basa toda la actividad lúdica del hombre. En segundo lugar, tiene un puesto importante en la formación del sentido crítico.

La inteligencia emocional está condicionada por los sentimientos que comprenden el control de los impulsos, el entusiasmo, la agilidad mental, la motivación, la perseverancia, la empatía, etc., que afectan a los rasgos más esenciales del carácter, como la compasión, la tolerancia o el altruismo, cuya influencia determina la adecuada adaptación social del ser humano. El descuido de la inteligencia emocional puede conducir a los niños y adolescentes a la depresión, a la agresividad, a la delincuencia e incluso a trastornos alimentarios. Para el dominio y refuerzo de los sentimientos, de la inteligencia emocional, existe una etapa clave y decisiva.

– *Magisterio Español, 2-X-02* –

Educación: corazón y deseo.

El “analfabetismo emocional” es una fuente de conductas agresivas, antisociales y antipersonales que, desgraciadamente se multiplican en los distintos países, desde la escuela y la familia al fútbol, la delincuencia común, la destrucción graciosa o el terrorismo. Por eso es urgente recuperar esa Educación que es no sólo la de las habilidades técnicas, sino también la de las habilidades sociales. Una adecuada Educación emocional prepara mejor para el éxito personal y social que una Educación limitada a la transmisión de conocimientos. En la “época del saber productivo”, del “saber hacer”, podemos decir que incluso el saber hacer técnico requiere un profundo saber personal y social, que atiende a la Educación de la inteligencia sintiente. (*Adela Cortina, pág. 17*)

– *Magisterio Español, 14-III-01, pág. 24* –

La inteligencia emocional será la brújula para el siglo XXI.

Hoy en día ya no vale hablar de la inteligencia, así, sin más; esta palabra necesita de la compañía del apelativo ‘emocional’. Por esta razón y con el fin de alcanzar una delimitación conceptual de la teoría de la Inteligencia Emocional, profundizar en su fundamentación científica y práctica y propiciar un intercambio de experiencias acerca de métodos docentes eficaces de desarrollo y madurez, Centros Familiares de Enseñanza ha organizado las *III Jornadas de Innovación*

Pedagógica. Entre los expertos que se darán cita en Granada, el 24 de marzo, figuran el profesor de Psicopatología Javier de las Heras y el profesor de Didáctica Domingo Gallego, entre otros. (CFE)

2.5. LA AFECTIVIDAD.

«Si no fuese por la capacidad que tienen nuestros órganos sensibles de excitarse pasivamente, respondiendo a los estímulos del mundo exterior, no podríamos sentir. Esta pasividad o tancredismo de la sensibilidad, es el origen de la sensibilidad. Ahora bien, para llegar a una visión profunda y real no puedo limitarme a recibir lo que me impresiona. Necesito desplazarme, moverme de aquí para allá, ver con cien ojos, como dice el refrán popular y que expresa la energía corporal de la visión. Pero aún así, aunque vea con mil ojos, no veré exacta y lúcidamente. Tengo que sentir también con las manos, los brazos, la nariz, la boca, los oídos; ayudarme de todos los sentidos para ver totalmente.»
(Gurméndez, C., 1984, 16–17).

La afectividad está constituida por un conjunto de fenómenos de naturaleza subjetiva, diferentes del puro conocimiento, que suelen ser difíciles de verbalizar y que provocan un cambio interior que se mueve entre dos polos extremos: placer–displacer, excitación–tranquilidad, tensión–relajación, aproximación–rechazo, activación–bloqueo. Se trata de vivencias que van acortando este campo amazónico, lleno de recovecos. Las manifestaciones afectivas básicas son cuatro: sentimientos, emociones, pasiones y motivaciones; pero la vía regia es la de los sentimientos.

En la actualidad es habitual oponer el sentimiento a la razón. Esta idea es relativamente reciente, ya que tanto la filosofía antigua, con las psicologías de Platón y de Aristóteles, como el pensamiento medieval consideran que el sentimiento no es fuente independiente de modificaciones anímicas. También hay que contar con un principio racional. Ni la psicología platónica, que distingue un alma racional, un alma concupiscible y un alma irascible, ni la psicología aristotélica, que distingue un principio vegetativo, un principio sensitivo y un principio intelectual, reconocen una fuente y un principio autónomo de las emociones, que se reparten entre las diferentes divisiones o principios admitidos, sin excluir el racional o intelectual. Lo mismo sucede en la filosofía medieval, que sigue las huellas de la psicología aristotélica. Es a partir de Descartes cuando se admite la existencia del sentimiento como principio autónomo de cambios anímicos, lo que marca el comienzo de la filosofía moderna. En la misma línea de contraponer el “corazón” a la “cabeza”, se encuentra Pascal, los moralistas franceses e ingleses, Rousseau y Kant.

Tras adquirir categoría independiente en la filosofía, el sentimiento alcanza la máxima exaltación con el advenimiento del Romanticismo. Con este movimiento literario el sentimiento es

considerado como la extrema subjetividad e intimidad de la persona, así como el órgano del arte, la filosofía y la religión, capaz de revelar el principio infinito de la realidad. El florecimiento de la vida afectiva durante la época romántica surgió como reacción contra el espíritu racionalista y frío de la Ilustración. El Romanticismo es una estética del sentimiento.

«La vida afectiva y la vida cognoscitiva, aunque distintas, son inseparables. Lo son porque todo intercambio con el medio supone a la vez una estructuración y una valorización. No se podría razonar sin experimentar ciertos sentimientos.» (Piaget, J., 1999, 16)

Existen varios tipos de persona en cuanto a su forma de atender o tratar con sus emociones (Cuenca, N., 2001, 38–39).

- La persona consciente de sí misma. Son individuos autónomos y seguros de sus propias fronteras; tienden a tener una visión positiva de la vida y, cuando caen en un estado de ánimo negativo, no le dan vueltas obsesivamente y, en consecuencia, no tardan en salir de él. Su atención, en suma, les ayuda a controlar sus emociones.
- Las personas atrapadas en sus emociones. Suelen sentirse desbordadas por sus emociones y son incapaces de escapar de ellas. Son individuos muy volubles y no muy conscientes de sus sentimientos, y esa misma falta de perspectiva les hace sentirse abrumados y perdidos en las emociones. Sienten que no pueden controlar su vida emocional y no tratan de escapar de los estados de ánimo negativos.
- Las personas que aceptan resignadamente sus emociones. Suelen percibir con claridad lo que están sintiendo, también tienden a aceptar pasivamente sus estados de ánimo y no intentan cambiarlos por molestos que sean (una pauta que suele encontrarse entre aquellas personas deprimidas que están resignadas con la situación en que se encuentran). En los sentimientos se encuentra buena parte de las raíces de la vida de una persona.
- La madurez afectiva es una parte de la madurez personal. Es frecuente que ésta se disocie de la profesional. Un sujeto puede haber alcanzado un nivel en su trabajo alto y competente y, a la vez, haber fracasado seriamente en el terreno amoroso. A lo largo de su desarrollo en la escuela primaria los chicos se van volviendo menos expresivos, todo lo contrario de lo que ocurre en el caso de las chicas.

Las personas que tienen una actividad predominantemente más intensa en el lóbulo frontal izquierdo son temperamentamente alegres, disfrutan del contacto con las personas y las situaciones que la vida les depara y se recuperan prontamente de los contratiempos. En cambio, aquellos otros

cuya actividad preponderante radica en el lóbulo prefrontal derecho son proclives a la negatividad y a los estados de ánimo agrios, y se desconciertan con más facilidad ante los contratiempos.

El cerebro del ser humano necesita mucho más tiempo que el de cualquier otra especie para llegar a madurar completamente. Cada región del cerebro se desarrolla a una velocidad diferente a lo largo de la infancia, y el comienzo de la pubertad jalona uno de los periodos más críticos del proceso de “podado” cerebral. Algunas de las regiones cerebrales que maduran más lentamente son esenciales para la vida emocional. Mientras que las áreas sensoriales maduran durante la temprana infancia y el sistema límbico lo hace en la pubertad, los lóbulos frontales –sede del autocontrol emocional, de la comprensión emocional y de la respuesta emocional adecuada– siguen desarrollándose posteriormente durante la tardía adolescencia hasta algún momento entre los dieciséis y los dieciocho años de edad.

Hay dos tendencias emocionales que pueden contribuir a que los niños terminen marginándose socialmente. Una de ellas, como ya hemos visto, es la propensión a los arrebatos de cólera y a percibir hostilidad donde no la hay, y la otra consiste en mostrarse excesivamente tímido, ansioso y vergonzoso.

«El bienestar emocional y social de los alumnos es fundamental en sí mismo y fomentarlo debe ser uno de los objetivos básicos de la escuela. El reconocimiento actual a la importancia de los contenidos llamados transversales en el currículo demuestra esta afirmación.» (Marchesi, A., y otros, 1999)

Se ha dicho a veces que el **placer o el dolor** son los estados afectivos más generales. Esto es cierto en el sentido de que lo que caracteriza a la afectividad **en general** es esta experiencia interna de placer o de dolor. El placer es la reacción agradable que experimentamos al realizarse una tendencia natural de un modo favorable; el dolor es la reacción desagradable que experimentamos cuando la tendencia, o la acción que la realiza se ven impedidas u obstaculizadas. Los estados afectivos son muy numerosos y de difícil clasificación dada la dificultad de precisar y de delimitar con exactitud las fronteras que separan los unos de los otros en la mayoría de los casos.

2.5.1. Modalidades de la afectividad.

1. Los sentimientos. Los sentimientos se caracterizan por ser estados afectivos complejos que impregnan el conjunto de la vida psíquica y poseen un carácter difuso. Los sentimientos proporcionan subjetividad, color, armonía, vitalidad a nuestra vida; podríamos decir que personalizan nuestra existencia. Por otra parte no hay que temerlos; no son buenos o malos. En todo caso, el riesgo se produciría si nuestras obras dependieran solamente de ellos. En cambio, las ventajas de tomar

consciencia de ellos son muchas. Cuando estamos enfadados, nerviosos o entusiasmados, sería bueno constatar la existencia de esos sentimientos. Esa consciencia permitirá que les demos un nombre, los identifiquemos y, por tanto, empecemos a controlarlos. Pero los movimientos afectivos humanos no se agotan con la percepción de valores vitales y de significado, sino que rebasan este círculo y nos proporcionan también lo que hemos llamado valores de sentido. Los sentimientos tienen una acción estructuradora tanto mayor cuanto más profundos son y tanto más influyen “en la sustancia anímica de nuestra estructura personal”. Los sentimientos son estados subjetivos, privados, a veces con una tonalidad clara y otras difusa, positivos o negativos, que producen aproximación o rechazo.

«Los sentimientos básicos son como los colores en la paleta del pintor: blanco, negro, rojo, azul, verde y amarillo; de su mezcla sale una gama casi infinita de posibilidades. Lo mismo sucede con el mundo sentimental. Hay un listado afectivo esencial, que va desde la amistad superficial a la profunda, de la simpatía al enamoramiento, o aquella otra que transita desde la indiferencia a la admiración; son redes entrecruzadas, complejas, como hilos sedosos que se enmarañan y trazan un mapa en el que es preciso situarse si no se quiere salir de la pista y andar perdido y sin rumbo. La policromía sentimental no debe impedirnos saber lo que queremos y hacia dónde hemos de dirigirnos.» (Rojas, E., 2001, 123)

«Es usual en estas clasificaciones diferenciar los sentimientos elementales de los superiores. Los sentimientos elementales, de carácter sensorial y alguedónico muy pronunciado, y los denominados vitales –de tensión peligro, fuerza, plenitud energética, etc.– se aproximan a las emociones en su textura. Los sentimientos psíquicos, a medio camino entre los anteriores y los superiores, incluyen estados de ánimo como la alegría o la tristeza, mientras los sentimientos espirituales –la felicidad, por ejemplo– se hallan axiológicamente impregnados de valores superiores.» (Pinillos, J.L., 548–557)

2. Las emociones. Son estados afectivos que surgen de manera brusca produciendo una agitación psíquica, que afecta al conjunto de la vida anímica, acompañada de una fuerte conmoción somática. Un conjunto de emociones parecen resultar de la activación del sistema nervioso simpático y conduce a una tensión general, especialmente de los músculos que ayudan a sostener el cuerpo (los llamados músculos antigravitatorios). En el hombre, el patrón típico es la tensión de las rodillas, el cuerpo erecto, manos y mandíbulas apretadas. El ritmo cardíaco aumenta, los vasos sanguíneos se constriñen, y sube la presión sanguínea. En términos de emociones, son éstos a menudo los síntomas de la rabia, el odio o la cólera. Otro conjunto de emociones parece tener síntomas que son casi completamente opuestos. Resultan de la activación del sistema nervioso parasimpático. Hay una

disminución del ritmo cardíaco, dilatación de vasos, y una reducción de la presión sanguínea. Los miembros tienden a relajarse. En términos de emoción, éstos son a menudo los síntomas de estados placenteros, por ejemplo, de la saciedad, tras una buena comida.

La emoción es una respuesta conductual de supervivencia, una preparación del organismo para afrontar una emergencia. Las emociones son mecanismos que nos ayudan:

- a reaccionar con rapidez ante acontecimientos inesperados;
- a tomar decisiones con prontitud y seguridad, y
- a comunicarnos de forma no verbal con otras personas.

«Con la ayuda de las cinco emociones básicas –felicidad, tristeza, indignación, temor y rechazo–, así como de sus diversas combinaciones, el cerebro emocional está en posición de hacer una rápida valoración de las situaciones inesperadas a partir de pocas y fragmentarias percepciones sensoriales.» (Mártn, D. y Boeck, K., 2000, 27)

La mayoría de nosotros es capaz de saber lo que los demás sienten a través de sus expresiones faciales. No obstante, la cara puede ser una señal engañosa de los sentimientos.

«Las expresiones faciales son mosaicos de movimiento contruidos con la actividad de los numerosos músculos del rostro.» (Coleman & Freeman, 1989, 125–127)

Las emociones inducen al sujeto a realizar actos motores o a inhibirlos. Por ejemplo:

- La **alegría** produce una sensación de energía, de ganas de hacer alguna actividad.
- La **ira** produce movimientos de ataque hacia la otra persona, conductas de violencia física y/o verbal.
- La **tristeza** produce inhibición o parálisis de movimientos.
- El **miedo** produce movimientos de huida.

Asimismo, cada emoción produce o da lugar a un tipo de **contenido verbal** propio. La **alegría** produce comentarios relativos a lo bien que ha resultado, o ha funcionado o ha ocurrido la circunstancia que la ha provocado. La **ira** produce contenidos verbales de amenaza, de descalificación, de agresión. La **tristeza** inhibe la expresividad. El **miedo** puede inhibir la expresión verbal o inducir a la verbalización de interjecciones o gritos relacionados con el socorro o auxilio. Las conductas no verbales (expresividad facial y componentes paralingüísticos) también acompañan a las emociones. Las emociones que han sido más estudiadas en estos aspectos son la **sorpresa**, el **miedo**, la **ira/cólera**, el **disgusto**. Las emociones se relacionan con la calidad de vida por las siguientes razones:

- a) Las emociones positivas (felicidad, alegría, esperanza, optimismo...) mantienen y recuperan el equilibrio psicofísico del organismo. Ejercen efectos curativos sobre determinadas enfermedades.
- b) La ira, la ansiedad y la depresión tienen efectos tóxicos sobre la salud. Asimismo, el sistema inmunitario es susceptible de verse afectado por los procesos emocionales.

La emoción es un temblor afectivo, una sacudida orgánica. Se queda siempre en el umbral de la sensibilidad. Los buenos actores “juegan” con estos movimientos faciales de manera que pueden imitar cualquier emoción que deseen reflejar. Según una teoría, cuando las expresiones son espontáneas, el movimiento muscular tiende a ser aproximadamente igual en ambos lados del rostro, o existe el mismo número de asimetrías de un lado y de otro. Sin embargo, cuando los movimientos musculares son deliberados, como cuando fingimos sentir una emoción, los músculos del lado izquierdo del rostro se mueven más que los del lado derecho. Esta diferencia entre los sentimientos fingidos o deliberados y los sinceros parece deberse a la forma en que el cerebro regula la musculatura facial. Cuando los movimientos de la cara son espontáneos y no deliberados, los nervios cognitivos del cerebro se mantienen al margen de la acción, pero cuando movemos conscientemente una parte del rostro, las señales para regular los músculos pasan a través de la corteza cerebral, que controla nuestras decisiones conscientes. La zona de la corteza que interviene parece tener vínculos más fuertes con el lado izquierdo del cuerpo que con el derecho, de ahí el mayor movimiento de los músculos faciales izquierdos.

«A fortiori, tampoco creeríamos que alguien alberga una determinada emoción si a menudo se ha comportado de manera racionalmente incompatible con tal emoción. Si así procedemos en tales cuestiones es, al menos en parte, porque valoramos la conducta como un indicador “externo” o público de los estados “internos” o privados, creencias, emociones y, en particular, deseos implicados en las emociones.» (Lyons, W., 1993, 196–203)

3. Las pasiones. Las pasiones son estados afectivos que poseen la intensidad de las emociones y la relativa duración y estabilidad de los sentimientos. El apasionado orienta su actividad en función de la realidad que provoca su pasión. Esta pasa, pues, a absorber gran parte de la energía psíquica del individuo, el cual, en consecuencia, puede ser definido por la pasión que le caracteriza. Este hecho ha permitido a muchos escritores llevar a cabo penetrantes estudios de determinadas pasiones a través de un detallado análisis del comportamiento de algunos personajes de sus obras. Es el caso de un Molière con su obra *El avaro*; Shakespeare, con sus obras *Otelo* (los celos), *Macbeth* (la ambición), *Romeo y Julieta* (el amor), etc.

Kant considera que la pasión arraiga profundamente en la personalidad y se apodera de la conducta. El dominio de las pasiones y de las otras experiencias afectivas es posible desde la educación. En ningún campo de la psicología abundan tanto las teorías como en el de las emociones. A pesar de lo dicho, nosotros los profesores estamos obligados a intentar comprender a nuestros alumnos.

El teatro es un buen medio para conocer y valorar las emociones y los sentimientos que nacen en el seno de las relaciones humanas; amén de explorar aquellas emociones como la agresividad, la risa, el miedo al ridículo, etc., que socialmente están muy reprimidas.

Vemos que vivir sentimientos es una educación sentimental, un *camino de perfección* de la individualidad. El método, para objetivar la experiencia de los sentimientos, es la introspección, inmersión en sí mismo que permite, por comparación, observación y análisis, extraer las enseñanzas correspondientes de cada vivencia. La *socialización de los sentimientos* nace del complejo mundo sentimental que vive el individuo desde su infancia y determinan su vida. Sobre la base de las relaciones sociales iniciales, que se hacen cada vez más diferenciadas y complejas, se originan todos sus sentimientos, pues lo único que puede afectar realmente a un hombre es otro hombre. Los sentimientos nacen de la co-vivencia.

2.5.2. Clasificación de los campos sentimentales (Vallés, A. y Vallés, C., 2000, 31 a 36)

1. Sentimientos con base fisiológica y biológica (Bipolares)

- Intranquilidad/tranquilidad.
- Alerta/reposo.
- Esfuerzo/relajación.
- Exaltación/depresión.
- Ánimo/desánimo

2. Sentimientos derivados de las experiencias.

- Experiencia relevante o nueva: *interés, sorpresa, curiosidad por conocer.*
- Percepción de lo nuevo (imprevisto o inesperado): *sorpresa, admiración y respeto.*
- Sentirse subyugado por algo: *diversión o fascinación.*

3. Sentimientos derivados de la falta de interés.

- Aburrimiento.

- 4. Sentimientos derivados de algo favorable, útil o placentero.**
 - Atracción.
- 5. Sentimientos derivados de algo desfavorable o doloroso.**
 - Aversión.
- 6. Sentimientos derivados de la experiencia de que se están cumpliendo nuestras necesidades.**
 - Alegría.
- 7. Sentimientos derivados de la experiencia de que no se cumplen nuestras necesidades.**
 - Frustración.
 - Tristeza.
- 8. Sentimientos derivados de que algo amenaza nuestras metas e integridad física.**
 - Miedo.
- 9. Sentimientos derivados de que algo obstaculiza nuestros fines.**
 - *Resignación*: Aceptar el obstáculo.
 - *Impotencia*: No se resigna pero se reconoce incapaz de eliminarlo.
 - *Furia*: Intenta remover el obstáculo
- 10. Sentimientos derivados del impedimento de la consecución de nuestros fines.**
 - Odio.
 - Envidia.
- 11. Sentimientos derivados de la facilitación de los fines.**
 - Amor.
- 12. Sentimientos derivados de la desaparición o disminución de un mal.**
 - Alivio.
- 13. Sentimientos derivados de la incapacidad para prevenir o controlar.**
 - Indefensión.
 - Inseguridad.
 - Impotencia.
- 14. Sentimientos derivados de la inseguridad por el futuro.**
 - Angustia.

- Desesperanza.
- 15. Sentimientos derivados de la experiencia de la seguridad y confianza en conseguir algo.**
 - Esperanza.
- 16. Sentimientos derivados de sentirse juzgado mal.**
 - Vergüenza.
- 17. Sentimientos derivados de autojuzgarse responsable de un acto.**
 - Remordimiento, pena, arrepentimiento, contrición.
- 18. Sentimientos derivados de ser juzgado mal por los demás o por uno mismo.**
 - Orgullo.
- 19. Sentimientos derivados de los sucesos ocurridos a otra persona.**
 - *Suceso bueno*: Congratulación (alegría)
 - *Suceso malo*: Satisfacción por el mal ajeno
 - *Tristeza ante un suceso bueno para otro*: Envidia
 - *Tristeza ante un suceso malo para otro*: Compasión

Otra clasificación muy conocida es la elaborada por el Dr. Ph. Lersch (1971) y que podríamos esquematizar de la siguiente manera:

- I. Tendencias, actitudes y deseos** (relacionados con el temperamento y que marcan nuestra personalidad profundamente).
- A) Relacionadas con uno mismo:
- Egoísmo – deseo de poder – Estima y autoestima.
- B) Tendencias transitivas:
- Dirigidas al prójimo.
 - Del ser para otro.
 - Creadoras.
 - Deseo de saber.
 - El amor.
 - Tendencias normativas.
 - Tendencias trascendentes.

II. Vivencias emocionales (pulsiones, emociones y sentimientos).

1. Relacionadas con uno mismo:

- A) Emociones de la vitalidad.
 - dolor – aburrimiento – alegría – ira – temor – etc.
- B) Emociones del egoísmo, el poder y la estimación.
 - envidia – celos – etc.
- C) Emociones del impulso vindicativo.
 - venganza – gratitud – etc.
- D) Emociones de la autoestima.
 - vergüenza – arrepentimiento – etc.

2. Emociones transítivas:

- A) Dirigidas al prójimo.
 - Simpatía/antipatía – respeto/burla – etc.
- B) Emociones del ser-para-otro.
 - Amor/Odio.
- C) Emociones creadoras y cognoscitivas.
 - La creación y los sentimientos noéticos – etc.
- D) Emociones amorosas y morales.
 - Amor a las cosas – Sentimientos normativos – etc.
- E) Emociones trascendentes.
 - Sentimiento artístico – metafísico – religioso – conciencia moral – esperanza – etc.

A continuación, creemos muy conveniente hacer unos comentarios mínimos sobre algunas emociones y sentimientos básicos de los seres humanos que nuestros alumnos pueden aprender a reconocer en sí mismos y en los demás, a través de los caracteres de personajes teatrales, o simplemente con ejercicios propios de la Dramatización.

2.5.3. Emociones y sentimientos negativos.

• La ira.

La ira es una emoción negativa. Es una respuesta de irritación, de furia, de enojo o cólera. Las situaciones que pueden provocar la ira son:

- | | | |
|-------------------------|-------------------|--------------------|
| a) Ser maltratados | e) Ser utilizados | i) Fracasar |
| b) Ser abandonados | f) Saberse odiado | j) La injusticia |
| c) Estar desilusionados | g) Ser violentado | k) Ver estupideces |
| d) Ser traicionados | h) Ser criticado | etc. |

La **ira, el miedo y la depresión**, son automatismos biológicos y están profundamente arraigados en la historia de la evolución. La **cólera** y el comportamiento agresivo son reacciones de lucha fundamentales e instintivas cuando nos amenaza algún peligro.

«Las personas tendentes a la indignación se caracterizan por un comportamiento intensamente emocional, dinámico, con cierto grado de frustración. Las percibimos como personas inquietas, dedicadas a su objetivo.» (Märtin, D. y Boeck, K., 2000, 56)

Algunos alumnos son propensos a reaccionar con cólera, especialmente aquellos que suelen dar respuestas agresivas (verbales o físicas). Algunos de ellos, ante las situaciones desencadenantes manifiestan una «**cólera manifiesta**» caracterizada por la expresión hostil: agresión verbal y física, gran alteración emocional... Otros, por el contrario muestran una «**cólera contenida**», en la que solamente se evidencia tal estado emocional con la expresión facial (ojos desorbitados, cejas y frente arrugadas...) y corporal (puños apretados, músculos tensos, posición de ataque...), y no en la dimensión conductual (decir y hacer) proyectada sobre otra persona.

- **El miedo.**

El miedo es una de las emociones básicas o universales. Es una reacción de defensa ante el peligro que experimenta nuestro organismo de ser dañado físicamente, o de sentir malestar psicológico como consecuencia de algo que nos resulta desconocido y que potencialmente no sabemos cuál va a ser su alcance. Cuando el miedo es excesivo se producen **fobias** o miedos irracionales. Las evidencias conductuales del miedo son:

- *Huida ante el objeto provocador del miedo.*
- *Verbalizaciones alusivas al estado emocional: “¡Qué miedo!”.*

Las personas propensas a tener miedo están muy condicionadas por sus emociones y se dejan dominar con facilidad por ellas. A menudo son irritables y tímidas, están tensas y nerviosas. Tienen una gran necesidad de ser amadas y aceptadas, pero con frecuencia se sienten aisladas.

- **La ansiedad.**

La ansiedad es un estado psicofisiológico caracterizado por una sensación de desasosiego personal que va asociada con nuestras preocupaciones acerca de lo que nos ocurre o pueda ocurrirnos, o de lo que les sucede o pueda sucederles a otras personas. Definimos ansiedad como la reacción que a nivel fisiológico, conductual, cognitivo y emocional permite defenderse al organismo de una amenaza que percibe objetiva o subjetivamente. Por tanto, hablar de ansiedad en los sujetos es hablar de miedo.

La ansiedad es una apetencia más limitada y parcial. El ansioso materializa su deseo, objetivándole con desmedido afán. Es ya una verdadera pulsión, es decir, la conciencia de una necesidad imperiosa del cuerpo, no un mero impulso vital que nos agita. La ansiedad, como han observado otros investigadores, tiene una manifestación cognitiva –los pensamientos preocupantes– y otra somática, evidenciada por los síntomas fisiológicos típicos de la ansiedad (como el sudor, la aceleración del ritmo cardíaco o la tensión muscular). El **estrés** es probablemente una de las situaciones en donde más claramente se manifiesta. La ansiedad se manifiesta conductualmente con una mayor atención al objeto o situación que la genera, se produce, en numerosos casos inhibiciones del lenguaje oral o alteraciones en la fluidez. Cognitivamente se manifiesta mediante pensamientos preocupantes.

- **La tristeza.**

Es un estado de ánimo, más que una emoción en sí misma, aunque también está considerada como una emoción básica. Está originada por la pérdida de algo, o bien de alguna persona querida, o bien de aquello que se valora: bienes, etc. La expresión facial de la tristeza es prototípica, presenta una secuencia expresiva que se inicia con el levantamiento de las cejas en su parte central próxima a la nariz, continúa en el plegamiento de las comisuras de los labios hacia abajo, cerramiento de los ojos, y el centro del labio inferior empujando hacia arriba. Los labios se muestran arqueados hacia abajo. El rostro se muestra carente de expresividad, de energía.

Cognitivamente no se encuentra placer en aquellas actividades que anteriormente habían sido satisfactorias: actividades lúdicas, interacciones sociales, tareas cotidianas. Se pierde el interés por la realidad. La tristeza proporciona una especie de refugio reflexivo frente a los afanes y ocupaciones de la vida cotidiana, que nos sume en un periodo de retiro y en el que podemos establecer nuevos planes que permitan que nuestra vida siga adelante. Pero si bien la tristeza es útil, la depresión, en cambio, no lo es. El “odio hacia uno mismo”, la falta de autoestima, “la pesadumbre enfermiza”. El hecho de poder llevar mejor o peor este tipo de cargas depende en gran medida del grado de autoestima.

«A la pena que me aflige, esa herida que hiende el alma, le precede la aflicción, huella reciente que nos ha afectado. Las penas son siempre íntimas, aunque vienen como saetas a atravesarnos el alma; son las aflicciones de la afección, por consiguiente, vagas y abstractas, si bien tienen un origen concreto. El dolor, sea físico o espiritual, es más determinado y su subjetividad más objetiva. Es más profundo que la pena y, si es extremo, puede llegar a no afligirnos, pero nos duele hasta convertirse en congoja, que es el dolor atristado, compungido.» (Gurméndez, C., 1984, 30)

- **La vergüenza.**

La vergüenza es un sentimiento de pérdida de la dignidad personal, de repulsa hacia uno mismo por alguna acción realizada de la que se muestra arrepentimiento. Va asociada al sentimiento de culpabilidad. La manifestación cognitiva se expresa mediante los pensamientos que acompañan a la expresión verbal: «*No debería haberlo hecho*» «*Siempre me ocurre igual*», etc. La evidencia psicofisiológica más habitual es el enrojecimiento de la cara y alteraciones en el ritmo respiratorio y cardíaco. La manifestación conductual de la vergüenza es la inhibición motora, la ausencia o escasez de comunicación verbal.

- **La venganza.**

El ser humano posee, de manera diferencial, tendencias innatas de agresividad y de destrucción. El afán de venganza es un deseo obsesivo de reaccionar con odio, ira, crueldad, incluso hacia otra persona que, entendemos, nos ha ocasionado un mal o nos ha ofendido con su comportamiento. Los motivos considerados como ofensa para adoptar un estado emocional de deseo o afán de venganza pueden ser múltiples.

- **La avaricia.**

La avaricia es un estado emocional caracterizado por el deseo desmesurado de acumular riqueza u otros objetos y beneficios. La persona avara no es feliz. En los casos más acusados se considera como un trastorno neurótico y se manifiesta conductualmente mediante compulsiones como guardar dinero, acumular objetos, etc. Cognitivamente se instauran obsesiones o deseos irrefrenables de posesión. Psicofisiológicamente se manifiestan conductas de alivio de la ansiedad cuando se consigue el bien deseado o la riqueza acumulada.

- **Los celos.**

Los celos, denominados también celotipias, constituyen un sentimiento de envidia y resentimiento hacia otra persona a la que consideran como rival. El comportamiento cognitivo de la persona celosa es sumamente fabulador. El grado de distorsión cognitiva es importante. Los celos que escapan al dominio personal provocan un estado cognitivo y afectivo caracterizado por:

- *Ausencia de reflexión y análisis lógico–racional de los acontecimientos.*
- *Actitudes tiránicas, expresión de reiteradas quejas injustificadas.*
- *Desconfianza con respecto a la persona deseada.*
- *Chantajos emocionales.*

- **El egoísmo.**

La persona egoísta se siente como referente y centro de recepción de beneficios personales a costa de los demás.

- **La envidia.**

La envidia es un estado emocional negativo caracterizado por la irritación, la angustia y sentimientos afines, ante el hecho de que los demás alcancen unos logros que uno no obtiene. Este “sufrimiento psicológico” se manifiesta en las siguientes evidencias conductuales, cognitivas y psicofisiológicas:

- *Ansiedad.*
- *Irritabilidad.*
- *Respuestas verbales agresivas hacia la persona envidiada.*
- *Deseo de perjudicar a la persona envidiada (rumiaciones).*
- *Puede maquinarse conductas conspirativas para abortar éxitos ajenos. (“La envidia de la virtud hizo a Caín criminal”, reza el motivo del grado extremo hasta el que pueden llegar comportamientos destructivos cuyo componente emocional es la envidia).*

- **El odio.**

El odio es una forma extrema y exacerbada de aversión, de antipatía y de rechazo hacia otra persona. Como estado de ánimo sinónimo se emplea la expresión antipatía. Este estado produce un sufrimiento o malestar psicológico a la persona que lo siente, resultando especialmente sensible las somatizaciones o alteraciones fisiológicas que experimenta su cuerpo.

- **El orgullo.**

Sentimiento de la propia fuerza y capacidad por realizar algo. La **altanería**, la **arrogancia** y la **soberbia** son sentimientos negativos en esta misma línea (exageraciones inadaptadas del orgullo) y cuando se convierten en estables dan lugar a un talante personal que produce respuestas de evitación de tipo social.

- **El aburrimiento.**

El hombre moderno teme aburrirse, y se encuentra continuamente amenazado por el aburrimiento. He aprendido que la facilidad para aburrirse y la incapacidad para soportar el aburrimiento caracterizan a ciertas personalidades que busca compulsivamente excitaciones. Son los *emotion seekers*. «Siempre que predominan la actividad y el pensamiento repetitivos aparece, como característica social, la “sed de experiencias”.» (López, M., 2000, 211–227)

Los seres humanos son peligrosos cuando se aburren. El aburrimiento es ausencia de emoción. Esto puede llevar a la depresión. Esto produce no solo aburrimiento, sino inquietud, irritabilidad y una verdadera hambre de estímulos. Entre los desencadenantes del aburrimiento se menciona siempre la monotonía, la repetición, la rutina, la habituación.

2.5.4. Emociones y sentimientos positivos.

- **La alegría.**

La alegría es una de las emociones básicas. Es la consecuencia de un acontecimiento favorable que nos afecta directa o indirectamente. Cuando la alegría se manifiesta conductualmente de manera ostensible da lugar al júbilo y al alborozo. Las manifestaciones conductuales de la alegría son evidentes. La expresión facial de la sonrisa y la risa son quizá, sus máximos exponentes. Cognitivamente se producen pensamientos cuyo contenido hace referencia la suerte. La alegría es el placer de la actividad. Es, también, un sentimiento dual, pues unas veces la crea un motivo externo, y otras se puede sentir sin motivo alguno, como un goce interior. El optimismo –al igual que la esperanza– significa tener una fuerte expectativa de que, en general, las cosas irán bien a pesar de los contratiempos y de las frustraciones. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, el optimismo es una actitud que impide caer en la apatía, la desesperación o la depresión frente a las adversidades. La manifestación conductual de la felicidad es muy similar a la que hemos expuesto con la alegría, es decir, la sonrisa, las expresiones verbales optimistas, la predisposición a la actividad física, a la acción, a emprender tareas, etc.

- **El amor.**

El amor es un estado emocional que se caracteriza por el denominado vínculo de enamoramiento o atracción hacia otra persona. Es el vínculo que mantiene unidos los elementos de la red o entramado social. También se considera el amor como el estado emocional a partir del cual se generan otros estados afectivos como la cordialidad, el afecto, la compasión, la benevolencia, la generosidad, la concordia, etc.

«Conductualmente el amor, cuando está referido a otra persona se manifiesta mediante expresiones verbales y corporales como sonrisas, caricias, palabras afectivas, etc.»
(Vallés, A. y Vallés, C., 2000, 164)

- **La empatía.**

La empatía considerada como la capacidad de la persona para ponerse en lugar del otro. La empatía es la habilidad cognitiva para reconocer y comprender los pensamientos, las perspectivas y los sentimientos de otro individuo. La empatía está integrada por dos componentes, uno cognitivo y otro afectivo, y responder empáticamente requiere:

1. *La capacidad de discriminar e identificar los estados emocionales de los demás.*
2. *La capacidad de adoptar la perspectiva o el rol del otro.*
3. *La evocación de una respuesta afectiva compartida.*

«La empatía es la capacidad de percibir el mundo interior emocional y vivencial de otras personas, por lo tanto, es la raíz de la interacción con otras personas. La competencia social, en cambio, está más relacionada con la convivencia externa de las personas, el desenvolvimiento social exento de fricciones y el control de las reglas del juego social.» (Märtin, D. y Boeck, K., 2000, 92)

- **La esperanza.**

Es un estado emocional caracterizado por la espera y el deseo que ocurra algo favorable. Cuando la esperanza se torna ansiosa y obsesiva nos puede llevar a comportamientos compulsivos y a estados emocionales negativos. Las personas esperanzadas poseen mayor motivación hacia el logro que aquellas que denominamos desesperanzadas o deprimidas.

- **Las emociones estéticas.**

Las emociones estéticas son las que se refieren a las respuestas a situaciones que son manifestaciones artísticas en todas sus modalidades (literatura, pintura, arquitectura, música, danza, cine, teatro, etc.).

«En conclusión, la cara y las manos, como partes descubiertas del cuerpo, son las que más expresan nuestros sentimientos.» (Rojas, E., 2001, 24)

– Magisterio Español, 13–XII–00 (pág. 24) –

Educar y modelar los sentimientos es más fácil después de estudiarlos.

Las instalaciones del Colegio “Retamar” acogieron recientemente a padres y profesores para celebrar la jornada sobre *Educación emocional de los jóvenes: una tarea pendiente*. Los objetivos de esta cita se centraron en analizar los sentimientos y emociones de la persona y cómo educarlos y modelarlos.

2.6. LA MOTIVACIÓN.

La palabra “motivación” hace referencia a la **raíz dinámica del comportamiento**, en el sentido de que existe “en el interior” del organismo una “fuerza” o “energía” que le impele a obrar como lo hace a fin de mantenerse en la existencia y desarrollarse.

«La vida psíquica, pues, no es sólo captación cognoscitiva de la realidad externa, sino un “experimentar” esta realidad en relación con unas determinadas tendencias, deseos o necesidades. Ello significa que el sujeto es un ser “carente” o “necesitado” de múltiples realidades sin las cuales no podría permanecer y desarrollarse.» (Cuéllar, L. y Rovira, J.M., 1983)

El término motivación se deriva del latín *motus*, al igual que la palabra emoción y habitualmente designa los aspectos del comportamiento que nos inducen a actuar. Más precisamente, la motivación es el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta. La motivación tiene procesos cognitivos, afectivos y conductuales pero tiene sobre todo tres grandes pilares: creencias, razones y reacciones. En el fondo de bastantes problemas motivacionales encontramos que el sujeto cree que no puede, que no es capaz o que no le interesa.

2.6.1. Motivos primarios y motivos secundarios.

Los psicólogos suelen distinguir entre motivos primarios (innatos, biológicos) y secundarios (adquiridos, culturales, sociales). Los primeros son aquellos que tienen una base **biológica** y que corresponden a las necesidades más elementales y originarias; por ello mismo, son comunes (por lo general) a todo tipo de sociedad humana. Los segundos son aquellos que dependen de factores **culturales**, y, por tanto, varían en las diferentes sociedades.

– Motivos primarios:

- | | |
|---------------------------|----------------------------------------|
| 1. Hambre | 9. Sociales |
| 2. Sed | 10. Curiosidad, actividad exploratoria |
| 3. Respiración | 11. Juego |
| 4. Sueño | 12. Evitación del dolor |
| 5. Crianza | 13. Agresivos |
| 6. Sexo | 14. Paternidad, maternidad |
| 7. Excretorios | 15. Afirmación de sí mismo |
| 8. Térmicos (calor, frío) | 16. Etc. |

– Motivos secundarios:

1. Necesidad de seguridad
2. De afecto y pertenencia a un grupo
3. De preservar la propia estimación
4. De información y saber
5. De comprender el mundo
6. De gozar la belleza
7. De encontrarse y realizarse a sí mismo

Otros autores distinguen en los motivos sociales dos grupos:

- **altruistas**: pertenencia al grupo; protección del débil; dependencia afectiva, etc.

- **egocéntricos:** deseo de seguridad, dinero, dominio, posición social, prestigio profesional, autonomía, dignidad.

La motivación humana parte de una *jerarquía de necesidades*, las cuales son de dos tipos: unas que *corrigen deficiencias* (necesidades D) y otras que *promueven la elevación de la persona hacia niveles de excelencia* (necesidades B).

– ***Las actitudes tienen una función motivacional:***

La actitud es un concepto indispensable en psicología social para dar cuenta de una considerable parte de la conducta humana. Sustancialmente, una actitud es una disposición para responder de una cierta manera a un tipo de realidad. El signo pro o anti de la actitud, así como la dimensión afectiva de agrado o desagrado aneja al signo, son pues notas que completan la descripción. Las interpretaciones anteriores de la motivación pueden explicar por lo general la motivación animal, pero la motivación humana presenta unas características que impiden que encaje perfectamente en los esquemas anteriores. Los motivos, en el caso del hombre, presentan una fisonomía **bio-social** que hace imposible tratar por separado ambas clases de motivación. Es esta trascendencia de la naturaleza humana con respecto a la pura naturaleza biológica la que explica que en el hombre existan una serie de tendencias, impulsos y necesidades que se refieren a valores esenciales para la existencia humana, como son el saber desinteresado, el amor no egoísta, la belleza, etc., los cuales no son simples “derivaciones” de otros impulsos o tendencias inferiores, sino que se explican y originan en aquella trascendencia.

«El término motivación suele ser definido por los psicólogos como los procesos implicados en la suscitación, orientación y mantenimiento de la conducta. Es decir, no podemos observar directamente la motivación de una persona; todo lo que se puede hacer es observar la conducta de una persona y el entorno en el que se muestra activa. La motivación de la conducta de esa persona es algo que inferimos. Sólo nos es dado describir a las personas y su conducta cuando interactúan con su entorno.» (Ball, S., 1998, 14–19)

Como resumen de lo anterior, podemos afirmar con A. Maslow (1987):

«Los individuos autorrealizadores (más maduros, más plenamente humanos), con sus necesidades básicas ya satisfechas adecuadamente por definición, están ahora motivados en otros sentidos superiores, denominados “metamotivaciones.» (355)

«Las personas menos evolucionadas dan la impresión de utilizar con más frecuencia su trabajo para la gratificación

de necesidades básicas inferiores, necesidades neuróticas, como medio para un fin, por hábito o en respuesta a expectativas culturales, etc. Con todo, es probable que éstas sean diferencias de grado. Quizá todos los seres humanos estén (potencialmente) motivados hasta cierto punto.» (372)

«La vida valorativa (espiritual, religiosa, filosófica, axiológica, etc.) es una faceta de la biología humana y se encuentra en el mismo continuo que la vida animal “inferior” (en lugar de constituir esferas separadas, divididas o mutuamente excluyentes). Por consiguiente, probablemente sea supracultural y abarque a toda la especie, aun cuando para existir haya de ser actualizada por la cultura.» (386)

2.6.2. Teorías de la motivación.

Hay numerosas teorías de la motivación, como la conductista, la cognitiva, la psicoanalítica, la gestáltica y la humanista. Aunque no hay pleno acuerdo entre los psicólogos a la hora de definir las motivaciones, sí parece haber coincidencia en reconocer tres aspectos en el comportamiento motivado: 1) tendencia espontánea a prestar más atención a unas cuestiones que a otras; 2) suele haber una emoción característica, específica del impulso y su acción, como ocurre con el miedo o la ansiedad; 3) el impulso sigue el curso de una acción que tiene un objetivo concreto como meta por ejemplo, hallar alimento cuando se tiene hambre.

La explicación homeostática de la motivación. La raíz de la conducta motivada emerge de algún tipo de desequilibrio que perturba la estabilidad o constancia del medio interior del sujeto. El desequilibrio interior puede estar provocado por un déficit de lo que el organismo precisa para su existencia; esto es, por una disfunción de sus relaciones con el medio exterior.

– **El Castigo:** estímulo aversivo cuya aplicación es dependiente de la ejecución de algún acto. Ahora bien, la eficacia de esta clase de estimulación aversiva para anular o modificar la conducta a la que precede, depende de factores muy diversos. Si castigar consiste, en definitiva, en estimular desagradablemente a alguien, de modo que éste anule o modifique una conducta, cabría pensar que a mayor intensidad de la estimulación aversiva más eficaz sería el efecto correctivo del castigo.

«El efecto puede invertirse, y que castigos leves son a veces más eficaces que otros fuertes. Los resultados de los castigos son más imprevisibles que los de la recompensa. El castigo no debe prodigarse. El castigo debe ser proporcionado a la conducta que lo origina. Es importante que el sujeto entienda por qué se le castiga y qué se pretende lograr de él con el castigo.» (Pinillos, J.L., 1989)

Como se sabe desde tiempo inmemorial, y Bandura se ha encargado de recordar con gran acierto, el hombre es capaz de aprender por observación –o imitación– como lo hacen también algunos animales.

– **La Frustración.** La retención de una recompensa esperada por el sujeto puede constituir un castigo; sencillamente, cuando las aspiraciones exceden de las capacidades se establece en la persona un desnivel entre las metas y los deseos, una disonancia profundamente penosa, que recibe el nombre genérico de frustración. En otras ocasiones, el impedimento procede de factores extrínsecos, de *obstáculos* ajenos a la capacidad individual. Finalmente, la prosecución de objetivos incompatibles o ambivalentes da origen a *conflictos* igualmente frustrantes. No toda frustración provoca una agresión, ni ésta viene siempre motivada por aquella. La frustración representaría el deterioro genérico atribuible a la disfunción motivacional, y las agresiones, regresiones, fijaciones y demás, constituirían los modos específicos de plasmarse la frustración.

Cualquier teoría general de la acción o de la personalidad debe tomar en consideración los motivos, destrezas o rasgos adaptativos de una persona.

¿Cuál es el tema de la motivación? Desde el sentido común, la *motivación* se refiere por una parte a los propósitos conscientes, a pensamientos íntimos tales como “me gustaría saber tocar el piano”, “quiero ser médico” y “estoy esforzándome por resolver este problema”. Por otro lado, observando las conductas desde fuera, la *motivación* se refiere a las inferencias relativas a propósitos conscientes que hacemos a partir de la observación de conductas. Hemos recalcado repetidamente que “hacer algo mejor” es el incentivo natural del motivo de logro, porque las personas pueden hacerlo mejor por todo género de razones: agradar al profesor, evitar las críticas, obtener la aprobación de alguien a quien quieren o simplemente conseguir algún tiempo al margen del trabajo. Lo que debería estar implicado en el motivo de logro es el actuar bien por sí mismo, por la satisfacción intrínseca de hacerlo mejor. Las tareas moderadamente difíciles son las que ofrecen la mayor oportunidad de demostrar que se puede hacer mejor.

«Hacer algo implica a menudo hacer algo de un modo distinto al de antes. Puede suponer el hallazgo de una vía diferente, más corta o eficaz hacia un objetivo.»
(McCelland, D.C., 1989, 269)

De aquí se deduce que los individuos con alta *n* de logro deben mostrarse más inquietos y evitar la rutina. Será más probable que busquen información para encontrar nuevos modos de hacer mejor las cosas. Según la teoría, los motivos impulsan, orientan y seleccionan la conducta. ¿Cuál es la prueba de que el motivo de poder, medido de esta forma, impulse o energice el organismo? Los

sujetos con elevada n de poder recuerdan más experiencias “cumbre” que son descritas en términos de poder. Una experiencia cumbre es aquella que una persona describe como poseedora de una gran importancia emocional. Por ejemplo, un estudiante varón, cuando se le pregunta por tales experiencias, puede recordar lo emocionalmente poseído que se sintió al interpretar un papel en una obra muy aplaudida por el público. Esta sería considerada como una experiencia cumbre de poder, porque era evidente que le había emocionado el ejercer impacto en otros.

Las personas con un intenso motivo de poder. Sobre todo ¿son más agresivas? Quedó claro que una elevada n de poder no siempre conducía a la agresión, que se ve estrechamente controlada y regulada en una sociedad moderna. Cabía esperar que los individuos de alta n de poder serían competitivos y agresivos. El hecho de que un hombre lleve a cabo acciones agresivas depende muchísimo de los valores de su clase social. La conducta agresiva–asertiva es castigada desde la más tierna infancia porque con frecuencia resulta antisocial y las personas aprenden que está mal ser agresivo en muchas –aunque no en todas– las situaciones.

Parece evidente que el motivo de poder conduce a las personas a coleccionar cualesquiera símbolos de prestigio que resulten apropiados para la posición que ocupan en la vida. Para los jóvenes, las notas escolares constituyen una importante forma de obtener un reconocimiento. Una elevada n de poder conduce a un liderazgo eficaz si se combina con los rasgos de la conducta de positividad y de una orientación hacia la tarea. Una vez más hemos de recordar que la conducta abarca no sólo motivos, sino también valores y destrezas, en este caso, dos destrezas (positividad y orientación hacia la tarea). El liderazgo no depende sólo de las características personales, sino también de las características de los demás miembros del grupo.

En otras palabras, la motivación de afiliación activada conducirá a un mayor rendimiento si cognitivamente se entiende la mejora en el rendimiento como un modo de satisfacer el motivo afiliativo (es decir, complacer al experimentador). Así se destaca una vez más que un rendimiento mejor no siempre significa una motivación de logro más activada; puede deberse a muy diferentes motivos. Las personas poseen al parecer una necesidad o deseo básico de encontrarse con otras personas.

«En resumen, los participantes en ‘El banquete’ llegan a la conclusión de que el amor promueve la salud en el cuerpo y en la mente, que actúa así mediante la creación de una armonía entre elementos contrapuestos dentro del yo y que por eso puede ser alentado por la música y el ritmo que evocan buenas cualidades en otros y promueve la paz y unas relaciones felices entre las personas, que en exceso o erróneamente orientado puede ser causa de gran angustia y que en la vida parte de su adhesión a objetos físicos pero

luego extiende sus metas hacia objetos más abstractos.»
(McClelland, D.C., 1989, 259)

2.6.3. Motivación y aprendizaje.

Lo que parece claro, en todo caso, es que la falta de motivación es un factor que influye en el bajo rendimiento de los alumnos. El alumno no está motivado o desmotivado en abstracto, sino en función del significado que tiene para ellos el trabajo escolar. El alumno puede percibir la situación didáctica como estimulante o como inabordable, desprovista de interés e inalcanzable para sus posibilidades. En el primer caso, el alumno está atribuyendo *sentido* a su aprendizaje. En el segundo caso, y por diversas razones, el alumno no le atribuye ningún *sentido*. El clima escolar, por tanto, y las actitudes expectativas y valoraciones de cada profesor, junto con la metodología que utiliza, son en gran medida responsables de la creciente falta de motivación de algunos alumnos. Como también lo son, es preciso reconocerlo de forma explícita del creciente aumento de la motivación intrínseca de otros. Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales.

Pero en todos estos usos, el término *intereses* alude a unos esquemas de elección entre alternativas, esquemas que revelan una cierta estabilidad a lo largo del tiempo y que no parecen ser resultado de presiones externas. La relación positiva entre la curiosidad y la creatividad ha recibido un apoyo prácticamente unánime. Características específicas que correspondían a la persona curiosa. Por ejemplo:

- los niños de curiosidad elevada formulan más y mejores preguntas;
- optan por más actividades destacadas y osadas;
- poseen más información general acerca del mundo en que viven;
- son capaces de recordar más hechos específicos;
- se relacionan con mayor frecuencia con lo que resulta desequilibrado y con lo que no les es familiar;
- persisten más tiempo en la tarea de resolución de un problema y se muestran más atentos ante los absurdos verbales.

Los psicólogos sociales distinguen entre actividades que tienen una motivación *extrínseca* (vale decir, que son realizadas con algún otro fin) y las que tienen una motivación *intrínseca* (las que se hacen por la gratificación o satisfacción que proporcionan). Recompensas como las calificaciones escolares, las medallas, los cuadros de honor, los salarios y las promociones son extrínsecas, porque no dependen de la actividad en sí y porque están controladas por los otros. Por el contrario, las recompensas intrínsecas, inherentes a la actividad, nos brindan un grado considerable de autogobierno. Varios psicólogos puntualizaron que los niños tienen una motivación intrínseca para

aprender. Para ellos, el aprendizaje y el descubrimiento son en sí mismos una recompensa, y ello se debe a que les permiten sentirse idóneos con relación a su ambiente. Los padres y los maestros pueden minar estas motivaciones intrínsecas de los niños sin proponérselo al suministrarles recompensas extrínsecas.

Con el término *lugar de control* se alude a la causalidad percibida de los resultados de la conducta. En un extremo (interno) el individuo se concibe a sí mismo como responsable de su propia conducta. En el otro extremo (externo), el individuo ve como responsables de su conducta a otros o a la suerte o a circunstancias que escapan a su control. La persona interna se censura por sus fracasos y acepta los elogios como merecidos por sus triunfos. La persona externa no se censurará por sus errores ni considerará que sus éxitos están causados por sus propios esfuerzos. A lo largo de la historia de la Humanidad el concepto de lugar de control ha aparecido bajo muchas formas.

Las antiguas tragedias griegas abundan en nociones del desamparo del hombre ante los dioses y el destino. Las obras de Shakespeare ilustran tanto la predestinación trágica (Romeo y Julieta, los amantes cuyo triste destino está marcado por las estrellas) y la libre voluntad (“La culpa, querido Bruto, no se encuentra en las estrellas, sino en nosotros mismos”, *Julio César*). Los filósofos han pugnado con el concepto de lugar de control en el enfrentamiento entre el determinismo y la libre voluntad.

Implicación para el aula: un alumno no alterará “legítimamente” las probabilidades de sus conductas sobre la base de resultados gratificantes y no gratificantes a no ser que esté convencido de que los resultados fueron directamente atribuibles a su conducta. Las personas ansiosas aprenden algunos materiales más aprisa que personas con baja ansiedad. Se revelan más activos y vigorizados. La ansiedad no es una fuerza ciega sino directiva. Aprenderán los ansiosos rápidamente lo que disminuya su ansiedad. Hallarse con otras personas reduce la ansiedad.

Dado que las metas cuya consecución puede interesar a los alumnos a la hora de afrontar la actividad escolar son de muy distintos tipos y que su importancia como factor determinante del interés y el esfuerzo que el alumno pone en el trabajo escolar varía en función de la edad, de las experiencias escolares y del contexto sociocultural del sujeto, vamos a describirlas:

METAS DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR

Metas relacionadas con la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la propia competencia (<i>motivación de competencia</i>). • Actuar con autonomía y no obligado (<i>motivación de control</i>). • Experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea (<i>motivación intrínseca</i>).
Metas relacionadas con la autovaloración (el “yo”).	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar el orgullo que sigue al éxito (<i>motivo de logro</i>). • Evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso (<i>miedo al fracaso</i>).
Metas relacionadas con la valoración social.	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo. • Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo.
Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas (<i>ganar dinero, etc.</i>). • Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas. <hr/>

(Alonso Tapia, J., 1998, 19)

Este modelo hipotético revela dos cosas:

- la motivación momentánea del aprendizaje depende, por lo menos, de la situación didáctica, determinada (o condicionada) por el grupo, el profesor o las condiciones generales de la escuela, así como de la estimulación específica o general de determinados motivos;
- la motivación momentánea del aprendizaje depende también de los motivos adquiridos – la mayoría de las veces antes o fuera de la escuela– y relativamente constantes, así como de variables de la personalidad.

2.6.4. Consecuencias para la metodología de la enseñanza:

(Todt, E., 1982, 208–218)

- Adecuación de la dificultad del material didáctico (y de las tareas de examen) a la capacidad de rendimiento *del* alumno.
- Provocación o transmisión de un nivel adecuado e individual de aspiración y de una atribución causal del éxito o del fracaso.
- Esperanza de un reconocimiento justo y adecuado de los rendimientos correspondientes.

Las relaciones entre el aprendizaje y la motivación no son monotónicas, esto es, no a todo incremento motivacional sigue necesariamente un incremento de aprendizaje, sino que pasado un

punto óptimo, el aumento de motivación puede producir un empeoramiento del aprendizaje. Las condiciones más importantes para despertar el interés por las asignaturas son las siguientes:

- Posibilidad de comprender la materia presentada, reconocimiento de conexiones.
- Claridad; ejemplos.
- Referencia a su aplicación; proximidad con el yo.
- Satisfacción de las necesidades de reconocimiento.
- Facilitar la identificación con el profesor.
- Posibilidad de actividad propia (manual o cognitiva).
- Posibilidad de autodeterminación de los objetivos del aprendizaje.
- Esparcimiento (excursiones, experimentos).
- Posibilidad de trabajo en grupo.

Los profesores que son queridos por los alumnos, que muestran una conducta emocional de ayuda y camaradería y que cuentan, además, con la competencia, conocimientos y autoridad necesarios son aceptados como modelos con más frecuencia que aquellos a quienes les faltan tales cualidades. Estudiantes con una marcada necesidad de afiliación y cuyos profesores muestran una conducta amable, sacan más provecho de las clases. Por necesidad de evitar el castigo se entiende la necesidad de “evitar sanciones negativas en la escuela y en el hogar provocadas por el cumplimiento insuficiente de las exigencias escolares”.

- Para muchos alumnos, el castigo es incluso una forma de conseguir *dedicación* por parte del profesor.
- Un profesor que castiga a un alumno proporciona con ello un *modelo de conducta agresiva*.
- El castigo puede provocar *reacciones de huida y rechazo*.
- Por el castigo el alumno aprende lo que *no* debe hacer, pero no aprende la conducta deseada.

La *generalización* de las sensaciones de castigo puede provocar el rechazo de la escuela y la enseñanza. Según este modelo, es tarea del profesor introducir cambios en el nivel de activación de cada alumno con ayuda de medidas apropiadas para alcanzar así el nivel óptimo.

1. *Duda*. Surge por medio de informaciones que, como consecuencia de un conocimiento previo insuficiente, no se sabe si hay que creerlas o no.
2. *Confusión*. Surge en la confrontación con problemas que admiten varias soluciones, pero sin que sea posible decidir cuál es la correcta.
3. *Ambigüedad*. Surge por medio de informaciones poco claras o incompletas, cuyas implicaciones son, por ello, ambiguas.
4. *Incongruencia*. Surge por fenómenos que contradicen lo que se esperaba.

5. *Contradicción*. Surge por informaciones que no encajan con los conocimientos actuales porque los contradicen.
6. *Irrelevancia*. Surge cuando todas las informaciones disponibles son irrelevantes para la solución del problema.

2.6.5. Motivación y edad escolar.

La motivación de los alumnos cambia y es diferente según sea su edad y nivel educativo en el que se encuentren. La perspectiva cognitiva piensa que el comportamiento de una persona está determinado por su pensamiento. Durante la Educación Primaria, los niños se resienten en su concentración e independencia de trabajo, dado el ambiente tan estructurado. Ya desde segundo comienzan a aparecer miedos a las evaluaciones externas.

Los motivos de interés o de regocijo ante los que reacciona el niño tienen cada vez menos necesidad de pertenecer a las circunstancias actuales. Y este progreso presenta grados. Si el niño de 8 a 9 años es capaz de perseguir objetivos más o menos lejanos, es a condición de ser apoyado por estímulos sensoriales que jalonen sus esfuerzos con símbolos concretos y que poco a poco, entre los 10 y 13 años, dejan de ser indispensables. Simultáneamente se desarrolla la aptitud de la reflexión abstracta. Hacia los once años ya están capacitados cognitivamente para usar las estrategias determinantes para la motivación del mismo modo como la utilizan los adultos.

En el desarrollo del niño también se forma su persona. Las transformaciones que ésta experimenta, a menudo desconocidas, tienen por contraste un relieve y un ritmo acentuados. Entre las etapas que preceden y siguen, ha atraído la atención sólo aquella que corresponde a la crisis de la pubertad, en que termina la infancia, porque es, precisamente, una crisis de conciencia y de reflexión. La evolución de la persona se origina al comienzo de la vida psíquica, en su periodo afectivo. Sin duda, está ya profundamente influida por las reacciones subyacentes o anteriores de la vida neurovegetativa: el equilibrio visceral de las primeras semanas y de los primeros meses puede ya orientar las bases profundas de su futuro comportamiento. En cuanto a los primeros contactos entre el sujeto y el ambiente, éstos son de orden afectivo: son las emociones.

«La escuela exige, por el contrario, una movilización concertada de las actividades intelectuales hacia materias sucesiva y arbitrariamente diversas: la escuela ha abusado a menudo de esta prerrogativa. Las tareas impuestas deben desvincular más o menos, al niño de sus intereses espontáneos y, con demasiada frecuencia, no logran de él más que un esfuerzo obligado, una atención artificial o incluso una verdadera somnolencia intelectual.» (Vallon, H., 2000, 174)

El periodo de siete a doce o catorce años es aquel en que la objetividad sustituye al sincretismo. El interés por la tarea es indispensable y deja muy atrás a la simple doma. La emulación en el cumplimiento de un trabajo es un medio para medirse entre sí. Destruir o construir son las tareas que no deja de asignarse en relación con ellas. El niño elige a sus compañeros también para tareas determinadas.

Tradicionalmente, las escuelas secundarias no han sido particularmente sensibles ni a las necesidades de transición de los adolescentes ni a los grandes cambios sociales. También disponemos de un número considerable de ejemplos que demuestran claramente cómo los niños en los últimos tiempos entran en la pubertad antes que las generaciones previas.

«El grupo puede aportar a los adolescentes una fuente substancial de seguridad, atención y dignidad, en un mundo y en unas escuelas que a menudo les resultan anónimos, complejos, insensibles y debilitantes.» (Hargreaves, A., 1999, 29)

El proceso de convertirse en miembro de uno o más grupos de gente de su edad, plantea a los adolescentes una serie de desafíos. En los años adolescentes adquieren, si cabe, más importancia de la que venían poseyendo los compañeros de clase y grupos de referencia además de los logros académicos que están, hoy por hoy muy identificados con las notas escolares.

Si bien están más capacitados madurativamente para la motivación interna hacia el aprendizaje, hay distintos factores que parecen la perjudican seriamente como son la no utilización del pensamiento formal, el deseo de aprender cuestiones nada relacionadas con los contenidos escolares y probablemente cierto cansancio en y por la dinámica propia de las actividades académicas que puede que la vean como muy repetitivas, teóricas, poco prácticas, poco creativas. Las metas llamadas internas podemos decir que no dependen de recompensas externas, da igual que te valoren o no, que te apremien o no. La experiencia de autonomía personal y escolar exige actitudes ante los alumnos de observaciones con cierto distanciamiento; mantener una atención permisiva que sepa estimular, valorar las múltiples conductas positivas de los alumnos y saber esperar antes de intervenir. La motivación extrínseca, si bien es menos aconsejable para el trabajo escolar dándose con mucha frecuencia y en muchas ocasiones, tanto escolar como familiarmente. Significaría que la motivación estaría promovida desde fuera, utilizando los premios, los castigos como reforzadores de la conducta.

Los estudiantes pueden tener unos aspectos de la inteligencia más desarrollados que otros. Todos los aspectos necesitan ser cultivados si queremos estimular y acreditar el logro del estudiante. El reconocimiento de esta diversidad de inteligencias y estilos de aprendizaje entre los estudiantes

hace que la pertinencia sea todavía más crítica para el aprendizaje. La ausencia de “reto” es la tercera causa habitual de fracaso en las escuelas secundarias a la hora de captar el interés y la implicación de los estudiantes.

El aprendizaje mediante la experiencia es una manera eficaz y estimulante de hacer participar a los estudiantes en el mundo situado más allá de la escuela. El teatro, los deportes y todos aquellos lugares adonde pueda llevarles la imaginación les brindan la oportunidad de experimentar y, por lo tanto, de aprender. Los profesores tienen que aprovechar la energía en bruto de los adolescentes e inducirles a participar en una amplia gama de actividades que, aprovechen el conocimiento existente, amplíen sus horizontes y utilicen sus talentos e intereses.

«Siguiendo a nuestro estudiante según se mueva de un contexto de comportamiento a otro dentro del hogar, en las calles, en la escuela, en el trabajo, y a lo largo de la tarde y noche después de volver a casa. Descubrimos que en cada contexto de comportamiento existen aprendizajes sociales anteriores que guían y limitan indirectamente las actividades, e influencias sociales directas que afectan la interacción individual. Las motivaciones personales y sociales hacia una meta del mismo individuo también ejercen una fuerza directriz en cada contexto.» (McTeer, W., 1978, 145)

En el día de nuestro estudiante de secundaria, debemos advertir: 1) que los “impulsos” biológicos, tales como el hambre, la sed, y la aversión al dolor juegan papeles de motivación relativamente menores; 2) que aún cuando niñas y mujeres están presentes en muchas de las situaciones de comportamiento, las interacciones de tipo sexual ocurren con poca frecuencia, y 3) que muchas de las influencias sociales son ejercidas por medio de interacciones de persona a persona, pero se dan también otras influencias indirectas identificables basadas en aprendizajes sociales anteriores y que se encuentran presentes en la mayoría de las situaciones. Las influencias sociales directas son interpersonales, y por consiguiente, se encuentran presentes en cualquier situación en la que se encuentran juntas dos o más personas. Adquiridas poco a poco de los padres y de otras personas a lo largo de toda la vida, las influencias sociales indirectas invaden los hábitos, las actitudes y las expectativas, y afectan su comportamiento de muy diversas maneras. La influencia del aprendizaje social anterior se manifiesta indirectamente en el modo cómo una persona asiste a la iglesia, maneja un automóvil, o trata a las persona por primera vez.

«En cualquier motivación artística debe tenerse en cuenta que cada individuo gozará de amplias oportunidades para desarrollar sus propios medios de expresión. Como ya hemos visto, hay una necesidad de realizar actividades en

grupo, pero éstas nunca irán acompañadas por presión.»
(Lowenfeld, V., 1973)

Otras veces recae sobre el maestro la responsabilidad de estimular los intereses de los niños y promover un marco de motivaciones de forma tal que cada niño crea que esa experiencia artística ha sido especialmente proyectada para él.

Pensando en el niño, que es el centro en torno al cual gira toda la programación educativa, la motivación está en estrecha relación con sus intereses, y dado que el teatro se presenta como una actividad lúdica, no es de extrañar que el interés del niño por el teatro sea principalmente la diversión. En los primeros años de la infancia, la imitación puede considerarse un verdadero centro de interés en línea de lo dramático; en la adolescencia, se traduce en el interés por el conocimiento propio y el descubrimiento del otro. Es a través de esta motivación como el niño se ejercita en los elementos esenciales del hecho teatral: el tiempo y el espacio, la secuencia dramática, el personaje, la acción conflictiva, el diálogo y la expresión verbal y corporal, son elementos que se vinculan a su propia experiencia. El teatro es un medio de individualización y de socialización, pero sobre todo es un hecho colectivo.

2.7. EL APRENDIZAJE.

Entendemos por *aprendizaje* una modificación más o menos permanente en el comportamiento o capacidad de un organismo, resultado de su experiencia en el ambiente. Se produce de tres maneras principales: 1) por condicionamiento; 2) por imitación de la conducta ajena, y 3) modificando la estructura cognitiva mediante la cual reflexionamos acerca del ambiente.

«Aprendizaje y salud, son procesos interdependientes: quien aprende está en mejores condiciones para hacer un enfrentamiento sano de la realidad; quien se estereotipa comienza a desarrollar vínculos patológicos con su entorno.» (Sorín, M., 1992, 17)

La creatividad y el aprendizaje son conceptos muy interrelacionados, porque adquirir conocimientos supone no sólo qué se aprende sino cómo se aprende, y esto supone, autonomía, control del entorno y percepción correcta de la realidad, entre otras conclusiones. El aprendizaje supone una apropiación instrumental de la realidad para transformarla. La asimilación y la acomodación son formas de amoldarse y ajustar nuestros esquemas sobre el mundo a situaciones reales.

2.7.1. Teorías del aprendizaje.

La posición piagetiana sobre el aprendizaje queda resumida en los siguientes puntos:

- a) El aprendizaje es un proceso constructivo interno. No basta con una recepción pasiva de una información externa para que el sujeto aprenda algo sino que debe elaborarla por sí mismo.
- b) Lo que el sujeto puede aprender del medio depende de su nivel de desarrollo.
- c) Un tercer principio considera al aprendizaje como un proceso de reorganización cognitiva.

Las contradicciones y conflictos cumplen un papel fundamental como motores del aprendizaje.

«Se parte, pues, del supuesto de que la finalidad general de la educación es fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo.» (Read, H., 1982, 33)

Muchos psicólogos han especulado sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje. Dos puntos de vista opuestos han caracterizado el debate sobre los mecanismos que subyacen a la adquisición y eliminación de la conducta. Durante gran parte de este siglo, la mayor parte de los psicólogos defendió un punto de vista mecanicista según el cual el ambiente produce automáticamente la respuesta. Por el contrario, unos cuantos psicólogos defendieron que el aprendizaje refleja un proceso mental en el que la conducta es flexible y dirigida a una meta. Las teorías actuales del aprendizaje suponen que al proceso de aprendizaje subyace una compleja interacción de factores mecánicos y cognitivos. La composición y estructura del neocórtex no parece depender tan sólo de la progresiva actualización de un programa genético, sino que ambas se ven influidas por los estímulos endógenos y exógenos recibidos por el organismo en desarrollo. Pero, ¿cómo afecta la estimulación a la organización cortical?

«Maduración, estimulación y experiencia deben coincidir en el momento adecuado para posibilitar el máximo desarrollo de nuestras potencialidades. Es precisamente la optimización de la interacción de estos factores de desarrollo la que en todo momento debe perseguir el educador.» (Asensio, J.M^a., 1987, 109–124)

Entre los principios básicos innatos de nuestro pensamiento, destacan algunos autores:

- La casualidad y probabilidad.

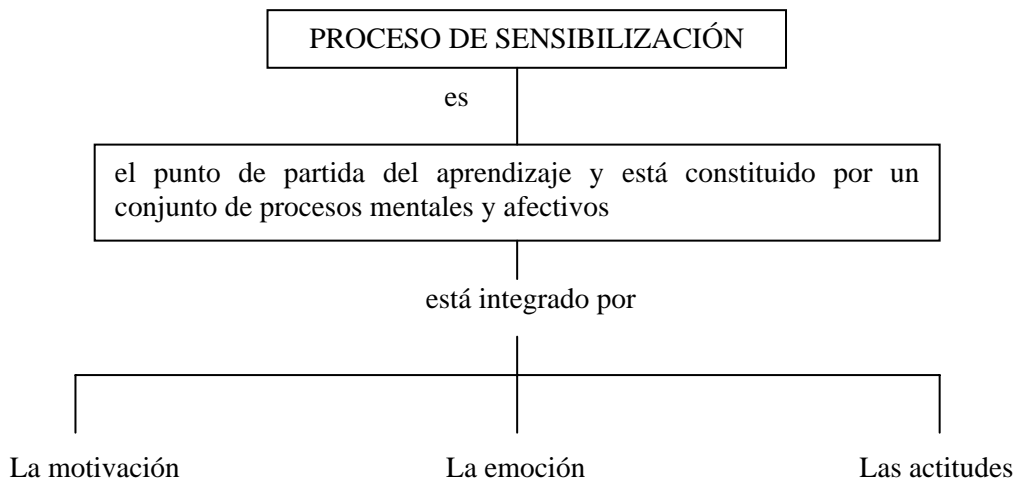
- Las comparaciones.
- Relaciones causa–efecto.
- Las finalidades.

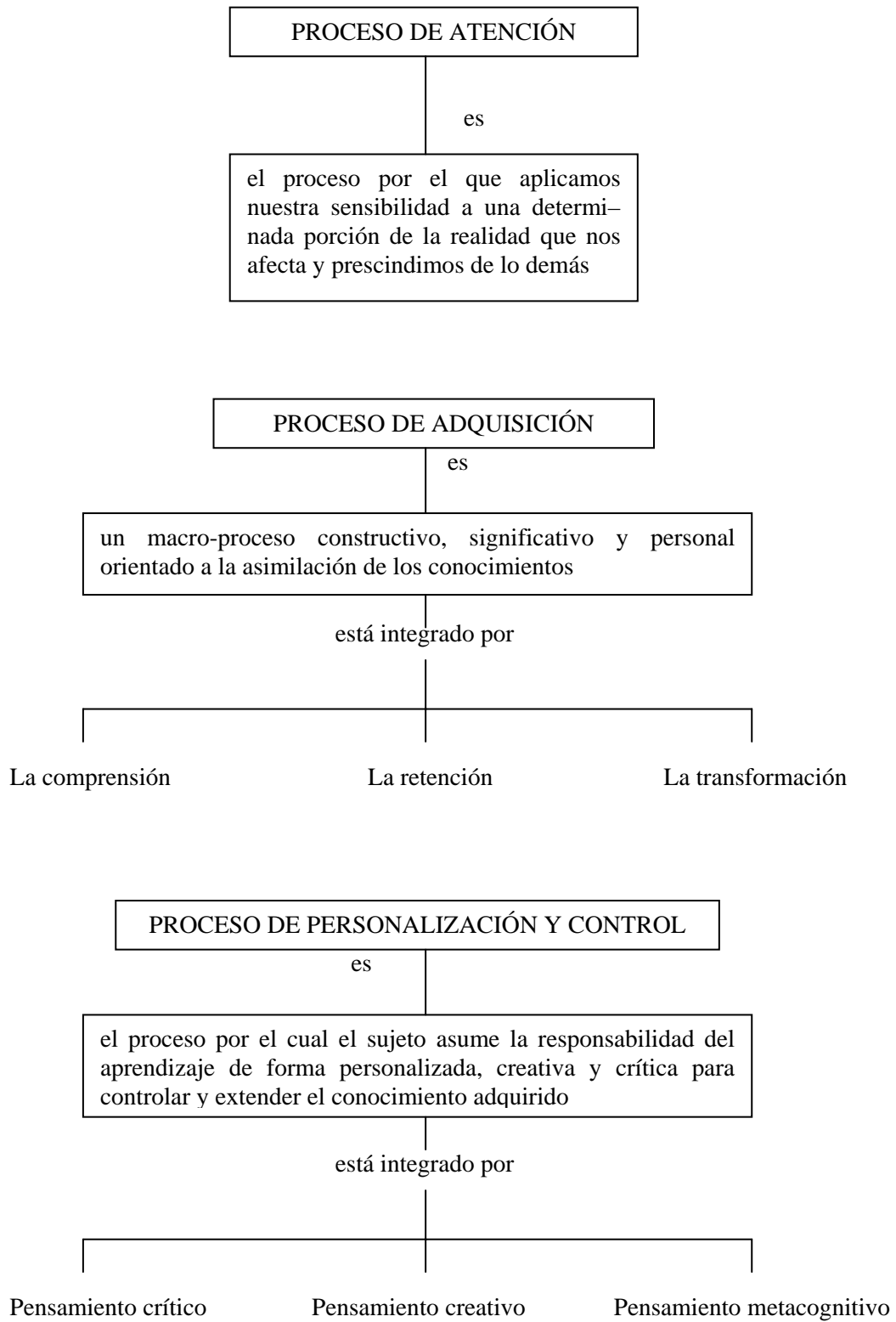
El proceso de aprendizaje obedece los siguientes principios básicos:

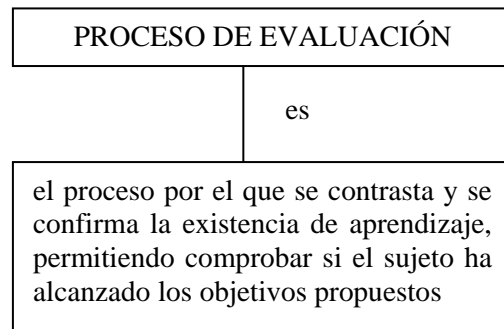
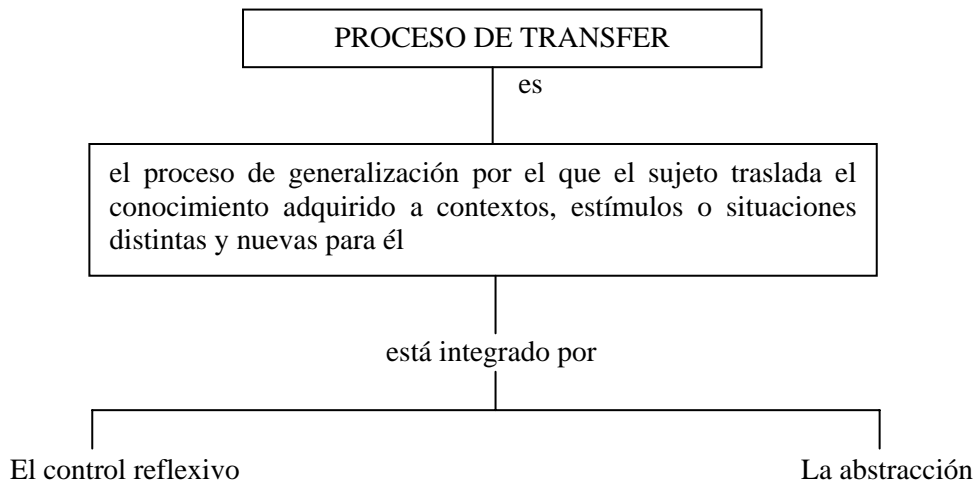
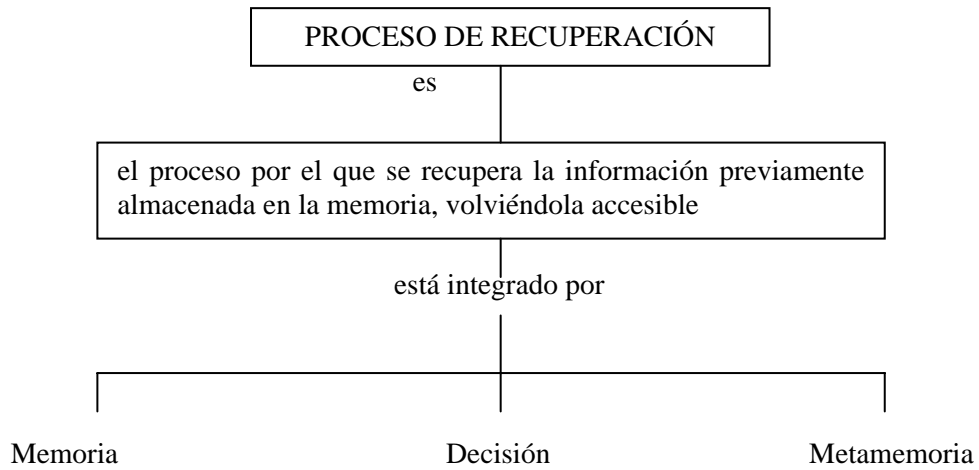
1. *Preparación*: es necesario una buena disposición afectiva y física para el aprendizaje, se tiene que sentir el deseo de aprender.
2. *Satisfacción*: toda experiencia de aprendizaje debe suscitar el interés y producir satisfacción.
3. *Asociación*: relación entre lo que ya se conoce y lo que se va a aprender. Se trata de integrar lo nuevo con las experiencias anteriores.
4. *Actividad*: el aprendizaje se produce por medio de experiencias físicas, psicológicas o sociales que implican una actividad. Es el aprender haciendo. El aprendizaje se acrecienta con la práctica y se extingue sin ella.
5. *Evaluación* (feedback).

Procesos mentales de aprendizaje.

Idea clave: *Los procesos mentales de aprendizaje son el conjunto de fases sucesivas que realiza la persona que aprende, es decir, son los sucesos que se producen al aprender.*







Todas las fases del proceso utilizan sus propias estrategias.

De estas cualidades cognoscitivas cabe extraer 2 conclusiones de interés didáctico:

1. Los sujetos presentan una adaptación cognitiva adecuada para resolver problemas en interacción con el ambiente. Dificultades para el conocimiento teórico.
2. Los sujetos presentan un conocimiento asociado a la experiencia que influye en nuestro pensamiento.

La influencia de las recompensas y los castigos, el aprendizaje por observación e imitación y la aprobación y apoyo de padres y profesores son tres vías de aprendizaje básicas. La interacción con el ambiente y el grupo son transversales a las tres vías:

1. Por condicionamiento.

S.B. Klein (1994, 197) asegura que: *«Los reforzadores ejercen una influencia considerable sobre la conducta humana. Según Skinner, un reforzador es un acontecimiento ambiental cuya aparición incrementa la frecuencia de la conducta que lo produce. Una contingencia estipula la relación existente entre la conducta y el reforzamiento. Tanto, los animales como las personas aprenden a emitir la conducta apropiada para obtener reforzamiento.»*

Su finalidad es eliminar un comportamiento indeseable y no instaurar una determinada conducta. El castigo tiene que mirar siempre hacia el futuro y no hacia el pasado; ha de ser siempre “a fin de que” y nunca, simplemente, “debido a”. El criterio más directo y más obvio para determinar la medida de una recompensa es el *trabajo*.

«Desgraciadamente, la palabra ‘trabajo’ es ambigua, pues puede referirse al producto realizado, al esfuerzo durante el proceso, a la capacidad del alumno-a (innata o adquirida) o a la necesidad de recompensa.» (Hospers, J., 1979, 631–639)

2. Por observación e imitación.

Los psicólogos sociales denominan a este proceso *aprendizaje por observación*. A veces se emplean como expresiones equivalentes los términos *imitación*, *identificación*, y *modelamiento*. Todos ellos se refieren a la tendencia de los individuos a reproducir las acciones, actitudes o respuestas emocionales que representan los modelos reales o simbólicos.

La imitación puede jugar también un importante papel en el desarrollo social del niño. La familia a su alrededor, el carácter de los personajes en sus programas de televisión favoritos, y sus amigos, le proporcionan modelos de interacción personal. A partir de sus observaciones, el niño aprende los comportamientos sociales apropiados para sus distintos encuentros sociales. La imitación

juega un papel importante en la adquisición de la conducta desviada y de la adaptada. Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar las características de las jerarquías de respuestas previas.

A. Bandura (1980, 57–111), probó que las diferencias en cuanto a la conducta de dependencia entre los subgrupos de niños agresivos e inhibidos se debían, al menos en parte, al aprendizaje por imitación. Los niños que observan cómo se recompensa a un modelo agresivo muestran más agresión imitativa que los niños que ven a un modelo castigado por su agresión. La representación de un rol y la conducta de rol han recibido mucha atención por parte de los psicólogos sociales, los psiquiatras y los sociólogos en relación con problemas de socialización, adaptación social, psicopatología y psicoterapia. La representación de un rol es acaso un medio particularmente eficaz para modificar una conducta. El niño tiende a imitar preferentemente a los héroes de ficción, y el adolescente a los reales.

«Es imitable todo comportamiento observado por el niño, el adolescente o el adulto que reporta consecuencias ventajosa, gratificantes, a quien lo lleve a cabo. Se imita lo que “sale bien” a los demás. Aunque sea la violencia de los personajes televisivos.» (Toro, J., 1991, 31)

El proceso de enseñanza debe plantearse como una constante labor de resolución de problemas. Por lo tanto, los objetivos que deseamos que adquiera el alumno deben alcanzarse fomentando en éste la investigación que lleve al descubrimiento.

3. Por apoyo e identificación con padres y profesores.

En el aprendizaje del niño hay dos notas muy destacadas: por un lado, los *procesos de imitación*, a través de los cuales copia lo que hacen los demás; por otro, la *identificación*. Para que dos personas se comuniquen comprendiéndose, es importante, la resonancia; esto significa que ambos modelos poseen oscilaciones bastante similares. No obstante, esto sólo puede ocurrir cuando sus estructuras son semejantes. Podemos decir, pues, que el éxito del aprendizaje y los buenos resultados de la enseñanza no dependen absolutamente de la inteligencia del individuo (capacidad para retener, combinar y detectar relaciones), sino que, con frecuencia, depende de la coincidencia relativa entre dos modelos, de la posibilidad o imposibilidad de una resonancia.

Siempre que un docente no “encaja” con los discentes, quizás porque es excesivamente autoritario, intolerante, impersonal, etc., la aversión que los alumnos sienten por él se trasladará a la materia enseñada. Lo que da como resultado que los discentes no sólo no aprenden nada sino que rechazarán esa materia concreta para toda su vida. La presentación emocional positiva de la materia

es tan importante para el éxito del aprendizaje, como el método o métodos de enseñanza utilizados. Si el aprendizaje está asociado a emociones desagradables (aversiones), muy poco se podrá retener. Por ello el docente debería esforzarse en los discentes “emociones agradables”.

2.7.2. Aprendizaje e interacción.

La evolución del comportamiento humano en función de los sucesivos fenómenos del aprender (y del “olvidar”) es una sucesión de interacciones.

«En realidad, sin embargo, no hay quien defienda hoy en día un fatalismo biológico radical. El acuerdo es absoluto por cuanto se refiere al reconocimiento de que el desarrollo es el resultado de la interacción de factores genéticos y ambientales. Las discrepancias se manifiestan a la hora de ponderar la importancia relativa de la herencia y el medio. Tal ponderación no puede hacerse de un modo definitivo, porque depende de mil factores circunstanciales.» (Pinillos, J.L., 1989, 636)

Llamamos *reflejo* a todo comportamiento que depende fundamentalmente de los factores ambientales que actúan sobre el sujeto. El entorno puede ejercer influencias tan negativas sobre los alumnos, que resulte en gran medida destruido el efecto del aprendizaje. Hay varios factores implícitos en cualquier proceso de creación, entre ellos, los factores ambientales, sobre los cuales el maestro ejerce un control directo; aquí hay que incluir no solamente la estructura física del salón de clase y los materiales, sino también el ambiente psicológico.

«Por lo tanto, el desarrollo mental depende de una rica y variada relación entre el niño y el ambiente, esta relación es un ingrediente básico para llevar a cabo una experiencia de creación artística. El hombre aprende a través de los sentidos. La capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción del hombre y el medio.» (Lowenfeld, V., 1973)

El crecimiento de la mente es, por supuesto, un proceso de aprendizaje, y un tipo de “educación” tiene lugar meramente como resultado del impacto del ambiente sobre la sensibilidad del niño. La interacción individuo-individuo es, quizás, el fenómeno central de la evolución individual e incluso social. A causa de este desajuste entre las necesidades de los estudiantes y el entorno escolar, y por las consecuencias emocionales que ello conlleva para los estudiantes, el aprendizaje resulta perjudicado. Para empeorar aún más las cosas, muchos maestros aceptan “el estereotipo omnipresente de que es casi imposible enseñar a los adolescentes jóvenes”.

Los psicólogos evolutivos están generalmente de acuerdo en que la cooperación, en lugar de la competitividad, es lo que debería predominar en la clase, y que la motivación para el aprendizaje debe ser el placer intrínseco que se deriva de dominar un tema intelectual en lugar de avanzar en las posiciones que ocupa el propio ego en una competición definida por las puntuaciones. Este énfasis ha llevado a establecer una distinción entre el aprendizaje centrado en el ego y el aprendizaje centrado en la tarea. En el aprendizaje centrado en el ego, las puntuaciones académicas sólo se basan en el rendimiento individual en las pruebas, y los estudiantes se clasifican comparando a unos con otros. En este entorno, los estudiantes que intentan alcanzar el éxito y fracasan, sienten vergüenza además de obtener malas notas.

En contraste con ello, en el caso del **aprendizaje centrado en la tarea** las puntuaciones están basadas en la adquisición de ciertas competencias y conocimientos que se esperan que todo el mundo alcance con el tiempo y el esfuerzo suficientes. A diferencia del aprendizaje centrado en el ego, el aprendizaje con implicación en la tarea, que normalmente utiliza proyectos de investigación en equipos, grupos de discusión en la clase y grupos de estudio para el horario extraescolar, permite a todos los alumnos mejorar si cooperan, y el éxito de una persona puede propiciar el de otra. En esta situación, cuando la tarea consiste en ayudar en lugar de superar a los compañeros, la interacción social de la que disfrutaban los adolescentes resulta constructiva para la educación. El docente es el encargado de catalizar las relaciones interpersonales y las que se establecen entre los distintos subgrupos de forma que se maximicen las posibilidades de aprender. Se considera que el grupo–aula es un grupo productivo (produce aprendizajes), y que el docente facilita todo el proceso activando las relaciones positivas entre los miembros del grupo. El maestro y las motivaciones son los factores más importantes, en cuanto a los resultados que se obtienen en las actividades creadoras de los niños.

Finalizamos este epígrafe con unas palabras de E. Delgado y M. Vilanova (1973, 23 y 31). Sobre el aprendizaje en D y T: un aprendizaje significativo, que ayude a madurar y cambiar a los alumnos–as, siendo ellos siempre los actores de su propio descubrimiento. El *aprendizaje* es entendido como apropiación, es convertir algo en propio, pasaje de lo externo a lo interno, de la acción a la representación, de un lenguaje corporal y gestual a un lenguaje de palabra oral y escrita, conceptual.

«Creemos que el único aprendizaje que tiene influencia significativa en la conducta es autodescubierto y autoapropiado. Así podremos considerar como una “situación de educación” cualquiera en que se encuentra el individuo, pero especialmente aquellas donde hay una voluntad de descubrirla.»

2.8. LA CREATIVIDAD.

Damos comienzo a este epígrafe fundamental para cualquier educación artística con tres citas que consideramos muy ilustrativas del asunto tratado. La primera es de A. Einstein:

«El proceso creativo tiene una fórmula cuantitativa muy concreta. Se compone de: un 10% de inspiración y un 90% de transpiración...»

La segunda es de Adela Cortina (2001, 24) como respuesta a una pregunta de la periodista:

«¿Qué opina sobre el hecho de que se haya reducido el número de horas de Música y Plástica que, junto con la lectura, ayudan a fomentar la creatividad de los chavales? –La enseñanza española potencia muy poco la creatividad. Es una pena, porque está demostradísimo que quien triunfa en la vida no es quien mejores notas saca porque se aprende 200 páginas en media hora. Quien triunfa en la vida es quien tiene recursos y sabe sortear obstáculos. Esto te lo da la creatividad, también la formación, por supuesto, pero sobre todo la creatividad. No quiere decir que por el hecho de potenciar la creatividad durante unos años no hayamos abandonado un poco a los alumnos, que se han acostumbrado a hacer el mínimo esfuerzo. El centro debe de enseñar a autodisciplinarse, a ser responsable, a controlar las capacidades.»

La tercera es de M.A. Boden (1994, 100):

«Advertimos, o bien que los individuos viven en forma creadora y sienten que la vida es digna de ser vivida, o que no pueden hacerlo y dudan del valor de vivir.»

2.8.1. Concepto y definiciones.

Actualmente, creatividad puede ser considerada como una palabra mágica que despierta un gran interés y sugiere un fenómeno complejo que desafía a los investigadores del tema. Podemos encontrar asociados al término creatividad más de cuatrocientos significados distintos, aportando cada autor del estudio un promedio de diecinueve significados. En estas definiciones se observa, en general: desorientación, superficialidad y mitificación. Las definiciones se agruparían en estos bloques:

- a) Definiciones de términos de proceso, tiene muchas finalistas, de resultado.
- b) Definiciones relacionantes, el hombre domina el mundo por el acto creativo.
- c) Creatividad como aptitud: novedad, innovación, inventiva, flexibilidad.
- d) Definiciones de actitud.

«La creatividad de la autorrealización hace hincapié primero en la personalidad, más que en sus logros, considerando que estos logros son epifenómenos desprendidos por la personalidad y, por tanto, secundarios a ella. Acentúa cualidades caracterológicas como la valentía, el coraje, la libertad, la espontaneidad, la integración, la autoaceptación.» (Maslow, A., 1991, 258)

e) Creatividad como resultado: novedad y productividad.

La creatividad es básicamente pensamiento libre y fluido, flexibilidad y agilidad mental: La productividad de ideas y la variedad categorial son los cimientos de la creatividad como originalidad inventiva, capaz de generar alternativas, productos y soluciones inéditas con valor pragmático y crítico, superadoras de lo existente. Un arma importante para “disparar” los facilitadores de la creatividad y anular los obstaculizadores es el humor. Hay que diferenciar la comicidad del humor. Otro fenómeno que genera el proceso creativo, es una más libre expresión de los afectos.

«Creativo es quien crea. Crear es hacer algo. ¿Pero algo distinto, ‘diferente’, nuevo?. No, ni siquiera nuevo, simplemente distinto, a veces significa volver a los orígenes y empezar otra vez.» (Ramírez, A., 1997, 65)

2.8.2. Aspectos fundamentales de la creatividad.

- a) Es un potencial humano basado en la libertad interior.
- b) Su referente es la realidad.
- c) Es intencional y direccional.
- d) Es un acto de comunicación de resultados.
- e) Sirve para mejorar la sociedad.

«Los campos de aplicación: artístico, dramático, literario, poético, social, científico, técnico, diferenciarán a su vez niveles de creatividad, tales como: expresiva, productiva, innovadora, inspiradora, eurística, inventiva.» (de la Torre, S., 1980, 124)

El alcance de esta dimensión entronca con la concepción misma de la Creatividad como:

- Una cualidad universal existente en todo hombre.
- Una aptitud que se puede desarrollar y estimular mediante ejercicios y técnicas adecuadas o de condicionantes ambientales, biológicos, psicológicos.
- Una actitud que se puede inhibir o bloquear, ya en los primeros años de la expresión infantil, ya con posturas rígidas en edades superiores.

- Un potencial que puede dirigirse a cualquier campo de la actividad humana: industrial, publicitario, educativo, etc.

Entre los condicionantes, que han venido señalándose como responsables del desarrollo creativo, se encuentran:

- a) Los de tipo biológico, como herencia, la edad, el sexo, la madurez orgánica y perceptiva, etc.
- b) Lo de tipo social y ambiental:
 - El ambiente familiar y profesional.
 - El medio escolar.
 - Condicionamientos socioculturales.
 - La tecnología.
- c) Los de tipo psicológico: estados de ánimo y personalidad.

En síntesis se pueden resumir las diferentes fases del proceso creativo en las siguientes:

- En el **primer estadio o fase** el individuo creativo afronta el objetivo sin realizar categorías ni juicios previos.
- En la **segunda fase** cohabitan imágenes e ideas que van y vienen sin control aparente, interaccionan entre sí y pueden producir combinaciones inusuales.
- La **tercera fase** es la visión o *insight*, la iluminación.
- En la **cuarta fase** se analiza y valora la visión.
- La **quinta fase** corresponde a la elaboración.

2.8.3. Teorías sobre la creatividad.

Hay dos tipos de teorías:

- **Las filosóficas**, que la consideran una fuerza cósmica, una fuerza vital, o una inspiración divina.
- **Las psicológicas.**

Con respecto a las contribuciones de la psicología, trataremos de resumir las más significativas, como la de la teoría del asociacionismo que basa la creatividad en la relación con el proceso de ensayos y errores y el pensamiento creativo en la activación de las relaciones mentales que continúan hasta que surge la combinación correcta o hasta que el pensador desiste. De la teoría de la *Gestalt* procedería la idea de que existe un factor que encierra la reorganización o la redefinición del “todo”, estructurado combinando flexibilidad, análisis y síntesis, aun cuando otras condiciones estarían ligadas al grado de complejidad o de enlace de las estructuras conceptuales que el individuo es capaz de realizar.

Jung, con su teoría de la reconciliación de polos opuestos amplió el horizonte de las investigaciones acerca de la creatividad. Adler contribuyó también con el concepto del instinto creador y de la necesidad de compensación en el individuo del sentimiento de inferioridad, llevándolo a buscar formas de afirmación y de realización personal.

Maslow distingue dos tipos de creatividad: la que se relaciona con el talento, que puede aparecer a pesar de las neurosis, y la autorrealizadora, cuya existencia es independiente de la neurosis, y, además, destaca las fuerzas motivacionales en la conducta creativa. Existe una importante teoría que considera a la creatividad como una tentativa para resolver conflictos neuróticos a través de una forma social, o sea, la teoría de la sublimación opuesta a la teoría de Maslow de la autorrealización.

Para C. Rogers la creatividad responde a una tendencia del hombre a realizarse y ser según sus potencialidades. Podríamos preguntar entonces: ¿Cuáles son las condiciones internas que favorecen la creatividad? En primer lugar se debe mencionar la apertura hacia nuevas experiencias, la necesidad de evaluación interna, el deseo de comunicación y de participación, la necesidad de extender y expandir su personalidad hacia otros objetivos y la aptitud para manipular conceptos y elementos diversos. La creatividad debe desarrollarse en condiciones favorables de seguridad y libertad.

Es conocida la aportación de I.A. Taylor distinguiendo 5 niveles de creatividad:

- Creatividad expresiva → fantasías.
- Creatividad productiva → originalidad sobre lo conocido.
- Creatividad inventiva → algo nuevo.
- Creatividad innovadora → evolución.
- Creatividad emergente → genialidad sorprendente.

¿Y cuál es el procedimiento “intelectual” con que opera la creatividad? Los estudiosos americanos lo resumen en una palabra: *Serendipidad (serendipity)*. La definen como “la facultad de hacer descubrimientos felices e inesperados por casualidad”. La “serendipidad” supone *aceptar el juego del subconsciente*.

Es lo que los estudiosos norteamericanos de la creatividad denominan *sinéctica* (< *synektikós*, unión de elementos no relacionados entre sí). La *sinéctica* o el “binomio fantástico” proponen inaugurar una nueva mirada sobre las cosas regida por el “principio del distanciamiento”, que consistiría en desprenderse de los modos de ver habituales, de los usos acostumbrados, de los manejos cotidianos, y sirve para conseguir nuevas conjeturas, concepciones, propuestas e ideas. Se basa en la metáfora.

«En síntesis, la conducta creadora, puede ser estudiada de acuerdo con diferentes posiciones teóricas: las evolutivas, conductistas, estructuralistas, culturalistas y psicoanalíticas, dado que los factores que determinan la conducta son múltiples.» (Novaes, M.H., 1973, 36)

Los motivadores que se habían hallado y considerado como especialmente destacados para las personas creativas, sugerimos la existencia de ocho motivadores: a) el deseo de obtener la maestría sobre un problema o de superar la ignorancia; b) el deseo de conseguir la inmortalidad mediante la obra; c) el deseo de hacer dinero; d) el deseo de ponerse uno mismo a prueba; e) el deseo de conseguir el reconocimiento; f) el deseo de alcanzar la autoestima; g) el deseo de crear una cosa bella; y h) el deseo de descubrir un orden subyacente en las cosas.

2.8.4. Psicología de la creatividad.

En un sentido limitado, la creatividad se refiere a las aptitudes características de las personas creativas; las aptitudes creadoras determinan si el individuo tiene el poder de demostrar una conducta creativa en un nivel razonable. Dependerá de los aspectos motivacionales y de los rasgos de su temperamento que el individuo que tiene tales aptitudes sea creador. La psicología trata de estudiar el problema de la personalidad y de la conducta creativa, por cuanto una personalidad es un patrón único de rasgos individuales y un rasgo consiste en una característica por la cual un individuo difiere de otro. De esta manera en una conducta creativa se manifiesta un patrón de creatividad.

«El hombre, como todo sistema vivo, está caracterizado tanto por la morfoestasis (tendencia a la regularidad, a la repetición), que le brinda seguridad, autoreconocimiento, como por la morfogénesis (tendencia a la divergencia, a la creación), que le ofrece estímulos nuevos.» (Roche, R., 1995)

En los tiempos actuales, caracterizados por una masificación creciente, la psicología está buscando vías para la personalización del individuo. Los avances tecnológicos, ventajosos en una mayoría de aspectos, no siempre colaboran en esta personalización. Hay coincidencias en señalar que las personas creativas presentan los siguientes rasgos:

- Son más independientes y autónomas en su manera de pensar y de actuar.
- Se adaptan con gran facilidad a cualquier situación.
- Son curiosas.
- Presentan introversión.
- Reaccionan contra los obstáculos y limitaciones.
- Son originales cuando expresan sus emociones, propuestas y fantasías.

Los individuos abiertos son personas que muestran curiosidad por su *self* interior y el mundo en el que viven. Se distinguen entre seis tipos de abertura: En primer lugar, la abertura a la fantasía. En segundo lugar, la abertura a la estética. En tercer lugar, la abertura a los sentimientos. En cuarto lugar, la abertura a las acciones. En quinto lugar, la abertura a las ideas. Los únicos que han abordado el problema psicológico de la creatividad han sido los gestaltistas, o psicólogos de la forma, y los psicofisiólogos. Los primeros admiten que somos capaces de crear, pero niegan que podamos analizar el proceso de creación, por creer que éste es unitario e instantáneo. La psicología fisiológica, en cambio, propone un esbozo de respuesta y un proyecto de investigación. Todo proceso mental creador es idéntico a la organización de un nuevo sistema plástico de neuronas. «*Cuando un animal idea algo nuevo, en su cerebro se forma, ya espontáneamente, ya en respuesta a un estímulo, un sistema neuronal 'inédito'.*» (Bunge, M., 1989, 54)

Por otra parte, como tales actividades tiene poder catártico, a través de la expresión libre y espontánea liberan a los individuos de tensiones emocionales perjudiciales a su equilibrio intrapsíquico. A menudo subestimamos el poder del inconsciente, pero éste es mucho más fértil para las iluminaciones creativas que el consciente. «*Cualquier momento en que podamos soñar despiertos y relajarnos es útil para el proceso creativo.*» (Goleman, D., 2000, 30)

A. Gervilla (1992, 53) propone dos tipos de pensamiento, que vendrían a coincidir con los famosos conceptos de pensamiento convergente y divergente.

<i>VERTICAL</i>	<i>LATERAL</i>
1. Es selectivo. Encadenamiento de ideas.	1. Es creador (pensamiento divergente)
2. Se mueve solo si hay una dirección en que moverse.	2. Se mueve para crear la dirección.
3. Se basa en la secuencia de las ideas.	3. Puede efectuar saltos, sin orden.
4. Cada paso tiene que ser correcto.	4. No es necesaria la corrección. Se admiten y analizan los errores.
5. Sigue los caminos más evidentes.	5. Sigue los caminos menos evidentes.
6. Busca la mejor solución.	6. Busca una solución.
7. Es analítico.	7. Es provocativo.
8. Se excluye lo no relacionado con el tema.	8. Se explora hasta lo más ajeno al tema.
9. Las categorías son fijas.	9. Categorías y clasificaciones variables.
10. Es estabilizador. Sigue modelos.	10. Es desintegrador. Descompone modelos.

¿Cómo podemos abordar y conceptualizar teóricamente el fenómeno creativo desde una perspectiva psicosocial?

1. En el primer nivel, propio de los estudios puramente psicológicos, situaremos los fenómenos individuales. Lo creativo como aptitud, lo específicamente intra-personal. Liberación de la autoexpresión.
2. Un segundo nivel: la relación INTRA-GRUPAL, campo clásico de estudio de la Psicología Social. A los fenómenos grupales corresponde el aprendizaje social.
3. En un tercer nivel, tradicionalmente estudiado por los Sociólogos, estarían las relaciones INTER-GRUPALES. Las instituciones controlarán y promoverán la creatividad.
4. Por último, en un cuarto nivel, SUPRA-GRUPAL, podríamos identificar los valores, las creencias, las normas, las ideologías, en suma, aquello de lo que hasta ahora se ocuparon de estudiar la Filosofía.

Muchos profesores ubican la crisis de la creatividad artística alrededor de los 10 a 12 años, en el sentido de que el niño que hasta esa época se expresaba libremente y representaba a través de formas diferentes (en el dominio gráfico, plástico o dramático) su propia visión del mundo, se vuelve más inhibido como consecuencia de los modelos tradicionales, intelectuales, realistas o lingüísticos impuestos por el medio. Podríamos también formular el problema de esta manera: esa crisis, ¿es un fenómeno de orden biológico o una mera consecuencia de los modelos educativos impuestos por la escuela y la sociedad? Los adolescentes que siempre fueron estimulados para producir creativamente no pierden su interés por las actividades artísticas y conservan su buena disposición para crear, de lo cual se podría deducir que se trata de una crisis más condicionada que natural, y que, por lo tanto, es reversible.

«Los educadores no parecen manifestar ninguna preferencia por el adolescente sumamente creativo en sus aulas.»
(Guilford, 1994, 41)

El adolescente altamente creativo que emprende modalidades noveles de conducta o productividad puede elaborar conductas o productos que no resultan aceptables de acuerdo con las normas en vigencia en el grupo al que pertenece. El adolescente puede hallar una mayor satisfacción en la lectura o en alguna experiencia simbólica o artística aumenta la plenitud de su contenido mental y su repertorio de conductas.

En etapas evolutivas como la de la adolescencia, que se caracteriza por alteraciones acentuadas de orden físico, morfológico, endocrino y psicológico, está comprobado que las actitudes creativas favorecen el ajuste intrapsíquico de los adolescentes y su adaptación al medio, ayudándolos a hallar un equilibrio expresivo en relación consigo mismos y con los demás. Una educación que enriquezca la sensibilidad perceptiva, estética, emocional y social, además de la intelectual, es importante para el joven, pues favorece el desarrollo integral de su personalidad.

Típicamente independientes, seguros y agresivos, los adolescentes se ubican a menudo en situaciones radicales, inconformistas e imaginativas. Su curiosidad, que los inclina hacia lo complejo y lo ambiguo, se extiende tanto hacia adentro, haciéndolos introspectivos y fantasiosos, como hacia fuera, haciéndolos enérgicos y contumaces.

«La identificación de estos rasgos, sin embargo, no es suficiente; debe entrenarse a los adolescentes para que sean creativos, para que puedan enfocar su educación, sus relaciones interpersonales y en última instancia sus carreras desde perspectivas más amplias y flexibles.» (Davis, G.A. y Scott, J.A., 1975, 252)

La sobreexcitación emocional de esta edad, explica en cierto grado el hecho de que, al acercarse a ella, el niño sustituye al dibujo, que había sido la forma predilecta de su manifestación artística en la edad preescolar, por el arte de la palabra. La literatura se convierte en la actividad más extendida y masiva de la función imaginativa.

«Por lo general muy pronto también, como regla, en la masa adolescente se reduce el interés por su propia actividad literaria que enfoca ya de modo crítico.» (Vigotski, 1996)

2.8.5. Educación creativa.

La enseñanza y el aprendizaje creativos es el camino y fin para la autorrealización personal de un yo auténtico, genuino y original. La creatividad alcanza todos los campos significativos de la vida del individuo: las áreas de la comunicación y el lenguaje, de las relaciones y de la convivencia con los demás, de la libre expansión, de la exploración del mundo y del enriquecimiento de la sensibilidad. Por lo tanto, los currículos o planes de estudio deberán tener un sentido amplio y a la vez relacionado con las diferentes materias. La educación creativa no tiene como objetivo hacer de cada niño un artista, sino un individuo que a través de las actividades creadoras tenga oportunidad de desarrollar con más autenticidad sus aptitudes.

«Parece que hay un común consentimiento en la mayoría de las sociedades occidentales, que el sistema de educación debe dejar de ser el custodio de la estabilidad para convertirse en el promotor del cambio social, del desarrollo cultural y del progreso tecnológico, o al menos debería ser un factor importante de tal proceso.» (Marín Ibáñez, R., 1984, 136)

Las escuelas deberían reconocer a los alumnos creativos. El currículum equilibrado debería desaparecer. Alentar a los alumnos para trabajar en profundidad proyectos. Deberá reducirse el

fracaso escolar. Los niños son mucho más creativos que los adultos, pero los métodos escolares de enseñanza y la excesiva racionalidad tienden a apagar su creatividad y fantasía a medida que crecen. Estudios recientes han demostrado que los niños más creativos provienen de familias en las que ambos padres trabajan.

El estímulo creativo pertenece siempre a la educación informal. Ésta será el conjunto de factores, situaciones, procesos... que producen efectos de formación y/o de aprendizaje sin haber sido prefigurados con intencionalidad pedagógica consciente. La educación informal, así entendida, se relaciona con mayor o menor grado de identificación o proximidad con las llamadas: educación cósmica, difusa, espontánea, funcional, incidental, refleja, etc.

«En el juego como actividad y en lo lúdico como actitud es donde mejor se puede apreciar la relación creatividad–imprevisibilidad–informalidad. No es porque sí que el juego sea precisamente la actividad que más se pretende introducir en los “programas” para desarrollar la creatividad.» (Trillo, J., 1980, 55–56)

Veamos seguidamente algunas citas sobre las características primordiales del profesor–animador que desea fomentar la creatividad en sus alumnos–as:

A. Baivin y M.J. Labonté (2000) defienden un animador capaz de adaptarse, tolerante frente a la adversidad, con sentido del humor y coordinación kinésica (cómodo consigo mismo).

Stenberg (1997, 277): tratan a los alumnos como individuos, alientan la independencia y sirven de modelo para el rol creativo.

J. Sarramona (1985, 59–71) incide en que *«La metodología no-formal sería aquella que no se halla sometida a los condicionamientos habituales de aulas, horarios y constante presencia física de docente y discente dentro de un mismo marco espacio–temporal; por tanto, queda aquí incluido el uso de los medios de comunicación social –texto impreso, radio, televisión, ordenador, etc.– como canales de comunicación educativa.»*

Y continua con las cualidades del profesor creativo: predisposición, no represor, crear incertidumbre, contraste, ironía y humor, choque de culturas e ideologías, ejercicios de anticipación y simulación, investigación.

Veamos qué hacemos los educadores para enterrar la creatividad:

- Avergonzar al alumno cuando comete un error.
- Controlar excesiva y permanentemente la actividad.

- Utilizar excesivamente recompensas.
- Plantear expectativas inadecuadas respecto de la capacidad del alumno.
- Restringir la libertad.
- La supervisión constante del trabajo del niño.
- Ignorar sus esfuerzos.
- Usar el temor al castigo.
- Enfatizar que el control exclusivo del salón de clases lo tiene el profesor.
- Utilizar conductas para “señalar” a los que salen de la norma.
- Evitar “perder el tiempo” con temas que están “fuera de programa”.
- Usar frecuentemente el “no” ante las propuestas o ideas divergentes de los alumnos.
- Subrayar la división entre juego y trabajo.
- Fomentar la competencia entre los alumnos.
- Emplear estereotipos y generalizaciones para evaluar el trabajo del alumno.

El cultivo de la creatividad en las instituciones escolares, se viene considerando como algo que tiene su sitio en las actividades fuera de programa, especialmente en las actividades de expresión artística. Pero lo cierto es que tiene cabida en todas las formas de expresión y áreas de conocimiento.

J. Durban (1999, 20 a 23) propone los siguientes **métodos creativos**:

- **Inductivo:** Se te ha ocurrido una idea, y se convierte en el motor que te induce (te lleva) hacia las posibles soluciones para elaborarla.
- **Deductivo:** A partir de un material o una técnica, fijándote en sus características o posibilidades, deduces qué podrías hacer.
- **Táctil:** ensayando, trabajando, “jugando”, tocando un material.
- **Transformación:** Lo conocido puede convertirse en novedad sustituyendo simplemente los elementos viejos y conocidos por unos nuevos.
- **Variantes y mejoras:** Su nombre ya dice lo que son.
- **Comparativo:** Encuentras la idea por analogía con otra posibilidad realizada con un material o técnica diferente.
- **De volteo:** “Dar la vuelta” a una situación, a algo conocido.
- **Imaginativo:** Se te puede ocurrir una idea al enfrentarte con la resolución de un problema en la vida real. (Es muy similar al método inductivo).
- **Imperativo:** Tienes la necesidad de encontrar algo, normalmente para cubrir un hueco.
- **Encadenado:** Una idea, factible o no, conduce hacia otra.

¿Qué se puede hacer en la escuela para promover un clima favorable para la creatividad? (Dabdoub, L., 2003, 10–18)

Presentar las actividades en forma novedosa y desafiante:

- *Desafío y compromiso*: Presentar las actividades en forma novedosa y desafiante.
- *Juego y sentido del humor*: Incluir como un ingrediente indispensable en la vida cotidiana en el salón de clases, el entusiasmo.
- *Libertad*: Dar al niño o joven la posibilidad de elegir, de acuerdo con su edad, nivel de desarrollo y de acuerdo con la actividad.
- *Discusión o debate*: Promover la posibilidad de expresar opiniones diversas de manera respetuosa y constructiva.
- *Conflicto*: Promover formas constructivas para atender los desacuerdos.
- *Confianza y apertura*: Promover la comunicación y el respeto entre los alumnos.
- *Tiempo para idear*: Respetar los tiempos y ritmos de los estudiantes.
- *Apoyo a las ideas*: Escuchar las inquietudes y propuestas de los alumnos y dar oportunidades y apoyo.
- *Toma de riesgos*: Permitir probar actividades que representan retos y estimular la tolerancia a la ambigüedad.

Algunas técnicas muy conocidas que estimulan la creatividad son la lista de atributos de Crawford, la técnica Fish–Pool de Sikora, el aprendizaje por descubrimiento y la transformación de materiales, de S. de la Torre. Las actividades creativas realizadas en grupo son importantes para fomentar la socialización positiva y la participación social, pues debido a sus motivaciones características conducen al individuo a quebrar actitudes de aislamiento o de fuga.

- El grupo como *banco de información*: como suma de todas las informaciones individuales de cada persona.
- El grupo como *fuerza de energía*: como potenciador de la creatividad. Así, en un grupo creativo encontramos:
 - Claridad en los objetivos grupales e individuales.
 - Una composición grupal de cinco a siete miembros.
 - Miembros heterogéneos en características individuales de personalidad y sociales.
 - Ausencia de jerarquizaciones rígidas.
 - Tiempo adecuado para el trabajo creativo. (Trigo, E., 1999, 49)

La creatividad supone básicamente una conducta comunicativa destinada a transmitir alguna cosa a otras personas, y se diferencia esencialmente de la conducta informativa en la medida en que

no pretende transmitir solamente informaciones, sino también sentimientos y emociones. El clima de un grupo puede servir de acicate, pero puede también paralizar o estorbar unos mismos talentos y posibilidades. Para estimular la creatividad deben armonizarse las tendencias individuales con las del grupo. Hay personas que no se adaptan al grupo por envidia, falta de espontaneidad, falta de fantasía, y miedo a exteriorizarse. Las personas extravertidas crean ambiente vivificante. Las personas que siempre quieren impresionar a los demás con sus cualidades “especiales” tampoco encajan en un grupo creador.

«Así pues, la creatividad sólo puede funcionar dentro de un grupo si cada uno de los que lo componen quiere llegar a lo mejor de sí y por ende a sus mejores posibilidades.»
(Matussek, P., 1984, 233)

En conclusión, las características de la enseñanza creativa serían: motivadora, transformativa, productiva, práctica, personal, optimizadora, reconstructora, técnico–socio–humanística.

2.8.6. Creatividad y teatro.

Es urgente crear en la escuela un refugio de supervivencia para la creatividad y promover unas condiciones para que pueda desarrollarse. Nuestra cuestión es saber cómo la actividad dramática puede colaborar en esta tarea. La respuesta no está sólo en unas técnicas; su aportación se encuentra en su esencia, en los mecanismos que su sola presencia en la comunidad pone en marcha. El drama conlleva exigencias que la hacen actividad creativa, provocativa y penetrante.

La práctica de la dramatización y del teatro debe insertarse en la pedagogía de la creatividad. La medida del trabajo es el mismo grupo. Es posible recuperar a los niños que han perdido su creatividad, quizá con motivo. Los niños pierden su capacidad de descubrimiento al entrar en la escuela. Pierden la capacidad de ser sorprendidos. El juego dramático, la improvisación, como venimos afirmando, son creativos por sí y deben serlo para desarrollar en nuestros alumnos las capacidades a que nos venimos refiriendo.

El camino de la dramatización lleva inevitablemente hacia un mundo imaginario que se sitúa fuera del real aunque lo representado sea real. Es fácil, por tanto, afirmar que los factores propios de la creatividad (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) se dan tanto en el área del lenguaje oral o escrito como en el área del lenguaje musical, plástico o dinámico. Las sugerencias que la dramatización ofrece para afrontar nuevas situaciones, para mejorar las existentes, para descubrir nuevos usos, para inventar, revelan, en su continuidad, los rasgos creativos de los sujetos.

Lo más próximo a la creación literaria infantil, es la creación teatral de los niños, el arte del drama. Junto con la expresión verbal, el drama o representación teatral constituye el aspecto más frecuente y extendido de la creación artística infantil.

«El drama, como forma de expresión de las impresiones vividas, yace hondamente en la naturaleza de los niños y encuentra su expresión espontáneamente, con independencia de los deseos de los mayores. El niño mimetiza las impresiones externas que percibe.» (Vigotski, 1996)

Las representaciones teatrales y el relato de cuentos con fines catárquicos resultan útiles en el tratamiento de niños que ejercen un grado insuficiente de control interno en la situación del aula. Un programa de representaciones teatrales bastante activas, en cuya estructura dramática se entreteje material educacional de manera deliberada y significativa, puede resultar útil con ciertos niños dados al acting-out. La combinación de alguna forma estructural y el contenido del papel dramático puede ayudar a esos pequeños a desarrollar cierto control y, a la vez, concepciones más amplias de su rol, en tanto que actúa como vía de escape de ciertos impulsos agresivos.

2.9. LA PERSONALIDAD.

2.9.1. Concepto y definiciones.

Según el diccionario etimológico de Corominas, la palabra persona procede del latín *persona*, que tuvo los significados de “máscara de actor”, “personaje teatral”, “personalidad” y “persona”. En verdad, se trata de un concepto complejo cuya definición ha ido variando a lo largo del tiempo.

1. *Personare*: palabra latina que significa “resonar a través de algo” y, del griego *prosonon*, “cara, rostro, máscara”. Ambas tienen un fondo común, ya que en el mundo grecorromano la personalidad era la máscara que se ponían los actores, a través de la cual salía resonando su voz. La vida es como un teatro en el cual cada uno desempeña un papel, muestra una conducta; juega un determinado rol. También tiene relación el término latino *perisoma*, que alude a “lo que rodea el cuerpo, incluida la ropa”, ya que el vestido suele entenderse como una prolongación del mismo que va más allá de las apariencias.
2. *Per se unum*: procedente del latín, esta construcción se refiere a la “unidad sintética”. *Uno-a-um* significa lo único, lo singular, lo peculiar u original.
3. *Phersum*: palabra de origen latino que se refiere a *espejo*. La personalidad es aquello que primero se ve a través del cuerpo y, en especial, de la cara.

En la concepción de persona ha habido dos corrientes principales: la sustancialista y la proyectiva. La primera es más estática y considera que la persona es, sobre todo, sustancia. Entre las definiciones de persona que más trascendencia han tenido hay que citar la de Boecio (480–524), para quien: «*La persona es la substancia individual de naturaleza racional*». El gran filósofo y teólogo del siglo XIII, Santo Tomás, adoptó e interpretó dicha definición.

«La persona, en suma, está presente a se, permanece idéntica en los cambios, sólo es alterable en sus accidentes, está dotada de libre albedrío y, naturalmente, abierta a la realidad.» (Pinillos, J.L., 1989, 598–615)

«Una definición de personalidad que satisfaga a todos los psicólogos, podemos considerarla en términos muy generales como el conjunto de características (psicológicas, biológicas y socioculturales) que hacen que un individuo sea él mismo y no otro, sean cuales sean las circunstancias de la vida en las que se encuentre.» (Fierro, A., 1996, 259)

La personalidad es un estilo de vida que afecta a la forma de pensar, sentir, reaccionar, interpretar y conducirse por ella. La personalidad es una estructura organizada y sintética, en movimiento, que abarca el cuerpo, la fisiología, el patrimonio psicológico y la vertiente social, cultural y espiritual.

En resumen, la persona es esencialmente “tridimensional”, tal como se expresa en la palabra biopsicosocial. Desde el punto de vista educativo, la persona es objeto y sujeto de la educación.

«Educar es convertir a alguien en persona libre e independiente. Su base es la ‘mayéutica’. No es lo mismo educar a un niño pequeño que a uno que se encuentra en la pubertad o la adolescencia. De los catorce a los dieciocho años, aproximadamente, ‘educar es entusiasmar con los valores’, dicho en otros términos, ‘es seducir por encantamiento y ejemplaridad, cautivar con argumentos positivos.» (Rojas, E., 2001, 38)

Lo compleja y contradictoria que muchas veces es nuestra personalidad queda bien reflejada en estas palabras: Las subpersonalidades son satélites psicológicos que coexisten como una multitud de vidas dentro del conjunto global de nuestra personalidad. Cada subpersonalidad tiene un estilo y una motivación propia que a veces difiere de forma sorprendente de las que tienen las demás.

2.9.2. Carácter, temperamento, rasgo y estado.

El *carácter* es la parte de la personalidad adquirida.

Havighurst y H. Taba (1972, 143–199) definen el carácter «*Como un complejo de rasgos morales: Esos rasgos que determinan el carácter moral son: honestidad, responsabilidad, lealtad, valor moral y afabilidad.*»

El carácter, en alto grado, es comportamiento aprendido:

1. Por medio de recompensas y castigos del entorno social.
2. Por imitación inconsciente.
3. Por el pensamiento reflexivo.

Un buen carácter significa una cosa en un cierto tipo de personalidad y otra muy distinta en otro; el carácter está formado de manera distinta en las diferentes personalidades. Algunas personas permanecen para siempre en el nivel inferior del desarrollo del carácter. Son honestas, responsables, leales y amables según las líneas que gozan del favor en las gentes que les rodean. Otras gentes desarrollan aspectos más heroicos del carácter. Su honestidad, responsabilidad, lealtad y valor moral vienen motivados por principios morales activados por la conciencia.

El *temperamento* es la parte heredada, aquella que tiene una relación directa con patrones de conducta hereditarios y, por tanto, una raíz neurobiológica. Ambos integran dos importantes facetas de la forma de ser. Desde un cierto punto de vista la personalidad se define a través de *rasgos* y *estados*. Un rasgo es una característica de personalidad, relativamente permanente. Un estado es una característica de personalidad, relativamente situacional. Por su parte, el *rasgo* es una disposición psicológica duradera, un atributo estable de la personalidad. Por último, el *estado* es una característica de la personalidad transitoria, pasajera, que se da en un momento determinado y, por tanto, resulta fugaz, temporal, efímero.

«*Así pues parece conveniente admitir a los rasgos como relativamente invariante en las situaciones, y a la vez sometidos a la posibilidad de cambios a través de las leyes del refuerzo, el aprendizaje y el comportamiento humano.*»
(Ramírez, 1997, 109)

Los antecedentes más claros de la teoría de los rasgos son la clasificación de Empédocles (siglo V a.C.) de los cuatro elementos: *aire, agua, tierra y fuego* y la primera aportación relativa a la personalidad diseñada por Hipócrates (siglo IV–V a.C.): su teoría de los cuatro humores o líquidos que circulan por nuestro cuerpo, esto es, *sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra*. Teofrasto (siglo IV–III a.C.) también elaboró una clasificación de treinta rasgos describiendo la riqueza de los mismos. Mucho tiempo después, G. Allport y R.B. Cattell trabajaron arduamente en buscar los elementos básicos de la personalidad, una lista de rasgos de uso común en el lenguaje cotidiano. El psicólogo inglés H.J. Eysenck destacó tres dimensiones: *introversión–extraversión, neuroticismo y*

psicoticismo. Y Paul Costa y Robert McCrae sistematizaron cinco dimensiones básicas de la personalidad: *extraversión* (cordialidad, gregarismo, habilidad social, actividad, búsqueda de emociones y tendencia a saber experimentar emociones positivas), *amabilidad* (confianza, franqueza, altruismo, actitud conciliadora, modestia, saber pasar desapercibido), *responsabilidad* (competencia profesional, orden, sentido del deber, necesidad de conseguir logros concretos, autodisciplina, ponderación en las decisiones), *estabilidad emocional* (equilibrio, sosiego, no tener cambios de ánimo frecuentes) y *apertura a la experiencia* (sentimientos, valores).

2.9.3. Teorías y doctrinas.

Podríamos en principio acordar que en la actualidad son tres las tendencias más notables:

- a) Organicista.
- b) Ambientalista.
- c) Interaccionista.

Los planteamientos organicistas de la personalidad aluden a causas exclusivamente filogenéticas orgánicas en la génesis de los rasgos. Los planteamientos ambientalistas por contra defienden que todo es un producto de la situación y sus máximos seguidores afirman que la personalidad puede moldearse modificando exclusivamente variables. Desde la postura interactiva que se sigue en este texto, se considera a la interacción del organismo con su medio, como la clave que explica la personalidad.

– Teorías biológicas de la personalidad.

Se remontan a la ya mencionada *teoría de los cuatro humores*, según la cual la sangre, la flema, la bilis amarilla y la bilis negra dan origen a cuatro temperamentos: sanguíneo, flemático, colérico y melancólico. Con ella, Hipócrates intentó diseñar una de las primeras explicaciones de la enfermedad psíquica. De aquí nacen las doctrinas de la personalidad basadas en estratos o niveles.

– Teorías psicológicas de la personalidad.

Dada la gran riqueza de estas teorías, intentaremos nombrar las que destacan por su fuerza, su coherencia o su valor en la historia del pensamiento psicológico–psiquiátrico.

- 1. Teorías descriptivas o fenomenológicas.** *E. Kraepelin*. Su *nosografía* (clasificación de las enfermedades psíquicas) ha tenido vigencia hasta hace tan sólo unas décadas.
- 2. Teorías psicoanalíticas.** La teoría de Sigmund Freud ha tenido una importancia excepcional en la historia del pensamiento psicológico. Su gran descubrimiento fue el *subconsciente*.

3. **Teorías estratificadas.** Estas teorías, que se han desarrollado especialmente en Alemania, defienden que *la personalidad va creciendo gradualmente y que los diferentes estratos se van superponiendo hasta alcanzar la madurez, que no es otra cosa que la integración armónica de todos ellos.*
4. **Teorías conductistas.** *J. Watson.* El conductismo, una de las corrientes más importantes de la psicología, subraya que la única materia de estudio es el *comportamiento que puede ser observado de forma objetiva.*
5. **Modelos humanistas.** Para Rogers, además de la experiencia es muy importante la *autorrealización.* *Abraham Maslow:* Recibió una gran influencia de la llamada *psicología gestáltica o de la forma.* Su mayor contribución se centra en el estudio de las personas sanas, en las que analiza los grandes sentimientos –el amor, la alegría, el entusiasmo, la felicidad...–.
6. **Modelos cognitivos.** Para esta escuela, la mente humana se puede comparar con un ordenador de alta complejidad, que recibe información de entrada (*input*), la almacena, procesa y clasifica, y posteriormente le da salida (*output*).
7. **Modelos biosociales.** Son aquellos modelos que interrelacionan dos planos básicos: el físico–biológico y el social.

– **Teorías sociológicas de la personalidad.**

Estas teorías recogen la importancia de lo social en la construcción de la personalidad. Sería más correcto hablar de *teorías psicosociales.*

«Su objetivo es estudiar y delimitar el alcance y la influencia del grupo en la formación de la personalidad.»
(Rojas, E., 2001, 395)

Para conocer la personalidad de un individuo es necesario saber con cuántas y cuáles personas está en relación y, por otra parte, de qué modo las demás personas lo consideran y qué sentimientos tienen para con él. La estructura de la personalidad está evidentemente en relación mutua con todos los roles que el individuo debe o quiere desempeñar en el ámbito de una determinada cultura.

2.9.4. Perfiles de personalidad.

En el siglo XVI, Miguel de Cervantes, representante máximo de las letras españolas, describe en su célebre *El Quijote* dos personalidades bien delimitadas: el propio Don Quijote, alto y delgado, sin panículo adiposo abdominal, con predominio de los diámetros longitudinales, cuya forma de ser es idealista, utópica y soñadora, es decir, un hombre que no vive con los pies en la tierra. Por el contrario, Sancho Panza, bajo y rechoncho, con predominio de los diámetros transversales, cuya personalidad es abierta, comunicativa y cordial, es decir, un hombre realista y práctico que sí vive con los pies en la tierra, aunque sueña con alcanzar algún día la gloria siendo gobernador de la ínsula Barataria. De aquí saldrán más tarde el tipo *leptosómico* (quijotesco) y el *pícnico* (sanchopancesco).

El Dr. Ph. Lersch (1971, 492–497) propone 4 tipos caracteriológicos que resumimos así:

– *Hombres sentimentales y hombres intelectuales.*– Llamamos hombres sentimentales –o mejor dicho dominados por los sentimientos– a aquellos cuya vida psíquica tiene su centro de gravedad en los sentimientos. El signo característico del hombre intelectual es su desapasionamiento, es decir, aquella actitud hacia el mundo y la vida que intenta considerar con la más pura objetividad intelectual a los hombres, cosas y sucesos.

– *Hombres impulsivos y hombres volitivos.*– Llamamos individuos dominados por su estado de ánimo a los que en sus acciones y conducta se abandonan a sus variables estados de ánimo sin la posibilidad de reprimirlos. Personas volitivas son aquellas en que la voluntad organiza las tendencias del fondo endotímico en la dirección de una meta planteada por la decisión; reprimiendo a su vez todas las que perturban la consecución y logro de dicha meta.

Zavalloni, por su parte, advierte de la influencia enorme de los medios de comunicación y del papel de la familia en el desarrollo de la personalidad (1976, 111–131).

- Los individuos *hiperexigentes*: los que exigen una excesiva perfección, causan en los hijos un sentido de ansia, de duda.
- Los individuos *hiperindulgentes*: los que tienden a contentar al hijo en todo y por todo.
- Los individuos *antagonistas*: los que consciente o inconscientemente rechazan, aunque sólo sea en el plano psicológico, a su propio hijo, encontrarán en el niño hostilidad y ansiedad.
- Los individuos *identificadores*: los que consideran al hijo sólo como prolongación de sí mismos.
- Los individuos *dominadores*: los que controlan al hijo de manera exagerada.

Havighurst R.J. y H. Taba (1972, 201–212) proponen cinco tipos diferenciados:

La persona autodirectiva goza de una reputación muy buena, especialmente en lo referente a honestidad y responsabilidad. Tiene fama de ser un líder en la escuela. Es muy autocrítica y tiene gran fuerza de voluntad. Es introspectivo. Quiere ser apreciado, no por sí, sino por sus logros.

Las personas adaptables aceptan el código de conducta de su entorno. Poseen una inteligencia superior al promedio. Suelen cuidar su aspecto y salud para ser atractivos. Personalidad abierta y amable, carencia de agresividad.

Las personas desafiantes. Son pendencieras y amargas. Han tenido experiencias de abandono y frustración. No han incorporado a sí los ideales y valores sociales.

La persona no ajustada está descontenta, se muestra insegura y frustrada; por lo general tiene o ha tenido dificultades con su familia; en la escuela, su trabajo no está a la altura de sus capacidades. Sin embargo, no es abiertamente hostil a la sociedad o mal ajustada de modo definitivo, como es el caso de la persona desafiante.

La persona sumisa. Suelen ser tranquilas en el sentido de pasivas; se dejan dirigir y manipular. Tienen autoconcepto bajo y los demás son superiores. Asustadizos.

R.J. Stenberg (1997, 198–209) habla en su clasificación de diversos estilos personales:

- Estilo judicial, gusta de evaluar cosas, problemas y reglas.
- Estilo monárquico: personas de única meta, enérgicos.
- Estilo oligárquico: personas de múltiples temas, son buenos para enfocar problemas y en ver decisiones y alternativas.
- Estilo anárquico: enfoque aleatorio de problemas, batiburrillo de temas sin clasificar.
- Estilo jerárquico: enfoque equilibrado, pueden tratar varios temas o tareas, realistas.
- Estilo global: les gustan los grandes temas y son abstractos.
- Estilo local: prefieren los detalles y son pragmáticos.
- Estilo internalizador: introvertido, dedicado a tareas.
- Estilo externalizador: son extrovertidos, muy sociables y sensibles.
- Estilo liberal: le gusta ir más allá de las reglas, prefiere la novedad, situaciones ambiguas.
- Estilo conservador: se adhiere a las reglas, evita la ambigüedad.

2.9.5. El autoconcepto.

Las diferencias entre los términos *autoimagen*, *autoconcepto*, *autopercepción* frente al de *autoestima* e incluso al de *autoeficacia*, son más bien conceptuales. Observamos tres fuentes posibles y combinables en la formación del autoconcepto:

- La valoración de la conducta del sujeto realizada por las figuras referenciales significativas para él.
- La constatación de la propia experiencia y de las ejecuciones del sujeto.
- Los estereotipos relativos a un colectivo en el cual el sujeto se considere incluido.

«Si tratamos de ponderar la influencia de estas tres fuentes en el autoconcepto de los adolescentes, podemos ver que, la influencia de las valoraciones procedentes de las figuras referenciales es prioritaria sobre la constatación de las propias experiencias y ejecuciones.» (Bueno, A., 1992, 287)

El que nos consideremos más o menos valiosos, depende con gran frecuencia de las valoraciones que de nosotros han hecho en nuestros grupos de referencia. Esas valoraciones están mediatizadas por la propia capacidad y habilidades que hemos sido capaces de desarrollar y aplicar.

Esta idea de que la identidad social se deriva de la pertenencia grupal tiene una historia que parte de nuestro autoconcepto (o identidad) está definido en término de afiliaciones grupales. Las evaluaciones de nuestro grupo son de naturaleza esencialmente relativa; evaluamos el valor o prestigio de nuestro grupo comparándolo con otros grupos. El resultado de estas comparaciones intergrupales es esencial para nosotros porque contribuye indirectamente en nuestra autoestima. *«Si nuestro grupo puede ser percibido claramente como superior en dicha dimensión de valor (como habilidad o sociabilidad), entonces nosotros también podemos enorgullecernos, en esa gloria reflejada.» (Morales, J. Fco., y otros, 2003, 386)*

2.9.5.1. *Autoconcepto e integración del yo.*

La integración en nuestra vida psíquica de la influencia que ejercen los otros sobre nuestra personalidad, creada en gran parte por las expectativas de realización que tienen hacia nosotros, por la manera como esperan que seamos más la propia actitud nuestra para posicionarnos frente a ello, nos permiten ir construyendo interiormente y, poco a poco, un *autoconcepto*. Es decir, una serie de creencias acerca de nosotros mismos que se manifiestan en la conducta. Así, si alguien se cree inteligente y brillante actuará como tal, si se cree estúpido o incapaz actuará como estúpido e incapaz. La manera como se exteriorizan socialmente estas autovaloraciones no siempre concuerdan con la apreciación y el sentimiento interior que las generan; por ejemplo, una persona arrogante y

presumida frente a su quehacer profesional puede tener esta actitud como defensa para ocultar el sentimiento de inferioridad e inseguridad que realmente tiene y que le causa miedo o angustia.

La *toma de conciencia* del *autoconcepto* que tenemos nos ayuda a construir un *autoconcepto* sano, objetivo y honesto, porque nos permite revisar todas las apreciaciones que tenemos de nosotros mismos que no son benéficas, ni reales, ni honestas, sino que han sido el fruto de todas las influencias que hemos tenido en nuestra educación, y de actitudes defensivas personales para eludir fundamentalmente el dolor al rechazo y al desamor.

El *autoconcepto* afecta además la *autoevaluación*, la *autoaceptación* y el *autorespeto* que tenemos hacia nosotros mismos.

La *autoevaluación* es la capacidad interior que nos permite evaluar las actuaciones que asumimos ante la vida para sentirnos satisfechos con lo realizado, o darnos cuenta que tenemos carencias que es necesario y posible tratar de mejorar para lograr una auténtica autorrealización. La capacidad de *autoevaluarnos* también nos capacita para hacer elecciones pertinentes que favorezcan nuestro desarrollo asumiendo aquellas decisiones que son interesantes, enriquecedoras y que permiten crecer y aprender, y dejando a un lado alternativas vitales que son nocivas y nos hacen daños, porque no nos impiden nuestra evolución como personas.

La *autoaceptación* es la capacidad para admitir y reconocer todas las partes de sí mismo como un hecho, para aceptar nuestra vulnerabilidad, nuestros antagonismos humanos, nuestro modo particular de ser. Cuando hemos construido una actitud sana de *autoaceptación* somos capaces de admitir, sin pedantería, ni resentimientos, ni complejos de ninguna naturaleza, que hay partes de nuestra forma de ser, o de nuestro yo biológico que son carenciales e incluso desagradables para nosotros mismos, y que no se pueden cambiar totalmente e incluso a veces ni siquiera cambiar, pero que, al ser conscientes de ellas e integrarlas en una dimensión de crecimiento, pueden integrarse de una manera sana y enriquecedora.

El *autorrespeto* es la capacidad que tenemos de atender y satisfacer las propias necesidades y valores, de manejar en forma positiva sentimientos y emociones sin hacernos daño ni culpabilizarnos, y de valorar todo aquello que nos haga sentirnos orgullosos de nosotros mismos.

La pregunta ¿Quién soy yo? también nos lleva a pensar en las partes que integran nuestro yo, (biopsicosociales), cuáles son sus manifestaciones, necesidades y habilidades, y cuáles son los papeles que hemos elegido para ser. Esta pregunta nos lleva también a conocer por qué y cómo actuamos y sentimos.

«Reflexionar en torno a todos estos aspectos (partes integrantes de nuestro yo, autoconcepto, autoaceptación, autorespeto, autoevaluación) a los cuales nos remite la pregunta ¿Quién soy yo? nos lleva a conocer y apreciar los distintos componentes que se entrelazan para apoyarse unos a otros ayudándonos a construir nuestra personalidad. Al tomar conciencia de que en nuestra manera de ser influyen todos estos aspectos, podemos apreciar cómo si una de éstas partes funciona de manera deficiente, las otras se ven afectadas y podemos tener elementos concretos para hacer cambios en ese o esos aspectos de nuestra vida.» (Zapata, T., 2001, 85)

2.9.5.2. Autoestima, Ambiente, Aprendizaje.

Autoestima, es la resultante perceptivo–emotiva, de la *autoevaluación* que surge al interaccionar el sujeto, con los demás, especialmente en situaciones donde se ponga a prueba su *autoeficacia*. Al hablar de la autoestima, estamos hablando de una parte de la personalidad. No de todo el conjunto de variables que la componen. La personalidad está definida por variables de motivación, temperamento, intereses, inteligencia, actitudes, etc. La autoestima, es únicamente, una senso–percepción especial, que tal y como definíamos anteriormente, alude al hecho de cómo *nos sentimos* de valiosos en relación con nosotros mismos, al medir nuestra eficacia.

«La autoestima, desde nuestro punto de vista es acaso la característica de personalidad, más adherida al ambiente y a las experiencias de aprendizaje del sujeto, porque está relacionada con la idea que éste tiene de sí mismo, proporcionada en gran parte por “los otros”.» (Ramírez, A., 1997, 130)

Aprender cuáles son las actitudes más adecuadas para la vida, es otro aprendizaje más. La autoestima es además de una percepción emotiva de *sí mismo*, una actitud, un modo de *ser* y *estar* en el mundo. Se aprecia rápidamente la diferencia de *estilos* de actuación ante los diferentes problemas de la vida, de personas con una sana autoestima y personas con actitudes desadaptadas de autoestima. Otro factor social que afecta nuestra autoestima, es por supuesto el ambiente, o escenario, en el que se desarrolla nuestra vida.

Su efecto en nuestra autoestima es evidente. Hay lugares que nos hacen sentir, seguros, cómodos y relajados, frente a otros que nos tensan, nos incomodan y nos proporcionan inseguridad y miedo. Actualmente las personas viajamos más, efectuamos más cambios de ambiente y acaso por ello apreciamos menos el significado de conceptos como *arraigo*, que apelan a sentimientos de aprecio al lugar, donde se habita, desconocidos para la mayoría de los actuales habitantes de nuestras urbes. Una de las primeras percepciones del niño en la segunda infancia es justamente, darse cuenta

del proceso de evaluación social al que está siendo sometido. Pasa de la aceptación incondicional de su ámbito familiar, a la evaluación social. Únicamente con la madurez, con mucha madurez, es posible sustraerse en alguna medida a ese proceso, situarse y aprender a elegir más libremente. De todos estos aspectos se ha hablado en otras partes de este libro. Resaltar únicamente de nuevo, que la autoestima es un *producto* de la comunicación con los demás.

Un error frecuente que suele minar la autoestima consiste en *compararse* con los *demás*. Lo sabio es convertir la envidia en *emulación*, que no es sino la capacidad de imitar las cosas positivas que contemplamos en los demás; actúan, pues, como modelos de identidad en una parcela concreta. Para alcanzar un buen nivel de autoestima es preciso integrar la *vertiente* física en el esquema de la personalidad. El *trabajo* es uno de los pilares sobre los que se edifica la autoestima. Para tener seguridad en uno mismo es importante la *mirada comprensiva, indulgente y tolerante hacia la propia persona y hacia los demás*. Una de las cosas que más elevan la autoestima es *hacer algo positivo por los demás*. Si hubiéramos de destacar uno de los medios más eficaces para la consolidación de la autoestima señalaríamos la participación de la persona (niño, adolescente, etc.) en la toma de decisiones. La cultura es un elemento muy valioso en la configuración de la autoestima. La lengua es uno de los vehículos principales de la cultura. Si la cultura no hace más humano y más libre al hombre, no puede conservar su nombre.

2.9.6. La personalidad conflictiva.

Si como educadores, fuéramos capaces de predecir las tendencias de los miembros del grupo ante estas situaciones conflictivas, podríamos prevenir con mayor eficacia en los conflictos y a la vez mostrar a los alumnos estas tendencias para que aprendieran a ajustar su comportamiento a las normas establecidas de convivencia y respeto mutuo. Este objetivo se puede alcanzar estudiando determinadas características básicas de personalidad en cada uno de los alumnos que componen el grupo-aula. En el apartado siguiente vamos a definir estas características que influyen en el comportamiento del individuo y a destacar algunos rasgos que nos permitirán evaluarlas.

– Perfil básico de personalidad de la persona proclive al conflicto interpersonal:

* **Perfil A:** Persona insegura, con una pobre opinión de sí misma que siempre va buscando la consideración positiva de los demás, y para ello ha de cambiar de modo de actuar dependiendo de las personas que tenga a su alrededor.

* **Perfil B:** Persona muy segura de sí misma, con una elevada autoestima pero con una forma muy agresiva de manifestar las propias opiniones.

* **Perfil C:** Individuo poco adaptado socialmente. Los problemas referentes al *comportamiento* de un individuo pueden subdividirse en dos grandes categorías: los problemas de la *personalidad*, en relación con los casos que contemplan esencialmente al individuo en su adaptación personal entre las situaciones ambientales y la actividad reprobada; los problemas de la *conducta*, en relación con los casos que se interfieren abiertamente con la actividad y los intereses de los demás. Las exigencias mínimas para una adaptación social son las siguientes: el individuo está libre de los síntomas de origen psicogénico; no está aplastado por conflictos mentales; es capaz de mantener una capacidad de trabajo satisfactoria; es capaz de amar a alguien además de a sí mismo.

Los especialistas destacan 13 trastornos de personalidad muy habituales y que influyen en la conflictividad.

«El narcisismo patológico consiste en la idea del individuo de que todo es una extensión de sí mismo o que existe para servirlo. El sujeto tiene una idea grandiosa de su propia importancia y la necesidad de recibir atención constante. El narcisista puede tener estallidos de rabia extrema cuando sus deseos son contrariados, y las demandas excesivas que hace a los demás pueden ser destructivas.» (Carver, C.S., y, Scheier, M.F., 1997)

El complejo de inferioridad, que puede tener dos fuentes: a) El niño mimado, y b) el niño rechazado. Esto puede dar lugar a la pasividad o a la sobrecompensación. Las fobias son miedos irracionales ante un estímulo. Los trabajos especializados hablan de un 10 a un 30% de la población con trastornos de la personalidad. La magnitud del tema es enorme.

En el DSM-IV encontramos los siguientes grupos de trastornos:

- *Grupo A (paranoide, esquizoide y esquizotípico):* engloba a personas excéntricas en las que se observa una conducta bastante patológica. Rara vez pasan desapercibidas a la gente que convive con ellas.
- *Grupo B (antisocial, límite, histriónico y narcisista):* colectivo marcado por la inestabilidad y la tendencia a mostrar comportamientos radicales, extremistas, nada moderados.
- *Grupo C (por evitación, por dependencia y obsesivo-compulsivo):* amplio arco que va del miedo a la ansiedad y la evitación.
- *Grupo D (trastornos no especificados en las categorías anteriores):* se incluyen aquí los trastornos mixtos de la personalidad, como las personalidades predepresivas, depresivas o inmaduras. El CIE-10 incluye esta última en un apartado marginal (60.8: “Otros trastornos específicos de la personalidad”).

Cuando hablamos de trastorno de la personalidad nos referimos a que el modo de ser *habitual* de ese individuo es enfermizo, patológico o anormal (en el sentido de que no es el modo de ser más frecuente de las personas).

3. PROCESOS DE DESARROLLO EVOLUTIVO DEL ALUMNADO DESDE INFANTIL HASTA ESO.

Podemos, pues, decir que *la psicología evolutiva es la disciplina que se ocupa de estudiar los cambios psicológicos que en una cierta relación con la edad se dan en las personas a lo largo de su desarrollo, es decir, desde su concepción hasta su muerte.* En general, la evolución de la persona es continua y no se pueden establecer apartados tajantes de separación entre una etapa y otra. A pesar de esto, resulta evidente que entre los doce y los dieciséis años, edad en la que están comprendidos los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria, se producen cambios muy importantes en el funcionamiento cognitivo y en el desarrollo social y de la personalidad de los adolescentes. Ya hemos dicho que el concepto de sí mismo es para algunos estudiosos el elemento central de la identidad personal. Éste se refiere a uno mismo bajo diferentes aspectos: el propio cuerpo (corporal), el propio comportamiento (psíquico), la propia situación y relaciones sociales (social y moral), de ahí que implique un conjunto bastante amplio de representaciones y procesos cognitivos autorreferidos en cuyos pormenores vamos a detenernos. Baste para empezar con señalar la importancia de no perder de vista que el adolescente tiene una enorme necesidad de reconocimiento por parte de otros: necesita ser reconocido y ver aceptada su identidad por las personas que son significativas para él. En esta característica, y dado que en estas múltiples interacciones con adultos y con sus iguales el instrumento por excelencia es el lenguaje oral (y no verbal), debe buscar el profesorado de D y T una fuente de motivación, de estímulo a la participación.

3.1. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. PRESUPUESTOS BÁSICOS DE LA PSICOLOGÍA INFANTIL.

3.1.1. Hasta los 10 años.

3.1.1.1. Plano fisiológico y cognitivo.

El niño de seis años controla relativamente bien sus movimientos. Ha adquirido equilibrio y destreza, ha desarrollado su musculatura.

«La mayoría de los pequeños de 5 y 6 años, adquieren un claro sentimiento de seguridad corporal y empiezan a tomar consciencia de su capacidad funcional. Los juegos que suponen agilidad y destreza constituyen ya una parte

considerable del comportamiento lúdico.» (Nickel, H., 1978, 164)

A esta edad, el niño domina la función simbólica. El niño está en un periodo de equilibrio. Se vuelve menos dependiente de sus padres, descubre sus sentimientos y los de los demás, pero también es capaz de controlar sus impulsos, sus arranques instintivos. Aprende a expresar sus emociones o a contenerlas. Sobre todo, ésta es la edad en la que se identifica permanentemente con el adulto (juega “a papás y mamás”).

Imitando a los adultos más cercanos y significativos, cada niño y niña se aseguran la aprobación de esas personas. Se trata de un proceso de imitación que empieza en los rasgos más externos (la niña quiere vestirse como su madre, el niño imita los gestos de su padre), pero que termina afectando a los aspectos más psicológicos e internos, hasta concluir en un verdadero proceso de *identificación* con los adultos más cercanos. Es un ser en pleno proceso de construcción que equilibra la vida psíquica del niño entre el principio del placer y el principio de la realidad. La memoria adquiere un desarrollo prodigioso. Ahora existe de verdad una excelente memoria mecánica, que se perfecciona constantemente y evoluciona hacia el tipo asociativo a medida que va acumulando contenidos mentales, predominando francamente el tipo visual. En fin, la memoria puede considerarse como la *capacidad característica* de este periodo, y en general de la infancia. Las facultades superiores existen, pero no rebasan las formas más simples. Las generalizaciones y los juicios suelen ser precipitados.

«De enorme trascendencia en todos los órdenes de la vida espiritual son los progresos realizados en el uso de los medios de expresión. Durante el periodo transitorio, el niño adquiere, como se ha dicho líneas atrás, el mecanismo de la lectura y escritura.» (Hernández, S., 1963, 288)

J. Piaget, afirma la primacía de lo cognitivo sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Para él, el lenguaje entendido como representación, aparece, junto con otras conductas, como traducción o expresión de la función simbólica. Para Chomsky, el entendimiento o la cognición no tienen ningún papel en la aparición del lenguaje, controlada, según su punto de vista, por mecanismos específicos de naturaleza innata.

El desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico, cada uno con sus mecanismos propios y específicos, forman una unidad, de modo que uno depende de otro y viceversa. Estas ideas, formuladas por Vygotski en el primer tercio del siglo XX, manifiestan que lo individual –la representación– y lo colectivo –la comunicación– no se pueden separar en la explicación de la ontogénesis.

3.1.1.2. Plano afectivo.

Desde el nacimiento, los niños expresan emociones básicas; sonríen y muestran expresiones faciales de interés, asco, malestar; entre el 2º y 4º mes, expresiones de cólera, sorpresa, tristeza, y el miedo a partir del 5º mes. La adquisición del lenguaje transforma las relaciones interpersonales y la experiencia emocional. Al ayudar al niño a nombrar sus emociones favorecen la toma de conciencia de las mismas, clave para la competencia emocional. Ser consciente de las emociones nos ayuda a regular y controlar los sentimientos negativos. «*Dar nombre a las emociones permite transformar un sentimiento amorfo en algo cotidiano y concreto.*» (López, F. y otros, 1999, 123).

Las reglas de expresión emocional, culturalmente adquiridas, dictan patrones de intensificación, inhibición o enmascaramiento de las expresiones emocionales dependiendo de situaciones o roles sociales. El control de la expresión emocional tiene dos funciones: protegerse a sí mismo y proteger a los otros. El niño que oculta su miedo para evitar que los demás le llamen cobarde se protege a sí mismo. La capacidad para regular las emociones y las conductas asociadas es, por tanto, una de las grandes tareas evolutivas, y si bien las bases de la regulación se sitúan en la primera infancia, los años preescolares y escolares son claves en el desarrollo de los procesos de atención, evaluación y modificación de la activación emocional.

El niño está preparado de forma innata para conocer el mundo que lo rodea de la manera más realista posible; los impedimentos que puedan surgir para ello acostumbra a ser predominantemente emocionales en sujetos con capacidades que se podrían considerar dentro del término medio. Freud consideraba que los afectos desarrollados en la primera infancia son los más fuertes, los más creadores y los más auténticos. Se conservan como el fundamento indispensable de nuestra imagen de nosotros mismos y de nuestros recuerdos, principalmente inconscientes, porque nadie puede hacer adulto lo que no se encuentre en los recuerdos inconscientes.

Los estereotipos sobre los géneros ejercen una notable influencia sobre los niños, que son terriblemente inflexibles y conservadores en este aspecto, y no toleran desviaciones.

3.1.1.3. Plano social y moral.

El niño toma conciencia de la existencia y de la necesidad de las relaciones sociales. Se interesa por el grupo. Se siente fascinado por el lenguaje y por la utilización de las palabras. Además tiene pocas inhibiciones, incluso en expresión individual, y puede dar rienda suelta a una imaginación “desbocada”. «*Es capaz de concebir un proyecto y empieza a cooperar para llevarlo a buen término con otros niños. También es muy dinámico.*» (Renoult, N. y B. y Vilaret, C., 1994, 31)

Está, asimismo, ansioso por realizar cosas junto con otros, por compartir construcciones y proyectos, en lugar de intentar coaccionar a otros niños o provocar sanciones. Los niños se vinculan ahora también a los profesores y a los padres de otros niños y gustan de observar e imitar a personas representantes de actividades que pueden comprender: bomberos y policías, jardineros, fontaneros y empleados de la limpieza. *«Si son afortunados, viven al menos parte de sus vidas cerca de lugares de juego o en calles seguras, entre personas que desarrollan sus actividades y entre muchos otros niños de todas las edades, de modo que pueden observar y participar, en la medida en que sus capacidades y su iniciativa se desarrollan, mediante ensayos.»* (Erikson, E.H., 1980, 108–9)

La actividad favorita y fundamental del niño en general, y del niño de seis años en especial, es el *juego*, que hace posible el desarrollo máximo de su inteligencia, la realización de su “yo”. El juego es algo muy serio, en la medida en que es un aprendizaje de las reglas de la vida. El niño aprende pronto las normas, pero las toma como rígidas, no asimila contradicciones. La comprensión de la sociedad permite resolverlo. El niño entiende una realidad social muy distinta a la que vemos los adultos, que nos hemos acostumbrado a concebir el orden social como un terreno de lucha y de competencia de todos contra todos. Por el contrario, parece que los niños conciben una sociedad mucho más idílica, viéndola como un terreno de cooperación y de ayuda mutua.

El enfoque constructivista y estructural–evolutivo sostiene que el desarrollo moral no es un proceso de internalización de las normas sociales sino más bien la adquisición de principios autónomos de justicia, fruto de la cooperación social, del respeto a los derechos de los otros y de la solidaridad entre los niños. Esta es la posición defendida por Piaget frente a la tesis de Durkheim, quien consideraba que cualquier moral viene impuesta por el grupo al individuo y por el adulto al niño. La conducta prosocial suele definirse como los actos voluntarios realizados con el fin de producir un resultado positivo para otros sin que exista un beneficio inmediato personal para su autor.

La importancia de proporcionar experiencias de ponerse en el papel de otros niños –que necesitan ayuda o que la proporcionan– para fomentar su conducta altruista ha sido comprobada en algunos estudios. Asignar responsabilidades concretas a los niños también ha demostrado ser una práctica eficaz. Por el contrario, las situaciones que fomentan la competitividad tienden a disminuir la conducta prosocial de los niños.

La moralidad que, hasta aproximadamente mediados de este siglo, enseñaron las fuerzas combinadas de la familia, la iglesia y la comunidad, prestaba apoyo directo a la escuela en sus esfuerzos por enseñar a los jóvenes siguiendo pautas tradicionales. Pero esto ya no es así por regla general; por el contrario, actualmente la moralidad que se enseña a muchos niños antes de que vayan a la escuela, y mientras asisten a ella, a menudo discrepa de los esfuerzos pedagógicos de la escuela.

«Uno de los resultados de ello es que hoy día los niños se ven expuestos a la enseñanza de valores que difieren mucho entre sí, mientras que en épocas anteriores los valores que enseñaban la familia, la iglesia, la comunidad y la escuela eran idénticos en la mayoría de los aspectos importantes.» (Bettelheim, B., 1982, 15–33)

A partir del momento en que el individuo escapa a la presión de la edad, tiende a la cooperación como a la forma normal de equilibrio social. Asimismo, respecto a las realidades morales, la cooperación es, en un principio, origen de crítica y de individualismo. Ella conduce al individuo a juzgar objetivamente los actos y las consignas de los demás. Sólo la cooperación conduce a la autonomía.

El niño no utiliza su energía libidinal solamente en sus juegos y actividades libres, sino también para educarse como futuro adulto. Efectivamente, casi todos sus temas se refieren a las actividades de las personas grandes. Cuando juegan a la guerra, a la policía, a los ladrones, al papá y la mamá, en los deportes o en el trabajo, los niños juegan a identificarse con los adultos. En la adolescencia los jóvenes transfieren la energía de sus fantasmas combativos o agresivos a las actividades o ideologías sociales, políticas, filosóficas o profesionales, dándoles un carácter apasionado, a veces fanático y sectario. *«De esta forma, la intolerancia se alimenta con la fuerza de las pulsiones inconscientes. Otros transferirán su energía hacia las actividades artísticas. La vida de grupo, al multiplicar las posibilidades de relación, abre un campo más amplio a esas actividades.»* (Manco, G., 1969, 138)

De igual manera, al hablar de los grupos a estas edades, una de las cuestiones a tener en cuenta son sus propiedades estructurales. Estas propiedades son fundamentalmente tres: por un lado, el tamaño del grupo (el número de niños o niñas que lo conforman); por otro, la posición que ostenta el grupo en relación con otros grupos de iguales de la comunidad, y finalmente, la cohesión interna del grupo. En general, los grupos de varones suelen estar formados por más miembros, sus actividades están más organizadas por jerarquías, hay más preocupación por ser líderes y ostentar el poder, y el dominio y la figura del líder es más estable que en los grupos de niñas.

Las características de estos grupos son: en primer lugar, se trata de personas que interactúan no de manera esporádica, sino habitual y asiduamente. Segundo, comparten maneras de comportarse, actitudes y un sistema de valores. Tercero, los miembros del grupo tienen tal sentimiento de pertenencia, que en sus definiciones de autoconcepto es cada vez más frecuente que hagan referencia a él. Cuarto, el grupo genera un conjunto de “normas” propias. Quinto, en el interior del grupo se desarrolla una jerarquía interna que contribuye al trabajo común y a alcanzar metas colectivas.

3.1.2. De 10 a 12 años.

Segundo periodo. Hacia los once años se comienza a observar una nueva transición, al final de la cual, el niño de escolaridad normal muestra un gran adelanto en el desarrollo de los poderes espirituales. Las características fundamentales de los niños durante el periodo que sigue son:

1. Capacidad de atención muy superior a la del anterior periodo. Aptitud para la observación sistemática y un poder inicial de reflexión.
2. Capacidad de trabajo.
3. La memoria alcanza su más alto nivel.
4. Aumentan los contenidos culturales.
5. Despierta el interés intelectual.
6. Es capaz de comprender el pensamiento abstracto. Aunque en los enjuiciamientos es precipitado.
7. Algunos autores señalan como propios de este periodo los intereses éticos y sociales. El niño sigue siendo individualista a pesar de su preferencia por los juegos colectivos y de que acepta el trabajo por grupos. Hay un mayor poder sobre las manifestaciones afectivas, aunque son todavía violentas; un mayor equilibrio y refinamiento sentimental; un sentido de justicia más depurado, aunque todavía de naturaleza crítica; cierta capacidad de identificación con los intereses de la colectividad. Hay también una participación en los sentimientos y aspiraciones del grupo en sus triunfos y reveses; pero esta reacción la consideramos egoísta y gregaria, no social. El niño pertenece al grupo y reacciona por lo que el grupo tiene de cosa propia. No ama al grupo por el grupo, lo ama porque es suyo.
8. El lenguaje es rico y a veces brillante. Los niños instruidos se hacen lectores infatigables y algunos comienzan a mostrar aspiraciones poéticas. El maestro debe dar al sujeto ocasión de ejercitar sus capacidades y de seguir el libre curso de sus aptitudes y de sus intereses preferentes.

Se dice que el niño de diez años aprecia su banda o su club mas que a su familia. Esto puede ser cierto en parte, mas, en conjunto, el niño tiene un sentido suficientemente crítico de la Justicia y nos sorprende a menudo con la sensatez de sus observaciones. Es capaz de lealtad y del culto a los héroes, y puede a su vez, inspirarlo a sus compañeros de clase. Puede inculcársele fácilmente lealtades de grupo a partir de la organización de un club. No hay mucho compañerismo entre los dos sexos. Se mantienen separados en el juego pero también les agrada organizar juegos colectivos en los que un sexo compite contra el otro.

Niños y niñas tienen gran afición por los secretos, parece que el hecho de compartir un secreto intensificará a la vez el sentido íntimo de sí mismo y la identificación con otros compañeros del grupo. La solidaridad de grupo es tan fuerte que si una enemistad comienza en el patio de juegos, probablemente se continúa en el aula –ejemplo temprano de cómo se superponen las lealtades colectivas, aun en los años juveniles. Son muchos ahora los que pertenecen a alguna clase de club, ya sea uno “secreto” o una organización más estructurada como algún grupo de scouts. Los agrupamientos de varones tienden a ser más fluidos y flexibles y se basan tanto en los intereses compartidos cuanto (salvo en el caso de los clubes secretos) en una sólida amistad personal. Los grupos de niñas son más rígidos y con frecuencia no se admite en ellos a ciertas niñas que son rechazadas.

«El hecho esencial de este momento es la terminación del proceso de integración funcional con la adquisición de la función reproductora. Este hecho determina una revulsión fisiológica y psicológica de profundidad muy variable según los temperamentos y educación.» (Hernández, S., 1963, 293)

3.1.3. Infancia y educación.

Durante este periodo la energía afectiva se orienta mucho más hacia la actividad. La energía agresiva, en especial, es mayormente utilizada en trabajo psicomotor (juegos, trabajos escolares, actividad de grupo, etc.) y más generalmente en el trabajo de adaptación a la vida colectiva, que exige cada vez más al niño escolarizado. Por la actividad escolar experimenta la sensación de iniciarse en las actividades de los adultos. El inconsciente, cargado de interrogantes, encuentra una satisfacción. Esto significa que la pedagogía debería tratar de articularse sobre la base de la expresión simbólica del alumno. Todo alumno llega con sus deseos, su historia, sus insatisfacciones, las cuales se expresan por medio de un simbolismo propio.

«Esta confrontación entre fantasmas inconscientes y realidad exterior aparece claramente en las reacciones del niño ante los espectáculos (teatro, títeres, cine, televisión.» (Manco, G., 1969, 137)

Los métodos de educación activa, particularmente los métodos activos de Freinet, pueden favorecer la expresión personal y simbólica. Especialmente por medio de la creación personal en dibujo, composición libre, trabajo de equipo, juegos, etc. Cualquier pedagogía que ofrezca posibilidades variadas de expresión y de actividad en un contexto social, dará al niño mayores posibilidades de maduración, donde cada uno tiene la sensación de participar. Desde este punto de vista, la escuela debe continuar y desarrollar la acción iniciada en el niño por las historias más o menos dramáticas, los cuentos de héroes, los juegos tumultuosos.

«Así pues, si tuviéramos que elegir entre el conjunto de sistemas pedagógicos actuales los que correspondieran mejor a nuestros resultados psicológicos, intentaríamos orientar nuestro método hacia lo que se ha llamado ‘el trabajo en grupos’ y el ‘self-government’.» (Piaget, J., 1974, 341)

3.2. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y SUS IMPLICACIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE DE D Y T.

3.2.1. Presupuestos básicos de la psicología adolescente.

No es acertado considerar la adolescencia como un estado naturalmente turbulento y perturbado, pero ciertamente es un periodo de problemas y tensiones como resultado de los rápidos y profundos cambios fisiológicos, cognitivos y afectivos por una parte, y de las demandas sociales y culturales a las que tiene que ajustarse el joven, por otra. El *Diccionario de la Real Academia Española*, en su vigésima primera edición, que corresponde al año 1992, dice que adolescente es el que «está en edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo.»

La adolescencia, que antiguamente se reducía a una situación de paso, actualmente se constituye como un grupo distinto, con un sistema propio de referencia. Varios factores han contribuido a este fenómeno:

- por una parte, evidentemente, puede que se trate de una reacción, una defensa contra el estado de indiferenciación, contra la posición ambigua y “marginal” que tenía la adolescencia hasta hace muy poco;
- por otra, el hecho tiene que ver con el aumento de adolescentes en nuestra sociedad. Su número aumenta por dos razones: por una razón biológica: precocidad de la pubertad, y por una razón social: prolongación de la escolaridad y entrada más tardía en la vida profesional.

La palabra “adolescente” está tomada del latín *adulescens*, participio presente del verbo *adolescere*, crecer. Es curioso que este verbo, por su terminación en *esco*, designe un proceso y no un estado. ¿La adolescencia es una crisis? La impresión de “crisis” la sienten los adolescentes y los educadores (la “edad ingrata”). Pero no todos los adolescentes presentan esa crisis y que algunos tienen un desarrollo más regular. Depende de la clase social y de la civilización. «Sería mucho mejor hablar de una situación conflictiva, que puede desembocar o no en una crisis, y comportar muchos grados de intensidad.» (Rocheblave–Spénlé, A.M., 1975, 15–19)

El síndrome normal de la adolescencia se caracteriza por: 1. Búsqueda de sí mismo y de la identidad; 2. Tendencia grupal; 3. Necesidad de intelectualizar y fantasear; 4. Crisis religiosas que pueden ir desde el ateísmo más radical hasta el misticismo más apasionado; 5. Desorientación temporal cuando el pensamiento adquiere las características de pensamiento primario; 6. Evolución sexual manifiesta, que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital adulta; 7. Actitud social reivindicatoria con tendencias anti o asociales de diversa intensidad; 8. Excesivas contradicciones en todas las manifestaciones de conducta, dominadas por la acción, que constituye la forma de expresión conceptual más típica de ese periodo de la vida; 9. Separación progresiva de la influencia de los padres y, 10. Constantes fluctuaciones del humor.

En nuestra sociedad encontramos a individuos que viven el proceso adolescente de una forma extremadamente corta, y otros que lo alargan de una manera casi interminable. Los primeros, por causa de problemas básicamente socioeconómicos, se ven sumergidos precozmente en la vida adulta, sin que hayan tenido el tiempo suficiente como para elaborar y madurar sus conflictos emocionales. En el otro extremo se encuentran los denominados “adolescentes profesionales”. Son individuos cronológicamente adultos, pero cuyo proceso adolescente se extiende en el tiempo, manteniéndolos en un estado de dependencia afectiva y económica.

La finalización de la adolescencia ocurre: 1) Cuando el joven logra el estado de separación e independencia de sus progenitores; 2) Al establecer la identidad sexual; 3) Por la aceptación del mundo del trabajo; 4) Por el desarrollo de un sistema personal de valores morales; 5) Por la capacidad de establecer vínculos estables, duraderos, y de amor sexual, de cariño y genital, en las relaciones heterosexuales, y 6) Por el regreso a los padres en una nueva relación basada en una igualdad relativa.

«En relación con este ítem, algunos autores mencionan que la resolución de la adolescencia implica la aceptación de funciones o papeles sexuales auto-otorgados en concordancia con tendencias personales, independientemente de las expectativas familiares y eventualmente, hasta de las imposiciones biológicas del género al que se pertenece.» (Léo, D., 1999, 69)

La meta final del adolescente es el logro de la identidad, la cual para establecerse requiere ser reconocido por los demás como ser autónomo y ver a los demás y a la realidad de igual forma, todo ello sin negar su personalidad individual.

O. Fernández (1974, 207–234) define el núcleo de lo que consideramos adolescencia como *«Estado confusional transitorio creado por la vastedad de los procesos de duelo, el polimorfismo zonal libidinal y hostil; los cuales llevan a una crisis de identidad, estableciendo una lucha*

estimuladora del pensamiento, las funciones discriminatorias sintéticas del Yo y protectoras del Superyó y, finalmente, el establecimiento de nuevos vínculos objetales más reales, previa elaboración de las fantasías edípicas y preedípicas.» Esta síntesis apretada pretende expresar:

1. Que en la pubertad *el desarrollo* físico–hormonal estimula las zonas erógenas haciéndolas fuentes de “pulsiones” libidinales y hostiles, estimuladoras de fantasías perversas y de amor.
2. *El duelo* vivido en la adolescencia es tan vasto como el del nacimiento o la menopausia. Abarca las tres áreas de expresión de la conducta. Implica: a) la pérdida de un cuerpo físico y glandular infantil; b) pérdidas de vínculos “familiares” por otros menos conocidos “sociales”, y c) pérdidas de las identificaciones (identidad) y procesos mentales infantiles.
3. Esta situación caótica y aparentemente irremediable estimula las defensas conocidas y el desarrollo de nuevas *funciones yoicas*. Entre las defensas conocidas que están ampliamente desarrolladas se encuentran: la disociación, la proyección, la identificación, la omnipotencia. El adolescente para adecuarse mejor necesita imperiosamente poner un cierto orden y equilibrio interno así como también volver a lo desconocido externo, menos persecutorio.
4. No sólo el Yo entra en acción como elemento defensivo y discriminador. También el *Superyó es estimulado* en sus funciones protectoras. Ante el incremento de los impulsos del Ello (hostiles, perversos y libidinales) totalmente desadaptados, el adolescente tiene tres posibilidades: los actúa, los reprime totalmente o los reprime parcialmente. Los impulsos sexuales son coartados en sus fines dando pie a la sublimación. Algo similar ocurre con los impulsos agresivos. Para esta labor represiva interviene el Superyó como conciencia de culpa.
5. Los *nuevos vínculos externos* tienen características de nuevos códigos, roles y relaciones, nuevos valores, normas ideológicas nuevas, culto al héroe y la pandilla.
6. La necesidad de elaborar las fantasías preedípicas y edípicas que en la pubertad reaparecen, en el adolescente especialmente, podemos observar restos de estos fenómenos en el pensamiento mágico, los rituales obsesivos y los deportes, en los varones, y la seducción en las mujeres (vividias omnipotentemente), y en ambos sexos la masturbación.

Observamos rasgos de esta fase en el conocido culto a los héroes, el sometimiento a sistemas ideológicos y político, a los que se transfiere la omnipotencia perdida y que al mismo tiempo permiten una pseudoadaptación social. El arte, la música, el baile, pueden convertirse en “motivo de

vida” transfiriéndose también enormes poderes dejados en la masturbación. Socialmente, las chicas se muestran más activas y seguras, y los varones más tímidos y desvalorizados.

3.2.2. Métodos y teorías (Gervilla, A., 1988, 9–19).

En la actualidad se han planteado tres métodos para estudiar la adolescencia:

- a) **El método descriptivo:** Utiliza los datos numéricos y biográficos.
- b) **El método de investigación:** Trata de supervisar los factores extraños y las investigaciones se llevan a cabo sistemáticamente en ambiente natural o en una situación manipulada (artificial).
- c) **El método retrospectivo:** Permite que el investigador capte los efectos a largo plazo de la socialización, mediante:
 - El método longitudinal (investigando a las mismas personas a intervalos periódicos).
 - El método correlacional (investigando a los individuos de diferentes edades, en el mismo instante de tiempo).

Las tres teorías que han destacado en el estudio de la adolescencia son:

A. Teoría psicoanalítica.

Según Sigmund Freud existen las siguientes etapas en la evolución del niño, dependiendo de la zona erógena atendida por la libido.

- A. Etapa oral. (Nac. 1 año).
- B. Etapa anal. (1 año – 3 años). Retención y expulsión.
- C. Etapa fálica. (3 años – 6 años).
- D. Etapa de latencia. (6 años – pubertad).
- E. Etapa genital. (pubertad – adolescencia).

El movimiento psicoanalítico fue el primero en llamar la atención acerca de la relación entre conducta manifiesta y procesos internos y acerca de la importancia de las experiencias infantiles en el desarrollo. La adolescencia sería la etapa caracterizada por la maduración de las funciones reproductoras. Las alteraciones fisiológicas producirán alteraciones de conducta. La etapa social quedaría relegada a segunda fila y sólo se mostraría a través del super-yo, que lucha desde el final de la infancia contra los instintos libidinosos. El ello. Posteriormente, Erikson, Fromm y otros psicoanalistas han concedido una mayor importancia al influjo social en la medida que se lo restan al papel de la sexualidad.

B. Teoría genética.

La teoría genética o cognoscitiva, representada por Piaget, estudia la adolescencia desde la perspectiva unidimensional de los procesos cognoscitivos. El gran avance intelectual de la adolescencia es el paso de un pensamiento lógico concreto a un pensamiento lógico formal. Según Piaget, el adolescente empieza a desarrollar su personalidad a medida que adquiere, mediante el pensamiento deductivo, nuevos valores, establece reglas y es capaz de elaborar hipótesis formulándose un plan de vida.

C. Teoría del aprendizaje.

La teoría del aprendizaje basada en el paradigma neoconductista está representada por autores, entre los que cabe destacar a B.F. Skinner, Miller y Bandura entre otros. Más que los factores internos, esta teoría resalta el papel determinante que juega el aprendizaje social: procesos de adquisición, extinción o imitación. **Se enfatizan los factores externos ambientales.**

3.2.3. Desarrollo físico del adolescente.

Observamos tres periodos de la pubertad:

- El primer periodo prepubertario se caracteriza por una actividad de crecimiento así como por la aparición de algunos caracteres sexuales secundarios, en particular, la aparición del vello pubiano.
- El segundo periodo constituye la pubertad propiamente dicha. El crecimiento más bien se aminora; los caracteres sexuales se desarrollan.
- En el curso del periodo pospubertario, las glándulas sexuales y los órganos genitales adquieren su desarrollo y sus caracteres funcionales completos.

La edad de la pubertad es más precoz que antes. Este crecimiento más precoz se atribuye con frecuencia a factores económicos y sobre todo nutritivos, pero habría que preguntarse si algunos factores culturales no intervienen de manera importante en la precocidad de la madurez sexual (por ejemplo el erotismo en la publicidad, la literatura, las películas, etc.).

Tres tipos esenciales de constitución física:

- El ectomorfo: frágil, delicado, largo y delgado.
- El mesomorfo: vigoroso.
- El endomorfo: obeso.

No todos los niños llegan a la pubertad a la misma edad, lo que da lugar a que en un mismo grupo y en una misma clase coexistan niños que han terminado la pubertad y otros que aún no la han comenzado, muchachos muy altos y muy bajos. El hecho de ser diferente de los compañeros resulta

bastante difícil de soportar. El cuerpo representa al individuo; es “símbolo del yo, de la personalidad”. Es la primera cosa nuestra que el otro ve (es también lo que ve uno mismo, aunque no lo vean los otros). El cuerpo es pues un estímulo social, y, a partir de la adolescencia, un estímulo sexual. Por esto el adolescente concede un valor a su cuerpo en cuanto éste significa algo para otro.

3.2.4. Desarrollo de la personalidad en la adolescencia.

La personalidad es el resultado, siempre idéntico y siempre nuevo, de una sucesión de experiencias, de una eclosión de maduraciones que precisamente se realizan en la edad evolutiva.

«Adaptarse bien al mundo de la realidad significa una división de la persona. Significa que la persona vuelve la espalda a muchas cosas de sí misma porque son peligrosas. Pero está claro ahora que al hacerlo así pierde mucho también, porque lo profundo es también fuente de todas sus alegrías, su capacidad de jugar, de amar, de reír y, lo más importante de todo, de ser creativo.» (Maslow, A., 1991, 255)

El sentido de la propia vida es algo que se va encontrando, que se descubre y es subjetivo, pues responde a las propias preferencias. Determinados significados personales –los valores– tienen la función de aliviar esa búsqueda. El valor es un bien objetivo, real, intangible, que perfecciona al ser humano y lo hace mejor. En otras palabras, el valor es un aspecto del bien; el bien que todos buscan porque es capaz de saciar la más profunda sed del hombre. Podemos decir que madurez es aquel estado de conocimiento y buen juicio, prudencia y saber, que se ha ido alcanzando y que lleva a gestionar de manera positiva la propia psicología. En una palabra, es lo que nos permite dirigir y gobernar la vida personal, de tal manera que produzca los frutos adecuados.

Estar en la realidad es una de las manifestaciones más sobresalientes de una personalidad madura. Se trata de la capacidad para analizar los principales segmentos de uno mismo de forma correcta y equilibrada, resumiendo una tetralogía básica que hace referencia a la personalidad, la vida afectiva, el trabajo y el inmenso panorama sociocultural. Un signo de madurez es la capacidad para saber perdonarse y hacer lo mismo con quienes nos rodean.

En el modelo de Erikson sobre el desarrollo psicosocial a lo largo del ciclo vital, la adolescencia representa la quinta etapa y supone un momento clave en la formación de la personalidad. La identidad difusa o *difusión de identidad* es el estatus de aquellos sujetos que no han adoptado ningún compromiso firme en el terreno vocacional e ideológico. La *identidad hipotecada* correspondería a chicos o chicas que ya han adoptado un compromiso personal, pero que lo han hecho sin haber atravesado ningún proceso de búsqueda o exploración. La *identidad en moratoria*

corresponde a chicos y chicas que se hallan en pleno proceso de búsqueda y experimentación. Por último, la identidad lograda o *logro de identidad* representa el estatus final en el que se sitúan jóvenes que han llegado a compromisos firmes y duraderos tras haber atravesado una crisis o moratoria.

Las personas autorrealizadas tienen relativamente poco miedo por lo desconocido, lo misterioso, lo enigmático y, a menudo, se sienten profundamente atraídos por ello. Estamos, pues, ante un fenómeno de socialización de la inmadurez afectiva que hace que muchos adultos se conviertan, en el terreno emocional, en auténticos veinteañeros.

– *Características de la inmadurez afectiva:*

- No saber qué es el mundo sentimental.
- Edificar la vida sentimental sobre una base poco sólida e incoherente.
- Divinizar el amor.
- Convertir a la otra persona en un absoluto.
- Desconocer que los sentimientos no son estáticos, sino dinámicos.
- No saber dar ni recibir amor.
- Ser incapaz de elaborar un proyecto común con otra persona.
- Desconocer la “metodología” del amor.
- Enamorarse pero no saber mantener ese amor.
- Pensar que no se pueden gobernar los sentimientos.

Lo que hace rica a la persona no es el dinero, sino alcanzar dentro de sus posibilidades la cima de sus aspiraciones y, además, ser sensible al mundo que nos rodea, llenando nuestro corazón de solidaridad y de amor.

«La personalidad se inicia, pues, a partir de la infancia (de los ocho a los doce años), con la organización autónoma de las reglas, los valores y la afirmación de la voluntad como regulación y jerarquización moral de las tendencias.»
(Piaget, J., 1995, 32)

Si bien el proceso de formación de la personalidad dura toda la vida del individuo, la adolescencia es una etapa crucial. En ella ha de estructurar su identidad frente a la dispersión de roles. Los factores generales de la maduración de la personalidad –factores esenciales detectables en todas las culturas– son los siguientes: *a)* la pubertad como tal en sentido fisiológico; *b)* el hecho de que los padres y la sociedad en general rehúsan tratar al adolescente como un niño, otorgándole un estado fundado en las prestaciones personales; *c)* la posibilidad de realizar experiencias de adulto. El adolescente, al contrario, mediante su naciente personalidad, se sitúa como un igual de sus mayores,

pero se siente distinto, diferente a ellos, debido a la nueva vida que se agita en él. Y entonces, tal como es debido, quiere superarlos y sorprenderlos transformando el mundo. Esto es lo que hace que los sistemas o planes de vida de los adolescentes estén llenos, simultáneamente, de sentimientos generosos, proyectos altruistas o fervor místico y de inquietantes megalomanías o un egocentrismo consciente.

Hay una búsqueda de reconocimiento social e identidad personal, expresado de mil formas distintas, como la ropa, los símbolos, el lenguaje, las actitudes de negatividad frente al mundo adulto, etc., –al margen de otras actitudes que caracterizan, igualmente, su deseo de expansión, creatividad y afecto. La madurez no puede ser entendida nunca como un destino definitivo, como un lugar al que uno llega y en el que se instala, sino que debemos verla como un proceso con grados y tonalidades de discernimiento y lucidez.

3.2.5. Desarrollo del autoconcepto en la adolescencia.

Si en la segunda infancia, sucede el nacimiento de *Mí*, frente al *Tú* y la génesis de la personalidad se perfila, según se observe la interacción inicial con los grupos de iguales y superiores, es en la adolescencia, donde realmente la propia autoestima e idea de auto-eficacia percibida se aprecia en su verdadera dimensión. El adolescente ve en los demás un estímulo comparativo permanente, desde el punto de vista de:

- a) Apariencia física.
- b) Gracia y belleza las chicas. Fuerza y destreza los muchachos.
- c) Necesidad de mostrarse como independiente, seguro y coherente.
- d) Necesidad de ser *alguien* frente a la mayoría.
- e) Necesidad de símbolos, emblemas y signos que les diferencien de otros con ideas diferentes.
- f) Necesidad de rebelarse contra lo establecido y hacer otras cosas.
- g) Necesidad de afecto y aceptación, etc., etc.

Todas estas *necesidades* sociales, tienen a menudo tanta o mayor fuerza que las denominadas necesidades biológicas y motivan a los jóvenes hacia conductas que a los mayores nos es difícil entender. El joven se encuentra con la necesidad de buscarse un futuro para sobrevivir en un medio, en el que está prácticamente establecido el método a seguir para llegar a cualquier punto. Se encuentra también con la necesidad de encontrar personas que le acepten y le respeten en su individualidad. Y se percibe a la vez lleno de miedo al fracaso en un mundo que han hecho los mayores. El esfuerzo que debe realizar para intentar adquirir los conocimientos suficientes, para desempeñar cualquier papel social digno, es una verdadera batalla repleta de dificultades.

Es en la pubertad exactamente, en la época de la vida que las personas reciben probablemente más traumas y heridas a su autoestima. Heridas que con frecuencia duran gran parte de su vida. Ese es el hecho, las causas, las consecuencias y las soluciones, son aspectos difíciles a nivel social, pues los intereses grupales impiden a menudo, generar métodos ajenos a los terapéuticos, que reduzcan esos traumas. No olvidemos que hablar así, no es hablar de política. Es hablar exclusivamente de salud. Ocurre también que ese proceso de *etiquetado social* nos afecta a nosotros y a nuestra autoestima.

Los especialistas describen así el clima familiar de los chicos con baja autoestima: Padres extremadamente permisivos pero infligían castigos severos cuando los chicos les molestaban. Estos consideraban a sus padres injustos, y... faltos de interés hacia ellos.

En cambio, en los chicos de alta autoestima: Los padres exigían altos niveles de conducta, eran estrictos y constantes en el cumplimiento de las normas. Pero su disciplina no se apoya en medios severos... Usaban recompensas más que castigos, y sus hijos alababan su imparcialidad.

Ambas descripciones son reveladoras de dos estilos de vida bien distintos, y al mismo tiempo fácilmente identificables con los más frecuentes en niveles socioculturales bajos y medios, respectivamente.

«Desde el punto de vista educativo la adolescencia es un periodo idóneo para asesorar y orientar a los/as jóvenes en los distintos aspectos que pasan a ser importantes en su vida.» (Bazo, R., 2002, 41 a 44)

El autoconcepto se vuelve más o menos estable a la edad de doce años, cuando el individuo ya sabe bien cómo es. La existencia de la autoestima base no impide, pues, que tengamos también una *autoestima barométrica*, es decir, que seamos sensibles a las diferentes situaciones y vivencias que en cada momento y circunstancia de nuestra existencia nos resulten importantes.

En cuanto a los *determinantes de la autoestima*, las prácticas educativas familiares parecen tener una influencia decisiva en el desarrollo de una autoestima más o menos positiva. En este punto hay que señalar importantes diferencias en función del género, ya que si para las chicas el atractivo físico o las habilidades interpersonales son lo que mejor predice su autovaloración global, entre los chicos las habilidades deportivas o el sentimiento de eficacia ocupan un lugar prioritario.

Los jóvenes que no perciben apoyo social ni se sienten competentes poseen, según los especialistas, una baja autoestima, lo que conduce a una mayor tendencia a manifestar estados de ánimo depresivos, sentimientos de culpa, pensamientos agresivos hacia los demás y pensamientos suicidas. Por el contrario, los problemas de conducta en la adolescencia no parecen depender de la

baja autoestima y el ánimo depresivo, sino que están directamente relacionados con la adaptación escolar y falta de cohesión familiar. A menor adaptación escolar y falta de cohesión, los jóvenes se comprometen con mayor frecuencia en ciertos comportamientos problemáticos en la adolescencia, como son el consumo de sustancias (drogas, etc.) y los pequeños actos vandálicos.

3.2.6. Adolescentes en dificultades.

Los llamados delincuentes “pseudosociales” son de particular interés. No son anormales en ningún sentido clínico y son completamente distintos de los psicópatas impulsivos y desprovistos de afecto. Rechazan a los adultos y a otras personas con autoridad, pero se comportan perfectamente bien con las personas de su grupo o pandilla y pueden estar lealmente apegados a ella. Su característica más importante para nuestros propósitos es la barrera total que existe entre ellos y los adultos. Se hallan perturbados principalmente en la esfera de lo social. Sus principales síntomas son la impulsividad, la agresión o sexualidad irreprimidas, la falta de consciencia y la falta de simpatía, afecto o consideración hacia los demás. Un ejemplo de ello son los jóvenes agresivos y las jóvenes ninfómanas. Aunque parecen no tener ningún interés en las relaciones afiliativas con la gente, a menudo se unen a grupos y organizaciones y llegan a constituir una influencia muy perturbadora.

«A veces los psicópatas se comportan con gracia y espontaneidad. De este modo son capaces de manipular a otras personas para sus propios fines.» (Argyle, M., 1978, 170)

No pueden establecer relaciones de amistad, amor o de unión permanente con otras personas. No se preocupan por el bienestar o el sufrimiento de los demás, son básicamente indiferentes hacia ellos y carecen completamente de remordimiento por sus actos pasados.

Nosotros sugerimos que el nivel y variación de los inputs sensoriales que son necesarios para el mantenimiento de un efecto placentero son mucho mayores para el sociópata que para el individuo normal. O la activabilidad del sociópata a la estimulación o, su habituación más rápida a la estimulación exige que los estímulos sean más intensos o más variados para que él se sienta bien. *«Ya que los ambientes socializados tienden a implicar una rutina y repetición considerables, el sociópata a menudo recurre a formas de conducta antisocial para estimular la activación que él apetece.»* (Báguena, M.J. y Belloch, A., 1985, 115)

1. Trastornos afectivomotores. Algunos jóvenes están afectados de trastornos afectivo-motores, es decir, de perturbaciones de la vida afectiva que se plasman en las reacciones externas del sujeto. Es el caso del **apático**: el asténico es un ser pasivo, carente de iniciativa, flojo, sin reacciones, insensible, indiferente, sin voluntad, influenciado. El **hiperemotivo**, al contrario, es muy

impresionable: en vez de inscribir el hecho en un contexto normal, presta una importancia exageradísima a un acto cualquiera. Sus reacciones son instintivas, no se controla. El inestable es incapaz de perseverar.

2. Trastornos del comportamiento social. El **tímido** quiere emprender algo pero no se atreve. Acaba mostrándose violento. Este adolescente fabrica un mundo interior. El **sugestionable** es un seguidor nato. El **opositor** es el que no acepta nada. El **déspota** se conduce como amo y señor ante los débiles.

Adolescentes ariscos. Los educadores y psicólogos comentan frecuentemente el caso del adolescente “arisco”. En la escuela, estos alumnos obtienen unos resultados que dejan mucho que desear. No poseen el sentido de responsabilidad y mantienen una actitud hostil hacia los profesores y demás adultos que tratan de ayudarles. Fuera de la clase, se entregan a hurtos, infracciones de tráfico e irregularidades sexuales. Estos alumnos constituyen el núcleo promotor de los problemas de disciplina dentro de la escuela y, con frecuencia, viven al margen de la ley.

Son ciertamente las transformaciones de la vida en el medio urbano las que hay que hacer responsable, de una manera general, de la proliferación de los *gangs*, pero repitiendo que más frecuentemente actúan sobre el niño de manera indirecta, a través de los padres en particular.

«Y, sin embargo, no es menos verdad que el delincuente encuentra en la banda auténticos valores morales, análogos a los que rigen cualquier agrupamiento normal: la lealtad hacia sus compañeros, el espíritu de solidaridad están aquí aun más que en otra parte erigidos en dogmas inflexibles que exigen por parte de cada uno sacrificios personales a veces exorbitantes.» (Reymond–Rivier, B., 1986)

La delincuencia como manejo de la reputación. ¿Por qué algunos jóvenes adolescentes, especialmente chicos, son delincuentes incorregibles (aunque hay otros que son incorregiblemente buenos) y aparecen implicados en delitos moderadamente graves, mientras que la mayoría lo están en delitos insignificantes? La delincuencia es empleada *estratégicamente* por parte de los chicos especialmente para conseguir una *reputación* en los grupos de iguales. En general estos chicos han tenido también un menor éxito escolar y proceden de ambientes relativamente deprimidos. La reputación delincuente puede verse como una vía alternativa a la vía “escolar” para lograr aceptación y prestigio. Si la delincuencia se emplea para lograr reputación, deberíamos encontrar que la mayor parte de la conducta delincuente tiene una audiencia admiradora. La mayoría de las clases de conducta delincuente (incluidas drogas, robos, agresiones, vandalismo y delitos de estatus, por ejemplo, conducción ilegal) se realizaron casi de forma invariable en presencia de otros.

3.2.7. Relaciones entre personalidad y educación.

La educación pretende hacer de cada individuo una personalidad, entendiendo con este término una persona bien integrada, adaptada a sí misma y a su ambiente, y que manifiesta un nivel de pensamiento y una clase de carácter que la hacen capaz de afrontar los problemas y la responsabilidad de la edad adulta de un modo racional. Se trata de una tarea educativa que tiene una doble finalidad:

- 1) Instaurar, en el interior de las mismas instituciones escolares, un tipo de vida inspirado en los principios y criterios que animan una sociedad libre y democrática.
- 2) Ayudar y orientar la formación de conductas sociales aceptables y favorecer la consciente responsabilidad cívica del alumno.

La escuela es una comunidad en la que se establece un importante proceso de comunicación interpersonal. Según Gimeno Sacristán (1976), la escuela va a influir de manera decisiva en el desarrollo de la autoestima, así como va a fomentar el autoconcepto académico, que es un factor determinante en el rendimiento escolar. Se ha relacionado la autoestima con el lugar de control, referido al control que el sujeto experimenta sobre sus actos y lo que ocurre en su vida. Las dos variables, autoestima y lugar de control, dependen de las pautas educativas, tanto que un adolescente al que se le tienen en cuenta sus opiniones, por parte de los encargados de su educación, recibe un apoyo a su autoestima a la vez que se le está reforzando la idea de su poder de convicción sobre lo que le rodea.

«En la personalidad hay dos factores muy importantes, la introversión–extraversión y la emocionalidad–estabilidad. Cada vez se concede mayor atención a la idea de que existen cinco factores principales en la personalidad: son extraversión, agradabilidad, escrupulosidad, emocionalidad e intelecto.» (Carver, C.S. y Scheier, M.F., 1997)

La interpretación de aquellos que relacionan la introversión–extraversión con la actuación escolar es clara, si aceptamos el descubrimiento general de que los extravertidos son superiores en la escuela primaria, mientras que los introvertidos lo son en la Universidad. En la educación superior ocurre así porque el introvertido es más callado y aficionado a la lectura. Además, si aceptamos la definición que relaciona al extravertido con el apetito de estímulos por estar siempre buscando lo que le excite, tendremos que admitir que gran parte de la enseñanza que se considera básica, en la educación superior de Gran Bretaña, es muy probable que no resulte atractiva para el extravertido. En la escuela primaria, por otra parte, los métodos de enseñanza más avanzados que ponen el énfasis en la proyección del trabajo, y alientan a los alumnos a trabajar en lo que les guste y a su propio ritmo,

en la medida de lo posible, probablemente favorecerán a los extravertidos en el sentido de que, en tales condiciones, su rendimiento será el máximo.

Los resultados pueden resumirse mediante la siguiente propuesta: el estudiante brillante es alto en la puntuación total en curiosidad, el sentimiento propio y el superego, pero bajo en belicosidad, gregarismo y narcisismo.

«Los enseñantes más avezados, desde la época de Platón a la moderna, y hoy en día los teóricos de la educación, han mantenido que la educación de la personalidad y el carácter son, en última instancia, más importantes que la de la destreza escolar.» (Cattell, R.B. y Kline, P., 1982, 315)

De hecho, los estudios más exigentes han demostrado que los educadores de mayor edad son más autoritarios, y los más jóvenes serían animadores de creatividad. En los cursos superiores atraen a educadores más normativos, y los cursos básicos a profesores más creativos y explicativos.

La creciente convicción de que la personalidad es el resultado de una acumulación de experiencias y acciones recíprocas entre un organismo y su medio está guiando a la psicología y la intervención educativa hacia las acciones terapéuticas. La educación activa y dinámica está mediada por la palabra y la comunicación interpersonal paralingüística. La psicología del aprendizaje puede ayudar a los educadores no sólo en los aprendizajes significativos, sino también en la modificación de conducta. El educador puede ayudar al alumno–a a obtener un punto de vista más claro de sus sentimientos y experiencias.

En una materia como D y T, el educador–animador puede y debe aprovechar el trabajo imprescindible en grupo para la sensibilización y mejor comprensión de las propias experiencias cotidianas del alumnado y una decidida, aunque cautelosa, reflexión dramática sobre su propia personalidad y sus relaciones interpersonales. Así como las llamadas técnicas de clarificación de los sentimientos y de reafirmaciones del contenido por medio de palabras o por vías indirectas resultan muy enriquecedoras para un alumno–a en desarrollo. En definitiva, el arte (en este caso el teatro) ayuda a expresar de forma simbólica nuestra personalidad.

«En algunos momentos de nuestra vida armonizamos con este personaje que identificamos como nuestra personalidad pero a veces llega a convertirse en una coraza de hierro de la cual no podemos deshacernos por más que queramos.» (Sanz, F., 2000, 49)

Veamos ahora otros aspectos del desarrollo de la personalidad en la adolescencia, ya que la construcción de la identidad personal, del núcleo de la persona, es quizá el tema vital más importante

de este periodo y tiene indudables repercusiones en los procesos de enseñanza–aprendizaje que el profesorado de secundaria ha de tener muy presentes.

3.2.8. El desarrollo cognitivo del alumno.

Al iniciar la Educación Secundaria Obligatoria nos encontramos con un preadolescente en el que se están produciendo importantes transformaciones cognitivas, además de las biológicas y sociales, que le servirán después para poder enfrentarse a cualquier actividad propia de un adulto. El comienzo de esta etapa es un periodo en el que aparece una fase intelectualmente nueva en la que el pensamiento se vuelve verdaderamente operativo. A esta edad el sujeto actúa sobre la realidad, cambiándola, transformándola, pero lo que es característico de la operación es que es una acción interiorizada e integrada en un sistema, a diferencia de la intuición. Esta posibilidad de integrarse en un sistema hace que el pensamiento intuitivo, en el que este equilibrio es inestable como consecuencia de estar constituido por representaciones aisladas y dependientes de los índices perceptivos, es decir, las nuevas adquisiciones modifican las anteriores, pero no se integran.

«La adolescencia constituye un momento especial de subjetivación, con una intensa reformulación de la historia significativa del sujeto.» (Casas de Pereda, M., 1999, 291)

En la adolescencia se alcanza, pues, un nivel nuevo de pensamiento, más riguroso y autónomo, denominado en la tradición piagetiana *pensamiento formal*, representativo de la etapa de las operaciones formales que sigue a la de operaciones concretas. La vida cognitiva del adolescente también sufre cambios, acompañando el proceso de transformaciones somáticas, afectivas y sociales. La inteligencia evoluciona del nivel concreto al formal, caracterizado por el pensamiento hipotético–deductivo. La adolescencia temprana se caracteriza por la conciencia de la propia reflexión sobre sí mismo, lo que permite una mayor capacidad de controlar la propia experiencia.

En la adolescencia tardía, hay una toma de conciencia de que no es posible el control de la totalidad de la propia experiencia, sino que una cierta parte del yo se escapa a ese control. Junto con una zona consciente, el adolescente reconoce la existencia de otra zona inconsciente que también influye en sus sentimientos y acciones y que forma parte de su propio yo.

Para Piaget, el pensamiento formal emerge hacia los 11–12 años y se consolida hacia los 14–15 sobre la base de las operaciones concretas. Es el estadio final de desarrollo cognitivo y el que da coherencia a todo el proceso de maduración. Esta etapa presenta una serie de características estructurales y funcionales. Las primeras se refieren a estructuras lógicas, que son más elaboradas que en las operaciones concretas, y las segundas a los rasgos generales de este tipo de pensamiento.

Las características funcionales asociadas a este periodo son:

- a) La realidad es concebida como un subconjunto de lo posible. Lo real está subordinado a lo posible: no sólo se tienen en cuenta los datos reales de un problema, sino también todas las situaciones y relaciones causales posibles entre sus elementos.
- b) El carácter hipotético–deductivo. Antes de la adolescencia aparecen también pensamientos abstractos, pero ahora estas abstracciones cobran la forma de hipótesis que se comprueban empíricamente; esto exige haber desarrollado el pensamiento deductivo.
- c) El carácter proposicional. En este estadio se usan proposiciones verbales como medio ideal para expresar hipótesis y razonamientos, así como los resultados obtenidos. El adolescente no trabaja con objetos reales, sino con representaciones proposicionales de los objetos. La labor del lenguaje en el pensamiento formal es, pues, fundamental.

Otra característica de este estadio son los esquemas operacionales formales a través de los cuales el adolescente representa su conocimiento como resultado de la interacción de la nueva información con la propia experiencia. El esquema es entendido como un proceso interno, organizado y no necesariamente consciente, que descansa sobre la antigua información ya almacenada en nuestra mente. Es la unidad básica de representación de conocimiento y se va modificando con la experiencia. Estos esquemas son básicos para la adquisición de contenidos en secundaria.

Si realmente el pensamiento formal fuera así –y nos referimos sobre todo a la homogeneidad en su adquisición–, la tarea de enseñar seguramente sería menos complicada, pues el papel de los profesores, independientemente de cuál fuera su asignatura, consistiría en potenciar el desarrollo de este pensamiento (método de trabajo/contenidos); sin embargo, investigaciones recientes revelan que el pensamiento formal no se adquiere tan fácilmente ni de forma tan homogénea, por lo que puede resultar peligroso restar importancia a los contenidos escolares. Posteriormente, ante estas críticas, Piaget modificó algunos aspectos de su teoría y expuso en relación con el pensamiento formal, que se alcanza entre los 12 y los 20 años, que si la tarea no responde a los intereses o aptitudes del individuo puede que utilice un razonamiento propio del estadio anterior y que en él influye también la familiaridad con la tarea en cuestión, el conocimiento previo: si los esquemas previos son erróneos se pueden producir errores en la realización de la tarea y los humanos tenemos una fuerte tendencia a aferrarnos a nuestras ideas previas, con las consiguientes repercusiones en el terreno de la enseñanza.

Lo social y lo biológico son indisolubles desde el nacimiento y lo social comporta una gran variedad de influencias: ambiente, técnicas, ideologías. Piaget distingue, en el desarrollo intelectual de las funciones, diversas constantes:

- Esquemas de comprensión.
- Asimilación.
- Acomodación.
- Equilibrio entre la acomodación y la asimilación.
- Una organización.

Los desfallecimientos intelectuales con frecuencia vienen a ser la expresión indirecta de otros fenómenos de la adolescencia. Pueden significar, entre otras cosas, la oposición a los padres o ser uno de los elementos de una neurosis de fracaso fruto de un sentimiento de culpabilidad, integrado en el contexto global de la crisis de la adolescencia.

La etapa del pensamiento racional no es la última. Aun frente a la razón, puede darse una nueva perspectiva. Lo que él llama etapa filosófica, en la cual la razón teórica y especulativa en cierta manera ocupa el sitio que le corresponde. Al tomar conciencia del tiempo, el adolescente se da cuenta de la continuidad del tiempo fuera de su propia experiencia y, consiguientemente, de su propia finitud con la finitud de los fenómenos, su perpetua transformación respecto de sí, y de los otros.

3.2.9. Desarrollo moral.

Durante esta etapa el sujeto experimenta un considerable desarrollo moral, debido principalmente al avance en la descentración y a su capacidad para entender las normas que la sociedad establece. Se ha de tener presente este avance en el aprendizaje, pero no será hasta bien entrada la adolescencia cuando disponga de la suficiente madurez para adquirir una auténtica autonomía en el desarrollo moral. Los primeros años de este periodo se caracterizan por un descubrimiento de la reciprocidad, necesaria para actuar conforme a las reglas establecidas, por una reducción del absolutismo y de la creencia en la justicia inmanente, así como por la aparición de la justicia distributiva. Posteriormente, se desarrolla una convencionalidad que implica respecto a la autoridad y realización del propio deber.

En la mayoría de los casos, el control interno o autocontrol es un nuevo producto del condicionamiento y del modelamiento. Reviste especial interés, empero, la aparición de lo que ha sido denominada *conciencia moral*, vale decir, el funcionamiento interior de principios éticos o morales que controlan o inhiben las acciones y pensamientos de un individuo.

La adolescencia ha sido llamada la edad del descubrimiento de los valores. Los valores van unidos al movimiento de afirmación de sí mismo, organizados en una escala de valores. Valores estéticos, morales, utilitarios, captados ordinariamente a través de personajes, de modelos ficticios o imaginarios. La mayoría de autores destacan la primacía de los valores estéticos, el idealismo moral,

la integración de los valores metafísicos y religiosos. Se puede decir que los factores que van a influir, de manera decisiva, en el desarrollo moral son:

- Expresar siempre ante ellos los propios principios morales: de equidad, justicia, etc.
- Favorecer la empatía: ponerse en el lugar del otro para comprender sus motivaciones o sentimientos.
- Actuar en su presencia de acuerdo con esos principios morales y que siempre sea observador y receptor de los mismos.
- Que se sienta inmerso en un marco en el que sus opiniones y puntos de vista son respetados.
- Utilizar técnicas educativas basadas en la comprensión y el respeto mutuo.

También se desarrolla el razonamiento moral que comprende tres aspectos: comportamentales, cognitivos (conciencia moral, juicios) y actitudes y valores que sirven de enlace de los otros dos. Es decir, hay una estrecha relación entre el desarrollo moral y otros aspectos de la etapa: la adopción de valores tiene que ver con la identidad personal, mientras la moral de cooperación y reciprocidad enlaza con el establecimiento de relaciones con los iguales. Todo depende, a su vez, de un desarrollo cognitivo que implica el razonamiento abstracto.

«Todos estos autores que han estudiado el nacimiento de la conciencia moral opinan que se trata de una adquisición y no de la manifestación de una conciencia innata.»
(Valcárcel, M^a. P., 1986, 5–21)

Dos son “las morales” del niño, según Piaget:

- a) “La moral del respeto unilateral” o “moral de la obediencia”. Su aparición y desarrollo serían enteramente atribuibles a la influencia y acción sobre el niño de los adultos.
- b) Con la entrada del niño en la escuela y al unirse a otros niños por relaciones de reciprocidad y cooperación más o menos complejas, el niño se instala dentro de la segunda moral.

Se tratará de una moral en la cual la autonomía de la conciencia ocuparía el lugar de la heteronomía precedente. Ante los cambios dramáticos que percibe en sí mismo y en el entorno, el adolescente se vuelve egocéntrico, ensimismado, concentrado y crítico de su propio yo, que necesita asegurar y revestir con conductas bien de imitación o de oposición.

La preocupación por el propio yo le hace atribuir a los demás supuestas admiraciones o críticas a su persona, reaccionando ante unos imaginarios espectadores. Sin embargo, se da la paradoja de que con la llegada de la adolescencia, y junto al ya comentado avance en el juicio moral,

van a incrementarse tanto los comportamientos de carácter prosocial como las conductas antisociales y delictivas, lo que una vez más pone de manifiesto el carácter ambivalente de esta etapa evolutiva.

A medida que el muchacho se hace adolescente, y el adolescente adulto, va surgiendo una *escala de valores*. Podemos sintetizar de la manera siguiente las tareas educativas que afectan directamente a la formación del espíritu de comunidad y precisamente de la comunidad social.

- 1) *Aprender a vivir junto con los compañeros.*
- 2) *Favorecer el respeto de las reglas morales.*
- 3) *Desarrollar actitudes sociales que sean fundamentalmente democráticas.*

«La comunicación entre los hombres, penetrada de un tono de benevolencia y de libertad, tiene siempre un valor terapéutico.» (Léo, D., 1999, 178)

3.2.9.1. Factores del rol adolescente.

El rol del adolescente no es un rol constante que define al individuo de una vez para siempre y del que no podrá librarse. Se inscribe en un conjunto de roles, es decir, sigue al rol de niño y precede al rol del adulto. El aprendizaje es el factor más importante en el desarrollo de la conducta social, siendo durante los primeros años escolares cuando se localizan grandes progresos.

Con el comienzo de la escuela, la competición y la necesidad de tener éxito se imponen a todos los niños. La escuela, en donde el éxito se convierte en la principal fuente de refuerzo para su aprendizaje. La motivación del éxito sólo tiene lugar cuando un individuo sabe que su realización será apreciada en términos de alguna norma establecida de excelencia, y que las consecuencias de su acto serán: ya sea evaluación favorable (éxito) o desfavorable (fracaso).

Por otra parte, los conceptos de “imitación” e “identificación” desempeñan un papel importante tanto en la teoría freudiana como en la del aprendizaje social. En general, los niños tienden a imitar a personas que ejercen poder y ocupan posiciones elevadas. A lo largo de la infancia, periodo durante el que se aprenden muchos de los patrones característicos de la personalidad, son los padres los que más decisivamente influyen sobre la conducta.

No olvidemos que la formación y aprendizaje de actitudes en los alumnos–as depende en buena medida de la observación de las consecuencias de la conducta de otras personas. En general, las muchachas mostraron algo más de sumisión que los muchachos. Mientras que el grado de conformidad en las chicas aumenta con la edad, con los muchachos pasa lo contrario. Entre los muchachos la diferencia de conducta varía mucho entre distintos ambientes socioeconómicos. Cuanto más bajo es el nivel socioeconómico tanto más se muestra sumiso y acepta la autoridad. La

obediencia representa entonces en realidad un valor para él. En las chicas, esta diferencia de clase no aparece.

Condiciones sociales del equilibrio:

1. A cada posición social ha de corresponderle un rol: el adolescente en una sociedad en rápida evolución nunca sabe si su conducta es acertada.
2. La definición del rol debe ser clara. Los padres y profesores esperan a veces conductas muy diversas del adolescente: contradicciones.
3. Si hay roles prescritos, el individuo sufre menos conflictos. Existen limitaciones a la hora de escoger profesión.
4. Los roles han de ser constantes en el tiempo, pero la moral que aprende el niño no le servirá en una sociedad competitiva.

Esta conflictividad puede ser atenuada o acentuada por la familia.

A propósito de estos aspectos, F. Philip Rice (2000, 237–257) formula una distinción entre sociedad, cultura y subcultura de los adolescentes y se plantea si en realidad tienen un conjunto de valores culturales propio.

La **sociedad adolescente** se refiere a las organizaciones estructurales de subgrupos dentro de un sistema social adolescente; en otras palabras, es la red organizada de relaciones y asociaciones entre los adolescentes. La **cultura adolescente** es la suma de las formas de vida de los adolescentes; se refiere al cuerpo de normas, valores, actitudes y prácticas reconocidas y compartidas por los miembros de la sociedad adolescente como guías de acción apropiadas. Desde un punto de vista, la **subcultura adolescente** resalta la conformidad en el grupo de iguales y los valores que son contrarios a los valores adultos. Esta subcultura existe fundamentalmente en educación secundaria, donde constituye una pequeña sociedad.

Un punto de vista opuesto es que la teoría de una subcultura adolescente, separada y diferente de la adulta, es un mito. Un estudio con alumnos de secundaria reveló que estos estaban orientados a los padres, fundamentalmente en asuntos de economía, educación y futuro profesional. Por el contrario, las actividades intrínsecas a la vida con los iguales estaban fuertemente influidas por el grupo de amigos.

Dos áreas especialmente notables del desacuerdo adolescente–adulto son las drogas y la conducta sexual. La razón fundamental por la que los adolescentes y los adultos están en desacuerdo con estas cuestiones es que el cambio cultural ha sido tan rápido y tan grande que la conducta de los jóvenes es diferente de los valores adultos. En conjunto, la cultura de los jóvenes refleja la cultura adulta. En áreas específicas, sin embargo, la cultura joven es una subcultura distinta.

En las sociedades occidentales complejas e industrializadas se nota la ausencia del conjunto de “símbolos comunes, tales como credos, valores, acontecimientos, así como los rituales y mitos que son compartidos por toda la comunidad y enseñados a cada uno de los nuevos miembros durante el proceso de socialización”. Concomitantemente, se desarrollan sistemas como computadoras y videojuegos, capaces de absorber a las personas, específicamente a los jóvenes, creando situaciones que permiten una eternización en la relación con lo fantástico, con la omnipotencia, la violencia, llevándolos a un estado de alienación de sí mismos y de la vida real.

Erik Erikson (1980), contribuye con sus planteamientos y perspectivas esclarecedores:

«Así, en los últimos años de escolaridad, los jóvenes acosados por la revolución fisiológica de su maduración genital y ante la incertidumbre de sus roles adultos, parecen muy ocupados con caprichosas tentativas por establecer una subcultura adolescente mediante lo que tiene el aspecto de una identidad final, más bien que de una identidad transitoria.» (110)

«Examinemos ahora aquel sistema de ideales que las sociedades presentan al joven en forma, explícita o implícita, de una ideología: 1) una simplificada perspectiva del futuro que contrarreste así a la “confusión temporal” individual; 2) cierta correspondencia, firmemente sentida, entre el mundo interior de ideales y males y el mundo social con sus metas y sus peligros; 3) una oportunidad para exhibir cierta uniformidad de aspecto y comportamiento que contrarreste la consciencia de identidad individual; 4) la inducción a una experimentación colectiva con roles y técnicas que ayude a superar un sentimiento personal de inhibición y culpa; 5) introducción a la ética de la tecnología predominante y así a la competición sancionada y regulada; 6) una imagen geográfico-histórica del mundo, como armazón de la identidad en ciernes del individuo joven; 7) una base racional para un modo de vida sexual compatible con un convincente sistema de principios, y 8) sumisión a líderes que, como figuras sobrehumanas o “hermanos mayores”, están por encima de la ambivalencia de la relación padre-hijo. Sin algún género de tal ‘compromiso ideológico’, implícito en un “modo de vida”, el joven padece una ‘confusión de valores’ que puede resultar especialmente peligrosa para algunos, pero que a gran escala es con seguridad peligrosa para la totalidad de la sociedad.» (161-162)

3.2.10. Desarrollo emotivo y afectivo.

El adolescente pasa por este periodo de la vida con mucho sufrimiento, agitaciones y fases de depresión, como consecuencia de las pérdidas sucesivas que afectan a su cuerpo infantil, su mundo interno y la relación consigo mismo, con los demás, con el tiempo y el espacio.

«Tras la afectividad infantil, el adolescente busca desesperadamente algo, sin saber qué. Esto lleva varias soluciones: Aplicar la libido a sustitutos de los padres (profesores, sacerdote, amigos, etc.); apego a los líderes, a grupos y bandas.» (Rocheblave-Spenlé, A.M., 1975, 45-72)

Todas estas nuevas direcciones tomadas por la libido no son anormales, pueden incluso ser muy enriquecedoras para la personalidad tanto en el plano intelectual como afectivo y constituyen una etapa de evolución casi necesaria en este periodo de la adolescencia. A veces, la huida afectiva va acompañada de una huida real, empujando al muchacho o a la chica a salir del hogar, a fugarse. Sin embargo, la mayoría de las veces esa fuga es simbólica. Numerosos rasgos de carácter atribuidos al adolescente pueden relacionarse con esa hinchazón narcisista del yo, en particular el gusto por la soledad. A esto se debe la originalidad, que a veces llega hasta el excentricismo, manifestada en el vestido, la escritura, el estilo.

Contra el aumento de las pulsiones y su angustia, hay medios de defensa desarrollados en la vida del niño:

- a) *El ascetismo*: el adolescente combate sus impulsos.
- b) *La intelectualización*: el adolescente se ocupa de sus pulsiones desde un aspecto teórico.
- c) *El grupo*: El hecho de reconocerse semejante a todos los otros miembros del grupo permite igualmente sentirse seguro.
- d) *Acting-out*: Como lo han hecho notar diversos analistas, un compromiso prematuro en actividades heterosexuales constituyen de hecho con frecuencia una defensa contra otras tendencias u otros investimentos.
- e) *Actividad creadora*: De esta forma, las pulsiones se desplazan hacia fantasmas o ideas (las obras de teatro escritas por adolescentes dan fe de ello).

3.2.10.1. *Sentimientos y emociones habituales.*

- 1) *La ansiedad*: Para encubrir su insatisfacción el adolescente ansioso puede retirarse a la fantasía. Las cosas se pueden hacer más deprisa, pero no es garantía de éxito. El adolescente ansioso reacciona conforme el grupo espera.

- 2) *La ira*: Puede ser por interrupción de actividades habituales, el fracaso, la frustración, etc.
- 3) *Disgusto*: Tiene origen social, el fracaso y la ineptitud.
- 4) *Frustración*: Puede llevar a la agresión contra sí o contra otros, a menudo desplazada a un inocente. Se pueden retraer a los sueños diurnos o enfermedad imaginaria. Pueden incitarlos a superarse o rebajar expectativas.
- 5) *Celos*: La curva de las reacciones celosas muestra normalmente dos picos: el primero ocurre durante los años preescolares y el segundo en la adolescencia. Entre las muchachas, los celos tienden a ser más fuertes en los años preescolares; entre los varones, esto sucede en la adolescencia. Los celos del adolescente alcanzan por lo general su punto máximo durante los años en que las citas con el otro sexo adquieren importancia.
- 6) *Envidia*: Las posesiones materiales estimulan la envidia. Para el adolescente son símbolo de su estatus y posición en el grupo.
- 7) *Curiosidad*: Para la mayoría de los adolescentes la fuente principal de nuevos intereses reside en su propia maduración sexual y en la de sus amigos.
- 8) *Afecto*: Es un estado emocional placentero de intensidad leve. El adolescente suele demostrarlo mediante pequeños favores.
- 9) *Pesar*: Proviene de la pérdida de algo apreciado o de apego.
- 10) *Felicidad*: El éxito en actividades muy valoradas por su grupo satisface especialmente al adolescente. La risa, el ejercicio físico y las expresiones artísticas liberan energía y causan sensación de bienestar. El humor es satisfactorio.

«Dado que las consecuencias desfavorables de las emociones tienen un peso mucho mayor que las favorables, es obvio que, si no se las controla, las emociones pueden producir un impacto penetrante y destructivo.» (Hurlock, E.B., 1980)

Efectos de las emociones sobre la adaptación:

1. *Favorables*:

- Excitación y alivio en la vida diaria.
- El vigor físico no se aminora tras la actividad.
- Las emociones son impulsos que motivan a la acción.

2. *Desfavorables*:

- La tensión emocional prolongada provoca debilidad física y postración.
- También reducida en inconstancia y pérdida de eficacia.
- Las emociones desagradables hacen a la persona irritable.

- O un adolescente ansioso y preocupado.

Si la energía emocional contenida se hace demasiado poderosa para que el adolescente la controle, éste estallará respondiendo con exageración a un estímulo que de manera normal sólo justificaría una reacción benigna. Para evitar la desaprobación social, el adolescente puede desplazar su reacción emocional desde el estímulo que la suscitó hacia una persona, un animal o un objeto ajenos al caso. Muchas veces se emplean los sueños diurnos, la identificación con personajes popularizados en medios masivos o en la invalidez imaginaria para huir de situaciones que suscitan emociones. La energía emocional reprimida puede hallar una salida por canales aceptados por la sociedad, tales como las competencias atléticas o el buen desempeño en los estudios.

3.2.10.2. La sexualidad adolescente.

La etapa por la que atraviesan los alumnos objeto de nuestra investigación es una etapa de grandes cambios desde este punto de vista, pues, tras la etapa de latencia, aparece la sexualidad genital. Hacia el final del periodo de latencia, en el que son muy importantes las relaciones sociales y las amistades de los sujetos, hacia los doce años la sexualidad cobrará una nueva dimensión con el descubrimiento de la necesidad de intimidad con otra persona concreta.

Una de las formas más importantes de ayuda mutua entre los adolescentes es el apoyo en la transición a la fase de entablar relaciones con representantes del otro sexo. Como recordaremos, la segregación sexual voluntaria es la costumbre más habitual entre los niños durante la mayor parte, de la segunda y la tercera infancia. Ninguno de los sexos prestan mucha atención al otro. Y luego, cuando se declara la pubertad, los chicos y las chicas empiezan a verse mutuamente de una forma nueva.

«El interés casi exclusivo del chico o de la chica, en el periodo de latencia, por los de la misma edad y por las aventuras extraordinarias favorece el aislamiento en relación con el adulto.» (Léo, D., 1999, 107)

Alrededor de los 13–14 años, es muy común que el joven tenga miedo de ser considerado un homosexual, por sus propios compañeros, debido a un vínculo más intenso con algún amigo del mismo sexo. Tiene miedo de que se transparente algún aspecto femenino de su personalidad, tal como una sensibilidad artística o estética aguzadas. Las contrarreacciones machistas son habituales como mecanismos defensivos. En la segunda etapa de la adolescencia, después de haberse determinado la emancipación y habiendo una mejor definición de la identidad sexual, él o ella estarán deseosos de tener un(a) novio(a).

Un aspecto que merece ser destacado es el referido a las diferencias entre chicos y chicas en cuanto a forma de entender y vivir la sexualidad. El masculino estaría definido por una mayor precocidad, promiscuidad y una mayor valoración del coito. El patrón femenino muestra una actividad sexual más reducida, menos gratificante y que genera más sentimientos de culpa. Además, en las chicas la conducta sexual está más integrada en otros componentes socioemocionales, por lo que hay una mayor vinculación entre sexualidad y afectividad.

Las conductas sexuales pueden tener funciones distintas de la satisfacción de las pulsiones. Motivaciones:

- a) Necesidad de valoración ante la inseguridad.
- b) Necesidad de seguridad y contacto: defensa contra la soledad.
- c) Miedo a no ser normal.
- d) Necesidad de defensa. Miedo al compromiso permanente.
- e) Oposición a los padres: atacar su moral.
- f) Curiosidad: conocer “eso” de que tanto se habla.

Nuevos factores intervienen y en cierta manera modifican las relaciones entre chicos y chicas y su actitud hacia la sexualidad:

- *La coeducación*: suprime las imaginaciones y sueños de un sexo para con el otro.
- *La separación entre el acto sexual y la procreación*: debida en particular a la difusión de los medios anticonceptivos, permite todavía más aislar la sexualidad del resto del cuerpo.
- Entrada en la era atómica o de inseguridad.

En definitiva, y siempre atendiendo a nuestro fin didáctico, la identidad de cada uno de los individuos que forman el colectivo del aula, la riqueza y diversidad de sus comportamientos individuales y grupales, son un desafío constante al reduccionismo y a la preponderancia que el sistema educativo concede a los aspectos cognitivos bajo todo conflicto moral subyacen conflictos socioemocionales. Saber anticipar las emociones que surgen de las posibles regulaciones entre los deseos propios y los de los demás, marca otro paso del desarrollo moral.

Se da por tanto, una importante disonancia entre profesorado y alumnado que puede interferir en los procesos educativos. Ambos miran una misma realidad desde contextos emocionales diferentes, lo que constituye un motivo de satisfacción para los alumnos, causa tristeza o ambivalencia en los profesores.

3.2.11. Lenguaje, pensamiento y emoción.

La comunicación y la representación son dos capacidades íntimamente relacionadas en el ser humano. De hecho, el instrumento más importante que empleamos las personas para comunicarnos es el lenguaje, sistema de naturaleza simbólica que, entre otras cosas, permite “re-presentar” la realidad (volverla a hacer presente cuando no lo está). Para Chomsky la capacidad del “lenguaje creador” es una de las características esenciales del sistema de comunicación humano, y constituye una característica compartida por todos los miembros de nuestra especie.

«El lenguaje cumple tres funciones importantes: permite a las personas comunicarse entre sí, facilita el proceso del pensamiento y nos permite recordar información más allá de los límites de nuestra memoria.» (Klein, S.B., 1994, 292)

El estudio del lenguaje humano, abarca, por un lado las denominadas unidades lingüísticas. Fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática. Por otra parte, el lenguaje se manifiesta a través de: escritura, lectura, habla, producción del lenguaje, comprensión del lenguaje y percepción del habla. Además, el lenguaje tiene aspectos cognitivos: simbolización, representación, conceptualización, memoria, percepción y sensación. Por último, el lenguaje es expresión de comunicación con el ambiente, manifestando necesidades y deseos, en base a estímulos y refuerzos.

El signo es, sin duda, el núcleo del lenguaje; pero el lenguaje es más que meros signos. No haberlo tenido en cuenta, ha provocado otra controversia: la de saber hasta qué punto la expresión – es decir, la mímica, la fisiognómica, la gesticulación, los fenómenos vegetativos, etc.–, son lenguaje o pertenecen al lenguaje. Se habla del *lenguaje del rostro humano*, o de que un rubor dice mucho a favor o en contra de algo. La introducción del factor *emoción* (que hasta ahora no había aparecido) en los esfuerzos por comprender los aspectos psicológicos del problema del significado requiere una pequeña digresión.

«El gran reproche que Herder hizo a la ‘Crítica de la Razón Pura’ de Kant, fue que había pasado por alto el problema del lenguaje. ¿No es posible que, de un modo análogo, también el lenguaje influya en el proceso del conocer? El paso decisivo aquí implícito (por la vía de la función ‘reproductora’ del lenguaje) lo dio Humboldt: ‘El lenguaje es el órgano formador del pensamiento’.» (Hörman, H., 1973, 403)

El lenguaje tiene muchas funciones: comunicativa, expresiva, imperativa y otras más. Pero se olvida con frecuencia que el léxico tiene una finalidad *analizadora*. Ha colaborado a la discriminación de las experiencias. La riqueza léxica no es un adorno cultural, sino una herramienta

de análisis de la realidad que contiene el esforzado trabajo de discernimiento realizado por los hablantes a lo largo de la historia. Para comprobar la eficacia analizadora del lenguaje hemos estudiado el campo semántico de los sentimientos en castellano. Según nuestro inventario hay unas 900 raíces relacionadas con el mundo afectivo. Es sorprendente la sutileza con que el lenguaje analiza las emociones.

A este propósito J. Wiley (1998, 365) se formula las siguientes preguntas: ¿Qué aspecto del hecho de transformar las experiencias emocionales en palabras influyen tanto sobre las experiencias como sobre las mismas emociones? En segundo lugar, es preciso explorar en mayor profundidad el papel que desempeña la cultura a la hora de definir e interpretar la personalidad y la conducta. ¿Hay ciertas personalidades que resultan física y mentalmente más saludables en algunas sociedades que en otras?

Lenguaje y pensamiento se desarrollan paralelamente, se influyen mutuamente. En la interacción constante entre ambos, la correlación entre desarrollo lingüístico e intelectual es muy importante. La inteligencia es necesaria en el desarrollo del lenguaje ya que se presupone la capacidad de representación mental para su aparición. El lenguaje, por su parte, se enriquece con la maduración intelectual y, a su vez, es básico para el desarrollo intelectual, pues constituye un medio de adquisición y aporta precisión al pensamiento. En la actualidad no se discute ya la relación entre ambos y la postura de la Psicolingüística en relación a este tema se centra en analizar el tipo de relaciones –de subordinación, de interacción o de independencia– que se establecen entre ambos. De forma global, sintetizando estas distintas aportaciones, se podría decir que la Psicolingüística se ocupa del tratamiento de los procesos de codificación y decodificación en tanto en cuanto relacionan estados de los mensajes con estados de los interlocutores. Es decir, se ocupa de los mecanismos psicológicos que subyacen a la comunicación.

«Una idea de lo que pertenece al reino de la realidad se nos da en el lenguaje que utilizamos. Los conceptos que poseemos nos fijan la forma de la experiencia que poseemos del mundo.» (Bluhm, W.T., 1985, 220)

Los psicolingüistas evolutivos han acumulado importantes datos acerca de la necesidad de que se desarrollen las actividades sensoriomotoras para que sea posible la adquisición del lenguaje. Las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento han sido objeto tradicional de la Psicología Evolutiva por la identificación que durante siglos se ha establecido entre ambos. Volvemos a insistir para terminar en que la Psicología, tanto la Psicología Evolutiva y de la Educación como la Psicología Cognitiva, ha realizado valiosas aportaciones al estudio de los procesos escolares de

enseñanza y aprendizaje, aportaciones que necesariamente han de ser tenidas en cuenta por la Didáctica General y por las didácticas específicas.

Si para los escritores del teatro del absurdo, la comunicación es un fracaso, para nosotros, al contrario, la comunicación y el uso del lenguaje son la piedra fundamental. Es más, en nuestras experiencias hemos comprobado que:

«Las técnicas de aprendizaje teatral tienden a desarrollar la capacidad comunicativa de las personas en un sentido prácticamente de comunión: sensibilizar la “escucha” del individuo hacia sí mismo a la vez que hacia todo lo que le rodea y ello desarrollando la capacidad de entrega mediante la escucha.» (Torres, J., 1996, 59)

3.2.11.1. La adquisición y el desarrollo del lenguaje.

El lenguaje no es un objeto de estudio simple, unívoco, cuya descripción y funcionamiento puedan ser explicados con facilidad. Por lo mismo, suele estudiarse desde diferentes ópticas –la antropológica, la neurológica, la sociológica, la psicológica, la lingüística–, que emplean a su vez distintas estrategias de información e intervención. Estamos ante una capacidad fascinante de la que, en realidad, se sabe muy poco. Y quizás sobre lo que menos se sabe es sobre su origen en nuestra especie. No nos vamos a detener en este tema, que ahora mismo queda fuera de nuestro campo, pero para dejar constancia de los interrogantes y debates que plantea, nos parece ilustrativa esta cita de Marvin Harris (1993: 75–76):

“¿Es nuestro virtuosismo lingüístico un mero subproducto de la ampliación y reorganización de los circuitos del cerebro de los homínidos? o ¿se basa en un determinado programa neuronal de la especie, que nos capacita para adquirir la competencia lingüística al pasar de la primera infancia a la niñez? Nadie sugiere que los niños aprenderían a hablar una lengua si se les dejase completamente aislados. Pero los niños parecen adquirir la aptitud lingüística poco más o menos como aprenden a andar. Aunque tal vez la programación lingüística no sea tan fuerte y definida como la necesaria para andar, es lo bastante fuerte para manifestarse con un mínimo de enseñanza por parte de padres y otros miembros de la comunidad hablante.

[...]

Con toda evidencia, el programa biológico que permite a los seres humano contemporáneos adquirir la competencia lingüística no surgió repentinamente formada por completo de la cabeza del habilis o del erectus. Tuvo que darse un proceso gradual mediante el cual la selección natural fue sentando las bases para unas modalidades cada vez más eficaces de formación de conceptos y expresiones lingüísticas de los mismos”. (pp. 74 y 76)

En la adquisición del lenguaje se destacan dos etapas esenciales desde el punto de vista lingüístico: la prelingüística y la lingüística.

A. La etapa del prelenguaje se extiende, aproximadamente, hasta los doce meses.

B. La etapa lingüística va desde los doce meses hasta los cuatro años aproximadamente y es la fase de construcción del lenguaje.

Dicho esto, importa comprobar que, en el niño, la adquisición del lenguaje, es decir, del sistema de signos colectivos, coincide con la formación del símbolo, esto es, del sistema de significantes individuales. La aparición del “yo” hacia los tres años es un momento muy importante, pues implica el acceso a un estadio del desarrollo psicológico en el que existe la conciencia de sí mismo diferenciado del otro y capaz de relacionarse con él. A partir de los cuatro años el lenguaje de base se considera adquirido. El niño utiliza correctamente las diferentes formas verbales, emplea frases cada vez más complejas y comienza la narración. Participa en las conversaciones ampliamente y tiende al monólogo mientras juega. Entre los dos y los cuatro años aparece el *lenguaje interior*. Los niños empiezan a hablar en soledad, tanto cuando están solos –y se habla entonces de *monólogo puro*– como cuando están con otros niños –y se habla de *monólogo colectivo*–. Piaget (1984) denominó este fenómeno *lenguaje egocéntrico* y observó determinadas etapas en él. El pensamiento formal alcanza su plenitud durante la adolescencia. El adolescente, por oposición al niño, es un individuo que reflexiona fuera del presente. El niño, en cambio, sólo reflexiona con respecto a la acción en curso, y no elabora teorías, aun cuando el observador, al notar el retorno periódico de reacciones análogas, pueda discernir una sistematización espontánea en sus ideas. Este pensamiento reflexivo, característico del adolescente, tiene nacimiento hacia los 11–12 años, a partir del momento en que el sujeto es capaz de razonar de un modo hipotético–deductivo.

Tras este escueto repaso cronológico al desarrollo de lenguaje, reseñaremos un trabajo de Cervera (1996) que aporta una serie de datos complementarios sobre este proceso que nos resultan interesantes. Menciona, por ejemplo, que los procedimientos básicos que emplea el niño para aprender la lengua son dos: la imitación y la creatividad. Gracias a la imitación aprende las palabras y frases, y por la creatividad es capaz de inventarlas. El tercer factor que se cita es la *aportación del ambiente*. La interacción aumenta en extensión cuando el niño acude al parvulario y cuando se pone bajo la influencia de los medios de comunicación, concretamente la televisión. No obstante, la influencia del medio familiar es determinante, ya que al condicionar el desarrollo lingüístico del niño condiciona también su futuro. La conducta lingüística no es, por tanto, más que una variante del comportamiento intencional, regidos ambos por reglas. La adquisición del lenguaje no se debe a un dispositivo innato, sino que tiene sus raíces en otro común a la percepción, el lenguaje y la acción voluntaria. Todo aprendizaje que suponga significar algo requiere necesariamente de esta matriz interactiva.

En lo que respecta a la relación entre el lenguaje y el desarrollo intelectual, Bruner hace varias afirmaciones (Bruner y Haste, 1990). En primer lugar, las palabras pueden servir como invitaciones para formar conceptos, es decir, las palabras desconocidas estimulan al niño a descubrir sus posibles significados. En segundo lugar, el diálogo entre los adultos y el niño puede servir para orientar y educar a éste suministrándole una fuente importante de experiencias y conocimientos. En tercer lugar, la escuela crea necesidades para usos nuevos del lenguaje, particularmente de un lenguaje libre de contexto y usos más elaborados. Cuarto, los conceptos científicos se elaboran en una cultura y se transmiten verbalmente. Finalmente, la aparición de conflicto entre los modelos de representación puede ser una fuente de desarrollo intelectual. Estos cinco aspectos del uso del lenguaje en el desarrollo cognitivo varían con la cultura y la clase social; la interrelación de la una con la otra puede también influir en la inteligencia de modo diverso.

Superadas las posturas extremas entre el conductismo y el innatismo, hoy se tiene la convicción de que el lenguaje se adquiere por una necesidad de comunicación a partir de las aptitudes humanas para el lenguaje expuestas a un medio lingüístico determinado, y en un proceso dinámico y creativo íntimamente relacionado con la evolución psicoevolutiva de la persona. De aquí se desprenden algunos objetivos:

- Fomentar la necesidad de comunicación.
- Proveer de contextos lingüísticos ricos y estimulantes.
- Atender al ritmo evolutivo del niño.

3.2.12. Desarrollo de la cognición social. Base psicológica de las relaciones humanas y sus implicaciones educativas.

3.2.12.1. Introducción a la psicología social.

Se nace con una predisposición hacia la sociedad. El actor social no nace, se hace. Las corrientes que más han estudiado este proceso son:

- a) Sociología fenomenológica: las personas entienden de forma subjetiva su propio mundo.
- b) Accionismo de Max Weber: la sociedad como suma de acciones individuales.
- c) Interaccionismo simbólico: la comunicación a través de los lenguajes como vehículo de transmisión de mensajes.

– Los fines de la socialización:

1. Aprendizaje para desarrollar capacidades y actividades.
 - Aprendizaje de roles, como en el juego de los niños.
 - Aprendizaje de normas y valores, el legado social.

2. Interiorización de lo aprendido.
3. Identificación con los demás.
4. Formación del autoconcepto.

– **Tipos de socialización:**

1. Primaria: infantil, emotiva.
2. Secundaria: más compleja, roles secundarios.

– **Desviación y adaptación social:**

- **Desviación:** la sociología moderna da más importancia a la sociedad que al individuo. Se refiere al individuo que transgrede normas o mantiene conductas no aceptadas en sociedad. Los ambientes urbanos favorecen la desviación y la imitación. Una cierta dosis de desviación es síntoma de salud social. Agrede la conciencia colectiva y favorece su evolución, el cambio social.

– Tipos de desviación:

- * Desviado biológico o psicológico: debido a insuficiencias genéticas.
- * Desviado rebelde funcional: persona socializada que se rebela ante una sociedad enferma.
- * Desviado distorsionado: mal socializado en una sociedad enferma.

- **Adaptación. Tipos:**

- * Conformidad: personas dentro del orden social.
- * Innovación: se adhiere a los fines, pero usa medios inusuales o ilegales.
- * Ritualismo: no se adhiere a las metas, pero se conforma con los medios, no es competitivo.
- * Retraimiento: rechazo de metas y medios. Socializado, pero luego se marginará.
- * Rebelión: rechaza medios y fines y lucha por sustituirlos. Es un revolucionario.

3.2.12.2. La percepción de las personas.

Proceso mediante el que el individuo llega a conocer a los demás y explicarse sus características. Nos interesa saber aspectos relevantes de los demás.

- a) Rasgos centrales: ciertos rasgos son más centrales en la personalidad. La variable afectuoso–frío es básica cuando evaluamos a una persona en su sociabilidad.
- b) Efecto de trato: unas características presuponen otras.
- c) Contigüidad temporal: somos más influidos por lo reciente y familiar.

d) Cualidades del perceptor: cada persona organiza sus percepciones subjetivamente.

– **Manejo de impresiones:**

A menudo, las personas controlan las imágenes que proyectan a otros. Las técnicas según las metas son:

- a) Autoensalzarse: uno es atractivo.
- b) Intimidación: asustar a otro.
- c) Autopromoción: soy competente y hábil.
- d) Ejemplificación: soy íntegro y moral.
- e) Súplica: soy débil y torpe, necesito ayuda.

En los demás buscamos estimulación y comparación.

– **El proceso de atribución:**

Continuamente necesitamos sacar conclusiones e interpretaciones sobre las personas y las situaciones. Damos sentido al mundo, sobre todo, por la causalidad. Cuando tenemos éxito la causa somos nosotros; si fracasamos, lo adjudicamos a causas externas o ambientales.

- **Funciones:** El control de las situaciones de nuestra vida, la autoestima y la presentación del yo ante los demás.

– **Sesgos y errores atribucionales:**

El sesgo se define como una desviación sobre una norma correcta, suponiendo una respuesta única correcta. Es algo sistemático, una distorsión. El error es una desviación sobre una regla normativa, es circunstancial. Cuando nos hacemos la imagen de alguien, buscamos preguntas que confirmen nuestro prejuicio.

Sobrevaloramos nuestra contribución a un logro respecto al de los demás. También sobreestimamos la importancia de los factores personales y subestimamos los ambientales y situacionales. Creemos que nuestras opiniones son compartidas por la mayoría. Ofrecemos el beneficio de la duda a los próximos, no a los extraños.

– **Estilos atribucionales:**

- **Egótico:** Atribuimos los buenos resultados de nuestra conducta a nosotros mismos si es positiva; si es negativa, a factores externos.
- **Insidioso:** Atribuir los éxitos a factores externos e inestables y los fracasos a factores internos, fijos y globales (los depresivos).

3.2.12.3. Actitudes, estereotipos y prejuicios.

a) **Las actitudes** son predisposiciones a responder a alguna clase de estímulo con ciertas clases de respuesta. Son aprendidas y persistentes.

– *Funciones de las actitudes:*

- Motivacionales.
- Defensivas del yo, de sentimientos negativos hacia sí mismo.
- Autorrealización expresiva: expresar actitudes que reflejen los propios valores.
- Adaptativa: para alcanzar los objetivos deseados.
- De conocimiento: para estructurar el mundo caótico.

– *Formación de las actitudes:* Se adquieren por aprendizaje, por observación, por condicionamiento operante (recompensas y castigos), aprobación y apoyo de padres y figuras relevantes. Las emociones se vinculan a actitudes, cuando se repiten. La familiaridad afecta a la opinión.

b) *Estereotipos:* cuando nuestra opinión sobre individuos o grupos es bastante simple y rígida. Tendemos a favorecer a nuestro grupo y rechazar a los de otros. Los estereotipos se perpetúan.

c) *Los prejuicios:* están vinculados a las actitudes y los estereotipos. Es una opinión con sentimientos negativos o positivos acerca de personas o grupos.

3.2.12.4. La socialización del adolescente.

La *socialización* es el proceso por el cual los individuos, en su interacción con otros, desarrollan las maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad. Es el proceso mediante el cual un mero organismo biológico se transforma en un ser social. Al nacer, no somos humanos: sólo poseemos la potencialidad para llegar a serlo. Nuestra humanidad nos es dada.

Los fines de la socialización pueden agruparse del modo siguiente:

a) Inculcar una disciplina.

b) Imbuir aspiraciones.

c) Adiestrar al individuo.

d) Enseñar técnicas y habilidades.

- El proceso de socialización implica, por parte del individuo, un proceso de aprendizaje.
- La sociedad impone, por su parte, al individuo, unos modos de conducta.

- El interés pedagógico de la socialización estriba en la influencia de la educación durante los primeros años de la vida en la personalidad del alumno.
- Los tipos de aprendizaje que pueden intervenir en la socialización son muy diversos.
- Desde el punto de vista sociológico, la socialización se explica a través de los conceptos de “rol” y de “status”. El individuo, al ocupar una posición debe aprender su papel social.

El proceso de socialización tiene los elementos básicos de todo aprendizaje: estímulos, instrucción directa o indirecta sobre el tiempo de compartimiento, modelos a imitar, interacción social, motivación. Las técnicas de socialización se reducen a recompensas y castigos.

En el proceso de socialización del individuo inciden dos tipos de medios: el de pertenencia y el de referencia, cuya función en la socialización es doble: (Claudio, A., 1986, 35–41)

- Por una parte proporcionan los valores, las normas y los símbolos en que se inspiran los agentes de socialización.
- Por otra, contribuyen para alcanzar en el individuo su concepto de identidad psíquica y social, necesario para el desarrollo armonioso de su personalidad.

La *aceptabilidad social* durante la adolescencia estaría vinculada a los siguientes factores: atracción física, incluyendo el modo de vestir; intereses similares; *status* socioeconómico igual o superior a la media; deportividad o sentido del humorismo; experiencia social suficiente para poderse adaptar a varias situaciones; aptitudes para las actividades que poseen cartel en el grupo.

«La condición de aislamiento del adolescente estaría ligada, por el contrario, a los siguientes factores: aspecto externo no atrayente; disminuciones físicas que impiden participar en las actividades de grupo; diferencias demasiado acentuadas con los demás por el status socioeconómico, la religión, el nivel de inteligencia, la cultura; aislamiento geográfico; sentimientos de inseguridad que hacen al individuo demasiado dependiente de los otros; actitud de dominio o de resentimiento; mala fama; cambios frecuentes de domicilio que impiden la integración en un grupo; imposibilidad de recibir a los demás en la propia casa; timidez; agresividad; no tener éxito en el deporte; intereses diferentes.» (Zavalloni, R. y Montuschi, F., 1976, 64)

La necesidad de contacto psicosocial presenta características peculiares en la adolescencia, que se pueden resumir como sigue:

- Creciente contacto con la sociedad.
- Creciente adhesión a las ideologías corrientes.

- Creciente conocimiento de los demás.
- Creciente emancipación de la familia.
- Creciente adaptación heterosexual.

Principales agentes socializadores: Cada persona se relaciona con la sociedad, en general, a través de grupos sociales “primarios” llamados agentes de socialización.

1. La familia.–

Dentro de aquella noción mutua y constante entre los miembros de la familia, se va formando la personalidad del niño. Las aportaciones comunes que llegan al niño por medio del proceso interactivo son:

- satisfacción del deseo de respuesta íntima,
- un estadio o fase en el que el niño desarrolle sus aptitudes,
- la aprobación de sus semejantes y afines,
- las primeras lecciones de convivencia y de trato con otras personas,
- determinación de actitudes personales,
- herramientas y recursos para la adquisición de una educación,
- hábitos de vida.

Otro tópico bastante extendido es el que considera al adolescente como un individuo aislado en su mundo y que ha cerrado todos los canales de comunicación con su familia. Aunque en algunos casos pueda darse una ruptura total de la comunicación, en general, la mayoría de adolescentes suelen hablar con sus padres acerca de muchos de los temas que les preocupan quizá con la excepción de algunos asuntos que prefieren comentar con sus amigos. En relación con el logro de la autonomía por el adolescente, hay que destacar el papel que juega en este proceso la desvinculación o separación afectiva de los padres. El distanciamiento e incluso la hostilidad hacia los padres son algo natural y deseable cuando los hijos llegan a la pubertad, porque favorece el establecimiento de vínculos extrafamiliares de carácter heterosexual y la superación de los deseos sexuales de carácter incestuoso.

En la preadolescencia se observa ya cierta crítica de las chicas hacia su madre, en una mezcla de rivalidad y rebeldía, y lo mismo sucede entre los niños y su padre. Los padres que no pueden ceder en su autoridad para ajustarse a los deseos de mayor independencia de su hijo adolescente, por ejemplo, seguramente observarán que su hijo se orienta cada vez más hacia el grupo de compañeros, llegando al punto de sacrificar el trabajo escolar o las normas personales para mantener la popularidad entre sus amigos. Los padres democráticos, que combinan en la relación con sus hijos la comunicación y el afecto con el control no coercitivo de la conducta y las exigencias de una conducta

responsable, son quienes más van a favorecer la adaptación de sus hijos, que mostrarán un desarrollo más saludable, una mejor actitud y rendimientos académicos.

2. El grupo de amigos.–

La sociabilidad de hecho se manifiesta en la búsqueda de un *socius*, de un compañero, o también por la integración en un grupo. A partir de los 8 años es lo externo de la personalidad lo que motiva las simpatías. Desde los 10 años, las motivaciones tienen en cuenta preferentemente la conducta del individuo frente al grupo. A partir de 12–13 años la elección se basa sobre todo en aspectos individuales del carácter. La simpatía, en el momento de la adolescencia, se dirige cada vez más hacia la personalidad total del otro, independientemente de que coincida con las normas del adulto y tiene en cuenta sobre todo las cualidades afectivas del otro. Esta evolución de la simpatía ofrece una condición necesaria para que surjan amistades juveniles.

En los individuos que no han tenido la experiencia de una relación social, es decir de grupo, o que ha sido imperfecta o insuficiente, el grupo puede adquirir un valor educativo profundo (hasta convertirse en terapéutico) permitiendo a veces que la dinámica de la seguridad avance y que la dinámica de la culpabilidad se sitúe en su justo nivel. Si el camino de la socialización y, por tanto, de la maduración psíquica de la persona, es la indicada, deberemos tener un cuidado especial en buscar la superación de tales etapas a través de una particular y adecuada intervención educativa.

La descarga de las tensiones conflictivas se realiza a menudo mediante la expresión de situaciones traumatizantes: es una especie de dramatización o de psicodrama espontáneo, para cuya realización hay que disponer de un grupo. Ningún grupo logra eliminar, por ejemplo, las explosiones imprevistas de litigios, de hostilidades recíprocas entre sus componentes. Con ello no debemos ignorar o infravalorar sus resultados:

- a) La vida de grupo reduce la costumbre de fantasear.
- b) La inestabilidad de humor, peculiar en la pubertad, tiende a reducirse.
- c) Se elimina incluso el gusto morboso por el secreto personal.
- d) La inteligencia del individuo es utilizada socialmente.

Corresponde a todo el grupo crear esta atmósfera, pero de un modo particular corresponde a los jefes promoverla. La *posición del sujeto* en el grupo está condicionada por su aceptación y por su utilidad en el seno del mismo. Es necesario que el individuo se sienta plenamente aceptado por el grupo.

«La necesidad de poderse apoyar en alguien más evolucionado: de poderse confiar en alguien que sabe y que tiene la fuerza de realización; la necesidad de sentirse

apreciado, que brota de la necesidad de afirmarse, de triunfar, de imponerse; la necesidad de sentirse responsable, que hace de contrapeso a la necesidad de apoyarse en otro más fuerte.» (Zavalloni, R. y Montuschi, R., 1976, 82)

Los compañeros adolescentes se ayudan mutuamente a superar las tareas y las pruebas de la adolescencia de múltiples formas. Los adolescentes construyen un sistema de compañerismo que refleja su creciente madurez psicológica, biológica y cognitivo-social, y les ayuda a adaptarse a la ecología social de la adolescencia. A pesar de la intensidad de las relaciones con los iguales, será frecuente que al inicio de la adolescencia chicos y chicas experimenten ciertos sentimientos de soledad.

El grupo de compañeros también ofrece apoyo para ajustarse a los cambios del entorno social de la adolescencia, especialmente el paso a escuelas de enseñanza media y superior más grandes e impersonales. El grupo de compañeros, mientras busca la autocomprensión y un sentido estable de la identidad, funciona como una especie de espejo en el que los adolescentes comprueban su imagen. También desempeña una función psicoterapéutica para el niño al ayudarlo al aliviar sus problemas sociales, así como a formarse un concepto de sí mismo, al que llegarán fundamentalmente a través de las condiciones de su aceptación o rechazo.

«Las elecciones de amistad se hacen intensamente entre otros alumnos del mismo centro, y la mayoría de esa elección está dirigida a los miembros del mismo sexo y el mismo nivel.» (Rice, F. Ph., 2000)

Las pandillas están caracterizadas porque sus miembros son similares en edad, género, raza y estatus social, así como por el tipo de intereses y actividades de sus miembros. Las pandillas son grupos, relativamente pequeños, de amigos muy estrechamente unidos que pasan un tiempo considerable juntos y con frecuencia ese tiempo lo pasan exclusivamente entre ellos. Además, el adolescente espera del grupo que le permita la conquista de su autonomía. Pero una vez que llega a ser independiente abandona el grupo, porque la noción de autonomía y la de grupo se oponen. Tales grupos son, pues, por naturaleza pasajeros, y es normal que el adolescente se salga del grupo para comprometerse en relaciones personales.

3. La escuela.–

Al estudiar las diferencias de los distintos tipos de escuela, indicamos la existencia de cinco rasgos comunes que hacen de las escuelas cosas aparte como unidades socializadoras, a saber:

- a) Su población es definida;

- b) Su estructura social está bien definida y surge del modo de interacción social peculiar de la escuela;
- c) Representan una red apretada de relaciones sociales;
- d) Están saturadas de un sentimiento simbolizado por el pronombre “nosotros”;
- e) Tienen una cultura definidamente típica y propia.

«Al igual que las estructuras sociales de los adultos, las sociedades de los adolescentes pueden dividirse en dos grupos: formal e informal. Las sociedades formales incluyen fundamentalmente grupos de jóvenes.» (Rice, F., Ph., 2000)

El aula, en primer lugar, debe ser el “lugar de encuentro con los otros”. Para conseguirlo, el clima que se respira en el aula, el ambiente, los equipamientos deben facilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. La coexistencia en una misma aula de un grupo determinado homogéneo, ha de hacer factible la construcción de una clase como grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes.

Los educadores no están en completo acuerdo sobre el valor de las actividades extraescolares y organizaciones a la hora de preparar a los estudiantes para la vida adulta. Algunos piensan que los alumnos dedican demasiado tiempo a las actividades extraescolares. Sin embargo, quienes participan en actividades extraescolares del Instituto también son los que se implican más en organizaciones de voluntariado adultas y son más activos políticamente 15 años después de haberse graduado.

Los medios a que recurren los maestros para realizar los fines esenciales de la socialización escolar, son en sustancia de cuatro tipos: *a)* la transmisión de la cultura entendida en sentido antropológico; *b)* la participación en la vida de la clase escolar, en calidad de líder del grupo; *c)* la asunción de la posición de modelo suplementario del papel de adulto ante los estudiantes; *d)* el recurso a la utilización de sanciones y de gratificaciones.

«Entendemos que la preparación actual del docente debe encauzarse en orden a capacitarle para una tarea de “ingeniería social.» (de la Rosa, B., 1986, 99–109)

Habría que hacer del profesor una combinación de psiquiatra, especialista en ciencias sociales, científico, humanista y hombre de acción. Ahora bien, pedir la encarnación del arquetipo ideal docente en una persona que tiende cada vez más a la especialización en una parcela del saber ayudaría a aumentar, sin pretenderlo, los no ya pocos peligros inherentes a la profesión docente, ya que, en múltiples ocasiones, los profesores son víctimas de la importancia exagerada que se atribuye a su función, y constantemente son invitados a alcanzar objetivos inaccesibles, contribuyendo esta situación, sin lugar a dudas, a extender la impresión de un clima de frustración e incompetencia.

3.2.12.5. *El adolescente y la colectividad. El status.*

Exigencias adolescentes y la comunidad:

- 1.- Tendencia al conformismo: reacción del adolescente que aspira a ser aceptado por sus iguales. Organizan bandas para protegerse mutuamente y aceptan caprichos del grupo para demostrar su inclusión. Aspectos de esta tendencia:
 - 1) El conformismo es la expresión de la imperiosa tendencia a la integración.
 - 2) El conformismo, aislado, no es bueno ni malo.
 - 3) Un conformismo excesivo es indicio de inseguridad.
- 2.- Tendencia a la identificación.
- 3.- Sentido de la responsabilidad. Puede definirse este sentido como la capacidad de un individuo para afrontar los deberes de un modo satisfactorio para él y para los demás.

«En primer lugar, el individuo ha de tener plena conciencia de las fronteras de su propio 'yo', reconociéndose como una persona distinta de los demás. En segundo lugar, habrá debido establecer una firme identificación con sus padres. Y, finalmente, deberá poseer la necesaria capacidad para crear unas relaciones correctas con el mundo externo.»
(Garrison, K.C., 1978, 413-445)

“Aceptación social” significa el grado en el que la compañía de una persona es tenida por otros como satisfactoria para el mantenimiento de relaciones estrechas. Por el contrario, la “popularidad”, en su sentido más estricto, pone el acento en el respeto y la admiración profesados por los demás. No implica necesariamente relaciones íntimas. El mayor adelanto en la capacidad de percibir el status de otros se produce entre los 12 y los 16 años. El más pronunciado en la percepción del propio status se produce entre los 16 y los 17 años.

Según E.B. Hurlock (1980, 159-189) los niveles de aceptación social serían: populares, aislados, aceptados, marginales, trepadores, ignorados. La apariencia atractiva ayuda a tener aceptación social. Pero ser atractivo no es suficiente; la apariencia debe conformarse al sexo pertinente. El renombre del adolescente se debe tanto a su conducta como a la imagen que proyecta.

La cantidad de conversación y su calidad afectan a la aceptación social. Al adolescente bien aceptado le gusta bromear y divertir a los demás. Los adolescentes populares aparentan salud, energía, entusiasmo y cooperación. La proximidad vecinal ayuda, pero no es lo fundamental para integrarse en un grupo. Tener aptitudes no garantiza la aceptación social. Un status socioeconómico bajo obstaculiza de múltiples formas la aceptación. Un alto grado de inteligencia contribuye a la aceptación porque permite que el adolescente tome la iniciativa en actividades que conciernen al conjunto. Los adolescentes poco inteligentes suelen tener menos aceptación entre sus iguales.

El adolescente bien aceptado se suele sentir feliz en su familia. Son dinámicos y participan en actividades. El tipo de personalidad es fundamental para la aceptación. Los efectos comunes a la falta de aceptación social son: agresividad, empeños temerarios o excéntricos, sueños diurnos, ansiedad, conformidad, apartamiento.

Mejoramientos de la aceptación social:

- 1) Hay que descubrir la causa del rechazo y adoptar medidas.
- 2) Desarrollar atributos fuertes y positivos.
- 3) Desarrollo de cualidades sociales positivas que interesen a los miembros del propio sexo, no forzosamente a los del otro.

Se llama adaptado el individuo que ha obtenido un relativo estado de adaptación al ambiente, que ha establecido relaciones satisfactorias con el mismo ambiente, por medio del desempeño de actividades que le permiten lograr un grado relativo de equilibrio y satisfacción adecuada de sus necesidades y deseos. Podemos, pues, tener dos variedades principales de inmadurez biosocial en las relaciones interpersonales: *a)* la quiebra en conseguir la condición de miembro social autónomo; *b)* la conquista de un papel activo, pero sin la adquisición de las actitudes para con los demás exigidas por la ley y las costumbres. Esos dos signos de inmadurez en la conducta definen dos variedades principales de desviación social, la del *tipo inadecuado* y la del *tipo inepto*. El primer tipo carece de las técnicas de la participación social, mientras que el segundo tipo, aunque tuviera dichas técnicas no las sabría usar.

Hay que distinguir entre un tipo de desadaptación que se puede llamar normal y otro tipo que se califica de anormal. A la primera categoría pertenecen aquellos jóvenes que buscan los modos y las oportunidades para una autoafirmación progresiva, así como se esfuerzan por mejorar su posición. A la segunda categoría pertenecen los individuos afectados por el fenómeno conocido como desadaptación individual, que deriva esencialmente de una perturbación de las emociones y de un conflicto de las motivaciones.

Se puede establecer una diferencia entre diversos tipos de desadaptación también de la manera siguiente. Por una parte, está el muchacho desadaptado víctima de sí mismo. Por otra parte, tenemos el tipo que hace sufrir no a sí mismo sino a la sociedad.

- Comportamiento de exhibicionismo o pedertería.
- Comportamiento de infantilismo.
- Comportamiento de recesión.

3.2.12.6. Conclusiones.

En esta edad se consume también la interiorización de pautas de valor y culturales y se perfecciona la adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y sociales. En líneas generales, la cognición social del adolescente se ha de entender considerando dos vertientes: el conocimiento de los otros y el de las instituciones sociales.

A. Conocimiento de las características de los otros. A lo largo de su escolaridad los niños y adolescentes van entendiendo los estados de las otras personas que los rodean, y comprenden que los demás también pueden conocerlos. En líneas generales, y siguiendo el estudio de Padilla y González (1990), su evolución sería la siguiente:

- Entienden que además de la relación diádica, existe una tercera persona, con un enfoque distinto del mismo problema.
- Son capaces de distinguir claramente las perspectivas y tenerlas en consideración, primero de forma secuencial y luego simultáneamente.
- Pueden ponerse en el lugar de grandes grupos, incluso de toda la sociedad.
- Pueden realizar inferencias más afinadas y complejas de las características o estados de otras personas y de las causas que las producen.
- Pueden poseer una concepción más integrada de los otros en la que se observa un interés por conjuntar características aparentemente opuestas.
- Entienden que un consenso mutuo es la base de las relaciones humanas; y que éstas deben evolucionar hasta que lleguen a ser satisfactorias para todos los implicados en el proceso.

B. Conocimiento de los sistemas e instituciones sociales. Gracias a los avances en el desarrollo cognitivo y la ampliación del campo experimental del adolescente, este periodo va a ser fructífero en lo que se refiere a la representación que se hace de las instituciones sociales. La evolución de este conocimiento se ha de considerar principalmente en los siguientes aspectos:

- Para el adolescente la sociedad es un sistema de interacciones. Desde los once o doce años conoce la noción de beneficio y cómo utilizarla en situaciones posteriores.
- Coordinación y organización de los elementos que conforman un sistema social y las relaciones que relacionan entre sí a esos elementos.
- Para representar la realidad, se basará en datos no observables.
- Comprende la causalidad de los hechos sociales y que éstos son consecuencia de la relación causa–efecto, relación que es considerada, al principio subjetiva, para pasar al final de la etapa a ser considerada una relación causal objetiva.

- Se pasará de una visión estática del mundo social a la comprensión del cambio social, entenderá la evolución de la sociedad hasta llegar a la actual.

Como se observa, la visión del mundo por parte del adolescente es distinta a la que tiene el adulto; por ello, para que el aprendizaje sea fructífero, la enseñanza de la D y T debe adaptarse al nivel de comprensión que el alumno posee en todo momento.

● **Problemas que preocupan más a los chicos y chicas de 12 a 17 años.**

- Los estragos de la droga entre los compañeros.
- El consumo de alcohol entre los compañeros.
- El consumo de tabaco y sus consecuencias entre los adolescentes.
- La salud. Tengo miedo a coger una enfermedad rara.
- La incompreensión de los padres.
- El abuso de poder de los padres.
- La explotación de los jóvenes con salarios basura.
- Las malas perspectivas de trabajo al terminar los estudios.
- La intolerancia e intransigencia.
- El terrorismo.
- La agresión y violencia callejera entre los jóvenes.
- El abuso e injusticia de ciertos profesores.
- El desengaño y falta de ética en muchos políticos y gente de poder.
- Destrucción del Medio Ambiente.
- El hambre y miseria del Tercer Mundo.
- Los estudios, que cada vez son más complicados.
- Los exámenes. Pasamos la vida examinándonos.
- Los nervios que se pasan al tener que decir a una persona del otro sexo cualquier cosa.
- El sexo. Escasa información.
- La soledad; las dificultades de relación.
- El aburrimiento y falta de diversión.
- La falta de dinero para mis cosas.
- Los falsos amigos; los hay que sólo son de “boquilla”.
- La falta de libertad para realizarse como uno quisiera.

3.2.13. La cultura adolescente. Intereses y actividades preferidas.

El crecimiento de las grandes ciudades hizo difícil el pasatiempo hogareño informal, y ha popularizado los entretenimientos comerciales (v.g. cines, salones de bowling, deportes

profesionales, etcétera). La prolongada dependencia económica de los jóvenes, debida a cambios en oportunidades educacionales, significa que los adolescentes tienen mucho más tiempo libre, pero tal vez no tanto dinero para sus diversiones como querrían. La mejora de los medios de transporte permite a los adolescentes participar en actividades recreativas fuera del hogar y de la escuela, libres de la supervisión de padres y profesores. La emancipación social de las mujeres permite a las muchachas dedicarse a diversiones que antes se limitaban a los varones.

Poco a poco se va reconociendo una nueva necesidad; la de enseñar a la gente cómo utilizar su tiempo libre con el mayor provecho. Los jóvenes deben ser guiados en la selección de actividades recreativas que satisfagan sus intereses y les proporcionen un relajamiento saludable. «*Las necesidades adolescentes son muy distintas de las que corresponden a los juegos de la infancia. Las actividades que mejor satisfacen las necesidades adolescentes de recreación se parecen mucho a las que satisfacen mejor las necesidades adultas.*» (Hurlock, E.B., 1980, 233 a 263)

Factores que influyen en las recreaciones adolescentes:

- *Intereses personales.* En la adolescencia, la mayoría de las personas ha descubierto ya qué actividades recreativas son de su interés y cuáles las aburren.
- *Oportunidades de intervenir en las actividades preferidas.* Los que tienen más probabilidades de verse privados son los jóvenes provenientes de regiones rurales, los que pertenecen a familias numerosas o de bajos ingresos; los miembros de grupos minoritarios; los adolescentes de mayor edad y las muchachas.
- *Desarrollo físico.* La madurez sexual es acompañada de un cambio de actividades: las infantiles son reemplazadas por pasatiempos más maduros. Por ejemplo, muchachos y muchachas sexualmente maduros cambian sus clásicos juegos en el medio vecinal por actividades sociales que incluyen a miembros del sexo opuesto.
- *Inteligencia.* Los jóvenes intelectualmente brillantes participan en mayor cantidad y variedad de actividades recreativas que los menos inteligentes. Además, aquellos pasan más tiempo dedicados a pasatiempos solitarios y están más capacitados.
- *Sexo.* Las diferencias de actividades recreativas en función del sexo comienzan hacia los 6 años, alcanzan un punto máximo en la adolescencia inicial y luego declinan a medida que ambos sexos comparten en mayor grado el tiempo disponible para pasatiempos.
- *Ambiente.* 1) determina sus intereses; 2) presiones culturales.
- *Status de la familia.* Los adolescentes que se preparan para acceder a la Universidad prefieren entretenimientos prestigiosos (v.g. deportes, lectura, actividad en clubes y reuniones sociales con sus pares), mientras que los orientados al trabajo utilizan más tiempo en los espectáculos cinematográficos, en el baile y en el mero ocio.

- *Intereses de los pares.* Si el pasatiempo no llena su vida, es probable que el adolescente lo abandone pronto.
- *Prestigio del pasatiempo.* Cada joven se aproximará a diversiones aceptadas en su entorno social.
- *Grado de aceptación social.* Si es bien aceptado tendrá más oportunidades de participar con otros compañeros.

• **Cuestiones materiales y cultura de los adolescentes.**

Otra forma de comprender la cultura adolescente es examinando los objetos materiales que compran, hacen y utilizan los adolescentes en sus vidas.

- **Vestirse:** Uno de los aspectos más destacables de la cultura adolescente es la preocupación por el vestido, los estilos de peinado y la apariencia externa. La forma de vestir es un medio importante por el que los adolescentes descubren y expresan sus identidades. La vestimenta es una forma visual de comunicar a otros el tipo de personalidad que les gustaría ser en la vida. la forma de vestir puede ser un medio de rebelión contra el mundo adulto, básica de la personalidad, del estilo de vida y de la filosofía política. Para los adolescentes, la función más importante de la ropa es asegurar su identidad y un sentido de pertenencia al grupo de iguales.
- **El automóvil y la moto:**
 - 1) Símbolo de estatus.
 - 2) Medio de libertad y movilidad.
 - 3) Símbolo de poder y masculinidad.
 - 4) Un hobby.
 - 5) Símbolo sexual.
 - 6) Expresión de ira y agresividad.
- **El teléfono (fijo y móvil):** A los adolescentes les encanta el teléfono. Los adolescentes que reciben un número de llamadas consideran esto como una señal de su aprobación y de su estatus social. Los que no reciben muchas llamadas se sienten rechazados y en ocasiones solos.

• **Aspectos no materiales de la cultura de los adolescentes.**

– **Música.**

Los temas más comunes son las baladas de amor: amores rotos, o problemas cotidianos, la convivencia, problemas juveniles, abiertamente sexuales, problemas en las relaciones, enfrentamiento con el mundo. Una de las músicas más controvertidas hoy es el rock duro, o heavy

metal (caracterizado por su fuerte volumen y su orientación hedonista), que es directo y explícito en su sensualidad, emocionalidad o mortificación. Las letras muestran un duro realismo y una chocante sofisticación. La crítica fundamental por parte de este centro a la música heavy metal y al rap es la creencia de que las letras provocan que los adolescentes muestren mayor humor negativo (por ej., depresión, hostilidad) y que realicen conductas negativas (por ej., agresión, suicidio, actividad sexual y consumo de drogas) que no realizarían de otra forma.

«Resulta llamativo que ningún sujeto manifestó que la música le hiciera sentirse triste o sin esperanza. En vez de ello, la música heavy metal servía como función purgadora, disipando la frustración y la ira.» (Rice, F., Ph., 2000)

En el asedio al adolescente de hoy por el sonido y la imagen, la canción y el cine ocupan un lugar importante. La canción ejerce sobre el comportamiento psíquico de los adolescentes una acción que, para simplificar, se puede reducir a cuatro direcciones significativas: como poesía –es decir, como resonancia interior– favorece el *centramiento en sí*; como eco –es decir como reacción exterior del adolescente ante la canción. Es un medio de evasión y como lenguaje emocional conduce a manifestaciones colectivas. Sean los ritmos equilibrados, regulares, sincopados, acelerados, desarticulados, inesperados, raro es que el adolescente no descubra en ellos, en forma sorprendente a veces, un movimiento que lo arrastra por íntima afinidad a menudo más que por la significación de las palabras.

– **Videos musicales:**

Orientada hacia los adolescentes y con un contenido más violento y con más sexo que la televisión convencional, la industria del vídeo musical ha atraído un notable grupo de críticas. La ausencia de los padres está asociada a un aumento en el consumo de radio y televisión. Las mujeres tienden a escuchar más música y prefieren la música suave, romántica, que se puede bailar, mientras que los hombres prefieren el rock duro y la música “macho”. En resumen, el efecto potencial de los vídeos musicales como un proceso dinámico, interactivo, tiene un mayor impacto en jóvenes de riesgo. Los adolescentes de ambientes familiares con un alto nivel de satisfacción pueden estar relativamente inmunes a los mensajes de los vídeos.

1. Lectura.

La revista de imágenes ha reemplazado al libro, pues la imagen exige menos atención que el texto. Pero ninguna de las actividades del adolescente varía tanto con la edad y el medio como la lectura. Mientras que desde antes de la pubertad los niños gozan con las aventuras de animales, los gustos cambian bruscamente y se dirigen hacia los relatos de la ilusión. En ello debemos ver la necesidad de una toma de conciencia de sí mismo y de una reflexión sobre la vida. Después de los 13

ó 14 años, las grandes conquistas de la ciencia cautivan a los muchachos, mientras que los factores afectivos orientan la elección de las lecturas para las chicas. Estas buscan lo que se relaciona con sus dificultades y también los libros que las emocionan y las hacen llorar: las novelas psicológicas, en particular. Bajo la influencia de la cultura recibida se las ve buscar a veces obras de geografía o historia. En cuanto a los muchachos, devoran las obras de ciencia ficción partiendo de datos científicos y técnicos, como la física nuclear o la astronáutica. Así se excita uno de los rasgos fundamentales de la adolescencia: la imaginación.

«En la edad de la indecisión, las lecturas, ficticias realizaciones de cosas posibles, les ayudan a estructurar su personalidad. Al final de la adolescencia aparece en las muchachas y chicos más cultivados el gusto por los libros de filosofía, de sociología y de política, especialmente entre los muchachos.» (Pépin, L., 1975, 124 a 136)

Otras lecturas: diarios, prensa del corazón, revistas de ídolos y estrellas de la canción a revistas del motor, deportivas, cómic,... sobre ordenadores o videojuegos...

2. Juego y deportes.

El juego precede al deporte en la evolución genética del individuo. Pero en la adolescencia, cuando el juego persiste, pierde su infantil espontaneidad para socializarse y parece que ya no ocupa todas las fuerzas vivas del individuo. Hacia los 14 años el adolescente se separa de las actividades lúdicas tradicionales para volverse hacia el deporte: fútbol, hockey, tenis, etc.

El valor educativo del deporte: conciencia de equipo, integración social. Libera de la ociosidad, el aburrimiento y las atracciones de la banda. Tienden al deporte de competición: confianza en sí mismo, estimulación motora, afinar reflejos.

• Influencia del cine sobre la adolescencia.

* *Efectos sobre la conducta:* El cine constituye una importante fuente de información sobre modas, arreglo personal y conducta social. Proporciona modelos que los adolescentes pueden imitar.

* *Efectos sobre las emociones:* Los filmes proporcionan *en primer término* una amplia gama de estímulos emocionales que despiertan, por delegación, emociones similares en el adolescente y, *en segundo término*, modelos de respuesta emocional que el joven espectador imita porque supone que cuentan con la aprobación social.

* *Efectos sobre los valores:* Mediante la presentación vívida de la conducta interpersonal en todo tipo de relaciones –desde la vida familiar hasta los ataques agresivos–, los filmes ayudan a dar forma a los valores y las actitudes de la adolescencia.

* *Efectos sobre las actitudes sociales:* La presentación estereotipada de personas de diferentes grupos sociales, ocupacionales, religiosos, raciales y nacionales, y de situaciones en el hogar, en la escuela, en los negocios, en la comunidad o en el país, afecta en gran medida las actitudes hacia individuos y situaciones respecto de los cuales el joven espectador tiene un conocimiento limitado.

● **Algunos efectos de la televisión sobre las adaptaciones.**

* *Relaciones familiares:* La familia está más cercana físicamente, pero la interacción social está restringida y la selección de programas puede dar lugar a conflictos.

* *Patrones recreativos de la familia:* La televisión reduce la cantidad de actividades que puede emprender el núcleo familiar como grupo. Debilita la motivación paterna para brindar otras recreaciones adecuadas a las edades y necesidades de los diferentes integrantes de la familia.

* *Actividades recreativas de la adolescencia:* La televisión absorbe una cantidad de tiempo que podría ser dedicada a otras actividades y reduce por consiguiente la variedad de recreos.

* *Valores de la adolescencia:* Los adolescentes ven programas que contienen elementos excitantes y emocionantes; tienden, por lo tanto, a considerar la conducta asocial y destructiva como una ocurrencia casi normal de la vida cotidiana.

* *Actitudes de la adolescencia:* Las actitudes hacia experiencias de la vida como el trabajo, la vida familiar, las relaciones amorosas y la educación son influidas por la presentación dramática de estos hechos en el medio televisivo; en consecuencia, muchas veces el adolescente se siente desilusionado o aburrido de sus propias experiencias.

* *Bienestar físico de la adolescencia:* La televisión puede alterar las costumbres familiares (v.g. horarios para comer y dormir) y ser entonces perjudicial para el bienestar físico.

– **Conversaciones:**

Ambos sexos hallan placer en comentar la vida privada de sus héroes, los varones las de las figuras deportivas y las chicas las de los artistas del cine y de la televisión. Es característico que el adolescente joven sea jactancioso o crítico. Habla de cuestiones personales con un tono *jactancioso*, en un intento de causar impresión en sus interlocutores y de aumentar su prestigio. Discute las

cuestiones impersonales, de un modo *crítico*, y encuentra defectos en todo. A veces sugiere reformas que casi siempre resultan impracticables. Difícil como es hacer estudios exactos de lo que hablan los *adolescentes jóvenes* cuando se reúnen, sus temas favoritos parecen ser los miembros del sexo opuesto, las citas y las cuestiones relacionadas con el sexo. También conversan acerca de sus familias, de la vestimenta, de sucesos corrientes en la escuela y en la comunidad y de sus futuras vocaciones. Es igualmente difícil obtener información precisa sobre los temas que prefieren los *adolescentes mayores* cuando conversan con sus pares. Sus temas de conversación son más variados que los de los adolescentes jóvenes debido a que muchos ya se desenvuelven en el mundo adulto y su vida e intereses han tomado un giro distinto.

– **La ensoñación:**

A lo largo de la etapa secundaria, sobre todo, la ensoñación es un problema para el alumno–a y sus profesores. Esta gira en torno a los intereses del individuo; éste los dramatiza y él es el protagonista.

Categorías corrientes de ensoñaciones:

- *Ensoñaciones de superioridad:* La mayoría de los sueños diurnos de la adolescencia inicial y final entra en esta categoría. El soñador se ve a sí mismo como héroe conquistador que triunfa en todo lo que es importante para él en ese momento (deportes, romances o rendimiento escolar). Es reconocido y aplaudido por sus pares, padres y profesores.
- *Ensoñaciones de inferioridad:* Se dan más fantasías de inferioridad en la pubertad que en cualquier otro momento de la vida. El individuo se ve como un mártir que padece la incomprensión y el maltrato de los demás. Se complace con sus sufrimientos, mas casi siempre termina siendo un héroe que se satisface con las actitudes penitentes de quienes causaron sus padecimientos.

– **Organización de grupos y bandas:**

Tanto los chicos como las chicas experimentan durante la adolescencia un profundo interés por la organización de grupos, sociedades, pandillas y clubs, pudiendo considerarse este periodo como el típico de las “bandas”. Las investigaciones científicas demuestran que, por lo general, los miembros de una banda tienden a poseer un nivel intelectual muy similar. Corrientemente proceden todos ellos de una zona geográfica limitada, como en el caso de la selección de camaradas entre los muchachos. La banda es ante todo una cuestión de vecindad. A través de ella, los individuos reciben el influjo de las normas de conducta de los demás y, a su vez, dejan sentir su influencia sobre la conducta de los restantes miembros por medio de sus propios actos. «*El grupo se caracteriza*

generalmente por la homogeneidad de sus aspiraciones, gustos y antipatías.» (Garrison, A., 1978, 413 a 445)

– **El teatro:**

Es necesario comprender el teatro como espectáculo, y lo que ello puede aportarles. El arte dramático es un arte de superación y de liberación vertiginosa de sentimientos. Ese papel liberador sólo afecta al adolescente de formas limitadas, que incumben a la sensualidad. El adolescente tiene deseos no satisfechos, pero para sentirse reprimido tendría que soportar antes la añoranza terrible de actos no cumplidos, decisiones no adoptadas. El teatro es un contrario que el adolescente es capaz de aceptar. Por eso es un correctivo útil.

El adolescente es solitario, pudoroso, reservado, tímido. El teatro educa la sensibilidad. El teatro hace participar al espectador en su acción. No se trata ahora de leer, sino escuchar y ver. «*Es una invitación a abandonar el aquí–ahora de nuestro mundo estrecho.*» (Leif, J. y Delay, J., 1971, 335 a 365)

El adolescente responde y puede dejar en la entrada de la sala sus preocupaciones ordinarias y crear la ilusión teatral. También la representación origina un placer estético para el gusto adolescente. Ante su mirada hay cuadros vivos móviles, con una secreta armonía. El teatro es un precioso alimento para soñar. Es sugestivo “entrar en la escena”, conferirle significación humana a la acción. El espectador adolescente puede convertirse en otro a través del actor, sin dejar de ser él. Sufre una metamorfosis, un transporte. Por ese sueño, el teatro es una actividad seria para el adolescente.

4. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS GRUPOS.

El grupo social tiene la función esencial de asegurar al individuo la satisfacción de alguna necesidad, material o espiritual, temporal o permanente. Las actitudes de las personas no existen en el vacío social. Al contrario, son el producto de la acción e interacción social, es decir, del hecho de que el hombre vive su vida como *miembro de diversos grupos*.

«Los valores, normas, pautas de comportamiento y puntos de vista por los que la persona orienta sus actitudes y conducta y emplea para juzgarse y valorarse a sí misma y a su entorno, proceden del grupo o grupos a que pertenece y en los que se incluye a sí misma.» (Shäfers, B., 1984, 93)

*** Modelo de definición.**

La definición operativa más aceptada de grupo:

1. *Conjunto* de personas;
2. Con una o varias *características* en común;
3. Que desarrollan *autoconciencia* y *autopercepción* formando una entidad específica.
4. Que son conscientes de la *interdependencia* de sus intereses y objetivos;
5. Por tanto, *interaccionan* con frecuencia para alcanzarlos;
6. Esta interacción produce *cohesión* que tiende a la estabilidad, la cual es variable; para ello;
7. Crea normas de orientación global e individual (reglas del juego);
8. Y una variedad de roles o papeles asociados a actividades, obligaciones y derechos de membrecía.

Por noción de grupo entendemos, pues, un conjunto de individuos que comparten un destino común, es decir, son interdependientes en el sentido de que un hecho que afecta a uno de los miembros es probable que afecte a todos.

A. Brown (1988, 25) propone una clasificación bastante completa y centrada en la adaptación social del individuo, la mediación entre los individuos y la sociedad y la promoción efectiva de la justicia social, distingue una serie de categorías que, en síntesis, son éstas:

- Grupos que se forman para valorar necesidades, habilidades o comportamientos individuales que pueden constituir un apoyo importante en intervenciones posteriores.
- Grupos que ofrecen apoyo a personas que han de afrontar situaciones y circunstancias personales o sociales difíciles, como es el caso de disminuidos físicos o discapacitados.
- Grupos que se orientan a favorecer el cambio individual de diferentes modos y que abarcan una amplia gama de actividades relacionadas con el control social, el comportamiento interpersonal, las circunstancias materiales de dificultad o los problemas del crecimiento y desarrollo de las personas.
- Grupos centrados en tareas de educación y formación en diversos campos de asistencia y servicio a la comunidad, o que realizan una labor de mediación entre los individuos y los sistemas sociales, o que colaboran con grupos naturales ya existentes.
- Finalmente, grupos que tienen como objetivo promover cambios sociales, o aproximar la Administración a las gentes, o lograr una distribución más coherente y operativa de los sistemas institucionales.

Según las relaciones entre los miembros del grupo pueden ser: **Grupo primario** es aquel en el cual todos los miembros interaccionan directamente, cara a cara, son conscientes de la existencia del grupo y de su pertenencia a él, concedemos especial importancia a las características siguientes:

- Los grupos primarios ofrecen la posibilidad de establecer relaciones interpersonales íntimas e intensas en las que el individuo es considerado y aceptado como persona.
- Los grupos primarios representan un “contrapeso” a determinados fenómenos “sociales” como el anonimato, el aislamiento, la alienación y la especialización de roles.

Los grupos secundarios, por su parte, están relacionados con el sistema social. Serían un sistema de funciones al servicio de los objetivos de una organización, relacionándose las personas según las normas que el sistema secundario ha establecido. Las relaciones son, pues, más impersonales y menos íntimas, pautadas por los roles establecidos. Si atendemos al tamaño del grupo, se pueden distinguir tres tipos de grupos: (*Canto, J.M., 2000, 32*)

- a) **Grupo pequeño** (máximo 12 miembros). En estos grupos es muy factible la interacción directa entre los miembros del grupo.
- b) **Grupo mediano** (máximo 40 miembros; tómese como ejemplo la clase escolar).
- c) **Gran grupo** (más de 40 personas). En estos grupos no son posibles las interacciones directas entre sus miembros.

Los grupos pueden también ser *definidos o indefinidos*, según la estructura.

- **Grupo definido** es un colectivo, que tiene una estructura identificable, concreta, que le hace aparecer como grupo y no como muchedumbre.
- **Grupo indefinido**, es la agrupación de personas que funcionan como grupo, pero se desconoce su estructura grupal, sus normas, división de funciones y jerarquización. El ejemplo típico sería una comuna.

Atendiendo a las funciones y roles:

- **Grupo formal** es aquel en el cual sus miembros tienen *papeles*, o funciones perfectamente definidas, que se enmarcan en una estructura organizativa, dirigida a obtener resultados eficaces, utilizando métodos diversos.
- **Grupo informal** es el que no tiene funciones definidas y tampoco sus miembros tienen asignadas responsabilidades concretas.

Si atendemos a los vínculos entre personas, es decir, al tipo de integración. *El primer tipo de integración sería el ambiental*, a que se manifiesta en la formación de grupos allí donde el ambiente proporciona los recursos necesarios. Serían aquellos grupos que se forman por razones de vecindad, de convivencia del lugar del trabajo. *El segundo tipo de integración es el conductual*. Ocurre cuando los miembros del grupo dependen mutuamente entre sí para alcanzar sus objetivos o satisfacer sus necesidades. *La integración afectiva conforma el tercer tipo*. En esencia consiste en que las personas, al formar el grupo, desarrollan sentimientos compartidos.

Las funciones de los grupos básicas son:

- a) Obtener recursos.
- b) Reducir la ansiedad social.
- c) Integrarse afectivamente.

Históricamente el sujeto se integra en el grupo para convertirse en actor social adoptando formas muy variadas pero previsibles: de manera “natural” (como en el caso del grupo de parentesco o la nación cultural); de manera coercitiva (caso de la pertenencia a un Estado, nación política u otra institución obligatoria o grupo intensivo); de manera adscriptiva (caso de algunos de los grupos exclusivos); de manera voluntaria.

Hay quien propone la constitución de grupos de acuerdo con elecciones libres y espontáneas; otros, en cambio, sugieren agrupamientos por intereses, por actividades particulares, por edades o por niveles de maduración intelectual; otros, todavía, proponen constituir grupos basándose en los resultados obtenidos con la aplicación de los reactivos sociométricos. Hay defensores de los grupos “fijos” que, una vez constituidos, trabajan permanentemente durante todo el año; otros encuentran más adecuado y educativo el criterio de la movilidad.

Las condiciones necesarias y suficientes para que un determinado colectivo se convierta en un grupo psicológico son tres:

- 1) Que los componentes de ese colectivo se definan como miembros del grupo.
- 2) Que compartan las creencias grupales.
- 3) Que exista algún grado de actividad coordinada.

Son “creencias grupales” aquellas convicciones que los miembros del grupo son conscientes de compartir y que consideran definitorias de su grupalidad. La interacción puede asumir muchas formas: interacción verbal, interacción física, interacción emocional, etc. En un grupo dado existen probablemente muchos tipos de interacción. En los grupos, a la larga, aumenta la tendencia a restringir los elementos *verbales* de la comunicación. Siempre que disminuye la comunicación hablada aumenta la imprecisión del significado, a lo que contribuye el carácter en muchos aspectos limitado de las señales no verbales. Los problemas surgen de la *sobrevaloración de las formas de comunicación gestuales y mímicas*. En los grupos, más que en otros sistemas sociales, los sentimientos desempeñan un papel fundamental.

La sintalidad se define como la personalidad del grupo. «*Los rasgos de sintalidad se infieren a partir del comportamiento externo del grupo, y pueden incluir conductas tales como la toma de decisiones, actos agresivos, etc.*» (Shaw, M.E., 1986, 38)

Es ella la que convierte al grupo en una entidad única. En consecuencia, los rasgos de sintalidad son los efectos que posee el grupo cuando actúa en tanto que grupo. Estos efectos pueden producirse en relación con otro grupo o con el medio ambiente en que existe.

Las características del grupo, tal como lo concibe la Dinámica de Grupo, son pues las siguientes:

1. Una asociación definible; una colección de dos o más personas identificables por nombre o tipo.
2. Conciencia de grupo.
3. Un sentido de participación en los mismos propósitos.
4. Dependencia recíproca en la satisfacción de necesidades.
5. Acción recíproca.
6. Habilidad para actuar en forma unitaria.

Cabe agregar aún, que el grupo debe tener una estructura interna (distribución de roles que se reconocen). Una vez constituido el grupo, la dinámica grupal pasa por diferentes fases: (*Villegas, E., 1992, 123–125*)

1ª. *Fase de formación*, que fenomenológicamente está ligada a las expectativas y a la situación de punto de partida de cada miembro, suscitando lógicamente temores y recelo ante lo nuevo, ya sea la formación misma del grupo, o las tareas a realizar, o la discusión de los programas y métodos, a la vez que se esperan efectos positivos de la organización del grupo y de su funcionamiento. Normalmente, esta fase concluye con ciertos reajustes necesarios para una mayor eficacia en las tareas.

2ª. *Fase de conflicto*, en cuanto que se relaciona con problemas de poder y control y que se considera una fase crítica en el desarrollo del grupo, esto es, puede significar su éxito o fracaso.

3ª. *Fase posterior de búsqueda de cohesión* y de profundización, llamada también *fase normativa*. En el plano emocional se constata una mayor aproximación entre los miembros del grupo, haciéndose más fácil la solución de los posibles conflictos que vayan surgiendo. En cuanto a la tarea a realizar, puede surgir un sentimiento de angustia o incertidumbre. Los teóricos de la dinámica de grupos han descrito con precisión las características que diferencian entre sí a los grupos maduros e inmaduros. Mientras que en estos últimos es evidente la pobreza de comunicación y de organización, así como la poca claridad de los roles y metas, todo lo cual origina una insuficiente cohesión y falta de participación, en los grupos maduros la situación es diferente: existe un clima favorable a la expresión de sentimientos y opiniones; los propósitos y objetivos se hacen más explícitos; se facilita la integración de los valores y metas individuales con las que son específicas del grupo, lo cual

propicia una participación activa en las responsabilidades comunes. (*Maisoneuve, J., 1980, 75; Tschorne, P., 1990, 20*)

4ª. *Fase de trabajo*, el grupo utiliza sus capacidades y el potencial de sus miembros para conseguir sus objetivos y buscar una solución efectiva a los problemas planteados.

5ª. Por último, hay una etapa final, la de la *disolución del grupo*, y que puede deberse a diversas razones.

4.1. FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO.

Las fuentes de satisfacción de necesidades existentes en el grupo abarcan, como mínimo, las siguientes: 1) la atracción hacia los miembros del grupo (atracción interpersonal); 2) la atracción hacia las actividades del grupo; 3) la atracción hacia los objetivos del grupo (es decir, los objetivos del grupo son valiosos para el individuo; y 4) la pertenencia misma a un grupo. Las necesidades exteriores al grupo que pueden satisfacerse a través de la pertenencia a él abarcan, como mínimo, 1) la atracción hacia otras personas externas al grupo, y 2) la atracción hacia objetivos extragrupal. Examinemos estos factores con mayor detenimiento.

Las actividades que realizan los grupos no transcurren en un vacío o en un espacio abstracto, sino que tienen lugar en entornos y espacios físicos específicos. Las características del ambiente físico resultan fundamentales, y en ocasiones determinantes, para que los grupos y equipos de trabajo realicen sus principales actividades de forma eficaz. Entre estas características cabe destacar:

- El *territorio grupal*, esto es, el tipo de territorio (primario, secundario o público) en el que el grupo realiza sus actividades, y en particular el control que pueda ejercer el grupo sobre el mismo, la gestión de sus límites (los cuales cumplen tanto la función de barreras como de puntos de conexión con el resto de los grupos y con la organización) y el grado de privacidad que consiga asegurar.
- Los factores relacionados con la “*ecología del grupo pequeño*”, como es la disposición espacial de los asientos, el diseño de la mesa, etc.
- Los *estresores ambientales*, entre ellos el hacinamiento, el ruido, la temperatura, la iluminación, la disponibilidad y disposición del espacio físico, etc.

«Tanto desde el punto de vista interno como externo el éxito de un organigrama estriba en ser funcional para el logro de metas al mismo tiempo que toma en cuenta las diferencias de los sujetos que forman parte de él.» (Gil, F., 1999, 50)

Cuando los individuos escogen libremente su posición física en un grupo, su elección refleja de ordinario la importancia cultural de las diversas localizaciones. La disposición de los asientos también afecta la calidad de la interacción. En resumen, es evidente que la disposición espacial ejerce una profunda influencia, no solo sobre las pautas de comunicación dentro del grupo, sino también sobre los aspectos cualitativos de la interacción grupal. Estos efectos, a su vez, entrañan importantes consecuencias para la emergencia del liderazgo y para el status dentro de los grupos. Parece evidente, por consiguiente, que la persona situada en una posición central en una red de comunicaciones tiene grandes probabilidades de convertirse en líder.

4.2. INTEGRACIÓN Y COHESIÓN.

Cuando las personas formamos parte de un grupo, o nos disponemos a pertenecer a alguno de ellos, resulta especialmente importante identificar y tomar conciencia de una serie de factores que intervienen en nuestra percepción del grupo real del que somos miembros o del grupo que esperamos encontrar una vez que nos incorporemos a él. Generalmente iniciamos nuestra pertenencia con ciertas ideas, actitudes o sentimientos respecto de lo que *significa* tomar parte de él, de lo que *esperamos de los otros miembros* y de los *resultados* u *objetivos* que pretendemos alcanzar *en o por medio* del grupo.

«Sus efectos pueden dejarse sentir de manera directa en el grado de realismo y de distorsión con el que nos enfrentamos y percibimos cualquier tipo de pertenencia grupal.» (Gil, F. y otros, 1999, 20)

Para poder hablar de grupo en sentido psicológico, no es suficiente la presencia de diversos individuos con una finalidad común; es necesario, además, que exista el sentimiento de pertenencia a una unidad supraindividual. Las *modalidades de integración* en el grupo pueden ser tres: positiva, negativa y patológica. La primera forma es la integración verdadera y constructiva. La segunda forma representa la integración frustrada en el grupo. La tercera forma es la de una real, pero insana integración.

Se pueden considerar *signos verdaderos* de una buena moral de grupo los siguientes: tendencia clara del grupo a conservar su unidad; capacidad del grupo para adaptarse al cambio de las circunstancias; número suficiente de relaciones de simpatía entre los miembros del grupo; actitud positiva y favorable de los miembros en relación con el jefe o los jefes del grupo. Se pueden considerar *signos falaces* de la moral de grupo los siguientes: la disciplina rigurosa, la productividad y las tensiones interpersonales.

Para los individuos, las normas sociales cumplen básicamente dos funciones esenciales en la cohesión del grupo:

- a) **Función informacional:** las normas proporcionan los estándares que serán utilizados por los miembros del grupo para validar sus opiniones, actitudes y conductas.
- b) **Función de integración:** las normas nos infunden sentimientos de conexión. (*Canto, J.M., 2000, 41*)

El término cohesión proviene del vocablo latino *cohaesus*, que significa adherirse, estar juntos. La cohesión podría entenderse como un proceso dinámico que se refleja en la tendencia grupal de mantenerse juntos y permanecer unidos en la persecución de sus metas y objetivos. Las definiciones sobre cohesión grupal han diferenciado dos tipos:

- a) **La cohesión de tarea.** Refleja el grado con el que los miembros del grupo trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes.
- b) Y, por otro lado, **la cohesión social**, que refleja el grado en el que los miembros de un equipo sienten simpatías mutuas y disfrutan del compañerismo del grupo.

4.3. CONDICIONES PARA QUE SE DE LA OBEDIENCIA Y LA CONFORMIDAD.

- Cercanía de la autoridad.
- Cercanía a la fuente de autoridad.
- Difusión de la responsabilidad.
- Un modelo desobediente.
- Actitudes autoritarias.

Al obedecer, las personas abandonan el juicio personal y cooperan con los demás. Como en el caso de la conformidad, existe sumisión frente a presiones externas ejercidas por otro. Los individuos obedecen para obtener recompensas como la aprobación, el prestigio, dinero o con el fin de evitar castigos como la desaprobación, multas, etc.

«La conformidad a las normas del grupo puede ser algo positivo o negativo. La existencia de determinados estándares de conducta sobre los que exista un acuerdo son esenciales para una acción grupal eficaz, y a veces la conformidad puede generar una conducta altruista o coincidente con los estándares morales o éticos propios del individuo.» (Shaw, M.E., 1986, 197)

1. Modelos de conformismo:

- a) Adhesión intensa y espontánea.
- b) Urgencia por asumir su papel como miembro del grupo.

- c) No se adhiere en profundidad.
- d) Respeta normas porque teme sanciones.
- e) El oportunismo.

2. Modelos de desviacionismo:

- a) Confianza en sí mismo excesiva.
- b) Autonomía individual.
- c) Contradecir la opinión grupal.
- d) Imperturbabilidad.

4.4. CONFLICTOS GRUPALES.

Podemos adelantar una definición de conflicto diciendo que consiste en la colisión existente entre dos interpretaciones diferentes sobre la misma realidad objetiva que tienen dos agentes diferentes, pero relacionados. El conflicto puede calificarse:

1. **Por los agentes implicados:**

- *Conflictos intrapersonales*: los individuos consigo mismos; conflictos internos de personas con bajo nivel de coherencia, típico de la adolescencia.
- *Conflicto interpersonal*: uno de los signos indicadores de la existencia de conflictos no resueltos en el seno del grupo, o de deterioro en el proceso grupal, es la aparición frecuente en él de los llamados *roles disfuncionales*, esto es intentos de satisfacer necesidades individuales sin relación directa alguna con la tarea del grupo. *El conflicto de rol* ocurre cuando, a pesar del consenso sobre las metas u objetivos del grupo, el ocupante de un rol no tiene habilidad, motivación o conocimiento suficiente para llevarlo a cabo. Entre estos roles hay que hacer referencia a los siguientes:
 - A) Rol de *obstructor*, en cuanto expresa desacuerdos sin razones que lo justifiquen.
 - B) Rol de *buscador de reconocimiento* cuya intención última es llamar la atención.
 - C) Rol llamado de *confesante*, esto es, de manifestación de sentimientos personales que no tienen vinculación con la tarea explícita, confundiendo el grupo de trabajo con un grupo terapéutico.
 - D) Rol de *descomprometido* con los procesos grupales y que hace alarde de ello, mostrándose lejano y autosuficiente.
 - E) Rol de *dominador*, o que usa la conducta agresiva como medio para imponer sus criterios o ideas, impidiendo la participación activa de otros.
 - F) Rol de *buscador de ayuda*, es decir que, intenta lograr una respuesta de simpatía a través de expresiones de inseguridad, confusión personal o depreciación de sí mismos.

- G) Rol de *defensor de intereses especiales*, que busca la defensa de intereses ajenos al grupo y a sus tareas específicas. (Romero, R., 1992, 51–53)
- *Conflicto grupal.*
 - *Conflicto intergrupal.*
 - *Conflicto entre facilitador y grupo.*
2. **Por la relación entre los agentes:** depende de la calidad íntima o superficial de la relación.
3. **Por la naturaleza de las opiniones enfrentadas:** las posiciones egoístas se perciben como incompatibles.
- *Reacciones de los miembros del grupo ante el conflicto:*
Se pueden destacar cinco tácticas básicas:
1. Evitación: dejar pasar el tiempo.
 2. Suavización: limar asperezas.
 3. Supresión: negar su existencia.
 4. Compromiso: nadie queda satisfecho.
 5. Confrontación: la más constructiva. Abordarlo.

En los grupos pequeños, las ayudas fundamentales que se pueden aportar son las siguientes: (Villegas, E., 1992, 135)

- Definir el conflicto, no como un problema de una sola persona, sino como una realidad que afecta a todo el grupo.
- Escuchar el punto de vista de cada una de las personas, intentando determinar sus coincidencias y divergencias.
- Evitar soluciones del tipo vencedores y vencidos.
- Analizar las causas reales que han conducido al conflicto, desenmascarando aquellas que puedan estar encubiertas por razones o circunstancias de diversa naturaleza.
- Tomar iniciativas en orden a hacer que prevalezcan las actitudes de cooperación sobre el clima de rivalidad.

4.5. PRODUCTIVIDAD GRUPAL Y TAREAS.

En el grupo eficaz: 1) la atmósfera ha de ser informal, cómoda y estar libre de tensiones, 2) hay muchas discusiones en que toman parte casi todos, 3) y los miembros saben escucharse unos a otros, 4) la mayor parte de las decisiones se toman por cierta unanimidad, 5) son frecuentes y francas las críticas sin provocar tensiones, 6) no interesa quién manda sino cómo poder lograr su objetivo, 7) la autoridad cambia de cuando en cuando según las circunstancias.

Los grupos son más eficaces que los individuos en tareas que requieren una información variada, que pueden llevarse a cabo sumando las aportaciones individuales, y que requieren determinado número de pasos que han de completarse correctamente en un orden definido. Los individuos son más eficaces en tareas que exigen una organización centralizada de las partes. Los grupos rinden más que los individuos cuando el proceso consiste en un aprendizaje o en la solución de problemas, pero no necesariamente cuando se trata de un enjuiciamiento valorativo. Estas conclusiones se basan en mediciones del resultado.

El rendimiento y la productividad grupal depende de tres clases de variables:

- a) **Las demandas de la tarea** serían los requisitos o exigencias impuestas al grupo por la tarea misma o por las reglas con las cuales debe realizarse la tarea.
- b) **Los recursos humanos** incluyen todas las aptitudes, conocimientos, capacidades, habilidades o herramientas relevantes que poseen los individuos que utilizan para resolver la tarea.
- c) **Las variables de proceso** se refieren a las acciones y a los pasos emprendidos por el grupo cuando se enfrenta con una tarea.

Incluso han sido establecidas seis dimensiones de la tarea que pueden resumirse así:

- La *dificultad* puede definirse como el total de esfuerzos requerido para llevar a cabo la tarea.
- La *multiplicidad de soluciones* es el grado en que existe más de una solución correcta de la tarea.
- La *familiaridad de la población* se define como el grado en que los miembros de la sociedad en general tienen una experiencia de este tipo de tarea.
- El *interés intrínseco* se define como el grado en que la tarea en y por sí misma resulta interesante, motivadora o atractiva para los miembros del grupo.
- Las *exigencias de cooperación* pueden definirse como el grado en que se requiere una acción integrada de los miembros del grupo para llevar a cabo la tarea.
- Las *exigencias intelecto-manipulativas* se definen como la relación existente entre las exigencias racionales y las exigencias motrices de la tarea grupal.

«En general, si un individuo posee aptitudes específicas relacionadas con la tarea grupal, se mostrará más activo dentro del grupo, hará más aportaciones a los intentos del grupo de llevar a cabo la tarea, e influirá más en las decisiones grupales.» (Shaw, M.A., 1986, 202)

Podríamos preguntarnos cómo se relacionan las aportaciones individuales con el producto grupal. Esto da lugar a cinco respuestas posibles:

1. Las *tareas aditivas* permiten que las contribuciones de los diversos miembros se sumen.
2. Las *tareas compensatorias* requieren una decisión grupal del promedio de las soluciones de los miembros individuales.
3. Las *tareas disyuntivas* exigen que el grupo seleccione un juicio específico a partir del repertorio de juicios de los miembros individuales.
4. Las *tareas conjuntivas* piden que todos los miembros del grupo actúen al unísono.
5. Las *tareas discrecionales* son las que dejan que sea el grupo el que decida cómo se va a llevar a cabo la tarea.

Podemos deducir que la tarea encomendada al grupo o grupos de D y T se puede definir como divisible, optimizadora y conjuntiva.

Tareas conjuntivas. Para las tareas conjuntivas es necesario que todos los miembros contribuyan. Dado que la probabilidad de tener un miembro incompetente aumenta con el tamaño del grupo, es lógico que a medida que el número de miembros aumenta, la productividad del grupo disminuya. Sin embargo, en la vida diaria, muchas tareas conjuntivas son divisibles; en estos casos las subtareas se distribuyen entre los miembros individuales. La estructura grupal tiene relación con elementos diferenciadores y con mecanismos integradores a la vez. Los elementos son personas y posiciones mientras que los *mecanismos integradores* son la comunicación, la atracción, el estatus, el control y los roles.

Del proceso de interacción grupal obtenemos cuatro grandes categorías de conducta, a saber, conductas socioemocionales positivas y negativas, conductas de tarea y conductas relativas al intercambio de información. La conducta de tarea se refiere a todas las actividades encaminadas al completamiento de la tarea, mientras que la conducta socioemocional se dirige a las relaciones interpersonales.

Al igual que el estilo de liderazgo, el *control situacional* tiene su importancia. El control situacional de un líder se refiere a la medida en que el líder se siente seguro y confiado de que la tarea puede llevarse a cabo. El control situacional del líder depende del grado en que: 1) las relaciones líder-miembros se conciben como fiables, leales y basadas en el apoyo mutuo; 2) la tarea está estructurada, dado que contiene objetivos bien definidos y métodos de solución detallados; y 3) el líder está en una posición que le permite supervisar a sus trabajadores y recompensar o castigar a sus subordinados. El estilo de liderazgo y el control situacional determinan la efectividad del liderazgo medida por el rendimiento grupal, es decir, es preciso conocer la interacción del estilo de liderazgo y del control situacional para poder predecir la efectividad del líder. Otras dos

circunstancias parecen llevar a la introducción de un líder, a saber, que el éxito en la tarea esté en peligro y que la distribución de los resultados entre los miembros del grupo sea injusta.

El trabajo de los equipos se ve afectado por distintos fenómenos que pueden tener un efecto tanto positivo como negativo en su rendimiento. Entre los segundos se pueden señalar los dos siguientes: (Gil, F., 1999, 111)

- La **holgazanería social**, entendida como la reducción del esfuerzo de los miembros del grupo, cuando existe una responsabilidad colectiva para realizar una tarea.
- No **agrupar los recursos disponibles**, esto es, la incapacidad de los grupos para hacer uso en los procesos de toma de decisiones de los recursos de que disponen todos sus miembros.

Por otra parte, en los grupos se observan fenómenos considerablemente distintos que pueden tener un efecto positivo en el rendimiento del grupo. Algunos de estos fenómenos son:

- La **compensación grupal**, que explica el mayor esfuerzo de los miembros del grupo como un intento para compensar los puntos débiles o la incompetencia de otros miembros.
- El denominado **efecto Köhler**, consistente en un aumento de motivación del sujeto más débil intentando imitar al más fuerte.
- La **competición interpersonal**, basada en el deseo de intentar superar a los demás y cambiar el escalafón de méritos dentro del grupo.

4.6. ROLES EN EL GRUPO.

La socialización de los roles suele abarcar tres fases. Primero, los individuos fantasean y experimentan acerca de las conductas asociadas con un nuevo rol, la llamada socialización anticipatoria. Segundo, aceptación y asunción de roles, según necesidades sociales y personales, nuevas habilidades interpersonales. Tercero, alejarse, desembarazarse de ciertos roles según la gente recorre su ciclo vital, a veces por medio de rituales sociales.

«Puede considerarse que la persona está compuesta por la combinación e internalización de los roles que desempeña en su vida. Roles profesionales (director, comercial, minero, enfermera...); roles familiares (padre, madre, hijo...); roles relacionados con los grupos de ocio (amigos, deportivos), etc. Los roles se crean por contacto social.» (Gil, F., 1999, 62)

Los elementos estructurales del grupo son:

- a) **Posición grupal**. Es el lugar que los individuos ocupan en un grupo.

- b) **Estatus.** Es el rango de un individuo en la jerarquía de prestigio de un grupo.
- c) **Roles.** Definimos el rol como el conjunto de conductas requeridas a la persona que ocupa una posición determinada en el grupo. Se han delimitado dos tipos de roles:
1. **Los roles formales** son los roles establecidos directamente por el grupo u organización.
 2. **Los roles informales** surgen en el grupo como resultado de las interacciones sociales entre los miembros del grupo.

Los roles nos permiten saber:

1. Qué podemos nosotros esperar de los demás y qué pueden ellos esperar de nosotros. Los roles nos permiten hacer esto.
2. Un rol es un conjunto de actividades, claramente mezcladas con las actividades de otras personas. Cada rol está ligado como mínimo a otro y mantiene con éste una relación de reciprocidad.
3. El carácter recíproco de los roles se refleja en la mismidad. Es como si al imaginarnos situados en el lugar del otro, intercambiáramos con él momentáneamente los roles a fin de captar los requisitos de una cierta interacción social.
4. Al traducir los roles en acciones, comprobamos que en cada caso necesitamos crear la acción de nuevo. De ahí que toda interacción tenga un carácter tentativo.
5. Por ello la asunción del rol entraña la elaboración del rol.
6. Adherirnos a algunos roles, aceptándolos por entero y dejándonos absorber en ellos; pero los roles no sólo se cumplen, sino que a veces “se hace como que se los cumple”.
7. Cuando estamos en presencia de otros, lo característico es que procuremos “calibrarlos”. Buscamos indicadores que nos digan qué roles cumplen.
8. A menudo procuramos definir la situación generando indicadores que llevan a los demás a actuar de acuerdo con nuestros planes. En suma, intentamos manejar las impresiones que causamos en los demás.
9. En el proceso de manejo de las impresiones ocupa un lugar central la fachada, que se compone de la escenografía, la apariencia y los modales.
10. En parte, el manejo de las impresiones implica la manipulación de la región de bastidores y del escenario en nuestras vidas.
11. A veces apelamos al arte del ocultamiento y de la revelación estratégica para impresionar al público.
12. Los individuos difieren notablemente entre sí en cuanto al grado en que observan y controlan la presentación que hacen de sí ante los demás.

Tipos de roles:

1. Adscrito: el que se adquiere por las características físicas o biológicas.
2. Adquirido: el que se adquiere con el tiempo, puede depender del adscrito, pero depende de un mundo más amplio.
3. Prescrito: expectativa social, lo que el grupo considera que debe ser.
4. Desempeñado: el que una persona exhibe ante el grupo.

Otra posible clasificación podría ser:

– Roles:

- Diferenciación.
- Rol de tarea.
- Rol emocional.
- Rol de bufón.
- Rol de miembro.

– *Otros roles (grupos de discusión, hallazgos)*

- Dominio–sumisión.
- Positivo–negativo.
- Seriedad–jocosidad.
- Influencia–receptividad.
- Aquiescencia–resistencia.

4.6.1. La asimilación de roles en el grupo como fuente de conflictos.

Los grupos humanos se componen de individuos que asumen un papel o rol en el seno del grupo. Tienen unas funciones determinadas dentro del colectivo. Los problemas asociados a la asignación y el desempeño de roles son frecuentes. Conflicto inter–rol, conflicto intra–rol, ambigüedad y roles infradotados y sobrecargados son algunas de estas dificultades. Los estilos de roles que pueden coexistir en la misma persona son:

1. **Rol social real:** Es la forma en que el resto del grupo ve al individuo.
2. **Rol social ideal:** Que el grupo vea a un miembro de una forma determinada, no quiere decir que acepte esta visión.
3. **Rol personal real:** Este rol se define por la percepción real que el propio individuo tiene sobre el papel que asume en el grupo.
4. **Rol personal ideal:** Es la percepción que el individuo tiene sobre cómo le gustaría estar en el grupo, sobre el rol que le gustaría tener en el grupo.

Se pueden dar varias situaciones que favorecen o inhiben el conflicto. Las que pueden provocarlo son:

1. Relaciones entre el Rol social real y el Rol social ideal:

- Si la percepción que el grupo tiene sobre el papel que el individuo tiene en el grupo, es la misma que la que al grupo le gustaría que el sujeto tuviera, el grupo no presionará al individuo para que cambie, así que el conflicto activado por el grupo será improbable.
- La percepción real e ideal del grupo sobre el rol del individuo puede diferir, entonces el grupo presionará al individuo para que cambie su rol real en la dirección del ideal. Esta situación será conflictiva en el caso de que el individuo no quiera cambiar.

2. Relaciones entre el Rol social real y el rol personal real:

Cuando el grupo tiene la misma visión del rol que el individuo desempeña en el grupo que el propio individuo, el nivel de conflicto es bajo, ya que la conducta del individuo es catalogada por el grupo como normal y predecible.

3. Relaciones entre rol social real y rol personal ideal:

Pueden darse dos casos:

- Que ambos roles sean iguales, lo que significa que el papel que el individuo aspira a desempeñar en el grupo es idéntico al que el grupo ya le atribuye. En este caso, el individuo poco a poco se dará cuenta de que el grupo ya lo percibe tal y como a él le gustaría que lo hiciera, con lo que el conflicto no existe.
- Que ambos roles difieran en el sentido de que la visión que el grupo tiene del individuo.

Los más arriesgados ejercen un influjo más fuerte en la discusión de grupo que los más cautelosos.

«Los alumnos que se distinguen por una especial sensibilidad para comprender y tener en consideración los sentimientos de los demás y que además son alegres y amistosos, parecen ser en general los más populares.»
(Schäfers, B., 1984)

Un sujeto bien adaptado no es necesariamente un miembro popular en su grupo, como también un sujeto, puede ser popular a pesar de un ligero desequilibrio afectivo o, quizá, gracias a este desequilibrio. Añadamos, además, que en algunos sujetos existe una clara diferencia entre el personaje social que ostentan y su personalidad profunda. Los populares aparecen como generosos, entusiastas, afectuosos; mientras que los sujetos que tienen puntuaciones cercanas al cero son los más autoritarios, audaces y tercos.

4.6.2. Diferentes estilos de ejercer el poder.

Cada persona que pretende influir en un grupo, puede lograr su objetivo, a través de diferentes sistemas:

1. *Autocrático o autoritario*: Supone generar un sistema de normas rígidas, que todo componente del grupo debe cumplir, a expensas de no hacerlo y sufrir severas sanciones.
2. *Democrático*: Estas organizaciones, son teóricamente más flexibles, favorecen el consenso y no suponen un sistema jerárquico tan centralizado. Son más difíciles de consolidar. Una vez consolidadas, son también muy persistentes en el tiempo y generan mucha más satisfacción.
3. *“Laissez Faire”*: Son organizaciones en las que cada sujeto puede aportar soluciones y normas, sin atenerse a criterios de consenso o autoridad, que no convenga individualmente.

¿Qué es el poder?: Es una capacidad que ejercen unos seres humanos para influir en otros.

Si hacemos un análisis individual de los instrumentos de los cuales se ha servido el ser humano, para ejercer poder, tenemos que estar de acuerdo en que son tres las formas básicas de poder:

- a) Violencia.
- b) Dinero.
- c) Conocimiento.

– *Poder y conocimiento*:

Aludir en este apartado a las tres formas de conocimiento humano que proporcionan algún tipo de poder a quien las exhibe ante los demás:

- *Conocimiento enciclopédico*: Se relaciona con todos los aspectos académicos, de una persona, sus títulos, sus libros, su cultura, etc.
- *Conocimiento procedimental*: Se relaciona con lo que una persona sabe hacer, planchar, coser, cocinar, poner un enchufe y también pintar un lienzo, escribir un texto, etc.
- *Habilidades sociales*: Se relacionan con el comportamiento de una persona en diferentes situaciones, y con diferentes personas.

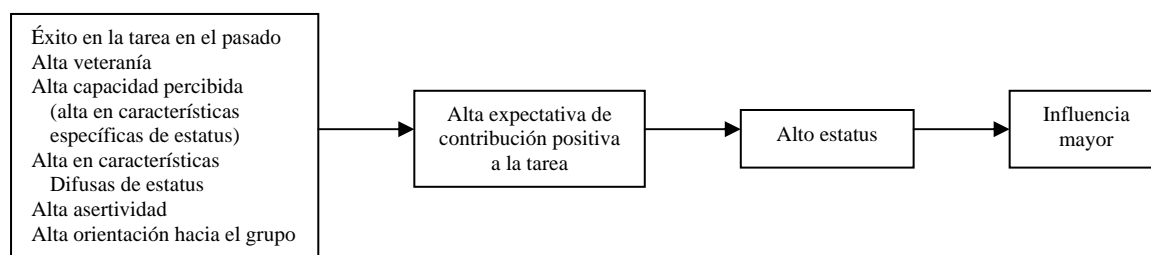
Las sensaciones que el poder nos provoca son varias y sí pueden analizarse: Identificación, sometimiento “de facto”, rechazo indirecto, oposición directa, lucha de intereses, indiferencia.

4.6.3. El líder y su grupo.

El poder que posee un miembro del grupo no sólo afecta a las reacciones de los demás componentes del grupo ante él, sino también a la propia conducta del sujeto poderoso. Comparado con los demás integrantes del grupo, el miembro más poderoso se siente más atraído por el grupo, percibe que posee más influencia sobre éste, está más satisfecho con su posición, etc. En resumen, los datos existentes indican que los individuos más inteligentes suelen ser más activos y menos conformistas dentro de los grupos que las personas menos inteligentes. Como consecuencia parcial, el miembro más inteligente es más eficaz como líder que el menos inteligente.

En su definición han influido distintos puntos de vista. En unos casos se insiste en el hecho de que el líder constituye el punto focal de la conducta del grupo. En otros se define el liderazgo en relación con los objetivos grupales, viendo en el líder la persona capaz de conducir al grupo hacia sus objetivos. Algunos autores prefieren ver en el líder aquella persona que nombran como tal los miembros del grupo. Otro enfoque es el de quienes prefieren definirlo como la persona que tiene una influencia demostrable sobre la llamada sintonía del grupo, es decir, sobre el rendimiento mensurable del mismo.

Los orígenes de la legitimidad del líder o las características que dan lugar a su alto status pueden ser:



(Ramírez, A., 1997)

El grupo se cristaliza alrededor de su conductor porque éste puede satisfacer las necesidades de sus miembros. Es capaz de alcanzar su posición de líder por dos motivos: *primero*, él ha demostrado su dominio de las relaciones sociales y ha contribuido más que otros componentes a la satisfacción de sus exigencias y necesidades; y *segundo* porque puede suscitar reacciones emocionales en los miembros del grupo, y así influye en ellos por obra de la lealtad y no por el solo imperio de su autoridad. El líder brinda satisfacción cumpliendo con los siguientes puntos: 1) mantiene al grupo reunido en una unidad coherente; 2) mantiene al grupo en un estado de equilibrio dinámico; 3) cumple el propósito para el cual se constituyó el conjunto, y 4) representa con éxito al grupo fuera de él.

Los líderes adolescentes pueden ser clasificados sobre la base de distintos criterios. Cuando se toma en cuenta el *método por el cual alcanzan la posición conductora* reciben las denominaciones de “designados”, “formales” o “informales”. El líder designado es seleccionado para la función por un adulto –docente o instructor en un campamento escolar– con o sin el conocimiento y consentimiento del grupo de pares. Los conductores formales e informales, por el contrario, llegan a su posición por la voluntad de sus compañeros sin interferencia adulta. **El liderazgo formal** se concreta tras una elección en la cual el individuo obtiene más votos que sus oponentes; **el líder informal** no surge por votación, pero su posición está avalada por el consenso de la mayoría de los integrantes del grupo. Cuando se clasifica a los conductores en función de sus *actitudes* hacia el rol, se dice de ellos que son “voluntarios” o “involuntarios”. Los primeros *quieren* ser líderes; los otros son elegidos, nombrados o designados como tales aunque quizá preferirían ser seguidores.

Clasificados de acuerdo con el *método utilizado para dirigir*, los líderes son “autoritarios” o “democráticos”. **El conductor autoritario** es mandón, exigente y desconsiderado hacia los demás; hace caso omiso de los deseos de los demás si no coinciden con los suyos. **El democrático** es sensible a los deseos del grupo. **Liderazgo dejar hacer**: El líder adopta un papel pasivo, abandona el poder en manos del grupo.

– **Por sus relaciones con los seguidores puede ser:**

Liderazgo transaccional versus **liderazgo transformacional**. El liderazgo transaccional implica una transacción entre el líder y sus seguidores. El liderazgo transformacional o carismático se caracteriza por tener la capacidad de cambiar la escala de valores, las actitudes y las creencias de sus seguidores: se entrena a lo establecido; es capaz de motivar e ilusionar; utiliza medios creativos; asume altos riesgos personales y daña si es preciso sus intereses.

En este sentido, también se consideran **el líder aislado, el líder rico en poder, y el líder popular**. Según su función dentro del grupo encontramos **el liderazgo de tarea**, que toma decisiones sobre la estructuración del trabajo según metas, análisis, evaluación y seguimiento. **El líder socioemocional** se centra fundamentalmente en la facilitación de las relaciones de participación, en la atención al clima emocional y a los sentimientos, en la fijación de pautas de comportamiento, en la creación de un clima de confianza y en el intento de dar una solución positiva a los conflictos interpersonales. Cuando se los clasifica de acuerdo con la *actividad emprendida*, **hay líderes atléticos, sociales, intelectuales y religiosos**. Para satisfacer las necesidades del grupo, cada conductor debe ser un especialista en la tarea pertinente.

– **Cómo se forman los líderes:** Los líderes no nacen, se hacen.

Influencias hogareñas. Las actitudes del adolescente hacia sí mismo y su capacidad de asumir el liderazgo son afectadas notablemente por las actitudes de padres y hermanos hacia él, su función en el hogar, la clase de preparación que tuvo en su infancia y la pauta característica de su vida hogareña.

Experiencias con el grupo de pares. La forma en que un niño es tratado por sus compañeros es muy importante para determinar si será un líder o un seguidor en la adolescencia. Si obtiene en la infancia la reputación de ser un buen líder, tal renombre le proporcionará una aureola que prácticamente le asegurará el cumplimiento de funciones conductoras en la adolescencia.

Entrenamiento específico para el liderazgo. Los intentos de preparar adolescentes para que asuman el papel de líderes tuvieron bastante éxito en muchos experimentos.

– **Características de los líderes:**

- * *Aceptación social:* Los líderes son bien aceptados, en general, aunque no todos los adolescentes aceptados son líderes.
- * *Prestigio:* Ser líder procura prestigio social.
- * *Status económico:* Los líderes suelen provenir del status superior.
- * *Aptitudes:* Sobre todo facilidad para conversar, fuerza expresiva.
- * *Participación social:* Suelen ser de los que más participan en actividades escolares.
- * *Percepción social:* Ha de ser capaz de evaluar situaciones y tomar decisiones.
- * *Inteligencia:* Que supere el promedio.
- * *Rendimiento escolar:* Superior a la media, aunque hay muchas excepciones.
- * *Valores:* Debe compartir los valores deseados por el grupo.
- * *Apariencia:* Atractivos.
- * *Personalidad:* Sociable, extravertido, expansivo, flexibles, liberales, dignos de confianza.

4.6.4. Estatus de seguidor.

Con frecuencia, los seguidores hacen tanto o incluso más para el grupo, en lo *cuantitativo*, que el propio líder. Más, en lo *cualitativo*, su contribución es menor.

– *Clases de seguidores:*

Así como hay diferentes clases de líderes, también hay distintos tipos de seguidores. Cuando se clasifica a éstos de acuerdo con sus *actitudes* hacia su rol se los considera “voluntarios” e “involuntarios”. El seguidor voluntario es aquel que quiere serlo; está satisfecho con su rol y no siente deseos de modificarlo. Por el contrario, el seguidor involuntario no está satisfecho con su rol; quiere ser líder, pero no se le ha dado la oportunidad de serlo. Se enoja y se resiente con los miembros del grupo que “hacen discriminaciones con él”. Si se los clasifica sobre la base de sus *contribuciones* al grupo, los seguidores pueden ser “constructivos” o “destructivos”. Los seguidores voluntarios son constructivos por lo común, en tanto que los involuntarios son destructivos. Los seguidores destructivos frustran los esfuerzos del grupo.

«El efecto del status grupal sobre la conducta, las actitudes y la personalidad no depende de que el individuo sea líder o seguidor sino del grado de satisfacción que le produce su status.» (Hurlock, E.B., 1980, 159–189)

4.6.5. El Rol del profesor en el grupo.

Requieren un tipo de liderazgo democrático, porque es el que mejor se ajusta al espíritu y a la filosofía subyacente en ellas, y el que más adecuadamente responde a los objetivos expresos: desarrollo de la personalidad, responsabilidad, iniciativa propia, creatividad, autonomía, cooperación, solidaridad.

ROL DOCENTE TRADICIONAL (Tendencia autocrática)

*Posee el saber, lo da hecho.
Posee la autoridad.
Toma las decisiones por sí.
Se hace escuchar.
Aplica reglamentos.
Marca objetivos y hace los planes.

Se preocupa de la disciplina.
Califica solo.
Trabaja con individuos.
Sanciona, intimida.*

ROL DE CONDUCTOR O LÍDER (Tendencia democrática)

*Promueve el saber, enseña a aprender.
Crea la responsabilidad.
Enseña a tomar decisiones.
Escucha, hace hablar.
Utiliza técnicas de grupo.
Propone objetivos y planifica con todo el grupo.
Se preocupa por el proceso grupal.
Evalúa junto con el grupo.
Trabaja con el grupo.
Estimula, orienta, tranquiliza.*

Aplicando las teorías de Allport (1976, 111) el profesor debe distinguirse como líder por la superación de las fronteras del yo, la ampliación de los horizontes personales y el interés activo por los demás.

- La estructuración estable de las propias ideas.

- La *asertividad*, esto es un conjunto de cualidades como la capacidad de decisión o de compromiso, el espíritu de iniciativa.
- La estabilidad y seguridad emotiva.

5. EL GRUPO ESCOLAR.

5.1. INTRODUCCIÓN.

Gran parte de la vida del estudiante transcurre en grupos. La participación en cursos, en grupos de trabajo y en prácticas implica actividades de grupo. Es menester considerar ahora la importancia e influencia que tienen las relaciones interpersonales sobre la enseñanza. Esta experiencia nos ha permitido valorar la seguridad que adquiere el proceso del aprendizaje cuando los alumnos están integrados en grupos.

«Naturalmente, el adolescente desea superar sus estados de ansiedad, y si el profesor conoce la dinámica de los grupos que operan en el curso, puede obrar para que ese contacto espontáneo se solidifique y movilice por medio de la comunicación fundamentada en una estructura de trabajo orientado.» (Víctor Crespo, O., 1963, 103–114)

En términos pedagógicos, cabría decir que no puede alcanzarse una formación individual adecuada, sin una formación social adquirida simultáneamente. No se trata de hacer vivir al educando los valores del interés o de la responsabilidad, como necesidades morales a las que precisa plegarse para satisfacer una demanda social, sino más bien de hacer vivir al educando experiencias existenciales en las cuales esos valores emergen con todo su alcance y se le imponen, no como supraestructuras éticas impuestas o queridas por el educador, sino como genuinas modalidades de ser que la misma realidad sugiere y esboza. De ahí la oportunidad de concentrar los esfuerzos educativos cuando menos en las primeras fases sobre aquellas experiencias que afectan a actividades secundarias, pero más abiertas con inmediatez a lo que resulta para él interesante (tiempos libres, convivencias en grupos, deportes, etc.).

Dentro del campo educacional la influencia del grupo sobre los individuos se manifiesta en diversos aspectos, concernientes tanto al aprendizaje intelectual como a la vida emocional. Las actitudes de un individuo están ancladas en los grupos a que pertenece... Es más fácil cambiar muchas actitudes produciendo cambios en algunas propiedades del grupo que enseñando directamente a los individuos. La conducta y las creencias de los alumnos están condicionadas en gran medida por los pequeños grupos que se forman dentro de un aula –tales como las camarillas de amigos–, y los grupos de cohesión que existen dentro de la escuela.

En consecuencia, el grupo es formativo, y el perfeccionamiento dirigido hacia la personalidad integral del educando hace indispensable el conocimiento de las aptitudes y capacidades expresadas en el ámbito grupal. Por otra parte, todo grupo escolar es afectado emocionalmente por las actividades particulares de sus miembros. Toda actitud dirigida a la disgregación de los grupos y a la anulación de los contactos interpersonales crea resistencias.

«El método educativo activo debe infundir confianza a los jóvenes.» (Reymond-Rivier, B., 1986, 219–253)

5.2. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DIDÁCTICAS.

El grupo de clase se define como un conglomerado de personas en situación de interacción social. Una asociación de personas entre las que existe en cierta medida un toma y daca. Puede también implicar comunicación por medio de gestos o palabras, o bien ambas cosas: una acción claramente manifiesta y comunicación. Sus componentes pueden, como lo hacen de ordinario, compartir ciertas metas de grupo y, de ordinario también, obtener cierta satisfacción personal de la actividad conjunta, aun cuando esto no ha de ser así por fuerza.

Cabe además extraer una definición de “grupo” con vigencia educativa: la que lo identifica con un conjunto de varias personas con relaciones existenciales explícitas y recíprocas, de tal suerte que cada uno de sus componentes comprenda en su campo experiencial al conjunto de los demás y aparezcan con ellos unidos en un sistema de interacciones dinámicas. La clase institucionalizada, en cuanto grupo, es más bien un *grupo formal*, aunque posea algunos de los rasgos del *grupo informal*. La clase escolar institucionalizada es un pequeño grupo situado en el límite del gran grupo. La clase escolar pertenece más bien a la categoría de *grupo secundario*.

En cierta manera, los grupos de D y T son (o deben ser) por su misma esencia curricular bastante informales, ya que nadie ajeno al grupo decide las funciones de los miembros; los propósitos, tareas y metas son organizadas por consenso y decisión de grupo. En D y T debemos huir de un tipo de educación basado en el estudio individualizado del alumno, supervisado este proceso por la figura omnisciente y omnipotente del profesor.

«La nota de ‘alejandrismo’ es aplicada por Kilpatrick a la educación tradicional, por la famosa biblioteca de Alejandría. La biblioteca era el depósito de todo el saber.» (Cirigliano, G.F. y Villaverde, A., 1997, 34)

Un grupo de clase difiere de otros grupos de trabajo solo en tres aspectos importantes. Primero, su finalidad es enteramente diferente de la mayoría de los grupos de trabajo; segundo, las

tareas necesarias para que el grupo logre sus metas son distintas de las de otros grupos de trabajo; tercero, la composición de los miembros cuando los grupos pequeños son necesarios para la enseñanza eficaz, deben organizarse de modo informal y con posibilidades de variación, de modo que a los individuos de capacidad superior y a los de facultades inferiores les sea posible a veces coordinar sus esfuerzos y trabajar juntos.

«Cuanto más cohesivo sea el grupo, tanto mayor presión podrá ejercer sobre sus miembros para que se conformen con las normas del grupo.» (Bany, M. y Jhonson, A., 1977, 65)

No obstante, independientemente de lo interesantes o repelentes que ciertas actividades de clase puedan ser, si la contribución del niño a ellas no es estimada, si se le hace sentir que su actuación es pobre o innecesaria, lo interesante de las actividades no acrecentará la atracción que el grupo ejerza sobre aquel. Hay coordinación de esfuerzos, diversidad en la cuantía de la contribución de cada miembro, buenas comunicaciones, regularidad y buen funcionamiento del grupo. La competencia produce una mayor inseguridad personal que la cooperación, debido a la hostilidad esperada de otros. La cohesión puede ser destruida en un grupo de clase si este se escinde en subgrupos en competencia. Ciertas disciplinas académicas (como opuestas a las disciplinas sociales) pueden aprenderse individualmente y enseñarse individualmente. En esas zonas del conocimiento los niños trabajan a su propia medida. Los miembros bajo el sistema de supervisión, sin embargo, tienden a mirar las discusiones como sin interés y sin valía. O no disfrutan con la tarea o no consideran que los grupos sean eficientes y productivos. Hasta esos niños que repudian la escuela como institución, rara vez desean ser excluidos de todos los agrupamientos de amigos o ser expulsados de la clase. Uno de estos tipos de influencia implica sanciones positivas. Los grupos otorgan recompensas y dan su aprobación a los individuos que se conforman. De múltiples maneras los grupos hacen sentir a los individuos que son aprobados y aceptados. En grupos donde los miembros pueden “interactuar” libremente, sin miedo al ridículo o al desprecio, se produce una elevada conformidad respecto a las normas del grupo.

La necesidad de identificación puede hacer que los niños apoyen criterios o conductas de un modo que privadamente no aceptarían. Se retirarán las recompensas, o los individuos quedarán sometidos a bromas amables, al ridículo o a observaciones despectivas. El grupo puede amenazar también con la expulsión o puede condenar temporalmente al ostracismo al miembro que no se conforme con ciertas normas aprobadas. Los miembros que intentan desviarse de la norma del subgrupo en dirección a la norma del grupo mayor se convierten en el blanco de la desaprobación activa del subgrupo. Al mismo tiempo, el subgrupo como un todo es a su vez blanco de las expresiones de desaprobación del grupo mayor. Parece que a veces las motivaciones para establecer

grupos de relaciones satisfactorias son más fuertes que las motivaciones para realizar tareas. No es desusado que el maestro halle dificultades para movilizar un grupo de trabajo para una meta de tarea, aun cuando parezca haber consenso con respecto a lo deseable de dicha meta.

«Las actividades dirigidas hacia el logro de metas sin tarea pueden considerarse como actividades organizadas para establecer “agrupamiento” o para conseguir la estabilidad del grupo. Parece que si los grupos, particularmente los de clase, no son dirigidos de modo que permitan a los miembros experimentar satisfactorias relaciones de grupo, las metas de tarea son reemplazadas por las metas que no entrañan tarea.» (Bany, M. y Jhonson, A., 1977, 181)

5.3. FACTORES QUE AFECTAN LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO.

Al parecer, los miembros que no participan en la fijación y planeamiento de la meta se sienten menos movidos a participar en la realización. Puesto que los miembros activos del grupo son con frecuencia más capaces para comunicar sus ideas y sentimientos, los maestros deben guiar las decisiones del grupo de modo que los miembros locuaces no monopolicen la discusión y creen, por consiguiente, una serie de participantes pasivos. Los elogios se dedican al grupo como un todo y no a sus miembros por sus contribuciones individuales. Siempre que se piden ideas, aquellos niños que se sienten dirigentes salen con sugerencias, aun cuando tengan poca cosa que ofrecer en algunos casos. Parecen tener necesidad de hacer un papel directivo.

Las niñas son en parte responsables de la tendencia de los chicos a fanfarronear. Aun cuando pocos profesores rechazarán a sabiendas a un niño, su actitud hacia ciertas características del comportamiento que un niño muestra puede ser observada por el grupo y ser la causa de que sus miembros perciban al niño a una luz más desfavorable de cómo lo percibían antes. Las características de la personalidad que los maestros dicen les desagradan en los estudiantes se refieren al temperamento, a la falta de limpieza, a la pereza y carencia de formalidad. Los resultados revelan que los maestros que utilizan prácticas dominantes reciben por parte de los alumnos respuestas no cooperadoras y perturbadoras con más frecuencia que los maestros que usan prácticas integradoras. A veces el éxito deseado consiste en eludir; en ese caso el fracaso en eludir una situación, persona, actividad o lo que fuere, es frustración.

«La frustración se da en los grupos así como en los individuos. Un grupo queda frustrado cuando, teniendo una meta, un plan de acción, cohesión suficiente y la confianza íntima para avanzar hacia el logro, es estorbado en el éxito deseado a causa de una barrera u obstáculo cualquiera. Según este punto de vista, el fracaso, tanto para el grupo

como para el individuo, puede originarse por muy diversas causas. Entre ellas pueden figurar las capacidades inadecuadas del grupo, la falta de recursos o de materiales, el conflicto con leyes, normas, etc.» (Bany, M. y Jhonson, A., 1977, 266)

Las reacciones de apatía pueden tener varios significados. Pueden ser la expresión de hostilidad del grupo, de embarazo, de incertidumbre, o de falta de comprensión de lo que se precisa o de cómo hay que comportarse. Hasta la apatía, el desinterés y el retraimiento por parte del grupo pueden a veces constituir deliberadas y directas formas de hostilidad. La apatía total y la falta de interés mostrada por un grupo cuando el maestro está tratando por todos los medios de suscitar el interés y de obtener una respuesta, es muy lesiva para la moral del maestro.

5.4. LA COMUNICACIÓN GRUPAL EN EL AULA.

La comunicación se constituye en el elemento fundamental para la interacción social.

«La comunicación en clase, tanto cognitiva como afectiva, es información que se transfiere de un individuo a otro, de un individuo a un grupo o de un grupo a otro grupo. La relación del individuo con el grupo afectará al impacto de la comunicación.» (Ball, S., 1988, 180)

La cohesión y asistencia mutua fomentan la comunicación y dan por resultado un acrecentamiento de las motivaciones y una mayor productividad. La comunicación entre discípulo y discípulo es importante para establecer un grupo de clase amistosamente cooperativo. Debe efectuarse la comunicación y la interacción para que un grupo sea un grupo. Como resultado de ambas, el grupo desarrolla su estructura y otras características. La *ordenación* de la estructura se realiza a través del proceso de la comunicación e interacción social. En una clase nueva, o en otra con muchos miembros nuevos, el proceso de ordenación puede en especial ser visto como el acto de hacer el propio grupo reconocimiento de las personalidades. Por esta razón se recomienda el empleo de las técnicas sociométricas después que el grupo esté relacionado.

«No se preocupan solo de cuidar que sus mensajes sean claramente recibidos por los miembros de su clase, sino de estar también atentos a los mensajes que reciben.» (Bany, M. y Jhonson, A., 1977, 114)

Por medio de la comunicación (verbal o no verbal), se establecen pautas de comportamiento grupal, normas y estilos de conducta, que actuarán como campos de fuerza para mantener la estabilidad del grupo. De hecho, para que un grupo progrese es necesario que el *feedback* entre los miembros del grupo apoye y estimule los comportamientos positivos y corrija y sancione los

comportamientos considerados como negativos. Por ello, uno de los objetivos centrales de toda dinámica de grupos es que las personas aprendan a dar y recibir *feedback*. Literalmente, *feedback* significa *retroalimentación*. A través del *feedback* se le facilita a las personas información de cómo son percibidos y entendidos sus modos de comportamientos por los demás. Se obtiene información sobre el efecto que ha causado nuestra conducta o nuestro mensaje en los otros y eso nos permite modificar y corregir nuestro comportamiento.

Los miembros del grupo deben vivenciar y reflexionar sobre la complejidad del proceso comunicativo, de los factores que intervienen y de la importancia de la comunicación para favorecer el desarrollo del grupo. En la comunicación intervienen elementos verbales y no verbales que deben ser conocidos y analizados para comprender con un poco más de precisión el proceso comunicativo.

«La imposición de modelos de comunicación que no favorecen encuentros personalizados limita progresivamente el lugar de los grupos como espacio de intercambio y de circulación de lo que cada uno ha aprendido y puede aprender de otros.» (Bin, L. y otros, 2000, 228)

Y aquí es interesante que resaltemos que el teatro escolar, en cualquiera de sus manifestaciones, posee un elevado poder educativo, y nos atrevemos a decir que posiblemente sea la actividad con mejores resultados educativos de las que se pueden ofrecer al niño. Porque ayuda al desarrollo de la personalidad y de la autodisciplina, a vencer la timidez, a relacionarse con los demás y posee un elevado poder socializante. Permite manifestar y afianzar sentimientos y emociones y transmitir ideas y pensamientos. Contribuye a potenciar la concentración, la memoria, la imaginación, el dominio de la expresión oral y corporal, el espíritu crítico y la capacidad de observación y de comunicación. El teatro, en suma, es una forma de libertad.

Una interacción mayoritariamente unidireccional profesor–alumno no favorece el desarrollo del habla como instrumento de organización del pensamiento y de la comprensión de los distintos saberes curriculares; el lenguaje es sólo vehículo de transmisión de conocimientos. La interacción más asimétrica concibe el lenguaje no sólo como herramienta para comunicar conocimientos sino también como herramienta psicológica y cultural. A través del diálogo se produce un aprendizaje cultural, la posibilidad de que el alumno reformule sus conocimientos mediante la interacción con los demás y la ocasión para que desarrolle su competencia comunicativa oral al darle la oportunidad de hablar y producir distintos discursos.

Titone (1986), que dedica uno de sus excelente trabajos a la comunicación didáctica, reivindica para este estudio de la interacción en el aula una síntesis dialéctica en la que se considera

conjuntamente el lenguaje del profesor y del alumno como momentos de un mismo proceso de comunicación.

«La clase es una estructura de relaciones sociales, que constituyen el contexto de base del aprendizaje. El estudio etnográfico de las clases, su composición y su dinámica, esto es, el estudio de las redes de interacción no sólo interpersonales sino lingüísticas y culturales, que caracterizan la vida de la clase e inciden positiva o negativamente sobre los procesos de aprendizaje, constituye [...] una base esencial para clarificar tanto los procesos de comunicación didáctica como los procesos de aprendizaje.»
(p. 54)

Álvarez Méndez (1999) también pone el acento en el diálogo y en su labor epistemológica, esencial en el proceso de indagación, construcción y formación que constituye la educación: el trabajo en equipo exige como garantía de funcionamiento el diálogo. Se trata de compartir el poder que representa el profesor para compartir también las responsabilidades en las tareas de enseñar y aprender.

Un rasgo destacable es que el enseñante ejerce la función de promover también el desarrollo de la personalidad del alumno activando procesos y estrategias que favorezcan la autoestima y la seguridad personal. Esto pasa asimismo por una correcta organización de la comunicación en clase (analizar y observar el comportamiento verbal, planificar las interacciones...) desde una perspectiva constructivista que viene definida por los siguientes rasgos:

- Aprender no significa absorber un producto, sino integrar los mecanismos de un proceso que tiende a modificar el comportamiento.
- Está pendiente del modo en que se construye el saber del alumno.
- Considera a los alumnos parte activa del proceso de aprendizaje.
- Se integran en un solo proceso el saber, el saber hacer y el saber ser.

Las formas de comunicación que caracterizan a la escuela, según Lugarini, son tres: dialógica, aparentemente dialógica y monológica.

En el discurso dialógico el enseñante no sólo se dirige al alumno, hace emerger los conocimientos previos, acepta la contradicción, recoge información de los alumnos, etc. En la situación sólo aparentemente dialógica la forma es la de la interacción, pero en realidad el enseñante construye un discurso rígidamente determinado. En la comunicación monológica la función de los alumnos es sólo demostrar que siguen al profesor; la competencia para hablar y escuchar se da por hecha. Conforme se asciende en los niveles del sistema educativo se tiende más a lo monológico.

5.5. ANÁLISIS PSICOEDUCATIVO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y DRAMÁTICA.

La fundamentación psicológica y pedagógica de la Educación Secundaria Obligatoria destaca el papel del teatro, no sólo como objeto de estudio e instrumento de comunicación, sino también como regulador del pensamiento y la conducta. Esta regulación abarca aspectos como los que se citan:

- a) Adquisición de la habilidad simbólica, es decir, capacidad para elaborar mensajes, memorizar, recrear, simbolizar, extender la conciencia más allá de los sentidos...
- b) Forma privilegiada de construcción del autoconcepto a través de los procesos de interacción en los que el lenguaje ocupa un lugar central.
- c) Función heurística, referida al condicionamiento que los componentes del lenguaje teatral ejercen sobre el modo de aprehender la realidad.
- d) Codificación y modificación de la experiencia.

Esta consideración del carácter poliédrico del lenguaje dramático, pone de manifiesto que, si bien son múltiples los aspectos que pueden incidir en el desarrollo del proceso de aprendizaje, tales aspectos se pueden concretar en tres grandes apartados:

A. Aspectos provenientes de las teorías sobre Psicología de la Instrucción y Psicología del Aprendizaje que se hayan tomado como base del currículo: en la actual reforma educativa está clara la opción por una psicología cognitivo–constructivista

B. Aspectos provenientes de la influencia de determinados factores intrapersonales durante el desarrollo del currículo: son importantes los estilos cognitivos del sujeto, otros factores –no estrictamente cognitivos– de personalidad (ansiedad, expectativas de control y concepto de sí mismo), la motivación del alumno y, sobre todo, sus propias estrategias de aprendizaje y trabajo intelectual autónomo.

C. Aspectos provenientes de la influencia de determinados factores socioambientales e interpersonales durante el desarrollo del currículo: son importantes el estudio de los escenarios educativos, el comportamiento del profesor y sus estilos de enseñanza, las expectativas del profesor, y la interacción profesor–alumno y alumno–alumnos.

5.5.1. El enfoque cognitivo–constructivista de los nuevos Diseños Curriculares.

Según se ha indicado anteriormente, la actual reforma educativa tiene una clara opción por la psicología constructivista, siendo el marco de referencia psicológico para el desarrollo del currículo

el enfoque cognitivo–constructivista. Sin embargo, a nuestro juicio, es necesario optar por un eclecticismo científico debido a la variedad de aspectos que deben atenderse, lo que obliga a destacar diversas teorías dentro de la Psicología Educativa, dado que sería prácticamente imposible que una teoría pudiera abarcar toda la fundamentación psicológica de los actuales Diseños Curriculares.

La educación escolar cumple un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado. Y esta intervención educativa se ha de fundamentar en unos principios claros. Como hemos dicho antes, una de las fuentes del currículo es la información procedente de la investigación pedagógica y psicológica. Por coherencia es imprescindible que todas las propuestas curriculares respondan a unos mismos principios psicopedagógicos para facilitar una misma postura y la toma de decisiones. Los principios psicopedagógicos que subyacen en el Diseño Curricular Base se enmarcan dentro de una concepción *constructivista* de aprendizaje y de la intervención pedagógica entendida en sentido amplio (sin identificarse con ninguna teoría en concreto, con enfoques presentes en distintos marcos teóricos). Estos principios, de forma general, son los siguientes:

- a) Es necesario partir del nivel de desarrollo del alumno. Significa tener en cuenta:
 - El estudio de desarrollo de los alumnos, su nivel de competencia cognitiva.
 - Y los conocimientos previos con los que el alumno llega a la escuela, conocimientos que ha adquirido anteriormente.

b) Necesidad de asegurar la construcción de aprendizajes significativos. El proceso de enseñanza–aprendizaje puede dar lugar tanto a aprendizaje significativo como a aprendizaje repetitivo. Es aprendizaje significativo si el nuevo aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, lo integra en su estructura cognitiva previa, combinándolo y haciéndolo duradero y sólido (de lo contrario será memorístico y repetitivo). Hay que lograr un aprendizaje significativo de contenidos escolares de todo tipo: conceptos, procedimientos, actitudes. Se trata de asegurar la funcionalidad de lo aprendido, que puedan ser utilizados los conocimientos en las circunstancias reales en que el alumno lo necesite. Para asegurar un aprendizaje significativo han de cumplirse las siguientes condiciones:

- El contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la disciplina como de la estructura psicológica del alumno.
- Que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente (motivado por conectar lo nuevo con lo que él ya sabe y para modificar las estructuras cognitivas anteriores.
- Cuanto más complejas sean las relaciones entre los nuevos conocimientos y la estructura conceptual del alumno mayor será el nivel de significatividad del

aprendizaje y su funcionalidad. (Se trata de establecer conexiones con una gran variedad de nuevas situaciones y contenidos).

c) Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos. Capaces de aprender a aprender. Supone una memorización comprensiva, no sólo el recuerdo de lo aprendido sino el punto de partida para nuevos aprendizajes. Supone, también, prestar atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje.

d) Supone modificar los esquemas de conocimiento que el alumno posee. En el aprendizaje el alumno debería de recibir una información que entre en contradicción con los conocimientos que posee hasta el momento y le hagan romper el equilibrio inicial de sus esquemas de conocimiento. Ello no se logrará si:

- La tarea o información que se pide está muy alejada de su capacidad (no conseguirá conectar con los conocimientos previos).
- La tarea o información es familiar para el alumno (en este caso lo resolvería automáticamente).

Esta fase de desequilibrio debe ir seguida de nueva reequilibración con ayuda de la intervención educativa.

e) El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumno. Consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes. Es un proceso de naturaleza esencialmente interna (no simplemente manipulativa). La manipulación es una vía, pero no la única ni la más importante; exige un proceso de reflexión sobre la acción de lo contrario no hay actividad intelectual. El profesor ha de intervenir en aquellas actividades que un alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe la ayuda pedagógica conveniente. Es un proceso de interactividad profesor–alumno o alumno–alumno.

f) La evaluación constituye un elemento y proceso fundamental en la práctica educativa. La finalidad de la evaluación es, principalmente, orientar al alumno y al profesor sobre determinados aspectos del proceso educativo.

5.5.2. Fundamentación psicopedagógica del currículum.

Las principales teorías que desde este enfoque sirven de base y fundamentación se examinan brevemente:

1) La concepción genético–cognitiva del aprendizaje (Piaget).

Piaget opina que el nivel de competencia intelectual de una persona en un momento determinado de su desarrollo depende de la naturaleza de sus esquemas, del número de los mismos y de la manera en la que se combinan y coordinan entre sí. El profesor debe tener presente que el alumno es el protagonista del proceso, protagonismo limitado por su propia madurez cognitiva.

2) El papel de las relaciones interpersonales en la educación (Vigotsky).

Vigotsky cree que las funciones psicológicas superiores son consecuencia del desarrollo cultural de la especie y no del desarrollo personal: el proceso de formación de estas funciones psicológicas se da a través de la actividad práctica e instrumental, pero no de forma individual, sino en interacción social. Según esta teoría hay dos aspectos que matizan y concretan el currículo escolar: a) La importancia que cobran las relaciones interpersonales (comunicación niño–adulto); y, b) la manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo (actuación educativa en la zona de desarrollo próximo). En esta interacción niño–adulto en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) la que favorece la transmisión del contenido cultural. La mente del adulto, que funciona desde el exterior del niño, es la conciencia impropia que organiza los aspectos instrumentales y sirve de apoyo social externo, requisito previo e indispensable para que dentro del niño se produzca la actividad educativa intrapersonal. En el proceso de mediación instrumental interpersonal es fundamental y tiene una importancia capital el lenguaje, ya que es el vehículo a través del cual se hace posible la comunicación entre las personas.

3) El aprendizaje verbal significativo (Ausubel).

Para Ausubel, el cuerpo básico de conocimientos de cualquier área o disciplina académica se adquiere mediante el aprendizaje significativo por recepción, siendo este tipo de aprendizaje la principal fuente de conocimientos. Para que el aprendizaje sea significativo se requieren dos condiciones básicas:

- a) Que los nuevos materiales que van a ser aprendidos sean potencialmente significativos, que sean sustantivos dentro del corpus de conocimientos.
- b) Que en la estructura cognoscitiva previa del sujeto existan las necesarias ideas relevantes para que puedan ser relacionadas con los nuevos conocimientos; debe haber un ajuste entre las ideas previas y las nuevas que se van a adquirir; deben tener, pues, significatividad psicológica.

Es importante hacer una evaluación de las ideas previas existentes en los alumnos para conocerlas y saber su clase.

4) *El aprendizaje acumulativo* (Gagné y Briggs).

El trabajo de R. Gagné y L. Briggs puede ser considerado como un intento de formular un modelo o teoría general de la instrucción que integre y articule las teorías existentes sobre el aprendizaje, tratando de constatar el carácter no contradictorio de la mayoría de ellas. Uno de los rasgos que distinguen esta teoría del aprendizaje acumulativo es su origen fundamentalmente práctico, pues se basa en tres necesidades primarias que se han de tener presentes en todo proceso de instrucción:

- a) Necesidad de partir de unos objetivos formulados con claridad.
- b) Necesidad de establecer un orden, una secuencia ordenada en la enseñanza, que sirva para conseguir con éxito los objetivos marcados.
- c) Necesidad de proporcionar unas condiciones para el aprendizaje que se ajusten a la naturaleza de los objetivos perseguidos.

La enseñanza de la D y T, debe ser una actividad programada y estructurada con esmero en la que el profesor tenga claros los objetivos que persigue en cada momento o en cada unidad temática, los textos que va a utilizar con las actividades variadas que va a desarrollar y los aspectos de contenidos, procedimientos y/o actitudes que va a promover y, por tanto, cuyo nivel de adquisición va a valorar en los alumnos.

5) *Aprendizaje, memoria y procesamiento de la información* (Rumelhart).

Los conocimientos que posee el alumno los tiene almacenados y organizados en su memoria a largo plazo en forma de esquemas que deben ser activados para iniciar el proceso de aprendizaje. La representación y adquisición de nuevos contenidos en la memoria no son copias pasivas de la realidad, sino el resultado de los procesos constructivos del sujeto guiado por los esquemas.

El profesor de D y T debe cerciorarse, cuando desarrolla su unidad temática, de que los alumnos han activado en su mente los esquemas cognitivos, afectivos y sociales, que concretan y dan unidad a sus conocimientos previos, y debe conocer el contenido de los esquemas de cada alumno, pues sólo así podrá ir adaptando la enseñanza a las necesidades personales de los sujetos. Al final del proceso de aprendizaje es necesario que el profesor constate el contenido de los esquemas cognitivos de sus alumnos para valorar los resultados del proceso de aprendizaje. El profesor debe tener presente que cada una de estas teorías psicopedagógicas aporta orientaciones para la mejora del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje no debiéndose considerar ninguna de ellas de forma aislada, sino que en cada momento habrá de seleccionar aquella idea que más se adapte a cada situación concreta.

“La intervención educativa es un proceso de inter-actividad, profesor-alumno, o alumno-alumno. De ahí que se hable de un proceso de enseñanza aprendizaje destacando los dos polos que en él se producen. Un proceso, por tanto, en el que siempre existe una interacción intencional responsable del desarrollo que se produce”. (DCB, p. 34)

César Coll (1987), uno de los padres del actual sistema educativo, expone también que en la fuente psicológica del currículum el marco de referencia está delimitado por los enfoques cognitivos y que de los principios básicos de todas estas teorías se pueden extraer las líneas directrices que impregnan todo el Diseño Curricular.

5.5.3. Factores socioambientales e interpersonales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien los factores personales inciden en el aprendizaje y en el rendimiento académico, no son los únicos que lo determinan, ya que los factores socioambientales y las relaciones interpersonales que establece el alumno son determinantes, tanto por sí mismos, como en la influencia que ejercen, potenciando o minimizando los factores personales. La existencia de marcos y contextos educativos ha estado postergada hasta hace poco tiempo por la psicología occidental, y sólo recientemente han surgido corrientes que han propuesto acercamientos más contextuales al estudio del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979). Aunque, dentro de la Psicología Evolutiva el parámetro *edad* es básico para conocer las posibilidades de aprendizaje, cada vez va teniendo más importancia el parámetro *contexto sociocultural* para estimar y valorar la maduración y adquisición de aprendizaje de los sujetos.

La incidencia que el entorno familiar tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la dramatización es incuestionable ya que el nivel sociocultural familiar, y la disposición y motivación hacia la lectura, refuerzan o destruyen el trabajo que el profesor desarrolla en clase. La escuela es el contexto educativo por excelencia, de ahí que el profesor tenga la misión de posibilitar la unión, por otro lado necesaria (tal vez imprescindible) entre ésta y el entorno en el que se encuentra el alumno; por este motivo, el profesor debe crear en primer lugar contextos positivos para la educación; y, posteriormente, deberá realizar el seguimiento de la percepción e incidencia que tiene dicho contexto en el alumno. La verdadera educación llevará al sujeto a comprometerse en la optimización de su propio ambiente.

La figura del profesor es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje: su comportamiento instructivo, sus prácticas educativas y estilos de enseñanza influirán de manera notable tanto en el alumno individual, como en el grupo-clase. Una concepción constructivista del aprendizaje requiere una intervención del profesor también constructivista, si bien el alumno es el responsable último de

su propio proceso de aprendizaje, el profesor no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que los alumnos desplieguen una actividad mental constructiva, rica y diversa; el profesor ha de guiar y orientar esta actividad, con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberse culturales de una comunidad humana.

Hoy existen razones suficientes para creer que la construcción del conocimiento no debe entenderse como una empresa estrictamente individual. Es cierto que el alumno construye su propio conocimiento, pero este proceso no lo hace en soledad sino en un ambiente de eficaces relaciones interpersonales, tanto entre el alumno y el profesor como entre alumnos.

La relación alumno-profesor es fundamental porque lo que hace el alumno es reconstruir en su mente los contenidos culturales acumulados a lo largo de la historia, y es el profesor quien actúa de intermediario cualificado entre los contenidos de aprendizaje y la actividad constructiva que despliega el alumno para asimilarlos. Aunque tradicionalmente la relación entre iguales ha sido considerada como un factor no deseable y con probables influencias negativas sobre el rendimiento escolar, sin embargo las investigaciones realizadas en las dos últimas décadas manifiestan claramente que la relación entre los alumnos incide de forma decisiva en aspectos tales como la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración, el rendimiento escolar y el proceso de socialización (Johnson, 1981).

6. LA CRISIS DEL ESTUDIANTE ADOLESCENTE.

El hecho de que el adolescente se encuentre atrapado por su drama interior hace que los estudios pasen a un plano secundario. En una edad en la que uno se siente decepcionado por el nuevo aspecto físico; desconcertado por la aparición de la capacidad sexual; sumido en la confusión con respecto a la propia identidad; angustiado por la falta de confianza en sí mismo y por no sentirse comprendido y apreciado, etc., no es nada fácil centrarse en el estudio. A este estado habitual de tensión psicológica hay que añadir la pereza habitual del adolescente. El adolescente es impaciente, cómodo, frágil de moral y anárquico. El preadolescente es más curioso; el adolescente apenas hace preguntas. Estudian con mucha prisa. Ante la falta de éxito el estudiante se frustra y desmotiva. Desea ser independiente; le molesta su falta de autonomía. Tienen excesiva prisa por ganar dinero.

Desde la psicología típica de su edad no se encaja fácilmente: 1) seguir un horario diario de clases y deberes para casa que les ocupa casi todo el día; 2) sufrir exámenes frecuentes; 3) estar sometidos al control y a las presiones continuas de sus padres. La situación se complica cuando los

padres tienen expectativas poco realistas con respecto al rendimiento de sus hijos. El niño responde muy bien a los incentivos exteriores; el adolescente necesita motivaciones internas, automotivación.

«Tiene que estar dispuesto a empezar a estudiar 'desmotivado', sabiendo que el interés surge a medida que se conoce el tema: es la consecuencia (el premio) del trabajo realizado, y no la condición previa.» (Castillo, G., 1999, 199–205)

Inadaptaciones escolares. La problemática educativa posee una gran resonancia en la vida de los adolescentes. Problemas como el de los fracasos académicos, métodos de estudio, relaciones con el profesorado, etc., constituyen problemas de palpante interés en la existencia de la mayor parte de los muchachos de ambos sexos. Existen grandes diferencias entre los alumnos pertenecientes a familias que gozan de un clima social bien equilibrado y aquellos otros que ignoran la vida social.

Los índices de desadaptación escolar, se agrupan del modo siguiente: *a)* provecho escolar insuficiente o escaso; *b)* provecho discontinuo o desigual en las materias; *c)* signos evidentes de incomodidad afectiva del chico en la escuela: timidez, emocionabilidad, desconfianza, etc.; *d)* indisciplina u otras perturbaciones a nivel de conducta: arrogancia, rebelión, intranquilidad, litigiosidad, etc.; *e)* dificultades de inserción social con los compañeros o dificultad de relación con los maestros; *f)* desinterés por las cosas escolares, apatía, indiferencia, sobre todo si se da en sujetos por otro lado ricos y versátiles. Hay que evitar a toda costa toda interpretación excesivamente mezquina de dicha educación. Debe prepararse al individuo a vivir una vida integral al propio tiempo que a ganar la vida.

«Los niños y adolescentes de todos los niveles sociales sienten la necesidad de poseer un poder de creación. Es universal la aspiración a la auto-expresión. Son varios los métodos que favorecen la auto-expresión de los adolescentes. La falta de expresión en las artes de creación ha sido observada por cierto número de especialistas en psicología infantil y adolescente.» (Garrison, K.C., 1978, 453–466)

6.1. CONFLICTIVIDAD ESCOLAR.

– *Magisterio Español* –

*** Estudio Indisciplina, falta de motivación, malestar docente y bajo rendimiento, principales causas de los conflictos.**

El 57% de los docentes exige más apoyo contra los conflictos de aula.

«Desde luego plantear que la escuela por sí sola pueda responder a una creación tan compleja como la que le exige la sociedad actual, asumiendo ese papel educativo integral de los jóvenes, casi siempre en contradicción con los valores imperantes y con los escasos recursos de que dispone, sería ilusorio, como lo sería plantear que la actual legislación, con los recursos y medios que dispone la administración es suficiente». (Pablo Rovira, Mayo, 2001, 31).

*** Taller dedicado a las herramientas para tratar los conflictos en la escuela.**

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Servicio de mediación y gestión de conflictos, ha organizado un taller dedicado a tratar los conflictos en la escuela. El encuentro será el próximo día 7 de marzo en Olot, Gerona. Allí se tratarán, entre otros temas, el conflicto como parte de la vida institucional, los procedimientos formales de gestión de conflictos –negociación y mediación–, el papel del equipo docente y la mediación educativa y los contenidos transversales.

La conflictividad escolar es una de las causas más frecuentes de angustia en los centros docentes y, asimismo, uno de los temas que socialmente gozan de mayor repercusión. Una de las dificultades más importantes a las que se enfrentan los profesores, especialmente en la etapa de educación secundaria, es la de enseñar a aquellos alumnos que no quieren aprender.

El tema de los comportamientos de indisciplina existen, en la medida que cuentan con unos individuos (generalmente adultos) que intentan ofrecer unos esquemas o modelos de comportamiento regulados por una normativa, y otros (generalmente niños o individuos más jóvenes, y si además no en el mundo escolar–familiar) que pretenden ignorarlos y además rebelarse.

«Parece ser que la variable sexo es, en cuanto a incidencia de problemas de comportamiento en la población escolar, más relevante que otros aspectos, concretamente en el nivel socioeconómico.» (Gotzens, C., 1985, 185–193)

De las causas favorecedoras de conflictos en las aulas, podemos destacar la extensión de la obligatoriedad, que presenta 4 problemas principales: indisciplina, malestar del profesorado, bajo rendimiento y falta de respuesta de la Administración. Los conflictos más habituales son las agresiones verbales, el vandalismo, falta de respeto, desinterés, desmotivación, pasividad, apatía y agresiones físicas. Los psicopedagogos observan falta de interés en el profesorado por los conflictos en el aula.

«Los resultados de la observación de estas conductas son enormemente preocupantes. Nos lleva a pensar que o bien estos chicos y chicas están perdidos tal y como está organizado el sistema educativo, o habrá que intentar cambiar los contenidos curriculares que se imparten y los

estilos de enseñanza o modos de impartirlos. Si más de un 70% de los alumnos/as problemáticos se aburren, no tienen ilusión por aprender lo que se les intenta enseñar, es preciso que busquemos alternativas.» (García, R. y Martínez, R., 2001, 65)

Hay, al menos, tres causas que han llevado a focalizar la atención en los problemas emocionales, sociales y de conducta de los alumnos, y en su relación con las dificultades de aprendizaje: la primera de estas razones es que un número importante de alumnos con dificultades de aprendizaje tienen, a la vez, dificultades emocionales, sociales y de conducta. La segunda razón son las investigaciones que ponen en duda el valor explicativo del CI a la hora de entender el rendimiento en la vida real. Estos estudios reconocen la existencia de componentes sociales de la inteligencia y, más recientemente, hablan de inteligencia emocional para referirse a un conjunto de capacidades emocionales y sociales necesarias para lograr el buen rendimiento en las relaciones sociales y en la profesión.

Los problemas emocionales y sociales pueden jugar un rol importante en las dificultades generales de aprendizaje y en el rendimiento, bien como factor etiológico fundamental o colateral (por ejemplo a través de deficiencias en la motivación, concentración o planificación de la conducta; mala relación con el profesor o con los compañeros; protesta ante los padres a través de su conducta escolar; bajo sentimiento de autoestima, lugar de control externo, bajo sentimiento de autoeficacia, ansiedad excesiva, etc.), bien como consecuencia de las propias dificultades generales o específicas de aprendizaje y bajo rendimiento (por ejemplo, provocando conflictos con el profesor; mala consideración de los compañeros; baja autoestima, ansiedad ante los resultados; rechazo por parte de los padres; frustración de las expectativas de los padres; problemas de conducta en el aula o fuera de ella, etcétera). Una vez desencadenado el proceso es razonable pensar que se inicia un círculo sistémico en el que cada efecto se convierte en causa que potencia al otro.

6.2. FRACASO ESCOLAR.

– *Magisterio Español, Sept. 2001* –

***Tres de cada cuatro alumnos asumen que son los máximos responsables de su fracaso escolar.**

Revista CDL, Oct. 2001, pág. 30.

Los datos obtenidos no hacen sino corroborar los altos porcentajes de fracaso escolar que se producen en nuestro sistema educativo. Ni más ni menos que uno de cada cuatro alumnos, en las etapas obligatorias, no alcanza los objetivos marcados. ¿Cuál es la causa?

– **Causas del fracaso escolar:**

Las razones por las que un niño fracasa en el colegio, o no rinde conforme debería, pueden ser muchas y muy variadas. Establecemos aquí una serie de causas importantes y frecuentes, que no por ello son las únicas:

1. **Dificultad de maduración del sistema nervioso.** Puede darse que el niño no haya madurado lo suficiente y que por ello no llegue al nivel establecido para los alumnos de su edad.
2. **Problemas de motivación.**
3. Falta de **ambiente estimulador de la familia** en cuanto a temas escolares.
4. **Uso inadecuado de la televisión.** El niño debe esforzarse ante un texto escrito, mientras que centrarse en un medio audiovisual no requiere ningún tipo de sacrificio.
5. **Falta de hábito de estudio.**
6. Incapacidad para **distribuir de forma adecuada el tiempo** de estudio y **falta de planificación.**

1. ¿No sería más adecuado hablar de fracaso cuando no haya correlación entre la madurez del niño y su rendimiento en la escuela que no considerar si aprueba o suspende?
2. ¿Son los aprendizajes el único objetivo de la escuela?
3. ¿Quiénes son los protagonistas del fracaso escolar? Padres, maestros, niños... ¿Quiénes son las instituciones implicadas? Familia, escuela, sociedad... ¿Quién se adapta a quién?
4. ¿Por qué es competitiva la escuela? No evalúa el progreso.
5. ¿Por qué las notas de los niños se basan en resultados de pruebas psicométricas que olvidan los factores condicionantes?
6. La escuela no se cuestiona nunca los métodos que utiliza para la educación global.

(Cornellas, M^a.J., 1983, 111–112)

El fracaso escolar ha acabado constituyéndose como categoría de sentido común, socialmente muy estereotipada en tanto fenómeno problemático, disfuncional o estructural de la escolaridad. Así, cabe formular una predeterminación más abierta y holística del fenómeno, que incluiría la sucesión de conflictos y tensiones inherentes en la interacción educativa que propician actitudes de rechazo, impugnación e inconformidad de forma persistente y acumulada, afectando éstas al proceso de aprendizaje y a la integridad y dinámica del grupo clase.

B. Bettelheim (1982, 35–51) propone también algunas causas del fracaso escolar como trastornos emocionales: no aprecio por la lectura, no deseo de competir, deseo de honradez, desapego

de los valores escolares, falta de atractivo, profesor que hiere sus sentimientos, desafío, abrumados en casa, etc.

M. Fernández (1989, 312–327) formula una clasificación cuartipartita de los alumnos–as según su implicación con el centro escolar con tal de aislar o distinguir aquellos grupos que engrosan los abocados al fracaso escolar:

- a) Por **adhesión**, grupo bueno pro–escuela.
- b) Por **acomodación**, aceptación de la escuela por movilidad social.
- c) Por **disociación** negativa individual, pero sin alternativa.
- d) Por resistencia, **negativa colectiva**, pero con sus valores propios.

Uno de los intereses de investigación pioneros en psicología social fue cómo la presencia de otros influye en el rendimiento del individuo en su tarea. Paulus trazó una distinción entre consecuencias sociales negativas y positivas. Las *consecuencias negativas* van asociadas a la expectativa de fracaso, es decir, a la posibilidad de que los logros del individuo no lleguen a satisfacer los estándares establecidos por la audiencia. A la inversa, la expectativa de éxito en presencia de otras personas puede incrementar las consecuencias *positivas* potenciales, por ejemplo, la aprobación o la admiración.

6.2.1. Trastornos clínicos relacionados con el fracaso.

Los niños hiperactivos realizan peor sus tareas, repiten más veces curso, obtienen peores notas y asisten más a aulas especiales. A veces manifiestan conductas agresivas. El **trastorno disocial** se caracteriza por la violación repetida de los derechos de los demás, amenazas, agresiones, robos, etc. En la adolescencia aumentan los **miedos** relacionados con el fracaso, el ridículo, relaciones heterosexuales. La sintomatología de la ansiedad es:

- Preocupación excesiva por el futuro.
- Preocupación excesiva por su competencia.
- Necesidad excesiva de reafirmación.
- Tensión y falta de relajación.
- Marcada autocomplacencia.
- Quejas somáticas sin correlato físico.

«El estrés puede ser un estímulo universal o una respuesta del alumno–a a la interacción con la familia, los amigos y los profesores.» (Toledo, M. y otros, 2000, 200–202)

Los síntomas de la **depresión** más habituales pertenecen a las áreas: emocional, motora, cognitiva, social, conductual, psicosomático. Pueden ser, según sus causas, exógenas y endógenas;

según su transcurso, unipolares y bipolares, y según su frecuencia, agudas o crónicas. Según el criterio evolutivo: sensoriomotriz (1–3 años), preescolar (4–5), escolar (6–12), adolescente (12–18).

Los factores ambientales que se relacionan con la depresión infantil y adolescente son: 1) La familia: problemas con los padres, la salud mental de los padres, inestabilidad emocional de la familia, la inseguridad (falta de apego y de afiliación), mal clima familiar; 2) Acontecimientos vitales diversos; 3) Escuela.

«El empeoramiento del rendimiento escolar es una de las primeras señales indicadoras de la posible aparición de depresión en el niño. El fracaso escolar, las dificultades en el aprendizaje y la disminución del rendimiento pueden ser tanto causa como consecuencia de las depresiones infantiles. Además, los niños que repiten curso o fracasan escolarmente suelen atribuir los problemas familiares a su comportamiento, tienen una menor autoestima, inhiben su comportamiento social y poseen un nivel de aspiraciones muy bajo.» (Mestre, V., 1992)

6.3. LA AGRESIVIDAD Y LA VIOLENCIA ESCOLAR.

- **Sobre la violencia escolar:** La violencia en los centros educativos la han fomentado los políticos que programan las televisiones públicas. *Saó, N° 3, 2001, pág. 12.*
- **¿Violencia en las aulas?:** Desde que la escuela alcanzó protagonismo en la vida social, es recurrente atribuirle la responsabilidad de todos los problemas de la sociedad. *Saó, N° 4, 2002.*

La agresividad es un instinto común a toda especie animal. En condiciones naturales es apta para la conservación de la vida y de la especie. El individuo ha de intentar satisfacer sus impulsos violentos hacia objetos o elementos sustitutivos y, entonces, inofensivos. Es necesario, dice Lorenz, reencontrar la catarsis griega.

«La vida cotidiana está llena de agresividad. Los grupos de jóvenes violentos de los campos de fútbol, las discusiones familiares y escolares, los suicidios de jóvenes y adolescentes, la velocidad en las carreteras y autopistas son las consecuencias de la ausencia de interés que el hombre de hoy tiene hacia el trabajo diario.» (Mélích, J.C., 1987, 75–86)

En cuanto a la violencia, podemos constatar:

- Parece que existen estructuras de personalidad más proclives a la metodología violenta. La violencia es la reacción normal de explosión y de relajación de aquél cuyo pleno

desarrollo ha sido demasiado cohibido. Pero el reflejo es malo, porque es incontrolado e incontrolable. El violento es un autómatas del desencadenamiento hipotalámico que ha perdido toda lucidez.

- Parece haberse ampliado la tolerancia social hacia el uso de la violencia para la resolución de conflictos.
- Cada vez hay más indiferencia de los iguales hacia la violencia que padecen las víctimas.

«A una violencia de tipo erótico (la pelea por la chavala) siguió una violencia de contenido ético (por diferentes visiones de la realidad); en la actualidad se ha trivializado (es de corte estético).» (Segovia, J.L., 1997, 43–51)

6.3.1. Enfoques de la conducta agresiva.

A) Enfoque innatista:

- Etiológico: energía instintiva autónoma de estímulos.
- Psicoanalítico: instinto humano.
- Electro–cerebral: ciertas áreas del cerebro proclives a la agresión.
“La agresión es una forma de excepcionalidad social”.
- Anormalidad cromosómica: Anomalía XYY.
- Reflejo dolor–agresión: conducta involuntaria.

B) Enfoque adquisicionista:

- Frustración–agresión: la frustración produce agresión.
- Aprendizaje social: el ser humano aprende conductas agresivas por ensayo, error y observación, y por enseñanza directa. Hay grupos que enseñan unas conductas y las refuerzan.

6.3.2. Factores de riesgo: (García, R. y Candela, I., 1999, 33–38)

Al hablar de la violencia se suelen distinguir factores de riesgo individuales, familiares y otros más globales como la comunidad y la sociedad en general. Nosotros vamos a distinguir entre:

1. Factores relativos al contexto.

1.1. *Entorno macrosocial:* Se refiere al amplio ambiente sociocultural en el que el sujeto se desarrolla y recibe estímulos.

1.2. *Entorno microsocia:* El ambiente inmediato donde el sujeto está vinculado afectivamente: familia, escuela y grupo de iguales.

2. Factores relativos al sujeto.

Factores de Protección: aquellos que nos permiten dar una respuesta positiva a los *Factores de Riesgo*, contrarrestándolos mediante la formación, en el sujeto, de competencias relacionadas con aquellos aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales que posibiliten el desarrollo de unas formas más deseables de interacción social entre las personas.

2.1. Factores de riesgo individuales.

*** IDENTIDAD PERSONAL:**

- Autoconocimiento: dificultades en el desarrollo socio-afectivo.
- Incapacidad para resolver conflictos.
- Deficiente autocontrol.
- Baja autoestima.
- Sistema de valores poco claro.
- Actitudes personales: predisposiciones aprendidas para actuar violentamente.

*** FALTA DE CONFORMIDAD CON LAS NORMAS:**

*** ALTA NECESIDAD DE APROBACIÓN SOCIAL Y FALTA DE AUTONOMÍA EN LA ACCIÓN:**

- Toma de decisiones.
- Relaciones sociales.

3. Factores de riesgo microsociales.

3.1. Factores familiares.

*** ESTILO EDUCATIVO:**

- Confusión de modelos referenciales (falta de disciplina).
- Exceso de protección.
- Falta de reconocimiento.
- Rigidez de las estructuras.

*** RELACIONES EN LA FAMILIA (afectivas, equilibrio emocional y maduración de sus miembros)**

- Vivencia de las relaciones familiares negativas.
- Ausencia de comunicación afectiva. “Falta de identificación de los miembros...”

*** MODELADO; VIOLENCIA; APROBACIÓN.**

3.2. Factores escolares asociados a la violencia.

En recientes investigaciones que relacionan violencia con el marco escolar, se pone de manifiesto una clara conexión entre diversos trastornos escolares y el grupo de alumnos violentos. Entre estos trastornos destacan:

- Menor integración escolar.
- Mayores problemas de rendimiento académico (suspensos, repeticiones de curso, etc...).
- Mayor satisfacción en el centro.
- Ausencia de motivación académica y de expectativas.

La violencia escolar se relaciona, por una parte, con el contexto general del centro y, por otra, con el fracaso escolar:

* **CONTEXTO GENERAL DEL CENTRO:**

- Tamaño de la escuela.
- El estilo educativo (actitudes del profesorado y modelado docente: modo de tratar a los alumnos).
- Relaciones interpersonales: clima o atmósfera.

* **FRACASO ESCOLAR.**

* **INTEGRACIÓN DE NORMAS.**

3.3. El grupo de iguales.

* **DEPENDENCIA DEL GRUPO.**

* **PRESIÓN DEL GRUPO:** miedo al rechazo.

* **MODELOS DE CONDUCTA DEL GRUPO.**

4. Factores macrosociales.

* **SISTEMA DE VALORES SOCIOCULTURALES.**

- **Actitudes sociales:**
 - Tendencia al escepticismo y hedonismo.
 - Consumismo desmesurado.
 - Competitividad y búsqueda del éxito.
 - Aceptación generalizada de ciertas formas de violencia.
- **Medios de comunicación:**
 - Publicidad.
 - Imagen de la violencia en los medios y otros.
- **Factores socio-ambientales:**

- Personas deficientes.
- Pobres condiciones de vida.
- Desempleo y expresiones de violencia.
- La violencia aumenta con el tamaño de la comunidad.
- Conflictos culturales entre minorías.
- Existencia de pandillas.

En la literatura científica, sobre este ámbito podríamos considerar dos marcos interpretativos en el estudio de la delincuencia y conductas violentas en la adolescencia.

- 1) Forman parte de una trayectoria transitoria, expresión de búsqueda y consolidación de autonomía en este ciclo vital.
- 2) Son resultado de un proceso previo y una trayectoria persistente en el que están implicados procesos de socialización familiar negativos, fracaso escolar, etc.

6.3.3. Características de los alumnos conflictivos.

J. Melero (1993, 73–93) expone, tras diversos estudios experimentales, algunos rasgos clave de la agresión en la adolescencia:

1. Existen fenómenos segregacionales que atribuyen conductas violentas a los alumnos de clases bajas.
2. Los niños agresivos rompen más los lazos padre–hijo que madre–hijo. Menos afectividad hacia el padre. Escasa afectividad entre cónyuges.
3. Sentimientos de culpa casi inexistentes.
4. Predominan individuos varones.
5. Profesión del padre de bajo estatus.
6. Madre dedicada a labores domésticas.
7. Familia numerosa.
8. Localizados en zonas urbanas de la periferia.

– Relación profesor–alumno:

Aunque en las ideas de la actual Pedagogía se considera fundamental que exista entre el docente y los alumnos una relación alejada de los papeles que les confieren sus respectivos estatus y tendente al establecimiento de relaciones cordiales, personalizadas y tendiendo al fondo más que al contenido, en la práctica este tipo de relación educativa no es fácilmente sobrellevable por parte de los profesores. Se plantea así un dilema en el profesorado:

Por un lado, la necesidad de motivar al alumnado para provocar un cambio de actitud y una reconversión de la dinámica de aula. Por otro, la necesidad de atender a aquellos alumnos que a pesar de encontrarse en un grupo significativamente disruptivo muestran interés por aprender y valorar el proceso educativo para su formación ulterior. Es erróneo pensar que el control en el aula depende únicamente de la personalidad o la “maña” de cada profesor. Al contrario, tal control es perfectamente analizable en sus cauces y en sus estrategias y es, por tanto, posible dominar su técnica.

– **Relaciones alumno–alumno:**

Respecto a esta diada, los problemas son los siguientes:

- Grupos de presión. Grupos dominantes.
- Falta de respeto y solidaridad entre alumnos.
- Agresiones cotidianas. (*Bullying*) violencia interpersonal.
- Alumnado con necesidades educativas especiales.
- Integración o grupos étnicos diversos.

6.3.4. Manifestaciones de la violencia en las escuelas.

El famoso investigador *D. Olwens*, distingue epistemológicamente entre violencia y hostigamiento (1996, 357–390):

«Defino el hostigamiento escolar o victimización del modo siguiente: Un estudiante es objeto de hostigamiento cuando se halla expuesto(a), repetidamente y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes. La conducta violenta o la violencia deberían definirse como conducta agresiva cuando el agente o causante utiliza su fuerza corporal o un objeto (armas incluidas) para infligir daños o molestias (relativamente graves) a otro individuo.»

1. Tipos de hechos violentos.

- La disrupción: cuando los comportamientos en el aula no encajan con los valores del centro.
- La violencia: cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a otra persona del centro: violencia física, violencia verbal; la psicología: rechazo, burla, marginación, chantaje. Violencia indirecta es vandalismo o destrozo.
- El absentismo: derivado de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años.
- La invasión: entrada a la escuela de jóvenes ajenos al Centro.

2. Modalidades de violencia (Elzo, J., 1996, 13–32)

En la sociedad occidental serían:

- El racismo, en la que incluimos neonazis, skinheads y ultraderecha.
- La xenofobia, ve al extranjero como peligro.
- Nacionalismo radical y revolucionario; como en el País Vasco.
- Violencia antisocial, jóvenes desarraigados.
- Violencia gratuita, la agresividad gratuita entre escolares se podría definir como un comportamiento de prepotencia, abuso o agresión injustificada que unos chicos ejercen sobre otros.
- Puede ser un juego, violencia lúdica.
- Violencia identitaria, como el machismo, el no asumir frustraciones ni límites.
- El acoso e intimidación sexual.
- El bullying o maltrato entre iguales. Hablamos de personas que son elegidas como víctimas y que son sistemáticamente agredidas verbalmente, rechazadas, aisladas socialmente, ridiculizadas, motejadas.

3. Impacto de los medios de comunicación.

Es propio de nuestra cultura que, al alentar un espíritu extremadamente competitivo, hagamos hincapié en aquellas emociones agresivas que impulsan la competición aunque la agresividad propiamente dicha sea tabú.

«Puede que si nuestro sistema de educación reconociese la agresividad, nuestros niños no estarían pegados a la pantalla del televisor para presenciar un poco de violencia.»
(Melero, J., 1993, 55–71)

Ver la televisión –como casi toda la conducta social– es algo que tiene lugar en un contexto social. Los individuos interactúan unos con otros y hablan de las películas que están viendo o quieren ver. También pueden influirse entre sí para actuar agresivamente. Existen estudios en los que se demuestra cómo los modelos televisivos violentos ejercen en niños una notable influencia imitativa. Hay estudios experimentales que apoyan esta observación, cuando los estudiantes ven actores en escena. El iniciador de un acto hostil es percibido como agresivo, ofensivo y de comportamiento injusto. Si un actor ataca físicamente a otro en respuesta a una provocación, sin embargo, se juzga que está actuando en defensa propia y de forma justa.

Como saben Vds. los medios de comunicación, por su influencia en la educación de nuestros jóvenes han sido calificados como la escuela paralela. También pasan un número de horas nada

despreciable, diarias o semanales, delante del televisor o escuchando música en la radio o los walkman.

«Nuestros adolescentes han ido creciendo en esta atmósfera o caldo de cultivo de manera que se ha convertido en un modo de ser, en algo natural que forma parte del ser del adolescente.» (Blanco, P. y otros, 1997, 53–55)

El adolescente vive un momento vital en el que empieza a descubrir un mundo diferente del familiar, unas relaciones interpersonales ante las que se siente inseguro y necesita un guía o maestro. Los MMAA son el alimento que se le ofrece de forma desordenada. El adolescente actúa como ante un auditorio imaginario y empieza a dramatizar y a exagerar todo cuanto le sucede como si los demás prestáramos atención a las mismas cosas que él. Esta deficiencia desaparece cuando al fin tiene delante un auditorio real y constructivo. Por ello, los adolescentes que sólo disponen de auditorios imaginarios o virtuales, a través de la televisión, videojuegos o de Internet, pueden adentrarse en una espiral de riesgo muy seria.

6.4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

El adolescente necesita ser comprendido para acceder a su propia comprensión. Dado que el adolescente experimenta dificultades en el hallazgo de su yo, lo busca al nivel vital, más acá del lenguaje, más acá del desarrollo nocional; si no encuentra un yo en el educador, que esté afirmado, que sea auténtico en su cualidad y en su expresión, se habrá falseado el juego. Hay que insistir en el diálogo, para comunicarnos mediante la palabra. Hay que ser recíprocos en el intercambio. Ver de manera seria las propias limitaciones. A veces, el profesor debe recurrir a la autoridad, y los alumnos le aceptarán si hemos sido comprensivos con ellos. El diálogo debe ser auténtico; decir lo que sentimos y experimentamos. Insistir en el valor del silencio y el respeto del secreto.

El apoyo de profesionales especialistas, seguido de la diversificación curricular. Mejora del clima de aula mediante la enseñanza–aprendizaje de normas, valores y actitudes. La segunda estrategia más valorada, la diversificación curricular supone la plasmación del principio de individualización de la enseñanza, al adaptar el currículum a las características propias del sujeto: motivación, capacidad, intereses, etc. La formación de habilidades sociales, que mediante un clima de participación activa deben conocer y sentir la necesidad de tener normas para funcionar como grupo.

Consideramos que la educación en actitudes y valores puede utilizarse como instrumento de prevención de la violencia y que el marco que más posibilidades y potencial ofrece son los centros

educativos. En efecto, éstos se constituyen en un ámbito privilegiado para realizar actuaciones preventivas, ya que presentan las siguientes ventajas:

- Las personas están en la institución escolar en la edad en que se es más susceptible de adquirir valores, actitudes y hábitos adecuados a su desarrollo personal y social.
- Permite ofrecer una formación e información sobre el fenómeno de la violencia y sus efectos de una forma estructurada, sistemática y adecuada a cada edad.
- Puede ofrecer una acción intencional, específica y planificada, con posibilidad de evaluación y continuidad en el tiempo.
- Se puede trabajar no sólo con los alumnos, sino también colaborar con los profesores y padres en un objetivo común.

Una de las claves será conseguir motivar más a los alumnos/as, tarea no fácil, pero que quizá con medidas de atención a la diversidad pueda mejorarse. Lo que está claro es que la situación se agravará si no se interviene a corto plazo y con procedimientos más creativos y estructurales.

– *Magisterio Español, 31-1-01, pág. 4* –

*** La violencia escolar, nuevo reto para los centros educativos.**

– *Magisterio Español, 5-01 -01* –

*** Los alumnos del siglo XXI son violentos pero creativos.**

– *Magisterio Español, 23-5-01, pág. 3* –

*** Violencia Fomentar la convivencia es una asignatura pendiente en los centros.
Entre el 3% y el 12% de los alumnos son agresores o víctimas en las escuelas.**

Es necesario sustituir la pasividad por la actividad: una escuela realmente activa. Se ofrecen las posibilidades para que el educando pueda desarrollar su potencial energético. En vez de limitarnos a condenar la violencia, deberíamos pensar muy seriamente en ella a partir de una edad temprana y durante todo el resto de nuestra vida: pensar en lo que causa la violencia que hay en nosotros mismos y en los otros; en lo que podría hacerse para evitar estas causas o impedir que condujeran a actos violentos; en qué podría hacerse para que la energía engendrada por los estímulos que despiertan sentimientos violentos se encauzara hacia un comportamiento constructivo.

Es un cambio de mentalidad en secundaria, que es muy difícil de hacer, para el profesorado de secundaria en nuestro país todos estos temas son temas de psicólogos y de pedagogos. Y hay que ir haciéndose a la idea de que aparte de nuestros contenidos estrictamente académicos tenemos una serie de responsabilidades en cuanto al desarrollo social, moral y en términos de relaciones interpersonales de nuestros alumnos. Se forma a los profesores de manera académica o científica, pero se deja totalmente de lado una mínima preparación pedagógica y psicológica, que les permita

poseer estrategias personales para, si no solucionar los problemas, al menos saber afrontarlos con un mínimo de efectos para sí mismos.

La no violencia no es en modo alguno la resignación ante las injusticias. Consiste en comprometerse de manera no violenta, pero apasionada, en orden a la supresión de esas injusticias, es decir, en orden a suprimir la situación de violencia. Ejercitarle en el control de sí mismo, siguiendo el ritmo de su maduración, prepararle para la verdadera vida.

«De esta suerte, a través de los últimos grados de la socialización en la adolescencia, el adulto acabará por edificar a sí mismo, desarrollando el control de sí con vistas a una personalización y, por consiguiente, a una individuación y a una socialización auténticas.»
(Chauchard, P., 1971, 145–149)

La vida grupal ofrece la oportunidad de experimentar la insuficiencia de determinadas conductas, así como también la de descubrir el valor participativo y apreciable de otras. El acertado análisis y tematización de las conductas que se manifiestan dentro del grupo, les ofrece a los individuos una efectiva posibilidad de revisión de los motivos o evidencias internas que las sostienen. La mayor parte de los esfuerzos de la actitud educativa en la conducción de grupos están en definitiva destinados al *desarrollo de sentimientos, disposiciones y comportamientos solidarios*.

Deseamos acabar este epígrafe con una noticia aparecida en el periódico Magisterio Español del 6-III-02, pág. 14, referida a la Comunidad Valenciana y que expone bien a las claras la problemática de la inmigración. La escuela debe ser un ambiente de integración y no de lo contrario; además de solidario y favorecedor de igualdades. Como analizaremos en la segunda parte de la tesis, la D y T es un instrumento privilegiado para este tipo de intervención educativa.

– **COMUNIDAD VALENCIANA, Magisterio Español, 6-III-2002** –

*** Integración Tarancón cuantifica en 24.000 alumnos extranjeros los matriculados este año.
La escolarización inmigrante aumenta un 60% en un curso.**

● CAPÍTULO V

FUNDAMENTOS SOCIOCULTURALES Y ANTROPOLÓGICOS

1. Mito, símbolo y lenguaje.
2. Dimensión antropológica de la relación comunicativa.
3. La Sociolingüística.
4. Lenguaje, cultura y adolescencia.
5. Lenguaje, sociedad y escuela.
6. La cultura en la sociedad moderna.
7. Sociedad y escuela.
8. Rito, ceremonia y fiesta en el teatro.
9. Cultura y arte.
10. Antropología teatral.
11. Importancia del niño en la antropología.
12. Teorías del juego y juego simbólico–dramático.
 - 12.1. Concepto.
 - 12.2. Breve repaso histórico.
 - 12.3. Tendencias conceptuales del juego.
 - 12.4. El juego en la adolescencia.
 - 12.5. El juego y los adultos.
 - 12.6. El juego dramático.
 - 12.7. El juego dramático desde la perspectiva psicoanalítica.
 - 12.8. Conclusión.

EVANGELIO SEGÚN SAN JUAN

Prólogo

- ¹En el principio existía la Palabra
y la Palabra estaba con Dios,
y la Palabra era Dios.
²Ella estaba en el principio con Dios.
³Todo se hizo por ella
y sin ella no se hizo nada de cuanto
existe.
⁴En ella estaba la vida
y la vida era la luz de los hombres,
⁵y la luz brilla en las tinieblas,
y las tinieblas no la vencieron.
⁶Hubo un hombre, enviado por Dios;
se llamaba Juan.
⁷Este vino para un testimonio,
para dar testimonio de la luz,
para que todos creyeran por él.
⁸No era él la luz,
sino quien debía dar testimonio de la
luz.
⁹La Palabra era la luz verdadera
que ilumina a todo hombre
que viene a este mundo.
¹⁰En el mundo estaba,
y en el mundo fue hecho por ella,
y el mundo no la conoció.
¹¹Vino a su casa,
y los suyos no la recibieron.
¹²Pero a todos los que la recibieron
les dio poder de hacerse hijos de
Dios.

*«El teatro es un arte
El teatro es una ceremonia
El teatro es espectáculo
El teatro es una liberación individual y colectiva
El teatro es un juego
El teatro es un arte colectivo
El teatro es un arte complejo.»*

F. Bercebal.

CAPÍTULO V

1. MITO, SÍMBOLO Y LENGUAJE.

Hormona psíquica, denomina Ortega y Gasset al mito. *La noble imagen fantástica es una función interna sin la cual la vida psíquica se detendría parálitica. Ciertamente que no nos proporciona una adaptación intelectual a la realidad. El mito no encuentra en el mundo externo su objeto adecuado. Pero en cambio suscita en nosotros las corrientes indirectas de los sentimientos que nutren el pulso vital, mantienen a flote nuestro afán de vivir y aumentan la tensión de los más profundos resortes biológicos* (Ortega y Gasset, 1963). Los mitos tienen una estructura, un desarrollo, y dan origen a las ceremonias rituales y mágicas.

– El mito y el símbolo expresivo.

La magia es una forma concreta de participación, *el uso que el individuo cree poder hacer de las relaciones de participación con propósito de modificar la realidad. El pensamiento dispone siempre de un exceso de significaciones para la cantidad de objetos a los que pueden adherirlos. Desgarrado entre estos dos sistemas de referencias, el del significante y el del significado, el hombre solicita del pensamiento mágico un nuevo sistema de referencia, en cuyo seno pueden integrarse datos hasta entonces contradictorios.* En este sentido me parece esencial la extensión de lo psíquico a todas las dimensiones de la persona, de tal modo que la participación mítica viene a identificarse con

la función catártica propia de la estética teatral y razón de su origen. Catarsis que supera la funcionalidad orgánica y psicoanalítica que Lévi-Strauss atribuye a los símbolos míticos de la magia aplicada.

Ninguna de las manifestaciones que hasta el momento venimos tratando tendría lugar si no fuera por las innumerables posibilidades de la función simbólica. **Los signos** solamente no bastan; es necesaria una asociación arbitraria fruto de una convención social, para que un signo deje de denotar algo y se relacione con otro significado. Para Saussure, según su concepto de signo (combinación de un concepto y de una imagen acústica), un determinado contenido está indisolublemente asociado a una determinada expresión, tratándose de una delimitación convencional. En **el símbolo**, esta asociación se rompe, y entre el símbolo y lo simbolizado se establece una relación arbitraria. Es importante también señalar aquí las funciones que el austríaco Karl Bühler anota respecto a los enunciados expresivos que guardan una triple relación con el objeto simbolizado (la “cosa” de que se habla), con el emisor (el que habla, escribe o representa) y con el receptor (el que oye, lee o ve). El enunciado es “señal” para el oyente, “síntoma” de algo en el hablante y “símbolo” del contenido objetivo que transmite.

Luis Bonilla, en su estudio sobre la danza, la considera manifestación simbólica por excelencia. *Tanto las danzas prehistóricas o las de los pueblos actuales aborígenes, como las danzas más complicadas de solera mística o ritual, dejan de parecer incongruentemente ingenuas y salvajes cuando se acierta a encontrar en ellas un porqué de alto valor simbólico, tan evocador como el lenguaje y a veces en posesión de un legado más expresivo en este aspecto que el proporcionado por la palabra. No se trata ya aquí solamente de la expresión del gesto, del símbolo mímico, sino también del acto emocional, sugestivo y evocador expresado con las variaciones del ritmo corporal y tonal en un conjunto acabado y no sólo episódico de expresión total. Además del aspecto narrativo que se auxilia de símbolos mímicos, la danza puede tener un contenido mítico en el que toda ella es símbolo, expresión psíquica, legado inconsciente.*

«El símbolo, como instrumento del pensamiento, es capaz en la danza de penetrar profundamente en las raíces del substrato mental y expresar directamente lo que los signos hablados o escritos tardarían mucho más en comunicarnos... La emoción sentimental subjetiva logra hacerse objetiva en la danza gracias al ritmo expresivo, porque el movimiento uniforme adquiere consistencia propia; el ímpetu del sentimiento cobra duración al regularizarse su influencia haciendo confluír su propio estímulo con el sentimiento vital originario y suministrando, por lo tanto, a éste un contenido objetivo bello.» (Bonilla, L., 1964, 16–19)

Por los estudios antropológicos se deduce que hay una estrecha relación entre el desarrollo cultural y la utilización del símbolo, de tal manera que las culturas más elevadas han sido las que más han utilizado del simbolismo y las que más caso le han hecho. Es esta tendencia simbólica la que hizo del teatro una de las primeras manifestaciones artísticas de la humanidad, dado que en el teatro el símbolo juega, como en la danza, un papel catalizador que no sólo estimula, sino que define su propia esencia. «*Gracias a su carga simbólica el teatro deja de ser un fenómeno individual para convertirse en una manifestación colectiva cuya pervivencia es el símbolo quien la garantiza.*» (Poveda, L., 1995, 35 a 42)

Por el símbolo, el hombre experimenta su emancipación de lo inmediato, combina la realidad con sus deseos, proyecta su afectividad, se convierte en artista, en mediador, en sacerdote. El sueño será, por eso, la cuna del mito y del juego. El autor inglés Robert Louis Stevenson había pasado años buscando un argumento que se adaptara a su “fuerte sensación del doble ser del hombre”, cuando la trama de *El Dr. Jekyll y Mr. Hyde* se le reveló repentinamente en un sueño.

El signo es siempre menor que el concepto que representa, mientras que un símbolo siempre representa algo más que su significado evidente e inmediato. Además, los símbolos son productos naturales y espontáneos.

«El punto está subrayado por las ‘obras de teatro’. Asistir al teatro (que es una imitación de la vida) es una forma popular de evadirse de una parte activa del drama de la vida. el espectador puede identificarse con la obra y, sin embargo, seguir siendo intermediario de sus propias fantasías. Esta clase de identificación permitió a los griegos experimentar la catarsis, al igual, en gran parte, que el psicodrama iniciado por el psiquiatra J.L. Moreno se utiliza hoy día como ayuda terapéutica.» (Jung, C., 1997, 288)

Los sueños presentan, en su mayoría, el más extraño e indiferente material, y nada hay en su contenido que pueda considerarse como la realización de un deseo. El simbolismo onírico va mucho más allá de los sueños. No pertenece a ellos como cosa propia, sino que domina de igual manera la representación en las fábulas, mitos y leyendas, en los chistes y en el folklore permitiéndonos descubrir las relaciones íntimas del sueño con estas producciones. Debemos tener en cuenta que no constituye un producto de la elaboración del sueño, sino que es una peculiaridad –probablemente de nuestro pensamiento inconsciente– que «*proporciona a dicha elaboración el material para la condensación, el desplazamiento y la dramatización.*» (Freud, S., 1995, 91)

El famoso investigador del lenguaje T. Todorov (1993, 412–428) nos ofrece referencias históricas sobre distintas teorías del signo y el símbolo. Veamos brevemente algunas de ellas.

En “*De la dialéctica*” de S. Agustín, se lee la siguiente definición: «*Un signo es lo que se muestra por sí mismo al sentido y lo que más allá de sí mismo, muestra también alguna otra cosa al espíritu. Hablar es transmitir un signo con ayuda de un sonido articulado.*»

– **San Agustín, en su ‘Doctrina cristiana’ dice:**

«Los signos que hacen los histriones al bailar carecerían de sentido si los recibieran de la naturaleza y no de la institución y del asentimiento de los hombres. Aún hoy, cuando alguien entra en el teatro sin ser iniciado en semejantes puerilidades, es inútil que preste toda su atención si no aprende por medio de otra persona el significado de los gestos de los actores.»

– **La misma afirmación en las “Confesiones”:**

«Los gestos son como el lenguaje natural de todos los pueblos, hecho de cambios fisionómicos, guiños y movimientos de los demás miembros, y también del tono de la voz que revela el sentimiento del alma en la persecución, la posesión, el rechazo o la huida de las cosas.»

– **O como dice Schelling:** «*Hacer poesía no es otra cosa que simbolizar.*»

Así definido, el símbolo coincide en su extensión con el arte o, en todo caso, con la esencia del arte.

– **Renan:**

«El traslado o la metáfora fue, así, el gran procedimiento de la formación del lenguaje.»

– **Jespersen:**

«La expresión del pensamiento tiende a hacerse cada vez más mecánica o prosaica. El hombre primitivo, sin embargo, a juzgar por la naturaleza de su lenguaje, estaba siempre obligado a utilizar palabras y expresiones de manera figurada: estaba forzado a expresar sus pensamientos en el lenguaje de la poesía. La lengua de los salvajes modernos suele describirse como abundantemente metafórica y rica en toda clase de expresiones figuradas y metafóricas.»

– **Condillac** escribe en el primer capítulo de su **Gramática:**

«Los gestos, los movimientos del rostro y los acentos inarticulados: he ahí, monseñor, los primeros medios de que los hombres dispusieron para comunicar sus pensamientos. El lenguaje que se forma con esos signos se denomina ‘lenguaje de acción’.»

El lenguaje gestual está en el origen absoluto del lenguaje. Según Van Ginneken, «*el gesto es lo primero, pues forma parte de la acción que designará.*»

– **La lengua es ante todo expresión del individuo:** «*El primer [elemento en el lenguaje] – exclamará Humboldt– es naturalmente la personalidad del sujeto hablante, que está en contacto permanente e inmediato con la naturaleza y que no puede sino oponerle, hasta en el lenguaje, la expresión de su yo.*»

El lenguaje es un instrumento de acción. Y la naturaleza misma del lenguaje está determinada por su finalidad. Cada palabra ha sido elegida, cada giro, cada silencio, el tono de voz en el tiempo, la parsimonia o la vivacidad, las inflexiones melódicas y el ritmo de hablar, según necesidades estratégicas de la acción sobre el prójimo.

De ahí la consecuencia previsible: «*los llamados valores afectivos ‘no son separables de los conceptuales’, forman parte del significado por cuanto no existe en la mente humana ‘ni un solo concepto que no sea afectivo, en grado mínimo o en grado sumo.*» (Alvar, M., 1990, 236)

2. DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA.

Uno de los caracteres constitutivos de la esencia de la persona humana más conocidos en la tradición filosófica es el de su *relacionabilidad*.

«La relación de alienación es aquella en la que existe otro, individual como elemento de relación, pero sin que ese otro tenga relevancia y sea en sí centro de la relación; y la conducta de alteridad en la que el otro no es sólo elemento individual de la relación, sino fin y sujeto agente de una relación en la que se tiene en cuenta la vida personal y la situación real del otro.» (Sarramona, J., 1988, 35)

El yo no existe sino en tanto en cuanto se trata a sí mismo como siendo para el otro y en relación con él. Son las dos direcciones fundamentales a las que está abierta la persona humana que se exigen y complementan. Reducido a la condición de él, de objeto, el hombre se convierte en el puro ser impersonal de la existencia tecnificada, colectivizada y abstracta. Las características que definen, por el contrario, para Marcel el tú frente a él son:

- *La no-objetividad;* “al afirmar que tú eres tú, afirmo una persona singular y no una realidad objetivable. Algo hay en ti, en suma, que yo no puedo subordinar a mis fines propios, ni convertir en objeto.
- *Responsividad;* “yo no me dirijo en segunda persona, sino a aquello que considero capaz de responderme, aún cuando esta respuesta no sea sino un silencio inteligente...,

llamándote tú declaro que puedes responderme, que de un modo u otro me tienes en cuenta”.

- *Ininventariabilidad*; el tú no puede ser considerado como una suma de cualidades.
- *Existencia comunicante del tú*; la comunicación con el tú es comunión contigo en el ser; yo no me tengo y tú no me tienes cuando para mí eres un tú; tú y yo somos el uno con el otro; la relación yo–tú es comunidad con el ser (co–esse).

«Un conjunto de normas, signos y señales se constituyen en lenguaje cuando configuran un auténtico vehículo para la comunicación entre individuos.» (Hernández, M. y Sánchez, M., 2000, 104)

Todo lenguaje nos capacita para comunicarnos con otros; por tanto, un lenguaje lo será si es asequible a todos con un normal esfuerzo y si permite situarnos en cualquiera de las dos posiciones sabidas en toda comunicación: emisor y/o receptor.

En el ámbito de la Antropología Lingüística y Cultural, la Sociolingüística y la Sociología Interaccional también se han producido aportaciones interesantes. Una de esas aportaciones ha consistido en una reformulación del concepto de *comunicación*, que se presenta complejo y amplio.

En principio, y por influencia de la ingeniería de la comunicación que fue la que acuñó el término en su sentido moderno, el interés en el estudio de la comunicación se centró en el valor de ésta como acto de transmisión de información. Con el tiempo el valor del vocablo se ha ido ampliando y así, aunando aportaciones de varios autores, hacen una completa caracterización del mismo. *Canale (1986:65)* la entiende:

«[...] como el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales y de procesos de producción y comprensión.»

El discurso suscita la subjetividad por consistir en instancias discretas. El lenguaje propone de alguna manera formas “vacías” que cada persona utiliza al hablar y refiere a su “persona”, definiéndose al mismo tiempo a sí misma como *yo* y a un compañero como *tú*. En el estudio de los factores que más contribuyen a una comunicación de calidad en las relaciones interpersonales, la apertura y la revelación de sentimientos aparece como uno de los más influyentes.

«El hombre se constituye como sujeto en y por el lenguaje.» (Paulus, J., 1975, 92). Es decir, “como la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas que tiene, y asegura la permanencia de la conciencia”; por el lenguaje se constituye, correlativamente y mediante

contraste, la personalidad del *otro*, al que el *yo* dirige su elección bajo la mención del *tú*; por el lenguaje se hace posible una forma de *comunicación* típicamente humana entre el *yo* y el *tú*.

Todos los lenguajes tienen dos niveles de desarrollo:

1. El nivel común.
2. El nivel creativo y artístico que requiere unas dotes especiales y hace que ciertas personas utilicen los códigos con resultados innovadores.

Ahora vamos a repasar brevemente los tipos de lenguajes que se utilizan para comunicar:

1. Lenguaje verbal: Opinamos que, en la comunicación, una buena parte de las dificultades para compartir el significado total es debida a que las palabras están muy lejos de significar la misma cosa para dos interlocutores. Las palabras, además del valor denotativo, o conceptual, mediante el cual representamos conceptos concretos y universales, tienen una función connotativa, asociada a las experiencias afectivas propias de cada persona.

2. Lenguaje tonal: Los decibelios, matices, modulaciones y arrastres de la voz, que revelan un estado interior con respecto a ti mismo, al entorno y al que te escucha.

3. Lenguaje gestual: La forma peculiar que tienes de acompañar a la palabra con movimientos de brazos y manos, giros de la cara, miradas o sonrisas. Dichos movimientos transmiten normalmente los sentimientos y emociones que subyacen a la palabra.

4. Lenguaje postural: La sensación global que tu cuerpo emite según la forma en que se sienta o se mantiene erguido. Pueden ser mensajes de relajación, crispación, tensión muscular, concentración, cooperación, aceptación o rechazo.

5. Lenguaje situacional: Ubicación de la mesa de trabajo, de la posición relativa que prefieres al interactuar con el resto de miembros del grupo.

6. Lenguaje kinésico: Es la forma de moverte habitualmente al comunicarte con otros. Balanceo, rigidez, recorridos en forma de T o en forma de S.

La comunicación entre los seres humanos ha sido objeto de innumerables estudios. Históricamente el ser humano sociable por naturaleza, tuvo que comunicarse primero con sus semejantes para luego lograr agruparse. Sin la conquista de un lenguaje que lo hiciera posible, este fenómeno social no se hubiera producido. Es el lenguaje, pues, el que posibilita la evolución social e intelectual del ser humano, que no se limitó a la comunicación directa a través de la palabra, sino que llegó hasta el nivel escrito.

«Ese relacionarse entre los seres humanos es fundamental, ya que al comunicarnos hacemos saber a otros lo que pensamos, lo que sentimos o lo que deseamos. Esta necesidad fue causa evidente de la aparición en tiempos remotos del arte de la representación que culminó entre los griegos con el nacimiento del Teatro. En éste surge un intercambio de información entre la escena y el público.»
(García del Toro, A., 1995, 35)

La representación dramática era natural en la raza humana, como expresión de las ideas, mucho antes de que se desarrollara el lenguaje, es decir, la expresión de las ideas por medio de la palabra. El teatro, como actividad humana es un medio de comunicación cultural. Podemos agregar que la comunicación teatral es un acto en el que las partes han decidido voluntariamente participar del mismo y que el mensaje debe tener signos referidos a la experiencia común del emisor y del receptor en la transmisión del significado. El lenguaje dramático que quiera ser un modelo de expresión para la comunicación debe ser:

- Humano.
- Comunicativo.
- Espontáneo.
- Desinhibido y
- Corporalmente expresivo.

3. LA SOCIOLINGÜÍSTICA.

Si coincidimos en que la comunicación, y su instrumento por excelencia –el lenguaje–, fundamentan y hacen posible la vida social, y en que la escuela –en la que por eso mismo el lenguaje adquiere una relevancia esencial como instrumento de comunicación y representación. La lengua de una sociedad es un aspecto de su cultura; además, el conocimiento cultural se transmite casi siempre de forma verbal, por lo que el pensamiento, la socialización y, en consecuencia, la identidad personal y sociocultural están condicionados de una manera innegable por la lengua. En nuestro caso, añadimos también como matización la circunstancia de que en estos procesos es la lengua oral la que ocupa el lugar de privilegio. La Sociolingüística es la ciencia que ofrece un marco donde situar los diferentes elementos que intervienen en el uso lingüístico. Permite analizar y comprender las relaciones que existen entre lengua, cultura y sociedad, al tiempo que proporciona instrumentos de análisis de las interacciones verbales integrando elementos socioculturales, lingüísticos y cognitivos, es decir, ofrece una visión de la comunicación como lugar de encuentro entre lo social y lo individual. Fishman (1995), al que ya hemos mencionado como uno de los pioneros en este tipo de estudio, es autor de una obra clave, *Sociolingüística*, en la que se ocupa de algunos aspectos esenciales del nuevo campo científico.

Parece claro que una de las razones que explican la continuidad de la diversidad lingüística en el interior de una comunidad es que los límites lingüísticos han sido tradicionalmente usados como medios de control social. En la medida en que el lenguaje da poder a un grupo particular, dicho grupo puede intentar mantener el control sobre su propio lenguaje, dialecto o estilo, estableciendo patrones de buen habla e impidiendo el acceso a los mismos de los restantes grupos.

En resumen, la Sociología del Lenguaje pretende descubrir no sólo las reglas sociales que determinan y explican la conducta lingüística y las actitudes ante la lengua de una comunidad, sino también analizar el valor simbólico que las variedades lingüísticas tienen para los hablantes. Que éstas adquieran valor simbólico en y por sí mismas es una consecuencia inevitable de su diferenciación funcional. El lenguaje (el texto) se da siempre en un contexto que le da sentido y con el que entra en un proceso de retroalimentación permanente: el contexto, el cual va más allá de lo meramente verbal e incluye al texto mismo, las actividades no verbales que lo acompañan y el entorno cultural en que se desarrolla. El contexto es anterior al texto y sirve de puente entre éste y la situación.

A. Tusón (1994) señala que, frente al concepto de *comunidad lingüística* entendida como un todo homogéneo por generativistas y estructuralistas, con las nuevas ciencias de orientación social aparece el de *comunidad de habla* que pone el acento en la organización que se establece entre los miembros de un grupo a través de las redes de comunicación social e interindividual. Estas relaciones entre texto y contexto son de índole tan estrecha que, lógicamente, el lenguaje no puede ser uniforme y siempre incluirá variaciones sociales (dialectos) y funcionales (registros). En el uso de lengua se producen variaciones que dependen de los usuarios: las variedades geográficas, dependientes de la procedencia geográfica del hablante (*variación diatópica*), y las variedades sociales, según la edad, el sexo, la pertenencia a un grupo étnico, el nivel económico y el grado de acceso a los bienes culturales (*variación diastrática*).

4. LENGUAJE, CULTURA Y ADOLESCENCIA.

Una de las más importantes expresiones del mundo cultural es el lenguaje. Todas las actividades y vínculos humanos, se realizan en un medio lingüístico que las hace posibles. De esta manera llegamos a comprender la naturaleza social del ser humano, como un sistema de necesidades cooperativas tanto materiales como afectivas y de tendencias a la cooperación y participación, que llegan a consolidarse y a tomar forma asumida en cuanto encuentran acogida y orientación social. El hombre siente sus actitudes, vivencias y comportamientos, verdaderamente consagrados cuando puede identificarlos con aquellas actitudes, vivencias y comportamientos, que han sido exaltados mediante el elogio de las tradiciones.

Entendida como la fase de la vida individual comprendida entre la pubertad fisiológica (una condición natural) y el reconocimiento del estatus adulto (una condición cultural), se ha afirmado que la juventud constituye un universal de la cultura, una fase natural del desarrollo humano que se encontraría en todas las sociedades y momentos históricos, explicado por la necesidad de un periodo de preparación y maduración entre la dependencia infantil y la plena inserción social.

«Por tribalización de la juventud se entiende, así, la cada día más peligrosa generación de grupos y subgrupos de carácter cerrado y cuasi-patológico, enfrentados entre ellos en torno a modas, mitos, tótems y exóticos atuendos, con un marcado tinte de violencia.» (Feixa, C., 1990, 19–21)

A.P. Muñoz Carrión (1996, 59–71) cita los datos de la encuesta disponible en 1990 sobre el comportamiento cultural de los jóvenes españoles y nos dice conclusiones tan importantes como éstas: los estudios intervienen de forma decisiva, lógicamente, en las prácticas culturales como la lectura o la asistencia al teatro, pero también intervienen en las prácticas como el deporte, la asistencia a parques y jardines, el ir a bailar, tocar instrumentos, etc. En general, son escasos los momentos de la vida de los jóvenes en los que, en la actualidad, se ven sometidos a una fuerte influencia de la cultura que podríamos llamar oficial. Como consecuencia de todo esto surge un sentimiento de identidad ciudadana; sentimiento local de raíces arcaicas. Reivindicación del endogrupo frente al exogrupo. Autoafirmación en todos los aspectos de la expresión cultural. Uso de los medios de comunicación de masas para reivindicar la citada subcultura, para difundir su jerga y traslación de los referentes del exogrupo a los referentes del endogrupo: sólo se habla de uno mismo o de problemas íntimos.

En resumen, se insiste en la inversión en el cuerpo y en el contexto, y en la manipulación del mismo hasta el extremo de llegar a una familiarización con los matices expresivos, es decir, con los elementos que compondrán el plano de la expresión con el que se va a hablar: Elaboración de una complicada sintaxis a partir de todos estos micro-elementos y articulación de la misma en la unidad: personaje. El cuerpo es en sí la nueva enunciación que reemplaza al verbo.

La palabra aparece relegada o sometida a todos estos factores. La palabra o el discurso oral se diluye en una comunicación que no aporta más información que el hecho de mostrar interés por decir algo, por conectarse, importando cada vez menos lo que se dice. Se habla y se transmite una información concreta, pero se indica cómo debe entenderse dicha información recurriendo a los citados procedimientos kinésicos y proxémicos (corporales y territoriales). Es decir, se comunica un mensaje y se metacomunica sobre cómo debe entenderse dicho mensaje. Así, con pocas palabras (rollo, marcha, movida, etc.) y con muchos evaluadores metacomunicativos se puede construir todo

un lenguaje complejo de aprender, por ser muy contextual, y de utilizar, aunque muy apto para la relación interpersonal.

En efecto, la elaboración de lenguajes en los que predominan los aspectos metacomunicativos (gestos, posturas, ademanes, etc.) sobre los comunicativos, conduce a posibilitar interacciones en donde predomina la comunicación acerca de la relación que mantienen entre sí los comunicantes, sobre las interacciones en donde predominan las comunicaciones acerca de los contenidos. Porque mientras los lenguajes como las palabras (digitales) son muy aptos para transmitir información sobre contenidos, los lenguajes no verbales (analógicos), casi sólo pueden transmitir información acerca de las relaciones que mantienen entre sí los interactuantes.

Los adolescentes poseen una determinada limitación en cuanto a la capacidad de expresión verbal, revelando dificultades para diferenciar y denominar conceptos, sentimientos, afectos, pensamientos y emociones. Parecería que les faltara el vocablo significante capaz de representar lo que en ese momento sienten, viven o piensan. Sin embargo, entre grupos de adolescentes, el uso de sus jergas es común y es un instrumento eficaz para sus necesidades comunicativas grupales. Uno llegaría a decir que, de cierta manera, el lenguaje que usan traduce la crisis de identidad del adolescente. Se expresan mediante condensaciones, con múltiples significados conceptuales (polisemia), de una manera muy imprecisa, sin definición y muy poco diferenciada. Para terminar, el *acting out*, como otras manifestaciones corporales, puede estar vinculado a la vida mental primitiva como un medio de comunicación. Su dramatización concreta e inconsciente no necesita ser obligatoriamente fruto de la represión. Puede ser una forma primitiva y original del proceso evolutivo de la comunicación.

«A los hombres jóvenes les ha metido la tristeza en el alma la sociedad prostituyente. Ellos inventaron la canción, el ritmo que hoy entretiene a la sociedad hecha. Crearon el verso desgarrado y el alma buída. Nos trajeron al mundo avulgarado el desenfado lírico: la belleza desnuda, insultante y liberadora. Han sacado a la luz el secreto afán de plenitud del hombre-masa, que quiere evadirse de su mediocridad. Están intentando vivir el teatro como existencia casi real: un teatro hecho de calle, de urbanismo socializado trasfundido en belleza. Han pensado contra la 'razón'. Lo que se permite que se cante, lo que se permite que se piense, no se permite que se haga. Se tolera, y hasta se paga, la sola 'canción', el de la sociedad autocrática. Están permitidas las maravillosas adivinaciones de la 'cultura' (de los líricos, de los genios, de los sabios...); pero no está permitido que se intente poner en práctica tales adivinaciones, no está tolerado hacerlas.» (Arellano, J., 1981, 135-140)

5. LENGUAJE, SOCIEDAD Y ESCUELA.

A pesar de la unanimidad que se da entre los especialistas respecto a la necesidad de educar a los niños y jóvenes para saber comunicar, es curioso observar la falta de espacios otorgados en el sistema educativo a ello. Prácticamente en ningún grado de la escolaridad, se da con el suficiente acento y amplitud una asignatura que trate el tema de las relaciones interpersonales y de la comunicación, con los problemas correspondientes. La primera pregunta que surge en este ámbito es la de qué puede aportar la Sociolingüística a la enseñanza de la lengua. Ya hemos apuntado algunas notas en este sentido, pero vale la pena insistir en tres aspectos: una visión de la sociedad y de la escuela como institución y como ámbito social, una visión determinada del individuo (aprendiz y profesor), y una concepción de la interacción comunicativa que presenta el aula como escenario comunicativo.

El objetivo de la enseñanza de la lengua en la educación obligatoria consiste en hablar, escribir, leer y escuchar con soltura en el entorno social del alumno y, además, en reflexionar sobre el uso, es decir, en tomar conciencia de la dimensión sociocultural del uso lingüístico. Desde la Sociolingüística el hablante no es nunca un hablante–oyente ideal. El aprendiz y el profesor pertenecen a grupos sociales y generacionales distintos, lo que supone repertorios verbales diferentes; además, en el aula también tienen estatus diferentes. En este sentido, Sonsoles Fernández (1987) examina las relaciones entre lenguaje y fracaso escolar, y expone que éste se relaciona íntimamente con problemas de lenguaje lo cual afecta en mayor proporción a los niños provenientes de las clases culturales desfavorecidas. A partir de esta constatación se han buscado las causas y se han planteado diferentes soluciones para mitigar el fracaso escolar igualando el nivel lingüístico.

La educación lingüística tiene la difícil tarea de intentar compensar –en la medida en que le sea posible– el déficit de capital lingüístico y cultural de los alumnos de las clases socialmente desfavorecidas, promoviendo situaciones de aprendizaje vinculadas a contextos formales de comunicación y a los registros y a las variedades adecuadas en tales contextos. Aún así, el lenguaje debe entenderse como una forma de educación integral, donde el lenguaje oral y escrito, se completan con las otras formas de expresión. El lenguaje entendido como medio de expresión y comunicación es base de la creatividad. En palabras del pedagogo Malaguzzi, la expresión de los niños ha de servir de vehículo a la creatividad, donde confluyen los otros “lenguajes”, los del sentimiento, la afectividad y el inconsciente.

6. LA CULTURA EN LA SOCIEDAD MODERNA.

La cultura aparece así como un sistema de lenguaje cuyas manifestaciones concretas son textos de esa cultura. Siguiendo la tradición cultural que considera el mundo como texto.

«El ‘trabajo’ fundamental de la cultura, como intentaremos demostrar, consiste en organizar estructuralmente el mundo que rodea al hombre.» (Lotman, J., 1979, 70)

Desde un punto de vista sociológico, los cambios que supuso la transición de la sociedad tradicional a la sociedad industrial pueden ser analizados de diversa manera. Los contrastes fundamentales que se producen entre uno y otro tipo de sociedad. Se encuentran: *el humanismo*, con su desconfianza hacia el escolasticismo y su apelación a las libertades; humanismo, que va a influir en una preocupación mayor por los *hechos* que por las *verdades*; el *protestantismo*, que supone un germen de rebelión frente a los principios de autoridad y de tradición; el *racionalismo*, “que desalojó lo sobrenatural del ámbito del mundo y emplazó al hombre en el contorno del universo material”, orientándole a la búsqueda de explicaciones racionales, y no sobrenaturales, de las cosas; el *espíritu burgués* con su afán de medida y de control, que influye en una orientación cuantitativista, de búsqueda de las cantidades y no de las cualidades, etc.

PRINCIPALES CONTRASTES ENTRE LA SOCIEDAD TRADICIONAL Y LA SOCIEDAD INDUSTRIAL.

1. SOCIEDADES TRADICIONALES

Tecnológicamente primitivas.

Pobres.

De dimensiones reducidas.

Escasa división del trabajo y escasa especialización.

Muchos de los roles, si no la mayoría, están incluidos en el parentesco.

Cada individuo ocupa un número limitado de roles.

El parentesco es la institución dominante del conjunto de la estructura social.

Prealfabetizada, ágrafa. Ausencia de “mass media”; La comunicación se realiza mediante la palabra. Tradición oral.

Principalmente rurales.

2. SOCIEDAD INDUSTRIAL MODERNA

Tecnológicamente avanzada.

Rica.

De grandes dimensiones.

Compleja división del trabajo y gran especialización.

Menos importancia de los roles de parentesco, sobrepasados por otros roles.

Existe una estructura compleja, en la que cada individuo ocupa numerosos roles.

Aunque el parentesco sigue siendo vital, sólo constituye una parte relativamente pequeña de la estructura social.

Alfabetizada. Importancia de los “mass media”. (También en cintas, películas, etc.).

Principalmente urbana.

Pequeñas comunidades autosuficientes, culturalmente uniformes. Con diversidad entre las culturas locales, pero no dentro de las mismas.

Comunidades grandes, interdependientes. Existe una rica variedad de subculturas dentro del mundo único.

El profesor de la Universidad de Alicante C. Nieto (1997, 138 a 160) analiza con gran acierto tanto los elementos que forman la cosmología de una cultura (como la nuestra) y las manifestaciones o resultados, las funciones, las expresiones y las perspectivas de la misma.

La interacción social tiene lugar en un espacio y en un tiempo preciso, en una situación determinada espacialmente y en un marco temporal delimitado. Los actores sociales interactúan recíprocamente con sujetos en una escena concreta. La estructuración de las relaciones sociales (en intercambios y en la vida cotidiana) tiene, pues, como referencias esenciales las dimensiones espacio-temporales. Por esta cualidad se liga la vida sentimental más fuertemente a un espacio y lo configura de un modo diferenciado, incomparable y único. Los límites espaciales no son otra cosa sino la cristalización de aquellos procesos que actúan en las fronteras de lo anímico, únicos límites reales: son las personas las que ponen barreras entre ellas. Así, la afirmación que resalta la distancia como una cuestión social antes que espacial no contradice sino que refuerza aquella otra que pone de manifiesto el hecho de que frente a una densidad elevada las personas reaccionan aumentando la distancia interior (interpersonal) de suerte que se contrapesan. Cuando falta la distancia exterior actúa la necesaria acentuación de la interior, la delimitación de las esferas personales, la repulsa de intimidades desmedidas.

E. Fromm también se adhiere a las críticas contra la sociedad moderna cuando afirma que: *«El capitalismo moderno necesita hombres que cooperen mansamente y en gran número; que quieran consumir cada vez más; y cuyos gustos estén estandarizados y puedan modificarse y anticiparse fácilmente. Necesita hombres que se sientan libres e independientes, no sometidos a ninguna autoridad, principio o conciencia moral –dispuestos, empero, a que los manejen, a hacer lo que se espera de ellos, a encajar sin dificultades en la maquinaria social–; a los que se pueda guiar sin recurrir a la fuerza, conducir, sin líderes, impulsar sin finalidad alguna –excepto la de cumplir, apresurarse, funcionar, seguir adelante–.»* (2000, 86)

La cultura es un concepto de amplio alcance y en su seno se desarrollan varios y múltiples aspectos, tan variados como lo es la acción humana individual y colectiva (sobre todo).

«Los elementos que organizan una cosmología (basándose en Galtung) son: espacio, tiempo, conocimiento, persona-naturaleza, persona-persona, persona-transpersonal, lenguaje y belleza, que vendrán a ser los títulos de los grandes temas de la cultura.» (Nieto, C., 1997, 138 a 160)

El **conocimiento** queda estructurado por dos modelos principales: el *atomista o monádico*, que considera a la realidad constituida por unidades o variables, propia de los sistemas analíticos deductivos/inductivos (Atomistas, Descartes, etc.), y el *holístico o de la totalidad*, más bien dialécticos, más propio de los constructores de sistemas (Platón, Fichte, Hegel...). La relación **persona–persona** o las relaciones sociales, se dan como problema y se presta atención sólo en los sistemas holístico–dialécticos, no en los atomistas. El **lenguaje**, por su parte, transmite las características más ocultas y los valores más profundos de toda cultura de un modo inmediato y fidedigno. La **belleza** viene a manifestar la dimensión simbólica de nuestra cultura.

Nos interesa reseñar brevemente algunas manifestaciones de la cultura:

- a) *Modelos sociales*. Los modelos son “*guías, directivas, prescripciones, y a veces normas que pretenden ser válidas y reclaman obediencia, a menudo, en forma hasta imperativa*”.
- b) *Las conductas colectivas*, llamadas a regular el comportamiento, tienen varios grados:
 - a) las rituales y las relacionadas con los procesos judiciales, rigurosas y formales, carecen de espontaneidad alguna;
 - b) más flexibles que las anteriores serían las prácticas, costumbres, rutinas o géneros de vida como el “folklore”;
 - c) fluidas y cambiantes son las relacionadas con la moda del vestido, las literarias, artísticas, filosóficas, etc.;
 - d) las inesperadas, “irregulares”, no conformistas, resistentes, insubordinadas, etc. tienen a los modelos de conducta en jaque y son las realmente innovadoras. Estos niveles suelen entrar en conflicto frecuente entre sí.
- c) *Los roles sociales* son el fundamento de las conductas colectivas de regularidad variada, en cuanto implican un cruzamiento de esos roles asumidos, interpretados y representados por conjuntos sociales.
- d) *Las actitudes colectivas* son disposiciones a obrar de determinada forma, a reaccionar en cierto sentido, a conducirse de cierta manera, etc., no solo los individuos sino los grupos, clases sociales, sociedades enteras... a asumir roles sociales particulares, a ser guiados por símbolos específicos; éstas implican una mentalidad (preferencias y repugnancias afectivas), predisposiciones a conductas y reacciones colectivas, en donde se manifiestan los valores específicos de una colectividad y los símbolos sociales.
- e) *Los símbolos sociales* son ciertos signos que sólo expresan parcialmente los contenidos representados y que sirven de mediadores entre dichos contenidos y los agentes colectivos e individuales que los formulan y a los cuales se dirigen.

Para que los símbolos sean válidos, es menester que se basen en intuiciones colectivas (intelectuales, emotivas y voluntarias) y en actos creadores de los Nosotros, de los grupos y de las sociedades globales.

Las *funciones* pueden ser de seis tipos:

- la conservación del patrimonio cultural,
- la creación del patrimonio cultural,
- la edición de productos culturales,
- la representación de obras culturales,
- la comunicación de obras culturales,
- la animación cultural.

Las *expresiones* que de algún modo abarcan una experiencia cultural:

- la expresión literaria o escrita,
- la expresión musical,
- la expresión plástica y arquitectónica,
- la expresión escénica,
- la expresión cinematográfica,
- la expresión radiodifundida y televisada,
- la cultura física,
- el turismo.

Las *perspectivas* para acercarnos al modo activo de acercarnos a la cultura son:

a) *La sectorial*: es una de las más significativas. Nos pone en contacto con la evolución de la cultura y nos obliga a tomar el pulso a la situación presente. Aparte de las disciplinas como la pintura, la escultura, la arquitectura, el teatro, la danza, las letras (que principalmente incluyen la literatura, la filosofía, la historia, los idiomas), la religión, la música y el cine, se añaden la historieta, el patrimonio y el deporte con sus numerosas disciplinas. La fotografía, los medios de comunicación, también con subdivisiones muy significativas (radio, TV., publicidad, etc.), el ocio, la ciencia (que ha estallado en innumerables ramas) también son sectores muy importantes de la cultura.

b) *La dinámica*: el autor arriba citado, indica 5 procesos que se articulan entre sí, a saber:

«1°. *La creación de obras culturales (artísticas, científicas, literarias, filosóficas, etc.)*

2°. *La crítica que, de hecho, juega un papel de legitimación.*

3°. *La conservación de estas obras bajo múltiples formas: bibliotecas, archivos, museos.*

4°. *La educación y la difusión de las obras culturales así como la animación.*

5°. *El consumo cultural o los modos de vida.»*

c) *La transversal*: pone de manifiesto que la cultura organiza y orienta todas las acciones humanas a través de los elementos que hacíamos mención de ellos en las páginas anteriores. Ello es evidente en el juego y en la fiesta. Ambos se hallan semiestructurados, potenciando la creatividad, el cambio, la nueva normatividad, y se ubican simultáneamente entre el orden y el desorden, entre lo profano y lo sagrado, entre lo imaginario y lo real.

Asimismo, otro profesor de dicha Universidad, B. Oltra (1995) propone un curioso modelo que recoge la imagen y las palabras que representan el proceso, la realidad, el sistema y los frutos de la cultura, según lo que hasta aquí hemos expuesto.

7. SOCIEDAD Y ESCUELA.

– *Microfísica de la escuela, C. de Ped. N° 203, Mayo* –

Los trabajos de Foucault sobre la *Historia de la locura*, *Las palabras y las cosas*, la *Arqueología del saber*, así como *Vigilar y castigar* y la *Historia de la sexualidad* pueden contribuir a replantear una teoría del currículum escolar. Esos saberes que los profesores nos afanamos en transmitir, y que los alumnos deben incorporar como si se tratase de la única verdad, gozan aún en las instituciones escolares de un estatuto más próximo a la divinización de la naturaleza que al conocimiento entendido como proceso. Y sin embargo el conocimiento no se compone de verdades, sino de indagaciones que se sustentan en una larga saga de errores. El gran reto del conocimiento no consiste tanto en repetir lo ya sabido, en memorizar lo dicho, en incorporar los saberes científicos como si fuesen dogmas, cuanto en indagar, en tantear, en avanzar por sendas sin nombre con el riesgo de perderse en territorios desconocidos. «¿Por qué entonces las instituciones de enseñanza transmiten conocimientos científicos reificados y se muestran tan alérgicas a dar cuenta de los procesos de descubrimiento y a crear entre estudiantes y profesores hábitos de experimentación en analogía con los propios procesos de la investigación científica?» (Álvarez-Uría, F., 1992, 53–59)

Con frecuencia, los etnógrafos han forjado su visión de las escuelas alrededor del concepto de transmisión cultural. Bajo este punto de vista, la escuela actúa primordialmente como un agente de la cultura, transmitiendo un conjunto complejo de actitudes, valores, comportamientos y expectativas que permitirán a una nueva generación mantener la cultura como un fenómeno en continuidad. Es la etnografía de la *comunicación* en el aula, y no simplemente el estudio del uso de las reglas gramaticales que hacen los niños o incluso de su comportamiento verbal, lo que puede iluminar las áreas de falta de entendimiento mutuo y de frustración, con el consecuente cese del aprendizaje.

– *Atributos estructurales del rol de estudiante* –

La cuestión de por qué los estudiantes desempeñan un rol relativamente pasivo en la vida académica de la escuela y de qué es lo que ellos llegan a conocer como resultado directo de ese rol está relacionada con la manera en la que está organizada la educación de esos estudiantes. La noción moderna de adolescencia fue formulada por Rousseau en el *Emile*, publicado en 1762. Tuvo su origen en la creencia vigente en el siglo XVII de que los niños, para crecer como organismos libres y maduros, necesitaban desde el principio protección contra las influencias corruptoras y perturbadoras del mundo adulto (el trabajo, el sexo, la muerte). Rousseau suponía que el niño acabaría alcanzando un nuevo estado de madurez si podía dejar a un lado las experiencias del pasado y comenzar de nuevo un proceso de crianza verdaderamente sano.

El Estado capitalista emergente, hasta la segunda mitad del siglo XVIII, no podía permitirse el lujo de soportar este moderno concepto de adolescencia, a causa de la necesidad fundamental de que todos los jóvenes adultos fueran componentes integrales de la unidad económica familiar. Esa es la razón por la que los adolescentes fueron en esencia declarados “excedente” y convertidos en seres dependientes y pasivos que, para hacerse adultos, tenían que mantenerse ligados al Estado por medio de una mayor escolarización. A fines del XIX, grandes cantidades de jóvenes dejaron de ser necesarios para llenar las fábricas y las minas, pues esa función podía ser realizada más eficientemente por medio del trabajo que aportaban nuevos emigrantes que provenían del este y del sur de Europa. En convenir a los jóvenes. A comienzos del siglo XX, una legión creciente de salvadores de niños adoptó una política social articulada basada en las cualidades biológicas del adolescente y en sus características psicológicas. Surgieron expertos en asociacionismo, unos en asociaciones voluntarias. Los educadores ponían énfasis creciente en la adolescencia como clase diferenciada, para justificar a continuación la ampliación general de la edad de asistencia obligatoria a la escuela de los 14 a los 16 años, y con el fin de ampliar la escolarización a la enseñanza secundaria y extender el ámbito de la escolarización a campos tales como la higiene, la educación sexual y la orientación. Todo esto era compatible con esa visión popular.

«¿Y si fuéramos capaces de tratar a los adolescentes como personas responsables, con un sistema de conocimiento que no fuera considerado inferior al de los adultos, sino diferente? ¿Y si nuestros procedimientos de socialización formalizada no estuvieran basados exclusivamente en intereses tecnológicos, como en la mayoría de las sociedades modernas, sino orientados hacia una competencia trascendente en la que los individuos fueran más capaces de crear historia, al aprender críticamente a examinar su lugar en ella?» (Velasco, H.M. y otros, 1993, 387)

- **El mundo adulto.** Los profesores, en general, aparecen como representantes de un mundo adulto, eminentemente normativo que se rechaza sin matizaciones.
- **La escuela como un eslabón más en la cadena de fracasos sociales.**
- **El ámbito escolar.** El ámbito escolar aparece desconectado de la vida de estos chicos y las de sus familias.

Parece pues, que una línea de intervención ha de pasar por el fomento de actividades en las que participen conjuntamente chavales y chavalas de diferentes edades. La cercanía de los educadores y la participación en sus juegos es básica.

Finalmente, no podemos olvidar que la escuela es un eslabón más dentro de la cadena de producción de personas que, en cada momento histórico, está sometido a sus vaivenes.

La información nos llega en todo momento y a todo lugar por los medios de comunicación social que en su intento de captación del individuo le evitan hasta el esfuerzo de la lectura y substituyen peligrosamente a la formación en periodos de adoctrinamiento. La imagen y el sonido, transmitidos a todas horas y captados a voluntad, pueden debilitar poderosamente la capacidad crítica, orientar gustos y opiniones y, lo que tiene peores consecuencias todavía, crear hábitos de superficialidad y de indiscriminación. El teatro cobra, por consiguiente, nuevas perspectivas, por sus posibilidades de concienciación.

«En modo alguno puede pretenderse que hoy el pueblo necesite del teatro como medio de información, ni siquiera de formación, como ha sucedido en otras épocas.» (Cervera, J., 1982, 5 a 13)

El teatro puede recobrar con más facilidad sus posibilidades educativas y eso en función de la mayor autonomía y movilidad que le proporciona su propia naturaleza, austera hasta el ascetismo, en su dependencia de los medios materiales necesarios para la transmisión de sus creaciones.

En esa línea de continuidad entre la “educación” cultural, estética, intelectual del espectador adulto, y su “iniciación” formativa –en la infancia, en la adolescencia– en los cauces del teatro –entendido éste como actividad complementaria a la formación integral según la moderna pedagogía–, habría que decir que mueve a perplejidad la indecisión de los continuamente renovados planes de estudio a la hora de introducir en sus fines pedagógicos la formación teatral, decisión que en definitiva sería tanto como plantearse seriamente la incentivación de los recursos expresivos, retóricos –elocuencia, fluidez oral, etc.– del joven escolar en atención a sus futuras responsabilidades en el foro público –mass mediático, o su capacidad para vivenciarse, para conocerse a sí mismo *experimentando roles* en aras a una sociedad competitiva, complejizada en su saturación de roles

complementarios a la noción de identidad nucleada y estructurada. De ser así, si es que existe consenso en la comunidad científico-humanista al respecto, uno no logra comprender por qué se sigue entendiendo la pedagogía teatral del periodo escolar limitada a sus aspectos lúdico-festivos, como una actividad poco útil a la realidad laboral, productiva del futuro ciudadano adulto, y no, sobre todo en el marco de la nueva sociedad-ocio, la sociedad-servicios (con el progresivo peso que Erikson y otros, por ejemplo, otorgan lógicamente a la “moratoria” social del adolescente) como un insustituible dinamizador de las potencialidades expresivas del ser humano, enriquecedor de la configuración estructurada de la condición adulta y socializada de los individuos. *«Pienso que todo ello atañe a la sociedad telemática, a esa Telépolis planetaria en la que todos somos potenciales “actores” sociales –en auditorios interactivos de pequeño, mediano y gran formato.»* (Corbella, F., 1996, 351–355)

8. RITO, CEREMONIA Y FIESTA EN EL TEATRO.

También en el teatro tenemos que distinguir dos caminos: aquel que se inicia en las danzas festivas y orgiásticas que recogieron los componentes de la comedia del arte y que renace hoy en formas de teatro espontáneo y vital, y aquel que, nacido con el teatro, se han desarrollado en los cauces de la literatura, de la palabra, utilizando también instrumentos conceptuales, más que vitales propiamente dichos, en su elaboración escénica. El ser humano es el único animal capaz de representarse a sí mismo. El pensamiento humano es inseparable de su capacidad de abstracción y de su habilidad para captar y transmitir el contenido en sistemas de símbolos como la música, la pintura y los lenguajes naturales o formales. Las artes tienen sus orígenes evolutivos en las primeras categorías que el hombre primitivo construyó: en los fundamentos del lenguaje, los mitos y los rituales. Las artes representan los esfuerzos del hombre para controlar los elementos de sus experiencias, para dar significado a su vida privada y social y para relacionar su consciencia subjetiva con los objetos materiales.

Nuestro mundo actual, basado en la lógica, en la mecánica, en una concepción del mundo cuantificable, ha perdido por este camino, su sentido religioso. Miralles recoge las palabras de Paul Arnold en 1958: *«Si se desea restaurar paulatinamente el milagro antiguo, oriental o isabelino, se hace indispensable un regreso a los grandes temas humanos, un regreso al sentimiento, a las fuentes míticas y místicas del ser, lejos del vano cerebralismo y del formalismo literario, de la pura logomaquia.... El remedio como reacción extremosa ante la literarización del teatro ha pasado a galope de guerra sin detenerse en un punto necesario.»* (Miralles, L., 1973, 131)

Nuestra nueva concepción del teatro (en realidad es un concepto recuperado) ha sido posible gracias a los avances y teorías de estas tres ciencias: **el psicoanálisis**, porque nos ha descubierto los

argumentos del inconsciente, terreno donde los signos y las imágenes cobran especiales significaciones; **el estructuralismo**, porque sus sistemas son aplicables al teatro desde sus orígenes, ya que se trata de una de las formas más complejas del lenguaje comunicativo; **la antropología**, porque es la ciencia que se adentra en las civilizaciones denominadas ágrafas, aquellas que, creciendo paralelamente a nuestra cultura, se realizan en esquemas de “primitivismo”.

Hay en el hombre una tendencia natural a distanciarse de la realidad, a romper la corriente de lo cotidiano. Christout le da el nombre de *lo maravilloso* que irrumpe en la vida no sólo como un pensamiento de casualidad irracional, sino también como una actitud ante determinados problemas.

«El hombre es la única especie dramática. Todas las colectividades representan su propia vida colectiva.»
(Duvignaud, 1981)

Estamos en otro de los conceptos claves que el teatro actual evoca respecto al teatro primitivo. La fiesta –frenesí y armonía– supone, como el juego, un desorden oficialmente admitido. En ella lo instintivo pasa sobre lo racional, las sensaciones se vuelven más vivas y las emociones más espontáneas. **La ceremonia** que, como rito de iniciación, como danza, como instrumento del hechicero, tiene origen en las culturas primitivas, aparece siempre con una estructura.

En la base de todo ritual predramático está siempre la danza, de la cual la procesión y el *agón* son simples variantes, mientras que los personajes individuales, mimetizados variamente, son una emanación. Es al tiempo liturgia y diversión y acción eficaz para alejar el mal y favorecer la fecundidad, la guerra o la caza. En ella, aun sin máscara, el hombre se transforma, comunica con la vida animal o la de los dioses o los antepasados. Hay Teatro a partir del momento en que no hay un ritual y una interpretación fijas, sino que el “tema” cambia de año en año y parcialmente el ritual también, tendiendo a entrar el conjunto en el plano de lo lúdico; coincide con esto que se trata siempre de un conflicto, un enfrentamiento. De ahí que el esquema del Teatro se haya creado siempre en torno al ritual del *agón*. Desde la acción ritual se llega al Teatro, y en éste el pueblo no es actor sino espectador. Espectador interesado, ciertamente, arrastrado por la fuerza de la *mimesis* que le lleva a identificarse con los que lloran o ríen en la orquesta; y espectador beneficiado por la representación en la medida en que ésta conserva aún un valor sacral. Un paso más se da cuando ritos que implican la intervención de *comos* y que exigen conocimientos y dotes no comunes, se confían a grupos religiosos. Si esos ritos tienden a lo lúdico y lo teatral, el grupo está en trance de convertirse en una compañía de actores.

«De las variaciones innúmeras de las danzas satirescas pasaron, mediante el proceso señalado y apoyados en la existencia aquí o allí de dramatizaciones diferentes, a crear

todo un repertorio: a crear el Teatro.» (Rodríguez Adrados, F., 1972, 555)

El mito heroico, que tenía escasa cabida en el ritual por el hecho de su antropomorfismo, había sido poco a poco reintroducido en él: primero, en ritos diferentes, luego ya, en el Teatro. En definitiva, un rito es una norma que regula la ejecución de una acción sagrada o una ceremonia de culto. Las personas pasan así de su mundo individual y temporal concreto a un universo atemporal y colectivo, y ahora mítico y sagrado, donde todo es posible. El mito designa una “historia verdadera”, y lo que es más, una historia de inapreciable valor, porque es sagrada, ejemplar y significativa. El mito cuenta una historia sagrada; relata un acontecimiento que ha tenido lugar en el tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los “comienzos”. Dicho de otro modo *«el mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución. Es, pues, siempre el relato de una ‘creación’.»* (Eliade, M., 1992, 11 a 25)

La función principal del mito es revelar los modelos ejemplares de todos los ritos y actividades humanas significativas como el arte.

«La función del mito, la fantasía y el síntoma es permitir al principio de placer, es decir, al inconsciente, habitar la palabra. El mito ofrece un modelo lógico para resolver las contradicciones que jalonan el devenir humano; la fantasía garantiza la libertad del sujeto frente al principio de realidad y le permite mantenerse sometido al principio de placer; en cuanto al síntoma, éste transforma el dolor moral que resulta de un encuentro demasiado brutal con la realidad, en manifestación corporal o psicósomática o incluso en realización artística, inmovilizando el mal y no permitiéndole invadir la conciencia.» (Martí, J.L. y Satué, L., 1982)

El espacio escénico es una abertura hacia una realidad diferente de la cotidiana, que tiene unas reglas y unos códigos propios. El celebrante del rito será el director de escena, que es el que ha de ser capaz de officiar de nuevo brujo con los habitantes de la tribu, y arrastrarles a esa dimensión sobrenatural. Los ritos comunitarios se agrupan en dos grandes categorías: 1) *ritos de solidaridad* y 2) *ritos de paso*. En los ritos de solidaridad, la participación en rituales públicos de carácter dramático realza el sentido de identidad del grupo, coordina las acciones de sus miembros individuales y prepara al grupo para una acción de cooperación inmediata o futura.

«Está claro que el arte, la religión y la magia satisfacen necesidades psicológicas similares en los seres humanos.»

Son medios para expresar sentimientos y emociones.»
(Harris, M., 1995, 484)

Las mujeres siguieron contando historias, una y otra vez, convirtiéndolas en las teorías de la enfermedad de esas culturas y en el tema de ritos curativos realizados en grupo. Los hombres también contaban historias, bailaban, cantaban y establecían teorías de la enfermedad que se convertían en la base de ceremonias o ritos curativos. A medida que los ritos se desarrollaron y se hicieron más sofisticados, se fueron asemejando a las representaciones teatrales de nuestros días. Eran una mezcla de trajes elaborados, historias, canciones y actuación. La gente creía que el rito atraía a los espíritus curativos y curaba a sus seres queridos. En la antigüedad y aún hoy, todas las culturas, excepto la nuestra, han creído que la enfermedad es producto de estar fuera de armonía con las fuerzas espirituales. Por esa razón es que el arte usado en curación tendía a ser de naturaleza espiritual. Cuando los chamanes querían compartir su experiencia con el paciente o con la aldea, contaban la historia. La forma en que transmitían vívidamente la historia para la gente fue constituyendo una especie de teatro primitivo.

9. CULTURA Y ARTE.

El arte es el proceso físico de ser un creador. Uno siente esta experiencia, uno vive la experiencia de la creatividad, uno se enamora de quien es, uno se ama de una manera perfecta. El arte lleva la energía al espacio de la creatividad y se produce un proceso de transformación, manifestándose en nuevas formas tangibles. No se hace algo a alguien, algo sale de dentro de la persona de una manera que es posible manejarlo personalmente. El arte es real. En cuanto al signo estético, la atención se dirige, en cambio, a la realidad misma que se convierte en signo: ante nuestros ojos surge toda la riqueza de sus características, y por consiguiente también toda la riqueza y toda la complejidad del acto a través del cual el observador percibe la realidad en cuestión. La cosa que se convierte en signo estético le descubre al hombre la relación entre él mismo y la realidad.

Abordemos ahora la relación entre la función estética y la mágico-religiosa. La relación es estrecha entre muchos cultos con las artes plásticas o los orígenes religiosos del teatro. Este teatro forma parte del funcionamiento de la vida.

«El arte que no se basa plenamente en ninguna función a excepción de la estética –que es, sin embargo, ‘transparente’–, revela siempre de una manera nueva el carácter multifuncional de la relación entre el hombre y la realidad, y por consiguiente también la riqueza inagotable de posibilidades que la realidad ofrece al comportamiento, la percepción y el conocimiento humano.» (Mukarovsky, J., 1977)

Un mensaje con función estética está estructurado de manera ambigua, teniendo en cuenta el sistema de relaciones que el código representa. Un mensaje totalmente ambiguo resulta extremadamente informativo, porque prepara para numerosas selecciones alternativas. La comprensión del mensaje estético se funda también en una dialéctica entre aceptación y repudio de los códigos y léxicos del emisor –por un lado– y la introducción o rechazo de los códigos y léxicos personales.

El ingrediente *estético* apunta a la existencia universal de una capacidad humana para dar respuestas emocionales de apreciación y placer cuando el arte es logrado. La *transformación–representación* se refiere al aspecto comunicativo del arte. El arte siempre representa alguna cosa – comunica una información–, pero esta cosa nunca es representada en su forma, sonido, color, movimiento o sentimiento literales. A diferencia de lo que ocurre en otras formas de comunicación, la representación, para ser arte, debe transformarse en algún tipo de expresión lingüística, movimiento, imagen u objeto metafóricos o simbólicos que están en lugar de lo que está siendo representado. El juego creativo, la estructura formal, los sentimientos estéticos y las transformaciones simbólicas son los ingredientes esenciales del arte.

El arte es también una dialéctica entre la sociedad y el individuo, entre cultura y personalidad. La cultura hace referencia a las formas pautadas de pensar, sentir y comportarse de los miembros de una población. La *personalidad* también concierne a las formas de pensar, sentir y comportarse, pero se centra en el individuo.

«Menos mal que existe el arte –nos repite Deleuze–, de lo contrario estaríamos condenados a la vulgaridad del sentido común al que nos obliga nuestro lenguaje. El arte expresa relaciones y para ello crea lenguaje más allá del ya existente como instrumento de comunicación entre nosotros.» (Larrauri, M. y Max, 2000, 23)

Es la exaltación del *arte* como actividad capaz de transfigurar la realidad y de hacernos ver la vida como un juego inocente, más allá del bien y del mal, al que estamos invitados a participar. A. García Ninet (1985, 200) expone en su artículo una serie de referencias nitzscheanas sobre la valoración que este filósofo hacía de la finalidad del arte:

«Nietzsche considera, de acuerdo con la valoración griega de la vida –según la interpretaba el propio Nietzsche–, que ‘sólo como fenómeno estético se justifican eternamente la existencia y el mundo’ (El origen de la tragedia, cap. 5). La vida, entendida como juego, es solamente defendida, siguiendo el ejemplo de los griegos: ‘... Simónides aconsejaba a sus compatriotas que tomaran la vida como un juego... sabían que sólo por medio del arte podía convertirse

la miseria misma en un goce' (Humano..., parág. 154). Necesario para superar la insuficiencia de la verdad desnuda para hacer soportable la vida: 'La sinceridad nos conduciría al tedio y al suicidio. Pero hay una potencia contraria que se opone a nuestra sinceridad y nos ayuda a liberarnos de consecuencias tales: es el arte como buena voluntad de la ilusión... La existencia nos parece soportable como fenómeno estético' (La gaya ciencia, parág. 107). También en 'La voluntad de poder' se seguiría expresando Nietzsche en términos muy semejantes: 'La verdad es fea. Tenemos el arte para no perecer a causa de la verdad' (parág. 821, Ed. Aguilar).»

Para finalizar este apartado, hagamos unas calas históricas en las diversas interpretaciones del fenómeno estético. Los mitos, los ritos fúnebres, las costumbres agrarias y la práctica de la magia no parecen derivarse del deseo de una explicación racional: son la respuesta de los hombres primitivos a las necesidades y sentimientos colectivos que tienen raíces profundas y una fuerza que busca una válvula por donde manifestarse. La peculiaridad general de las representaciones colectivas, que juegan un papel tan importante en la actividad mental de los pueblos subdesarrollados, tal actividad mental es “mística”. Durante milenios, la *imagen* se ha identificado, en diversas formaciones sociales, con la *imagen del mundo* y, más concretamente, dadas las premisas de la primitiva mentalidad mágico-religiosa, con el mundo mismo. Poseer y dominar la imagen, implicaba la posibilidad de intervenir activamente en los acontecimientos cósmicos y sociales. La imagen era, pues, muy importante y la capacidad para engendrarla y manipularla muy apreciada. «Obviamente, una nota caracteriza a estas sociedades primitivas: la densidad de imágenes por habitante es muy escasa, y más pequeña todavía la relación entre estas imágenes y el conjunto del espacio físico terrestre. Encontrarse con una “representación”, contemplarla, era algo excepcional, vinculado casi siempre a los ritos religiosos y a los grandes acontecimientos político-militares.» (Ramírez, J.A., 1981, 17)

«La habilidad suprema, para Platón, es el arte del legislador y el educador, que deben decir la última palabra acerca de las artes, porque están llamados a garantizar que ellas desempeñen el papel que les corresponde en el engranaje de todo el orden social. Aristóteles considera el placer estético básico como algo cognoscitivo, del mismo género que el placer del filósofo (aunque, sin duda, de un nivel inferior).»

El tratado “Sobre la belleza” empieza advirtiendo que la belleza se encuentra en las cosas vistas y oídas, y también en el buen carácter y la buena conducta; la cuestión que se plantea es ésta: la percepción de la belleza es una especie de conocimiento. Los teóricos ingleses centraron sobre todo su interés en la psicología del arte (si bien no fueron meros psicólogos), especialmente en el

proceso creador y en los efectos del arte sobre el observador. El hecho de que la imaginación (o ‘fantasía’) juega un papel decisivo, aunque misterioso, en la creación artística, había sido ampliamente reconocido. Bacon colocó a la imaginación, en cuanto facultad, al nivel de la memoria y la razón. Schiller distingue dos impulsos básicos en el hombre, el impulso material y el impulso formal, y dice que son sintetizados y promovidos a un plano superior en lo que denomina impulso del juego que responde a la forma viviente de la belleza del mundo. El juego, en el sentido en que lo toma Schiller, es una versión más concreta de la armonía kantiana entre la imaginación y el entendimiento. Los románticos concibieron de modo general el arte, esencialmente como expresión de las emociones personales del artista. Coleridge, con su célebre distinción entre imaginación y fantasía, proporcionó una de las formulaciones más completas: La fantasía es un “modo de memoria”, que opera asociativamente para recombinar los datos elementales de los sentidos; la imaginación es la “facultad unificadora” que disuelve y transforma los datos y crea la novedad y la cualidad resultante. La teoría del realismo surgió como fruto de una convicción muy extendida sobre el cometido intelectual de la literatura, como un deseo de darle un status empírico e incluso experimental, en cuanto manifestadora de la naturaleza humana y de los condicionamientos sociales. Una obra ha de juzgarse con la contribución de dicha obra al sentido de la fraternidad humana.

Benedetto Croce ha ejercido la máxima influencia sobre la estética del siglo XX. Expresar es crear arte. De ahí su famosa fórmula “intuición = expresión”. El mito y el drama griegos tuvieron su origen en el ritual. Este campo de investigación fue mejor explorado por C.G. Jung, quien sugería que los elementos simbólicos básicos de toda la literatura son “imágenes primordiales” o “arquetipos” que emergen del “subconsciente colectivo” del hombre.

«En esta concepción, el mundo del hombre se halla determinado, de manera fundamental, por las formas realmente simbólicas en que se representa a sí mismo.»
(Beardsley, M. y Hospers, J., 1990, 24 a 78)

El impulso estético es natural hasta cerca de los once o doce años. Con la irrupción de la pubertad estas facultades ceden terreno al juego de facultades más lógicas con sus correspondientes actividades.

«Por tanto, todos nacemos artistas y nos convertimos en ciudadanos insensibles de una sociedad burguesa, porque o se nos deforma físicamente durante el proceso de educación, de modo que nuestros cuerpos ya no pueden expresarse por medio de movimientos y sonidos naturales, o bien se nos deforma psíquicamente porque nos vemos obligados a aceptar un concepto social de normalidad que excluye la libre expresión de los impulsos estéticos.» (Read, H., 1970)

Parece que todo el mundo está de acuerdo en que el arte es un valor que hay que defender en educación. El arte “funciona” como objeto peculiar, capaz de proporcionar emociones inhabituales. El arte es verdaderamente importante para la sociedad. Para nuestra sociedad, el conservar y mostrar las obras de arte presentes y pasadas es uno de los objetivos primordiales en lo que a cultura se refiere. El arte es un valor cultural, ¿no es un deber de la sociedad transmitir este valor a los más jóvenes? Si la sociedad lo estima tanto, si hay tanto en juego (historia, pensamiento, símbolos, mitología, creencias, algo que va más allá del puro valor material).

10. ANTROPOLOGÍA TEATRAL.

La presencia y la acción son, pues, inherentes al teatro. Por eso se ha escrito que es la más humana de las artes, porque su materia es la gente y su esencia el conflicto, definido como el momento en que alguien se enfrenta a una situación en la que inexorablemente ha de tomar una decisión. Esta elección entre morales distintas, y hasta contrapuestas, conduce a la acción o, en ocasiones, a la inacción; pero en cualquier caso se trata de una actitud que forma parte de la historia del hombre.

«El actor es el elemento esencial del drama. Y el actor es alguien que se transforma. ‘El encanto de la metamorfosis es condición previa de todo arte dramático’, escribe Nietzsche en ‘El origen de la tragedia’.» (Nieto, R., 1997, 11 y 12)

El fracaso trágico revela en el acto de la metamorfosis la esencia de aquellos que no pudieron armonizar su voluntad con su ser, como una esencia de índole distinta, sobrehumana o infrahumana. *«Así las ‘Metamorfosis’ son un juego fabuloso, de cuento de hadas, con un profundo sentido, en torno a todas las posibilidades del corazón humano, que por primera vez sabe de lo trágico, y esto por propia experiencia.»* (Büchner, K., 1968, 322)

En efecto, Aristóteles sostenía que ese género dramático producía en los espectadores una purificación de algún modo análoga –aunque espiritual y desacralizada– a la que se creía alcanzable mediante rituales religiosos.

«La tragedia griega representa un sacrificio expiatorio –la muerte de un héroe en pago de su exceso (hybris)–, propuesto a una comunidad como conmemoración que descarga pasiones primarias.» (Escotado, A., 1992, 46)

En el juego del teatro, las cosas no representan lo que son sino que expresan símbolos, se constituyen en signos teatrales para actualizar en la escena personas, objetos, situaciones ausentes y,

en todas sus formas, se recrea la vida mediante el lenguaje dramático, el lenguaje de la acción. La antropología teatral, concebida como “el comportamiento del hombre a nivel biológico y sociocultural en una situación de *representación*”, se plantea proveer estas bases desarrollando una investigación. Los principios básicos que descubre la antropología teatral son: 1) el principio de oposición (o de negación) u oposición entre dos fuerzas opuestas, por ejemplo entre *kras* (fuerte, vigoroso) y *manis* (suave, delicado); 2) el principio de la simplificación o la reducción de la acción corporal a lo esencial del movimiento.

Desde tiempos remotos se sabe, o se tiene consciencia, del papel que el arte, y en nuestro caso el teatro, desempeña en la sociedad. Entre los griegos la función del teatro como formador del ciudadano era claramente aceptada. En *La ranas* de Aristófanes, este papel de la tragedia es discutido en el famoso enfrentamiento entre Esquilo y Eurípides ante Dionisios:

Esquilo. Respóndeme, ¿cuál es la virtud que más se admira en un poeta?

Eurípides. La habilidad en el consejo. Nosotros volvemos mejores a los habitantes de la ciudad.

Se dice que en los orígenes del teatro está el ritual. El otro origen del teatro es la narración, allí el teatro empieza en el momento en que lo que se relata se representa, se actúa. La narración es una vía directa entre el que cuenta y el que escucha, en el teatro el que cuenta se diluye en el que representa lo que se cuenta. «*Un actor no es un narrador, es un ejecutante de las acciones de lo que sucede en el relato.*» (García, S., 1996, 80)

El dramaturgo y teórico del teatro A. Artaud (1999, 35) nos ilustra estas ideas con una comparación en la que «*El teatro, como la peste, ha sido creado a imagen de esa matanza, de esa separación esencial. Desata conflictos, libera fuerzas, desencadena posibilidades, y si esas posibilidades y esas fuerzas son oscuras no son la peste o el teatro los culpables, sino la vida.*»

El teatro está más vivo que nunca en el tejido social: está presente en los centros de vecinos, en las asociaciones de mujeres, en los colectivos de inmigrantes, en las cárceles y en todos aquellos lugares donde un grupo humano lucha por sus derechos o defiende su posición en la sociedad: pero, sobre todo, el teatro está vivo entre los niños que siguen descubriendo, maravillados, lo que está detrás del espejo. En este tiempo presente en que se puede leer el mensaje genético (y escribirlo también), ¿qué saben los jóvenes de los sentimientos, las emociones, las fuerzas primarias que se agitan dentro de los hombres y que no encuentran una expresión liberadora?

Si usted abre un periódico o una revista cultural, es fácil encontrar en sus sesiones de Convocatoria o Agenda un número cada vez mayor de anuncios sobre cursos o cursillos de iniciación

al teatro, de formación del actor, etc. Lo mismo que de otras áreas de la expresión: plástica, cerámica, música... La misma constatación tendremos echando una ojeada a los centros culturales, universidades populares, casas de la cultura, asociaciones de barrios, etc. Pero en cuanto al teatro, su irresistible expansión no se agota en este “boom” cultural. Su presencia, o la necesidad de ella, se hace sentir cada vez más firmemente en los centros escolares.

La peculiar respuesta de las clases populares ante este hecho, su deseo de hacer y de encuentro (acción y expresión), ponen de manifiesto que en realidad la cultura popular no está en crisis y nunca lo ha estado, en todo caso ha sido negada al pueblo durante grandes periodos históricos. Y en este sentido, a nivel popular, el teatro sigue siendo la gran fiesta.

El teatro, desde sus orígenes, siempre ha estado estrechamente vinculado de una forma u otra, al proceso formativo y socializador de los individuos. Siempre ha tenido la misión de aleccionar en un sentido u otro, de servir de “recordatorio” para mantener viva y cohesionada la conciencia colectiva, o para promover un cambio social. Sin embargo, a lo largo de la historia –al menos de la de Occidente– la intensidad de esta función “didáctica” del teatro no ha sido siempre la misma, ha habido épocas en las que ha llegado a relajarse o a eclipsarse momentáneamente, aunque por esa misma razón no ha dejado de ser didáctico: por activa o por pasiva.

Su anhelo de metamorfosis, de encarnar otros papeles distintos al propio. Participación en un acto colectivo de simulación y desempeño de papeles distintos al propio, el teatro es ver y actuar. Es una dimensión humana que proporciona una herramienta exploratoria sobre nuestra naturaleza. Derivado de *Teastai*, contemplar, y de la misma raíz que *Teorein*, examinar y *Teoría*, el teatro aporta conocimiento.

El hecho es que la actuación teatral supone salir de uno mismo y mirarse desde lejos. Esa distancia posibilita el descubrimiento, la creatividad, porque nos ofrece ángulos inéditos de la realidad y una herramienta personal para explorar y ensayar relaciones originales con el mundo. La cultura occidental ha difundido un concepto restringido de teatro y no desarrolla en la medida adecuada la capacidad de expresión dramática de todos y cada uno. Sin embargo, hoy se reivindica cada vez con más fuerza su importancia en el campo de la educación, la animación sociocultural y como medio terapéutico.

11. IMPORTANCIA DEL NIÑO EN LA ANTROPOLOGÍA.

Uno de los pensamientos que más ha revolucionado la pedagogía moderna es la concepción rousseauiana del niño como quintaesencia de todos los valores humanos, hasta el punto de concebir al niño como un estado específico de la existencia, un estado absoluto del ser o una condición radical

de toda actividad creadora. La infancia se convierte por ello para el adulto en un estado a recuperar y, en consecuencia, el objetivo de la pedagogía debe ser “mantener al niño en su estado de frescura creadora y natural. En este deslizamiento identitario tuvo mucha influencia el desarrollo de la antropología, favoreciendo el reconocimiento de la especificidad cultural de las hasta entonces menospreciadas culturas ágrafas, así como el reconocimiento de las teorías evolucionistas. De tal manera que la niñez como estadio ontogenético de la evolución humana se puso en paralelo con las culturas sin escritura, los primitivos y los salvajes (E. Neumann, 1992:207).

También Piaget, para explicarse estos fenómenos en el niño, recurre a los conceptos de la antropología aunque advierte que se trata de procesos diferentes. Para Piaget, lo mítico y lo simbólico aparecen en el niño a raíz de una confusión del signo con el significado: *«en primer término, los niños confunden el signo con lo significado, o el objeto mental y la cosa que representa. En lo que concierne al pensamiento en general, la idea y el nombre del sol, por ejemplo, se conciben como formando parte del sol y como emanando de él. Tocar el nombre del sol es tocar el sol mismo. En lo referente al sueño hemos hallado una cosa semejante: la imagen soñada es considerada como emanada de la cosa o de la persona que representa esta imagen.»* (Piaget, J., 1963, 122)

Es por esto por lo que el niño y el primitivo vienen a demostrarnos que el teatro es un fenómeno casi innato en el hombre, o mejor, que el valor mágico y simbólico del teatro está profundamente relacionado con las estructuras mentales y afectivas de la conciencia primitiva, aquella que el adulto civilizado puede evocar desde sí mismo, porque se encuentra en su posibilidad de relacionar o de distanciar su yo subjetivo de la realidad que le rodea.

E. H. Erikson (1986, 96–103) argumenta que el desarrollo epigenético del hombre garantiza que el elemento dramático está enraizado en la edad del juego.

«Que permite al niño primero manipular los objetos e imágenes disponibles en un juego solitario, y después unirse a sus compañeros en juegos que tienden a poseer un argumento coherente, giros dramáticos y una conclusión climática.»

El teatro es, por supuesto, el “juego” del hombre adulto, y el tema de la autodestrucción o del aislamiento total potencial domina las grandes tragedias. Y aquí, no podemos por menos que desembocar en una de las características fundamentales de la psicología del niño, como es el juego.

Mucho se insiste en que la atención del niño es dispersa, sostengo que más que dispersa es “fraccionada” y que si su Centro de interés es suficientemente atractivo, él siempre regresará allí, donde está pasando algo que tiene que ver con él. Bien sea activa o pasivamente la participación del

niño en el espectáculo es un hecho que, bien dirigido, puede convertirse en el mejor de nuestros aliados. Les amamos cuando somos respetuosos hacia su condición de espectadores y cuando no subestimamos su inteligencia y sensibilidad. Es aquí donde es necesario mencionar el juego y todo lo que éste supone. La experiencia demuestra que cualquier cosa que quiera obtenerse de un niño, se conseguirá antes y mejor si se le plantea en forma de juego.

12. TEORÍAS DEL JUEGO Y JUEGO SIMBÓLICO-DRAMÁTICO.

La toma de conciencia del fenómeno lúdico se remonta a comienzos del siglo pasado; su explicación está indisolublemente ligada al desarrollo del niño y a las relaciones que surgen entre él y el contexto en el que se halla situado. El juego cumple una función de paso de un estado de inmadurez emocional a otro de madurez. De no realizarse con plenitud, el niño habrá de sufrir trastornos de comportamiento (que pueden mantenerse hasta la edad adulta).

12.1. CONCEPTO.

Etimológicamente procede de la voz latina “iocus”, que significa, acción y efecto de jugar, siendo su derivación semántica la que corresponde a diversión o ejercicio recreativo sujeto a ciertas reglas.

«Al juego se le puede entender como la actividad corporal natural más importante de la vida del niño, pues en su práctica efectúa movimientos globalizados para los que necesita intuición, destreza, equilibrio y un aporte de energía que facilite su realización.» (Bravo, A., 1999, 21)

El juego, como parte del discurso infantil, se constituye en verdadero trabajo de organización psíquica que conlleva la producción significativa en una nodalidad corporal y lingüística a la vez. En el placer del juego está presente este cumplimiento o realización del deseo que lo aproxima al arte y al sueño. Freud opinaba certeramente que las artes no nacen para agradar sino para conjurar. La máscara no sólo busca el engaño, sino que también encierra todos los temores propios al hacerle (sentir) miedo a los demás. Ver el miedo en otro (aunque sea una representación del mismo) constituye un alivio proyectivo disfrutable que vuelve tolerable la angustia propia.

El juego, el jugar (el movimiento), se va ubicando en el lugar que le depara la cultura, y así aparece el juego reglado, el deporte en todas sus manifestaciones, el baile, el teatro, las artes. Ámbitos culturales que aguardan al adolescente, propiciando su creatividad.

P. Moor (1987, 11) presenta un concepto terapéutico de juego cuando se plantea «¿*Qué es lo que hay que hacer cuando la educación lo ha echado casi todo a perder? Quisiéramos captar esta importancia que el juego tiene en toda la educación y especialmente en el planteamiento de los difíciles problemas de la pedagogía terapéutica.*»

Algunos teóricos señalan el juego como elemento antropológico fundamental en la educación. Desde un prisma antropológico el juego potencia la identidad del grupo social. El juego posee y transmite distintos valores; pero «*el verdadero valor del juego reside en la cantidad de oportunidades que ofrece para que pueda llevarse a cabo la educación.*» (Paredes, J., 2000, 18)

El niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones. En el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador. El objeto del juego siempre es destruido. Esta destrucción se convierte en el telón de fondo inconsciente para el amor a un objeto real, es decir, un objeto que se encuentra fuera de la zona de control omnipotente del sujeto.

«El estudio de este problema implica una afirmación del valor positivo de la destructividad. Esta, más la supervivencia del objeto a la destrucción, ubica al objeto fuera de la zona creada por los mecanismos mentales proyectivos del sujeto. De ese modo se crea un mundo de realidad compartida, que este puede usar y que puede devolverle una sustancia que-no-es-yo.» (Winnicott, D.W., 1979, 127)

De ahí, que el juego emerja del niño por ser un integrante biológico de éste y no una adherencia impuesta desde fuera.

12.2. BREVE REPASO HISTÓRICO.

Desde la antigüedad clásica ha existido una evidente dicotomía entre el mundo del ocio (*otium*) y del negocio (*negotium*). Al primero, propio del hombre libre, corresponden manifestaciones espontáneas y gratuitas como la cultura, la educación, el arte o el juego mismo; al segundo, relativo al hombre esclavo, actividades como el comercio, el trabajo o lo productivo.

Esta cultura primitiva conformada por ritos, ceremonias o tradiciones, está inexorablemente impregnada de elementos lúdicos. No es casual, que en *Las Leyes*, el pensador griego dedique el lib. VII a la educación e inmediatamente después –lib. VIII– aborde el tema de los juegos y entretenimientos de los niños.

- Eolocrasia: juego de las Dionisíacas. Estos juegos dieron lugar a las representaciones dramáticas en Atenas.
- Psitta Maliades, Psitta Roiiai, Psitta Meliai: juego de las mayas o de la reina. Es un juego ceremonial que consiste en adornar con bonitos vestidos, adornos y tocados a una muchacha coronándola como reina. Las demás la sirven y obedecen entreteniéndola con cantos y bailes de corro.
- Kyndalismos: juego de los bolos / bolillo.

Así y todo, la socialización del niño y la asimilación de reglas y valores culturales del grupo, será uno de los grandes objetivos que Platón reserva al juego.

- Basilinda: juego del rey. A quién le toca la suerte de ser el rey es servido en todas sus demandas por el resto de los jugadores o criados.

El objetivo educativo, por tanto, será formar un hombre fuerte, bello, capaz de desarrollar su inteligencia y alcanzar la sabiduría. La infancia romana juega en las calles, pórticos, en el foro y en los jardines, y lo hace a los mismos juegos que los infantes griegos. Como sabemos, los *ludi* o juegos conmemorativos serán propios de la sociedad romana en cualquier tipo de festividad. Además de los Saturnales, son famosos los Augustales, Marciales, Capitolinos, los Ludi Plebeii, etc. Los espectáculos circenses, anfiteatros, carreras de cuádrigas, ejercicios deportivos o luchas de gladiadores, conforman el sentir de la civilización romana imperial.

Con posterioridad, San Isidoro fiel al carácter conservador, que no creador, de la cultura de su época –recopilará los juegos públicos romanos, dividiéndolos en cuatro modalidades: gimnásticos, circenses, gladiadores y escénicos. Las propuestas de Quintiliano, uno de los primeros tratadistas de la educación, no tendrán eco en la realidad escolar del Imperio y tan solo algunos preceptores privados se aproximan a la práctica de las teorías del retórico hispano. En sus escuelas eclesíásticas, monásticas, parroquiales o episcopales, tal y como marca la normativa conciliar, el juego estará descartado como procedimiento educativo. San Jerónimo, imbuido en la cultura clásica y en las teorías de Quintiliano, propone un método lúdico para el aprendizaje de las letras. Los monjes encargados de la educación iniciaron la dulcificación del rigorismo disciplinario anterior, buscando fórmulas de motivación.

El Libro de los Juegos de Alfonso X el Sabio, fechado en 1283, de notoria influencia árabe y excelentemente miniado, recoge los balbuceos del ajedrez moderno, junto a otros juegos de dados y tablas. Ramón Llull, por citar solo otro ejemplo, presenta a Blanquerna como un niño educado “al curso de la naturaleza”, rodeado de juegos que comparte con otros niños; sin duda, el mallorquín anticipa el ideario rousseauiano de dejar hacer a la naturaleza.

La vuelta a los ideales grecorromanos que supone la etapa histórica del Renacimiento (s. XIV–XVI), revitaliza el pensamiento en torno al juego y sus posibilidades pedagógicas de escritores clásicos como Quintiliano, Platón y otros. Autores primeros italianos (Maffeo Vegio, Guarino de Verona o Sadoletto) y, con posterioridad, de otros países europeos (Nebrija, Erasmo, Vives, Rabelais, Montaigne, etc.). Luís Vives será el primero que formule un grupo de teorías sobre el juego, y aun lo reglamente en una serie de leyes. Distingue una triple virtualidad en el fenómeno lúdico: instructiva, educativa y terapéutica.

M. de Montaigne será otro de los humanistas que más incida en el tema del juego, en el marco de su crítica a los malos tratos y castigos corporales. A nivel popular, a finales del siglo XVI, continúan vigentes los mismos juegos tradicionales de siempre. Durante el siglo XVII van calando lentamente en la cotidianidad escolar, algunas de las teorías reformadoras de los pedagogos de la época. Comenio, propone (enseñar) todo por medio de juegos y de concursos, acomodados a las distintas edades, en la escuela de la infancia, de la adolescencia, de la juventud, etc. El XVIII, siglo educador por excelencia en el decir de Ortega, va a sentar las bases de la educación moderna. Sobre la naturaleza (Rousseau) y la razón crítica (Kant), van a girar todos los planteamientos pedagógicos de una nueva educación. Kant, sin embargo, aun reconociendo las virtualidades del juego, no llega a entender el fenómeno lúdico como una tarea más de la escuela, en la creencia de que trabajar y jugar son dos cosas distintas.

Durante el siglo XIX y, de modo más intenso, en la presente centuria, se va consolidando la relación del binomio *juego y educación*; la máxima “aprender jugando”. Montessori o Decroly; la innovación metodológica propiciada por movimientos de renovación pedagógica como la Escuela Nueva; las aportaciones de la Escuela de Ginebra, etc., etc.

12.3. TENDENCIAS CONCEPTUALES DEL JUEGO.

Los estudiosos del tema han ofrecido plurales y variadas teorías para intentar explicar la naturaleza del juego infantil, y de ahí nuestro convencimiento de que detrás del juego infantil se esconde algo trascendente desde el punto de vista psicológico y pedagógico, nos ha movido a estudiar ciertos aspectos del fenómeno.

A. *Bravo Berrocal* (1999, 23 a 47), analiza de forma sistemática las teorías más importantes sobre el juego, muy relacionadas con lo que acabamos de redactar:

1. **Teoría de la energía superflua:** Spencer concibe al juego como la descarga agradable y sin finalidad de un exceso de energía.

2. **Teoría del descanso:** Lazarus y Steinthal, definieron al juego como “descanso”, basándose en que en la recreación se hace posible el equilibrio entre una parte fatigada frente a otra que había permanecido en descanso. Esta teoría es contraria a la de la “energía superflua” defendida por Spencer.
3. **Teoría de la distracción:** Clapérede concibe al juego como una distracción que repara las fuerzas perdidas a través de una actividad compensatoria.
4. **Teoría del atavismo:** G. Stanley Hall, explicita que, el niño, desde su concepción vital intrauterina y hasta llegar a ser adulto, atraviesa diferentes etapas en su proceso evolutivo, concebidas como una rememoración o recuerdo, o como una recapitulación abreviada de la evolución de la raza humana.
5. **Teoría catártica:** Carr, defiende que aquellos impulsos que pudieran ser nocivos en el niño por causas preexistentes, obtienen, en el juego, una salida inocente.
6. **Teoría del placer funcional:** Karl Bühler, afirma que el juego proporciona un “placer funcional”, y al concebirse al juego como la forma natural de expresarse el niño, el profesor experto puede encontrar en su expresión más profunda tanto un diagnóstico como un tratamiento.
7. **Teoría del ejercicio preparatorio o de anticipación funcional:** K. Gros, adopta una postura ecléctica. Considera al juego como “un ejercicio de preparación para la vida y cada especie desarrolla mediante él, algunas virtudes específicas que luego le ayudarán a subsistir”.
8. **Teoría de la derivación por ficción:** El juego, según esta teoría, suple durante la infancia a las actividades profesionales de la edad adulta.
9. **Teoría psicoanalítica:** Freud, concibe al juego como la manifestación de tendencias y deseos ocultos.
10. **Teoría del recreo:** Para Schiller, su concepción del juego es, ante todo, estética.
11. **Teoría del trabajo:** Para Wundt, el juego surge del trabajo.
12. **Teoría de la dinámica infantil:** El juego es la actividad específica del niño, por lo afirma Koffka que “*el mundo infantil es un mundo del juego, de la irresponsabilidad, del soberano despotismo con la realidad*”.

La intención de Johan Huizinga, con su *Homo Ludens* (1972) fue delatar la presencia del juego en la vida social como un núcleo primario de la actividad humana. El juego crea su propio mundo, donde existe otro orden, otro espacio, otro tiempo, un orden sin fin ni intención externa al propio juego, una actividad reversible, que puede volver a empezar siempre, eliminando los inevitables encadenamientos y consecuencias inexorables del sentido lineal y acumulativo de los actos: el juego separa, delimita, territorializa. El niño ya sabe que cuando juega hace “como si”;

señala a continuación Huizinga el carácter desinteresado del juego (fuera del proceso de la satisfacción directa de necesidades), pero que, sin embargo, da satisfacción a ideales de expresión y convivencia, así por ejemplo, cuando significa o celebra algo pertenece a la esfera de la fiesta o del culto, a la esfera de lo sagrado.

La cultura primitiva es un juego sagrado. Así, el culto y la fiesta en tanto que acciones sacras que repiten un suceso cósmico, lo hacen bajo los aspectos formales del juego: demarcación de espacio y tiempo, representación; pero no tan sólo el modo de ejecutarse es lúdico, sino también la actitud y el ánimo con que se verifican: abandono y éxtasis, mientras la vida corriente se suspende. La primera área social observada, en cuanto a la forma lúdica que presenta en sus orígenes, es el derecho. La guerra lleva diversas variantes de fecundidad cultural: la precisión ritual del duelo y la cortesía que lo acompaña, la lucha noble como ideal de vida, la lealtad, la entrega, es decir, el “juego limpio” que se mantiene fiel a las reglas.

El juego y el saber se unen en el enigma. El lenguaje, al poetizar, juega. Las diferentes derivaciones del proceder poético (derivaciones representadas: tragedia, comedia) conservan asimismo su carácter lúdico (acción limitada, representación, sacralidad, *agon*). La dimensión lúdica del arte se patentiza, sobre todo, en la música, ya en algunos idiomas tocar un instrumento se expresa con el término *jugar*. La segunda parte de la obra, se va extendiendo en el resto de ésta al constatar el autor como el impulso lúdico recorre también, bajo diferentes formas, las distintas épocas de la historia de Occidente.

En la cultura actual, el deporte se va alejando del juego y se convierte en algo *sui generis*; por otro lado, el deporte no tiene carácter sacro ni vínculo orgánico con la estructura de la sociedad. Existe un proceso por el que se hacen más serios los juegos, y, al revés, lo serio se convierte en juego: récords en todos los ámbitos. La vida social se halla marcada por la puerilidad.

La conexión del juego con el dominio estético aparece en *Homo Ludens* a través de características estructurales coincidentes: ritmo, armonía, cambio regulado. La representación mimética y la poesía, como ejemplos más claros de conjunción juego–arte, proceden a la emergencia expresiva de lo que se reconoce esencial. Sólo cabe pensar, como Platón, que el hombre es juguete de los dioses, y que, por tanto, la seriedad de éste consiste en jugar el juego.

Uno de los grandes investigadores de la psicología y el juego infantil fue *J. Piaget* (1977, 127 a 272), el cual, tras plantearse desde cuándo comienza el juego, presenta una serie de estadios y categorizaciones:

- En el 1^{er} estadio, se plantean las adaptaciones reflejas.

- En el 2º estadio, el juego parece ya formar parte de las conductas adaptativas. Todo es juego en los primeros meses de existencia.
- En el 3º estadio, son las reacciones secundarias, manipulación de objetos con intencionalidad creciente.
- En el 4º estadio, el niño es capaz de mover los esquemas de juego y combinarlos.
- En el 5º estadio, el niño se divierte en combinar gestos que no tienen relación entre sí y sin buscar realmente experimentar con ellos, para repetir enseguida los gestos habituales y hacer un juego de combinaciones motoras.
- Con el 6º estadio, el símbolo lúdico se destaca del ritual bajo la forma de esquemas simbólicos, gracias a un progreso decisivo en el sentido de la representación. Se encuentran tres grandes tipos de estructuras que caracterizan los juegos infantiles y dominan la clasificación de detalle: el ejercicio, el símbolo y la regla.

Los juegos se pueden repartir en dos categorías:

- Los de ejercicio simple, o de juegos sensorio–motores de los estadios II a V.
- La de las combinaciones sin objeto. El niño toma conciencia de sus poderes.

Clasificación y evolución de los juegos simbólicos:

La forma más primitiva de símbolo lúdico son los esquemas simbólicos. En el curso del segundo periodo del desarrollo del niño (1: 6 a 7 años), es decir, a partir de la adquisición sistemática del lenguaje, se ven aparecer una serie de formas nuevas de símbolos lúdicos:

- Estadio I. Tipos I A y I B.
El sujeto atribuirá a otro y a las cosas el esquema suyo familiar.
- Estadio I. Tipos II A y II B.
Aparece el juego de imitación.
- Estadio II. De 4 a 7 años.
Preocupación creciente porque la imitación sea exacta o realista. Comienzo del simbolismo colectivo.
- Estadio III. Este último periodo que es necesario situar entre los 11 y los 12 años se caracteriza por la disminución del simbolismo en provecho de los juegos de reglas.

El juego de reglas es la actividad lúdica del ser socializado.

Criterios del juego: 1.– Desinteresado; 2.– Espontáneo; 3.– Placer; 4.– Poca organización; 5.– Liberación; 6.– Sobremotivación.

Una de las actividades lúdicas donde la simulación tiene un peso específico son los títeres o marionetas. Esas figurillas de trapo que, por medio de unos hilos, hacen contorsiones imposibles y que, a menudo, reproducen o simulan comportamientos humanos, han hecho las delicias de los niños a lo largo de la historia.

Caillois (1990, 11 a 39) divide los juegos en cuatro grupos, según predomine en ellos: la competición, el azar, el simulacro y el vértigo. A cada uno de ellos los designa respectivamente: *agon*, *alea*, *mimicry*, *ilinx*. El *agon* dominaría a todo juego constituido como combate. *Alea* es en latín el nombre del juego de dados, designa a todo juego de azar. La *mimicry* agruparía a aquellos juegos consistentes en simular ser otro (como en la representación teatral). La regla del juego es única: consiste para el actor en fascinar al espectador. *Ilinx* es el nombre en griego del torbellino de agua, e indicaría juegos consistentes en destruir por un instante la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúdica.

El primer carácter de todo juego es su vocación social. Normalmente tienen necesidad los juegos de presencias atentas y simpáticas (*agon* y *alea*, competidores –y también espectadores–; *mimicry*, espectadores –uno se disfraza para otro–; *ilinx*, efervescencia, fiebre colectiva). Por eso los juegos hacen aparecer grupos de iniciados o aficionados, y suscitan estructuras permanentes e instituciones de carácter oficial (*agon*, el deporte; *alea*, casinos y lotería; *mimicry*, artes del espectáculo; *ilinx*, fiesta). Los principios de los juegos deben marcar profundamente los tipos de sociedad y que, así, se trata de determinar la parte que conceden las diversas sociedades a la competición, al azar, a la mímica y al vértigo. En las sociedades primitivas reina la máscara y el trance. Cuando Grecia se aleja de las sociedades de máscaras, reemplaza el frenesí de las antiguas fiestas por la serenidad de las procesiones, crea los juegos del estadio.

Cita Caillois a continuación un modo subsidiario de compensación en cuanto al dominio del *agon-alea* en la sociedad actual: la delegación; forma diluida de la *mimicry*, contrapartida imaginaria frente a la selección estricta a que dan lugar el mérito o la suerte. Estos favorecen a muy pocos. Todos quieren ser el primero, pero primero sólo hay uno; la solución es ser vencedor por persona interpuesta, por delegación; de ahí el culto característico de la sociedad moderna a la estrella de cine y al campeón, y la ósmosis entre los ídolos y la muchedumbre de admiradores.

Este enfoque **histórico-social** está representado por la escuela soviética y en particular por Vigotski en los años treinta y Elkonin, discípulo suyo. Con base en los presupuestos de su maestro, Elkonin investigó a lo largo de cuarenta años la naturaleza social del **juego protagonizado**, donde se reconstruyen sin fines utilitarios directos las relaciones sociales. En este sentido, propone cuatro niveles de desarrollo en el juego.

P. Moor (1987, 12 a 35) divide las teorías sobre el juego en:

- Teorías del presente:
 - Descarga de las energías sobrantes. Efecto terapéutico y catárquico.
 - El contenido del juego:
 - * imitación,
 - * reacción de instintos reprimidos.
- Teorías del pasado:
 - Revivir formas primitivas.
- Teorías del futuro:
 - Mediante la fantasía nos preparamos para lo que está por llegar en la vida.

Según Moor, cada tipo de juego infantil tiene sus posibilidades terapéuticas y educativas:

- 1°. El *juego de función*. El niño se imita a sí mismo y juega con su cuerpo. No existe ninguna posibilidad de hacer de él un medio educativo ni siquiera un medio terapéutico.
- 2°. El *juego de papeles*. El niño imita con su acción alguna cosa, del cual se sirve la llamada terapia de juego. El niño proyecta sus deseos y temores. Es señor de su fantasía.
- 3°. Los *juegos de construcción y de reglas* fomentan la adaptación a la realidad, practican la subordinación a las leyes de la colectividad y dan oportunidad de acreditarse en el marco de la colectividad y de luchar personalmente por el grupo, del cual se siente una parte.

El niño maneja materiales y es seducido por ellos. En los juegos de reglas, el niño se somete a las normas para lograr una compañía perfecta.

A. Wallon (1976, 52 a 60) aporta sus observaciones personales a las teorías y clasificaciones de los juegos. En los *juegos de ficción*, tales como jugar a muñecas, montar en un palo como si se tratara de un caballo, etc., interviene una actividad cuya interpretación es ya más compleja. Con la ficción se introduce en la vida mental el uso de simulacros, que constituyen la transición necesaria entre el indicio, todavía ligado a la cosa, y el símbolo, soporte de las combinaciones intelectuales puras. En los *juegos de adquisición*, como dice una expresión popular, el niño es todo ojos y oídos; mira, escucha, se esfuerza en percibir y comprender cosas y seres, escenas, imágenes, cuentos, canciones, que parecen absorberlo por completo. En los *juegos de fabricación*, el niño disfruta acoplando y combinando objetos, modificándolos. Los *juegos funcionales* pueden ser de movimientos muy simples, como extender y encoger los brazos o las piernas.

J. Bruner (1998, 122) aporta el concepto de representación, relacionado con el juego como conocimiento: Un concepto útil para concebir el desarrollo intelectual es el de representación. La representación es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos. Hay tres tipos de sistemas de representación que operan durante el desarrollo de la inteligencia humana y cuya interacción es crucial para éste.

«Estos tres modos son, la representación enactiva, la representación icónica y la representación simbólica: conocer algo por medio de la acción, a través de un dibujo o una imagen y mediante formas simbólicas como el lenguaje.»

El juego no es sólo juego infantil. Jugar, para el niño y para el adulto..., es una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía.

El constructo elaborado por el profesor Secadas (1978, 15–83), explica el papel del juego en el desarrollo, su evolución y relevancia para la enseñanza y la educación. La **actitud lúdica** está marcada desde sus inicios por la ilusión. También reclama el juego una **delimitación espacio-temporal**. Supone además el juego, **incertidumbre**. Es por otra parte **improductivo**. En esta línea, el propio Dr. Secadas ha realizado una investigación, utilizando el análisis dimensional, que recoge en seis aspectos:

1.– INMADUREZ:

- Recapitulación filogenética.
- Reminiscencia, actualización.
- Estadios de desarrollo.

2.– GRATUIDAD:

- Placer funcional.
- Asimilación.
- Contexto, argumento.
- Ámbito espacio-temporal.
- Libertad, voluntariedad.
- Gratuidad, capricho.
- Carencia de finalidad.
- Distracción irrelevante.
- Dinámica infantil.
- Creatividad.

- Variabilidad.
- Superfluidad.
- Fantasía, ficción.
- Simbolización mediacional.
- Simbolismo y metalenguaje.

3.– HABILIDAD:

- Forma de aprendizaje.
- Preparación para la vida.
- Imitación.
- Repetición–ejercicio.
- Dominio de la habilidad.
- Desarrollo de la inteligencia.
- Motivación, interés.
- Estructura de la personalidad.
- Actividad seria.
- Subrutinas, ritos, roles.
- Consolidación de la habilidad.

4.– EXPANSIÓN:

- Excedente de energía.
- Expresión, autoafirmación.
- Sentirse causa.
- Exploración, aventura.
- Experimentación, curiosidad.
- Prefiguración, iniciación.

5.– RIVALIDAD COMEDIDA:

- Lucha, triunfo.
- Competición, rivalidad.
- Reglas, ley del juego.
- Comunicación social.

6.– MORATORIA:

- Relajación, economía de fuerzas.
- Evasión, catarsis.
- Compensación, equilibrio.

- Moratoria de la frustración.
- Corticalización, atenuación del instinto.

– **Las simulaciones educativas:** (*Garfella, P.R. y López, R., 1999, 225*)

Por lo que se refiere a la diversidad de las simulaciones educativas, Taylor distingue cuatro técnicas afines: el estudio de casos, el role play, el juego de simulación y la simulación por ordenador. Cada una de ellas, comporta diferente nivel de complejidad y es posible tomarlas como un proceso ‘in crescendo’ de abstracción de la realidad.

12.4. EL JUEGO EN LA ADOLESCENCIA.

J. Leif y J. Delay (1971, 377–421) realizan un estudio detallado y muy interesante sobre las conductas, formas y propensión al juego de los adolescentes, cuya estructura quedaría así:

A.– Acerca de algunas conductas especiales del juego en el adolescente.

El adolescente halla verdaderas dificultades para adoptar la actitud de juego.

1) La conducta amorosa.

1. Conducta amorosa y juego.

La conducta amorosa consiste en la reunión de palabras, gestos, actitudes que serán sentidos por aquel a quien están destinados, como expresión de una preferencia lo bastante neta y terminante como para que, por lo menos en el presente, se la suponga exclusiva. Por eso puede suceder que una distracción sentimental, un descuido en la autovigilancia, un interés por ese juego, momentáneamente menos vivo, descubran la comedia a quien ya creía real la escena.

2. Intenciones y búsquedas del juego amoroso.

En cuanto a ese juego, que consiste en jugar con alguien haciéndole creer que es amado, responde a diversas intenciones.

- a) *El sentimiento de poder.* El completo dominio de un corazón. Es muy tentador verse reconocido por alguien que, sin vacilación, se pone así enteramente a nuestro servicio.
- b) *Posibilidad de hacer sufrir.* Se puede jugar con el amor de alguien sin que sea necesaria esa intención de comprobar el propio poder sobre los demás.
- c) *El placer de engañar.* Por otra parte, uno puede jugar con el amor de otro simplemente porque halla placer en engañarlo.
- d) *Dicha del encantamiento.* Una vez uno, otra vez otro, habrán enseñado y aprendido que el amor embellece la vida y que, más todavía, es un principio de modificación de los

seres. Así, una vez más, vemos cómo el juego, aun mucho después de la infancia, puede ser preparación para la vida. ¿Sería el flirteo una comedia o una preparación para el amor? Según algunos sería la oportunidad de dar lugar al cuerpo sin sobrepasar el estadio de las caricias.

2) El caso de la mentira.

1. Mentira y lenguaje.

A diferencia del niño pequeño, el adolescente tiene cabal conocimiento de la mentira.

2. Educación y mentira.

En adelante podrá no inspirar la mentira, sino dejar que el adolescente afronte situaciones en las cuales aquella encuentra normal cabida y hacerle tomar conciencia de que asumir tales situaciones en su aspecto humano es llegar a mentir, no queriéndolo plenamente, pero sí aceptándolo.

a) *Satisfacción de orden intelectual.* La mentira siempre es una creación del espíritu, puesto que por definición, lo real es distinto de lo que ella dice. Requerirá cierta invención, un cuidado de la coherencia lógica, el recuerdo de lo dicho antes, una atención hacia las reacciones del destinatario y su propia psicología.

b) *Satisfacción afectiva: La mentira altruista.* Es un descubrimiento del corazón saber que hay verdades que duelen. Ese paso de la aceptación a la adaptación es posibilitado por la mentira.

3. La mentira cortés.

Relaciones de urbanidad cuya excusa reside en volver la vida más fácil cuando no es posible que sea más verdadera, y cuya justificación se halla en que requieren tacto, delicadeza y tino para hacer frente a una situación inesperada.

4. La mentira del niño y la mentira del adolescente.

Por un lado, el adolescente está muy poco inclinado a disfrazar la realidad que lo hace sufrir. Lejos de ocultar la verdad acentuará sus rasgos para manifestar mejor su independencia frente a los que consideran condenable ese estado de cosas. El desprecio e incluso la violencia lo distraerán de sufrir.

5. La mentira producto de la imaginación.

Que hemos considerado como anunciadora de la adolescencia y que no vacilamos en calificar de mentira feliz. La pacífica invasión, por la imaginación, de la existencia cotidiana limitada por evidencias tristemente chatas. El juego de mentir puede ser un juego de imaginación creativa.

6. El adolescente no miente por temor ni interés.

La conducta temerosa representa ante los ojos del adolescente la conducta poco viril por excelencia y es despreciable por sí misma.

3) El acto gratuito.

– Confiada espontaneidad en el uno, repliegue en el otro.

Ante todo, la actitud del juego se caracteriza, en el niño, por su confiada espontaneidad. Pues bien, tal confiada espontaneidad, difícilmente puede darse en el adolescente, inclinado por el contrario hacia el repliegue acompañado a menudo por una desconfianza que, más bien es falta de confianza en sí.

- a) *¿Desposeimiento de sí por el trabajo?* Uno también puede hallarse desposeído de sí por el trabajo. Pero en lo que respecta al adolescente, o bien no eligió todavía, o bien está aún demasiado indeciso en su elección para que esa eventualidad se realice.
- b) *¿Desposeimiento de sí por sí mismo?* Formar el compromiso con terceros, terquedad, resignación, carácter amorfo. Con todo, el adolescente puede llegar a realizar un acto gratuito. El acto gratuito es un movimiento desprovisto de motivación aparente o lógica.

B.– Formas del juego en el adolescente.

1) Formas físicas.

1. El deporte.

El deporte debe considerarse desde el punto de vista de la afectividad. Satisfacciones diversas: euforia física, satisfacción sexual, satisfacción de afirmación de sí ante los demás.

2. El alboroto.

El grupo está presente en el alboroto, si no por efectiva participación de cada uno, al menos por la cálida adhesión de todos.

- a) *El alboroto como juego.* El joven se pone en cierto modo a distancia, ridiculizando a algún representante del sistema (profesor, celador, administrador), parodiando sus costumbres o burlándose de su reglamentación. No se propone cambiar nada en el orden del mundo presente. Liberación de tensión y represiones. Permite al adolescente comportarse como un niño.
- b) *Nueva forma de alboroto.* Aunque es prudente eliminar el alboroto destructor, es más necesario todavía hacerlo desaparecer como síntoma de una situación patológica.

2) La actividad intelectual como juego.

1. La discusión.

A pesar de que alcen la voz, a pesar, a veces, de las palabras malsonantes reveladoras de desprecio hacia el interlocutor o de indignación ante su estrechez mental y su incapacidad para comprender, se percibe que la pasión es más fingida que real. Puede hablarse de juego por el desinterés y aceptación de reglas.

2. El equipo.

La discusión tiene cabida en forma muy natural en la constitución de equipos, cada uno de los cuales elige su “voz cantante”. Entonces numerosos temas pueden permitir la confrontación.

3. La imitación.

La posibilidad de imitar es una propiedad característica del espíritu y la inteligencia porque ella manifiesta el carácter ‘ideal’ temático de la percepción y la acción.

4. La utopía.

Los estudiantes no cesan de reformar el mundo, de palabra, deben ser conscientes de la distancia que media entre un ejercicio escolar y las severidades de la vida real. Crearía distancia entre el hombre libre y la tiranía del presente.

5. Chanza o broma.

3) La afectividad como juego: El teatro.

La idea de la práctica del teatro como un juego puede parecer sorprendente. La actividad teatral será sentida como algo que requiere tiempo, esfuerzo y sacrificio. Para entregarse a ella se necesitan, pues, motivaciones poderosas, poco adecuadas, por consiguiente, para engendrar una actitud de juego. Se suman a esto las disposiciones de ánimo del adolescente. El actor joven debe evitar la seriedad cómica, debe dominar poco a poco al personaje. El teatro exige un esfuerzo de encarnación de que pocos adolescentes son capaces y, por consiguiente, “¿se les puede pedir más de lo que son capaces de dar en un periodo en que se buscan a sí mismos? ¿No se corre el riesgo de provocar una tensión que exceda sus fuerzas morales?”. Es necesario pues que la práctica teatral se mantenga como juego.

4) El juego como exorcismo: “Novatada” o examen de novatos.

Antes de dejar de lado las actividades lúdicas del adolescente, recordemos una práctica: la “novatada”.

¿Qué es la novatada?: Aunque sólo se la observe en ciertos grupos de adolescentes, en principio los formados por estudiantes que comienzan su preparación.

C.– Exacta propensión al juego en el adolescente.

1) La seriedad.

El niño, en su juego, se entrega sin reticencias ni reservas; en cambio, el adolescente, incluso en las actividades que eligió libremente y que prosigue en igual forma, siempre está dispuesto a denigrarlas.

1. *Búsqueda de sentido y mediación.*

El adulto piensa que se halla ante un adolescente que, por vanidad o por una especie de coquetería, finge no tomar en serio lo que en verdad le importa.

2. *Seriedad del niño y seriedad del adolescente.*

Existe una seriedad en el niño, pero lo que éste toma en serio es el presente. Para el adolescente, por el contrario, el presente no se convierte en su presente sino cuando adquiere un sentido; y no puede adquirir verdadero sentido sino en relación con el porvenir.

2) Ironía y humor.

Lo que puede aumentar su susceptibilidad y encerrarlo en sí mismo es más la ironía ejercida por los otros contra él, que la ironía acerca de sí mismo.

12.5. EL JUEGO Y LOS ADULTOS (*L. Terr, 2000, 23–203*)

Nuestro aprendizaje de las habilidades en la infancia y adolescencia nos permite jugar bien de adultos. El juego alegra el ánimo, crea un estado mental que nos capacita para empezar a entender los problemas. La falta de juego deprime, entristece, tanto a los individuos como a una sociedad en general. La práctica de relegar el juego exclusivamente a los niños parece remontarse a la Grecia antigua. El juego nos permite una descarga emocional sin grandes riesgos. Nuestros problemas, preocupaciones, tristezas y secretos salen a la luz. Las tensiones se incorporan al juego. La mímica sigue constituyendo un elemento importante en nuestros juegos adultos. El tipo de juegos que prefieren los adultos a menudo está relacionado con el tipo de juegos de los que disfrutaron en su infancia. En la adolescencia, los jóvenes arriesgan más y les gusta jugar cuando salen con sus amigos. Además, los adolescentes pierden confianza en el juego. Las chicas eran superiores en poesía, fantasía, teatro, canciones y dotes de simulación. Las chicas alcanzan su máxima diferencia

con respecto a los chicos en capacidades escritas y verbales en los años medios de colegio. Los chicos aventajan a las chicas en matemáticas y ciencias en los años de escuela secundaria.

El juego es esencial para la madurez. Nos proporciona placer, un sentido de logro, de pertenencia. Es una oportunidad para aprender. Nos proporciona flexibilidad. La mayoría de los adultos centramos nuestro juego lingüístico en pronunciar unas cuantas frases ingeniosas. Las mezclas de sexos en teatro y cine reflejan el gran placer que extraemos los adultos al jugar con nuestras ocultas expectativas sobre los comportamientos típicos de los dos sexos de forma innata. Dichas imágenes son impactantes. No sólo impresionan sino que nos pueden civilizar. Ampliamos el contexto observando el mundo desde el punto de vista del otro sexo. Así que los juegos agresivos desaparecen conforme nos acercamos a la madurez. ¿Cómo esperamos que las parejas adultas heterosexuales jueguen entre sí normalmente si la idea es tan humillante, dolorosa y desconocida para la mayoría?

Todo el mundo se prepara en cierto sentido para el sexo y el amor con esos escenarios simulados. Los preadolescentes idealizan a los individuos que simbolizan la libertad o los logros extraordinarios. Deben buscar más allá de sus padres para este tipo de modelo de comportamiento. No quieren ser exactamente como sus padres. Los adolescentes sufren presiones para dejar de jugar. De alguna forma, la adolescencia se centra en el poder: el control de la nueva potencia física, el desarrollo de la potencia mental y la potencia sexual, la predisposición a aceptar un poder mayor que el suyo propio. Como parte del juego adolescente, el riesgo puede conducir a la consecución de grandes logros y, por supuesto, de poder. Para unos pocos adolescentes afortunados, los juegos solitarios de la mente como, por ejemplo, escribir, jugar con el ordenador, hacer vídeos o películas, se convierten en la semilla de futuras carreras de éxito. En este sentido, salir en grupo se convierte en una de las formas de juego adolescente más regulares y desarrolladas.

Ciertos rasgos y desordenes de la personalidad de los adultos interfieren con el juego: la ambivalencia. Otros rasgos patológicos incompatibles con el juego son las tendencias esquizoides y paranoicas; egocentrismo; el narcisismo; las personas que dependen de otros; la depresión es otro obstáculo. Las personas antisociales juegan habitualmente con las emociones y las debilidades de los demás.

El ordenador representa una forma de recreo que, al igual que el juego, puede conducir fácilmente al exceso. Las curas psicológicas con el juego se producen gracias a tres mecanismos: abreacción, contexto y corrección. Mediante el mecanismo de la abreacción, es decir, poniendo en marcha historias con sentimientos, los niños liberan gran parte de las emociones construidas alrededor de sus conflictos internos o sus experiencias con acontecimientos externos. Jugando en

distintos contextos, los jóvenes consideran sus problemas con una perspectiva nueva y más amplia. El problema no es en realidad tan grave. Jugando a nuevos finales, o correcciones, los niños descubren que hay otras posibilidades para la siguiente vez y, de hecho, que tal vez no haya una “próxima vez”. Los escaparates lúdicos atraen a numerosa clientela. Todo el mundo disfruta con lo que promete convertirse en un juego.

12.6. EL JUEGO DRAMÁTICO.

«Interpretar requiere mucho esfuerzo. Pero en cuanto lo consideramos como juego, deja de ser trabajo. Una obra de teatro es juego.» (Peter Brook, 2000, 190)

«El arte es juego, diversión, “como si”, farsa. El actor interpreta el papel. Este es el momento “arte” del teatro. Problema curioso, y que confirma la doctrina de mi conferencia, el actor tiene que desaparecer como quien es tras el personaje. Pero, a la vez, es él quien sostiene a éste, a quien lo presenta y realiza.» (Ortega y Gasset, J., 1999, 121 y 132)

El niño canaliza en el juego todas sus experiencias traumatizantes; por eso se representa a sí mismo mientras intenta representar a los demás. La utilización del juego dramático en la escuela es el medio más completo para permitir que el niño se exprese de un modo espontáneo y orgánico, entendiendo por orgánico la posibilidad de hacerlo a través del movimiento del cuerpo unificando la voz y el gesto.

De nuestra propia experiencia como creadores de obras de teatro y también de la enseñanza de este arte, pensamos, como Huizinga, que el juego está en la base del teatro, porque tiene sus mismos elementos esenciales, los que distingue el antropólogo holandés como definitorios del carácter del verdadero juego. Veamos algunos de ellos. El juego, como el teatro, no tiene ninguna utilidad inmediata. Se hace por placer. Otro elemento que nos coloca el juego como punto de partida del teatro, es el hecho, también señalado por Huizinga, de que el juego no es la vida corriente, es un como si... Huizinga habla de dos aspectos esenciales que tiene la función del juego, ellos son la lucha pro algo y la representación de algo. Por eso, hablamos de partir de una representación que, al mismo tiempo, entrañe un elemento funcional competitivo.

«Si la poesía en el sentido amplio de la palabra original, la griega Poiesis, se eleva constantemente al dominio del juego, no por eso se conserva siempre la conciencia de su carácter lúdico. La epopeya pierde su vínculo con el juego con la música. Sólo el drama por el hecho de conservar idéntica su cualidad de ser una acción, mantiene una

conexión firme con el juego. Constantemente se hace patente el origen de la tragedia y de la comedia del juego. La tragedia y la comedia se hallan, desde un principio en la esfera de la competición que, como explicamos más arriba, tiene que calificarse en toda circunstancia de juego.»
(Huizinga, J., 1972, 171–173)

El juego se encuentra en el mismo nivel de la actualización representativa, la representación de una realidad por otra, que es lo que constituye la simbolización. El juego, en su dinámica y su estructura, participa de la función general representativa. Respecto al teatro como juego, el teatro encuentra su complemento natural en el teatro–juego del niño... Nos parece que la experiencia natural del arte, ya sea en el arte, ya sea en el teatro, ya sea en el juego, se completan para formar un todo.

El juego.– Además de ser un medio por el cual el niño llega a descubrir y a conocer el mundo, además de ser la actividad de la cual extrae y elabora, en cierto grado de armonía, los diferentes impulsos de su vida psíquica interna, y el medio con el cual pueden trabajar sobre sus deseos, temores y fantasías hasta integrarlos en una personalidad viviente, tiende naturalmente a la dramatización.

Así pues, está justificado pensar que el jugar a representar es una de las experiencias que facilitan el desarrollo del pensamiento abstracto. Se ha planteado la cuestión relativa a si el juego “socio dramático” se produce efectivamente en determinadas culturas o subculturas. Se trata de una pregunta justificada, ya que su libre ejercicio depende de cierto grado de cooperación por parte de los adultos.

«El ambiente del hogar probablemente influye sobre el grado en que los niños emprenden juegos de este tipo. Los niños pertenecientes a grupos socioeconómicos más bajos juegan menos a representar.» (Garvey, C., 1985, Cap. VI)

El apoyo parental constituye un importante factor en el desarrollo de una predisposición a la representación. Los métodos de entrenamiento y los modelos que destacan la actividad de grupo y los aspectos comunicativos del juego de representación han demostrado aumentar el comportamiento cooperativo de los niños y contribuir a unos mejores rendimientos en la solución de problemas en grupo o en las tareas de construcción. Tal entrenamiento conduce también a una conducta más sensible en cuanto a asumir papeles. Se ha informado acerca de modestos incrementos en la originalidad y creatividad tras juegos imaginativos con muñecos y conjuntos de juguetes. Algunas mejoras en el desarrollo de las capacidades verbales y del lenguaje se han observado también después de un entrenamiento en el juego sociodramático.

En sus juegos teatrales primeros plasman su conocimiento de la realidad y toman conciencia de sí mismos probando el sabor de atractivos papeles adultos. La raíz del teatro está en el juego. Espectáculo vacío, sin magia, lo llama Brook.

Artaud señala la referencia infantil para recuperar el sentido original del teatro. En el mismo sentido, Moreno sentencia: «*Si pudiéramos sentir de nuevo como los niños, tendríamos el privilegio de vivir el teatro como realidad absoluta.*» (Moreno, J.L., 1961, 26). Por otra parte, la expresión dramática infantil no espectacular, mantiene con el juego una relación natural y originaria en el *juego simbólico*, y una relación pedagógica y creadora en el *juego dramático*. Son las especies de aparición filogenética más tardía las que juegan más y durante más tiempo y deducen que la mayor prolongación de la etapa de juego cumple una finalidad adaptativa, ya que corresponde a aquellas especies cuyo comportamiento adulto es más flexible y complejo y más variable el medio al que han de adaptarse. Para J. Bruner, el teatro es un poderoso miembro para la exploración y el aprendizaje creativo (Bruner, J., 1984, 212–213).

El niño reclamará la atención de los mayores, quiere ser visto cuando juega; y, por el contrario, a la necesaria clandestinidad de los juegos prohibidos para evitar la censura. Del juego infantil destacamos su universalidad y arraigo. El contenido del juego infantil, sus funciones y las condiciones en que se desarrolla poseen un carácter histórico y cultural y se ven afectados por ciertos condicionamientos según la clase social, la colectividad, el sexo, etcétera, del niño en particular. La ficción del *juego simbólico* acoge las necesidades y deseos del niño y permite que se satisfagan en el plano imaginario, lo que contribuye a su evolución y maduración. Los *juegos de representación* funcionan como actividad iniciática en el aspecto moral y social, debido al ejercicio de la cooperación y a la representación de roles.

12.6.1. Funciones del juego en el desarrollo infantil (Tejerina, I., 1994, 79 a 100)

– Progreso cognitivo.

La integración social entre los niños, importantes “agentes de socialización”, se revela como un factor activador que potencia no sólo el desarrollo social sino también el desarrollo cognitivo, como se destaca en diversas investigaciones.

– Competencia lingüística.

El *juego simbólico* constituye una actividad de enorme importancia en la adquisición del lenguaje y en la ampliación de la competencia lingüística. De hecho, el origen del *psicodrama*, la utilización psicológica y/o pedagógica del teatro formalizada por Jakob Levi Moreno, se vincula a este *juego dramático espontáneo*.

– **Aprendizaje moral y socialización.**

La convivencia se aprende participando en situaciones sociales y la manera más común y natural que tienen los niños de relacionarse es el juego. En el juego comprueban la necesidad de acuerdos. En el mismo sentido, creemos que este *juego dramático espontáneo* forma parte del conjunto de actividades que en la teoría de la moralización reciben el nombre de “oportunidades de adopción de roles”.

– **Afirmación de la identidad y del estereotipo sexual.**

El *juego de roles* constituye también un espacio de afirmación de la identidad sexual de los niños y las niñas y de asimilación de los comportamientos masculinos y femeninos. La familia, la sociedad y los mismos niños divulgan e imponen el modelo cultural dominante bajo la forma de aprobación o desaprobación de tal o cual tipo de conducta, lenguaje, vestido, etc., según se trate de niño o niña. Así pues, el niño pequeño considera que los roles y los estereotipos sexuales están relacionados con atributos físicos y, como no diferencia bien los atributos físicos de los psicológicos, practica un escandaloso y todavía inocente *sexismo* en la asignación de los papeles que corresponden a hombres y mujeres.

El dilema que tal vez debiera plantearse es si, aun conscientes de la importancia de la adquisición de la identidad sexual, la intervención educativa en este juego ha de respetar este aspecto tan convencional y sexista o, por el contrario, tiene que contemplar algún tipo de acción encaminada a su modificación.

– **Consecuencias pedagógicas.**

Diversas investigaciones en edades comprendidas entre los 3 y 6 años demuestran que el juego simbólico de los niños socialmente favorecidos es mucho más rico, flexible y tranquilo que el de los pertenecientes a ambientes deficitarios socioeconómicamente, en los cuales este tipo de juego tiene también menor incidencia. Las diferencias no se establecen en los temas de juego que son similares, sino en la distinta utilización de los juguetes, el grado de verbalización, el papel de los líderes, el uso de la imaginación o la descarga de la agresividad. El juego constituye una base sobre la cual es posible edificar la intervención educativa.

El teatro proporciona placer y formación, encuentro de nuevo signo entre profesores y alumnos y positivos resultados en el aprendizaje. Resulta ser una actividad muy solicitada en la que desean participar incluso los niños y las niñas más rebeldes y con mayores dificultades, muchos de ellos víctimas del alarmante *fracaso escolar*.

12.7. EL JUEGO DRAMÁTICO DESDE LA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA.

«El psicoanálisis reconoció, entonces, tempranamente el papel del juego dramático en el desarrollo normal del niño o la niña como medio para organizar, articular y controlar aquellos aspectos de la vida que de otra manera producirían tensión.» (Sierra, Z., 1998, 11 a 59)

El carácter del juego tiene elementos sensoriales, ritmo, imitación, representación dramática, habilidad, juicio práctico, competición, etc., comunes a los juegos de los niños modernos y los de las tribus salvajes. En los niños el juego tiene el sentido de los sueños de los adultos. Otra explicación del mito: los mismos arquetipos en el subconsciente innato o colectivo. Muchas imágenes nuestras tienen significado general. En el juego dramático intentamos explicar conscientemente el subconsciente mediante un simbolismo secundario. Según Freud, los símbolos creados por los niños están basados en su pasado, y sirven para encubrir impulsos primitivos.

«Una medida autoterapéutica que usa para compensar sus derrotas, sufrimientos y frustraciones y la actividad que le permite alcanzar equilibrio psíquico al externalizar las diferentes tendencias de su vida psíquica interna.» (Tejerina, I., 1994, 78)

El juego simbólico, contribuye al desarrollo del niño y la niña al facilitarle el paso hacia la representación mental, mediante la evocación de situaciones ausentes. La aproximación del psicoanálisis al juego infantil, bien contribuyó con la comprensión de su carácter simbólico, lo circunscribió al mero plano de resolución de conflictos emocionales internos. El juego dramático es un fenómeno complejo en el cual confluyen procesos emocionales, cognitivos y socio-culturales. Comprenderlo en su esencia significa no reducir su aproximación a una u otra teoría psicológica, sino contemplar sus posibles convergencias.

En la revisión de la literatura sobre el tema se ha definido el juego dramático como el comportamiento de simulación no literal, en el que niños y niñas acostumbran transformar las identidades de los objetos, las acciones, y la gente. La diferencia entre el juego dramático espontáneo y el juego dramático desarrollado en otros contextos de formación, es la presencia del adulto o del guía que induce el proceso, pone al alcance los recursos, inventa diferentes modalidades, genera motivaciones y tiene un conocimiento básico del lenguaje teatral. Estrategias ideacionales como la observación, la manipulación directa con el material de uso en las representaciones, y la repetición o experimentación de acciones realizadas previamente por los mismos participantes o por otros (imitación pasiva y activa), contribuyen a la generación de ideas para la creación de historias en el

juego dramático, y son pasos previos indispensables en el proceso de mayor elaboración o transformación de las mismas.

12.8. CONCLUSIÓN.

«Desde un punto de vista activo, puede considerarse que la progresión comienza con el juego, y a través de toda la etapa primaria no es sino un desarrollo del juego. Esta sugerencia nada tiene, por supuesto, de original, y “el método del juego” es un método reconocido de educación.»
(Read, H., 1982)

Así pues, no resulta sorprendente constatar que, mediante el juego personal, los Niños descubren y despliegan el sentido de las obligaciones sociales y las facultades necesarias para la vida en sociedad. El juego *personal* evolucionará más tarde hacia las carreras, los juegos de pelota, el atletismo, la danza, la equitación, el ciclismo, la natación, el boxeo, el montañismo. Todas ellas son formas de actuar. Y habría que añadir además la actuación o interpretación en su pleno sentido. La actuación del Niño contiene todas estas cosas, a veces antes de que el actor sepa cómo se hacen. Aparecen entremezcladas la imaginación y la imitación; se desarrollan el liderazgo y el control personal; el discurso y la música son utilizados. El juego *proyectado* evolucionará más tarde hacia el arte, la interpretación con instrumentos musicales, el gusto por la pesca, los juegos pacíficos (de las chapas y el tacón al ajedrez), la lectura, la escritura, la observación, la paciencia, la concentración, la organización y la conducta juiciosa. Y habría que añadir las muñecas y los títeres y, en su sentido restringido, la puesta en escena teatral. Se emplean el habla y la música, a veces de modo intermitente, a veces a manera de comentario simultáneo.

● CAPÍTULO VI

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

1. La responsabilidad de educar.
 - 1.1. Biología y educación.
 - 1.2. Razones y dificultades del cambio educativo.
 - 1.3. Retos y salidas de la educación actual.
2. Los fines de la educación en el área de Lengua.
 - 2.1. Los enfoques comunicativos y funcionales.
 - 2.2. La semiótica en el marco de las ciencias comunicativas.
 - 2.3. La comunicación educativa.
 - 2.4. Objetivos y principios didácticos para la educación en el área de Lengua.
 - 2.5. El estatuto epistemológico de la didáctica en el área de Lengua.
3. La perspectiva globalizadora.
 - 3.1. Globalización e interdisciplinariedad.
4. Estética cotidiana y recuperación del sujeto.
 - 4.1. Teoría del arte.
 - 4.2. Educación estética y de la sensibilidad.
 - 4.2.1. Pedagogía estética.
 - 4.2.2. Orientaciones formativas y actividades estéticas.
5. El teatro infantil y juvenil.
 - 5.1. Rasgos peculiares.

«La cultura es el modo humano de enfrentamiento con la naturaleza y de invención de la propia vida.»

J.L. Aranguren, **Ética de la felicidad.**

«En realidad, lo que se enseña principalmente al niño no es cómo sobrevivir en la sociedad sino cómo someterse a ella.»

D. Cooper, **La muerte de la familia.**

– **Revista T.E. N° 232, 2002 Abril, 37–38 –**
Foro Social de Porto Alegre: “Otro mundo es posible”.

«Los delegados y delegadas al Seminario Mundial sobre Educación, representando a organizaciones educativas y sociales de diversas regiones del mundo, nos sentimos indignados por las consecuencias injustas e inhumanas de las políticas neoliberales sobre el desarrollo de las naciones y de las personas. Tenemos la convicción de que otro mundo y otra educación son posibles y necesarios. El acceso universal, el reparto y el intercambio del saber al nivel mundial son hoy en día cuestiones centrales. Esto exige que el saber sea reconocido como bien común de la humanidad.»

– **Revista ANPE N° 457, 2002 Marzo, 33 –**

«Es hora ya de que el niño tome conciencia, también, de sus múltiples deberes ante la educación para hacerse digno acreedor de sus derechos como hombre y como ciudadano. Educarse, instruirse y trabajar para formarse son, todos ellos, deberes inexcusables.»

– **Revista ANPE N° 457, 2002 Marzo, 22–23 –**

«La educación tiene dos funciones fundamentales: transmitir la cultura a través de las diversas generaciones y socializar al individuo dentro de una cultura determinada. Al desempeñar estas dos funciones la educación contribuye a la integración social, aunque la profundidad de esa contribución tenga diferencias sensibles de unas sociedades a otras.»

CAPÍTULO VI

1. LA RESPONSABILIDAD DE EDUCAR.

Con el término educar, queremos referirnos al periodo comprendido entre los cero y los dieciséis años, en el que se configura el arte de vivir de todo ser humano, con arreglo a unos principios, actitudes y valores, aceptados socialmente, y que, tradicionalmente, han descansado en la Familia y en la Escuela, aunque en desigual proporción por razones culturales o sociales. Desde la Antigüedad hasta nuestros días, cada generación de padres y educadores suele estimar que la tarea educativa resulta más difícil, comparada con las que ellos vivieron. Y no faltan argumentos. Educar, nunca ha sido fácil, ni en el pasado ni en el presente.

En un pasado más reciente, la Educación era una cuestión casi exclusiva del binomio Familia–Escuela, donde solían coincidir intenciones y voluntades. Actualmente, la incidencia en la educación hay que buscarla, básicamente, en un polinomio, formado por **cuatro elementos**: la Familia, la Escuela, la Calle y los Medios de Comunicación, con intenciones y voluntades poco o nada coincidentes. Entre ellos se debe repartir la responsabilidad de educar, con un porcentaje difícil de establecer, pero que es preciso subrayar.

Aunque la escuela no tenga, pues, la exclusiva de la educación, su papel sigue siendo fundamental. Ha de realizar en los niños y adolescentes *la función integradora* de todo el bagaje de

conocimientos. La segunda función de la escuela hoy es la de *proporcionar el aprendizaje básico sistemático* que capacite al alumno para el desarrollo cultural y laboral. Ha de comunicarle al alumno las herramientas esenciales para esta tarea, su uso, sus procesos, ampliaciones y limitaciones. La tercera misión de la escuela es la *formación de un sistema de valores* en orden a la convivencia, la democracia, la libertad, el respeto y las dimensiones no mensurables de la persona, aquellas que llamaríamos espirituales.

Frente a un futuro tan incierto y en continua transformación la escuela reformada debe contemplar como uno de sus objetivos primordiales la formación de capacidades sociales. Vamos a señalar algunas de las más fundamentales de estas capacidades:

- Relación interpersonal. Sin duda la escuela ha de ser un ámbito privilegiado para iniciar y potenciar la capacidad de relación interpersonal.
- Trabajo en grupo.
- Capacidad para tomar decisiones.
- Capacidad para organizarse.
- Sentido crítico.
- Valoración ética.
- Imaginación creativa.

«La finalidad de esta integración fundamentalmente es la modificación del papel del maestro o profesor, que ha de pasar de una función centralizada y magisterial a otra más eficaz de animador, tutor y monitor de un trabajo que hace el alumno. La integración de nuevas tecnologías a la escuela no va tanto a asegurar a los alumnos un entrenamiento sobre ellas para que el día de mañana encuentren un trabajo con una mayor facilidad.» (Renau, J., 1989, 165)

– La tarea orientadora.

En la tarea educativa hablamos de trabajar en equipo, contrastar opiniones, analizar situaciones y enriquecernos con otras aportaciones profesionales. El equipo en educación debe ser multiprofesional. Aquí se mezclan personas con diversos tipos de formación complementaria. Se llega así al trabajo asociado. Esta tarea educativa aún no está generalizada.

Al hablar de educación, hacemos referencia a:

- a) Desarrollo del niño.
 - Intelectual.
 - Afectivo.

- Social.
 - Psicomotriz.
 - Instrumental.
 - Aprendizaje.
- b) Trabajo con el entorno del niño.
- Familia.
 - Tiempo libre.
 - Actividades culturales.

«Los diversos miembros del equipo multiprofesional han de hacer sus aportaciones a este proceso para que no se rompa y se lleve a término de forma plena» (Cornellas, J.M^a., 1985, 64)

En la adolescencia hay situaciones críticas, siendo fundamental un seguimiento, un plantear las cosas, el trabajo como esfuerzo para que genere actitudes positivas. Esto es fundamental en la sociedad actual.

1.1. BIOLOGÍA Y EDUCACIÓN.

«Biología y educación son palabras de difícil maridaje. Diríase que rezuman un cierto antagonismo atribuible quizá al recuerdo de nuestra propia experiencia escolar. Educar supone ciertamente –concepciones idílicas al margen– canalizar y/o reprimir determinadas tendencias biológicas de los individuos.» (Asensio, J.M^a., 1987, 7–26)

Señaladas estas trabas al entendimiento entre quienes se han dedicado al estudio del hombre como ser vivo y quienes lo han hecho como ser educando (relacionadas todas ellas, en mayor o menor grado, con la mutilante separación del conocimiento), parece lógico deducir de la naturaleza de las mismas que su superación tiene fundamentalmente que ver, entre otros, con los siguientes aspectos:

- 1) La elaboración de unos currícula académicos, cuyo necesario nivel de especialización no prive, sin embargo, de la potencial comprensión de realidades hipercomplejas, cual es la representada por el hombre.
- 2) La formación de individuos que por su talante abierto y la posesión de un conocimiento integrador de los distintos aspectos que configuran al *Homo sapiens* sean reacios a las interpretaciones dogmáticas y reduccionistas del fenómeno humano.

- 3) Datos bioantropológicos que permitan tomar plena conciencia al pedagogo de la importancia de los mismos para el ejercicio de su actividad, así como para la mejor comprensión de la naturaleza del proceso educativo.
- 4) La facilitación de un diálogo interdisciplinar que permita, en nuestro caso, una mejor comprensión de la naturaleza del proceso educativo, así como la elaboración de una normatividad científicamente fundamentada.

Entendemos con *Bunge (1985; 225)* que cualquier intento de aproximación a la realidad humana que ignore alguna de las dimensiones que la configuran, constituye un ejercicio “condenado al fracaso”, que, obviamente, compromete el éxito del proceso educativo. El mencionado autor se expresa en los siguientes términos:

«Siempre que el objeto de estudio es un sistema con múltiples niveles, lo único promisorio es un enfoque multidisciplinar –un enfoque que cubra todos los niveles que intervienen–. En estos casos, la obstinación en el reduccionismo está condenada al fracaso, puesto que insiste ab initio en procedimientos que no pueden ser puestos en práctica por falta de hipótesis acerca de las relaciones entre niveles.»

Educar para ser persona significa valorar al estudiante como persona y, en segundo lugar como un ser humano en pleno estado de formación. Intentemos convertir al adolescente en un ciudadano libre, seguro de sí mismo, con alta autoestima, capaz de tomar decisiones, de ser independiente y autónomo, y con una actitud mental positiva para saber ser feliz.

«Los medios de comunicación social son, hoy más que nunca, poderosos canales de formación, información y educación de los jóvenes. A cambio, la cultura escolarizada tiene cada vez menor peso específico.» (Tierno, B., 1994, 244–261)

Llegamos, por lo tanto, a la fórmula siguiente: *«La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.»* (Durkheim, E., 1989, 53)

1.2. RAZONES Y DIFICULTADES DEL CAMBIO EDUCATIVO.

Hay muchas razones para que resulte difícil:

- Las razones del cambio expuestas sin claridad.

- Cambio muy ambicioso.
- Cambio demasiado rápido o lento.
- Cambio mal financiado.
- Falta de compromisos.
- Falta de personas clave.
- Falta de participación de estudiantes.
- Los padres se oponen por alejamiento.
- Líderes ineficaces.
- Estructuras sofocantes e inamovibles.

El Problema:

En las sociedades occidentales, la adolescencia es, típicamente, un periodo en el que la gente joven experimenta una profunda transición en su desarrollo social, físico e intelectual. Por extraño que parezca, a principios del S. XXI, las sociedades occidentales también se hallan inmersas en cambios y transiciones turbulentos y plenos de incertidumbre. A medida que nos adentramos en la era postmoderna, los esfuerzos de la reforma y la reestructuración educativa han empezado a abordar estas normas de escolarización secundaria inmutables. La especialización departamental se ha cuestionado a través de propuestas sobre currículos nucleares e integrados. La inteligencia empieza a considerarse un concepto múltiple y no singular. Comienzan a defenderse enfoques flexibles en la enseñanza, que respondan a la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes. Se buscan estrategias de valoración más “auténticas” a la hora de evaluar los conocimientos adquiridos mediante una amplia gama de métodos, en lugar de hacerlo sólo mediante ejercicios escritos. En muchos lugares se llevan a cabo esfuerzos por agrupar a los estudiantes de un modo más heterogéneo.

«Para que sea efectivo, el cambio en la escolarización de los adolescentes, como cualquier otro cambio complejo y duradero, tiene que abordar cuestiones más profundas y genéricas de desarrollo del personal docente, liderazgo escolar y cultura de la escuela. Al proporcionarle ambientes estructurados y anónimos, que resaltan el logro cognitivo antes que el reconocimiento de las necesidades emocionales y físicas, las escuelas medias y secundarias promueven y refuerzan esa sensación de aislamiento.» (Hargreaves y otros, 1999, 19–28)

Muchos preadolescentes en la actualidad llevan vidas postmodernas, en familias desestructuradas, pertenecen a comunidades culturalmente diversas y que avanzan muy rápido en el mundo de la imagería visual. Si la escuela tuviera un objetivo principal, éste debería ser el de

promover el desarrollo de los estudiantes como personas sanas, competentes y con un sentido de la moralidad... El desarrollo intelectual es importante.

1.3. RETOS Y SALIDAS DE LA EDUCACIÓN ACTUAL.

La sociedad industrial postulaba la idea del capital humano y dotaba a la escuela del papel de educar en los valores hegemónicos y transmitir conocimientos. Cuando este rol se ve transformado, “el equilibrio del sistema escolar peligra”. Los argumentos que sostienen la crisis escolar son diversos:

- La escuela no forma para el trabajo.
- El fracaso y absentismo escolares.
- El fracaso de las reformas educativas.

La educación no es neutra. Por lo tanto, debemos decidir si queremos una educación para la igualdad o una educación para la exclusión. Si queremos ser agentes de transformación o de transmisión. Los agentes implicados no son las profesoras y profesores exclusivamente, sino toda la comunidad. Cada vez más, la educación y los aprendizajes dependen de una realidad contextual más amplia.

Habermas distingue cuatro tipos de acción diferentes, y hace corresponder a cada una un tipo de racionalidad diferente: la acción comunicativa, basada en un diálogo entre iguales que da lugar a un consenso acordado intersubjetivamente; la acción teleológica, en la cual el actor escoge los medios más adecuados que le faciliten la consecución de sus fines; la acción regulada por normas donde el actor orienta su acción de acuerdo con éstas, y finalmente, la acción dramaturgica, en la cual la acción social se concibe como un teatro donde el actor está actuando, y el resto son los espectadores.

«La educación en la sociedad de la información debe basarse en la utilización de habilidades comunicativas, de tal modo que permita participar más activamente y de forma más crítica y reflexiva en la sociedad.» (Imbernón, F. y otros, 1999, 13–27)

- El diálogo igualitario.
- La inteligencia cultural.
- La transformación.
- La dimensión instrumental.
- La creación de sentido.
- La solidaridad.

- La igualdad de diferencias.

El vacío de valores que anima la vida del sistema social permite, cuando no condiciona, las circunstancias para que su juventud, el tesoro que más debería cuidar como vástago social del mañana, caiga primero en el desencanto, en la desesperanza después y en la drogadicción para saciar la sed de hedonismo sin límites que ciertos modelos propugnan como medio resolutivo de la falta de horizontes y alicientes de vida. He ahí los retos ante los que comparece la educación cívica del siglo XXI:

1. El respeto a los valores y derechos fundamentales de la persona en la realidad práctica de cada día, en respuesta a las necesidades de mejora que requieren las relaciones humanas.
2. El respeto a los derechos del medio ambiente natural, que ya ha pasado a convertirse en sujeto de derecho.
3. El respeto al medio ambiente en sentido amplio, es decir, incluyendo en éste el medio artificial de todas las cosas creadas por el ser humano.
4. Sin embargo, la flexibilidad que demanda el método interdisciplinar tampoco puede aplazarse *sine die* pensando que se promueven procedimientos adecuados.

La educación, como dice Kant, es la humanización del hombre. Es la que nos permite salir del mundo instintoide en que nacemos. A través del proceso cultural nos convertimos realmente en seres humanos.

«La educación ha de tener como uno de sus objetivos: enseñar a las personas de todo el mundo a ser felices.»
(Trigo, E. y otros, 1999, 14)

Busquemos unas finalidades educativas en las que nos pongamos de acuerdo, aunque ya no sean universales. Llegamos al mundo con un código genético –nuestra primera naturaleza– y la educación nos proporciona nuestra segunda naturaleza. Educar correctamente será ajustar la realidad presente del educando a su realidad futura, a la realidad que le corresponde. Lo típico de la vida del hombre es comportarse, conducirse.

«He aquí, temáticamente, las finalidades educativas que apunto de cara al futuro inmediato: placer sensorial, progreso utópico, aceptación de límites, comunicación entre próximos, huida artística, esperanza en lo Absoluto, duda creadora, ironía socrática, ignorancia sapiencial y Taranná ético personal. No son para abrazarlos todos de golpe.»
(Fullat, O., 1982, 13 a 18)

2. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA.

Tras haber establecido la fundamentación psicológica y pedagógica de este trabajo, pretendemos ser coherentes con la afirmación que hemos hecho en páginas anteriores en relación con la imprescindible formación científica en lo pedagógico, lo psicológico, lo sociocultural y lo epistemológico que los docentes han de poseer. Nuestra intención es hacer una revisión de las bases teóricas que deben asentar las decisiones metodológicas, de forma que el conocimiento y la reflexión sobre esas bases permitan extraer conclusiones aplicables al trabajo diario en el aula y, por esta vía, promover investigaciones didácticas que cualifiquen la labor del profesorado. Para Álvarez Méndez nunca predominarán los intereses de aprendizaje de los alumnos en tanto los objetivos vengán establecidos de antemano desde la administración, los profesores o los libros de texto.

“Tampoco serán los intereses que se derivan de una visión abierta de la educación y del currículum ya que el aprendizaje se constata y se logra una vez que se alcanzan todos los objetivos previstos, con lo que la programación se cierra sobre sí misma”. (p. 97)

En el marco de la reforma actual y en la educación obligatoria, la D y T interesa en su dimensión funcional y actitudinal como maduración social y personal, como uso y como parte de la convivencia, de la vida en sociedad. Con este presupuesto esbozamos las coordenadas de un plan de acción didáctico para la enseñanza–aprendizaje de la D y T, teniendo en cuenta que importan más los principios de partida que los pasos y las secuencias del programa. En esta propuesta el primer compromiso ético es para con los alumnos, lo cual supone una constante actitud de vigilancia epistemológica sobre los principios de partida para mantener la coherencia entre lo propuesto y lo realizado. Estos dos aspectos marcan los parámetros globales que permiten comprender las pautas concretas de actuación en el aula y la coherencia del proyecto curricular. Sirven también para valorar la integración entre teoría y práctica haciendo de las mismas un proceso dialéctico de construcción de producción del conocimiento.

Las nociones que el profesor de la Complutense considera esenciales para articular ambos campos son los de *unidad estructural* y *unidad conceptual*.

“La unidad conceptual es la que da cohesión a las ideas, las reflexiones y los argumentos que definen, describen y justifican un currículum, o un programa, como un todo. Cada una de sus partes, cada una de sus concreciones, adquieren sentido y significación en este marco conceptual de referencia en el que al mismo tiempo adquieren sentido y coherencia las prácticas concretas.

La unidad estructural, consecuencia sin duda de la unidad conceptual, consiste en el funcionamiento de todos los componentes del currículum o de un programa para que funcionen de un

modo integrado e interrelacionado, que no aislado o separado, lo que además de consistencia, le da coherencia y referencias para su comprensión global, así como para su valoración". (p.92)

Expone como base de su proyecto dos principios generales sobre los que se pueden asentar la unidad estructural y la unidad conceptual.

1. Sólo en un contexto de comunicación en el que los sujetos de enseñanza y de aprendizaje se involucran responsablemente en esfuerzos encaminados al entendimiento mediante la negociación, es posible la acción didáctica. La negociación implica el desarrollo de la comprensión del proceso y la toma de conciencia de las condiciones necesarias para mejorarlo. Subyace aquí la reivindicación de un modelo de currículum abierto y flexible.
2. La evaluación del rendimiento académico de los alumnos está llamada a desempeñar esencialmente funciones formativas y debe ser en sí misma una actividad crítica de aprendizaje. De todas formas, insiste Álvarez Méndez, la evaluación es prioritariamente una cuestión ética antes que técnica en la que hay que cambiar más las formas que los usos.

2.1. LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS Y FUNCIONALES.

Sintetiza Llobera (1995,6) al respecto:

“En la actualidad los documentos de la reforma, siguiendo aproximaciones constructivistas al aprendizaje y lo que se ha venido a llamar organización procesual de programas de lengua, apuntan hacia una práctica de clase que quiere ayudar al alumno a desarrollar su capacidad no sólo comunicativa sino también de seguir aprendiendo en autonomía”.

El concepto de *comunicación* es amplio y complejo. Se basa en la interacción personal y cultural, que conlleva factores de creatividad e impredecibilidad, que se desarrolla en un contexto discursivo y sociocultural, que es un comportamiento orientado a un propósito, que se ejerce bajo limitaciones aportadas por la actuación, que implica el uso de un lenguaje auténtico, que logra o no sus propósitos según los efectos que produzca en el comportamiento, que conlleva por parte de los participantes la evaluación y la negociación continuas del significado social y, por último, que comporta el uso de símbolos verbales y no verbales, modalidades orales y escritas, así como de destrezas comprensivas y expresivas.

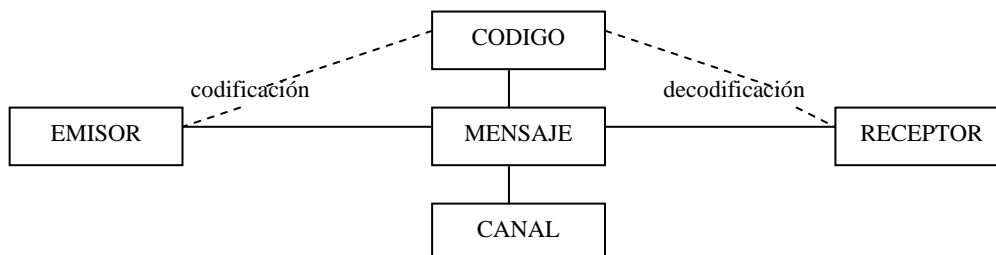
– El proceso de comunicación humano.

La comunicación es la palabra clave que resume la historia de la humanidad del siglo XX y que se presume definirá la del XXI. La comunicación es un proceso interindividual que sustenta la

sociabilidad humana. Se ocupa del acto concreto en que se intercambia y se reparte una información –a través de una señal– entre emisor y receptor.

LOS ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN

De un modo general, pero tomando como modelo la comunicación humana, los elementos fundamentales de la comunicación pueden expresarse con el siguiente gráfico:



Además hay que tener presente el contexto, el ruido y la redundancia. La comunicación humana es la que se realiza entre personas. El hombre, ser esencialmente social y abierto a los demás, necesita comunicarse para ser; es un ser comunicativo. La comunicación humana puede ser **afectiva, tendencial y cognoscitiva**.

La comunicación lingüística se realiza por medio del lenguaje, que es la forma más perfecta de comunicación y por la que el hombre no vive aislado. El lenguaje es, al mismo tiempo, según Humboldt, el fenómeno externo del espíritu de los pueblos: el lenguaje es espíritu y el espíritu es lenguaje. Con el lenguaje se da una interpretación global del mundo y de todas las manifestaciones del ser. Es eminentemente un hecho cultural y social. en cualquier caso, la comunicación entraña un tipo de relación dialógica entre realidad, conocimiento y símbolo.

«En la relación comunicativa no se conciben los individuos como seres conclusos, con una naturaleza cerrada, completa en sí misma.» (Sarramona, J., 1988, 25)

En relación con este modelo de competencia y ejecución comunicativas cabe identificar los *criterios de eficacia* para su evaluación en términos de la intencionalidad, la coherencia y la cohesión del discurso. Cuando la intencionalidad se hace manifiesta se da lugar a la comunicación; la han llamado “comunicación ofensivo–inferencial” consistente en hacer manifiesta a una audiencia la propia intención de manifestar una unidad básica de información. La contextura básica de este primer criterio de la intencionalidad queda referida a la tipología establecida por Austin y Searle, entre otros autores, a partir de la *teoría de los actos de habla* ha establecido cuatro tipos básicos de actos: a) orales –que expresan morfemas y frases–, b) proposicionales –que incluyen referencias y predicados, c) ilocucionarios –relativos a órdenes, deseos, propósitos, etc.– y d) los denominados por Austin perlocucionarios, referidos a consecuencias o efectos de acciones, pensamientos.

La coherencia puede definirse como la estructura de la interacción verbal en un nivel más elevado que el puramente gramatical. A su vez, la cohesión se caracteriza como el conjunto de recursos de un lenguaje que genera series interconexas de frases y, en definitiva, un texto integrado en el mismo nivel de sistema gramatical.

La comunicación humana ha dejado de ser concebida como un intercambio de información a través de mensajes verbales. Para Castrillón (1998), un proyecto educativo que pretenda la formación comunicativa integral del alumno deberá entender la comunicación como comportamiento y, sobre todo, como una interacción en la que se dan unas condiciones pragmáticas que aseguran el éxito del intercambio. La suficiencia comunicativa deseable la entiende Castrillón como el nivel de eficacia comunicativa que se promueve y abarca el grado de atención entre los receptores, la claridad en la recepción, el ajuste del ritmo comunicativo al tiempo necesario para la interpretación, el uso de un nivel adecuado de redundancia, la estructuración de los mensajes y la preservación y enriquecimiento del sentido de los enunciados. Estos diferentes usos del verbo *comunicare* ponen en evidencia dos nociones esenciales: la de la parte común y la de vínculo, que son más evidentes todavía en el latín eclesiástico pues acentúa esencialmente la participación, la asociación, la unión con Dios.

Son muchos y complejos los factores verbales y no verbales que abarca la competencia comunicativa. Y, sin embargo, no es suficiente con que los docentes asuman sin más la importancia de enseñar aspectos comunicativos y afectivos. Lo que parece deducirse claramente de estas consideraciones es la necesidad de que el profesorado de D y T inicie como parte irrenunciable de su competencia profesional una tarea de investigación respecto de una serie de ámbitos básicos (pedagógico, psicológico, sociológico y, por supuesto, epistemológico) estructurados en torno a un eje central: el establecimiento de la naturaleza, valor y funciones de la comunicación.

2.2. LA SEMIÓTICA EN EL MARCO DE LAS CIENCIAS COMUNICATIVAS.

Estructuralismo y generativismo, la dos escuelas dominantes en el panorama de la lingüística del siglo XX, fueron creando una atmósfera de investigación que nada tenía que ver con la estabilidad que había reinado años antes. Dentro de estas nuevas ciencias encontramos a la semiótica, surgida del americano Ch. S. Peirce y del suizo F. de Saussure. Contó con importantes seguidores, Morris, Sebeok... y en Europa Hjelmslev, Prieto, Mounin... Por otro lado, la semiótica de la comunicación se apoya en un punto básico, la intencionalidad comunicativa, y para que se lleve a cabo la información es necesario que el receptor advierta el propósito del emisor de transmitirle un mensaje determinado así como que pueda identificar el mensaje.

Lo que está claro desde un principio es que existen muchas semióticas: de la comunicación, de la significación, de la producción..., y muchos campos de aplicación: semiótica del cine, de la publicidad, del relato, de los gestos, etc...

«La semiótica, por tanto, es necesaria para la pedagogía pues todo el proceso del aprendizaje se reduce a que los hombres aprendan a manejar los signos.» (Mendizábal de la Cruz, N., 1999, 37)

La Semiótica contemporánea ha ido poniendo en cuestión –por atomístico– el concepto de signo como objeto de estudio y se ha centrado en sistemas de significación complejos con lo que ahora se entiende como el estudio de los sistemas de comunicación y de su realización en textos considerados éstos a su vez como secuencias de signos que producen sentido. El objeto de esta Semiótica no es otro que elaborar una teoría sobre los modos socioculturales de emisión y recepción de los discursos que estudie los procesos culturales como procesos de comunicación en los cuales los interlocutores comparten unos códigos determinados por medio de los cuales construyen el conocimiento. Hoy se tiende hacia concepciones más amplias, y así Sebeok (1996) define la Semiótica y sus componentes de la siguiente manera:

“La materia sobre la que versa la semiótica, de forma más extendida, es el intercambio de cualquier mensaje, sea cual fuere –en una palabra, la comunicación. A esto hay que añadir que la semiótica está íntimamente relacionada con el estudio de la significación. La semiótica está clasificada, por otra parte, como disciplina impulsora de una ciencia integrada de la comunicación a la que su carácter de investigación metódica de la naturaleza y de la constitución de códigos otorga un contrapunto indispensable”. (pp.21–22)

Los fenómenos culturales son vistos como un complejo entramado de significaciones y los textos como entidades que contienen, además de valores semánticos, instrucciones de uso para su lectura. La Semiótica de orientación pragmática desarrollada por autores como Barthes y Eco resulta particularmente interesante para el estudio de los fenómenos de la cultura de masas y de los medios de comunicación y, por lo mismo, aplicable al ámbito de la educación para guiar el tratamiento de los contenidos relativos a la comunicación iconoverbal.

2.3. LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA.

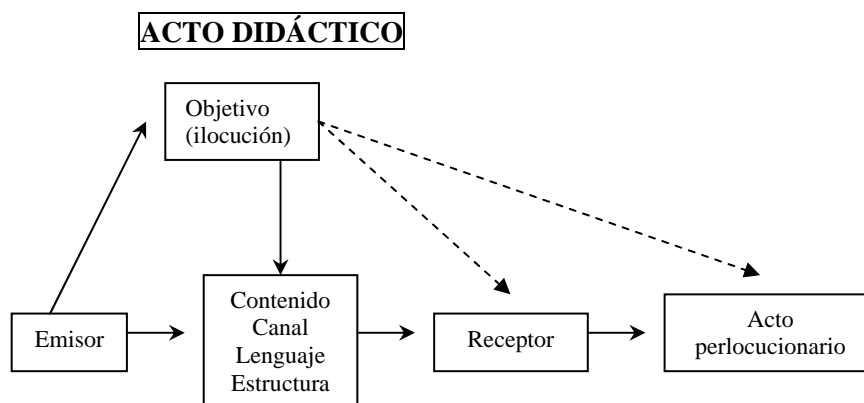
Las condiciones básicas que la comunicación educativa debe cumplir desde la perspectiva funcional, podemos concretarlas en las siguientes: motivadora, persuasiva, estructurante, adaptativa, consistente, generalizadora e inteligible. La comunicación educador–educando exige que la organización del currículum la posibilite por mil cauces y senderos. La comunicación educador–

educando ha de tener como objetivo prioritario la integración del discente en el grupo social. El trabajo intelectual ha de ser ocasión de encuentro con los otros.

Citamos en primer lugar a Sánchez y Del Río (1995) porque, el estilo interactivo debe cumplir una serie de características como: escuchar y mirar al alumno creando un clima de interacción positiva, establecer atención compartida, intervenir por turnos, compartir un mismo tema y mantenerlo, actuar contingentemente al comportamiento del otro y seguir la iniciativa del niño. Este estilo se convierte en elemento fundamental centrado en los agentes naturales que potencian el desarrollo –los maestros y la escuela– pues no se trata de cambiar las actividades ni los materiales, sino de un cambio más profundo centrado en la actividad pedagógica y en las necesidades de los alumnos. Hace falta una actuación intencional y planificada del profesor sobre la que estos autores apuntan algunas ideas.

La escuela se nos presenta como un gran teatro que refleja la realidad social en la que vivimos, como dice C. Fuégel (2000): El aula es un escenario con actores principales y secundarios, donde cada alumno tiene un rol, y el profesor ocupa otro rol determinado. Es evidente que el alumno es el actor principal, es el que acciona, para ir descubriendo y acomodando sus aprendizajes. Pero quiero ir más lejos; el alumno es el espectador (está expectante) de las enseñanzas que el docente le transmite. Aprende actuando e interactuando con los objetos que le ofrece y con sus propios compañeros. Pero el alumno es el que escucha, el que recibe del profesor los mensajes que le están transmitiendo. A su vez, el profesor–actor es el director de escena porque él mismo dirige la acción de sus alumnos.

El profesor y alumnos son los actores de ese proceso de enseñanza–aprendizaje, pero en la comunicación entre ambos participan otros elementos, que influyen en la codificación del mensaje. Vamos a utilizar este modelo de acto didáctico, y a partir de él vemos que entre el emisor y el receptor influyen unos elementos, que según su elección, utilización y estructuración repercutirán en la llegada del mensaje.



- **Emisor** es el profesor que se encuentra condicionado por una intención, por unos objetivos propuestos (acto ilocucionario), este emisor opera a través de:
- **Lenguaje** es el instrumento básico de la comunicación. Es el código o códigos seleccionados para la producción del discurso. Cabe señalar 3 códigos:
 - Código lingüístico verbal o escrito. A través de las palabras se proyectan ideas y conceptos.
 - Código icónico: a través de mediadores gráficos: pizarras, carteles, diapositivas, etc... El elemento visual, predomina en muchas ocasiones sobre el lenguaje oral.
 - Código gestual, éste utilizado no solamente como refuerzo de los otros lenguajes anteriores, sino como signos de entidad propia. A través de movimientos corporales, gestos y desplazamientos se proyectan emociones.
- **Contenido** es el contexto o referendo sobre el que versa el acto didáctico.
- La **estructura** del mensaje, es decir, la secuencia seleccionada para transmitir ese contenido, dependerá tanto de las estrategias didácticas elegidas (actividades implicadas...) como del contenido en sí.
- El **canal** es la intensidad del contacto que se establezca entre el emisor y el receptor.
- El **receptor**, el alumno, que a pesar de ser el elemento más importante, la mayoría de las veces, desconoce los objetivos propuestos.

El mensaje llega, pues, al alumno y provoca en él un comportamiento que se denomina acto perlocucionario, que no siempre coincide con los objetivos propuestos (acto ilocucionario). Habrá pues que buscar las mejores condiciones para que el cambio de comportamiento en el alumno (acto perlocucionario) sea el deseado (objetivo, acto ilocucionario).

Como el lenguaje es un elemento trascendental en la comunicación, haremos referencia a las funciones del lenguaje siguientes:

- Función instrumental, para satisfacer necesidades.
- Función reguladora, para controlar a las demás personas.
- Función interactiva, para mantener la comunicación.
- Función personal, para expresar sentimientos.
- Función heurística, para explorar la realidad.
- Función imaginativa, para crear otras realidades.
- Función informativa, para proporcionar información.

Estas funciones pueden compararse con las funciones del lenguaje en el teatro que señala R.

Ingarden:

- Representación: la palabra representa la realidad según su significado.
- Expresar las experiencias, los diferentes estados psíquicos del personaje.
- Comunicación: comunica al otro, “se trata de ejercer una influencia sobre aquel a quien se dirige el discurso”.
- Persuasión: Una de las prioridades del discurso es la función de persuasión que se ejerce sobre el interlocutor.

Este proceso de comunicación que se da en el acto didáctico es equiparable o semejante a la comunicación que se da en un escenario teatral.

Medina Padilla (1989) avanza un paso más: define la interacción en la enseñanza como un proceso comunicativo-formativo, caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes que participan en ella. La interacción se incorpora a la enseñanza, de forma que, más que una comunicación o influencia mutua, es una fuerza cohesionadora que hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto sirve al alumno para adquirir una formación intelectual y actitudinal.

2.4. OBJETIVOS Y PRINCIPIOS DIDÁCTICOS PARA LA EDUCACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA.

Además de los fundamentos científicos que llevamos vistos hasta el momento, a la hora de determinar el punto de partida para establecer los objetivos básicos de la educación lingüística hay que tener en cuenta que en los últimos años los procesos sociales han introducido en el desarrollo del lenguaje una serie de cambios que la escuela debe tener muy en cuenta porque han configurado en los alumnos un perfil lingüístico diferente. De modo que, antes de determinar qué lengua se quiere enseñar para qué, conviene tener en cuenta el tipo de experiencia comunicativa que tiene la mayoría de los estudiantes.

Esta configuración viene determinada por aspectos como éstos, señalados por Cassany, Luna y Sanz (1994):

- La familia nuclear se ha reducido y se ha redefinido con la consiguiente repercusión en las interacciones verbales que los alumnos establecen en sus casas.
- La cultura de transmisión oral ha dado paso a la de los medios de comunicación de masas.
- El establecimiento de un estatus infantil ha llevado a la creación de un lenguaje específico para dirigirse a los niños.

- Por otra parte, niños y adolescentes utilizan un único registro lingüístico que les permite comunicarse con sus iguales. Poseen un vocabulario restringido a ámbitos muy concretos (la casa, el colegio, etc.).
- Este registro está construido en gran parte sobre la imitación de sus héroes de cómic, cine, etc.
- Los alumnos conocen de forma pasiva mucho más vocabulario específico a través de la televisión.
- Los adultos admiten, en general, el lenguaje de niños y adolescentes y apenas lo corrigen o lo amplían.

Lógicamente, el contexto social y cultural de cada grupo de alumnos, sus niveles madurativos, la etapa educativa que cursen, etc. serán factores que determinarán el ajuste de los objetivos que se pretendan, pero eso no es óbice para que exponamos algunos principios de actuación didáctica para la educación lingüística en los que –pensamos– se puede coincidir de forma global.

En síntesis, algunos de estos principios pueden ser los que siguen:

- Reconocer la importancia y la necesidad de la programación como un documento teórico–práctico en el que el profesor recoge las habilidades y estructuras que pretende trabajar, así como las dificultades previsibles, y aplica las soluciones según las vaya exigiendo el desarrollo del diseño.
- Fomentar el trabajo en equipo del profesorado como un medio imprescindible para superar las dificultades derivadas de las condiciones organizativas de los centros y de la escasez de horas para las áreas básicas del currículum.
- Promover una coordinación didáctica que haga viable la interdisciplinariedad.
- Defender la evidencia de que el aprendizaje lingüístico debe ser compartido por profesores y profesoras de todas las materias.
- Desarrollar la creatividad entendida como productividad intertextual.

2.5. EL ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DE LA DIDÁCTICA DEL ÁREA DE LENGUA.

Desde Comenius la didáctica se presenta como un proceso de crítica y acción. Crítica a las formas de enseñar en vigor, acción que se desprende de estas críticas y que se traduce en propuestas de reforma e innovación que presentan tres características fundamentales: a) En el plano de las finalidades, afirmación del carácter social (colectivo) de la educación escolar, b) En el plano de los programas, organización racional y sistemática de las diferentes materias que hay que enseñar; y c)

En el plano metodológico, adopción de un proceso inductivo que corresponda a los procesos de desarrollo naturales del alumnado y, por tanto, que les facilite los aprendizajes.

Frente a las cuestiones concretas que formula la enseñanza de una materia la acción didáctica debe desplegarse en tres fases:

1. Identificación y conceptualización de los problemas. El análisis de las causas de la insatisfacción o del fracaso se ha de basar en las finalidades educativas, los programas, los métodos y los medios de enseñanza, los procedimientos de evaluación y de sanción.
2. Análisis de las condiciones de intervención. Toda enseñanza tiene una historia: la de los objetos sucesivos que le han sido asignados; la de los programas, métodos, formas de evaluación.
3. La elaboración de propuestas didácticas. El didacta ha de proponer soluciones a los problemas y comprobarlas.

Estas dimensiones son la base de toda acción educativa: (Forés, A. y Vallvé, M., 2002, 32–35):

- *Dimensión teleológica: la finalidad educativa.* Hemos visto que detrás de la educación siempre hay una intencionalidad. La didáctica siempre ha de tener en cuenta la finalidad. Apuesta por cambiar situaciones, circunstancias, por modificar conductas, actitudes, habilidades; y todo ello transformando realidades, optimizando recursos personales, grupales, comunitarios y sociales.
- *Dimensión humana: el arkhé de la educación es el ser humano.*
- *Dimensión de contenido: el objeto, lo que enseñamos.* Los educadores enseñamos a pensar, a vivir, a convivir, a salir adelante, a aprender que toda dificultad puede convertirse en una oportunidad.

Es indiscutible que la enseñanza de la lengua debe favorecer en el alumnado el mayor desarrollo posible de la competencia comunicativa, su dominio del lenguaje como herramienta de comunicación y de representación, y el manejo de las destrezas lingüísticas más habituales. Está claro, pues, por un lado, lo que se debería evitar y, por otro, que no basta con afirmar que enseñar lengua es enseñar a usar la lengua; esa intención debe ser visible en el trabajo en las aulas mediante la creación de contextos de uso que hagan posible la adquisición gradual de las diversas capacidades que integran la competencia comunicativa.

Los tipos de programas de aprendizaje mediante tareas organizan y presentan (Breen, M., 1996). Lo que se logra a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de cómo un alumno puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas. También indican

cómo los aprendices pueden desarrollar esta competencia a través del aprendizaje, esto es, muestran un interés por cómo aprender, además de un interés por cómo comunicar. A juicio de Breen, los argumentos que respaldan la enseñanza mediante tareas son varios, por ejemplo, el valor inherente de las tareas de resolución de problemas en la generación de interacciones del alumno y en la negociación del input comprensible, la necesidad de que la pedagogía se concentre en los procesos de participación del alumno en el discurso y en los procedimientos que adoptan para acceder al nuevo conocimiento, más que en el producto o resultado que pueden extraer de su trabajo, y la posibilidad de que un programa pueda secuenciarse basándose en los problemas emergentes de los alumnos, superando así las limitaciones de los criterios convencionales de secuenciación.

Sobre el fondo de este cambio de perspectiva podría establecerse una didáctica que consistiría en hacer empezar la enseñanza de la lengua por actividades de lectura y producción de textos para luego inferir las regularidades observadas en el corpus utilizado. Las primeras regularidades serían las que tienen que ver con los tipos de textos en sus relaciones con los contextos de producción; luego se fijarían las regularidades de organización de las frases y las categorías de unidades disponibles en la lengua (reglas de la morfosintaxis).

Si de entrada la Didáctica pertenece al orden de la acción, también pertenece al orden del saber, y la autonomía que reivindica se medirá con su capacidad de desplegar un aparato conceptual coherente y específico. El núcleo del objeto de esta disciplina es el sistema didáctico, es decir, la estructura constituida por la triada enseñante–alumno–contenido y por las relaciones complejas que se establecen entre los tres.

En síntesis, esta didáctica específica en la que la producción de conocimiento se lleva a cabo en un contexto de explicación es transdisciplinar, compleja, transitoria, socialmente responsable y, sobre todo, reflexiva. El trabajo docente no puede basarse en lo que funciona o en lo que divierte a los alumnos, deberá ser una construcción razonada que dé respuesta a las expectativas sociales y que se acople a las propuestas de otras áreas del currículum. Por el carácter de instrumento que tiene la lengua, el papel del profesor se extiende y se convierte así en un mediador. Esto exige de parte del profesorado una serie de conocimientos científicos (lingüísticos, pedagógicos, psicológicos y didácticos) que serán los que iluminen la toma de decisiones sobre metodología, selección de contenidos, diseño de actividades, etc. Como consecuencia, se requiere también tener una representación precisa de la naturaleza de estos saberes, por lo que habrá que acudir a las ciencias del lenguaje con claridad de ideas.

3. LA PERSPECTIVA GLOBALIZADORA. CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS.

«La perspectiva globalizadora no se considera como una técnica didáctica, sino como una actitud frente al proceso de enseñanza.» (Zabala, A., 1989)

Para comprender, interpretar, valorar, tomar postura y actuar sobre la realidad es necesario disponer de los instrumentos que permitan resolver los problemas que plantean las relaciones hombre–realidad. Las distintas disciplinas, que constituyen el saber del hombre generado por las soluciones que éste ha elaborado para abordar las situaciones conflictivas que ha debido afrontar, han de facilitar dichos instrumentos. Aunque los medios empleados para el conocimiento pueden ser disciplinares, las actuaciones, las acciones, sean del tipo que sean, serán siempre globales e implicarán el uso de distintas estrategias combinadas, muchas de ellas de difícil adscripción a una disciplina determinada.

La ciencia, a lo largo del tiempo, en su objetivo de comprender la realidad, ha fragmentado el saber diversificando el conocimiento en una multiplicidad de disciplinas, cada una de ellas con un diferente objeto de estudio, de tal modo que una misma “cosa” puede ser objeto de muchas ciencias. Esta diversificación del saber ha sido necesaria para poder avanzar en el conocimiento de la realidad, pero al mismo tiempo esta misma diversidad comporta la necesidad de integrar las aportaciones de estas ciencias cuando pretendemos acercarnos al significado del objeto en su totalidad. Ninguna de las ciencias, en su individualidad, será capaz por sí sola de interpretar un objeto, cualquiera que sea, y tampoco podemos afirmar que este objeto es simplemente el resultado de la adición de los diferentes puntos de vista. Los instrumentos para el conocimiento son aportaciones de múltiples disciplinas relacionados entre sí por las mismas necesidades del conocimiento y del objeto de estudio. De ahí que actualmente la mayoría de avances científicos comporten, por un lado, la intervención de equipos interdisciplinares y, por otro, de modelos interpretativos y conceptuales que de alguna forma trascienden el marco estricto de una o varias ciencias.

Como consecuencia de ello, el papel de las disciplinas es fundamental como materia de estudio y se hace imprescindible su conocimiento, pero éste no debe entenderse como aproximación a ciencias cerradas en sí mismas, sino como aportaciones metodológicas y conceptuales para la mejor comprensión del mundo y de lo que en él acontece. Con lo que es inexcusable un planteamiento educativo que, recogiendo el rigor de cada una de las ciencias, ofrezca su valor al relacionarlas incrementando su potencial interpretativo. La escuela no puede inhibirse de esta necesaria capacitación para la síntesis, dado que si queremos conseguir una mayor y mejor comprensión de la realidad es imprescindible superar en todo momento el carácter parcial de las

ciencias ofreciendo ejemplos y modelos en los que cada uno de los objetos de estudio de las diferentes ciencias se integren en una misma realidad.

Introducir una perspectiva globalizadora en la enseñanza no es tanto cuestión de técnica didáctica como de la actitud con que enfrentamos el hecho educativo, actitud relacionada con el grado en que se han asumido los fines de la educación y con la capacidad para situar cualquier contenido de aprendizaje como parte integrante de estos fines. Actitud que comporta, entre otras cosas, introducir contenidos únicamente en el contexto experiencial del alumno y ser rigurosos en la aplicación de los distintos instrumentos de conocimiento, independientemente de la disciplina que los soporta.

En cualquier caso, y volviendo a una idea expuesta anteriormente, es necesario encontrar sentido a las actividades de enseñanza y aprendizaje, estar motivado para aprender y sentir interés por realizar el esfuerzo que supone la construcción de significados. La motivación y el interés en el ámbito escolar se encuentran muy relacionados con factores personales e, indudablemente, con factores interpersonales, en los que destaca la importancia de las relaciones afectivas. Por otra parte, influye también la manera de presentar los contenidos que han de ser objeto de aprendizaje y las actividades diseñadas para ello. La adopción de enfoques globalizadores, que enfatizan la detección de problemas interesantes y la búsqueda activa de soluciones, presenta la doble ventaja de, por una parte, motivar al alumno a implicarse en un proceso dinámico y complejo y, por otra, permitir un aprendizaje tan significativo como sea posible, en la medida en que permita el establecimiento de múltiples relaciones en ámbitos diversos.

3.1. GLOBALIZACIÓN E INTERDISCIPLINARIEDAD.

Hablar de un enfoque globalizador nos permite diferenciar dos términos entendidos a veces como sinónimos y en ocasiones, paradójicamente, como antónimos: globalización e interdisciplinariedad. Estos términos no son comparables, ya que pertenecen a órdenes distintos. Globalización se refiere a cómo nos acercamos al conocimiento de la realidad y a cómo ésta es percibida y comporta una intencionalidad totalizadora en cuanto a los elementos que la componen. La globalización, como tal, es independiente de la existencia o no de las disciplinas, ya que su objetivo es hablarnos de cómo son las cosas y los acontecimientos en la realidad: globales y a su vez unitarios, complejos y compuestos por múltiples elementos sumamente interrelacionados. En cambio, las disciplinas y sus distintas formas de relacionarse (interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, etc.) no se refieren a cómo es la realidad, sino que su función es la de ofrecernos los medios e instrumentos para llegar a su conocimiento.

Las razones expuestas anteriormente, relacionadas con los fines educativos, los principios constructivistas de la enseñanza y el aprendizaje, la significatividad y funcionalidad de los contenidos, etc., demandan que la enseñanza esté impregnada de una perspectiva globalizadora que permita analizar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su globalidad. Para solucionar estos problemas, para conocer e interpretar estas situaciones y acontecimientos utilizaremos los distintos medios (las disciplinas), relacionándolos en mayor o menor grado (interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, integración, etc.) según las necesidades de comprensión y análisis. Así pues, podemos deducir que el concepto globalización no hace referencia, en primer lugar, a una metodología concreta y, en segundo lugar, no comporta una desvalorización de la función de las disciplinas.

Dada la distinta naturaleza de los términos “globalización” e “interdisciplinariedad”, sus diferencias conceptuales y su alcance, cabe destacar su uso erróneo cuando se afirma que el primero es más adecuado para los ciclos iniciales de la enseñanza y el segundo más apropiado para el ciclo superior y la secundaria. El enfoque globalizador o el uso de estrategias interdisciplinares no es más o menos adecuado en función del nivel educativo; en cualquier caso, y siempre que no asociemos el término con uno de los métodos de enseñanza globalizados, sea cual sea el grado en que se trabaje, se globalizará siempre que el instrumento disciplinar utilizado se contextualice en un ámbito más amplio que el estricto de la disciplina. En cambio, podemos afirmar que dado que en el ciclo superior y en la secundaria diversos profesores imparten distintos contenidos, la utilización de métodos globalizados, que exigen un solo profesor para su desarrollo, no se adecua a estos niveles. En los niveles en que se da una especialización del profesorado será difícil la utilización de métodos globalizados, pero, en cambio, sí que es posible impartir cada una de las distintas materias a partir de enfoques globalizadores. La necesaria distribución de los contenidos en disciplinas y la utilización de profesores especializados para impartirlas no es óbice para que cada una, atendiendo a los objetivos generales (que obviamente no son, en sentido estricto, disciplinares), utilice perspectivas globalizadoras; esto es, que los medios que ofrecen estén al servicio del conocimiento general y más amplio, para el que es necesario el apoyo y la complementariedad de los recursos interpretativos de otras ciencias.

4. ESTÉTICA COTIDIANA Y RECUPERACIÓN DEL SUJETO.

El proyecto moderno de conseguir una reanimación estética de la vida cotidiana, cada vez que se ha replanteado, no ha dejado de toparse con durísimos obstáculos y permanece, sustancialmente, irrealizado. El proyecto estético moderno, traducible en la idea de un arte en grado de liberar la creatividad latente de los individuos, presupone no sólo una estrecha relación de continuidad entre lo artístico y lo estético, sino que implica además la posibilidad de que lo estético

(precisamente por identificarse con una facultad perteneciente a cada individuo) penetre en la vida cotidiana y haga viable el auspiciado proceso de liberación individual y colectiva.

La crisis de este proyecto se anuncia claramente en el momento en que el artista se enfrenta con el factor cuantitativo de la sociedad moderna y la relación entre el modelo ofrecido por el trabajo artístico y los destinatarios sufre, por este hecho, un duro contragolpe: el arte pensaba tener como término de referencia una comunidad de individuos, de sujetos, es decir no expropiados de su capacidad de autodirección; y en vez de ello se encuentra frente a la moderna sociedad de masas, con la enorme dilatación cuantitativa que la caracteriza y con los medios tecnológicos de los mass media.

El tema no puede plantearse sino reconociendo que el sujeto ha perdido su plenitud y su propia centralidad, pero a la vez siendo conscientes de que no quiere renunciar a reconstituirse como sujeto, aunque sea sobre la base de un equilibrio provisorio, precario y efímero. Equilibrio que replantea el problema de una institucionalización de la subjetividad, como decía Barthes al apelar al arte. Esta ideología estética repropone el arte entendiéndolo no sólo como creación original sino como capacidad personal de vivir la propia vida bajo el signo de una *esteticidad general*, que alcanzaría toda actividad y comportamiento, como experiencia global, cotidiana, a cuyo través todo individuo –siguiendo tal modelo– podría libremente desarrollar todas sus facultades creativas.

4.1. TEORÍA DEL ARTE.

En todas las épocas, el hombre ha trabajado mucho por la belleza y por las cosas bellas. Todos los individuos de nuestra cultura se esfuerzan por lograr la belleza a su alrededor, tanto en la oficina como en su propia vivienda. Gran parte de los diálogos giran en torno al tema de la belleza o fealdad de las cosas. La publicidad explota el gusto de la gente por las envolturas e imágenes bellas y su inclinación a comprar productos que presenten esos atributos.

«Frente a la importancia de la experiencia estética en la vida humana, la investigación psicológica ha prestado una atención relativamente escasa al tema.» (Schuster, M. y Beisl, H., 1982)

Quizá la búsqueda externa de sensaciones agradables y estéticamente positivas responde a una búsqueda interna de armonía, entendimiento y perfección. El arte se concibe, pues, como una parcela de la conducta que debe estudiarse con los medios de la psicología científica. Las artes plásticas son, en el sentido estricto de la palabra, un campo de objetos, la “huella que deja” la conducta, pero que no pueden designarse como conductas en sí mismas.

«La estética es la rama de la filosofía que se ocupa de analizar los conceptos y resolver los problemas que se plantean cuando contemplamos objetos estéticos. Objetos estéticos, a su vez, son todos los objetos de la experiencia estética.» (Hospers, J., 1980, 97 a 170)

¿Qué es la contemplación estética? La actitud estética es contraria a la práctica. No es una actitud cognoscitiva. No es personalizada. Supone “desprendimiento” y “desinterés”. En definitiva, es una distinción motivacional, no perceptiva.

4.1.1. Clasificación de las artes:

Las llamadas bellas artes pueden ser artes auditivas, del sonido o musicales, y artes visuales o de percepción visual. La literatura, arte de la palabra, es difícil de clasificar. Las artes mixtas combinan uno o más medios anteriores. El teatro combina el arte literario con la habilidad escénica, el arte musical y las imágenes visuales.

4.1.2. Teorías del arte.

1. Formalista: La teoría formalista considera irrelevante para la apreciación estética la representación, la emoción, las ideas; y todos los otros “valores vitales”. Sólo admite los valores “del medio”.

2. El arte como expresión: La obra de arte debe en algún modo ser expresiva, especialmente de los sentimientos humanos. Esta concepción se concreta principalmente en la teoría del arte como expresión. El arte es expresión de los sentimientos humanos, es una fórmula consagrada. Tal como reconocemos cuatro tipos de personalidad, correspondientes a los cuatro modos de actividad mental y dotados de cuatro modos distintos de percepción, también es posible reconocer cuatro modos distintos de actividad estética expresados en las obras de arte: estilo realista, estilo idealista, estilo expresionista y el abstracto.

3. Arte y moralidad: El juicio estético no es un juicio moral, y el valor de una obra de arte en cuanto objeto estético no tiene nada que ver con su valor de edificar a los lectores o mejorar su carácter moral, que pueden ser efectos de la lectura.

- a) Concepción moralista del arte.
- b) Una concepción del arte exactamente contraria a ésta es la del *esteticismo*, según el cual la moralidad es la criada del arte, y no al revés.
- c) Interaccionismo. El gran arte puede ser didáctico. El arte puede enseñar, pero de forma no explícita. El principal efecto moral de la literatura radica sin duda en su capacidad única de estimular la imaginación.

- d) Teoría de la catarsis aristotélica. En el transcurso de nuestra vida diaria se generan ciertas emociones contra nuestra voluntad y que desearíamos eliminar; pues bien, el arte es el agente que nos ayuda a lograrlo.

4. Definición de Arte: La mayoría de definiciones excluyen cosas que deberíamos incluir o incluyen otras que no nos parecen arte:

- a) El arte es una expresión de sentimientos a través de un medio.
- b) Es una exploración de la realidad a través de una presentación sensible.
- c) Es una recreación de la realidad.

Incluso definiciones más elaboradas son criticadas:

1. El arte ha de ser fuente de placer a través de la imaginación.
2. El objeto ha de ser social.
3. Ha de tener forma estética satisfactoria: armonía, esquema y diseño.

5. El valor estético:

- **Teorías subjetivistas:** La belleza es algo subjetivo: una cosa es bella para ti si te agrada, y no es bella para mí si no me agrada, son claramente subjetivistas.
- **Teorías objetivistas:** Cuando atribuimos valor estético a una obra de arte estamos atribuyendo valor a la obra misma. Estamos diciendo que tiene “valor estético”; y que este valor se basa en la misma naturaleza del objeto, no en el hecho de que a la mayoría de los observadores les guste o le agrade.

«Precisamente un criterio definidor de la grandeza o mediocridad de un artista es su potencial educador.»
(Gallardo, B., 2000, 28 y 29)

4.2. EDUCACIÓN ESTÉTICA Y DE LA SENSIBILIDAD.

El arte puede llegar a ser una materia de base tanto para la formación del alumno como para el profesor, en la medida en que es esencialmente un modo de conocimiento. La educación artística es una formación de base anterior a toda especialización. El arte es un medio adecuado para que el hombre se relacione con el mundo, para que descubra nuevas formas de expresión, para que cree un lenguaje conforme con su propio sentido potencial de crear, actualizándose como persona y contribuyendo a una transformación de la realidad. El arte produce efectos terapéuticos, porque la expresión plástica, corporal o musical permite “actuar” al ser interior, que es sensible, en oposición al exterior, muchas veces inhibido y bloqueado.

Por otro lado, favorece la autenticidad, la toma de conciencia de la propia personalidad, la aceptación de sí mismo y refuerza el interés de relacionarse con los demás. A través de la libre

expresión existe la posibilidad de eliminar las falsas posturas sociales y de reducir tensiones, lo cual corresponde al deseo interno de expresarse y de vivir. La autenticidad de las relaciones en el grupo, y del individuo con el medio, produce la relajación. Se han realizado trabajos con grupos de adolescentes inadaptados, delincuentes.

La educación artística debería mostrar al estudiante que el inconsciente no debe reprimirse, que puede convertirse en una fuente de gran vitalidad, pero sólo cuando haya sido controlado por las fuerzas del ego y enriquecido por su contenido. Pero el valor de enseñar arte al niño, y de toda actividad creativa, no radica en una libertad de expresión que con frecuencia es poco más que regresión, sino más bien en la oportunidad de utilizar el arte para integrar material inconsciente y preconscious en una obra creativa controlada por el ego.

«La enseñanza del arte es la única asignatura de la experiencia educativa que ofrece al miembro de la generación futura la oportunidad de encontrarse realmente a sí mismo como persona singular; porque sólo en esta asignatura no existen las respuestas “prefabricadas” que le dicen qué debería ver, sentir y pensar o de qué manera debería hallar su autorrealización.» (Bettelheim, B., 1982, 279–297)

El adolescente también ha superado la etapa en que usa símbolos como un trozo de madera o un palo para sustituir la realidad; pero su imaginación todavía no se ha definido tan claramente como la del adulto. En cuanto a su arte pone en juego gran autocritica, lo que le impide aceptar los niveles infantiles. Pero no debemos cometer el error de alejarnos demasiado en el sentido del profesionalismo. Durante este periodo, el más formativo e importante del desarrollo humano, el arte solamente será eficaz si satisface las necesidades del adolescente en crecimiento. Pero por encima de todo debe proveerle de oportunidades para expresar sus ideas y emociones. *«Sin que se le exija que alcance la perfección, el niño debe ser motivado y estimulado para que “experimente” con los materiales que utiliza buscando sus propias “aventuras” y descubrimientos. Los adolescentes tienen verdadera necesidad de expresarse, ya sea plásticamente, por la música, la literatura, el teatro o la danza.» (Lowenfeld, V., 1973, 186–189)*

Siempre encontraremos en algún ámbito del *arte* un espacio adecuado donde desarrollar nuestra *sensibilidad*. Sin una educación estética, la vida del hombre y la mujer quedan gravemente empobrecidas, porque el desarrollo del sentido de la belleza aporta a la existencia humana una riqueza, que aunque es difícil de precisar, es muy grande. La adolescencia, donde la *sensibilidad* está a flor de piel, es la época adecuada para cultivar esas resonancias internas procedentes del encuentro con la belleza. Recogimiento, interiorización, reflexión, análisis, son actividades todas ellas necesarias para que crezca nuestra *sensibilidad*.

«El aburrimiento viene muchas veces por la imposibilidad de disfrutar con cosas que por carecer de sentido para nosotros, somos incapaces de descubrir su belleza.» (Martí, M.A., 1999)

4.2.1. Pedagogía estética.

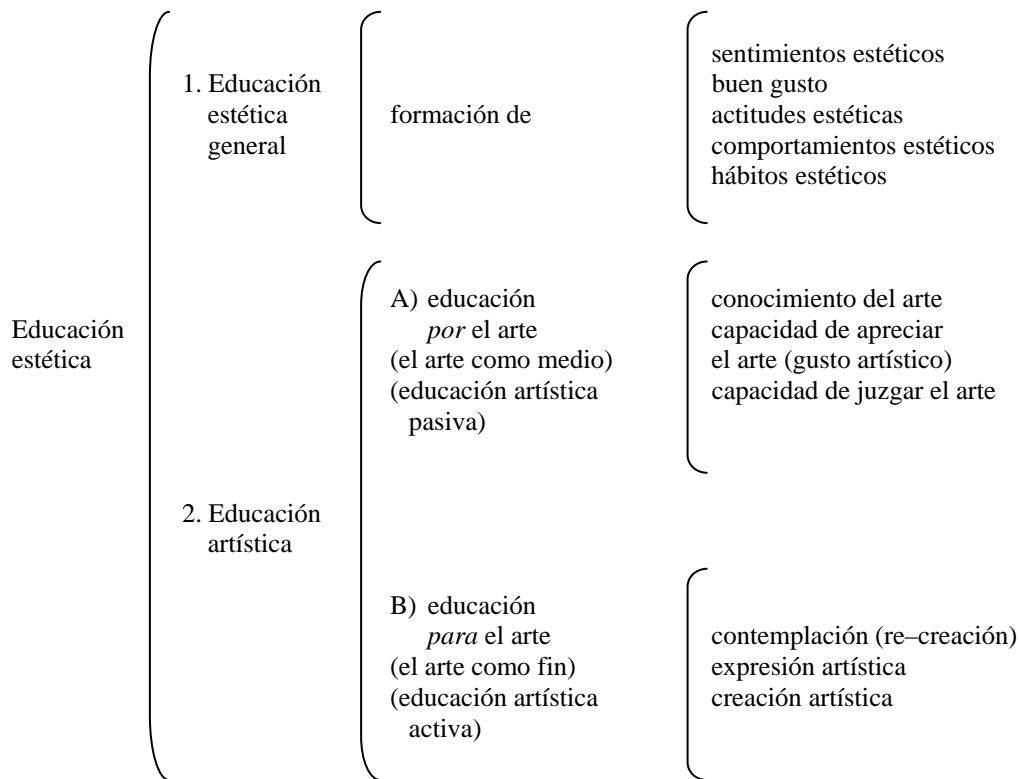
– Concepto.

A lo largo de nuestro siglo, la educación “artística” (sobre todo como rama de la Didáctica) ha sido objeto de atención y estudio; pero –como vamos a ver– no es más que una parte de la Pedagogía Estética, la cual tiene objetivos más amplios y fundamentales. Partimos de un triple presupuesto: 1) el hombre es sensible a la belleza; 2) el hombre es capaz de producir la belleza; 3) y todo eso, tanto en aspectos globales de su vida cotidiana como en ese ámbito estético privilegiado que llamamos el arte. Se ha hablado a veces de tres niveles de educación estética: 1º. Uno relativo a la imaginación; 2º. Otro que tiene que ver con la expresión, y un 3º. Que se ocupa de la creatividad.

– Objeto.

- a) Educación de la *sensibilidad*: Lo estético es ciertamente objeto de un sentimiento, pero hay muchos otros sentimientos que no tienen que ver con ello: lo estético, pues, incluye sensibilidad, pero no toda sensibilidad es estética. Sobre todo en la etapa preescolar.
- b) La educación de la *imaginación*. Una buena educación de la imaginación ha de tener una doble función antinómica: 1) estimulativa de la capacidad imaginativa, para ampliar sus posibilidades y ponerlas al servicio de la utilidad personal; 2) inhibitoria de la fantasía huera, reiterativa o inútil que aliena a la persona. Lo imaginativo es sólo parte de lo estético.
- c) La educación de la *expresividad*. También en lo estético la expresividad juega un gran papel. No toda vivencia estética incluye la expresividad, y, por otro, esta actividad puede y suele ejercerse en mil campos que no son el estético.
- d) La educación de la *creatividad*. En la educación estética puede haber creatividad o no.
- e) La educación *artística*. El arte constituye sin duda el ámbito más privilegiado y rico de la Estética. Ahora bien, no es toda la Estética.

– La educación estética puede ser de dos tipos: (Quintana, J.M., 1993)



– **Ideales de la educación estética.**

La teoría antropológica que subyace a esta propuesta es clara y comprensible. Parte de que la personalidad humana consta de dos dimensiones: la racional y la emocional. Con la racional cumplimos con los duros deberes (trabajo, obligaciones diarias, adaptación social, etc.) que nos impone la vida. Pero la dimensión afectiva tiene también sus exigencias y sus derechos, con la particularidad de que si no les damos satisfacción nos castiga con el dolor de las frustraciones. Por fortuna contamos con suficientes recursos para equilibrar nuestra existencia atendiendo a nuestras necesidades emotivas: las diversiones, el juego, el amor, las evasiones y también la actividad estética. La práctica de un arte requiere disciplina, concentración, paciencia y preocupación por su dominio.

«No se empieza por aprender el arte directamente, sino en forma indirecta, por así decirlo. Debe aprenderse un gran número de otras cosas que suelen no tener aparentemente ninguna relación con él, antes de comenzar con el arte mismo.» (Fromm, E., 200, 108)

Los componentes que *G. Marty (1999, 149–150)* propone tener en consideración para el análisis filogenético del origen de las experiencias artísticas son los prerrequisitos cognitivos, o, si se prefiere, los estados mentales necesarios para llevar a cabo una experiencia estética. Hará falta, en primer lugar, disponer de unas tendencias hacia la preferencia estética de componentes simples o primitivos estéticos. Los componentes secundarios suponen la organización de esos primitivos en un todo que puede considerarse como un signo estético. Así habríamos alcanzado rasgos semióticos.

Llamaremos componentes terciarios a aquellos prerrequisitos cognitivos necesarios para las experiencias estéticas que implican el manejo de verdaderos símbolos. A la actividad semiótica se le añadirá otra de tipo semántico que es precisamente la que permiten los componentes terciarios. Los signos se han convertido ahora en símbolos, tienen un “significado”.

– Ventajas de la educación estética:

Como se ve, nosotros le antepone en importancia otros muchos tipos de educación (la educación moral, social, psicológica, intelectual, profesional, etc.); pero, junto a ellos, la educación estética contribuye a formar una personalidad completa.

- 1) *La belleza da al hombre un carácter social.* El ejercicio artístico sería un antídoto contra los fallos de la cultura y las fuerzas destructoras de la civilización industrial.
- 2) Creemos que la educación estética puede ser más eficaz en el ámbito *psicológico* individual, por su posibilidad de calmar tensiones, influir en el ánimo e infundir ansia de perfección.
- 3) *Comportamiento moral.* La educación estética tiene por objeto hacer que las motivaciones racionales de la conducta se conviertan en sentimientos y, de este modo, impulsen la acción del hombre.

4.2.1.1. Objetivos y métodos de la educación estética.

- 1) *Formación de los sentimientos.* Lo estético es cuestión de sentimiento. El peligro a superar es el desgaste emocional producido por la rutina diaria (ya nada nos dice el azul del cielo ni el fulgor de la luna) y, sobre todo, el embotamiento ocasionado en nosotros por el bombardeo estético a que nos someten los medios de comunicación, y que todo lo que tiene de intenso lo tiene de poco selecto.
- 2) *Formación del buen gusto.* El gusto estético ennoblece la vida.
- 3) *Formación de actitudes estéticas.* “En todas las disciplinas de la enseñanza hay que poner el acento sobre el desarrollo, la afinación de las capacidades de creación y no sólo sobre las capacidades de imitación.

- 4) *La formación de los comportamientos estéticos.* Y tras las actitudes, el comportamiento: la persona estéticamente educada es aquella cuyos procederles llevan un sello de distinción que los sitúa por encima de la conducta adocenada.
- 5) *Formación de hábitos estéticos.* Por eso la educación estética general suele cifrarse ya en proponer unas pautas de conducta socialmente agradables y, por ende, deseables. Rousseau vincula el comportamiento estético con el moral.
- 6) *Conocimiento del arte.* La cultura artística es básica en nuestra formación. El arte desarrolla la inteligencia del niño.
- 7) *Capacidad de apreciar el arte.* Dice Goethe en el *Fausto* (2ª parte, acto 3º) que “el hombre es un ser nacido para *ver*, pero que para *mirar* ha de ser preparado”.
- 8) *Capacidad de juzgar el arte.* Hay que acostumbrar a la juventud a contemplar por sí misma y a saborear las obras de noble y auténtico arte.

– **Métodos de la educación estética.**

- 1) *La instrucción.* Una de las mayores dificultades que puede encontrar un maestro es la discrepancia entre su propio modo de pensar y el de sus alumnos. Por consiguiente, es menester que el maestro se identifique con los alumnos con los cuales está trabajando.
- 2) *La sugestión estética.* La comunicación de sentimientos y de actitudes se hace más por contagio que por enseñanza. Al educando los sentimientos no se le proponen, sino que se le suscitan, haciéndole participar en la vivencia personal del educador.
- 3) *La contemplación estética.* Lo estético en la persona no ha de constituir una teoría sino un modo de sentir, de percibir, de preferir, de actuar. La belleza no hay que pensarla, sino vivenciarla y gozarla; y esto es cabalmente lo que se hace en la contemplación.
- 4) *Recurso a materiales didácticos: Los teatros.*
- 5) *Expresión artística:* El juego es la condición necesaria para que el niño llegue a la percepción y creación artística. El ambiente escolar debe ser distendido.
- 6) *El trabajo artístico:* La actividad estética es emoción que se exterioriza, pero en alas de una forma sujeta a algún tipo de cánones. Lo estético florece entre lo emocional y lo racional.
- 7) *El globalismo.* La educación estética ha de ser global. La formación en unos ámbitos (expresión, creatividad, técnicas, actitudes, hábitos, aprendizajes) ayudará en otros.

4.2.1.2. Educación de la expresión artística.

1. Necesidad de la libre expresión artística.

La persona tiene necesidad de expresión. Es una de las posibilidades y de las tendencias básicas de su personalidad. La expresión humana reviste muchas formas: verbal, mímica, escrita, simbólica, fáctica, colectiva, etc.

«El arte –uno de los vehículos a través de los que se expresa el inconsciente– constituye una forma de movilizar los recuerdos estancados en la amígdala. El cerebro emocional está estrechamente ligado a los contenidos simbólicos y a lo que Freud denominaba “proceso primario”, el tipo de pensamiento propio de la metáfora, el cuento, el mito y el arte.» (Goleman, D., 2000a, 309)

La escuela no puede limitarse a la educación de la plástica y la musicalidad, sino que debe extenderse a la expresión artística de todos tipos, al menos en sus formas elementales: y esto para proporcionar a los alumnos no sólo conocimientos completos y variadas formas de expresión, sino también un medio de descubrir en sí mismos sus aptitudes personales, sus gustos y su futura vocación. Es menester que el estudiante comprenda el arte como un reflejo de la cultura de la época y aprecie sus relaciones con los cambios que se producen en nuestra sociedad, pero el establecimiento de valores y actitudes no puede imponerse desde afuera, y para un sentimiento artístico es esencial el interés personal.

Pintar los decorados para la obra de teatro que se representará en la escuela, o diseñar los telones de fondo, puede ser algo importante si los estudiantes participan en las fases de planeamiento y experimentación. El uso de efectos tales como humo, proyecciones o luces tipo “flash”, etc., puede hacer de esto una verdadera experiencia artística. Otro terreno muy amplio que debe formar parte de la base de un programa artístico, es la intervención del estudiante en experiencias con su propia escuela. *«No obstante oír a veces que existe un programa en el cual la música, la danza y las representaciones teatrales están íntimamente vinculadas con la plástica, dichos programas son muy raros.» (Lowenfeld, V., 1973)*

Los chicos de esta edad sienten la necesidad de trabajar en actividades en grupo, pero aquel que se sustrae de esas actividades es el que más necesita esta experiencia social. El profesor de arte cuenta con otras ventajas. A los jóvenes les gusta el arte. Hay un deleite especial en enseñar una materia que tiene un poder atractivo natural sobre los alumnos.

4.2.2. Orientaciones formativas y actividades estéticas.

Por lo que respecta a la educación estética, se han constituido diferentes orientaciones formativas que se pueden resumir del modo siguiente: a) las actividades artísticas se consideran como momentos lúdicos o recreativos, por lo que se valoran por su supuesto carácter “complementario” o “accesorio”; b) la expresividad creativa reivindica un papel menos marginal dentro de la escuela y su propio espacio curricular; c) el predominio asignado históricamente a la educación intelectual tiende implícitamente a confirmar, incluso hoy, una especie de subordinación tácita de la educación estética, tan peligrosa como halagadora y oculta; d) existen hipótesis innovadoras que, inspiradas en el principio pedagógico de una “democracia disciplinar”, reconocen y asignan a la educación estética un papel decididamente formativo tanto en el plano estético–comunicativo como en el crítico–cognitivo.

Esto quiere decir que, en las relaciones educativas que se establecen entre el formador y el alumno, a este último se le garantiza, como uno de los objetivos prioritarios de su *formación* y, en concreto, de su *formación estética*, la posibilidad de producir cultura en forma de texto. La educación estética tiene lugar en el interior de un desarrollo progresivo –en cantidad y calidad– que consta al menos de cuatro estructuras textuales de base: la *palabra*, la *imagen*, el *sonido*, y el *gesto*.

En relación a esto, la escuela se propone el objetivo de desarrollar la capacidad de usar, de modo cada vez más significativo, el código verbal, sin que por ello se ignoren otros tipos de códigos (gráfico, pictórico, plástico, rítmico–musical, mímico–gestual, etc.) que no son alternativos al código verbal, sino complementarios a él. Educar la interpretación de los significados de los textos y de su historia requiere un enriquecimiento léxico importante para poder usar la lengua en sus funciones comunicativas más obvias, así como las técnicas narrativas, que proporcionan la posibilidad de “comunicar las propias ideas”. Entre los sistemas de “comunicación” utilizados más frecuentemente, entre los lenguajes que el hombre tiene a su disposición y entre las formas de construcción y de descodificación de la información, la palabra ocupa un lugar de preeminencia.

«La educación de la palabra es, por tanto, uno de los requisitos más importantes de la formación humana del individuo, del grupo y de toda la comunidad. La oralidad y la escritura, la palabra que se transforma en discurso y en coloquio, el mensaje que obtiene del significante textual diferentes significados metafóricos, constituyen todos ellos parte de los objetivos de trabajo que pertenecen no sólo a la ‘educación lingüística’ sino también a la educación estética, ya que la palabra forma parte de la expresión artística literaria y también constituye el instrumento básico.»
(Genmari, M., 1997)

a) *Las actividades gráficas, pictóricas y plásticas*: en particular la expresión visual, en su naturaleza no estereotipada, encuentra sus propios desarrollos dentro de “un ambiente apto para estimular la fantasía, la imaginación y la creatividad”, es decir, –recuerdan las orientaciones– en “un ambiente estéticamente y artísticamente válido”.

b) *Las actividades dramático–teatrales*: su objetivo se concreta en el enriquecimiento de la personalidad regulado por los procesos de identificación y de proyección que se van conformando en el sujeto. La fantasía y la inventiva suponen, en el teatro, en la animación y en el juego simbólico, un importante vehículo abierto y creativo de mimesis y de transformación entendido como respuesta a las pulsiones individuales que se encuentran en el sujeto.

El teatro –como han evidenciado las investigaciones semióticas– se considera actualmente como un *sistema de lenguajes* en el que los códigos de la dirección artística, del recitado, de la escenografía y de las costumbres enlazan con el texto literario, con el discurso sonoro y con el musical, con los léxicos de la gestualidad, de la mímica y de la imagen. Un primer texto escrito constituye la base de un segundo texto hablado sobre el que se basa el posterior texto de la recitación. Pero todo esto todavía no es “teatro”. La imagen escenográfica, los sonidos de fondo, el uso de las luces, además del timbre de la palabra y el acto textual, conforman la experiencia teatral y le confieren, gracias a sus relaciones y enlaces continuos, significados y valores que poseen una importancia educativa esencial. La “teatralidad” es, por tanto, el producto de una asimilación de los textos entre sí, pero también la suturación de la producción autoral del texto y de la fruición del espectador del mismo.

«Lo importante es, pues, acertar con el texto, el autor, el tono o los temas literarios capaces de actuar como de reactivos reveladores de una sensibilidad literaria, de su existencia.» (Baquero, M., 1990)

c) *Las actividades sonoras y musicales*: el interés infantil por el mundo de los sonidos no debe ser sinónimo de recepción pasiva. La exploración activa de esta tipología sónica (incluso un sonido, de hecho, es un signo) guía al niño hacia el conocimiento.

Por tanto, la *educación musical* constituye la base, no solo del texto sonoro, sino también de otros lenguajes relacionados con éste. Es difícil estudiar las culturas juveniles si ignoramos la investigación del significado que la música ha tenido para los jóvenes en la segunda mitad del siglo XX.

«En nuestra cultura, gran parte de los estímulos que recibimos son de naturaleza visual o táctil y auditiva. Esta información proviene de dos grandes fuentes: la que

proporciona la naturaleza y la que proviene de la actividad y creación humana, donde están incluidas las artes en general.» (Hernández, M. y Sánchez, M., 2000, 335)

Unidas durante la Primaria, al recoger en una sola área la educación plástica, la musical y la dramatización, sucede en la etapa Secundaria una aproximación a lo artístico más diferenciada y analítica en la que tanto la educación plástica como la musical adquieren independencia con respecto a los otros ámbitos de la educación artística, correspondiéndose con las características evolutivas de los alumnos de esta edad en que su capacidad de abstracción experimenta un desarrollo notable. En este aspecto, el teatro, medio privilegiado para introducir el arte en la escuela sin el riesgo de un esteticismo o intelectualidad excesivo, permite una especie de reconocimiento pedagógico aportando situaciones de trabajo inusitadas.

5. EL TEATRO INFANTIL Y JUVENIL.

Comenzamos este apartado reproduciendo textualmente el decálogo de apreciaciones y demandas básicas, aparecido en Cuadernos de Pedagogía N° 143, 1986.

«Diez puntos imprescindibles para un teatro de y para niños.

- 1. Consideración de la práctica teatral como integrante de las áreas de actividades artísticas, en los diversos niveles educativos, en el marco de una educación global e interdisciplinar, para lo que no basta con su mero enunciado en las programaciones escolares.*
- 2. Institucionalización del teatro en sus diversas modalidades y facetas en los centros escolares del estado español, como una parte más de la cultura propia heredada y actual de todos los pueblos del estado.*
- 3. Inclusión en el currículum de las escuelas de formación del profesorado de las materias y prácticas que posibiliten una adecuada formación de los futuros profesionales de la educación.*
- 4. Calificación de los profesionales que actualmente están en ejercicio.*
- 5. Confrontación e intercambio de experiencias entre autores, colectivos teatrales, profesorado y administración en los diversos marcos institucionales (Administración central, autonómica y municipal).*
- 6. Creación y dotación de centros de experimentación e investigación sobre estas materias y su relación con el resto de las actividades artísticas, desde una perspectiva psicopedagógica y artística.*
- 7. Inclusión en las escuelas de arte dramático del ámbito específico del 'teatro para niños'. Reconocimiento de sus estudios y titulación (¿Para cuándo la ley de enseñanzas*

- artísticas y la adscripción de las E.A.D. a la Universidad?).*
8. *Creación y dotación, por parte de las administraciones de infraestructura y circuitos de distribución para las producciones específicamente dirigidas al público infantil.*
 9. *Realización de los oportunos proyectos con una estructuración clara en el tiempo y el consiguiente compromiso político de llevarlos adelante, desde todos los niveles administrativos para que todo lo dicho deje de ser un dicho.*
 10. *Establecimiento de aquellos incentivos, apoyos, dotaciones económicas a través de los organismos correspondientes que equiparen al teatro de y para niños con cualesquier otra manifestación artística y cultural, para dejar de ser un pariente pobre del mundo de la cultura, y para la real autoestima de los profesionales que a esta actividad dedican sus esfuerzos, así como de la sociedad en que se insertan.»*

Todos podemos juzgar cuáles de estos puntos son una realidad hoy (2004) en la sociedad y la educación española, y cuáles son un futurible realista o irrealizable, dado el contexto actual. A propósito de estos planteamientos, C. Herans, en la misma revista (1986, 8–11) exclama:

«Cuando hablamos del juego de actuar estamos utilizando una expresión que trata de resumir y reducir un conjunto de experiencias vitales del niño a una concepción que facilite la comprensión por parte del adulto, y a una racionalización de lo que implica esta actividad. Jugar y actuar. Divertirnos en la acción. ‘Hacer de...’ jugando–actuando. Incorporar a otro. Ponernos en la piel de otro. Asumir otro papel–rol. Ser otro, aprendiendo a ser uno. Identificación y/o proyección en...

A los organismos administrativos, en dos palabras: al MEC, hay que reclamarle dedicación en tres planos:

- medios: profesores y dotación;*
- programas de investigación y formación: tiempo, seguimiento de las actividades y difusión de las mismas;*
- transformación de la estructura educativa: programas–profesorado, dotación de los centros en espacios y materiales.»*

Con la denominación *teatro infantil*, a todas luces ambigua, se expresan por lo menos tres fenómenos distintos: (Cervera, J., 1996, 23–24)

- El teatro *para niños*.
- El teatro *de los niños*.
- El teatro infantil *mixto*.

Hay, por tanto, varios tipos de teatro infantil. El denominado teatro *para niños*, o teatro de espectáculo, es el que preparan y representan los adultos para los niños que, lógicamente, son los

espectadores. El denominado teatro *de los niños*, llamado también, de forma redundante, teatro de creatividad o de expresión, se ofrece como actividad que piensan, escriben, dirigen e interpretan los niños con exclusión de los adultos. En realidad, esta actividad sólo impropia puede llamarse teatro, porque no debería tener público. El teatro infantil *mixto* es el fruto de la convergencia de las dos actividades recién citadas, ya que, pensado, escrito y dirigido por el adulto, es interpretado por los niños. A veces se mezclan en la puesta en escena los adultos con los niños.

P. Slade (1983, 351) abunda más en el concepto de “Teatro de los niños” y nos da este muestrario:

1. Niños que actúan para otros Niños en forma proscénica.
2. Niños que actúan para adultos en forma proscénica.
3. Adultos que representan obras para Niños, ya sean:
 - a) Obras largas o montajes complicados, en teatros amplios y llenos de gran cantidad de Niños ante los que se actúa.
 - b) Obras cortas o montajes sencillos, en salas pequeñas en las que se actúa entre y *con* los Niños, y no *ante ellos*.
4. Niños que actúan en “montajes” realizados en forma anfiteatral y contemplados por un público numeroso o reducido.
5. Un edificio grande del que los mayores puedan sentirse orgullosos.
6. Un edificio pequeño en el que los Niños puedan ser felices.

*«Teatro infantil y dramatización escolar son dos términos que a menudo se suelen separar. Sin embargo, existe un concepto único y universal que es el **teatro infantil**, que aglutina una serie de manifestaciones o especialidades en función de la actividad que se desarrolle y del papel que juegue el niño. Así se puede hablar, dentro del teatro infantil, del ‘teatro escolar o de escolares’, realizado por niños dentro de la etapa escolar; del ‘teatro para niños’, que es el realizado por adultos y tiene al niño como espectador y que puede ser representado por actores, por muñecos o títeres o por combinación de ambos, aunque cabe incluir también la representación por medio de sombras; y del ‘teatro mixto’, realizado por adultos y niños. Dentro del teatro escolar hay que considerar el **juego dramático o teatral**, la **dramatización**, el **teatro de animación** y el **teatro de niños**.»* (Almena, F., 1997, 11)

El **juego teatral o dramático** irá destinado fundamentalmente a las primeras edades, y puede denominarse así porque es juego en sí y como tal ha de ser presentado a los niños, que se hallan más cerca del juego en esta etapa. Consiste en una serie de ejercicios de carácter lúdico y formativo, que constituyen la base, el germen de lo que, más adelante, será la representación teatral y

que estarán presentes en toda interpretación. La **dramatización** aparece como una actividad previa e independiente del juego dramático, aunque integrante y componente del mismo y en conexión con el juego simbólico. La dramatización consiste en dar forma y condiciones dramáticas a algo que carece de ellas. El teatro de **animación** consiste en la creación de un ambiente o itinerario rico en estímulos, partiendo de una determinada escenografía. En ese recorrido son conducidos por adultos, como animadores.

El **teatro de niños**, que es el representado por ellos a partir de un texto. Nos encontramos ya en una fase en la que el niño debe haber alcanzado un determinado desarrollo psíquico, que irá correlacionado con su edad. Representación en la que deben intervenir elementos del juego dramático y a la que se podría incorporar la creación del texto a partir de la teatralización o dramatización de una idea, un suceso, una narración o un poema. Aquí la representación obedece a un texto predeterminado y no a una improvisación. El **teatro para niños**, el que realizan adultos para ellos. Si importancia tiene la práctica del teatro escolar no es menor la de asistir a un espectáculo teatral. Para el niño supone una actividad lúdica y formativa, en la que la fantasía, la magia e incluso la participación están aseguradas. Además del goce, el teatro transmite unos valores que lo hacen acreedor a un lugar prioritario entre las actividades que se pueden ofrecer a la infancia.

El propósito general de la educación es desarrollar en el alumnado capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivas. Los docentes quieren que no sólo se adquieran conocimientos, sino que se aprenda a cultivar la flexibilidad, la originalidad, el respeto y la solidaridad. También sería conveniente aprender a modificar conductas impulsivas de rechazo, de intolerancia, por otras más comprensivas y reflexivas. Para que nuestros alumnos sepan colaborar, es necesario aprender a aceptar y respetar las opiniones de los demás aunque éstas no se compartan. En nuestras aulas se aprende el significado de palabras como, por ejemplo, *discriminación, democracia, solidaridad* y muchas otras, pero conocerlas no significa que se esté dispuesto y se sepa actuar en consecuencia. Para conseguir una formación completa es imprescindible descubrir y desarrollar una expresión libre y creativa, que el niño (y el adulto) manifieste lo que piensa y pueda expresar lo que siente.

«La transformación de un alumno/a receptivo/a en miembro participativo de su proceso de aprendizaje se llevó a cabo con la introducción de una metodología activa y creativa en el aula, mediante diferentes tareas de investigación, orientado por los profesores y trabajando en equipo con los compañeros.» (Fuégel, C., 2000, 147

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. Lo importante es que los niños accedan a un mayor bienestar a través del perfeccionamiento de sus capacidades expresivas y de la conquista de su “poder estar” entre los demás.

«El teatro infantil de hecho no puede consistir en una exhibición de fantasmas personales (o de grupo), sino que lo principal es que sea una manifestación de alegría y una estimulante fuente de imágenes.» (Vallón, C., 1984, 43)

El teatro, por las peculiares reducciones a que somete la distancia vital entre los espectadores –problema este de la distancia vital entre los individuos que hoy preocupa a la sociología– y por el fuerte impacto que la representación escénica puede producir y de hecho produce sobre la imaginación y los sentimientos de cuantos a aquélla asisten, da lugar a que la expresión del pensamiento cobre en su versión teatral una eficacia mayor, por lo menos momentáneamente, que otras formas de expresión, por ejemplo el impreso.

Caminando, como caminamos hacia una cultura de ocio, donde prevalece la imagen y cada vez hay menos espacio para la palabra y el pensamiento, tendremos que solucionar en propuestas, espectáculos, planes de trabajo, cauces de comunicación, debates una nueva manera y forma de establecer comunicación directa con los problemas actuales e intereses de los niños y jóvenes.

En estos tiempos que nos ha tocado vivir, en estos tiempos en los que la oferta de ocio para los jóvenes parece estar orientada, casi exclusivamente, a lo que aparece por una pantalla, sea ésta de televisión, de cine, de ordenador, es necesario utilizar el teatro, el texto, la puesta en escena como elemento didáctico, como complemento de formación, pero también como propuesta de participación y, sobre todo, de diversión para los espectadores. Los espectadores, esos estudiantes, están ansiosos por aprender, por participar de esa experiencia colectiva y participativa que es el teatro, por divertirse mientras aprenden. Y darse cuenta de que están aprendiendo de las tan variadas situaciones que sobre el escenario se plantean.

Como método usado en el proceso de educación general, el drama ha sido tenido en alta consideración desde hace tiempo en USA, Gran Bretaña, Canadá y Australia. Las razones que lo justifican vienen de varios progresos teóricos: en años 20 y 30 el Teatro Creativo se introdujo para respaldar la idea de una Educación Progresiva basada en el niño; en los 40 y 50 el drama constituyó un recurso para construir espontaneidad y autoexpresión creativa; y en los 60 y 70 los beneficios pedagógicos del drama fueron valorados en términos de crecimiento personal y desarrollo de las habilidades sociales. En años recientes la estructura metodológica predominante en educación ha venido a centrarse en el mérito interactivo del drama, especialmente como proceso de enseñar

significado. Esto tiene una particular relación con las estrategias de adquisición de un idioma que se desarrollan en la Unión Europea, donde el Consejo de Europa recomienda el uso de métodos directos, interactivos y comunicativos en el proceso de aprendizaje.

Ya que están ante unos espectadores (público–alumnos) y usan unas técnicas pedagógicas y una puesta en escena, se podría decir que los profesores son como actores y viceversa. Además, una consecuencia natural de los tiempos en que vivimos es que los estudiantes hoy en día están generalmente considerados como actores creativos en su propia producción educacional. De acuerdo con esto, se entiende que, como individuos, ellos también tienen algo con que contribuir, y probablemente lo harán si se les dan las herramientas operativas con las cuales expresarse de forma más completa al igual que la oportunidad de actuar.

- Con el montaje del teatro de los niños se pretende, sobre todo, la expresión del niño.
- El guión de la representación debe ser abierto.
- El texto no es aprendido de memoria desde el principio, sino que surge de las improvisaciones.
- El trabajo del equipo durante el montaje debe estar impregnado de un profundo sentido democrático.
- La Dirección del montaje no debe ser autoritaria.
- El público no es espectador pasivo de la representación.
- El teatro no tiene por qué hacerse solamente en un escenario.
- El Taller de Teatro de los niños debe considerar, desde el primer momento, *el paisaje cultural* en que se encuentra inmersa la escuela y los niños.
- Debe evitarse la imitación del teatro convencional hecho por los adultos.
- Los niños accionan movidos por sus ganas de jugar a ser y compartir esas ficciones.
- El Teatro–fiesta es también un servicio para toda la escuela; también para el barrio y para toda la comunidad.

«El teatro hecho por niños y para niños es un juego organizado que, en un momento dado, toma el carácter de trabajo colectivo.» (Díaz, J., 1998, 18)

Las palabras de Carlos de Arce, al referirse a la importancia del juego como herramienta de aprendizaje, son la mejor referencia para esta afirmación: *“La experiencia demuestra que cualquier cosa que quiera obtenerse de un niño, se conseguirá antes y mejor si se le plantea en forma de juego”*. (1982)

Ese es el verbo definitivo que resume todo cuanto pueda decirse de este apostolado llamado teatro infantil. Imposible hacer teatro para niños si antes no se les ama. Les amamos cuando somos respetuosos hacia su condición de espectadores y cuando no subestimamos su inteligencia y sensibilidad.

Cuando tenemos intención de ofrecer al niño un verdadero teatro es necesario un teatro que trate a los niños como seres completos que son. Un teatro que fomente el desarrollo de la capacidad creadora y la autonomía cultural de los espectadores. Un teatro comprometido con la actualidad, sin pretensiones didácticas; que muestre, más que enseñe, la vida. «*Un teatro como medio de desalienación, como posibilidad auténtica de emancipación social.*» (Torres, R., 1986, 19)

Todavía conservan en gran medida la espontaneidad propia del niño. En estas edades son menos los casos en que el niño da problemas por introspección. Otra cosa son los niños entre ocho y doce años. Empiezan a desprenderse de la infancia y sienten un temblor ante dicha experiencia, pues muchas veces no saben cómo afrontarla. Estos niños mayores suelen acceder a un taller expresivo porque no saben qué hacer con el muro que se les ha colocado delante, en el caso de los introvertidos, y en el caso de los extrovertidos, porque así van a poder “representar” papeles de mayores.

Para que un teatro sea formador, teatro desde el niño o para el niño tiene que hacer referencia a estos campos: (Poveda, L., 1995, 183)

- **Educación estética:** El teatro que se ofrece al niño o al adolescente debe estar bien hecho. El valor estético no debe limitarse sólo al placer de la obra bien realizada artísticamente. El valor estético apreciado en el momento debe conducir a una ética que trascienda la vida.
- **Sentido axiológico:** El teatro tiene que procurar transmitir unos juicios de valor que inciten al espectador a formular una escala de valores ante la que se sienta responsable. Es importante no imponer a través de estos juicios de valor lo que en el fondo no es sino la valoración subjetiva del adulto que no ha sido capaz de objetivar su pensamiento.
- **Educación en la emoción:** La identificación, el animismo, la misma conciencia del yo del adolescente hace de estas etapas de la vida un tiempo especialmente apropiado para una participación, más por vía del sentimiento que por vía intelectual, como sucede en el adulto.

Hay tres valores fundamentales en el teatro desde el punto de vista educativo: (Poveda, L., 1973, 70)

- En primer lugar, el *poder integrador* del teatro. Como género incorpora la expresión corporal, la danza, la educación física, el lenguaje verbal, la música, la plástica.
- El segundo valor educativo atribuible al teatro es su *poder catártico*. El teatro purifica en la palabra, las pasiones y la emotividad.
- Por último, la dramatización desarrolla en el niño su *sentido crítico*.

El teatro es la forma más sincretizada de la creación infantil. El *teatro de los niños*, salvo casos muy singulares, nunca es enteramente suyo. El *teatro para niños* siempre ha sido reflejo de la concepción que la sociedad tiene sobre el niño. Tras muchos años de rígido adoctrinamiento, el debate entre arte y pedagogía se mantiene abierto, de modo que, si bien el intento de ofrecer prioritariamente placer estético sin caer en la fácil moraleja, es hoy el planteamiento más extendido, todavía no es un logro plenamente alcanzado. Adquiere presencia un teatro comprometido que traslada al escenario los problemas de la comunidad, y se plantean interrogantes sociales de difícil respuesta y se descubre el complejo mundo de relaciones e intereses contrapuestos. O bien, se practica un teatro no dialéctico.

Constata Cervera (1991, 10) que la promoción oficial de este teatro ha recaído siempre sobre espectáculos y grupos, no sobre autores ni textos. Lo importante no es el texto, sino el tratamiento que se hace de una idea dramática. El teatro infantil revela su origen de *teatro all improvviso*, su homogeneidad con la *commedia dell'arte* y el *happening*. Su necesidad imperiosa de participar en el juego, lo que se ve obstaculizado por la separación rígida entre escenario y público. El niño se rebela como nadie ante el *escándalo semiótico* inherente a la representación teatral, el que se origina por el hecho de que un actuante del proceso de comunicación, el público, tenga que asistir a un diálogo desarrollado en directo sin poder intervenir en él.

Los niños son llamados a participar en el desarrollo de la acción de manera individual o colectiva, desde la propia escena o sin moverse del patio de butacas. Aquí también el teatro de provocación, el de títeres y el teatro de calle. Y, muy especialmente *el Teatro Fiesta* o *Teatro de animación*.

En su análisis y crítica de lo que ha subido a los escenarios españoles en los años ochenta, Almodóvar señala cuatro grandes temas: exaltación de lo infantil frente a lo adulto, vindicación-ecologismo, desmitificación del cuento tradicional y, el más abundante, la propuesta lúdica sin soporte argumental (1987, 85–93).

Es raro el lector de teatro. Hay penuria de buenas obras y no pocos educadores excluyen los textos dramáticos de sus planes de promoción de la lectura entre los alumnos.

5.1. RASGOS PECULIARES.

El *teatro infantil* está cerca de lo que Brook llama “teatro tosco”, el del exceso, el que está lleno de ruido, olor, sudor, humor grueso y gritón, acción continua. «*Su objetivo es provocar desvergonzadamente la alegría y la risa.*» También cercano a la *commedia dell’arte*, al circo y la farándula. También del *happening*, por la repetición de las mismas acciones y la insistencia en los hallazgos. Con frecuencia, esta forma libre queda por completo encerrada en los mismos símbolos obsesivos. En el niño la fantasía es acción y quiere cumplirla a toda costa, desconociendo el principio de realidad, “quiere encarnar en acciones, en imágenes vivientes, todo lo que piensa y siente”.

A. Artaud, en *El teatro y su doble* (pág.25), se vincula con el teatro infantil, porque quiere sustituir el teatro convencional, gastado y verbalista por el de la seriedad y desnudez, pobre de palabra y psicologismos, pero esencial en la búsqueda de las primeras situaciones y recursos elementales de la condición humana. El niño, como el hombre primitivo y como el pueblo de todas las épocas, reclama del teatro su fuerza orginaria.

Para concluir, queremos resumir aquí la concepción de este tipo de teatro que sugieren tres maestros en la materia:

– Armonía Rodríguez (1978, 39–42).

Objetivos comunes:

- Acercar el niño al hecho teatral de forma viva y activa, desde su propia participación.
- Propiciar su sentido crítico frente al hecho teatral a través de la familiarización de ciertas técnicas expresivas.
- Conocimiento de técnicas expresivas.
- El reconocimiento de su propio esquema corporal.
- La posibilidad de traducción gestual, vocal, musical y plástica de la intención mental.
- La facultad de improvisar.
- El estímulo de la imaginación.
- La experiencia de la espontaneidad.
- El sentido de la objetividad.
- El sentido del trabajo colectivo.
- La sensibilidad a las formas artísticas.
- La disponibilidad intelectual.
- La abertura a los demás.
- El sentido de la transposición concreta de la abstracción.

*** Teatro “de” Niños.**

Características principales:

- Tiene como marco la escuela o lugares de concentración de niños.
- El niño es el protagonista: el actor.
- Su práctica está concebida como actividad espontánea y creativa.
- El educador o monitor debe orientar y motivar la creatividad y el juego de libre expresión del niño.
- Su práctica se basa en trabajar un texto no teatral.
- Los textos se improvisan.
- Permite la incorporación de otros elementos expresivos como son la música, la danza, la plástica.
- En la dramatización, participan todos los niños.

*** Teatro “para” Niños.**

Características principales:

- Tiene como marco un espacio teatral indeterminado.
- El niño es su destinatario pero no su protagonista.
- Se concibe como espectáculo.
- Está llevado a cabo por profesionales adultos.
- Es comercial.
- Su proceso de creación puede estar sujeto o basado en diferentes técnicas.
- Exige de sus participantes una preparación técnica determinada.

– Josep M^a Carandell (1978, 46–48).

- 1º. Los niños teatralizan lo diferente a ellos.
- 2º. Su teatro es una subcultura tradicional.
- 3º. Los niños acceden al teatro por imitación.
- 4º. Colaboración, pues, con los mayores pero en libertad.
- 5º. Libre creación teatral.

– Ave Fontana (1978, 51–53).

Hay cuatro aspectos que me atraen en el teatro en general (en teatro *a secas*) y que solamente los encuentro desarrollados en el teatro infantil:

- 1º. **Expresión de la sensualidad**, libre educación de los sentidos, toma de conciencia de tu propio cuerpo; un *sobeo* colectivo.

- 2°. **El delirio**, la imaginación, la fantasía como forma de lenguaje y de conocimiento: descubrir las cosas bajo los focos del teatro y darles nombres nuevos.
- 3°. **Subversión de la realidad**, primero a través de la aprehensión de esa realidad y luego haciéndola saltar en pedazos, dinamitando los esquemas.
- 4°. **Participación física**, emocional y lúdica. El espacio teatral pierde sus límites y puede llegar hasta la calle.

** El teatro de adolescentes.*

Se viene haciendo una distinción fundamental basada en la edad del niño, entre teatro escolar y teatro de adolescentes. El primero, sin confundirlo con los Juegos dramáticos, queda enmarcado entre las actividades escolares y posee, lo hemos dicho, una finalidad exclusivamente educativa. El “teatro de adolescentes” es una actividad que pone en juego un proceso de creación propiamente artística. Es una actividad que se enraíza en el aprendizaje efectuado en el taller y en la clase pero “es un teatro autónomo, específico y de pleno derecho”. La definición del “Teatro de adolescentes” sigue oscilando entre la generalización estética y el valor educativo.

Los adolescentes necesitan, más que nunca, comunicarse en un mundo que les resulta extraño; necesitan contar sus cosas, compartir sus incontrolados afectos, notar que se les siente como algo visible ante sus semejantes y ante los adultos. Es aquí donde el teatro puede convertirse en un espacio acogedor, aunque exigente. Una vía para dar salida al torrente impetuoso de sus capacidades, de las que, sin embargo, no se sienten seguros. El adolescente es feliz mostrando aquello de lo que es capaz; el teatro puede darle recursos y medios para que lo haga.

El periodo del ensimismamiento y del juego dramático como fin último ya ha quedado atrás. No saben muy bien lo que les espera, ni se sienten capaces ni preparados para verse en un escenario con un público como testigo, pero desean irreprimiblemente emprender un trabajo que culmine en un espectáculo. Pero para ello hace falta un trabajo, un plan metódico y constante; el adolescente es, sin embargo, irregular. Crear un ambiente para lo creativo, sostener el interés y la motivación y dar a los flujos efectivos la importancia que verdaderamente tienen, son complementos indispensables para el trabajo escénico, porque también constituyen un reto planteado al adulto.

«El teatro y el adolescente son un binomio muy compatible. El teatro como una excusa para el desarrollo, crecimiento, plenitud; el adolescente como constructor e innovador en sorprendentes iniciativas escénicas.» (Amuriza, J., 1986, 28–30)

Abordaremos el momento decisivo en el proceso de creación teatral infantil: la construcción del personaje por el adolescente–actor y los problemas de formación que conlleva posteriormente.

T O M O II

TERCERA PARTE



FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA

El escenario y el actor son la universal metáfora corporizada, y esto es el teatro: la metáfora visible.

Ortega y Gasset.

«Sí que se puede afirmar, sin embargo, que la idea de que el inconsciente es un teatro en el que estamos siempre representando la misma tragedia –el complejo de Edipo– encierra este gran descubrimiento en unos límites demasiado estrechos.»

*M. Larrauri, **El deseo, según Gilles Deleuze***

«La vida podría ser una creación constante, podríamos asistir al maravilloso espectáculo de una creación nueva en cada instante, donde no tenga sentido el aburrimiento, ni la repetición, ni la apatía, ni la agresividad, ni el miedo.»

*C. Martín, **La revolución del silencio***

● CAPÍTULO VII

DRAMATURGIA DEL TEATRO INFANTIL Y JUVENIL.

1. La formación de la expresión.
2. La comunicación teatral.
 - 2.1. La comunicación entre los actores.
 - 2.2. La interacción actor/espectador.
 - 2.3. Los signos en la comunicación teatral.
 - 2.4. Las funciones del lenguaje en el teatro.
3. El hecho teatral.
 - 3.1. Elementos constitutivos del texto dramático.
 - 3.2. La enunciación teatral.
 - 3.3. Texto escrito/Texto representado.
4. Códigos teatrales.
 - 4.1. El texto pronunciado. La voz en el teatro.
 - 4.1.1. Comunicación y expresión verbal.
 - 4.2. Expresión corporal y comunicación no verbal.
 - 4.3. Apariencia exterior.
 - 4.4. Espacio escénico.
 - 4.5. Efectos sonoros no articulados.
 - 4.5.1. Importancia de la expresión musical.
5. Paso por todos los roles teatrales.
6. Elementos del drama.
 - 6.1. Personaje.
 - 6.2. Conflicto.
 - 6.3. Espacio.
 - 6.4. Tiempo.
 - 6.5. El argumento.

6.6. El Tema.

7. Tipos de obras clásicas (más representables en centros escolares).

8. Posibilidades didácticas del texto dramático.

8.1. Socio-semiótica del teatro.

8.2. Análisis de textos dramáticos.

9. Posibilidades didácticas del espectáculo teatral.

9.1. Metodología del análisis del espectáculo teatral.

CAPÍTULO VII

1. LA FORMACIÓN DE LA EXPRESIÓN.

El profesor V. García Hoz, en su estudio **Educación personalizada** (1988), capítulo ‘La cultura como expresión...’, nos dice:

Apuntando soluciones pienso que si el fenómeno básico de la sociedad postindustrial es la comunicación y la información, parece claro que la educación deberá desarrollar en el hombre primordialmente su capacidad de comunicación; es decir, su capacidad expresiva y comprensiva. Dicho de otro modo, las diversas formas de lenguaje deben constituir el núcleo fundamental de la formación cultural y científica del hombre de hoy.

Los tres básicos tipos de modelos, el icónico, el análogo y el simbólico hacen referencia a los posibles tipos de lenguaje que se pueden utilizar para expresar la realidad:

- El icónico utiliza un lenguaje plástico, pictorial o directo en el cual se percibe sensiblemente la relación entre el modelo y la realidad.
- El modelo análogo utiliza también un lenguaje gráfico o plástico, pero implica ya una cierta abstracción, mayor generalidad que el icónico, y con él es posible representar sistemas dinámicos.

- El modelo simbólico es el más abstracto, y en él se utilizan los lenguajes matemático y verbal. Si el uso de modelos simbólicos implica un mayor riesgo de formalismo docente es, sin embargo, el que exige una mayor actividad intelectual para ser empleado correctamente, al mismo tiempo que ofrece mayores posibilidades expresivas.

Los modelos mencionados, con sus lenguajes propios, se refieren especialmente a la actividad intelectual. Las manifestaciones de la vida afectiva, aunque puedan utilizar los lenguajes mencionados, en especial el verbal y el plástico, tienen como más propio un lenguaje dinámico, en el cual ritmo y tono son esenciales y pueden ser empleados cualesquiera elementos sensibles, desde el sonido en la música hasta el propio cuerpo en la mímica y la danza.

La expresión está basada en la **sensibilidad**, que *«Es la capacidad de sentir y elaborar los estímulos sensoriales; es decir, la facultad para experimentar sensaciones, sentimientos y emociones. La sensibilidad constituye la base indispensable de la vida física, intelectual y moral y es considerada como la fuente de todas las pasiones, siendo su corriente determinada por la imaginación.»* (Menchén, F., 1988, 85).

Cierto es que el gran arte, el que aporta nueva luz sobre la realidad rutinaria, pertenece únicamente a seres privilegiados, pero el arte como manifestación humana en el terreno estético es patrimonio general. Lo llamamos *expresión*. El teatro contiene en sí mismo una pedagogía activa de la expresión y de la comunicación. La *expresión* estará siempre en equilibrio entre la liberación del yo y el conocimiento de los demás, entre la espontaneidad y la técnica artística.

El aprendizaje de la expresividad favorecerá un aumento de la creatividad, de la libertad y del autocontrol personal, ya que supone el cultivo de lo afectivo, de lo inconsciente y de lo instintivo. La Expresión no es, solamente, manifestarse o manifestar algo. Es, también, recibir todo aquello que los demás y el mundo –la naturaleza, las obras de los hombres, los signos individuales o colectivos que es necesario aprender a distinguir– nos dan; y no recibirlo de una manera pasiva e indiferente, sino con todo el interés y la buena voluntad del que se sabe ligado con el mundo.

«El niño que interioriza una experiencia escolar, la vive profundamente y la expresa con cualquiera de los muchos recursos que posee el ser humano –palabra, gesto, formas plásticas, dibujo, ritmo, dramatización–, la asume totalmente y la incorpora a su interior para poseerla.» (Aymerich, C., 2001, 46).

Tres elementos provocan esta popularización de la expresión restringida hasta hace poco al arte:

- La aceptación y aprecio del arte por el arte.

- El cerebro humano más abierto al ocio.
- Comunicación en un mundo global.

En primer lugar, podemos decir que el sujeto expresa aquello que percibe. Es el nivel más superficial de su estructura interna. Este tipo de expresión se da por vía de la imitación. Un segundo nivel expresivo sería el de los sentimientos. Cualquier expresión del niño y del adolescente es reflejo de los sentimientos que animan su mundo interior: alegría, tristeza, amor, odio. Reflejo también de su actitud de apertura o de clausura ante la vida y ante sí mismo. Reflejo del mundo complejo de su afectividad.

«Expresión es un término de moda. Califica tal cantidad de cosas distintas que ha perdido su sentido y se ha convertido en una de esas muletillas de las que se echa mano en los discursos junto a libertad, interés general, cultura o desarrollo sostenible.» (Motos, T., 1997, 8 a 16).

Etimológicamente, *expresión* se deriva de *exprimere*, que significa hacer salir presionando. El sentido originario de expresión es el de *movimiento del interior hacia el exterior, presión hacia fuera*. En el ámbito de la educación este término se utiliza con diferentes significaciones.

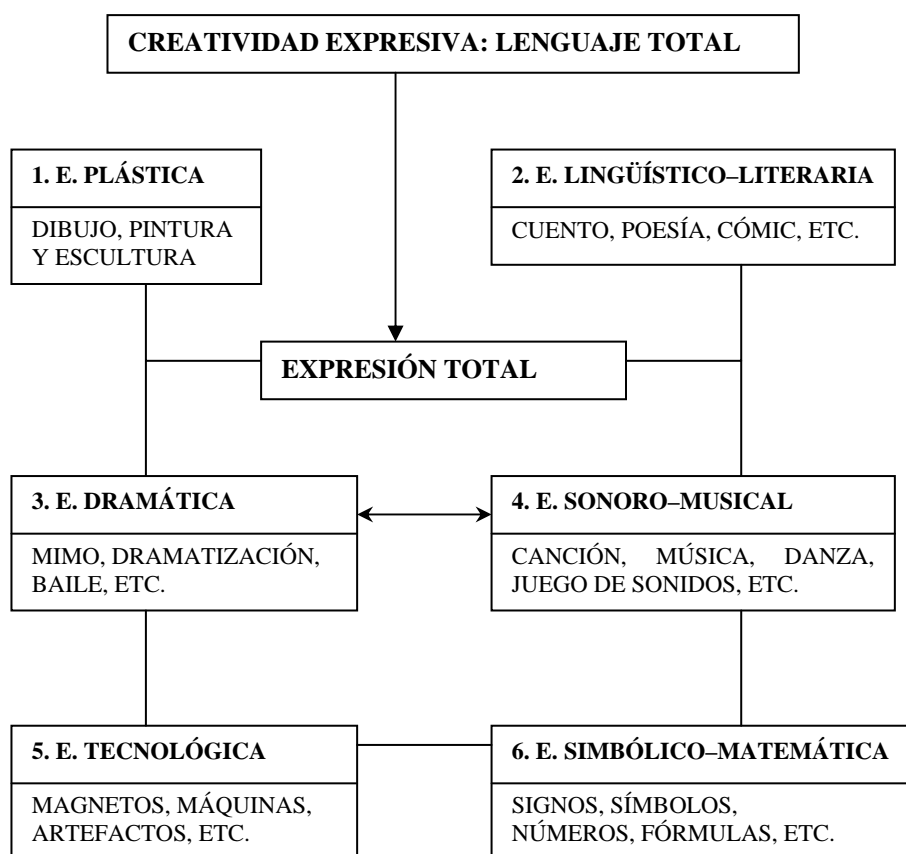
Si vamos al concepto de Educación y su doble etimología vemos que Educar es Inducere (“Llenar”) y es Exducere (“sacar”), y es por esta segunda acepción por la que se inclinan todas las corrientes pedagógicas modernas. La creatividad entronca en estas acepciones. La expresión es liberación del hombre automático y robotizado y opone frente a la **mente reproductora** (pensamiento reproductor, fijeza funcional y conceptual) la **mente creadora inventiva**; frente al **cuerpo habituado** (rutina, aburrimiento, alienación) el **cuerpo desinhibido, desrobotizado**; y frente a la **expresión pautada** (lenguaje codificado) la **expresión total**. La libertad de expresión es necesaria como la libertad de pensar.

La expresión surge de la dialéctica equilibrada entre la creatividad y la técnica, entre la espontaneidad y la regla establecida.

«El uso de estas herramientas ha de trascender, sin embargo, la mera difusión de mensajes o la utilización para generar cambios en los colectivos diana. Han de servir para poder generar debate dentro de la comunidad, han de incidir no sólo en comportamientos individuales, sino en normas sociales, culturales, políticas, y han de servir por encima de todo para incluir a las personas afectadas por un problema en el proceso de definición y resolución de dicho problema.» (Bada, E., 2002, 22).

La creatividad expresiva o lenguaje total. El pensamiento creativo y divergente, imaginativo e inventivo se apoya, se estimula y se manifiesta a través de los lenguajes expresivos

naturales en todo ser humano, tanto en el niño como en el adulto, generando la multiexpresión creativa corporal (mímica gestual, dramática, danza,...) sonoro–musical (sonidos, canciones,...), verbal–literario (cuentos, lírica,...), plástico–espacial (escultura, arquitectura, paisajes,...), simbólico–matemática (fórmulas físicas y símbolos abstractos) y tecno–instrumental (artefactos, inventos, productos), constituyendo **cinco de las siete múltiples inteligencias de Gardner**.



«Si tenemos la habilidad, ya sea innata, aprendida u observada, de conocer los diferentes lenguajes tendremos mucho ganado en el proceso educativo. Para comunicarnos utilizamos más de un lenguaje, y cuando educamos lo hacemos también por medio de muchos lenguajes.» (Forés, A., y Vallvé, M., 2002, 89).

2. LA COMUNICACIÓN TEATRAL.

En este capítulo queremos centrarnos en los elementos principales que intervienen en la comunicación teatral. Nos referimos al actor y al espectador, a la comunicación que se da entre ambos y a la que se establece entre los actores. Porque puede faltar la palabra, el escenario... Pero para que haya teatro tiene que haber mínimo los dos elementos imprescindibles en la comunicación: emisor y receptor: actor y público.

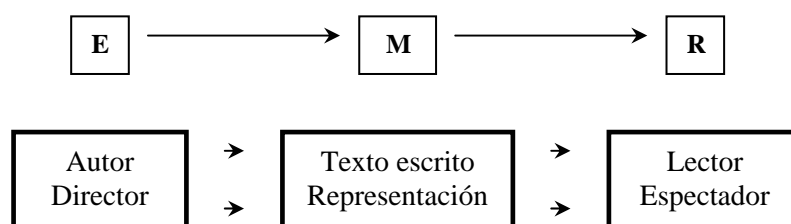
«En el lenguaje teatral confluyen en la interacción actor–espectador unos signos no verbales, audiovisuales, espaciales, etc... Estos signos dramáticos intensifican la transmisión del mensaje.» (Bayón, P., 2003, 42)

Por nuestra parte, deseamos plantear con F. del Toro (1998, 18, 19) las bases de una nueva teatrología, que son asumibles perfectamente por el teatro infantil y juvenil:

- 1) Un estudio del actor que pretenda iniciar una nueva teatrología deberá necesariamente arrancar de la ciencia y cuando decimos ciencia nos referimos al tipo de trabajo sobre la neurología y la biología teatral que se enmarca en una línea poco desarrollada, que estudia los fundamentos biológicos del teatro y de los gestos, del aprendizaje del actor.
- 2) Un estudio de la recepción teatral implica ante nada el estudio del espectador desde una perspectiva científica, esto es, de la óptica de la percepción, pero la percepción como ciencia que se ocupe de los aspectos motores y semióticos de la percepción de la semiología del lenguaje visual.
- 3) Un estudio de lo que yo llamaría la espacialización, esto es, de la puesta en escena. Escenificar, se trate de un texto, de un performance, o de cualquier tipo de espectáculo, es fundamentalmente una puesta en espacio.

Elementos de la comunicación teatral.

Esta relación dialéctica escena–público se inicia previamente en el texto dramático que culmina su comunicación no en la lectura del texto sino en la representación. El modelo lineal, en el texto escrito y en la representación tendría un proceso de comunicación unidireccional.



«La comunicación se traduce en un acto de escritura muy especial, pues se borra al tiempo que se escribe.» (García Barrientos, 1991, 50)

El teatro como un lenguaje total es uno de los sistemas de codificación cultural más complejo y, por tanto, la referencia a éste en el campo de la enseñanza habría de ser constante, especialmente para aumentar la competencia lingüística y literaria de los alumnos.

Hemos defendido antes un modelo de comunicación teatral en cuyos polos situamos, como sujetos, al actor y al público.

YO-Actor → TÚ-Público

Doble comunicación, pero en paralelo, sin posible interferencia entre sus dos trayectorias: la frontera entre lo escénico y lo dramático es inviolable: ella es el fundamento de la convención teatral. La enunciación teatral adquiere la forma:

YO escénico (ACTOR) → TÚ escénico (PÚBLICO_e)

YO dramático (PERSONAJE) → TÚ dramático (PÚBLICO_d)

Aunque el público es siempre el destinatario último de la comunicación teatral, parece claro que no siempre, ni en la mayoría de los casos si atendemos a nuestra tradición, resulta interpelado por, o aparece como interlocutor de, los actores–personajes. Sin embargo, la idea básica, de la cual deben deducirse las restantes, es que una colectividad moderna no debe permanecer pasiva. En su vieja acepción, el teatro es para el espectador la escuela de la pasividad: consecuentemente, carece ya de interés para el público moderno. ¿Cuáles son los factores del teatro que favorecen la pasividad del público? Indudablemente, los actores. Por su parte, el público perpetúa perezosamente la costumbre de elegir su sitio y, después la de esperarlo todo del actor.

Este modelo, en principio, es semejante al modelo informativo del acto didáctico. Existe un autor del texto (emisor) que transmite su mensaje al lector (receptor). Pero este proceso de comunicación no culmina como hemos dicho anteriormente en la lectura, sino que hay un director que interpreta esa obra dramática imaginando la mejor puesta en escena, para transmitirla a través del actor y por último sea representada para un público.

En esta 2ª parte las relaciones de la obra dramática Director → Representación → Espectador, son directas. Es un proceso de comunicación abierto en su significación, por ser artístico. A su vez añade el efecto de feed–back que reconoce una vuelta del proceso a partir del espectador hacia el autor (Director o actores).

«Sin embargo, desde el punto de vista del teatro como actividad pública y social, desde el punto de vista del proceso de comunicación, el espectador es el verdadero destinatario de todo lo representado; él es el receptor que da sentido al esfuerzo artístico y material desplegado por los actores.» (Kowzan, T., 1997, 155)

2.1. LA COMUNICACIÓN ENTRE LOS ACTORES.

Hemos visto con anterioridad, que el actor no se limita exclusivamente a recitar un texto, a imitar con su voz y con sus gestos a un personaje. Si fuera así nos limitaríamos al mimetismo. La palabra no es suficiente, ésta carece de sentido si no se transmite con verdad. Es el cuerpo del actor en su totalidad el que transmite. Pero no son muchos ni más complejos que los elementos que tiene que tener en cuenta un profesor a la hora de comunicar con su alumno. A la hora de actuar, hay que crear un encuentro entre el texto y el actor. Pero si el texto es importante, más importante es cómo lo transmitimos. El oficio del actor es dar vida a la palabra escrita, darle voz, darle cuerpo.

En definitiva, el actor debe comunicar con todo el cuerpo, sentir su propio cuerpo y entregarse por entero a la escena. El instrumento de trabajo del actor es su cuerpo, cuerpo entendido como un ser y un estar: inteligencia, sensibilidad, sensaciones, emociones y sentimientos, plasticidad y forma, lenguaje hablado y voz, energía y presencia, pulsación y ritmo.

El emisor expresa no sólo el texto, el contenido, sino también sus sentimientos y el receptor escucha y analiza. El actor debe escuchar activamente para poder responder a ese estímulo.

Esta comunicación interactores se inicia primero en el nivel intrapersonal. El actor conoce su cuerpo y es sensible a su propia emoción. Transmite su mensaje a través de unos códigos verbales y no verbales y el otro actor traduce sus emociones, sus ideas y sentimientos y codifica el mensaje. Escuchar activamente supone responder al mensaje expresando lo que éste significa para uno mismo. Es captar el contenido y los sentimientos que expresa el otro. El actor debe aprender a mirar y a ver en el escenario. Percibir al otro e interactuar con él, esa es la verdadera comunicación entre los actores. En este hecho inactivo es tan importante el gesto como la palabra. los dos lenguajes se complementan.

«Concluyendo, podemos decir: que en primer lugar es la percepción y comunicación con uno mismo, en segundo término es la interacción y comunicación con el otro; y consecuentemente en tercer lugar se produce la comunicación con el espectador.» (Bayón, P., 2003, 49)

Los actores deben adaptarse uno al otro en el juego, como lo hacen los seres humanos cuando se encuentran en la vida.

Proceso ciertamente complejo que obedece, sea cual fuere su resultado, a las leyes de la comunicación:

Emisor (múltiple): autor + director + otros técnicos + comediantes.

Mensaje: T + R

Códigos: código lingüístico + códigos perceptivos (visual, auditivo) + código sociocultural (“decoro”, “verosimilitud”, “psicología”, etc.) + códigos propiamente espaciales (espacial–escénico, lúdico, etc., que codifican la representación en un momento dado de la historia).

Receptor: espectador(es), público.

«Actor y espectador son integrantes del espacio escénico, y éste en ocasiones es el auténtico dueño de la escena. El espacio es un condicionante y debe ser utilizado con una intencionalidad.» (Bayón, P., 2003, 45)

Dependiendo de que se le dé más importancia al actor o al público, encontramos dos tipos de teatro:

- Teatro aristotélico: inmersión psicológica del público.
- Teatro brechtiano: análisis objetivo de la emoción.

La relación dialéctica escena–público realizada en un tiempo concreto en un espacio determinado bien podría equipararse a la comunicación o interacción que se establece entre el profesor y los alumnos durante el acto didáctico en un espacio o aula concreta.

Hemos de recordar, empero, que el texto de teatro está doblemente presente en escena: como conjunto de signos fónicos emitidos por los comediantes y como signos lingüísticos que ordenan los signos no lingüísticos (el conjunto sémico complejo de la representación); queda claro, entonces, que el estatuto del texto *escrito* (texto, cañamazo, guión, etc.), estriba en ser el *ordenador* de los signos de la representación. Así, pues, el texto de teatro viene modalmente expresado: (Ubersfield, A., 1989, 180)

- a) Como imperativo dirigido a los técnicos teatrales: «*haced o decid esto o lo otro; poned una silla, una mesa, una cortina, pronunciad tal o cual frase*»;
- b) Como imperativo dirigido al público: «*ved, escuchad*».

«En la representación, todo mensaje teatral exige, para ser descodificado, una multitud de códigos, lo que permite, paradójicamente, que el teatro sea entendido y comprendido incluso por quienes no dominan ‘todos’ los códigos.» (Ubersfield, A., 1989, 23)

2.2. LA INTERACCIÓN ACTOR/ESPECTADOR.

Para hablar de la comunicación actor/espectador debemos hacer referencia al espacio escénico, al lugar donde se desarrolla la acción dramática. Este espacio físico condiciona la comunicación entre el público y el espectador. A lo largo de la historia el lugar donde se representa el espectáculo ha variado mucho. No sólo la forma del espacio, sino también el lugar: si es un espacio

abierto o cerrado, con luz artificial o a plena luz del día... todos esos elementos donde se desarrolla la acción: sala, calle... van a llevarnos a una comunicación diferente. Según sea la escena “abierta” o “cerrada”, se dará prioridad a alguna de las funciones del lenguaje. En cualquiera de estos espacios teatrales, cabe mencionar el espacio imaginario, el de la ficción creado por la obra dramática donde se desarrolla la acción y el espacio real donde está el público.

Todas las formas de teatro necesitan un público, éste completa la creación. Frente a otras manifestaciones artísticas, el teatro necesita del público para “ser”. El actor tiene que enfrentarse a un público, siempre único y diferente. Para que haya una verdadera comunicación, el espectador tiene que ser un receptor activo, éste participa, reacciona y se ve afectado, le da algo al actor para mejorar y enriquecer su papel. El actor tiene que provocar al espectador para que reciba todos los impulsos que él le envía. Hay que implicar al espectador, éste debe salir transformado del teatro.

De ahí que la comunicación sea abierta e imprevisible, porque el interlocutor tiene la capacidad de intervenir. Desde la respuesta del público, como una tos, un movimiento en la silla... hasta una participación concreta y directa, conforman las diferentes posibilidades de interactuar juntos: actor y espectador.

«¿Puede el teatro existir sin trajes y sin decorados? Sí. ¿Puede existir sin música que acompañe al argumento? Sí. ¿Puede existir sin iluminación? Por supuesto. ¿Y sin texto? También, la historia del teatro lo confirma. En la evolución del arte teatral, el texto fue uno de los último elementos que se añadieron. Pero, ¿puede existir el teatro sin actores? No conozco ningún ejemplo de esto, quizá pudiera mencionarse el espectáculo de títeres. Pero aun así puede verse al actor detrás de las escenas, aunque se trate de otro tipo de teatro. ¿Puede el teatro existir sin el público? Por lo menos se necesita un espectador para lograr una representación.» (Grotowski, J., 1974, 26).

«¿Qué es necesario hacer para que el mensaje del actor sea eficaz y para que le sea fácil proyectarlo del escenario a la sala?. En primer lugar, es necesario intensificar los elementos del espectáculo que se dirigen, sobre todo, a la emotividad del público.» (Meyerhold, V.E., 1971, 102).

El teatro no es un entretenimiento, es un arte y es una escuela de vida. Al público se le puede embarcar en el acontecimiento de la escena, pero se consigue sólo desde la dignidad del trabajo simple e inteligible que significa muchas horas previas de ensayo y preparación. El público puede aprender participación en el espectáculo. El actor mismo se lo ha de enseñar.

La relación entre los dos polos de la interacción, público y escena, está totalmente ritualizada de acuerdo con unos comportamientos y formas comunes, según épocas y géneros.

«El teatro como un arte espectacular se diferencia de otras artes, sobre todo, en el proceso de comunicación –de profundo carácter social.» (Roselló, R.X., 1999, 26).

Por mucho que el nivel interno se finja en ocasiones una completa ignorancia del público, éste es siempre el *tú* indiscutible de la conversación espectacular que ocupa el nivel externo o primario. Otra posible dificultad: ¿Son el actor y el público “reversibles” como sujetos? El público tiene siempre la *posibilidad*, en cualquier momento y en cualquier medida, de intervenir en la comunicación teatral; 1) Sufre en un cierto sentido como el interlocutor escénico, la fuerza ilocutoria del hablante; 2) a diferencia del interlocutor, sabe en general más del acto ilocutorio en cuestión, estando informado de la red completa de los intercambios hasta aquel punto, de la que ha extraído una hipótesis de fábula que lo predispone a reacciones y previsiones fundamentalmente distintas de las del interlocutor escénico. Por eso puede, al mismo tiempo, identificarse con este o aquel personaje y permanecer distante de él. Cree y no cree en cuanto se dice sobre la escena porque triangula sobre él. Es así víctima, cómplice y árbitro a la vez.

El público es auténtico interlocutor en la “conversación” teatral. Además de complementarios y reversibles, actor y público son opuestos. Esta es una condición del teatro. El público es observador más que “escuchador”. El público teatral es destinatario de una visión, no de una locución.

«El espectador es un participante tan activo en una representación como el actor y, por tanto, también él necesita estar preparado para su cometido, debe ser conducido al estado de ánimo apropiado para estar en disposición de recibir las impresiones y pensamientos que el actor le envía.» (Stanislavski, C., 1999, 321).

El espectador está obligado a un tiempo a apropiarse del espectáculo (identificación) y a alejarse del mismo (distanciamiento). Quizá sea la actividad que exija tanta toma de posición intelectual y psíquica. Una interacción muy habitual en las representaciones y espectáculos escolares es la risa (incluso desmadrada y exasperante), sobre todo cuando se interpreta en el escenario, ante el público adolescente, un personaje o situación ridícula.

Es muy importante que los actores sepan respetar la risa del público, respeto que consiste en no interrumpirla, dejando a los espectadores divertirse con la situación o las frases cómicas, hasta que la risa amaine. Entonces, el actor que debe intervenir reanudará el interrumpido diálogo con mayor intensidad, siendo oportuno que lo haga en el momento preciso en que la risa empieza a ceder, es decir, ni cuando esté en su apogeo ni cuando haya terminado. Mientras dure la risa, los actores no efectuarán ningún movimiento, permaneciendo, por decirlo así, en “posición congelada”, sin salirse del papel o de la situación. Las relaciones de los actores con el público son directas y pueden dar lugar a cambios inmediatos, supresiones, incluso intercalación de alguna “morcilla”.

Acaso el teatro sea el arte más interdisciplinar, y eso le proporciona una riqueza única ante el espectador y otorga al actor enormes posibilidades y un variado campo de aprendizaje, pero a la vez lo exime de responsabilidades creativas. A través de su comunicación directa con el público, puede generar en éste emociones que no se dan en ningún otro espectáculo o manifestación artística...; *«puede seducir, enamorar al espectador pero también –y sucede más a menudo– aburrirlo hasta la saciedad.»* (Iniesta, R., 1996, 287 a 294).

Lo más necesario en estos espectáculos dirigidos a estas edades es la claridad, además del ritmo de trabajo y la tensión dramática mantenida. Si falta acción, el espectador se distrae. El espectador infantil y juvenil pone en marcha su capacidad intelectual. El teatro produce también en el espectador infantil una empatía, una identificación personal con alguien o algo, una simpatía o un rechazo. El espectador infantil se posiciona también moralmente y sabe qué está bien, qué está mal o qué no está ni bien ni mal pero es comprensible que ocurra. Se ríe, se divierte, agudiza su sentido del humor. Refuerza su sociabilidad porque se trata de un espectáculo público, un acto que tiene sus normas elementales en un espacio amplio compartido.

Las consideraciones básicas para que el espectador juvenil sea fiel al teatro serían (Blanch, X., 1997, 98):

- Por más que la escuela es responsable de muchas iniciativas teatrales, no lo es con exclusividad. Existen centros culturales, cívicos, recreativos y también grupos específicos que, como afición, se dedican al teatro.
- No existen de forma suficientemente significativa obras de teatro pensadas para ser representadas por chicos y chicas de hoy. Parece que hay, pues, una carencia de adaptaciones teatrales juveniles.
- Sería bueno proponerse que las obras de teatro fueran muy dinámicas, con mucho ritmo y acción.
- Hay que mostrar una gran flexibilidad en el número de personajes de una obra.
- Vale la pena tener muy en cuenta que entre los chicos y chicas adolescentes tienen especial atractivo los montajes escénicos que incorporan música, danza y composiciones plásticas.
- Se constata de forma muy general y con todas las excepciones que se quiera, que una buena parte de los niños, las niñas y los jóvenes actuales no están tan habituados a memorizar, como ocurría con otras generaciones. No se trata de mutilar los textos teatrales, pero sí de trabajarlos con tacto.

Por esto queremos hablar de la necesidad de un teatro nuevo, capaz de enseñar y de renovar las técnicas anticuadas. Queremos un teatro que enseñe y que “involucre” al actor y al espectador.

En el extremo, se halla Antonio Gala, quien en el Día Mundial del Teatro escribió en *El País* (27-3-1982) que: «*los espectadores son los auténticos autores del espectáculo*».

Con esto entramos en otro aspecto también discutible. ¿Es verdad que los alumnos están sentados en actitud pasiva? Éste no sería el tipo de teatro que buscamos. La representación es una labor de equipo realizada por un grupo de alumnos. Este trabajo final, y no *producto*, es consumido, digerido y comprendido por otros alumnos que no tienen por qué ser de la clase que lo ha realizado. Entendido así, la experiencia se comparte entre el mayor número de compañeros. «*La calidad de esta enseñanza que llega a los demás, de manera agradable, nos parece mejor que preocuparse únicamente de aquéllos que toman parte en la acción.*» (Torres, J.J., 1997, 31)

El espectador es una parte integral del teatro que proponemos. Actor y espectador forman parte del proceso de aprendizaje de la lengua. Cuando el actor, el jugador, respeta las reglas del juego, crea la ilusión sobre la base de la ilusión del espectador de que todo es posible aquí y ahora.

«*Esta inmediatez física y comunicativa es la que permite la proyección del Espectador/Niño sobre el actor. Este juego en el que el Actor/Jugador ofrece los elementos para que el Jugador/Espectador elabore una ficción, es básico para la construcción de una cultura infantil, que supone un paso adelante en la racionalización del juego espontáneo.*» (Carías, A., 2002, 43).

El desempeño eficiente del intérprete depende del manejo de estos tres aspectos:

- 1) Improvisación creativa.
- 2) Comunicación afectiva.
- 3) Participación controlada.

2.3. LOS SIGNOS EN LA COMUNICACIÓN TEATRAL.

Del mismo modo que todos los signos tienen una cara *significante* y una cara *significado*, nuestro esquema distingue dos lados, en las relaciones *significante–significado–referente*, a saber, el lado de la emisión y el lado de la recepción. Los cinco elementos que constituyen este modelo se sitúan en un orden que va de izquierda a derecha: la labor del creador va del referente, a través del significado, al significante (“cómo expresar, representar tal o cual objeto, sentimiento, fenómeno”), y el esfuerzo interpretativo del espectador va desde el significante al significado o significados, del signo percibido al referente o referentes. Todos los signos de los que se sirve el arte teatral pertenecen a la categoría de signos artificiales. Son signos artificiales por excelencia. El espectáculo transforma los signos naturales en signos artificiales.

Las metáforas y los símbolos son comunes a todos los géneros. En el trabajo del aula acostumbramos a ir de una a otro para diseñar acciones, crear personajes y plantear conflictos.

Después de visto todo lo anterior, comprenderemos fácilmente que el signo escénico, como es lógico, es de naturaleza icónica, pero no arbitraria, puesto que hay una estrecha relación entre lo que se ve y lo que se quiere representar. *«En realidad, todo espacio teatral es una auténtica metáfora y una metonimia continuada, pues condensa en imágenes, que suplen el contenido y desplazan la imaginación, desde lo presente en el texto, a algo no presente, pero la figura que podría englobar todo el teatro es el oxímoro (paradoja absoluta) al unir dos cosas opuestas: texto e imagen.»* (Miravalles, L., 1998, 132)

La mayor dificultad del signo teatral se encuentra en su polisemia. El signo teatral es complejo pues admite la superposición de signos. Todo signo teatral puede “resemantizarse”.

Inútil advertir que todo signo teatral es a la vez indicio e icono (a veces también símbolo): icono, por ser el teatro, en cierta medida, una producción–reproducción de las acciones humanas, indicio, puesto que todo elemento de la representación se inserta en una serie en la que adquiere su sentido; el rasgo más inocente, el más gratuito en apariencia, tiende a ser percibido por el espectador como indicio de elementos por aparecer, aunque la expectación quede luego defraudada.

La representación está constituida por un conjunto de signos verbales y no verbales, el mensaje verbal figura en el interior del sistema de la representación con su materia de expresión propia –materia acústica, la voz–, comportando dos especies de *signos*: los signos lingüísticos, componentes del *mensaje* lingüístico, y los signos acústicos propiamente dichos (voz, expresión, ritmo, tono, timbre). El mensaje verbal viene, pues, denotado según dos códigos, lingüístico y acústico. A ellos se unen otros códigos, gracias a los cuales pueden ser descodificados los signos no verbales (los códigos visuales, musicales, proxémicos, etc.)

«En cuanto los signos se utilizan en el teatro, el hecho mismo de su utilización en el marco de un espectáculo les confiere habitualmente un grado de motivación superior al que tiene en su origen, en la naturaleza o en la vida social.» (Kowzan, T., 1997, 74)

2.4. LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE EN EL TEATRO.

Si admitimos la hipótesis de que la actividad teatral constituye un proceso de comunicación, deberemos concluir que las seis funciones de Jakobson son pertinentes tanto para los signos del texto como para los signos de la representación. Cada una de estas funciones se refiere, como sabemos, a uno de los elementos del proceso de comunicación:

a) La función *emotiva*, que remite al emisor, es capital en teatro; el comediante la impone con todos sus medios físicos y vocales; el director y el escenógrafo la disponen “dramáticamente” en los elementos escénicos.

«Hay otro aspecto del contenido temático que se enlaza con la función expresiva de la lengua. Se trata de la selección que hace el hablante de elementos que adecúen el enunciado a su actitud o su interés emocional hacia lo que está diciendo. Puede aparecer irónico, entusiasta, escéptico, reservado, despreocupado...» (Lyons, J., 1980, 524)

b) La función *conativa* se dirige al destinatario; obliga al doble destinatario de todo mensaje teatral –al destinatario-actor (personaje) y al destinatario-público– a tomar una decisión, a dar una respuesta, aunque ésta sea provisional y subjetiva. La función conativa de la lengua se encuentra así muy ligada a lo que comúnmente se llama su función instrumental, es decir, el uso de la lengua destinado a conseguir algún efecto práctico.

c) La función *referencial* hace que el espectador tenga siempre presente el *contexto* (histórico, social, político y hasta psíquico) de la comunicación; remite a un “real”.

d) La función *fática* recuerda en todo momento al espectador las condiciones de la comunicación y su presencia como espectador teatral; interrumpe o estrecha el contacto entre el emisor y el receptor.

Una gran parte de esta información de control, se transmite mediante señales paralingüísticas (movimientos de los ojos, gestos, posturas, etc.) La función fática se encuentra muy próxima a lo que hemos llamado función social de la lengua.

e) La función *metalingüística* se presenta de lleno en todos aquellos casos en que se da la teatralización (por ejemplo, en el teatro y en cualquier caso en que la escena nos advierta que estamos en el teatro); es como si dijera: “mi código es el código teatral”;

f) Lejos de ser sólo un modo de análisis del *discurso teatral* (y particularmente del *texto dialogado*), la función *poética*, que remite al mensaje propiamente dicho, puede aclarar las relaciones entre las redes sémicas textuales y las de la representación. El funcionamiento teatral es, con mayor razón que cualquier otro, de naturaleza *poética*.

Hay, por fin, lo que Jakobson denomina función poética, en un sentido muy amplio del término, ya que comprende no sólo la poesía, sino también el uso artístico o creador de la lengua, en general. Se define como la función comunicativa orientada hacia lo que Jakobson llama el mensaje.

En general, cuando una persona emite una oración, podemos distinguir la ejecución de tres tipos de acciones: 1) Emite una cierta oración, por ejemplo: ‘¿Podría Vd. abrir, por favor, la puerta?’. 2) Con esta emisión consigue uno o más resultados, por ejemplo, logra que el oyente abra la puerta, provoca la irritación del oyente, distrae a alguien que estaba leyendo. 3) Hace algo intermedio entre las acciones 1 y 2, por ejemplo, le pide a alguien que abra la puerta.

«Haciendo propia la terminología de John Austin, denominaré a estos tres tipos de acciones 1) *locutivas*, 2) *perlocutivas* y 3) *inlocutivas*.» (Alston, W.P., 1980, 59)

Tomando nota de Austin, distinguimos tres posibles actos de emisión del mensaje:

– *Locución*: articular sonidos significadores ordenándolos según códigos determinados.

– *Ilocución*: es el acto de locución que, al producirse constituye cierta acción. Un acto inlocutivo, a diferencia de un acto perlocutivo, debe tener como base un acto locutivo. Por fuerza ilocutiva de un enunciado debe entenderse su condición de promesa, amenaza, ruego, declaración, exhortación, etc. A su vez, por efecto perlocutivo de un enunciado se entiende su acción sobre las creencias, actitudes o conducta del destinatario y, en ciertos casos, su acción consecuente sobre alguna circunstancia controlada por el mismo receptor.

– *Perlocución*: es el acto de locución que por producirse, ocasiona determinadas acciones. Así pues, en la acotación se produce la función perlocutoria. Las acciones que se ocasionan por la emisión del mensaje son objetivas. Otra diferencia fundamental entre las dos categorías reside en que un acto inlocutivo puede ser un medio para un acto perlocutivo, pero no ocurre lo contrario.

El significado de un acto locutivo se adquiere en la observación objetivante del contenido proposicional. Por el contrario, la significación de un acto ilocutivo sólo es asequible en el nivel de la intersubjetividad, desde la actitud performativa de quien participa en un proceso comunicativo. Por este motivo, la comunicación solamente puede tener lugar cuando los participantes adoptan estos dos niveles de “decir algo” y “hacer algo” (locutivo e ilocutivo).

Una vez estudiada la función perlocutoria, continuamos con el estudio de la funcionalidad del lenguaje en el teatro. La función predominante en la acotación es la referencial. El lector obtiene información de unos actos que deben suceder antes, después o simultáneos a unas frases. La persona gramatical típica de esta función es la 3ª y está orientada hacia el contexto.

La primera y segunda persona gramatical corresponden a las funciones expresiva y conativa respectivamente.

«Los oficios deícticos aparecen gramaticalizados en muchas lenguas, si no en todas, en lo que tradicionalmente se denomina categoría de persona.» (Lyons, J., 1980, 515)

El origen de los términos tradicionales “primera persona”, “segunda persona”, y “tercera persona” es iluminador a este respecto. La palabra latina “persona” (que significaba “máscara”) se empleó para traducir la palabra griega que significaba “personaje” o “papel teatral”. Esta acepción, atribuida por los gramáticos, deriva de la concepción metafórica de que un evento lingüístico es como un drama en el que el papel principal está representado por la primera persona, el papel antagónico por la segunda y todos los demás por la tercera. Es importante observar, sin embargo, que sólo el hablante y el receptor participan realmente en el drama.

Pero la acotación puede explicar el sentido de las frases pronunciadas; para la semiología de la obra de teatro, la acotación puede tener función metalingüística, como toda explicación o precisión al código utilizado.

Las acotaciones de Valle tienen valor per se, independientes de la obra. Estamos en presencia de la función poética. Otra de las funciones de la acotación es, la de unificar y otorgar una dimensión total al diálogo, insertándolo dentro de esos procesos simultáneos.

Su funcionamiento es básicamente icónico. A la función referencial e icónica de las acotaciones hay que sumar la que realizan en la delimitación de situaciones dramáticas. Son elementos indispensables de la función demarcativa.

Los discursos pronunciados ejercen la función representativa, pero la representación por el lenguaje se vincula plenamente a la representación visual que proviene del texto secundario o acotaciones. El lenguaje verbal se integra en el proceso de la representación y está en relación, pues, con los otros medios específicos del teatro.

En este universo representado todos los sistemas escénicos se nos dan en relación con el lenguaje verbal de tres maneras:

1. Realidades objetivas mostradas directamente al espectador por el decorado.
2. Realidades objetivas que acceden a la representación por el lenguaje o por la percepción.
3. Realidades objetivas que acceden a la representación por el lenguaje.

3. EL HECHO TEATRAL.

Existe la posibilidad de abordar el texto como una escritura en la que se halla inscrito el espacio gracias al mismo texto y a las acotaciones escénicas. Pero cabría preguntarse ¿Cuáles son las

partes analizables del texto dramático? ¿Qué se entiende por un hecho teatral? Es decir, una obra teatral debe poseer unos elementos constitutivos que lo hagan propiamente teatral y, además, otros elementos que lo distingan del resto de las artes que se realizan mediante la literatura y el espectáculo.

3.1. LOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL TEXTO DRAMÁTICO.

La primera pregunta es estudiada por Roman Ingarden (1971) que distingue primeramente entre texto primario y texto secundario de una obra teatral. Las palabras pronunciadas por los personajes forman el texto principal de una obra teatral y las acotaciones dadas por el autor, el texto secundario. Estas acotaciones **desaparecen** cuando la obra sube a escena; es pues sólo en la lectura de la obra donde ellas son percibidas y ejercen su función de representación.

Raúl H. Castagnino (1964, 95) indica que el texto dramático *«posee elementos de actividad latente, como la acción; cuenta con ingredientes activos como los personajes; y con otros pasivos que lo constituirán las acotaciones del texto, que es el escenario.»* Más abajo añade detalladamente los elementos de la forma teatral, o sea *«un texto propiamente dicho, palabras que pronuncian los actores, desarrollado en el diálogo, monólogo, silencios, a través de escenas; y de acotaciones para el director, lector e intérpretes, sobre la escena, luces, gestos, vestuario, salir–entrar, etc.»* (pág. 105)

La especificidad teatral se encuentra resumida en la distinción entre parte dialogada y no dialogada. Se trata de averiguar y poner de manifiesto una particular diferencia lingüístico–semiológica entre el diálogo y la acotación, como hecho estilístico de un autor concreto. Si nosotros consideramos ahora los medios técnicos empleados para vehicular la fábula, distinguiendo entre ellos los elementos del “texto” (réplicas, acotaciones, personajes, decorados) y los de la “obra” (sucesión en una cadena de situaciones dramáticas) podremos interrogarnos sobre una *«dramaticidad»* y *«coherencia»* propias de la comedia. El personaje es un emisor privilegiado de signos perceptibles para un espectador. Los personajes son, los que cumplen la función de narrador en la obra teatral, ya que no hay sólo un narrador. Esos signos que emite el personaje son organizados sobre dos niveles, intra y extra–ficcional.

«La forma dialogada reserva las explicaciones sobre el texto a las acotaciones que, en general, explican las entradas y salidas de los personajes, la descripción de los lugares, el tono de determinada réplica y las múltiples imágenes con las que el escritor quiere explicitar los aspectos dinámicos de su concepción escénica de la obra. Como fórmula se ha elegido su inserción, en cualquier parte del texto, entre paréntesis.» (Poveda, L., 1996, 117)

Las didascalias designan el contexto de la comunicación, determinan, pues, una *pragmática*, es decir, las condiciones concretas del uso de la palabra. En resumen, las didascalias textuales pueden preparar la práctica de la representación. Los parlamentos normalmente incluyen determinada información útil para la representación que no necesita una duplicación mediante acotación; de aquí que se pueda hablar de **acotaciones intradialógicas** (o implícitas).

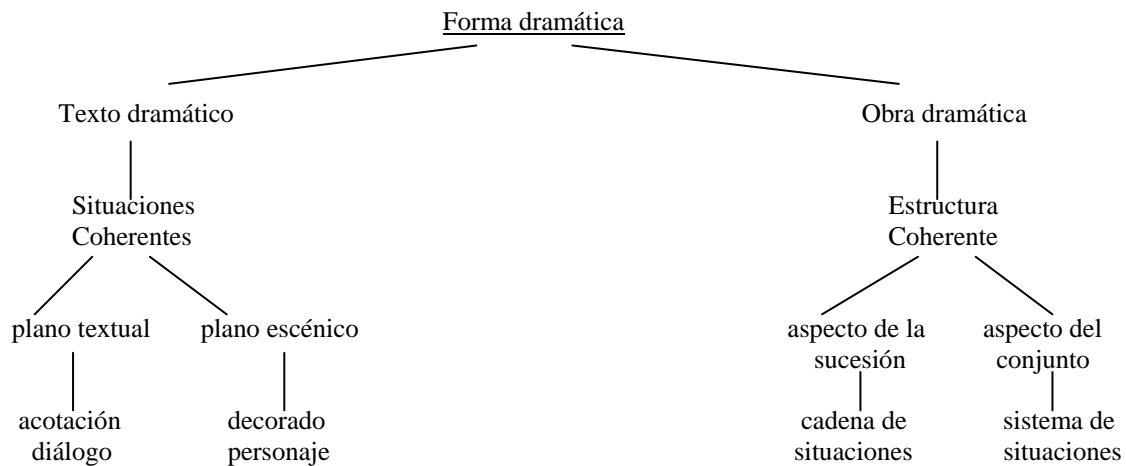
Entre el diálogo y la acotación hay un principio de selección, al igual que entre el personaje y el decorado o entre la acotación y el decorado, pero entre el diálogo y el personaje es de solidaridad. La estructura muestra que en el interior del texto la acotación es fundamental porque ella no presupone ninguna otra categoría, pero está presupuesta a las otras.

En el nivel de la partición, los personajes son, pues, primero los hombres que organizan el discurso en unidades de representación. El texto no es más que lo que ellos profieren, más acotaciones que en su mayor parte se refieren a ellos: sonido, decorado, gesto, luz, movimiento, tono, nombre o accesorio en función de ellos. La palabra permite caracterizar a los personajes.

Steen Jansen (1961) elabora una teoría que ha tenido gran influencia en algunos autores aparecidos en este trabajo. Estudia el mejor modo de analizar el texto teatral y lo define por la noción de “dramaticidad” y la obra dramática por la noción de “coherencia”. El plano textual se divide en unidades sucesivas: diálogo y acotaciones, el plano escénico en elementos no sucesivos: personaje o decorado.

Las unidades del plano textual forman una línea ininterrumpida. Las del plano escénico forman grupos sucesivos de elementos yuxtapuestos. La situación es el resultado de una división del plano escénico allí donde los grupos del plano se terminan; es la unidad mínima de la obra. La obra dramática posee, además de la situación, la acción para establecer un sistema en un conjunto de situaciones. La intriga es un medio de establecer una cadena en una sucesión de situaciones. El conflicto agrupa los personajes los unos en relación con los otros. La objeción más grave que se puede hacer a S. Jansen es que, otra vez, el punto de partida al que se da primacía es el plano de texto al que se subordinan los niveles no lingüísticos. A pesar de ello, ha sido muy utilizado por la semiótica matemática del teatro que define y cuantifica matemáticamente la obra de teatro a partir de las unidades de “escena” y “personaje”...

El siguiente diagrama de Jansen clarifica la problemática:



La segunda cuestión es más complicada que las anteriores, porque en ella viene planteada toda la polémica entre texto y representación, o mejor, entre literatura y espectáculo. Es seguro que son dominios del arte distintos, pero en correlación manifiesta. La interdependencia de la obra dramática y la representación teatral es evidente, pero no sin complicaciones... El texto en cuanto obra de arte escrita pertenece a un género literario, y la representación es un arte visual.

Para que se cumplan las consideraciones que reputamos esenciales en teatro es preciso, dice Xavier Fábregas (1975), que el espectáculo teatral reúna dos ingredientes: «*que sea cinético*» (y, por tanto, que sea capaz de desenvolverse en el espacio físico de que dispone) y «*que sea narrativo*» (que exponga de forme temporal la experiencia humana que se propone transmitir). De ese modo es posible determinar la zona del espectáculo teatral como la que se halla situada entre dos polos, el cinético y el narrativo; y según sea su proximidad hacia cada uno de estos extremos teóricos, se encontrará ante uno u otro tipo de teatro.

Cuando uno de estos ingredientes falte o intervengan otros extraños, el espectáculo teatral “*quedará sustancialmente alterado y nos encontraremos frente a un fenómeno distinto, o sea, fuera de los límites de la dramatización*”. Esto quedaría expuesto así:

Polo cinético–teatro–Polo narrativo.

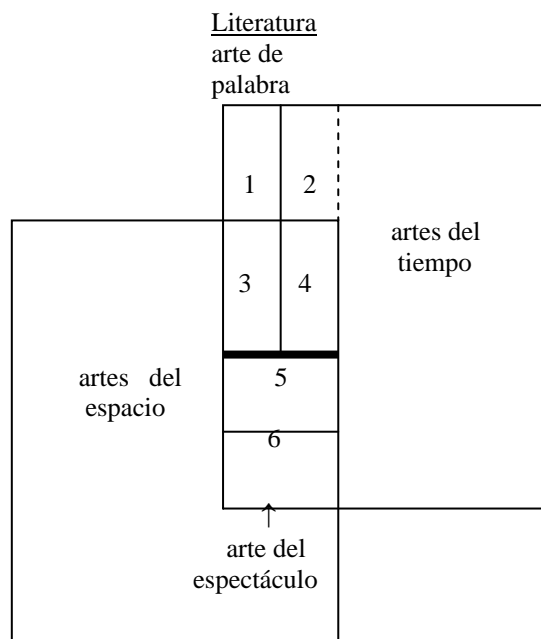
Así, el teatro queda definido como un arte espacio–temporal y su tipología variará según se aproxime a lo espacial o a lo temporal. La especificidad del teatro reposa sobre ciertos datos:

- 1) La puesta en escena, o expresión visual puesta al servicio de una concentración. La representación teatral es la construcción de una red de relaciones muy complejas entre la escena y la sala. Cada vez sobre diferentes planos (texto, juego del actor, luz, vestidos, adornos, etc.), según los estímulos sean producidos: lingüísticos, visuales, luminosos,

gestuales, plásticos; cada uno perteneciente sin duda a un sistema diferente en el que se podrán explicitar las reglas fundamentales.

- 2) La dramaturgia, cuyo rodaje esencial es la subdivisión en “momentos”: El concepto de escena, situación o unidad dramática base es definida por Salomón Marcus (1975, 82) como «*el intervalo máximo de tiempo durante el que no se realizan cambios en el decorado y en la ‘configuración del personaje’.*» Hay un predominio de la “acción” sobre la recitación.
- 3) Preeminencia del espacio sobre el tiempo. Kowzan pone el tiempo como marca distintiva del teatro.

Kowzan, efectivamente, va a tratar de diferenciar las artes narrativas o literarias del espectáculo según su inserción en el espacio o en el tiempo. He aquí un cuadro gráfico de este planteamiento:



De esta manera tan sencilla, Kowzan establece el dominio del arte del espectáculo en el dominio espacio-temporal.

También R. Ingarden (1971) estudia este factor de intersección entre el teatro y la literatura, o sea, «*el teatro constituye un caso límite de la literatura*». El teatro constituye un caso límite de la obra literaria, en la medida que pone en juego, además del lenguaje, otro medio de representación: «*Los Cuadros visuales concretos constituidos por los actores y por los decorados en los que aparecen los objetos, los personajes de la obra literaria así como sus acciones.*» Se puede observar una gran variedad de opiniones sobre la importancia de un elemento resultante de la partición teatral: las acotaciones.

También es cierto que no en todo texto las acotaciones son altamente significativas. Sin embargo, no se puede sacar de todo esto como conclusión que las indicaciones escénicas son poco significativas o inútiles. El mismo Xavier Fábregas (1975) insiste en la necesidad de un equilibrio a la hora de usar acotaciones: *«Es evidente que la narratividad tiende a literalizar el teatro, mientras que la cinética lo desliteraliza.»* Un espectáculo puramente cinético no es teatral, ya que le falta el ingrediente narrativo que ha de permitirnos la identificación de lo que vemos con la experiencia humana.

El mismo Kowzan, sin ir más lejos, propone un cuadro modélico de trece sistemas para analizar el hecho teatral; doce de esos puntos pueden ser considerados elementos incluidos en las acotaciones. Aborda la cuestión por el resultado, es decir, el espacio y el tiempo de una representación teatral.

Salvo la palabra del diálogo, que es de los trece sistemas citados el que viene a coincidir en este nivel de análisis con la obra de teatro como texto literario, todo es acotación, referida al actor o a la escena, signos visuales o auditivos, que se dan ya en el tiempo ya en el espacio, o en ambos a la vez.

3.2. LA ENUNCIACIÓN TEATRAL.

La realización formal que pueden adquirir en el discurso dramático los modos de enunciación de los procesos semióticos (expresión, comunicación, interacción, etc.), permite identificar, en el texto literario y en el texto espectacular, cuatro formas o tipos principales de enunciación teatral: el soliloquio, el monólogo, el diálogo y el aparte.

El soliloquio puede definirse como aquel proceso semiótico de expresión (hablar: Yo → lenguaje) por el que un personaje utiliza el lenguaje sin intención de referirse, ni formal ni locutivamente, a un posible interlocutor. Un solo personaje habla: nadie lo escucha, nadie lo ve, nadie lo acompaña, ni en el espacio ni en el tiempo.

«Del latín ‘soliloquiu(m)’, de hablar (‘loqui’) y solo (‘solus’). El soliloquio es hablar en solitario; el actor, sólo en el escenario, expone bien claro y alto sus pensamientos y sentimientos. Fue un recurso habitual en el teatro griego y latino, manteniéndose hasta el barroco y el neoclásico.» (Caballero, A. 2001, 67)

El monólogo interior o soliloquio, acostumbra a tener una cierta extensión y aparece separado de la situación del diálogo. El monólogo dramático puede definirse como aquel proceso semiótico de comunicación (hablar a: Yo → Tú) por el que un personaje dramático enuncia un

discurso sin la intencionalidad de obtener respuesta por parte de sus posibles interlocutores que ocupan con frecuencia un espacio verbal de audición o silencio, y a quienes puede referirse a través de signos deícticos de segunda persona.

«Los monólogos, los grandes soliloquios famosos, son aquellos en los que el héroe expone su situación personal, donde reflexiona, duda y se decide, o donde trata de justificarse ante sí mismo.»
(Wagner, F., 1970, 99)

Del griego *monos* (uno) y *logos* (discurso). Se caracteriza porque transcurre en el pensamiento del personaje. Mediante el monólogo puede:

- Presentar acontecimientos pasados.
- Expresar su emoción íntima.
- Reflexiona sobre alguna conducta.
- Dirigirse al público en un aparte.

De esta propuesta se puede distinguir entre:

- a) El **monólogo técnico o narrativo**. Se trata de la narración de acontecimientos pasados o de acontecimientos que no se pueden o no se quieren presentar directamente.
- b) En un segundo apartado situaríamos el que Pavis llama **monólogo lírico** y monólogo *de reflexión o de decisión*. Son monólogos propios de las personas dramáticas y corresponderían a verbalizaciones en voz alta de sentimientos, reflexiones, argumentaciones, etc., que sufre o que se plantea el personaje. Finalmente, el monólogo puede tomar la forma de una **apelación directa al público**.

El aparte, en cambio, se caracteriza por su brevedad y la integración dentro del diálogo. Se supone que en el aparte, al personaje se le escapa algún comentario que no es oído por su interlocutor. Se muestra tal y como piensa u opina.

Sólo en un discurso dialógico (comunicación e interacción) es posible el aparte; es evidente que el discurso en aparte no puede existir en el espacio interlocutivo del soliloquio. Por discurso en aparte entendemos todo proceso semiótico de comunicación que se manifiesta convencionalmente como ejercicio de pensamiento que resulta siempre envuelto recursivamente en una estratificación discursiva superior, y en todo caso comprometido verbalmente con el acto de habla externo que lo motiva.

Por diálogo entendemos todo proceso semiótico de interacción en el que dos o más sujetos alternan su actividad en la emisión y recepción de enunciados. La estructura gráfica del diálogo sitúa en el margen izquierdo de la réplica, el nombre del personaje, al que sigue el texto de su discurso.

La forma por excelencia de la palabra en el teatro, es la del **diálogo**, es decir, la de una conversación de ficción entre dos o más personas escénicas. *«Es indudable que diálogo dramático y conversación tienen muchos puntos en común. Es más, podríamos decir que el diálogo dramático tiene como un punto de referencia la conversación.»* (Roselló, R.X., 1999, 99)

El diálogo se explica como aquel proceso verbal interactivo, o proceso semiótico de interacción, en el que dos o más sujetos hablantes alternan, en relación de copresencia (cara a cara), su actividad en la producción (emisión) e interpretación (recepción) de enunciados.

Es el cuerpo comunicativo del texto dramático, sirve para caracterizar a los personajes, dar información sobre la historia y hacer avanzar la historia a medida que se escribe, además de ser uno de los fundamentos del tiempo dramático. Puede ser realista o naturalista, como en el drama moderno, la televisión o el cine, en que se pone un énfasis especial en el aspecto coloquial del habla de cada día.

También podemos escribir un diálogo literario. Las condiciones de un buen diálogo teatral son:

1. Ser claro, natural, veraz, fluido y creíble.
2. Tener un objetivo: cuando un personaje habla, no habla porque sí, va hacia algún lugar con lo que está diciendo.
3. Ser significativo: se debe ir a la esencia de la idea que se quiere exponer en una situación específica.
4. Ser sugerente: Según cómo aborden un tema o cómo se exprese un personaje podremos deducir su personalidad, sus manías, etc.

Los textos representados por niños y adolescentes deberán tener temática apropiada, lenguaje sencillo, diálogos e intervenciones breves, sin grandes parrafadas. La mayoría de los teóricos aboga por la sencillez en el lenguaje.

«En cuanto al diálogo, debe consistir en parlamentos cortos, muy gráficos y directos. El modo de hablar debe armonizar con el carácter del personaje. Destaca también la importancia de que sólo se presente lo esencial de la conversación y que ésta debe aclarar la situación, adelantar la acción y revelar la personalidad del personaje. Es la aspiración de divertir al niño a la que deben estar supeditados todos los otros fines del teatro infantil.» (Fernández, E., 1987, 20–21)

De forma resumida y para que sirva, de alguna forma, de aclaración, se podrían señalar entre otras las siguientes características del lenguaje teatral para niños:

- Diálogos breves y concisos.

- Predominio de la acción y no de la descripción.
- Uso de juegos pantomímicos al servicio de la expresión corporal.
- Dinamismo total y ritmo continuado.
- Uso del humor como manifestación predominante.
- Aparición del absurdo en momentos determinados.
- Utilización de las repeticiones y reiteraciones de fórmulas verbales.
- Utilización del lenguaje musical con inclusión de cancioncillas y danzas.
- Juegos de palabras.
- Juegos de aparición–desaparición de objetos y personajes.
- Diálogos cruzados.
- Inclusión de vocablos populares o de giros usuales.
- Inclusión de terminología infantil.
- Uso de la sorpresa y del suspense.
- Utilización del equívoco como forma de lenguaje.
- Inclusión de temas y formas de lenguaje de la actualidad, que les sean cercanos.

Al menos todas estas características deberían ser tomadas en cuenta por el autor teatral que pretenda dirigir sus textos a los niños.

«El teatro infantil ofrece al autor enormes posibilidades para la creación. Es un teatro rico en sensaciones, efectos, planteamientos, imaginación, fantasía, magia y libertad creadora. A menudo se alcanza una libertad creativa. El autor de teatro infantil es necesario para el desarrollo de cualquier actividad teatral, en particular cuando se trata de representar una obra. Se habla de que los niños sean quienes escriban sus propias obras. No negaré esta posibilidad, que en algunos casos puede resultar enriquecedora.. Pero no hay duda de que el resultado en general será más satisfactorio si es un profesional quien se ocupa de esta labor. Incluso los planteamientos para el juego dramático o para las dramatizaciones sería interesante que partieran de un autor. Esta inhibición del autor, a la que se une la del mundo editorial, provoca que apenas existan textos dirigidos a los niños, en especial para que sean representados por ellos.» (Almena, F., 1997, 124–125)

3.2.1. Hacia una tipología de las acotaciones.

Tres aproximaciones a una tipología de las acotaciones a partir de diversos criterios:

1. Las acotaciones según la información.

- a) La denominación de las personas dramáticas, que se concreta en la acotación de identificación.
- b) Otro tipo de información que se transmite mediante acotaciones es la presencia de materiales expresivos diferentes del contenido y la forma de los parlamentos, como ahora sonidos, música, iluminación, objetos, cambios, etc., y cuestiones espectaculares.
- c) Finalmente, información sobre la ficción; acotaciones, a menudo, dirigidas más a un lector que no propias de un texto instructivo por ser representado: desde la localización espacial y temporal (macroespacios, siglo, año...), acotaciones, no demasiado usuales por otra parte, sobre el carácter, la interioridad, los gustos, etc., de los personajes.

2. Las acotaciones según la posición en el texto.

- a) *Acotaciones linderas*: Se trata de acotaciones dirigidas al lector y que no tienen una transposición concreta en la representación.
- b) *Acotaciones externas*: Son aquellas que aparecen antes de cualquier parlamento o, si la obra tiene más de una parte, antes de los parlamentos de cada una de sus partes.
- c) *Acotaciones intercaladas*: Son aquellas que aparecen entre las intervenciones verbales de los personajes y acostumbran a informar sobre actividad no verbal, movimientos de traslado (entradas y salidas), silencios o interrupciones del diálogo, etc.
- d) *Acotaciones internas*: Aparecen en los parlamentos, normalmente entre paréntesis.

3. Otros tipos.

- a) *Acotaciones referidas al espacio*: De enmarcamiento espacial–macroespacio.
- b) *Acotaciones referidas al tiempo*: De enmarcamiento temporal–época.
- c) *Acotaciones referidas a los personajes y a la acción*: Lista de personas dramáticas o *dramatis personae*.

«Es conveniente reducir las indicaciones a las que consideremos esenciales e indispensables. Un texto teatral repleto de indicaciones puede convertirse en una receta.» (Caballero, A., 2001, 70)

3.2.2. Escenas, actos, cuadros.

«**En cuanto a la forma**, la obra dramática ha optado por dividir en actos los capítulos que pueden suponer un cambio en la temática o la acción. Los actos quedan divididos en escenas que afectan a movimientos de los personajes, a las variables de la acción o al desarrollo del conflicto. La escuela francesa determinó las conocidas “tres unidades” (de tiempo, espacio y acción) para

determinar el paso de una escena a otra. Cada época crea sus normas o antinormas. Pero en este caso no afectan a la naturaleza de la dramática. Doy poca importancia a este aspecto.» (Poveda, L., 1996, 117)

La escena es la focalización de una situación específica, aislada de otras, donde se recogen los diálogos, los movimientos, cada detalle significativo de la acción. Suelen estar definidas por la entrada o salida de algún personaje (o de varios personajes que entren o salgan simultáneamente).

Ubersfield (1989, 162–163) expone las diferencias entre **el acto** y **el cuadro** que, según la autora, marcan dos formas opuestas de dramaturgia. El acto comporta la unidad de tiempo y de lugar y, particularmente, el desarrollo de los datos presentes desde el principio.

«En algunas ocasiones, la división nos la da la misma edición de la obra. Por ejemplo, en actos. Estos aparecen, siempre que los hay, en el ejemplar impreso. Está definido generalmente por el telón que cae. Puede usarse otro recurso, como el apagón y desaparición de los personajes del espacio antes de reponer la luz.» (Caballero, A., 2001, 95)

En una dramaturgia en cuadros, en cambio, las pausas temporales tienen una entidad. Nos encontramos, a veces, con una doble posibilidad de división: una en función del diálogo, otra en función de las didascalias. En alguna dramaturgias en cuadros, éste no determina una gran secuencia, sino secuencia media. Entonces nos encontramos con un mosaico de breves cuadros que indican una visión fragmentada de la conciencia y las condiciones de vida.

El uso de cuadros puede llegar hasta el *montaje* y/o el *collage* que *«por exigir una retórica propia pueden ser creadores de sentido.»* Pero el trabajo concreto del tiempo se logra por medio de la división en micro-secuencias. Son éstas las que dan el verdadero ritmo y sentido del texto.

3.3. TEXTO ESCRITO – TEXTO REPRESENTADO.

En un principio fue todo un pueblo que se contorsionaba celebrando las orgías de un dios sufriente (Dionysos); más tarde un coro que narraba los sufrimientos del dios; luego ese coro se enfrentó a un personaje-héroe y surgió el diálogo y con él la acción según F. Nietzsche (1980). He aquí el texto teatral, enriquecido y matizado progresivamente con más personajes que aumentaban la acción y la necesidad de acotaciones.

Aparece así el teatro como un hecho incardinado en la historia y en la sociedad: un acontecimiento inolvidable debe ser recordado por los hombres eternamente, y surge la forma dramática como molde para ese momento determinado. El teatro se presenta como una acción social

presente ya en la vida cotidiana de forma más o menos rudimentaria como una de tantas acciones posibles de la humanidad y no se remite en su proceso a nada previamente formado (el texto, la mímica, lo gestual), sino que en cada ocasión engloba y determina todos sus propios elementos: una acción que renuncia a ser intemporal y ahistórica. La gestación del drama no viene predeterminada por el texto, sino que éste es una consecuencia de tal o cual plasmación teatral particular.

Las críticas especializadas se han decantado a favor o en contra del texto dramático, de su importancia. Para algunos es sólo una parte del todo que debe considerarse como un esquema, una “traducción metalingüística” de un proyecto escénico pre-textual. Habría que plantearse si el autor concibe el drama como un texto que puede ser representado, o viceversa, un drama que puede ser textualizado. Otros opinan que *«el texto proporciona una acción, cuyo resorte lo constituye el encadenamiento de situaciones dramáticas que avanzan a través de un diálogo; suministra también los personajes que han de realizar la acción y el marco para ubicar el desarrollo de las mismas.»* (Castagnino, R.H., 1964).

Es decir, el texto proporciona todo lo necesario para su comprensión dramática perfecta: la representación debe amoldarse al texto y no utilizar este último a su conveniencia, porque en él reside la especificidad dramática explicitada en cada elemento textual. En realidad no es arriesgado sostener que existe una diferencia interpretativa entre la creación del texto escrito y el texto representado, y que en éste se manifiestan una serie de signos concretos y específicos que pueden obligar al texto escrito a ser sólo una parte integrante del hecho teatral.

Por otro lado, cuando se habla de traducción o interpretación del texto con respecto a la escena, se está dotando a aquel de una polisemia que ha de ser concretada en esta, al igual que un signo lingüístico puede tener un significante y varios significados. El texto posee un valor artístico incuestionable y posee un valor aglutinante, una virtualidad social; es casi un símbolo de encuentro o una piedra de toque entre autor, director, actor y espectador.

Sin embargo, no opina de esta manera el pintor y decorador Tadeusz Kantor en el *Manifiesto del teatro Zéro*, fundado en 1963; supone un nuevo esfuerzo para separar la literalidad del teatro, pero sin negar el texto, a la vez que *«...se rebela el aspecto ‘accesorio’ del texto; así como los decorados, el texto es manipulable, no cerrado sobre él mismo y objeto a descubrir.»* (TT, nº 6, 1972, enero-marzo, pág. 69). Esta consideración equipara el texto a un mero guión cinematográfico. El texto es sólo un guía mudable y arbitrario.

Hay que matizar tales opiniones. La separación de texto y representaciones es una operación válida, pero tan sólo si termina uniendo ambos aspectos analíticos en un todo, sea en el texto, sea en la representación. No se concibe una obra dramática sin representación. El texto no es sólo texto,

puesto que presupone cierta representación previa del espacio y de los personajes; por tanto, un texto dramático leído tampoco está ausente de un escenario y unos movimientos. Creer que la representación de los elementos dialogados o acotados es el único medio, es cercenar las posibilidades de imaginación.

Toda descriptividad excesiva, ya sea en el texto o en la representación va en contra de la fantasía. Las acotaciones suponen en este proceso una representación imaginativa o real por ser un elemento específico teatral.

Las diferencias entre texto y representación suponen el paso de una percepción imaginativa a otra sensitiva. Pero es en lo verbal donde está ya implícito lo visual y acústico. Tanto en el texto como en la representación hay que admitir la presencia operativa y eficaz de heterogéneos sistemas psíquicos, interconexiónados. Esos diversos sistemas psíquicos actúan “significativamente”, en la simple lectura, sobre el diálogo. Esos signos no verbales producen un sentido no distinto del que producirá al retraducir el director las acotaciones en signos materiales.

«Denominamos ‘Texto Dramático’ al conjunto de la obra, escrita y representada. Como aspectos (no partes) de ese texto, llamamos ‘Texto Literario’ al que [se] destina a la lectura y está formado por los diálogos y ocasionalmente (sobre todo en algunos autores y en algunos movimientos, como el modernismo) por las acotaciones realizadas en lenguaje literario; y llamamos ‘Texto Espectacular’ al conjunto de las acotaciones y ocasionalmente de parte de los diálogos que dan informes sobre signos no verbales.» (Bobes Naves, 1986; 182).

La labor del director de escena es la de un transductor del sentido de la obra literaria, al proponer siempre una determinada lectura o escenificación del discurso dramático. El texto adquiere su importancia cuando lo pide, cuando de verdad tiene algo que decir. A lo largo de la historia del teatro, el lugar del texto en el espectáculo teatral ha sido objeto de variaciones extremas. Ha pasado de ocupar posiciones hegemónicas a padecer el olvido dentro de la creación de un espectáculo.

¿Qué importancia tiene el texto en el teatro actual? Como espectador de teatro es palpable que el texto está abriéndose camino de nuevo. Eso sí, por unos derroteros distintos a la época en que era el ombligo del espectáculo o el espectáculo en sí mismo. Actualmente el texto se alía con el resto de elementos escénicos, que transmiten tanto o más que la palabra: la iluminación, la escenografía, la música... O el trabajo actoral, por ejemplo, que no sólo se sirve de la palabra, sino que ejecuta acciones capaces de crear imágenes sugerentes y complejas.

«El autor es conocedor del resto de mecanismos teatrales (es muy común ver que el autor es director del espectáculo, o escenógrafo o actor...), y el texto se inserta en el espectáculo como un elemento más en el complejo entramado teatral.» (Molero, R., 2002, 8 a 15).

Las poéticas teatrales se han caracterizado, hasta bien entrado el siglo XX, por la práctica de modelos textocéntricos, por la consideración del texto como un núcleo, como un elemento privilegiado respecto a la representación, hasta el punto que el hombre puede hablar de «culto al texto» o «teatro al servicio del texto.»

La noción artaudiana del texto se adelanta y asemeja a la noción de texto que se desarrollará a partir de fines de los años 30 en Checoslovaquia y posteriormente en el resto de Europa. En vez de insistir en textos que se consideran definitivos y sagrados importa ante todo romper la sujeción del teatro al texto, y recobrar la noción de una especie de lenguaje único a medio camino entre el gesto y el pensamiento.

4. CÓDIGOS TEATRALES.

Tordera Sáez, A. (1983, 172) estudia el espectáculo como una realidad que se da en un espacio y en un tiempo de la representación teatral. Tadeus Kowzan establece 13 sistemas o códigos teatrales: palabra, tono, mímica, gesto, movimiento, maquillaje, peinado, traje, accesorios, decorado, iluminación, música y sonido. Los ocho primeros pertenecen al actor y los cinco últimos están fuera de él; a su vez los clasifica en signos auditivos y visuales.

Para analizar una obra de teatro, no nos hemos de basar sólo en el texto teatral, sino también en todos los signos relacionados directamente con los actores y también con los externos a ellos. Como veremos en la actividad de construcción del personaje, en el lenguaje teatral, hay una serie de signos que permiten a los actores una comunicación del mensaje más eficaz. Y también nos servirán para hacer un análisis detallado. En este apartado, contemplaremos no solo los elementos que están directamente relacionados con los actores, sino también aquellos que están fuera de los actores y que son determinantes en la época romántica. Estos, los podemos agrupar de la siguiente manera:

TEXTO PRONUNCIADO	EXPRESIÓN CORPORAL	APARIENCIAS EXTERIORES	ASPECTOS DEL ESPACIO ESCÉNICO	EFFECTOS SONOROS NO ARTICULADOS
palabra tono	mímica gesto movimiento	maquillaje peinado vestuario	accesorios decorado iluminación	música sonidos

4.1. EL TEXTO PRONUNCIADO. LA VOZ EN EL TEATRO.

La **palabra** es el código lingüístico utilizado casi de continuo durante el acto didáctico. Volviendo al modelo de acto didáctico como un acto de habla, por medio del cual pretendemos alcanzar unos objetivos educativos (acto ilocucionario) que coincidan con el acto perlocucionario, es decir, los resultados, el comportamiento final del alumno, deberíamos optimizar dicho acto, haciendo hincapié en el estudio de los diferentes códigos teatrales y en la formación del profesorado en esta línea.

En el teatro la palabra se hace significativa cuando el actor da vida, sentimiento e imaginación a ese sonido. Debemos trabajar la palabra como fruto de la respiración y contracción muscular. La palabra no es importante si no es reanimada, es transformada como decía Grotowsky. La importancia de las palabras está en lo que hacemos con ellas. A la hora de comunicar a través del lenguaje oral, debemos tener en cuenta también: la velocidad con que emitimos las palabras, la ausencia de las mismas, la repetición, las pausas, la continuidad o discontinuidad del flujo verbal y la acentuación. Todo ello va a influir en la recepción del mensaje.

Es evidente que la palabra, el lenguaje verbal, es una pieza clave en la expresión dramática. Es verdad que existen formas teatrales que no utilizan las palabras, pero la mayor parte de las representaciones están sustentadas sobre un texto que es preciso transmitir a los espectadores.

El **tono**: La voz es una de las armas más importantes del actor y un instrumento utilizado a diario en la profesión docente. La voz hace que fije la atención el público, une al actor con el espectador. La voz debe llenar el espacio, debe envolver el escenario, el patio de butacas.

– **Funciones de la entonación en la educación dramática.**

La palabra no sólo comunica. Los analistas de la lengua (Martinet, Bühler... y, sobre todo, Jakobson) han subrayado las funciones del lenguaje y nos han hecho comprender que en un texto oral o escrito las palabras transmiten aspectos: expresivos, apelativos, fácticos, poéticos, referenciales, metalingüísticos... En el teatro, lo más interesante no son, quizá, las funciones del lenguaje usado por los actores, sino las funciones de la entonación con la que hablan.

«Se ha admitido durante mucho tiempo, y se ha recalcado con fuerza en los últimos años, que la lengua no es meramente un vehículo de comunicación: es también un medio de expresar emociones y de despertarlas en otros. En rigor, cabría argüir que ambos elementos, el comunicativo, así como el emotivo, deben estar presentes en toda locución.» (Ullmann, S., 1992, 144).

La entonación comunica dos tipos de información: *a)* la información relacionada intrínsecamente con el individuo, es decir, la que comunica sus características personales, como la edad, el sexo, el temperamento, el carácter, etc.; *b)* la información propiamente sociolingüística, es decir, la que comunica las características del grupo al que pertenece el individuo, como el origen geográfico, el medio social, el grado de cultura, etc.

Hemos visto anteriormente que una de las funciones de la entonación es la expresiva, que está presente en el acto de habla, y cuyo papel es tanto más importante cuanto más carga emocional contenga el mensaje que comunicamos. *«El gesto corporal (de las manos, cabeza o tronco) acompaña a la entonación de un modo más o menos acusado, según las diferentes culturas, y dentro de ellas, conforme a los diversos niveles sociales.»* (Quilis, A., 1988, 403).

Un actor puede leer la misma oración expresando admiración, afecto, diversión, ira, aburrimiento, alegría, desesperación, asco, disgusto, miedo, impaciencia, contento, satisfacción y sorpresa; personas sin ningún adiestramiento reconocieron correctamente los distintos estados de ánimo, y aclararon los efectos de rasgos como el volumen, tono, velocidad, “calidad” y “continuidad”.

4.1.1. La comunicación y expresión verbal.

La comunicación verbal asume hoy en día una mayor importancia en la vida de todos: saber hablar, saber “intervenir” es en la actualidad una exigencia no sólo para los profesionales de la palabra (intelectuales, políticos, abogados...), sino también para cualquiera que tenga que enfrentarse a una situación de trabajo con otras personas, en grupos de estudio, comisiones, cursos, seminarios, órganos representativos, consejos, asambleas... Administraciones, empresas, servicios, entes públicos y privados utilizan cada vez más estas situaciones, en cada una de las cuales hay que poner en juego la capacidad de exponer ideas o propuestas y de entrar en relación con las de los demás. Y son muchos los que se sienten fuera de lugar, poco preparados para esta tarea, los que dudan, sienten malestar y fatiga.

«Los nuevos conocimientos científicos y las nuevas modalidades comunicativas de masas han puesto de manifiesto la necesidad de invertir el orden y la jerarquía de las cuatro habilidades lingüísticas, situando en primer lugar la de escuchar, seguida de la de hablar, leer y, finalmente escribir.» (Zuccherini, R., 1992, 8).

No hace falta insistir en la importancia de la palabra hablada en las sociedades democráticas como garantía de participación por medio de la expresión libre de pensamientos y opiniones, a lo que debemos añadir el hecho de que los medios de comunicación de masas y las tecnologías de

transmisión de la información han modificado profundamente los patrones de interacción, e incluso los roles de emisor y receptor. Y sin embargo, son muchas las voces de expertos que afirman que cada vez se habla menos y peor, que la expresión se empobrece y anquilosa.

Esta situación se repite a escala menor en la escuela como institución social que es. En efecto, también a los centros educativos de secundaria están llegando los últimos avances de la técnica, sin que dejen de repetirse los comentarios del profesorado de todas las áreas curriculares sobre lo mal que se expresan los alumnos y alumnas, sobre lo limitado de su vocabulario, sobre lo poco cuidado de su dicción, sobre lo deslavazado de su discurso... Paradójicamente, en la era de la comunicación, en la *aldea global*, los alumnos y alumnas de secundaria no saben hablar, y es al profesorado de Lengua y Literatura a quien parece corresponderle la reparación de tal deficiencia. En general, los currícula actuales muestran un mayor peso de aspectos funcionales, pragmáticos y textuales que juzgamos consecuencia de la propia evolución de la ciencia lingüística.

Unas palabras de Ortega (1997, 13) exponen la inevitabilidad de este resurgimiento: *«El arte de hablar bien ha sido siempre en Europa el instrumento más importante de la cultura y de la formación del hombre. Por tal razón, desde que en Occidente se comienza a reflexionar sobre la eficacia de la palabra, que quiere transmitir verdad y convencimiento, la cultura humana fue sólo posible como cultura retórica.»*

Junto con la educación lingüística, la educación literaria adquiere gran relevancia como consecuencia del interés de los krausistas por la educación artística, en el seno de la cual la literatura es considerada como la forma más idónea para expresar los estados anímicos del artista. Como ocurre con la lengua, consideran que el hacer importa más que el saber sobre la literatura. Así, se pone al alumno en contacto con el texto literario mediante la lectura, el recitado, la composición, etc.

La inclusión en los currícula de objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de la lengua oral nos resulta particularmente acertada, dado que son muchos los motivos que justifican la urgente incorporación de estos aspectos al trabajo cotidiano en el aula de forma sistemática y fundamentada. Dice Abascal (1997, 160–161): *«Lamentarse porque en este país se habla (y se escribe) mal es moneda común. Se critica el uso del lenguaje en los medios de comunicación, el discurso vacío de algunos personajes públicos, la pobreza de lenguaje de las generaciones jóvenes... pero parece que cuesta acometer acciones que contribuyan a cambiar esa situación.»*

El trabajo sobre usos orales quedaba relegado a breves y esporádicas actividades para rellenar huecos en la dinámica de la clase con alguna exposición oral de los alumnos o para distender un poco el ambiente cuando éste se presentaba sobrecargado de trabajo. En ningún caso estas actividades aparecían conectadas con el resto de los aspectos de la educación lingüística.

Para Nussbaum (1994) las razones por las que no se ha trabajado el uso oral en la escuela son tres. En primer lugar, el prestigio de la lengua escrita, ligado a una serie de concepciones sobre el papel educativo de la escuela más centrado en el objeto de estudio que en el individuo. En segundo lugar, el hecho de que se suele presuponer a los alumnos una competencia oral suficiente y, para terminar, el enfoque tradicional de las relaciones entre lingüística y didáctica de la lengua, que se han centrado en la descripción de un sistema ideal y no en el uso en situaciones concretas.

Las producciones verbales de los alumnos, tanto orales como escritas, deberán ser el principal instrumento de trabajo. En ellas debe basarse la reflexión explícita y sistemática sobre el lenguaje que en esta etapa se hará con más hondura. *«El niño posee su gramática mejor que el maestro que la enseña. Entendámonos: el niño lleva en sí una gramática que su maestro conoce también.»* (Bally, Ch., 1977, 215). En el Capítulo XVI retomaremos este asunto de la expresión verbal para centrarnos en un proyecto concreto de oralidad en la Animación Lectora llevada a cabo en el I.E.S. Sedaví.

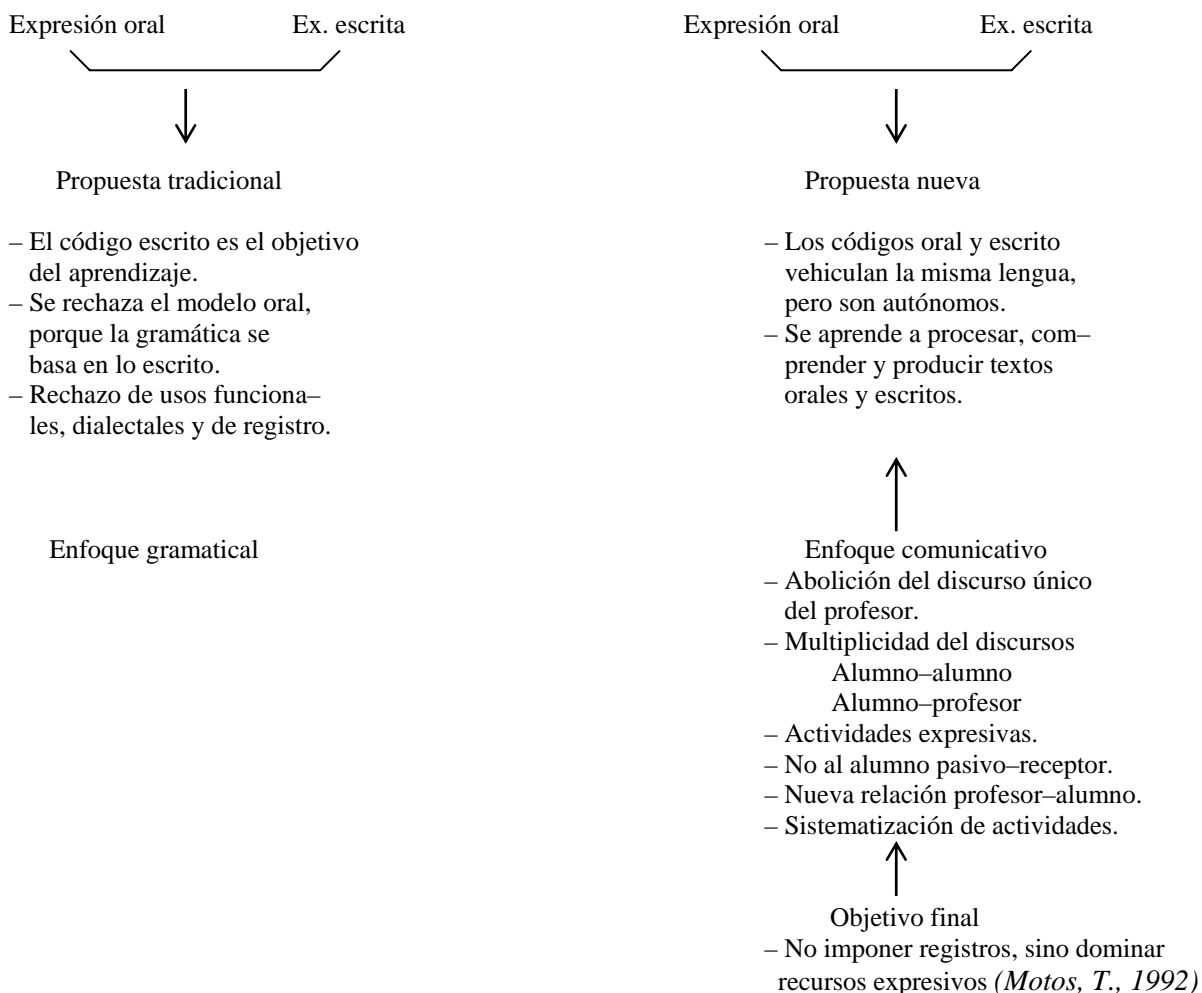
4.1.1.1. Implicaciones didácticas.

Vamos a partir de una afirmación previa que hemos recalado a lo largo de este trabajo: la intervención en el aula debe partir de lo que el alumno ya sabe cuando llega a la escuela. Ciertamente, es labor del profesor desarrollar la competencia comunicativa de la lengua estándar, pero sin desconocer ni infravalorar otras formas de realización de la misma competencia –válidas para otras circunstancias y situaciones en las que el sujeto se desenvuelve– y sin olvidar que la clase es un medio importante, pero artificial al fin y al cabo, para la enseñanza–aprendizaje de la lengua.

«Si le hacemos comprender que el aprendizaje de la lengua oficial no es una vejación gratuita, sino una necesidad para integrarse socialmente en un medio de mayor amplitud que aquél en el que ha vivido hasta ahora, evitaremos seguramente las acusaciones de hipocresía que nos dirige, no sin cierta justificación, una parte de la juventud contemporánea.» (Martinet, J., 1975, 79).

Algunos autores, como Cazden (1970), reclaman en este sentido un estudio sistemático de las situaciones de discurso en las que habitualmente se mueven los alumnos y rechaza la aceptación pasiva de que el niño aprende un solo modo de hablar que se refleja de la misma forma y con la misma extensión en cualquier momento. Ciertamente no es nada fácil llevar a la práctica estos presupuestos, y en el camino profesores y profesoras encuentran dos problemas destacables: el cambio metodológico que supone “hablar en clase”, es decir, dar cabida a la lengua oral y a la voz de los alumnos, y la motivación. Sobre la primera dificultad, baste con decir que no se puede renunciar a este propósito por temor al “desorden”; se deben buscar las estrategias y los medios que permitan recorrer este camino. Respecto al segundo problema, la motivación, puede y suele ocurrir que el

alumno no se sienta interesado por las modalidades que no utiliza habitualmente. Sin embargo, renunciar a trabajar con varios códigos y niveles de lengua supone desestimar la evidencia de que todos ellos –adecuadamente secuenciados en el proceso didáctico– contribuyen al progreso cultural, social e intelectual del alumnado.



Por otro lado, un motivo no menos importante lo constituye el hecho de que la sociedad contemporánea ha modificado nuestro papel como emisores y receptores de mensajes escritos y, sobre todo, orales. Es casi general la queja de que cada vez se habla menos y de que la expresión se empobrece y anquilosa; como contrapartida, los medios de comunicación de masas nos han convertido en receptores de un número cada vez mayor de mensajes orales, frecuentemente asociados a otros códigos, que implican cierta capacitación para poder interpretarlos de forma crítica y reflexiva.

La mayor parte de las deficiencias de comprensión y expresión oral que padecen nuestros alumnos, entre las que señalamos como más notables:

- La falta de capacidad para saber escuchar con atención y respeto a los demás.

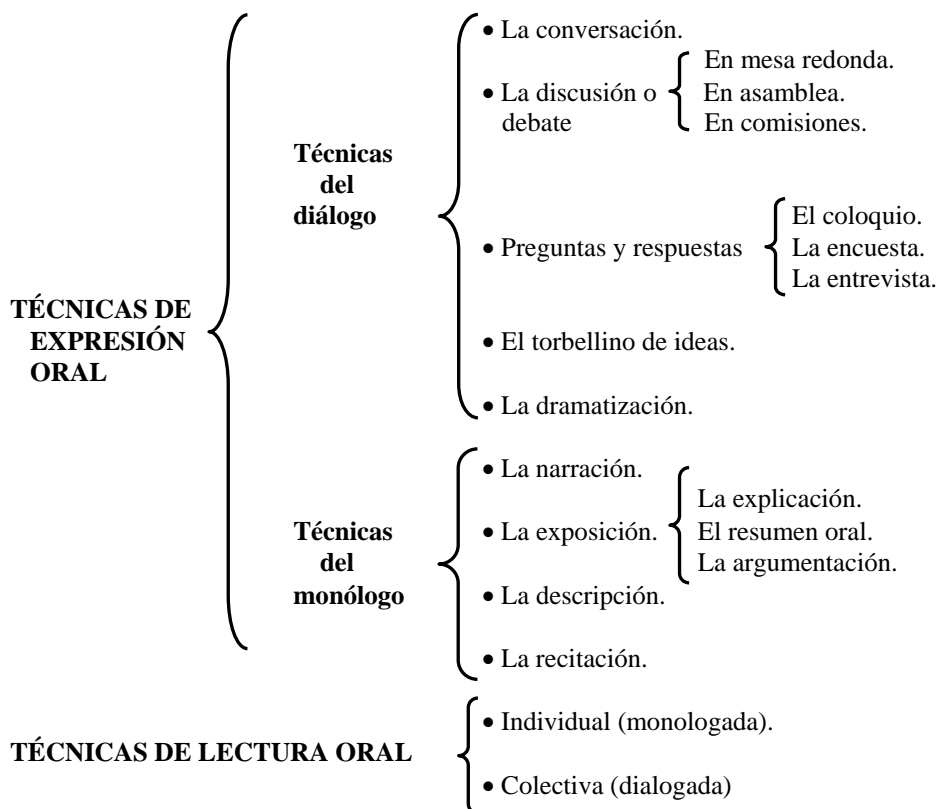
- La falta de capacidad para saber expresarse y hacerse comprender por los demás.
- El pensamiento de los alumnos, limitado al campo de sus escasas experiencias personales, y que los profesores parecen olvidar al exponer en las clases su propio pensamiento –infinitamente más amplio– de forma poco comprensible, tanto por el contenido como por el léxico y las estructuras que emplean.
- El uso de un vocabulario pobre y, muchas veces, impreciso.
- El empleo de una sintaxis bastante deficiente de la lengua oral que utilizan.
- El abuso constante de estribillos y muletillas.
- La pronunciación incorrecta.
- El empleo inadecuado del tono de la voz, la entonación y el ritmo de las frases.
- La falta de adecuación entre las palabras y los gestos y la mímica.
- La falta de orden lógico en la exposición de las ideas, opiniones y conceptos subjetivos.
- La falta de orden en la exposición de secuencias.

García Rivera estima importante que el alumno sea orientado en cuanto a observar y transferir conductas (importancia del aprendizaje vicario), lo que le hará más fácil el aprendizaje espontáneo, y a la vez se le han de brindar herramientas de procesamiento automático de la información.

Las estrategias que cita son:

- En todos los casos procurar que el filtro afectivo sea favorable, es decir, un clima comunicativo facultador.
- Reforzar la experiencia directa de la lengua promoviendo la socialización y la colaboración en el marco del grupo de iguales.
- Promover las transferencias de aprendizaje de las situaciones vicarias, especialmente de los medios de comunicación.
- Fomentar un uso abierto y significativo de experiencias inducidas tendentes a subrayar la importancia de la palabra oral: librofórum, cinefórum, recitales...
- Potenciar la tradición como experiencia de la comunidad y expresión del imaginario colectivo.
- Relacionar siempre la lengua oral con la competencia comunicativa en sentido amplio, es decir, potenciar el aprendizaje multisensorial (cinésica, proxémica, etc.).
- Promover técnicas de apoyo a la inventio (consulta de la información, procedimientos heurísticos, etc.).
- Proporcionar patrones de textos a través de la lectura.
- Diferenciar las características elocutivas de los códigos oral y escrito.

- Trabajar con esquemas de distinto tipo para memorizar el texto.
- Apoyar la “puesta en escena” del texto con pausas retóricas y auxiliares como imágenes, etc.
- Insistir en otros aprendizajes más lúdicos.



(Sánchez, A., 1988, 152)

La **conversación** como habla en funcionamiento, como una acción social que se construye de forma coordinada entre quienes participan en ella, es objeto de atención central para los etnometodólogos.

A. Tusón (1997, 11) la define así: «*La conversación es una de las actividades más típicamente humanas. Es la forma primera y primaria en que se manifiesta, en que existe el lenguaje y hemos de entenderla, además, como una práctica social a través de la cual se expresan y se hacen posibles otras prácticas. A través de las conversaciones nos comportamos como seres sociales: nos relacionamos con las demás personas conversando, tratamos de conseguir nuestros propósitos conversando, rompemos nuestras relaciones conversando o dejando de conversar. Incluso cuando pensamos, en solitario, lo hacemos casi siempre en forma de diálogo.*»

Un requisito importantísimo para expresarse bien oralmente es la lectura: *«se aprende a hablar leyendo.»*

Trabajar la lectura expresiva ayudará a crear una base en comunicación oral. Para Galera (1998) la lectura expresiva posee muchas de las características de la expresión oral (rasgos prosódicos y paralingüísticos), de ahí que haya que incluir abundantes actividades sobre la misma. La recitación escolar es para el niño un medio eficazísimo de perfeccionamiento en el arte de hablar. La recitación escolar despierta en el niño el gusto por lo bello, levantando al alumno a la contemplación de las sublimes verdades y contribuye a la educación moral.

4.1.1.2. Las aportaciones de las nuevas ciencias del lenguaje.

En el ámbito de la pragmática: La expresión arranca siempre de una necesidad de comunicar pues, si no existe ningún motivo, la interacción verbal no se produce. A la intención inicial le sigue el proyecto de alocución, es decir, un esquema de lo que pretendemos decir. La última etapa es la enunciación verbal, oral o escrita, desplegada siempre en un contexto verbal o práctico determinado, que debe corresponder, no sólo a la intención del que habla, sino también a las expectativas que tiene el que escucha con respecto a la alocución.

Cuando hablamos una lengua, estamos haciendo una actividad y manteniendo un comportamiento, en el curso del cual emitimos signos vocálicos y no vocálicos que se entremezclan. Los signos vocálicos son los **enunciados**. Así pues, un enunciado es una porción de discurso por una persona, antes y después de la cual hay un silencio por parte de dicha persona. Se deduce que el enunciado puede tener una extensión indeterminada: una palabra, una frase, una secuencia, etc. Toda muestra de enunciación producida en una determinada situación es un enunciado real. El enunciado suele estar muy determinado por factores contextuales, condicionados por la función social del enunciante y la elección que éste realiza al reconocer qué enunciado es más correcto en tal situación.

Cada participante debe conocer su oficio y su estado. Aquí encontramos funciones deícticas y sociales. La función deíctica se refiere al hecho de que el hablante dirige su enunciación a otras personas, ausentes o presentes, a sí mismo, a un objeto, pero mediante palabras cuya referencia viene determinada por la participación del referente en el enunciado en el momento de la enunciación: *«Los oficios sociales son culturales, reconocidos por sus miembros: doctor–paciente, padre–hijo; el oficio implica el estado, que es la situación social de los participantes. Cada uno debe conocer su estado con relación al otro. El sexo y la edad también condicionan en gran medida el estado social (en una obra teatral un hombre puede hacer de mujer) es decir lo que importa no es el sexo o la edad real, sino la que se les adscribe.»* (Lyons, J., 1980).

Los participantes deben ser capaces de categorizar, de valorar la situación de la enunciación para evaluar el grado de formalidad que debe adoptar su enunciado. Ninguna persona o comunidad se limita en un repertorio a una sola variedad de código. Igualmente la realización del enunciado depende del medio en el que se realice: el medio gráfico hace referencia a situaciones más formales, y el fónico a las más conversacionales, aunque no siempre es así. Los participantes deben saber cómo adecuar sus enunciaciones a su contenido, o sea, el contenido será el causante de la elección entre un dialecto u otro, entre una lengua u otra (sobre todo en países o regiones bilingües) por supuesto, el contenido temático enlaza con la función expresiva de la lengua: el hablante selecciona elementos que adecúen el enunciado a la actitud psicológica que envuelve el momento de la enunciación.

Los participantes deben adecuar también sus enunciaciones a las reglas que rigen las relaciones sociales, máxime si se realizan en un recinto determinado (relaciones profesor/alumno en el aula). El recinto de la enunciación influye en el contenido de los enunciados. Aquí entrarían las especialidades: los diálogos, la liturgia, la publicidad, la ciencia, el derecho y el periodismo.

La contextualización es un elemento fundamental en la comunicación, y se basa en los conceptos generativistas de competencia y actuación. Estas dos condiciones preteóricas son las que nos ayudan a comprender enunciados que podríamos denominar descontextualizados: por errores mentales o defectos físicos, por el ruido. Pero estos problemas se pueden resolver mediante la redundancia, e incluso esos errores pueden ser significativos respecto al hablante. Tampoco podemos decir sin más que dos personas hablan la misma lengua; esto conlleva un alto grado de abstracción de todas las diferencias sistemáticas entre ellos (pensemos en las diferencias de dialecto o acento). Y no olvidemos la elipsis. Un hablante puede pronunciar muchas oraciones gramaticalmente correctas en una conversación, pero podrían ser inaceptables como textos. Reside en la competencia del receptor entender textos del teatro absurdo, por ejemplo. El uso de la deixis en general es un fuerte descontextualizador: el uso de los tiempos verbales, sin ir más lejos, supone por parte del emisor y el receptor una competencia que les indique en qué sentido se mueve el vector temporal desde su momento presente (el de la enunciación) hacia el momento del enunciado.

4.1.1.3. Diferencias entre lengua escrita y lengua oral.

Jeoffroy-Faggianelli (1990) afirma que la expresión oral y la expresión escrita se diferencian ya que están afectadas y marcadas por unos fenómenos físicos y psicológicos distintos. Se diferencian en una situación de comunicación, puesto que una supone uno o varios auditores, y la otra uno o varios lectores, lo que da lugar a unas percepciones diferentes, que deben tener muy en cuenta los autores de los enunciados y, añadimos nosotros, los enseñantes.

Algunos caracteres, propios de una u otra expresión, evolucionan. La fugacidad de la expresión oral ya no es tan evidente. Las palabras se graban y un oyente puede remontar el curso del tiempo tantas veces como desee. La lentitud de una comunicación escrita tampoco ya es tan evidente. Un texto puede franquear en un instante el espacio que separa al emisor del receptor. Esta especie de competencia de la que lo oral y lo escrito parecen librarse, no debe desembocar en una falsa querrela que afecte el predominio de tal o cual expresión.

Si no disponemos del instrumento necesario, que es la voz, difícilmente seremos capaces de hacer que esto suceda. Necesitamos una voz clara, potente y, en consecuencia **perceptible** para transmitir el texto. No es ningún secreto que la voz, la palabra, el texto, todo lo que sirve para comunicar ideas en el teatro es muy importante. Pues durante la adolescencia existe más bien como una traba: los jóvenes parece que padecen de inseguridad innata en este aspecto. Su pobreza de vocabulario tampoco es un secreto.

«Es verdad que en estos momentos se ha soslayado el gusto por la palabra “que nos expresa”. La evolución tan rápida de modelos sociales que el cine y la televisión nos han ofrecido, esos medios técnicos que comentamos más arriba, han relajado (y sustituido) la necesidad de un entrenamiento o una disposición vocal más rica.» (Miletich, M., 1997, 23)

Siendo parte de nuestra energía, la voz se transforma en un nuevo ser que, sin dejar de ser nosotros, une, enlaza, sugiere, interpreta, canaliza emociones y potencia la comunicación y los vínculos humanos de un modo magistral. Por esto, cuando reconocemos que “la palabra es creadora”, podemos pensar, con seguridad, que desde la configuración que nuestra expresión, a través del lenguaje, da a lo que desentrañamos con nuestras palabras, la voz de cada persona está dotada de una fuerza, de un poder único en el universo. La voz, por último, ha devenido el modalizador extremo de todo el texto; la coloración de la entonación, su facultad de ligar lo verbal y lo no verbal, lo explícito y lo implícito. La voz posee, además, como órgano que articula, por así decir, el cuerpo y el lenguaje, propiedades significantes irreductibles a un significado preciso, y tanto más efectivas en el cuerpo de los oyentes.

Se afirma generalmente que el teatro nace del rito –de la ceremonia– y de la fiesta –que es, en cierto modo, una forma de ceremonia, una forma de celebración con componentes lúdicos. Pero se suele olvidar que la tercera raíz de la teatralidad, junto al rito y la fiesta, es el relato oral.

«De manera que un texto dramático, para su autor, empieza a tener realidad cuando sentimos que los personajes hablan con voz propia, que los personajes dicen cosas que no comprendemos, que nos sorprenden. Hemos abierto una especie de caja de Pandora, que todos llevamos dentro, y aparece ahí una extraña colectividad.» (Sanchis Sinisterra, J., 2003, 16).

Nuestra voz se genera, inicialmente, en los pulmones, que emiten aire en la espiración. La primera configuración propiamente dicha del sonido tiene lugar en las cuerdas vocales, dos pequeñas membranas insertas en la glotis. Sin embargo, la emisión del aire en sí ya puede hacerse de manera que el sonido surja de ella misma. En términos específicamente de teatro, diremos que es preciso “sacar la voz del estómago”.

Otros aspectos interesantes (teóricos y prácticos) sobre la expresión escrita serán desarrollados en el Capítulo XV sobre un proyecto de Escritura Dramática llevado a cabo en el I.E.S. Sedaví.

4.2. EXPRESIÓN CORPORAL Y COMUNICACIÓN NO VERBAL.

4.2.1. El perfil adolescente.

En general nuestros alumnos ya han pasado la pubertad (preadolescencia), momento en el que se ha producido el cambio fisiológico que deja atrás su cuerpo de niño. Este cambio trae como consecuencia la **madurez sexual y psicológica**. Es un momento en el que la persona ha de adaptarse a su nuevo cuerpo, a su futuro rol de adulto, en que define su identidad y su posición de cara a la sociedad.

Aunque mentalmente está en su punto más alto, no va acompañado de una seguridad en ellos mismos, por el contrario, se sentirá al principio indeciso, tímido, sus emociones tenderán a cambios repentinos, en otras ocasiones serán más expresivos y abiertos. Por este motivo pasará temporadas silencioso, retraído, con desgana, y en otras será más activo y extrovertido.

Como bien reza su nombre, la actividad se realiza a través del CUERPO. Esto supone problemas al trabajar con estas edades. Por una parte están las reticencias que presentan los adolescentes ante la posibilidad del contacto físico (más acentuadas en la preadolescencia y principio de la adolescencia) y donde éste se vincula casi exclusivamente al sexo. El cambio frecuente de compañeros normaliza con gran rapidez tales impulsos irracionales... Jugar, danzar, tocarse, tomarse de la mano o por los hombros, danzar a un mismo ritmo con un compañero del sexo opuesto coadyuva de manera sana a la educación sexual. El contacto es también un problema en las edades adultas debido a la cultura en que nos movemos, donde el contacto corporal es casi un tabú está aceptablemente bien visto entre mujeres pero casi negado entre varones. El segundo problema es que en una sociedad sedentaria como la que vivimos donde nuestros movimientos entran dentro de unos cánones de educación y rutina y en una era en que la RAZÓN predomina sobre la EMOCIÓN salen a relucir los corte, modales y prejuicios: “qué ridículo”, “no sé cómo moverme”... puesto que la actividad se sale definitivamente de lo habitual. Y el tercero es que en general, los adolescentes están

muy influenciados por los cánones físicos idolatrados en nuestra sociedad por lo que suelen avergonzarse de su cuerpo o de determinadas partes de él.

La otra palabra es EXPRESIÓN que alude a sacar de dentro, manifestar lo que uno es, y hace referencia tanto a la EMOCIÓN como al INTELECTO. EMOCIÓN en cuanto que implica todo un mundo afectivo, unos sentimientos, una sensibilidad, miedos, seguridades... que afectan a nuestras relaciones con nosotros mismos, los demás y el entorno. En cuanto al INTELECTO se pone de manifiesto distintas capacidades y procesos mentales como percepciones, memoria, conocimientos previos, atención y concentración, introspección, agilidad mental, imaginación... Prevalece el pensamiento creativo poniéndose en juego sus distintos factores o aptitudes mentales.

Ambas utilizaciones de la lengua son importantes; las circunstancias deciden la prioridad de una sobre la otra: *«Los progresos de las ciencias y de las técnicas están en los orígenes del interés que puede suscitar sucesivamente lo escrito y lo oral. Ahora bien, este interés está vinculado al poder cada vez mayor que se concede a la palabra. El escrito incrementa su poder en la era de los progresos técnicos y se reparten el campo de las relaciones verbales.»* (86–87)

Las exigencias son diferentes en una y otra comunicación, por eso no se puede hablar como se escribe ni escribir como se habla. Un entrenamiento metodológico de la expresión y de la comunicación debe subrayar las exigencias de la situación y pasar siempre de lo oral a lo escrito para que estas dos utilizaciones de la lengua se desarrollen en su originalidad y en su complementariedad.

«La oralidad primaria propicia estructuras de personalidad que en ciertos aspectos son más comunitarias y exteriorizadas, y menos introspectivas de las comunes entre los escolarizados. La comunicación oral une a la gente en grupos. Escribir y leer son actividades solitarias que hacen a la psique concentrarse sobre sí misma.» (Ong, W.J., 1982, 73)

Así, la oralidad es una característica universal, mientras que la lengua escrita se restringe a determinadas comunidades y culturas. La oralidad es cronológicamente anterior a la escritura y por eso se constituye como un comportamiento generalizado y primordial, insustituible para la supervivencia y para el desarrollo de la vida social. El impacto de la lengua escrita en las sociedades que acceden a ella se manifiesta en cambios de estilos cognitivos y en el modelo de organización social.

El análisis y composición de textos escritos incide en la oralidad y, al contrario, la interacción oral incide favorablemente en el proceso de composición escrita de un texto, pues la interacción regula el discurso escrito mientras se elabora. El trabajo por proyectos es el marco que favorece este tratamiento conjunto.

«La tradición de la escritura, adoptada y adaptada por experimentados críticos, también puede aportar algunos indicios extratextuales de las entonaciones, aunque no totalmente. Los actores pasan horas diciendo cómo pronunciar en realidad las palabras del texto que tienen frente a sí.» (Ong, W.J., 1982, 103).

No se trata de un estudio profundo y exhaustivo, sino de poner en práctica el desarrollo de la voz dentro de un clima de juego, que es lo que siempre debe imperar para que nunca el aprendizaje sea vivido como una tarea impuesta y aburrida.

La otra palabra es EXPRESIÓN que alude a sacar de dentro, manifestar lo que uno es, y hace referencia tanto a la EMOCIÓN como al INTELECTO. EMOCIÓN en cuanto que implica todo un mundo afectivo, unos sentimientos, una sensibilidad, miedos, seguridades... que afectan a nuestras relaciones con nosotros mismos, los demás y el entorno. En cuanto al INTELECTO se pone de manifiesto distintas capacidades y procesos mentales como percepciones, memoria, conocimientos previos, atención y concentración, introspección, agilidad mental, imaginación... Prevalece el pensamiento creativo poniéndose en juego sus distintos factores o aptitudes mentales.

«E inevitablemente se manifiesta una ACTITUD, unos comportamientos, una forma de relacionarse, de estar y andar por la vida, una moral... La modificación de la conducta es posible cuando se da un grupo donde la persona se siente acogida, valorada y respetada en su diferencia. Asimismo, apostamos por una ESTÉTICA entendida como la sensibilidad para captar la belleza (natural o del arte humano) y para producirla.» (Hernández, V., y Rodríguez, P., 2000, 29).

4.2.2. El cuerpo se expresa.

La concepción occidental de las relaciones entre el alma y el cuerpo es heredera de la formulación platónica de un dualismo axiológico. ¿Cuál puede ser el lugar de la educación del cuerpo en un sistema así? Desde el momento en que se admite la heterogeneidad entre el cuerpo y el espíritu y la superioridad de uno sobre el otro, es muy cierto que las preocupaciones educacionales deben dirigirse a lo esencial, es decir, al espíritu. En el transcurso de los siglos, en los países de cultura occidental, junto a este aspecto primordial de la educación se desarrolló una rama que sólo podía ser menor: la educación física.

«La parte que le corresponde al cuerpo en una concepción intelectualista de la educación es modesta y se ciñe prácticamente a la sola preocupación por el mantenimiento de la salud.» (Le Bouch, J., 1992, 12)

Es Wilhelm Reich, en los años treinta, el que establece la relación entre el cuerpo y la mente, unidos a través de la circulación energética. Afirmando que toda contracción muscular crónica (respuesta de la estructura superficial) contiene la historia y la significación de su origen para el individuo (Modelo de la estructura profunda). Así podemos descubrir que el cuerpo es un todo complejo, interconectado e interactivo y que todo individuo se expresa globalmente en forma verbal y no verbal.

Practicar la “Expresión Corporal” (o la Expresión en general), responde, desde este prisma, al descubrimiento del cuerpo (tensiones, bloqueos e inhibiciones), y abre las puertas a la comunicación intra e interpersonal, posibilitando el DESARROLLO PERSONAL.

La Expresión Corporal interrelaciona 4 niveles de la experiencia del individuo:

- 1) NIVEL SENSO–PERCEPTIVO: acerca al individuo a la sensibilización y al contacto con la realidad, mediante el desarrollo de sus sentidos. Amplía su campo de relación con los objetos, la naturaleza u otros individuos.
- 2) NIVEL SENSO–MOTOR: el individuo conecta con su “yo” físico, descubriendo sus bloqueos corporales (actitudes, movimientos, expresiones, posturas, tono muscular...) mediante técnicas de tensión–distensión, relajación–acción, movimiento corporal y la reestructuración del cuerpo.
- 3) NIVEL EMOCIONAL: posibilita la interacción entre la mente y el cuerpo, descubriendo mediante fantasías dirigidas nuestros deseos y necesidades; nuestras relaciones afectivas y/o agresivas; nuestros miedos, fobias; el contacto con el placer, el dolor, la alegría, la tristeza. En definitiva, nos informa de nuestros comportamientos comunicativos y de nuestras actitudes.
- 4) NIVEL PSICOLÓGICO: el individuo filtra los nuevos mensajes recibidos en los anteriores niveles y los compara con el modelo de la estructura profunda. Mediante la creatividad creará un nuevo modelo que dará nuevas respuestas en la estructura superficial de la comunicación humana.

«En cualquier acto de expresión corporal encontramos dos niveles:

- *Expresivo. Acción externa: actividad manifiesta a través del movimiento, gesto.*
- *Cognitivo. Acción interna: actividad oculta (pensamiento, sentimiento).»*

(Motos, T., 1998, 6 a 11).

Decir que la mayoría de los seres humanos no tienen conciencia plena de su cuerpo, excepto cuando éste les molesta, no está muy alejado de la verdad. No es casual entonces que adolezcan de inexpressividad corporal marcada; más aún, que manifiesten rigidez como consecuencia de un

encadenamiento de hábitos fijados por las convenciones culturales de nuestro medio. «*Con ello no queremos significar que esas personas sean incapaces de sentir, pero es evidente que se hallan coartadas en su aptitud para manifestarlo corporalmente; y quién sabe cuánta es la influencia de ese anquilosamiento físico sobre su capacidad afectiva.*» (Stokoe, P. y Schächter, A., 1981)

- El lenguaje corporal (L.C/E.C) depende del carácter individual.
- Depende de si es introvertido o extrvertido.
- Depende del sexo.
- Está marcado por dolencias psicósomáticas y por hábitos.
- Depende del ritmo y la energía del movimiento.
- Tiene un significado expresivo y funcional.

(Rebel, G., 2000, 144–145)

4.2.3. La expresión corporal en la escuela.

Las generaciones más jóvenes se comunican con prioridad con las manos, y en casi todos los aspectos de la vida, prácticamente sin apenas dialogar con palabras, e incluso transmiten “mensajes”, en ciertas situaciones, que equivalen perfectamente al habla más coloquial. Esta especie de “argot mímico” ha nacido al impulso acelerado de la vida actual, que precisa ir directamente “al grano”. Por otro lado, el clima de agresividad, de ruidos y exaltación que predomina en los ambientes juveniles y en los deportes de masas ha dado lugar a multitud de saludos gestuales susceptibles de atraer suficientemente la atención.

«Dentro de esta extensa gama de gestos subyace una cierta intencionalidad, la de mostrar una actitud de afirmación, de desafío y altanería.» (Miravalles, L., 1998, 62).

Como área educativa remite al movimiento para favorecer los procesos de aprendizaje. Su objeto de estudio es la corporalidad comunicativa en la relación: ser en movimiento en tiempo, espacio y energía. Las estrategias para su aprendizaje se basan en el juego, la experimentación y la reflexión, y con dos finalidades complementarias: educación del movimiento y educación artística. Los contenidos que abarca este aspecto están relacionados con el conocimiento del propio cuerpo en movimiento, la sensopercepción como aprehensión sensible de sí mismo y del mundo externo, la experimentación y exploración del movimiento corporal en el tiempo, el espacio, la energía y la tonicidad como elementos estructurales del esquema corporal y facilitadores en la construcción de la imagen corporal.

La E.C. tiene unas reglas o principios fundamentales:

- 1.– Condiciones del gesto.

- Necesidad: imprescindible para la expresión deseada.
- Economía: preciso y exacto.
- 2.– El Pecho es el foco expresivo, brazos y piernas los rayos que irradian.
- 3.– Eliminar tensión: relajación.
- 4.– Posturas básicas de los sentimientos:
 - Abierta: alegría, optimismo, júbilo, aceptación...
 - Cerrada: tristeza, pesimismo, dolor, reflexión...
 - Hacia atrás: rechazo, repulsa, temor...
 - Hacia delante: agresividad, rabia, cólera...

Con la expresión corporal buscamos el conocimiento y el dominio del cuerpo, a través de la adquisición de destrezas expresivas. Para comprender la E.C. hay que partir de la imagen del cuerpo. El proceso de trabajo que proponen varios autores se podría sintetizar en:

- El cuerpo se reconoce: buscar movimientos diferentes de los realizados en la vida cotidiana. Se trata de renacer con el cuerpo. Esto se consigue con el entrenamiento corporal y el trabajo técnico.
- El cuerpo juega: crear un ambiente de juego, ya que éste permite pasar del mundo de la acción a un mundo simbólico.
- El cuerpo siente: tomar conciencia de la respiración, ésta es la base del movimiento expresivo.
- El cuerpo se recoge: trabajar diferentes técnicas de relajación.
- El cuerpo existe: realizar movimientos a partir de sensaciones.
- El cuerpo comunica: la E.C. es una actividad de encuentro con el otro, el alumno se descubre como individuo dentro del grupo.
- El cuerpo crea: a partir de un espacio se crean formas expresivas.

«Es tan compleja y, a la vez, tan interesante la formación en E.C. que el profesor debería tener no sólo una formación teórica sobre la misma, sino también es fundamental tener una referencia de sus propias vivencias y experiencias, para poder poner en práctica una metodología creativa.» (Bayón, P., 2003, 120).

En la Sinéctica Corporal, el profesor/a juega un papel de dinamizador–catalizador, mientras que los alumnos/as tienen un papel de total protagonismo. Es decir, los alumnos deciden prácticamente todo, mientras que el profesor/a se encarga de posibilitar el proceso y de catalizar las ideas que producen los alumnos/as durante el mismo. Por la estructura del proceso, se establece un nivel alto de relaciones socioafectivas entre alumnos/as y entre estos y el profesor/a.

4.2.4. El lenguaje corporal del actor y la actriz.

El actor y la actriz disponen de dos únicos instrumentos para poder comunicarse con el espectador: la expresión de la voz y el movimiento de su cuerpo. De la misma manera que el teatro es siempre una representación de la realidad y no la realidad en sí, así, los movimientos del actor y la actriz en escena se desarrollan de una manera diferente a aquellos que se hacen en la vida cotidiana. Las diferencias las podemos encontrar en tres características:

1. Tensión: los movimientos en escena tienen una intensidad bien diferente respecto a los de la vida real. Esta intensidad queda manifiesta en la energía con que se desarrollan, en la dirección de los movimientos (mucho más marcada) y en su segmentación (siempre una parte del movimiento, después otra).
2. Anchura: en el escenario los movimientos han de ser más amplios, más grandes.
3. Análisis: los movimientos de un actor o de una actriz han de responder siempre a una intención del texto, a una emoción del personaje o a una idea concreta que se quiere transmitir al público. Por tanto, cualquier movimiento que se hace en escena ha de estar previamente elaborado y justificado. El dominio del código del lenguaje corporal sólo se consigue con el ejercicio y el control de nuestro cuerpo y de cada uno de sus segmentos.

Respecto a los códigos teatrales referentes a la Expresión Corporal: **mímica, gesto y movimiento**, son signos visuales que la mayoría de las personas suelen utilizar de manera inconsciente, éstos pueden interferir, contradecir o reforzar el mensaje verbal. El actor, en escena, utiliza sus recursos sensoriales y da como resultado la aparición de recursos emocionales. O a la inversa, la emoción interior le lleva al gesto real y verdadero.

«El gesto es ritmo, es movimiento, es el lenguaje de nuestro cuerpo, mi gesto soy yo mismo abriéndome. Es la proyección de lo que pienso.» (Aymerich, C. 1985, 69).

Cuando se comunica exclusivamente a partir del gesto, sin necesidad de recurrir a las palabras, estamos ante el lenguaje gestual del mimo. El mimo es el arte de crear en silencio, de interpretar sin palabras. Con respecto al movimiento escénico del actor, hay que tener en cuenta los desplazamientos y su posición en el espacio escénico. La manera de desplazarse un actor forma parte de la creación de su personaje. El docente deberá trabajar su cuerpo para expresar con voluntad comunicativa, sin olvidar la espontaneidad de uno mismo.

En definitiva, nuestra actitud corporal consciente abre nuevos caminos de comunicación dando un paso más al lenguaje hablado o escrito.

Marcel Pujol (2003, 26) nos traslada, para finalizar unas palabras de Peter Brook: *«El actor tiene que trabajar primero su propio cuerpo hasta hacerlo abierto, flexible y coherente en todas sus reacciones. Después tiene que desarrollar la conciencia, la capacidad de comprensión hasta el punto en que la mente entre en juego de forma más despierta, en alerta, para apreciar el valor de las propias acciones y emociones, de las más bajas y toscas a las más elevadas y sutiles.»* (Ver Capítulo VII ‘La eutonía’ y Capítulo XV ‘Nuestras obras originales’).

4.2.5. Comunicación no verbal.

“Anda hijo”, replicó Don Quixote, “y no te turbes cuando te vieres ante la luz del sol de hermosura que vas a buscar. Dichoso tú sobre todos los escuderos del mundo; ten memoria y no se te passe della, cómo te recibe, si muda las colores al tiempo que la estuvieres dando mi embaxada, si se desasossiega y turba, oyendo mi nombre; si no cabe en la almohada si acaso la hallas sentada en el estrado rico de su autoridad, y si está en pie, mírala, si se pone aora sobre uno, aora sobre el otro pie; si te repite la respuesta que te diere, dos o tres vezes; si la muda de blanda a áspera, de ázeda en amorosa; si levanta la mano al cabello para componerle; porque si tú me lo relatares como ellos fueron, sacaré yo lo que ella tiene escondido en lo secreto de su corazón acerca de lo que al fecho de mis amores toca; que has de saber, Sancho, si no lo sabes, que entre los amantes las acciones y movimientos exteriores que muestran, quando de sus amores se trata, son certissimos correo que traen las nuevas de lo que allá en lo interior del alma passa”.

Don Quijote, en sus instrucciones a Sancho, nos presenta, con varios siglos de antelación, un excelente compendio de algunas de las conductas asociadas a la ansiedad y la atracción interpersonal; el sonrojo, los movimientos, las repeticiones en el habla, etc., han sido estudiadas como indicadores de ansiedad, mientras que “levantar la mano al cabello para componerle, aunque no esté desordenado” es uno de los indicadores de lo que algún autor ha llamado pautas de cuasi–cortejo, conductas de invitación social entre personas de distinto sexo.

Don Quijote nos sirve de introducción a una dimensión del comportamiento, la no verbal, que ha sido objeto de atención por parte de los psicólogos, especialmente los psicólogos sociales, a partir de los años setenta, si bien, como acabamos de ver, hay importantes precedentes de estos estudios muchos años atrás.

¿Qué es el comportamiento no verbal? En realidad, el comportamiento no verbal es cualquier acción que no sea estrictamente verbal, lo que da como resultado un campo de trabajo gigantesco y amorfo. Por ello, los investigadores del comportamiento no verbal se han concentrado, más bien, en ciertas conductas paralelas o alternativas al comportamiento verbal que, sin embargo, cumplen también la función de transmitir información.

De hecho fue frecuente, y todavía lo es hoy, que al estudio del comportamiento no verbal se le denominara comunicación no verbal, poniendo aún más de manifiesto este paralelismo entre el lenguaje y un supuesto lenguaje no verbal cuyas unidades mínimas con significado serían movimientos y posturas corporales. A partir de los años ochenta, la hipótesis del lenguaje no verbal es abandonada en Psicología, siendo sustituida por una visión del comportamiento no verbal que entiende éste más como conducta informativa o como una conducta comunicativa cuya estructura y elementos básicos no tienen las mismas características que las del lenguaje verbal.

«Una respuesta podría ser que, especialmente entre los jóvenes, existe hoy una tendencia a no confiar en las palabras. La vida es mucho más compleja de lo que era antes; los padres y los maestros han dejado de ser las únicas e incluso primarias figuras de autoridad y los niños se ven bombardeados por las opiniones más diversas: a través de la televisión, la radio, el cine o las lecturas.» (Davis, F., 2000).

Hoy en día no contamos con una base teórica sólida que nos permita saber qué es la comunicación no verbal, qué sistemas la integran, cuáles son sus signos y cómo funcionan, debido, fundamentalmente, a la dificultad metodológica que entraña su investigación y a la poca y heterogénea tradición que tiene su estudio. La expresión “comunicación no verbal” posee un significado extraordinariamente amplio. *«Alude a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar, por tanto se incluyen dentro de ella los hábitos y las costumbres culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal. La amplitud y complejidad del tema explican la interdisciplinariedad que caracteriza su estudio.» (Cestero, A.M., 1999, 11).*

4.2.5.1. Funciones de la comunicación no verbal.

La comunicación no verbal (CNV) actúa de tres maneras un tanto diferentes:

1. Comunicando actitudes y emociones interpersonales.

Los animales guían toda su vida social por medio de la CNV: hacen amigos, encuentran compañeros, crían a los hijos, establecen jerarquías dominantes y cooperan en grupos mediante la expresión facial, posturas, ademanes, gruñendo, ladrando, etc. Parece que en gran medida, lo mismo les ocurre a los seres humanos.

2. Controlando la sincronización.

Cuando conversan dos o más personas deben adoptar turnos para hablar, y normalmente consiguen una pauta de sincronización bastante fluida. Esta sincronización se efectúa por medio de señales no verbales, como desviaciones de la mirada, inclinaciones de cabeza y gruñidos.

Obteniendo “feedback”. Cuando una persona está hablando necesita obtener *feedback* acerca de cómo responden los otros, de manera que pueda modificar sus comentarios en consecuencia. Necesita saber si sus oyentes le entienden, si le creen, si están sorprendidos o aburridos, si están o no de acuerdo, y si están contentos o molestos. Esta información se podría proporcionar mediante un murmullo en voz baja, pero en realidad se obtiene de un minucioso estudio de la cara del otro, especialmente de sus cejas y de su boca.

Señalando la atención. Para mantener un encuentro, aquellos que toman parte en él deben dar muestras de forma intermitente de que atienden a los demás. No deben dormirse, ni mirar por la ventana o leer el periódico; deben estar a la distancia correcta, en la orientación correcta, mirar frecuentemente, hacer inclinaciones de cabeza, adoptar una postura atenta y congruente y reaccionar a los movimientos corporales del que habla.

3. *Sustituyendo al lenguaje.*

Cuando resulta imposible hablar, se desarrollan lenguajes gestuales. Así sucede en las fábricas ruidosas, en el ejército, en las carreras y en las actividades subacuáticas.

«*El lenguaje corporal no sólo lo ayuda a conocerse mejor uno mismo y a los demás, sino que produce, también, un efecto psicoterapéutico.*» (Rückle, H., 2000, 20)

– *¿Cómo surgen los roles?*

En nuestra vida todos desempeñamos distintos papeles que se caracterizan por comportamientos y expresiones corporales variadas. Los accesorios de los roles permiten caracterizar cada uno de ellos, es decir, permiten que desde fuera se reconozca qué papel se está ejerciendo. Accesorios típicos de los roles son objetos y materiales auxiliares necesarios para cumplir con las obligaciones que conlleva ese papel.

Por ello, los accesorios de los roles son símbolos de *status*, que denotan hacia el exterior cómo se ve una persona a sí misma y cómo quiere que le vean los demás. Así, los símbolos de *status* exagerados, como por ejemplo una vestimenta poco acorde con las circunstancias, o un coche ostentoso, o actuar de manera marcadamente enérgica y autoconfiada, o un lenguaje redicho, con los que se pretende subrayar la propia importancia, causan un efecto en los demás entre ridículo e hilarante. El lenguaje corporal es también indispensable para conocer a las personas en la vida cotidiana y en la praxis psicológica.

Es obvio que el educador puede sacar un gran partido de un conocimiento así. Las posturas corporales del alumno en clase o fuera de ella, son una fuente importante de valoración de sus

propias actitudes. Las actitudes de sus propios compañeros de trabajo son una oportunidad para colaborar más estrechamente o para realizar una labor en equipo.

«El comportamiento no verbal puede repetir, contradecir, sustituir, complementar, acentuar o regular el comportamiento verbal.» (Knapp, M.L., 1995, 27).

4.2.5.2. Elementos constitutivos de la comunicación no verbal.

Por razones prácticas, podemos decir que la comunicación, se puede realizar mediante la cultura o los signos culturales y mediante los sistemas de comunicación. Los signos culturales que comunican pueden ser de comportamiento, ambientales o mentales y los sistemas de comunicación pueden ser verbales o no verbales. De todos ellos la comunicación no verbal comprende:

- 1) *Los signos y sistemas de signos culturales*, es decir, el conjunto de hábitos de comportamiento y ambientales y las creencias de una comunidad que comunican. Entre los más estudiados dentro de la Comunicación no Verbal como disciplina están:
 - El aspecto físico: color de ojos, de piel, de pelo...; longitud del pelo; estatura y volumen corporal; etc.
 - El uso de artefactos: perfumes, pintura, ropa, utensilios de limpieza, etc.
- 2) *Los sistemas de comunicación no verbales*:
 - El sistema paralingüístico: cualidades fónicas, signos sonoros fisiológicos o emocionales, elementos cuasi-léxicos, pausas y silencios, que a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales.
 - El sistema quinésico: movimientos y posturas corporales que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales.
- 3) *Los sistemas de comunicación no verbal culturales*.

Además de los sistemas principales, existen otros dos sistemas de signos no verbales que actúan modificando o reforzando el significado de los elementos de los sistemas de comunicación básicos (lenguaje, paralenguaje y quinésica) o independientemente, cumpliendo distintas funciones comunicativas o dando información social o cultural, es por eso que los denominamos sistemas de comunicación no verbal culturales, ya que algunos de sus signos forman parte de lo que hemos llamado “cultura”, pero otros forman parte de sistemas determinados que se utilizan para comunicar. Son:

- La proxémica: concepción, estructuración y uso del espacio.
- La cronémica: concepción, estructuración y uso del tiempo.

«A todos estos signos no verbales comunicativos habría que unir los pertenecientes a los sistemas físicos: el químico (entre cuyos signos se encuentran, por ejemplo, las lágrimas, el humedecimiento de ojos, el humedecimiento de labios o el sudor corporal), el dérmico (que cuenta con signos comunicativos tales como el sonrojo, la palidez, la sequedad cutánea y la irritación cutánea) y el térmico (dentro del que se incluyen los cambios de temperatura corporal)». (Cestero, A.M., 1999, 16 a 58).

4.3. APARIENCIA EXTERIOR.

Son signos visuales también que dependen del actor: **el maquillaje, peinado y traje**. Los tres son importantes a la hora de caracterización de un personaje. La apariencia externa del profesor es un signo que debemos cuidar. Nuestra forma de vestir, el peinado... la imagen que damos al exterior, el estar a gusto con nosotros mismos, con nuestro cuerpo, nos da libertad de acción y seguridad en las tareas.

4.3.1. Los objetos del actor/actriz.

En este segundo apartado se revisarán una parte de los materiales vinculados a la figura del intérprete, dejando de lado el movimiento y la palabra, los cuales, por su especificidad y complejidad, serán tratados de manera aislada. Son aquellos que nombran genéricamente los objetos del actor/actriz: el cuerpo, el vestuario, el peinado, el maquillaje, la máscara y los accesorios.

4.3.1.1. *El cuerpo.*

Se entenderá por **cuerpo** el conjunto de características biofisiológicas que tienen los personajes que han de ser representados. Dentro de este conjunto de trets podemos tener en cuenta los siguientes:

a) *El género* (masculino/femenino) de la persona dramática, independientemente del actor/actriz.

Hay que tener presente que un personaje, si no se trata de un personaje simbólico o alegórico, siempre presenta un género independientemente de que el intérprete sea un hombre o una mujer – recordemos toda la tradición teatral de representación de papeles femeninos por parte de actores. Diferente es el caso del travestismo de un personaje como un elemento de ficción.

b) *La etnia* (el color y los trets formales de cada etnia).

Este elemento puede jugar un papel importante cuando se quiere marcar una diferencia.

c) *El estado del cuerpo*. Aquí tendríamos en cuenta la piel, el peso (grueso/delgado), el vello corporal, especialmente el del cabello (existencia o no –calvo, peluca–, el color –blanco, rojo, negro–, barba, bigote), los matices de tonalidad de la piel (bronceado, blanco, pálido, etc.) alguna malformación o problema físico. Estas características tienen una especial importancia en la configuración de la edad del personaje y en la transmisión del estado físico (alguna enfermedad, por ejemplo) y emocional.

En cuanto a la programación, la expresión plástica tiene su lugar propio en la educación teatral abarcando los siguientes aspectos:

- Escenografía
- Luminotecnia
- Maquillaje
- Vestuario y utillería
- Títeres y marionetas
- Imagen historizada

4.3.1.2. *El vestuario.*

El **vestuario** es un elemento que va directamente ligado al cuerpo –su soporte– de una persona dramática –su usuario–. Ahora bien, sus trets dependen no solo del cuerpo y de la persona dramática que la lleva, sino también del mundo de ficción que se quiere construir. El vestuario cumple una función caracterizadora del personaje, condición o situación de la acción. Aunque también puede tener funciones *poéticas*. Las funciones básicas se puede dividir en dos grandes bloques:

- a) Atendiendo su relación con la construcción del personaje, podemos distinguir aquellas informaciones de carácter social, como el estatus, el cargo, oficio, relación con otro personaje, etc., de otras, diríamos, individuales (gustos, estado, ideología, etc.);
- b) Atendiendo la adecuación al contexto (histórico, espacial, atmosférico, etc.), puede cumplir una función de indicador temporal y/o espacial. También nos puede informar sobre lo que no podemos ver: situaciones anteriores, espacios latentes...

En el ámbito escolar, son la imaginación y la creatividad las que proporcionarán los medios para crearlo sin grandes gastos económicos. Conviene subrayar que los signos del vestuario, como también los de la mímica, del maquillaje o del peinado, pueden funcionar al revés: el traje sirve para ocultar el verdadero sexo del personaje, su verdadera posición social, su verdadera profesión, etc. también pueden considerarse todas las posibilidades del travestismo.

4.3.1.3. El maquillaje.

Hablando del **maquillaje**, consideramos que hay que establecer una distinción entre el maquillaje como un elemento expresivo y el maquillaje como un elemento que permite construir o modificar el cuerpo. El maquillaje como sistema de signos está en relación de interdependencia directa con la mímica del rostro.

Siempre que sea posible, debemos usar el maquillaje para la representación dramática. Por un lado, un maquillaje realza los rasgos del personaje, potencia el gesto y la expresión, y ayuda a identificar mejor al personaje. Por otro, tiene un importante valor psicológico, al hacer desaparecer la personalidad del adolescente para resaltar la del personaje al que representa.

«El maquillaje es un elemento desinhibitorio, capaz de mover a la persona hacia la actuación más insospechada, hecho que, posiblemente, no se daría si lo realizara con la cara descubierta. Por eso, es especialmente importante para los alumnos y alumnas más retraídos o tímidos: es como si con el maquillaje no fueran ellos quienes actúan, mientras que los más extrovertidos dejan escapar sentimientos que necesitan y quieren proyectar.» (Muñoz, I., 1998, 87).

El maquillaje se utiliza como sustitución de las máscaras, las cuales tienen las mismas ventajas que el maquillaje, pero cuya elaboración requiere más tiempo. Para quitárselo, debemos hacerlo con vaselina o con cualquier crema hidratante. De la misma manera, al quitarse el maquillaje deberá untarse la cara con vaselina o con alguna otra crema no salina; se secará bien y al lavarse el rostro, procurará hacerlo con agua tibia que le dilate los poros y disuelva al mismo tiempo las posibles partículas de grasa y de vaselina. (Ver Anexo sobre un taller de maquillaje en el I.E.S. Sedaví).

4.3.1.4. El peinado.

Como producto artesanal, el peinado se clasifica generalmente en el ámbito del maquillaje. Como fenómeno artístico pertenece al dominio del diseñador del vestuario. En cualquier caso, desde el punto de vista semiológico, el peinado desempeña generalmente un papel independiente del maquillaje y el vestuario, un papel que resulta muchas veces decisivo.

A la hora de observar el peinado, hay que tener en cuenta diversas propiedades:

- a) La forma, es decir, las características naturales del cabello (lisos/rizados...), el largo del cabello (largo, corto...), la forma de estar arranjat (suelos/recogidos, con ralla, con cola, con trenza, con *gomina*...), el estilo. Esto puede indicar la pertenencia a un área geográfico o cultural, a una época, a una clase social, una profesión.

- b) El color, al cual van asociadas, culturalmente, determinadas percepciones.
- c) El estado circunstancial del cabello, como el hecho de llevarlo ordenado o no, limpio o sucio, mojado (sale del baño, llueve...) o enjuto, etc.

4.3.1.5. *Los accesorios.*

Reservamos la etiqueta **accesorio** para englobar todos aquellos objetos que los personajes hacen servir durante la representación. Podemos hablar de bisutería, pañuelos, relojes, bolsos, gafas, etc., etc. Son importantes, pues a veces son motor de acciones dramáticas. Los accesorios constituyen, por muchas razones, un sistema autónomo de signos. En nuestra clasificación pueden situarse entre el traje y el decorado, puesto que muchos casos ponen en relación uno y otro sistema. Por otra parte, los límites entre decorado y accesorios son con frecuencia difíciles de determinar.

La máscara: Es uno de los accesorios más clásicos e interesantes. Sus características pueden variar según el material, color, dimensiones, forma... La máscara se ofrece al espectador como signo diferente de la vida cotidiana. Es un accesorio que va ligado a la cabeza del actor-actriz como soporte. (Ver Anexo sobre un taller de máscaras en el I.E.S. Sedaví).

«El uso de la máscara va ligado a una función, digamos, ‘teatralizante’, en tanto que aleja al espectáculo del realismo/naturalismo y el personaje del psicologismo.» (Roselló, R.X., 1999, 81).

4.4. ESPACIO ESCÉNICO.

Veamos ahora el aspecto del espacio escénico, (**decorado e iluminación**), código que está fuera del actor pero que éste domina y controla. El espacio escénico proporciona a los actores la atmósfera donde se va a realizar la acción dramática; la escenografía, los elementos que en ella están y su iluminación crean un ambiente mágico donde la interpretación se convierte en una ilusión de la realidad.

El espacio no es algo vacío, es rico en significado y desempeña un importante papel en la comunicación con los alumnos. Acostumbrados a asociar la plástica a la decoración, a elementos decorativos y escenográficos abundantes, este aspecto del teatro ha sufrido una fuerte acusación en el contexto del teatro actual. Esta acusación se refiere, sobre todo, a que los aspectos pictóricos y efectos plásticos de luz, color, ambiente, etc. han hecho perder tensión dramática al espectáculo teatral convirtiéndolo en un recreo para la vista más que en una participación en la acción.

Hagamos de los espacios, lugares dinámicos de trabajo, donde los elementos tengan una funcionalidad, fomenten la experimentación y la imaginación. No debemos olvidar la estética, crear ambientes agradables y bellos.

4.4.1. Utilaje.

Por **utilaje** (o *atrezzo*) entenderíamos, concretamente, los objetos escenográficos que llenan este espacio y que definen un determinado microespacio con más o menos precisión: mobiliario, instrumental, etc.

En cuanto al decorado, sirve para enmarcar, reproducir un ambiente y crear un clima. En nuestro ámbito escolar debemos procurar su simplicidad, creándolo con elementos simbólicos. Por esta razón es preferible trabajar siempre con material viejo, roto o inservible que sea apropiado para el juego dramático.

La función semiológica del decorado no queda limitada a los signos implicados en sus elementos. El movimiento de los decorados, la forma de colocarlos, o de cambiarlos, pueden aportar valores complementarios o autónomos. Un espectáculo puede prescindir totalmente del decorado.

«Los elementos más comunes para transformar y de mayores aplicaciones son las telas de distintos tamaños, maderas, ropas viejas, sombreros, etc. Hay que incluir en esta lista los bancos y las mesas de las aulas.» (Eines, J. y Mantovani, A., 1997, 67).

4.4.2. Iluminación.

Las variaciones de color e intensidad, las gradaciones y tonalidades, son aspectos muy importantes en las escenas teatrales, porque son elementos que intensifican la intencionalidad de un momento concreto, favorecen una ambientación determinada y producen el efecto deseado en el momento oportuno.

- a) La de acompañar la acción y los personajes, a través de la posibilidad de transmitir o potenciar estados emotivos, crear atmósferas, crear indicios alrededor del estado de ánimo de los personajes, marca el aumento de tensión en la acción, etc.
- b) La de focalizar sobre algún elemento, con tal de centrar la atención o destacar alguno.
- c) La de crear o delimitar espacios.

Por otra parte, distinguiremos las funciones pragmáticas y sintácticas de la iluminación:

- a) Como un marcador de inicio o clausura de una obra o como un marcador de secuencia, el cual, a la vez se puede utilizar como un elemento para hacer cambios escenográficos, bien con un oscuro, penumbra o un cambio de iluminación.

- b) Como activador, en tanto que puede iluminar una parte del escenario que se activa mientras en roman a oscuras otro: es lo que ocurre en montaje donde aparecen dos o más escenografías simultáneas, o en montajes con diversos escenarios.

Una función importante de la luz consiste en intensificar o modificar el valor del gesto, del movimiento, del decorado, e incluso darles un valor semiológico nuevo; el rostro, el cuerpo del actor o un fragmento del decorado, son a veces “modelados” por la luz. El color proyectado por la luz también puede desempeñar un papel semiológico importante.

Muchas veces se descuida la parte técnica de los montajes por falta de presupuesto, y también porque no se le da demasiada importancia en el conjunto de la obra. Sería interesante que se hiciera hucha para poder adquirir diferentes focos que permitan conseguir una **iluminación** general correcta. Para ello deberá disponerse del suficiente número de focos para que no existan zonas de sombra en el escenario. Se evitarán las manchas de luz en bambalinas o decorado. Al realizar un cambio de iluminación nunca se dejará la escena a oscuras, ni se hará un fundido demasiado largo para cambiar el decorado. Jamás la luz debe salir al patio de butacas. Los filtros básicos para utilizar son el ámbar, rosa pálido y el blanco.

4.4.3. Las proyecciones.

Por último, podemos considerar las proyecciones. Estas pueden ser inmóviles –diapositiva– o móviles –proyección cinematográfica o de vídeo–. Sus funciones pueden ser múltiples: desde presentar una acción que transcurre en otro lugar, sueños, etc., a participar en la construcción de algún elemento de ficción, el espacio, por ejemplo. El uso de la proyección en el teatro contemporáneo adopta formas muy variadas: se ha convertido en el medio técnico para comunicar signos que pertenecen a otros sistemas, e incluso situados más allá de ellos.

4.5. EFECTOS SONOROS NO ARTICULADOS.

Por último Kowzan hace referencia a otros signos auditivos o efectos sonoros como: **música y sonido**. Su papel consiste en subrayar, ampliar y desarrollar los signos teatrales. Su función es completar la acción dramática, ilustrar y crear una atmósfera determinada.

4.5.1. Importancia de la expresión musical.

La música puede pertenecer directamente a la ficción o –con diferentes tipos de relación con la ficción– ser un elemento, diríamos, paratextual; es el caso, usual, de presencia de la música al inicio y final del espectáculo o la que a menudo aparece en las interrupciones internas. También

tenemos el uso de la música, característica del cine y poco usual en el teatro, que se relaciona con el desarrollo de la acción. La música que pertenece a la ficción, podemos distinguir la que es un elemento de la acción representada (alguien toca un instrumento o canta) de aquella que acontece en forma de interacción entre las personas dramáticas, acompañada del canto, de manera convencional, o a modo de monólogo lírico.

La música puede ser observada desde el estilo, el elemento productor (instrumento o instrumentos) o su duración. Puede tener una procedencia visible o invisible. El material musical puede ser compuesto especialmente o extraído de obras ya existentes; en este segundo caso hay que contar con las adherencias que comportan las piezas musicales existentes. La música puede realizar una función contextualizadora, bien a través del tipo de instrumento, bien a través de la música en sí: crear una atmósfera, un lugar, una época de acción, un medio social. Puede ir vinculada a funciones sintácticas: aparece al inicio–final y a los entreactos o interludios, aunque a la vez pueda cumplir una función emotiva y contextualizadora.

En el caso de que la música acompañe al espectáculo, su papel consiste en subrayar, ampliar, desarrollar, o a veces desmentir los signos de otros sistemas, o bien reemplazarlos. Las asociaciones rítmicas o melódicas ligadas a ciertos tipos de música (minuetos, marchas militares) pueden servir para evocar una determinada atmósfera, el lugar o la época de la acción. La elección de un instrumento tiene también un valor semiológico para sugerir un espacio, un medio social, un ambiente. Entre los muchos usos que los directores de escena hacen de la música, podemos evocar, por ejemplo, el tema musical que acompaña las entradas y salidas de cada personaje y se convierte en signo (de segundo grado) de cada uno de ellos, o el motivo musical que, asociados a escenas retrospectivas, significa el contraste presente–pasado. Un lugar especial ocupa la música vocal, en la que los signos están estrechamente ligados a los de la palabra y la dicción.

En el momento actual, con la profusión de medios que nos invaden, los niños empiezan a oír música desde muy pequeños y a familiarizarse con estos aparatos, que hoy no se conciben ausentes de las viviendas. Forman parte de la vida cotidiana de todos. También en las escuelas, se dispone, cada vez más, de aparatos musicales que, además hay que decir, que son indispensables para la formación musical temprana de los niños. Insistimos en la importancia de la elección de la música en las clases. Durante la escucha, lo mental se pone en alerta. Este estado abre a una receptividad diferenciada y estimula el movimiento. No se tratará ya de oír sino de *escuchar*.

El *tempo* y el *ritmo* de las estrofas musicales ofrecen una indicación espacio–temporal precisa. La *plástica melódica* indica mediante sus variaciones si el movimiento avanza, retrocede,

sube, baja, gira, salta, se desliza, se abre, se cierra, etc. El *clima poético* crea las imágenes e indica el estilo, que los alumnos descubren con alegría mientras cultivan su escucha y su gusto.

«Las estructuras musicales describen un orden invisible que despierta el sentido de las relaciones, de los valores y de su alternancia. Dan testimonio de una composición armoniosa, bienhechora, ligada al movimiento del cuerpo.» (Berge, I., 2000, 158).

*La música se ha convertido en un ruido de fondo cuya intensidad sonora representa con frecuencia un peligro para el organismo. Sin cesar y por todas partes, los ritmos y los sonidos acosan los oídos y el cuerpo entero convirtiéndose en una verdadera droga para algunos. Ejercita el sistema nervioso, sin animar el cuerpo de los sentados. El ruido musical adormece también las resistencias. Se consumen casetes, como se masca chicle, mecánicamente, sin quedar alimentado. La música–objeto no es ya música, se convierte en un ruido familiar al cual nos habituamos, en las tiendas, en el metro, en el coche, en casa, sin elegir la mayoría de las veces. Vivir corporalmente la música es un descubrimiento emocionante, que encuentra su justo lugar en lo cotidiano, enriquecida por todas las aportaciones extranjeras folklóricas, clásicas, antiguas, modernas, según *nuestras* necesidades.*

El sentido de comunicación genera el lenguaje de las sílabas articuladas –los idiomas– y el lenguaje de los sonidos que llamamos musicales –las músicas–. La Música es un medio genuino de comunicación. Tradicionalmente, la Escuela ha potenciado el lenguaje verbal como forma de manifestar pensamientos, sentimientos, deseos y experiencias. Sin embargo, hoy en día, todos somos conscientes de las posibilidades educativas que nos ofrecen los lenguajes no verbales, aunque la palabra y los tonos, la imagen o el gesto, no son, evidentemente, modos paralelos de comunicación.

«La Música y la Lengua coinciden en la finalidad de la comunicación y en desarrollar las destrezas de escuchar (auditiva), hablar (cantar, tocar un instrumento), leer (interpretar una partitura) y escribir (componer).» (Durand, J., y García, Tx., 1991, 10 y 11).

En los montajes de carácter escolar suele ser una parte que se descuida, lo cual es una lástima si tenemos en cuenta que resulta de vital importancia para el resultado final, para los actores y para el público que asiste a la función. El soporte musical permite simplificar diálogos complejos y coreografiar acciones que expliquen, bien sea de forma cómica o realista, la trama del momento cuando la palabra resulta insuficiente. Además, endulzará la forma de hablar de los intérpretes, las intenciones y el clima.

Para los miembros del Aula de Teatro, la música es un elemento motivador que da la ocasión para aprovechar las habilidades musicales e instrumentales de alumnos y alumnas que saben tocar algún instrumento. Cuando hacemos referencia al elemento sonoro, nos referimos a toda clase de

músicas, ruidos y sonidos. Resulta imprescindible que toda representación dramática lleve alguno de estos elementos, principalmente el musical, ya que éste tiene la capacidad de atraer y centrar la atención, de conmover, animar, divertir y hacer participar al público. Para la selección de la música que acompaña a una representación dramática hay que tener en cuenta:

- La época o tiempo en que se desarrolla la acción: Antigüedad, Edad Media, Moderna, Contemporánea o Futura.
- El momento o ambiente.
- El lugar.

Si queremos utilizar música grabada, por exigencias de la representación o falta de gente para realizarla en directo o porque nos interese una música determinada, debemos tener en cuenta que a veces es arriesgado trabajar con sonido grabado, si se precisa una absoluta sincronía entre la música y la acción dramática. Pedagógicamente siempre se considera más rica la interpretación en vivo; sin embargo, resulta también interesante y divertido investigar con la grabación.

4.5.2. Los efectos sonoros.

Llegamos a la categoría de los efectos sonoros del espectáculo que no pertenecen ni a la palabra ni a la música: los ruidos. En un espectáculo siempre hay un ruido fruto de la representación, especialmente de las acciones que realizan los actores/actrices, de carácter involuntario, como ahora todo el ruido que acompaña determinados movimientos.

Los ruidos que pertenecen a la ficción, los podemos observar teniendo en cuenta sus cualidades, la duración, procedencia –puede ser humana (o animal) o de algún objeto– y el juego ficcional de procedencia (dentro de la escena o fuera). En cuanto a las funciones del ruido, este permitiría –un uso no gaire usual– crear una atmósfera, a modo de banda sonora, o se puede utilizar como un localizador temporal: a través del canto de un gallo o de las campanadas o campanadas de un reloj. Pero sobre todo, permite ampliar la esfera de la acción a un mundo latente.

Los ruidos producidos en el teatro pueden expresar la hora (campanadas de un reloj), el tiempo que hace (lluvia), el lugar (ruidos de coches, canto de pájaros, voces de animales domésticos), el movimiento (ruido de un coche que se aproxima o se aleja), la atmósfera de solemnidad o de inquietud (susurro de abejas, sirenas), pueden ser signos de fenómenos o de circunstancias de lo más diverso. Los medios empleados para obtener los efectos sonoros son variadísimos: desde la voz humana, que entre bastidores imita el canto del gallo.

Es muy atrayente para los chavales jugar con objetos diversos y comprobar qué efectos originan. Con todos ellos, será interesante ir creando nuestro propio *archivo sonoro*, bien con

grabaciones de los efectos encontrados o bien por medio de fichas en las que se describa la forma de producirlos.

«La mayoría de los efectos especiales de sonido se pueden fabricar o producir fácilmente con un poco de paciencia y de investigación.» (Arias, J., 1987, 20 a 23).

5. PASO POR TODOS LOS ROLES TEATRALES.

La Didáctica de la Dramatización y el Teatro, ha rescatado las particulares necesidades infantiles de expresarse a través de los juegos llamados simbólicos, tiene como todo arte sus presupuestos técnicos a los cuales hay que atenerse. El Teatro, que se pone en marcha con la sincronizada interrelación de las Funciones, constituye la más completa actividad artística del ser humano; en sus dos vertientes: como espectáculo y como medio de expresión. El eje de la actividad dramática pasa por estas palabras: Roles Técnicos Teatrales de Autor, Actor, Escenógrafo, Espectador Crítico y Director.

Una utilización correcta de la inducción por parte del profesor tiene que ver con estimular **el paso por todos los roles técnicos teatrales** a aquellos niños que permanezcan fijos en un rol determinado.

*** AUTOR:**

- Dar ideas.
- Planear las circunstancias dadas.
- Unir subtemas o escenas.
- Modificar lo jugado y recrear las situaciones.
- Proponer variantes y soluciones.

*** ACTOR:**

- Elegir personaje.
- Permanecer en él.
- Adecuarse–Interrelacionarse.
- Dejar el personaje al finalizar la clase.
- Retomar el personaje en la clase siguiente.

*** ESCENÓGRAFO:**

- Conseguir material desechable.
- Conservarlo en buen estado.
- Usarlo como lo que es.

- Darle distintos usos.
- Guardar el material y ordenar los elementos utilizados en la clase.

* ESPECTADOR:

- Ver.
- Respetar el juego de los otros.
- No interrumpir el juego.

* FUNCIÓN DEL DIRECTOR: corresponde a la necesidad de coordinación de un producto creado colectivamente. Entre otras cosas, cubre las necesidades de proporcionar el ritmo adecuado a un espectáculo, disponer los efectos y acentuar los rasgos ideológicos de un texto. Todo montaje teatral conlleva un trabajo de equipo: el de actores y técnico, y en este segundo grupo encontramos la figura de quien es responsable del trabajo de todos, **el director**. Él es quien concibe el espectáculo, organiza los ensayos, habla con el escenógrafo y el iluminador, busca los actores para hacer el reparto más adecuado y responde del conjunto.

«El director ideal sería una persona artista con sensibilidad suficiente para crear, que fuera también actor para sentir su punto de vista, sus emociones y que hablaría el mismo idioma que ellos para entenderse en su visión de la interpretación, y sobretodo, que creyera en el proyecto que tuviera entre manos para poder entusiasmar a toda la compañía.» (Mascaró, P.J., 2001, 46).

* CRÍTICO:

- Evaluar.
- Destacar lo positivo.
- Corregir lo negativo.

El rol crítico es fundamental como medio para pulir los errores técnicos que dificultaron la expresión del grupo y de sus miembros en particular. Corresponde a la capacidad de modificar la percepción y conformación del propio entorno. Es la necesidad de evaluar, reflexionar y criticar que tiene el hombre.

El profesor, como moderador, deberá evitar que las críticas negativas produzcan consecuencias desagradables en algunos niños. Generalmente los niños tienden a hacer las críticas de manera superficial, pero no basta con decir “no me gustó” o “estuvieron todos bien menos el gordo que fue un desastre”. Será necesario dar el por qué y argumentar sobre el hecho señalado para que la crítica sea positiva y el grupo pueda sacar una pauta que sirva para sus trabajos futuros.

Los roles de actor, espectador y escenógrafo son los más tempranos en el niño. El rol de crítico debe ir internalizándose más a partir de los 8 años. El rol de director requiere mayor madurez,

ya a partir de los 14 años. El rol de espectador es muy importante y no siempre es fácil lograr que los niños y adolescentes se comporten como tales.

6. ELEMENTOS DEL DRAMA.

J. Cervera (1988, 48–49) propone el siguiente cuadro explicativo como introducción:

<i>Elementos</i>	<i>Actuaciones</i>	<i>Recursos</i>
• <i>Personajes</i> →	caracterización	tipos de expresión
• <i>Conflicto</i> →	acción	acción
• <i>Espacio</i> <ul style="list-style-type: none"> real: el que sirve de punto de partida dramático: el perseguido por el drama 	escenografía	tipos de expresión especialmente plástica
• <i>Tiempo</i> <ul style="list-style-type: none"> duración <ul style="list-style-type: none"> real: la correspondiente a la historia real dramática: la convencionalmente aceptada para su plasmación dramática época <ul style="list-style-type: none"> real: el momento en que sucedió la acción real dramática: la reproducción convencional para la acción dramática 	ritmo	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> • <i>Argumento</i> = personajes + conflicto + espacio + tiempo (época y duración) </div>	escenografía vestuario utilería	tipos de expresión
	conjunción de elementos anteriores que forman la acción (historia)	
• <i>Tema</i> →	significado último del argumento	

Los personajes serán los encargados de ejecutar la nueva acción. *El conflicto* es la relación que se establece entre los personajes y puede ser múltiple: amor, odio, rechazo, aceptación, compasión, simpatía... En todo caso el conflicto es el motor de la acción.

El espacio dramático será el lugar que convencionalmente creemos para la repetición de la acción que en su propio origen tuvo por escenario un *espacio real*. En cuanto al *tiempo* habrá que distinguir el tiempo como *época* y como *duración*. *La época real* del hecho primitivo tendrá que representarse convencionalmente por *la época dramática*, la única que nos es dado crear, como recreación convencional de la real. En cuanto a *la duración*, por supuesto habrá que aceptar la *duración dramática*, a menudo tampoco coincidente con la duración real del hecho ocurrido o imaginado.

El resultado del ensamblaje de estos elementos constituye *el argumento*, que en definitiva no es más que la *historia* representada. Y con ella se quiere expresar una idea que se desprende del argumento. Esta idea constituye *el tema*.

«La palabra, determinante en la literatura, es radicalmente sustituida ahora por la imagen y la acción: es decir, son otras las reglas de juego, otros los principios, otra la manera de ver el mundo. Como afirmara Ezra Pound: “La forma de expresión, en el teatro, no consiste en palabras, sino en personas que se mueven en la escena empleando (o no) palabras”. Hagamos nuestra, desde ahora, esta reflexión.» (Caballero, A., 2001, 7).

Como ya hemos apuntado, la manifestación artística llamada “teatro” no se reduce al texto dramático, y se produce únicamente durante el momento en que, a través del actor, se desarrolla la comunicación entre la escena o espacio de representación y el espectador, no antes ni tampoco después. No podemos obviar la importancia del texto dramático como elemento esencial de la estructura teatral, sobre todo teniendo en cuenta nuestra tradición occidental, en la que constituye un componente primario.

El texto escrito para el teatro debe guardar un orden basado en:

- La armonía.
- La proporción.
- La unidad de estructura.
- La claridad conceptual.
- La pureza contraria a la profusión decorativa.

Un autor dramático tropieza en su labor con una serie de problemas, cuya solución posibilitará el nacimiento de un texto. Entre los principales:

- La definición del **tema**.
- El **argumento**.
- La precisión de su **conflicto** principal.
- La selección de las diversas **situaciones** que conformarán el argumento.
- El dibujo de los rasgos que caracterizarán a los **personajes**.

Para la solución acertada de los mismos es decisiva la investigación preliminar que el autor debe realizar, relacionada con el tema elegido.

6.1. EL PERSONAJE.

EL PERSONAJE es el que da la cualidad y la calidad a la obra. El personaje puede ser real, fantástico, simbólico. No importa. La pieza teatral lo convertirá en un ser vivo a través de la presencia en escena del actor. **El personaje da forma humana a la acción. Es el ser polivalente que abre la obra dramática a infinitos conflictos y desenlaces.** El personaje pone a prueba la verdadera capacidad interpretativa del actor. El personaje tiene que quedar definido en la partitura de la obra, que son las réplicas que forman el diálogo.

«La catarsis dramática se produce por la multiplicidad de egos en la escena de los que el espectador no puede escapar.» (Poveda, L., 1996, 136)

Desde el punto de vista de la semiología del teatro, la interpretación del personaje dramático puede abordarse a partir de los siguientes aspectos:

- Nombre propio (o nombre común que funcione como propio).
- Etiqueta semántica: predicados y notas intensivas.
- Funcionalidad y dimensión actancial.
- Relaciones y transformaciones del personaje en el relato.
- Intertexto literario y contexto social.
- Transducción del personaje literario.

El protagonista quiere del antagonista un deseo. El protagonista quiere mantener la situación dada ; entre ambos hay unas relaciones sociales de trato y otras emocionales. Además de las metas y la urgencia, otro elemento decisivo de este enfrentamiento es la motivación. Deben ser claras y justificadas; decidir si son abiertas o secretas, altruistas, egoístas, prácticas, emocionales, éticas, religiosas, ideológicas, morales, sociales, conscientes o inconscientes.

«Lo que el teatro puede mostrar como más emocionante es un carácter en trance de hacerse, el momento de la elección de la libre decisión que compromete una moral y toda una vida.» (Sartre, J. P, 1979).

Los conflictos entre personajes están enmarcados y condicionados, por una serie de variables que enriquecen los matices y los perfiles de dichos conflictos. Otra variable que interviene en el conflicto es el estado emocional y físico que tiene cada personaje antes de entrar en el conflicto. Las relaciones emocionales cambian a lo largo de la obra. Antes de entrar en conflictos, los personajes crean unas relaciones sociales.

«Las emociones deben ser coherentes con el carácter del personaje, potentes como para sostener la acción, bien integradas al conjunto, creíbles, sinceras y fundamentales. Pero nunca exageradas.» (Caballero, A., 2001, 59).

Llamamos carácter a la forma de ser del personaje, es decir, al conjunto de sus rasgos de personalidad que le caracterizan y distinguen de los otros personajes. *«Las relaciones sociales existentes entre las personas en una comunidad hacen que esperemos un determinado tipo de comportamiento entre ellas, y lo mismo les sucede a los personajes en el teatro.»* (Alonso de Santos, J.L., 1999, 136).

Las distintas ideas sobre qué es el personaje han ido evolucionando a medida que lo hacía la mentalidad de los hombres, adaptándose a los distintos comportamientos culturales y sociales:

- 1^a. PRIORIDAD DE LA TRAMA SOBRE EL PERSONAJE: según la teoría aristotélica los caracteres son el resultado de las acciones, a las que están subordinados.
- 2^a. EL PERSONAJE ES LA ESCENA DEL DRAMA: la acción (a veces casi inexistente) es secundaria, y tiene como finalidad servir de fondo al análisis de un carácter. Ésta es la concepción de gran parte de la dramaturgia clásica.
- 3^a. LOS PERSONAJES REALES SON LAS CLASES SOCIALES: los personajes que representan los actores son sólo eso: “representativos”, es decir, no encarnaciones individuales sino signos sociales acordados con el espectador, que debe hacer una lectura histórica (y no individual) de los acontecimientos.
- 4^a. LA ACCIÓN Y EL PERSONAJE–ACTOR SON COMPLEMENTARIOS (actantes): se integran ambos dentro de las “funciones” que se ejecutan en el espacio escénico ante los espectadores.

«El personaje, destinado desde hace tanto tiempo a la destrucción, no ha cesado de renacer ante nuestros ojos, reajustándose de época en época, pero siempre irreductible. Atraído hacia el mundo a riesgo de convertirse en un pálido reflejo del mismo, solicitado por el imaginario hasta diluirse entre sus nubes, a veces sobrecargado de cualidades y otras desmembrado, sosias o fantasma, maniquí o icono, disecado bajo sus costuras, o aún devorado por sus palabras, no ha abandonado los escenarios europeos: se diría ese pájaro fabuloso que extrae de su muerte la fuente de una vida nueva, renaciendo sin descanso del fuego en que parecía haberse consumido.» (Abirached, R., 1994, 219).

Para escribir un personaje tenemos, según lo que hemos dicho hasta aquí, que inventar cómo se comporta en función de su organismo, de su ambiente, y de las conductas de los otros personajes. Es decir, hay que decidir cómo reacciona (capta, interpreta y comunica) ante los estímulos que le

llegan desde fuera. Un personaje tiene: roles abiertos (sociales y manifiestos), roles secretos (ocultos) y roles inconscientes (latentes).

- LOS ROLES ABIERTOS son todos aquellos que provienen del binomio herencia– medio y son públicos: la salud o la enfermedad, la riqueza o la pobreza, la inteligencia o la ignorancia, la belleza o la fealdad, etc.
- Llamamos ROLES SECRETOS a aquellos cuya pulsión conocemos en nuestro interior, pero no mostramos a los demás porque lo creemos perjudicial para nuestro “yo deseado”. Suelen ser primarios, egoístas, de origen sexual, sádicos de intento de poder, posesión del otro, etc.
- Los ROLES INCONSCIENTES: son aquellos que, ocultos incluso para la propia persona, presionan para salir a la superficie, siendo la fuente de muchos de nuestros actos. Freud no habla de roles, sino de pulsiones.

Existen otros tipos de roles que presionan al individuo –y al personaje– tratando de manifestarse: los “roles del inconsciente colectivo”. Estas pulsiones pertenecen a los orígenes de la persona, y de la especie, y tienen que ver con lo ancestral. El personaje se definiría también así por medio de sus actos más primitivos. En el conjunto de estos roles, que constituyen todas las posibilidades de comportamiento de un ser vivo (y de un personaje), podemos distinguir ROLES SATISFECHOS y ROLES INSATISFECHOS. La meta del ser humano (y del personaje) es satisfacerlos todos.

Un personaje se define, en consecuencia, por un modelo dominante de conducta en la serie de rasgos y roles que hacen de él alguien distinguible del resto de los personajes.

6.1.1. Los modelos del personaje.

Las seis listas señaladas anteriormente representan algunos modelos de personaje, que vamos a pasar a estudiar a continuación:

- 1) EL ARQUETIPO.
- 2) EL TIPO.
- 3) LA ALEGORÍA.
- 4) CARÁCTER.
- 5) EL ROL
- 6) EL INDIVIDUO.

1) LOS ARQUETIPOS son personajes literarios que tipifican aspectos y características más amplias que el tipo, excediendo el terreno de lo puramente individual. Un arquetipo encarna aspectos de carácter cultural, procede, según Jung, del inconsciente colectivo, ofrece pocos signos y muy

claros, pertenece a una cultura diferente de la del grupo de trabajo, ha de mantenerse en su rol. (Don Juan Tenorio).

2) Un TIPO es un personaje en el que predominan unos pocos rasgos elementales, que en su origen eran estereotipados o tópicos, pero que con el tiempo han configurado una tradición literaria: el esclavo, el soldado fanfarrón o el viejo en la comedia plautina.

3) La ALEGORÍA es una plasmación metafórica de un concepto abstracto o de una fuerza de la naturaleza: la Violencia, la Luna, la Muerte.

4) Un CARÁCTER se suele definir como un personaje dominado por un rasgo peculiar que le “caracteriza”. Esos rasgos definitorios logran que su conducta sea totalmente previsible para el espectador. El personaje sólo hace aquello que debe, y que sabemos por anticipado: Calisto, Melibea, personajes que representan: amor, envidia, celos, temor, odio...

5) El ROL se define por una serie de variables que configuran una situación o un papel social. Hay cierto tipo de obras en que los autores renuncian a poner nombre propio a sus personajes, en su lugar los califican por el rol que ocupan en una estructura.

6) Llamamos INDIVIDUO al personaje construido de forma compleja, definido psicológicamente.

1. El protagonista es el personaje central de la acción y el conflicto. Hay diversas clases:
 - El héroe con sus rasgos valerosos y sus causas altruistas, etc.
2. Antagonista que defiende la posición contraria al anterior.
 - Falso héroe.
 - Antihéroe.
 - Héroe cómico.
 - Villano.
 - Defensor del statu quo.

Todos los personajes reúnen en sí para su elaboración:

- Edad y físico.
- Su ocupación.
- Relaciones sociales. Su origen.
- Su pasado y aprendizaje.
- Lo peculiar de su carácter.

Toda obra dramática es la historia de una transformación ante los ojos del espectador en un tiempo breve. Los personajes despiertan en los demás una emoción, un algo especial. En ello influye: el atractivo, la cercanía, la profesionalidad, la semejanza, compartir necesidades, atracción interpersonal, etc.

*«Para observar la construcción del personaje, sería interesante, a mi entender, tener presente una diferencia, en primer lugar, entre el personaje como un elemento de los discursos de ficción y las **personas escénicas o dramáticas** como materialidades del texto dramático o del espectáculo teatral. Personas dramáticas, por tanto, serían sólo todos aquellos personajes que tienen una intervención directa en la acción representada, mientras que normalmente nos encontraremos con personajes que pueden tener un papel importante en la ficción, pero que nunca aparecerán en escena (personajes latentes).»* (Roselló, R.X., 1999, 145–146).

Muchas veces, en el trabajo de Expresión, de Drama y Teatro, nos lanzamos a producir sin dar tiempo a la reflexión. Sin este tipo de trabajos necesitamos personajes o caracterizaciones, generalmente nos quedamos en la descripción física y en el tipo de indumentaria o accesorios. Esta actitud reacia a profundizar en los personajes, viene dada normalmente por la conciencia de la dificultad que entraña este proceso.

El profesor estará atento a la evolución personal de cada uno de sus alumnos para detectar cuándo aparecen los personajes estereotipados: lo que cada uno vaya haciendo en su rol de actor y el tipo de personaje que elige a lo largo de las clases, le darán las pautas de esa evolución. Los niños tienden a repetir ciertos personajes en situaciones parecidas por varias razones: los obtiene del cine, la TV., Internet, cómics, o videojuegos; son personajes para esconder sus problemas o repite creaciones con las que triunfó.

En definitiva, la interrelación de personajes se convierte en un espejo, en el cual cada uno va encontrando su propia imagen en la medida que encuentra la de los demás.

«El drama es el grado máximo de directez de la mimesis, pues representa e imita a personas que obran en la realidad social encarnadas en los personajes dramáticos.» (Lausberg, H., 1966, 461).

La actuación de los personajes del drama se realiza en función de las situaciones respectivas condicionadas y determinadas por el mundo circundante y su propia actuación anterior, así como por sus propósitos actuales. Hay seis funciones o actantes principales:

- La fuerza orientada: la pasión.
- El bien deseado: hacia el que tiende la pasión.

- El obtenedor del deseo: quien tiene la pasión o fuerza.
- El oponente: contrincante.
- El árbitro: decide el resultado.
- El ayudante: cointeresado.

Greimas llega a la conclusión de que existen tres parejas de actantes: sujeto/objeto, destinador (destinateur)/destinatario (destinataire) y ayudante/oponente. Es decir, si se da una acción, existe alguien que la hace, alguien o algo que la padece, gentes o cosas que la favorecen, gentes o cosas que se oponen a ella, un propulsor u origen de la acción y alguien o algo para quien o para la que se realiza.

El teatro –y las artes figurativas en general– ha contribuido eficazmente a perpetuar esa imagen personal que el hombre se forma de sí mismo en tanto que realidad ontológica plena, indivisible, identificable bajo un nombre y un destino, sujeto activo y pasivo de su aventura terrestre.

Lo que un actor representa no es el carácter de una persona, sino una “fuerza” dentro de una historia, un querer concreto y una manera de hacer algo para alcanzarlo; de lo que resultan choques y formas de relacionarse con los demás.

«El trabajo del actor consiste en interpretar determinado papel en una obra teatral, es decir, dar vida a personajes que solamente existen a través de un diálogo escrito.» (Wagner, F., 1970, 13). El personaje teatral se crea aplicando un texto dado a un cuerpo. La presencia del cuerpo es imprescindible. El cuerpo se convierte en personaje por la mimesis.

«El actor, ciertas veces siente la necesidad de identificarse con una personalidad diferente de la suya, para comunicarse con el mundo exterior; crea así una relación directa y viva con los espectadores, distinta de la que establece el escritor con su lector.» (Fuégel, C., 2000, 85).

¡Es tan curioso ver qué personajes elige cada niño para sus juegos, primero, y para sus teatros, después! Hay quien sólo quiere papeles protagonistas, o los que más hablan, o los que van delante, o los que encuentran el tesoro, o los más graciosos, etc. Otros eligen ir en grupo, en comparsa; así lo pasan bien, pero sin responsabilidades. Algunos actúan si el papel dura poco. Otros no actúan si el papel no es largo y lucido. Elegir un personaje, que sea malo o que no vaya a recoger las simpatías del público, no suele ser muy común, y atreverse a improvisar saltándose el guión acordado o bien modificándolo un poco, tampoco es lo más habitual. *«Hace ver autonomía de pensamiento, seguridad en sí mismos, fuerza y actitud divergente.»* (Álvarez Nóvoa, C., 1999, 31–33).

Los personajes son importantes, porque los niños y adolescentes tienen tendencias miméticas y de identificación. «*Toda obra debe tener un personaje principal con el cual el niño se pueda identificar, y este personaje debe salir vencedor al final de la obra, para que así el pequeño espectador cobre la seguridad de que él también podrá ganar sus batallas.*» (Fernández, E., 1987, 18).

Los personajes han de estar trazados con cuidado, y las fuerzas en oposición que representan no ser muy simples, sino con matices, sobre todo si son alumnos de más de 13 años.

6.1.2. La creación del personaje.

Tanto en la creación colectiva de textos, como en la tarea de trabajar con texto de autor, el estudio y la creación del personaje es una parte imprescindible en el proceso creativo de la puesta en escena. Es necesario profundizar en la psicología de los personajes, centrarnos en los conflictos y en las relaciones que se establecen entre ellos. El personaje es la persona que forma parte de la historia que se cuenta, éste desarrolla una acción, en función del conflicto que se plantee entre los diferentes personajes. Éstos pueden ser reales o imaginarios, estereotipados, etc.; cada uno de ellos manifiesta unas actitudes físicas y psicológicas. Será a través del diálogo, cómo se va descubriendo la trama, la psicología de los personajes, sus conflictos y la resolución de los mismos. El personaje se va definiendo a través de la voz de los otros personajes, de lo que dicen los demás de él y de lo que dice él sobre sí mismo.

«*Mi propuesta de análisis de personaje para adolescentes se representa en el siguiente cuadro sinóptico. El alumno deberá reflexionar tranquilamente en casa, con tiempo ilimitado y posteriormente lo defenderá con el profesor y con sus compañeros del Taller. Deberá crear en solitario y expresar en grupo. Es un trabajo abierto y reflexivo que conlleva un estudio de la obra dramática.*» (Bayón, P., 2003, 125 y 126).

CREACIÓN PERSONAJE

ACTOR:	PERSONAJE:
CIRCUNSTANCIAS DADAS:	CONFLICTO:
VOZ:	GESTUAL:
VESTUARIO:	MAQUILLAJE:
ACCIONES:	RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO:

Este proceso se puede utilizar tanto en personajes de texto como en la creación de personajes de calle con pautas dadas. En definitiva, permite la libertad de inventar tus propios personajes.

Para que un actor pueda construir un personaje, necesitará, como mínimo, encontrar respuesta a las siguientes preguntas sobre ese personaje: (*Mascaró, P.J., 2001, 170*).

CUESTIONARIO

- ¿Cómo se llama?
- ¿Qué edad tiene?
- ¿Dónde nació (pueblo, ciudad, país)?
- ¿Qué es lo que más le gusta de su lugar de nacimiento?
- ¿Con quién vive?
- ¿Dónde vive?
- ¿Cómo es su casa?
- ¿Cómo le gustaría que fuese su casa?
- ¿Cuál es su principal afición?
- ¿Dónde va de vacaciones y con quién?
- ¿Conserva a sus amigos de la infancia?
- ¿Quién es su mejor amigo? ¿Y su mejor amiga?
- ¿En qué trabaja?
- ¿Tiene alguna manía? ¿Cuál?
- ¿Tiene algún sueño? ¿Cuál?
- ¿Cuál es el momento más feliz de su vida?
- ¿Cuál es el momento más triste de su vida?
- ¿Siente admiración por alguien? ¿Por quién?
- ¿Se siente satisfecho de todo lo que ha hecho en la vida?
- ¿Qué cambiaría?
- ¿En qué cree?
- ¿Tiene miedo de algo?
- ¿Qué rasgo destacaría de su carácter?
- ¿Qué rasgo le gusta en el carácter de los demás?

Cuanto más exhaustivas y completas sean las respuestas, más datos tendrá el actor para encarnar al personaje, más cercano lo sentirá y también mejor llegará al público. Este cuestionario puede responderse libremente, intentando mantener la coherencia de unas respuestas con otras, o bien, entresacándolas del texto que se tenga que interpretar; habrá que dejar que a veces responda la intuición y el sentido común.

Fácilmente se comprende el importante papel que desempeñan los *distintos tipos de expresión* empleados como recursos para la creación dramática. Para *caracterizar* a los *personajes* habrá que echar mano de la expresión lingüística. Pero no sólo intervendrá el lenguaje en la caracterización, sino también la *expresión corporal*; por ejemplo, para diferenciar a un personaje viejo de uno joven, o a un pacífico de un iracundo. Y la *expresión plástica* contribuye a caracterizar por el vestuario, el calzado, el peinado, las joyas y adornos, el maquillaje, etc., etc.

6.2. EL CONFLICTO.

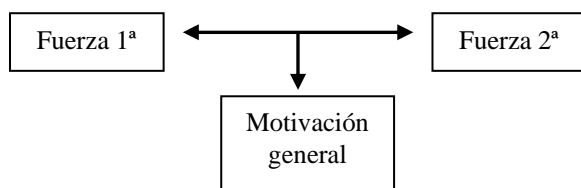
EL CONFLICTO. Es la malla sutil de energías que sostienen las fuerzas del desarrollo de la obra y su desencadenamiento. El conflicto convierte la secuencia en una trama de voluntades conscientes e inconscientes y a los personajes en antagonistas y protagonistas de lo que sucede.

El tono del conflicto es lo que ha creado los géneros de la dramática. El enfrentamiento de los objetivos dramáticos es el “Conflicto” y la lucha de esas dos acciones opuestas constituye la situación dramática.

«Así las situaciones dramáticas tienen que sucederse unas tras otras para mantener en vilo al público, porque sino éste se aburre.» (J. Eines y Mantovani, A., 1997, 60).

Se podría definir la **acción** como el conjunto, mayor o menor, de modificaciones y cambios que tienen lugar en el acontecimiento de la ficción, arranca de los actos (verbales o no verbales) realizados por las personas dramáticas (individualmente o colectiva) a partir de una situación inicial, independientemente que estos actos nos lleven a un desenlace más o menos resolutivo. Dentro del estudio de la acción, la acción representada se podrá contemplar como **cerrada** o **abierta**, atendiendo a la clausura que ésta presente. La precipitación de la acción o su ralentización se intercala en el texto en forma de **elementos desencadenantes o retardantes**.

El conflicto es la fuerza central que impulsa todos los aspectos que intervienen en la acción. Las fuerzas en pugna pueden ser personajes, ideas, sentimientos, etc. La motivación es la razón por la que se produce el enfrentamiento. Todo conflicto puede ser representado mediante: (*Motos, T. y Tejedo, F., 1999, 15*)



En el teatro se ven tres conflictos interaccionados básicos:

1. Un personaje individual, un sujeto, se opone a algo inerte.
2. Dos personajes coinciden en un aspecto y se oponen en otro.
3. Un personaje entra en conflicto con su propia personalidad.

Llamamos “incidente desencadenante” a un tipo de acontecimiento que sucede en el transcurso de la obra y que tiene como finalidad dramática activar la causalidad del desarrollo de la historia. Este incidente revela una distorsión o perturbación existente, rompe el equilibrio inicial y

sumerge a los personajes en el conflicto. Podemos distinguir distintos tipos de incidentes. Los más fuertes son los originados por acciones específicas violentas: un asesinato, un robo, un rapto... Otras veces, el incidente es de situación: una mujer se hace pasar por hombre, un criado se hace pasar por un señor, un miembro de la familia llega a su casa después de años de ausencia... El incidente puede ser motivado por la acción de un personaje o bien puede ser un accidente o una casualidad. Se llama incertidumbre a la alteración que se provoca en la mente del espectador a partir del incidente desencadenante, y que va a despertar su curiosidad sobre cuál será el final de la trama. ¿Qué va a pasar ahora?, se preguntará:

La incertidumbre adopta diversas formas en función del distinto conocimiento que de la acción tienen los personajes y el público. Algunas son: expectación, suspense, intriga. La trama de la obra, debe ser sencilla, directa, clara y lineal. Además, debe de haber bastante acción dramática, puesto que al niño le gusta más la acción que los parlamentos.

«Los efectos más dramáticos se logran más a menudo cuando, en el choque de fuerzas opuestas, el lector o el espectador divide sus simpatías entre los antagonistas, a un nivel muy parejo (...) El conflicto en verdad trágico o dramático es un choque entre dos fuerzas del bien, y no del bien contra el mal.» (Caballero, A., 2001, 30)

6.3. EL ESPACIO.

Como acabamos de decir, el espectáculo teatral necesita un espacio físico en el cual acontece la representación. Este espacio, el **lugar teatral**, puede ser un lugar escogido, bien al aire libre (una plaza, una calle, un jardín, etc.), bien al interior de algún edificio (un templo, un palacio, un polideportivo, etc.), y condicionado por la representación, con la instalación de un entablado, por ejemplo. También puede ser un lugar existente especialmente para tal finalidad: un **edificio teatral**.

«La descripción de la escena siempre debe dar la sensación de presente.» (Caballero, A., 2001, 76).

En este lugar podemos distinguir **el espacio de la representación**, o parte del lugar teatral destinado específicamente a la transmisión y a la recepción teatral, de otros espacios como son los vestuarios, almacenes, etc. En el espacio de la representación diferenciaremos entre:

a) El **lugar del emisor o de la actuación**.

Este comprendería todos los espacios vinculados directamente con la escenificación de la obra.

Una **escena abierta** (cuando el público envuelve la escena a 180 grados o más), como la escena del teatro griego, medieval, del teatro isabelino inglés... En este caso, tenemos la escena central, es decir, aquella en que el público envuelve el espectáculo.

Una **escena cerrada** (frontal o **escena a la italiana**). En este tipo de escenario se distingue la **embocadura** o abertura del escenario que separa la escena propiamente dicha y el **proscenio** (o corbata). Esta es la parte del escenario que queda delante del telón de boca o de las cortinas que esconden al público.

b) El lugar del público.

En este hay que tener en cuenta la posición general de los espectadores respecto al escenario, la situación sentado o de pie y las condiciones de visión.

El espacio escenográfico es la forma arquitectónica donde se desarrolla la acción. Además, los espacios contiguos o referidos, no visibles, pero latentes (dentro/fuera).

La ficción representada transcurre y se localiza en unos espacios, en los cuales se puede hacer una distinción entre:

- a) Los **microespacios** o espacios concretos en que tienen lugar las acciones representadas (un piso, un chalet, un jardín, una tienda, etc.);
- b) Los **macroespacios** o grandes espacios en que se localiza la acción (un núcleo urbano, una comarca, un país, etc.).

En este espacio ficcional se construye básicamente *sobre* el escenario.

El espacio dramático, dicho de otro modo, está constituido por:

- El *espacio escénico* es el ámbito escénico adaptado mediante la decoración a las acciones que allí se representan, y está constituido no sólo por los espacios escénicos patentes, sino también por los espacios latentes contiguos y los espacios narrados más o menos distantes del presente escénico, así como por los espacios de acecho.
- El *espacio lúdico* es el espacio instituido por los personajes en el transcurso de la representación, mediante formantes visuales. El espacio lúdico está estrechamente ligado a la actividad del actor sobre el escenario durante el tiempo de la representación.
- El *espacio interlocutivo* está constituido por el modo y las condiciones en que se representa o ejecuta el discurso lingüístico del personaje, pues la posición, distancia y número de personajes presentes en el escenario se encuentran estrechamente relacionados con el uso de determinadas formas locutivas, tales como el soliloquio (expresión), el monólogo (comunicación), el diálogo entre dos o entre varios personajes (interacción), el dialogismo que se establece entre un personaje que habla y ordena y otro que sólo escucha y actúa (audición o recepción), y especialmente el aparte.

Crear un ámbito abierto, flexible, estimulante, libre de ataduras es fundamental para establecer un clima creativo. El entorno físico que rodea al niño influye en el comportamiento y en el tipo de comunicación que se establece entre las personas, también en el clima que se instaura en la clase. *«La calidad afectiva de un escenario podía influir positivamente en el aprendizaje debido a la persistencia de los alumnos a la tarea.»* (Fuégel, C., 2000, 75).

Mientras más apropiado sea el contexto, mayor será la capacidad del niño de invertir en los aprendizajes propuestos aunque la proposición venga del exterior. Si se carece en el Centro de Salón de Actos o Teatro, el aula puede ser un buen espacio físico, o el gimnasio. En última instancia puede ser el hall (si es amplio), algún lugar del patio, o un espacio cedido por otro Centro o institución.

6.4. EL TIEMPO.

El lugar y el tiempo muestran ser igualmente importantes. También en el lenguaje estamos dispuestos a asociar “espacio y tiempo” en una pareja de conceptos a los que concedemos igual importancia en nuestra filosofía de la vida cotidiana. Esto es algo que no se comprende sin más ni más.

El problema del tiempo y del espacio es el problema central de la psicología, de la filosofía y de la cultura contemporánea. Las explicaciones metafísicas del tiempo o su conocimiento abstracto nos interesan poco; la que más interés tiene para nosotros es, sin duda, el estudio psicológico. Entre las ideas aprovechables que la Psicología nos proporciona hay dos que destacan por su evidente trascendencia; una es la idea de “duración” que Bergson sitúa en la base de su filosofía. Frente al tiempo matemático opone una duración cualitativa, interna, cuyo desenvolvimiento orgánico no está sujeto a progresión numérica.

A esta idea de “duración”, podemos comparar la idea de “tiempo vivido”; este es irracional como la “duración” y se opone como este a la asimilación espacio-temporal.

Bergson, frente al tiempo-espacio, coloca el tiempo-duración en la introspección, etc. Así pues, el tiempo puede y debe ser estudiado a través de las formas verbales, que nos darán una aproximación a ese tiempo subjetivo o interior del que hablábamos más arriba y que mide las acciones de los hombres. Las formas verbales localizan casi siempre la acción en un tiempo determinado e indican, al mismo tiempo, aunque con muy diversa intensidad, si esta acción es “puntual”, si se está desarrollando y, si está concluida.

El tiempo permite también señalar unidades y establecer un esquema sintáctico del relato. Desde el grado cero, que puede referirse al tiempo cronológico, el discurso puede incluir toda clase

de manipulaciones del tiempo. Los mismos problemas de la lingüística y de la teoría de la literatura en torno a la relación enunciado–enunciado se reencuentra en el “tiempo teatral” que podríamos definir como la relación entre los tiempos de la representación y de la acción representada.

El significante concreto del tiempo, el que la representación puede figurar, se encuentra en el conjunto de los signos espaciales, particularmente en aquellos que figuran en las didascalias. El problema fundamental del tiempo en el teatro está en que se sitúa en relación con un *aquí y ahora* que es el aquí y ahora de la representación y que coincide con el presente del espectador; el teatro es el género que, por su naturaleza, niega la presencia del pasado y del futuro. La escritura teatral es una *escritura en presente*.

El inicio de todo texto teatral abunda en indicios temporales (didascalias iniciales y primeras réplicas); la *exposición* supone el anclaje en la temporalidad (cuando ésta existe): las didascalias, y los diálogos que siempre pueden relevarlas, están ahí para marcar o dejar de marcar el tiempo. Las didascalias marcan un momento de la historia, a través de una serie de indicios: nombres de los personajes; período o momento mencionados: «*la acción transcurre en..., en el año...*»; indicaciones sobre vestuario, decorado..., a las que se pueden añadir otras precisiones como época, estilo, etc.

Las didascalias (y los diálogos que las relevan) pueden, en el curso de la acción, indicar el paso del tiempo, la progresión de la acción:

- Cambios de estación, cambios de horarios.
- Cambios de decorado (todo cambio de decorados connota, salvo indicaciones en contrario, un desplazamiento en el tiempo).

El número y la sucesión de los *acontecimientos de la fábula*, el ritmo con que se siguen las unidades del texto, la extensión de estas unidades (sobre todo de las secuencias de duración intermedia, las *escenas*) pueden, según los casos, producirnos impresiones muy distintas de la duración temporal.

«*Un gran número de acontecimientos, en un corto espacio de tiempo representado, puede dar la “impresión” de un tiempo extremadamente largo o, por el contrario, de una aceleración temporal. Con esto no está todo resuelto, se precisa aún de otros elementos para dar con el ritmo del tiempo.*» (Ubersfield, A., 1989, 156).

El discurso de los personajes está sembrado de micro–secuencias informantes que anuncian la progresión de la acción, el paso del tiempo, la sucesión de los acontecimientos. Para el análisis del funcionamiento temporal del texto deberíamos hacer la lista completa de los *determinantes temporales* (adjetivos o adverbios, según la denominación tradicional) y de todos los sintagmas

temporales. Se podría definir la micro-secuencia, de modo no muy preciso, como la fracción de tiempo teatral (textual o representado) en la que *ocurre algo que puede ser aislado del resto*.

Los *actos* y los *cuadros* (dos modos de tratamiento de las grandes unidades) marcan dos formas opuestas de dramaturgia. El *acto* presupone las unidades, al menos relativas, de lugar y tiempo y, particularmente, el desarrollo de los datos presentes. Notemos, de entrada, que, contrariamente a las otras unidades, las grandes unidades suponen una interrupción visible.

Al contrario, la dramaturgia en cuadros supone unas *pausas temporales* cuya naturaleza consiste en tener una entidad, la de no ser pausas vacías; un cuadro indica, en relación con el que le precede, y con diferencias visibles, que el tiempo sigue su marcha, que las condiciones, los lugares y los seres han cambiado. El cuadro es la figuración de una situación compleja y nueva, relativamente autónoma.

«Cada uno de los cuadros, es una experiencia acabada que exige un tiempo, el del intervalo, para ser digerida y comprendida. El “sentido del tiempo” en cada una de estas dos grandes unidades no es el mismo.» (Ubersfield, A., 1989, 165).

Este apartado sobre el tiempo dramático y teatral puede completarse con la lectura del estudio *«La temporalidad en las acotaciones de Las Adelfas y El hombre que murió en la guerra»*, publicado en **Antonio Machado hoy. Actas del Congreso Internacional conmemorativo del cincuentenario de la muerte de Antonio Machado**, Edit. Alfar, Sevilla, 1990, págs. 55 a 66. (V. Cutillas)

6.5. EL ARGUMENTO

Argumento o trama es el conjunto de hechos y peripecias que se representan en la obra y que en su totalidad integran la historia. El argumento en teatro se vierte en la intriga. La fábula es la historia del hecho elaborado por el dramaturgo. *«Los episodios o incidentes forman la historia y determinan la estructura de la obra dramática con su planteamiento, nudo y desenlace.»* (Cervera, J., 1982a, 48)

«Con la mira puesta en el análisis de textos dramáticos convendría diferenciar entre fábula argumental y fábula cronológica.» (Motos, T., y Tejedó, F., 1999, 16).

6.6. EL TEMA

Por ser universal y perenne, surge inmediatamente, y con datos copiosos, el del mundo de la fantasía que prevalece en los cuentos de hadas y en las leyendas. Para algunos de los autores, este tema es el ideal, mientras que para otros es nocivo. La fantasía y la realidad no se excluyen mutuamente, sino que cada una tiene su propio valor. El propósito del realismo en la literatura es el exponerle al niño el drama de la vida diaria. Por lo tanto, la obra realista puede presentarle a personas que son víctimas de la injusticia social –personas en cuyas vidas no siempre triunfa el bien y se castiga el mal. Estos temas enteran al joven lector (y actor–espectador) de las condiciones que existen en el mundo.

La moraleja tiene un lugar básico en esta dramaturgia, siempre de una forma discreta. Como decía Fernando de Rojas en *La Celestina* «*hay que tragar la amarga medicina en píldoras o jarabes dulces.*» El preadolescente va a vivir un rechazo hacia los temas de cuento maravilloso, pero crecerá su curiosidad por mitos, aventuras exóticas, vida de animales, a través de los cuales va a desencadenar interés por mundos fantásticos y utópicos en conflicto con lo cotidiano.

«Preguntarse constantemente el porqué de todas las cosas nos garantiza una coherente y siempre interesante línea argumental. Lo primero que debemos definir, antes de comenzar a escribir, es el tema a tratar.» (Caballero, A., 2001, 15).

Siempre, y hoy también, el niño y el preadolescente tienen necesidad de situarse, de constatar la realidad social en la que están sumergidos y de descubrir unos “valores” que puedan ayudarles a la hora de hacer cualquier tipo de elección de este mundo disperso en el que ellos y nosotros vivimos. Desde la variedad de los personajes que emergen, a través de un ambiente y de una problemática actual, en muchos libros de temática realista, niños y adolescentes pueden sentirse interpelados puesto que el relato los sitúa ante conductas humanas, sentimientos, actitudes, acciones ante las que pueden optar adhiriéndose o rechazando el modelo. Estas posibilidades de elección le hacen reflexionar y tomar posturas ante los hechos.

Es importante que el chico conecte con todo ello, pero hay que tener en cuenta que el niño y el preadolescente están construyendo su personalidad y todos estos problemas, más o menos conflictivos, deben estar al alcance de su maduración y evitar que se provoque en ellos angustia, frustración o desesperanza. Entre otros muchos temas de interés para los lectores que nos ocupan, podemos destacar el de la amistad. Los temas sociales: marginación, injusticia, vivencia de la guerra. La familia como lugar de comprensión y ayuda, o con problemas de convivencia. Muchos otros temas pueden abordarse en textos dramáticos para niños o, incluso en los elaborados por ellos

mismos: pandilla, muerte, iniciación en el amor, ecología, religión, drogas, siempre cercanos al cómic, el vídeo, la TV., cine, Internet, videojuegos.

«Los adolescentes que eligen la literatura fantástica tienden a buscar en el libro diversión, mundos nuevos, distracción y, ante todo, poder de imaginación. Suelen quedarse desencantados ante las películas realizadas sobre algunos de los libros leídos pero no corresponder a lo que imaginaban. La imaginación, en los adolescentes, tiene una gran fuerza. Los que prefieren la literatura real suelen estar motivados en torno a los problemas de nuestra sociedad, para adquirir nuevos conocimientos y consideran parte de su “mayoría de edad” abandonar la literatura fantástica.» (Navarrete, A.M., 1990, 10–11).

Por lo tanto, en la educación teatral de los niños es fundamental el problema del repertorio. La figura del héroe es importante para proyectarse o para ridiculizarlo, depende de la mentalidad del alumnado. También que aparezcan personajes de distintas razas y grados sociales.

«El valor educativo del arte dramático creador reside precisamente en este carácter integrador de la persona –cuerpo, sentimientos, facultades– y en la naturaleza misma del teatro como síntesis de las artes expresivas –literatura, música, plástica, danza, mímica...» (Poveda, L., 1973, 57).

El *tema* es el que aporta el contenido a la dramatización y define el terreno en el que se va a plantear la situación. Su desarrollo por la acción es el argumento. El absurdo, la crueldad, lo social, lo político y lo científico son los temas que desarrolla el teatro contemporáneo.

Tema. Es la idea o ideas centrales. El tema suele sintetizar la intención del autor. Una obra dramática (como cualquier otra) no suele contener un solo tema, sino varios. Cada lector, espectador o intérprete puede rastrear multitud de ellos. Los más concretos de esta pluralidad de temas suelen hallarse en la zona superficial y un ligero análisis los descubre; pero conforme se profundiza y se baja a estratos más profundos se van haciendo más genéricos.

Desde el punto de vista de la práctica didáctica, que es en el que nos colocamos, el tema debe formularse utilizando el menor número de palabras, generalmente se aconseja que sea una oración unimembre.

El símbolo tiene semejanza con lo que significa; *una metáfora*, por ejemplo, *expresa una relación entre la imagen y el concepto*. Este simbolismo es usado en poesía, como un lenguaje emocional, mientras que los signos son usados en conceptos intelectuales y racionales.

«También hemos visto que los símbolos, expresados a través del juego dramático, suceden partiendo de un 'simbolismo secundario', es decir, la intención de expresar conscientemente el pensamiento simbólico subconsciente.» (Delgado, E., y Vilanova, M., 1973, 98).

En el juego dramático mínimamente formalizado colectivamente, tal como lo vamos considerando, símbolos y signos toman un valor y forma diferentes. Son necesarios para cristalizar los sentimientos comunes y concentrarlos en porciones de experiencia cómodos y manejables.

Se agrupan por asociación:

- 1) De representaciones plásticas; objetos o sonidos pueden crear una imagen simbólica.
- 2) De experiencias comunes relacionadas.

Por ejemplo, es fácil identificar estas asociaciones:

ANILLO = unión – poder – magia – eternidad

COPA = curación – ritual – hospitalidad – poder – misterio –
comunidad – riqueza

A medida que encontramos grupos de edades más y más grandes, los símbolos no pierden su fuerza en el drama, sino que la cambian. Para los más jóvenes, la dramatización está hecha casi bien exclusivamente de saltar de un símbolo a otro, haciéndolo centro de la actividad descubriéndolo posibles y nuevos significados. Más adelante, el símbolo se sitúa en las relaciones interpersonales y fuera de estas pierde importancia, fins a esdevenir al capdavall del proceso un elemento abstracto, prescindiendo o simplificando totalmente la forma física, que pasa a tener una importancia secundaria. Pensando en el contenido de una improvisación, deducimos fácilmente, que la primera condición es que responda a los intereses de los participantes.

• **El tópico habrá de tener posibilidades de desarrollo:**

* *físicas* (de locomoción y expresivas: cuenta más "ir" delante que "dar" órdenes):

- habilidad
- fuerza

* *intelectuales* (astucia, persuasión, memoria, capacidad de inventar):

- uso de un determinado vocabulario

* *afectivas*:

- competición
- solidaridad
- riesgo

- aventura
- curiosidad
- conflicto

* *morales*; ensayos de valoración de la conducta de las personas.

● **El tema ha de facilitar al grupo:**

1. Posibilidad de partir de la propia experiencia.
2. Posibilidad de relacionar el que es particular con el general.
3. Posibilidad de comportarse naturalmente.
4. Posibilidad de considerar una situación a diferentes niveles.
5. Posibilidad de actuar con lógica.
6. Sentido del tiempo.
7. Sentido dramático.
8. Comprensión del conflicto en la acción.
9. Entender símbolos y crearlos.
10. Tener un acusado control del lenguaje.
11. Tener un acusado control de las relaciones físicas.
12. Tener un acusado control de la observación.
13. Capacidad de creer.
14. De ver las actitudes que pueden generar conflicto.
15. Fuerte consciencia del propio cuerpo.
16. Capacidad de nutrir ideas.

● **Las situaciones:**

En las improvisaciones, si bien es muy difícil tabular los temas que llaman la atención, los hay que permitir una rápida fabricación de símbolos y poner en juego muchas de las cualidades antes reseñadas: son los problemas y conflictos entre las personas especialmente situadas en una determinada comunidad.

Los mitos y leyendas fueron inventados para extender las estructuras usuales del lenguaje. El ejercicio de fabulación como un medio de interpretar la realidad en forma de mito, nos conserva los antiguos ritos religiosos. La leyenda nos preserva la memoria de los héroes y los hechos de las viejas epopeyas. Todos ellos han pasado de generación en generación precisamente porque no son triviales, sino porque expresan necesidades y aspiraciones básicas de los hombres.

7. TIPOS DE OBRAS CLÁSICAS (más representables en centros escolares o con escolares).

La presencia de la palabra permite distinguir el teatro de espectáculos como la danza o la pantomima. Además, podemos distinguir aquí entre teatro dramático, donde la palabra es recitada, y el lírico o musical, en que es cantada, como musicales, ópera, zarzuela, etc. También se distinguen espectáculos sin fábula, como los de agua, fuego, de destreza y fuerza, circo, music-hall, exhibiciones deportivas, proyecciones, sombras...

Nuestra ya larga experiencia en el montaje de obras de teatro y espectáculos escénicos con el alumnado de Educación Secundaria, nos lleva a proponer a continuación una serie de obras clásicas que, adaptadas a su edad y conocimientos, dan muy buen resultado en los Institutos. No vamos a profundizar en su estudio, porque creemos que son de sobra conocidos sus rasgos y características.

7.1. TRAGEDIA.

Aristóteles la define como el poema dramático que encarna una acción grandiosa en la que por medio de la lucha heroica con el destino o el choque de la voluntad contra las pasiones, se suscita en el espectador la impresión de temor y de compasión. El desenlace es fatalmente funesto. Es ineludible que el hombre tenga que plegarse ante las exigencias del destino. La tragedia es la representación de una acción seria e importante.

Basándose en Aristóteles, Arthur Miller nos ha proporcionado una definición moderna de la tragedia: *«Documentación perfectamente equilibrada de los momentos de la lucha del hombre por conseguir su felicidad; la tragedia surge y llega a ser inteligible cuando en esa lucha el hombre es vencido y deshecho.»*

7.2. DRAMA Y MELODRAMA.

Hay autores que no le reconocen a este género entidad independiente y lo consideran o un híbrido de tragedia y comedia o un subgénero de esta última. Siglos XIX y XX.

El melodrama lleva los sentimientos de piedad y de terror a extremos de exageración irracionales. En las telenovelas de hoy tenemos un remedo cinematográfico de lo que fue el melodrama en el siglo XIX.

Nuestro alumnado adolescente tiene una imaginación “muy” melodramática.

«Es uno de los géneros más defenestrado o alabado, y sin duda, aunque muchos no lo sepan –o lo acepten– de los más utilizados en nuestro siglo.» (Caballero, A., 2001, 110).

7.3. COMEDIA.

Desarrolla una acción ordinaria que refleja incidentes de la vida humana vistos por el lado festivo, buscando producir en el público alegría y risa. El *desenlace* es feliz. La comedia es la representación de caracteres inferiores. Toda representación de comedia debe ser espejo de la vida, presentando un asunto en sí serio desde el punto de vista humorístico. En la comedia la acción es de segundo orden. La comedia está mucho más cerca de la realidad; por lo tanto, la actuación tiene que ser realista, desprovista de énfasis.

Una situación es cómica, cuando es equívoca. En la comedia se nos invita a contemplar y regocijarnos con las venturas o desventuras de los personajes como los invitados a una fiesta. No debemos desdeñar, sin embargo, el efecto catártico de la comedia a través de la risa. La risa muchas veces nos da la respuesta personal a la ridiculización de la realidad social o política. La comedia también habla de dolor, pero lo hace en broma, con ironía. Se diría que hay dos clases de comedia: una que lleva a un conflicto sin solución, y otra que conduce al arreglo a la concordia.

Existen demasiados prejuicios para emplear el humor en los grupos. Analizaremos algunas barreras que dificultan el crecimiento de esta dimensión:

- El humor entendido como sinónimo de inmadurez.
- El humor entendido como pérdida de tiempo.
- El humor entendido como falta de seriedad y de eficacia.

Por medio del humor se estimulan y enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como educadores podemos cultivar, profundizar y practicar la dimensión del sentido del humor para el equilibrio y maduración necesarias que se requieren en nuestro trabajo educativo. También empleando el humor se consiguen mejorar los aprendizajes adquiridos al aumentar la motivación y reforzar la actitud y talante positivo frente a la tarea.

La educación debe plantearse distintas y alternativas estrategias de trabajo. La intervención educativa precisa de la investigación en diferentes campos para enriquecerse y no anquilosarse en viejos planteamientos. El humor bien empleado, puede servirnos de herramienta para conseguir los objetivos pretendidos. El humor como recurso didáctico puede enseñar a la persona: «*A ser más cercana y humilde. A reírse de uno mismo. A motivar las personas para saber más. A generar ambientes distendidos de trabajo. A crear un clima agradable, etc.*» (Fernández Solís, J.D., 1999, 11–16).

El humor:

- Aumenta las oportunidades de pasarlo bien y gozar.

- Encuentra nuevas y divertidas maneras para disfrutar en grupo.
- Abre canales de comunicación.
- Aumenta la sensación de pertenencia al grupo.
- Se genera un estilo peculiar de cada grupo.
- Se reducen las defensas y miedos de los miembros del grupo.
- Se enfrentan mejor a los problemas personales y grupales.
- Se desdramatiza toda situación conflictiva.

Debemos atribuirle a lo cómico gran importancia como instrumento de educación infantil. Con la risa, el joven espectador se convierte en hombre porque aprende a reír de sí mismo. Con la risa se ilumina su inteligencia, se desarrolla su pensamiento, se afina el sentido de lo real y se fortifica su carácter.

«La comedia es el más complejo de todos los géneros teatrales, y por tanto el más difícil de definir (y de escribir, añadiría).» (Caballero, A., 2001, 108).

7.4. AUTO SACRAMENTAL.

Derivado del misterio y de la moralidad se desarrolla especialmente durante la Contrarreforma con finalidad apologética y de exaltación religiosa, sobre todo de la Eucaristía. Es pieza alegórica con mezcla de personajes reales y abstractos. Siglos XVI y XVII. Calderón.

7.5. FARSA.

Se diferencia de la comedia por el grado de intensidad de la comedia. Aunque ambas persiguen la hilaridad, la comedia lo hace con cierta sumisión a la verdad, mientras que la farsa se toma mayores licencias y llega a la caricatura.

- Toda farsa tiene siempre un género realista de fondo: tragedia, comedia o pieza.
- Utiliza lo probable, lo posible y lo imposible.

De Aristófanes a Valle-Inclán.

7.6. PASO, ENTREMÉS Y SAINETE.

- PASO. Pieza breve y cómica que pinta escenas de la vida rústica generalmente. *Lope de Rueda*.

- ENTREMÉS. Pieza breve de un acto, de origen medieval, que se presentaba en los descansos de una obra. Siglos XVI y XVII. *Cervantes*.
- SAINETE. Pieza corta de carácter festivo que se solía interpretar en los descansos o al final de una función teatral. Deriva del paso y del entremés. Aparece y cobra bríos en el siglo XVIII al caracterizarse como cuadro de costumbres, principalmente populares y con sentido realista. Continúa hasta el XX, con *Ramón de la Cruz*, *Los Álvarez Quintero*, etc.

7.7. VODEVIL Y OBRA MUSICAL.

Vodevil. Pieza teatral de carácter cómico en la que originariamente se intercalaban fragmentos musicales. En la actualidad son comedias de enredo con abundantes ligerezas. Hoy día, en realidad, lo que está de moda son las obras llamadas “musicales” que tienen mucho éxito entre el alumnado.

Cuando hablamos de enseñar teatro a niños y jóvenes, se basan en aspecto “espectaculares” (expresión corporal, voz, juego dramático, improvisación, con algo de maquillaje, vestuario, escenografía, etc.), dejando de lado el texto dramático, o usándolo como apoyo.

«Sin embargo, el teatro tiene un punto de partida ineludible que es el texto dramático, que los profesores de la materia optativa “Teatro” suelen descuidar, quizá por una especie de complejo de culpa, pues temen escorarse hacia el aspecto “literario” de dicho texto.» (De Pablo, E., 1999).

¿Cómo funciona un texto dramático? ¿Cuál es la especificidad del personaje teatral frente al de la novela? Curiosamente, el texto dramático es uno de los textos más codificados. Si el profesorado de *expresión dramática* debe tener una sólida formación en las técnicas de improvisación, un mínimo de conocimientos sobre educación de la voz y expresión corporal, no es menos necesaria y urgente su formación en el conocimiento del texto dramático.

Se pueden distinguir así tres lenguajes básicos en el discurso dramático:

- Verbal: palabra, entonación, sonido.
- Gestual: posturas, gestos, movimientos.
- Icónico: decorado, espacio escénico, vestuario, maquillaje, luces.

«Este enfoque basado en el esquema semiótico (un emisor / un signo / un receptor, y en el caso del teatro, autor–director / texto–espectáculo / lector–espectador) supera la polémica sobre el falso dilema de si “el teatro está hecho para ser leído o para ser visto”. El tratamiento que se ha de dar al texto teatral en el aula no puede dejar de lado ninguno de los tres elementos del esquema

semiótico básico de comunicación, por lo que tendrá que ser abordado desde las categorías que lo constituyen, desde su valor semántico y sus relaciones pragmáticas (relaciones del texto con los sujetos del proceso de comunicación dramática y también con los sistemas culturales envolventes – religión, ciencia, artes, etc.–), con la finalidad de desarrollar la competencia literaria, lingüística y semiológica del alumnado y de esta manera formar ciudadanos y ciudadanas lectores y espectadores críticos y creativos en un marco de democratización cultural.» (Motos, T., 1999).

8. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL TEXTO DRAMÁTICO.

«Siempre me he interesado por la expresión artística del ciudadano de a pie. Nuestra cultura ha creado un círculo de poder alrededor del Arte y del artista y determina, con más o menos precisión, quien puede acceder a él. El adulto medio occidental no cree que el arte es una forma natural que él posee y que puede expresar con una mínima orientación o guía. Creo que este es el problema del texto dramático.» (Poveda, L., 1996, 9).

El proceso de trabajo con el texto (sea elaborado por nosotros, bien exista previamente) es el primer elemento aglutinante del grupo; y el segundo la relación entre espectáculo y público. Es fundamental la relación del grupo con el texto, porque esto marcará la posterior relación entre espectáculo y público. El texto no tiene un significado cerrado. Ese significado vendrá determinado por la relación del texto con nuestra realidad. Leeremos el teatro como si siempre fuéramos a hacer una representación, y para ello, debemos convencer a los alumnos de que es necesaria la colaboración de todos.

Entre el juego dramático (más espontáneo y creativo) y el teatro–espectáculo (más rígido) existe una vasta gama de posibilidades textuales.

«Se refiere a la narración libre, adaptaciones de textos, elaboración escénica a partir de una anécdota preestablecida, etc., con lo que entraríamos de lleno en el terreno de la ‘dramatización’. Esto es, al acto de dar forma dramática a lo que no la tiene, o sea, un poema, un relato, una noticia, etc. Evidentemente, la dramatización requiere el conocimiento y la ejercitación de las técnicas de ‘expresión dramática’ más el conocimiento y puesta en acción de las técnicas de construcción de ‘textos dramáticos’ (el ‘libreto’ propiamente dicho) y de textos espectaculares.» (De Pablo, Eladio, 1999, 45 a 56).

En realidad, estamos dividiendo la reflexión en apartados lógicos de un proceso completo de acercamiento al hecho teatral: la creación del texto (o la elección de uno de autor); el trabajo de mesa, y la puesta en escena.

«No todo parte del niño–jugador, ahora hay un elemento dado que el jugador–actor debe asimilar y hacer suyo: el texto dramático. He dicho bien: “hacer suyo”. Porque, si el teatro atrae de manera tan especial a la juventud, yo creo que es porque intuyen ese carácter de obra abierta e incompleta que es cualquier texto dramático; esa virtualidad que los personajes tienen de recibir distintas –e igualmente legítimas– encarnaduras.» (De Pablo, E., 1999).

8.1. SOCIO–SEMIÓTICA DEL TEATRO.

Partimos de una doble posición: un **TD/TE** o cualquier texto literario es una articulación formal, y en este sentido es una práctica estética, y al mismo tiempo una práctica social, puesto que la producción literaria/artística tiene como referente lo social. Esto nos permite afirmar lo siguiente: existe una relación dialéctica entre la producción literaria y el contexto social, en cuanto éste está presente en aquélla en varios componentes diseminados a través del texto. Por ejemplo, en el caso del **TD/TE** se debe prestar atención a:

1.– *El nivel lexical.* Aquí el empleo de la lengua es central, puesto que no sólo se debe prestar atención al nivel semántico evidente, sino también al empleo de las palabras, al tipo de palabras empleadas, las elecciones realizadas y a la estructura del acto de lenguaje entre los personajes. En este nivel debemos ocuparnos de la ideologización del texto.

2.– *El nivel sintáctico* es fundamental en el análisis de la estructura y organización del discurso.

3.– *El nivel semántico.* Aquí la *textualización de la ideología* será considerada, esto es, cómo un texto determinado adquiere una articulación dada a partir de la ideología desde donde se origina.

«Debemos señalar que la *textualización* está directamente vinculada con el nivel institucional de la producción literaria y artística. Las instituciones mismas (colegios, universidades, editoriales, la comunidad académica, etc.), legitiman y canonizan una forma particular.» (Del Toro, F., 1998, 26)

Sin embargo, desde una perspectiva socio–semiótica, lo importante es considerar el texto como el portador de múltiples signos y estructuras, ya sean sociales, ideológicas o institucionales, estéticas. A partir de aquí podemos proponer al menos tres niveles de relaciones entre el texto y el nivel contextual:

a) Intertexto

Todo texto dramático mantiene un cierto número de relaciones con otros textos dentro del contexto social, tales como los textos políticos, económicos, literarios y evidentemente con otros textos dramáticos, etc. Todas estas producciones dramáticas, por lo general, sólo son descodificables si el lector/espectador conoce textos contenidos en el contexto social.

b) Ideotexto

Por ideotexto comprendemos un texto o textos que pueden ser vinculados a otras prácticas textuales que no están claramente textualizadas en un **TD/TE** dado, pero que están diseminadas a través de un texto dado. Esto se debe principalmente a que la ideología pre-existe al texto de varias formas: en la lengua, en las convenciones sociales, códigos de comportamiento de varios tipos (la literatura que se consume, las películas que se ven, etc.), y también en la cuestión del *valor* o nivel axiológico del texto.

c) Texto exterior

Con esta categoría deseamos expresar otra forma de vincular el texto con la sociedad, esto es, a través de las instituciones de varios tipos (académicas, publicitarias, editoriales, asociaciones de escritores, etc.).

– *Texto/Instituciones*

Una institución, en el sentido amplio del término, es una entidad que sienta las reglas para la producción literaria y, al mismo tiempo, decide sobre el surgimiento de ciertos tipos de textos al legitimizarlos y proporcionarles un punto de inserción en la sociedad. Estas instituciones, no debemos olvidarlo, constituyen un buen sector del sistema y de la ideología dominante y, como tal, juegan un papel central en la distribución y el consumo de textos literarios y de espectáculos.

– *Texto/Sujeto de producción*

La importancia de las posiciones de clase e ideológica de un escritor dado, reside en el hecho de que al analizarlas podemos reconocer su relación con los intertextos y los ideotextos que él/ella decide emplear, como también su relación con las instituciones.

– *Texto/Valor*

El lector/espectador puede o no estar completamente consciente de sus prejuicios estéticos, pero éstos están allí desde el momento en que alguien estudia o asiste al teatro en el colegio. Los textos implican una elección axiológica, una evaluación realizada por el individuo. Incluso las obras que vamos a ver representan una elección, por lo tanto un acto evaluativo.

«Cuando se trata de un texto (verbal), los referentes de los signos lingüísticos se encuentran o bien en el mismo texto (referentes intra-textuales), o bien en otros textos (referentes inter-textuales), o bien directamente en lo que llamaríamos “la vida cotidiana”, es decir, en el universo referencial exterior a la obra, sea real o imaginario.» (Kowzan, T., 1997, 107)

8.2. ANÁLISIS DE TEXTOS DRAMÁTICOS.

La finalidad del análisis puede ser doble: estudio previo a la puesta en escena o ejercicio escolar al mismo nivel que un comentario de texto. A la hora de realizar el análisis de un texto teatral se pueden seguir dos enfoques básicos: análisis psicológico y análisis semiológico. El primero pretende: establecer un repertorio de los sentimientos, las emociones, las intenciones del receptor; determinar el tema principal y los temas secundarios; trabajar sobre las intenciones del emisor. El análisis semiológico, por su parte, tiene como objetivos: identificar las unidades mínimas del texto teatral; establecer un repertorio de los signos y de los lenguajes empleados y su valor sémico; determinar los efectos: repetición, refuerzo, efectos particulares, etc.; interpretar y deducir los mensajes del emisor; trabajar sobre las impresiones del receptor.

«Con alumnos y alumnas que no son actores, pero que están en una asignatura llamada teatro, el trabajo de mesa puede tener en cuenta aspectos del “comentario de textos” sin olvidar que la metodología de aproximación al texto debe ser más lúdica y creativa, más teatral.» (Tejedo, F., 2000, 20 a 22).

El trabajo de mesa es una sesión de trabajo, un pre-ensayo basado en el juego y la improvisación:

COMENTARIO DE TEXTOS Análisis textual	PRÁXIS ESCÉNICA Análisis de posibilidades escénicas
1. Lectura comprensiva del texto.	1. Lectura creativa e improvisativa.
2. Análisis externo: Autor, época, contexto.	2. Propuestas de creación de ambiente, vestuario, elementos escenográficos.
3. Análisis del contenido. Argumento, conflictos, personajes, espacio, tiempo.	3. Los elementos del esquema dramático como desencadenantes de las improvisaciones dramáticas. Sugerencias para el espacio escénico.
4. Análisis de la estructura. Partes, actos, escenas...	4. Numeración de parlamentos. División en secuencias o núcleos de acción. Improvisaciones sobre secuencias. Unión de secuencias. Unión de escenas.
5. Elementos de la representación sugeridos por el texto.	5. Simulación del espacio escénico e improvisaciones.

Es muy discutible que con el Comentario de Textos hayamos logrado crear **lectores asiduos**, es muy discutible que hayamos logrado que **los alumnos disfruten con el texto literario**. Lo

importante es la efectividad comunicativa del espectáculo y que todos los elementos se relacionan entre sí y se influyen mutuamente.

– **Didáctica del texto dramático.**

«También la filosofía del lenguaje y la gramática textual actualmente nos ayudan a descifrar el verdadero sentido de las frases de una obra de teatro. Los diálogos teatrales, aunque están inspirados en la conversación cotidiana, constituyen un discurso sólidamente organizado...» (Navarro, A., 1996, 52).

Efectivamente, el teatro, como didáctica, sirve para perfeccionar todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir). Hacer didáctica del texto dramático tendrá los objetivos:

- Aumentar la cultura del alumno.
- Aumentar su competencia teatral.
- El placer de la lectura teatral.
- Interrelacionar conocimientos artísticos.

No debemos olvidar el estudio del discurso, la palabra escrita y potenciar el lenguaje y la literatura como un arte que nos produce emociones. Vivir el encuentro con el texto dramático es un objetivo primordial en la optativa de D y T en Secundaria. La lectura y representación de textos dramáticos son importantes para la formación del adolescente, dada la poca importancia que se da en la actualidad al texto y a la verbalización, debido a los nuevos medios de comunicación. *«Es importante hacer un estudio sobre el texto, sus principales características literarias, sociales e históricos del momento.»* (Bayón, P., 2003, 120).

El trabajo de mesa es un proceso cambiante que cada vez se parece menos al comentario tradicional, basado en el juego y la improvisación.

«En efecto, existe un tipo de conocimiento, que deriva de la lectura de la obra, que es totalmente insuficiente. Si el grupo vocacional de teatro realmente pretende calar en la obra porque busca la formación de sus componentes por el teatro a la vez que la proyección social, tendrá que hacerse un estudio de todos los datos importantes en relación con la obra que se va a montar para poder interpretarla de forma exacta. Este conocimiento va mucho más allá de lo que expresa el texto dramático. Implica estudio histórico del momento, estudio del lenguaje de la obra con respecto al tema y la época, y estudio de los aspectos estéticos en relación con el contenido de la obra.» (Cervera, J., 1982, 31)

Ahora nos fijaremos el texto como fin en sí; procuraremos adentrarnos en él con el máximo rigor e intentaremos aprovechar convenientemente sus posibilidades expresivas, que son muchas. Aunque sabemos que el texto es sólo una parte del teatro, resulta imprescindible para cualquier actor ser capaz de comprenderlo y expresarlo adecuadamente. Pero quede apuntado que la mejor manera de comprender el carácter y la estructura del texto dramático es a través de su construcción. Creemos que el planteamiento, desde el principio y siempre que se hable de teatro, debe ser éste: construir un texto para después representarlo; no hay teatro si no se representa (de la misma manera que no hay cine si no se filma). A través de la creación de monólogos, mediante improvisaciones progresivamente más comprometidas con la experiencia vital del alumno, alcanzar el nivel del diálogo, elaborando una pequeña didáctica sobre los personajes, hasta aproximarse a una historia dramática con la introducción del conflicto. *«En este taller, como en cualquier otro que se organice sobre narrativa, lírica, lenguaje periodístico o publicitario, los propios textos creados son, además, los que mejor pueden ofrecer la realidad viva de la lengua para trabajar sobre ellos en el análisis fonético, morfosintáctico o semántico.»* (Álvarez–Novoa, C., 1999, 32–33).

Aunque la literatura dramática tenga características comunes a otras manifestaciones literarias que permiten establecer coincidencias en el planteamiento de algunos de los aspectos del análisis literario (sobre todo en contextualización y en la estilística), sin embargo sus peculiaridades son tan específicas que parecen aconsejar un tratamiento muy diferenciado. Creo que lo fundamental es descubrir en el análisis del texto qué es lo que les está ocurriendo a esos personajes en esas situaciones. En definitiva, enfocar el análisis fundamentalmente desde el punto de vista del conflicto.

José A. Martínez Blázquez (2000, 26–35), propone una serie de actividades muy interesantes relacionadas con los textos dramáticos. Quizá no se puedan llevar todas a cabo (depende del tiempo disponible y del tipo de alumnado, claro está), pero son todas muy accesibles y eficaces.

a) Exploración de contenidos previos:

- Escribir un relato.
- Definir palabras teatrales.

b) Motivación:

- Visitar un teatro.
- Leer escenas en clase.

c) Análisis de la obra:

- Temas de interés.
- Secuenciar en escenas.
- Acotaciones y referencias al espacio.
- Iluminación y sonido.

Sobre la teatralidad:

- Efectos y recursos teatrales.
- Rellenar las fichas sobre personajes por escenas o toda la obra.

	ESCENA “.....”
PERSONAJES ¿quiénes?	
RELACIÓN	
OBJETIVOS ¿qué desean?	
RAZONES ¿Por qué?	
ESTRATEGIA ¿Cómo actúan?	
URGENCIA o NECESIDAD	
DESENLACE	

NOMBRE DEL PERSONAJE.....
FÍSICO
GESTOS
VESTUARIO
LENGUAJE
OBJETOS
OBJETIVOS
ESTRATEGIA
EVOLUCIÓN

- Razones y motivaciones:
 - a) Polisemia y dobles sentidos.
 - b) Palabras huecas o clichés.
 - c) Campos semánticos.
 - d) Palabras derivadas.
 - e) Sinónimos y antónimos.
 - f) Registros lingüísticos.
 - g) Componentes paralingüísticos.

– Otras actividades:

- Situar los personajes en otros contextos dramáticos.

- Analizar la teatralidad de anuncios de TV.
- Abordar el montaje de la obra.
- Un resumen de la obra, etc., etc.

J. Cañas (1992, 122 a 135) propone para el análisis de mesa de un texto dramático de autor los siguientes apartados de forma resumida y esquemática:

- Fase A:
 - a) Tiempo y espacio.
 - b) Antecedentes del autor y del texto.
- Fase B:
 - a) Estructura externa e interna.
- Fase C:
 - a) Estudio de personajes y conflictos.
 - b) Lenguaje.
- Fase D:
 - a) Recursos dramáticos.
 - b) Proyecto de Montaje.

Por nuestra parte, presentamos la siguiente propuesta de trabajo de mesa diseñada para alumnado de 4º de ESO (y Bachillerato). Para niveles inferiores debe ser adaptada a sus posibilidades.

● **Presentación y motivación.**

Tiene como finalidad la de sembrar inquietudes, crear expectación en los alumnos y alumnas y predisponerlos al estudio. El conocimiento de las obras teatrales de los Siglos de Oro es un hecho importante que, como personas cultas, nos interesa conocer, y, como aficionados al arte, nos interesa saborear.

● **El teatro del s. XVII**

Hemos elegido la comedia de Tirso de Molina “*El burlador de Sevilla y convidado de piedra*”, no sólo por su universalismo (sus autores son de diversas naciones), sino porque el mito de Don Juan trasciende los límites de lo estrictamente literario para integrarse en la vida cultural humana con mucha más intensidad, desde luego, que cualquier otro personaje de los Siglos de Oro, a excepción de Don Quijote.

● **Investigación en el aula. Trabajos grupales.**

GRUPO 1º: La fórmula teatral de Lope de Vega*** Material curricular.**

- Fotocopia del “Texto dramático” en *Proyecto curricular de Lengua y Literatura española*, de J.M. BERNARDO, Valencia, 1988.
- *Arte nuevo de hacer comedias*, de Lope de Vega, Austral, Buenos Aires, 1948.
- Fotocopia del cap. XIII, “La herencia dramática” (pp. 145–162) del libro *Lope de Vega*, de Fernando LÁZARO, ANAYA, Salamanca, 1966.
- Fotocopia de *Teatro nacional del s. XVII*, de J.Mª Díez Borque, pp. 293–300.
- Fotocopia del cap. XV, “Características del arte nuevo de la comedia”, del libro de LÁZARO citado anteriormente.

*** Actividades.**

- Investigar el fundamento de la técnica teatral de Lope.
- Investigar la justificación de Lope ante la crítica de su tiempo.
- Investigar la justificación del quebrantamiento de las “reglas” en *Arte nuevo de hacer comedias*.
- Investigar las características del teatro de Lope en *Arte nuevo de hacer comedias*.
- Diversidad temática de personajes y géneros.

GRUPO 2º: Tema y acción dramática en *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*.*** Material curricular.**

- Fotocopia de “La leyenda y el mito. La tradición literaria”, pp. 9–16, del libro *Don Juan*, de E. GALÁN y C. FERREIRO.
- Ejemplares de la comedia *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*, edición de A. RODRÍGUEZ, Cátedra, Madrid, 1990. Introducción (pp. 25–33).

*** Actividades.**

- Investigar las fuentes literarias.
- Investigar las posibles fuentes históricas (personajes históricos como posible fuente de inspiración).
- Determinar la originalidad de Tirso y sus secuelas en el arte europeo posterior.
- Investigar cómo se desarrolla el tema del burlador de mujeres en la comedia.
- Investigar cómo se desarrolla el tema de la burla de los valores sobrenaturales.
- Determinar la justicia divina a lo largo de la obra.
- Determinar qué función tiene el verso “¡Qué largo me lo fiáis!”, que se repite con frecuencia.

GRUPO 3º: Estructura de la obra.* Material curricular.

- Varios ejemplares de la comedia.

* Actividades.

- Determinar la estructura externa.
- Investigar si esta estructura tiene correspondencia con el **planteamiento** (exposición), **nudo** y **desenlace**.
- Determinar la estructura interna. (Tener en cuenta que la acción dramática se configura en torno al doble título de la comedia: **El burlador de mujeres** (el libertino) y **la ofensa a los muertos**. Por consiguiente, la estructura interna tiene dos partes:

Primera parte: La burla de las mujeres. Completar en el cuadro los distintos apartados:

Aventuras amorosas (nombre de las mujeres burladas)	Caracterización social. Estado civil.	Medio empleado para el engaño.	Consecuencias.
Isabela	Duquesa. prometida al Duque Octavio	Suplantación de la personalidad por de promesa de matrimonio.	Huida rápida facilitada por D. Pedro Tenorio.
.....
.....

Segunda parte: Huésped del convidado de piedra.

- Investigar en qué acto y escena se inicia esta segunda parte de la estructura interna.
- Determinar el desarrollo de estos tres elementos: – Determinar en qué consiste la ofensa y la burla a los muertos; – Determinar en qué consiste la cena macabra; – Determinar cómo muere Don Juan Tenorio.

GRUPO 4º: Tiempo y espacio.* Material curricular.

- Ejemplares de la comedia.

* Actividades relativas al tiempo.

- Determinar en qué siglo se sitúa la acción dramática.
- Determinar si la acción dramática sigue un orden lineal o, por el contrario, hay desorden cronológico.
- Determinar, si es posible, el periodo de tiempo vivido por los personajes en la comedia en relación a sus movimientos. Para llevar a cabo esta actividad, puede seguirse el siguiente cuadro:

Actos	Escenas	Investigar el tiempo transcurrido y señalar las expresiones que lo indiquen.
1º	1-2-3-4-5-6-7-8-9	- noche “¿Anoche con Isabela/ un hombre en palacio...?” - mañana del día siguiente: “¿tan de mañana, señor, te levantas?”.

* Actividades relativas al espacio.

- Investigar los espacios de la acción dramática indicando su caracterización, localización y justificación dramática de su variedad. Para llevar a efecto esta actividad puede seguirse el siguiente cuadro:

Actos	Escenas	Lugar
1º	1-2-3-4-5-6-7-8-9	- Palacio real. Nápoles.
.....
.....
.....

GRUPO 5º: Los personajes.

* Material curricular.

- Ejemplares de la comedia.
- *Historia del teatro español*, Tomo I, F. Ruiz, Cátedra, Madrid, 1979, pp. 207-210.

* Actividades.

- Determinar cómo son los personajes. Para realizar la descripción física y moral de éstos, puede emplearse el siguiente cuadro. Hay que pensar que un mismo rasgo puede ser común a varios personajes. Debido al abundante número de personajes nos vemos obligados a seleccionarlos en tres cuadros:

Rasgos físicos y morales	Diego Tenorio	Juan Tenorio	Catalinón	Rey de Nápoles	Duque Octavio	Pedro Tenorio
Cabellos						
Ojos						
Apostura						
Sinceridad						

Valentía						
Cobardía						
Agresividad....						

Rasgos físicos y morales	Marqués de la Mota	Gonzalo de Ulloa	Rey de Castilla	Fabio	Isabela	Tisbea
Cabellos						
Ojos						
Apostura						
Sinceridad						
Valentía						
Cobardía						
Agresividad						
Solidaridad						
.....						
.....						
.....						

Rasgos físicos y morales	Belisa	Anfriso	Coridón	Gaseno	Batricio	Ripio
Cabellos						
Ojos						
Apostura						
Sinceridad						
Valentía						
Cobardía						
Agresividad						
Solidaridad						
.....						
.....						
.....						

– Determinar el móvil de acción de cada personaje.

GRUPO 6º: La escenografía.

* Material curricular.

- Varios ejemplares de la comedia. Introducción, pp. 65–69.
- “Teatro nacional del s. XVII”, de J.Mª Díez Borque, pp. 279–288.

* Actividades.

- Determinar la escenografía necesaria para la puesta en escena de esta comedia.
- Análisis de la métrica y el “decoro poético” en las normas de Lope y en el lenguaje de los personajes. Figuras. Mitología. Lenguaje coloquial y jergas. Los nobles y Catalinón.

Puesta en común: debate.

Como en la narrativa y en la lírica, cuando los alumnos y alumnas finalicen las actividades programadas se llevará a cabo una puesta en común. Cada grupo preparará la exposición oral de su trabajo y después se entablará un debate en el que el profesor actuará de moderador.

• **Trabajo individualizado.**

Se seguirá confeccionando el fichero léxico en el que aparezcan palabras cuyo significado desconocen por orden alfabético.

* Actividades formativas (actitudes, valores y normas).

- Reflexionar sobre el comportamiento de Don Juan para valorar si sus actitudes responden a una sociedad machista y de discriminación sexual de la mujer.
- Redactar una composición en la que quede patente una actitud de tolerancia y respeto por las ideas de los demás.
- Actitud crítica ante los valores de la sociedad, manifestada a través de los personajes de *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*.
- Actitud crítica ante el empleo restringido del valenciano en la creación literaria. A este respecto puede ser interesante hablar sobre la Academia de los Nocturnos Dramaturgos Valencianos del s. XVII.

* Actividades creativas.

- Componer una pequeña pieza dramática o un entremés.
- Transformar el texto narrativo “La aventura de los molinos de viento” del *Quijote* en un texto dramático.

• **Trabajo en el grupo clase.**

Lugar: Teatro de la ciudad.

Asistencia a la representación dramática de *El burlador de Sevilla*. En su defecto, asistir a la representación de otra comedia. Por último, siempre cabe la posibilidad de hacer teatro leído en clase o ver la obra en el vídeo.

Al día siguiente, en clase, se comentará la obra siguiendo un guión debidamente preparado. El profesor actuará de moderador.

En conclusión, planteamos ante el texto las dos preguntas consabidas: (*Cervera, J., 1988, 86–87*).

- ¿Qué dice el texto?
- ¿Cómo lo dice?

Para su mejor comprensión convendrá analizar estas cuestiones en tres apartados:

A) *¿Qué dice?*

Lo que expresa el texto se representa por dos vías complementarias:

- La *denotación*, es decir, lo que comunica directamente el texto.
- La *connotación*, que es lo que el texto comunica secundariamente como valor añadido por evocación, por conexión.

Como se ve, esta pregunta centra su interés en lo que denominamos *fondo* o *contenido* del texto.

B) *¿Cómo lo dice?*

Aquí entra la aplicación y consiguiente valoración de todos los recursos gramaticales y literarios. Es evidente que estos recursos crean un clima que influye en lo que se dice. La misma comunicación, dicha de una forma o de otra, produce unos efectos u otros. El interés de la pregunta se centra en lo que denominamos *forma* o *expresión*.

C) El *contenido* del texto se puede hacer explícito mediante la respuesta a una serie de preguntas válidas para analizar cualquier acción.

Las actividades que exceden al comentario literario y que pueden arrancar de él, como antes señalábamos, se pueden reducir a tres grupos que las relacionan con:

- a) La *creatividad*, paralela o divergente al texto. Aquí caben infinidad de matices y ejercicios.
- b) La *recreación*, mediante la *dramatización*, preferentemente, excelente ejercicio de coordinación.
- c) El *juego*, complementario del texto, con una ocupación parcial del mismo para actividades lúdicas.

9. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL ESPECTÁCULO TEATRAL.

Para acercar el mundo del teatro a nuestros alumnos, podemos acudir a representaciones fuera del Centro, o traerlas a nuestros Institutos.

«Estas actividades parten de la idea de que la asistencia al teatro puede ser muy útil desde un punto de vista pedagógico, al educar capacidades que tienen que ver con la atención, la observación, el análisis, la interpretación y la exposición, tanto oral como escrita, de todo tipo de descubrimientos y conclusiones; la educación de la sensibilidad; los comportamientos en grupo; la creación de hábitos culturales y sociales, etc.» (Martínez Blázquez, J.A., 2000, 35–39).

Dentro del marco educativo en el que nos movemos, los profesores debemos buscar soluciones imaginativas a los retos que nos plantea la motivación y diversidad del alumnado. La asistencia al teatro puede cubrir estas expectativas: (Martínez Blázquez, J.A., 1996, 37 a 46).

- Por tratarse de algo diferente.
- Presenta al alumno su realidad.
- Socializa al alumnado.
- Se divierte.
- Forma su mente.
- Provoca su imaginación y desarrolla su afectividad.
- Desarrolla su actitud crítica.
- Actitud positiva al plurilingüismo.
- Anima a leer teatro.
- El alumnado aprende a valorar su cuerpo como instrumento de expresión.
- Reflexionará sobre la comunicación.

Por tanto, la asistencia al espectáculo teatral se convierte en un vehículo extraordinario con el que conseguir las finalidades previstas por el sistema educativo: el desarrollo de la personalidad del alumno, de su capacidad lingüística, el respeto, la tolerancia, la adquisición de costumbres intelectuales y de conocimientos, el respeto a la pluralidad lingüística, la formación para la colaboración y la solidaridad... Convivencia, solidaridad, comunicación, expresión, comprensión, análisis, reflexión, valoración crítica...

9.1. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS DEL ESPECTÁCULO TEATRAL.

• Preinformaciones.

- TÍTULO: campo de referencia. ¿Personajes? ¿Circunstancias espacio-temporales? ¿Tema? ¿Conflicto? ¿Simplemente marketing y publicidad cridanera?
- CARTEL Y PROGRAMA DE MANO: Informaciones que aporta. Realidades que sugiere.
- CRÍTICAS sobre el espectáculo: orientaciones y valoraciones.
- GÉNERO, TEMÁTICA, AUTOR..., que suponen alguna clase de condicionamiento.
- EXPECTATIVAS.
- EL LOCAL, EL ESCENARIO A LA ENTRADA, MÚSICA DE FONDO, EL PÚBLICO...

● **Morfosintaxis del espectáculo (elementos y funcionalidad dramática).**

– *Supersecuencia o situación dramática nuclear.*

- * Personajes protagonistas.
- * Relación básica.
- * Deseos, objetivos.
- * Razones que los motivan.
- * Conflicto.
- * Desenlace.

– *Estructura.*

Hay que marcar los grandes momentos de la fábula, qué aporta cada uno de ellos a la progresión de la acción, momentos de clímax, escenas frontissa o gorgs.

* EL COMIENZO: Presentación de la situación. Elementos para atraer nuestra atención. Dosificación de la información. Expectativas que presenta.

* PARTE CENTRAL: Resortes de la acción. Acontecimientos o factores que hacen progresar la situación inicial. Momentos de tensión/distensión.

* EL FINAL: Coherencia con el conjunto. Abierto o cerrado. Momentos o situaciones dramáticas con especial fuerza e impacto.

– *Personajes/Actores-actrices.*

* Delimitar los personajes dominantes. Justificación. Relaciones (familiares, sociales, profesionales, etc.).

Caracterización:

- Fisonomía.

- Gestualidad y movimientos.
- Paralingüística e idioléctica.
- Maquillaje y peluquería.
- Vestuario.
- Objetos.

* Deseos y objetivos. Razones que los impulsan. Comportamiento: estrategias que desarrollan. Contradicciones que los caracterizan.

* Creación del personaje. ¿Es adecuado el actor–actriz al personaje? ¿Es un personaje teatralizado? ¿Es imaginativa? ¿Es convincente? ¿Tiene fuerza y energía?

* Actor–actriz y espacio:

- Relación con el mobiliario y los objetos del decorado.
- Ocupación del espacio.
- Relaciones con el resto de personajes en el espacio.

– *Espacio escénico.*

* ESPACIO DRAMÁTICO: lugar o lugares donde transcurre la fábula.

* ESCENOGRAFÍA:

- Estilo escenográfico: realista, mimético, estilizado, expresionista.
- Materiales.
- Perspectiva plana o tridimensional.
- Creación de ambiente.
- Funcional para el actor–actriz.

* ILUMINACIÓN: Funciones de la luz; colores destacados...

– *Música y efectos sonoros.*

* Música dentro de la fábula o ficción (personajes que tocan un instrumento o cantan). Estilo. Funcionalidad.

* Música externa. Tipo y momentos en que se ofrece. Funciones (atmósfera, contrapunto, articulación, reconocimiento).

* Efectos sonoros. Aportaciones.

– *Tiempo.*

* TIEMPO DE LA FÁBULA. Época que se representa. Distorsión o fidelidad. Medios de expresión (escenografía, vestuario,...).

* TIEMPO DE LA ACCIÓN:

- Manera de hacerlo presente, si se sucede.
- Tiempo o ritmo: aceleraciones y retardamientos.
- Manipulaciones y distorsiones. Tiempo subjetivo. Combinaciones.

● **Sentido.**

Una vez descritos los elementos y analizada su sintaxis y su funcionalidad dramática, hay que analizar su sentido y valorar la coherencia del conjunto. Desde el punto de vista de:

* CONCEPCIÓN ESTÉTICA GLOBAL. Estilo. Atmósfera que crea.

* TEMA Y TEMAS que se nos plantean. Posicionamiento. Originalidad. Actualidad.

Intensidad crítica.

Podemos comparar, incluso el texto dramático (si lo hay) con la obra teatral, cómo el director reafirma, cambia, reelabora, etc., ese texto.

● **Recepción.**

Se trataría de analizar nuestra actividad como público, y encontrar las razones de la satisfacción o el desencanto que nos ha producido el espectáculo e intentando responder a las preguntas: *qué es lo que me ha gustado y por qué.*

Nivel de recepción. Causas de una recepción diferente:

- Local: espacio, acústica.
- Público.
- Actores–actrices: no sentir o no entender lo que hacen, cómo visten, etc...
- Estructura: presentación confusa. Comienzo sin interés y desconexión. No presenta una progresión atractiva, no hay sorpresa, todo es muy plano.
- No integración de los diferentes elementos. Excesiva información, no selección ni claridad.
- Lectura horizontal: excesiva identificación o empatía.
- Tema sin interés, demasiado tópico y visto.
- Escasa originalidad y agotamiento plástico (escenografía, vestuario, etc., planos y sin atractivo).
- Excesivas expectativas para la pre–información.
- Problemas personales, físicos, psicológicos, etc.

Con todo esto se promueve no sólo la autonomía de los alumnos en aspectos cognitivos e intelectuales, sino también en el desarrollo social y moral. El Área de Lengua (castellano y

valenciano) que, por nuestra especialidad, más directamente hemos trabajado, pretende conseguir un desarrollo de la competencia comunicativa plena de la lengua oral y escrita, con la finalidad que los alumnos aprendan a dialogar, a pensar, a expresarse desde el principio, a manipular y jugar con el lenguaje, a hacer uso de la crítica, a reflexionar sobre el instrumento de la lengua.

Desde esta perspectiva, el profesor Martínez Blázquez ofrece una batería de actividades que, grosso modo, sería:

- a) Actividades relacionadas con contenidos actitudinales.
 - Atención a la puntualidad, tanto del público como de la representación; a los comentarios antes de acceder al local; a los comportamientos observables tanto antes de entrar a la sala como mientras se acomoda el público en sus localidades; a las conductas adecuadas y reprobables durante la representación y al acabar y salir el público.
- b) Preparación del alumnado:
 - Repartimos tareas por grupos: cada grupo observará algún elemento dramático (maquillaje, vestuario, luz, música, etc.). Al volver a clase se expone en común.
- c) Verbalizar la experiencia:
 - Descripciones del edificio teatral, programa de mano, tipo de público.
 - Resúmenes del argumento.
 - Debates sobre aspectos polémicos de la obra.
 - Interpretación de diálogos.
 - Entrevistas a actores, anuncios publicitarios, noticias de prensa, fotos, vídeo, críticas teatrales, etc., etc.

Estos dos capítulos de la Fundamentación didáctica suponen el puente básico entre la Fundamentación teórica anterior y la Parte Práctica de esta tesis. Cualquier experiencia o proyecto llevado a cabo con el alumnado toma sus fuentes e inspiración, es decir, hace referencia continua a las propuestas aquí formuladas en esta tercera parte.

● CAPÍTULO VIII

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LOS DESAJUSTES EMOCIONALES Y EN LA FORMACIÓN DE LA PERSONALIDAD.

1. El sentido de educar en esta propuesta didáctica.
2. Estrategias de actuación ante la conflictividad.
3. Habilidades de comunicación.
 - 3.1. Resolución de conflictos.
4. Reglas pedagógicas para dominar mejor la práctica de la enseñanza.
 - 4.1. Claves de intervención.
 - 4.2. Programación de las actividades en grupo.
 - 4.3. El papel del profesor en el aula.
 - 4.3.1. Dinámica de grupo.
 - 4.3.2. La orientación en el proceso educativo.
 - 4.4. Pedagogía de los juegos.
 - 4.5. Técnicas sociométricas en educación.
 - 4.5.1. El sociograma.
 - 4.5.2. Teoría de las redes sociales.
 - 4.5.3. Test sociométrico aplicado al grupo de D y T de 4º ESO.
5. Educación para la prosocialidad.
 - 5.1. Los comportamientos prosociales.
6. Educación emocional.
 - 6.1. Expresión y reconocimiento de las emociones.
7. La eutonía.
 - 7.1. Relajación.
 - 7.2. La respiración.
 - 7.3. La meditación y la concentración.
 - 7.4. La visualización.

7.5. El masaje.

7.6. El yoga.

7.6.1. Yoga para adolescentes.

8. La D y T como instrumentos de prevención y salud.

8.1. La actividad dramática como crecimiento personal.

8.2. Los recursos del actor.

8.3. Las técnicas dramáticas.

«En el teatro se trata ahora de implicar a la gente en procesos, de hacerles participar. (...) Que la gente se pregunte ¿cómo me habría comportado en esa situación? Y que le venga a las mientes que ellos son también fascistas potenciales si sobreviene una situación semejante.»

Heiner Müller

«Sí que se puede afirmar, sin embargo, que la idea de que el inconsciente es un teatro en el que estamos siempre representando la misma tragedia —el complejo de Edipo— encierra este gran descubrimiento en unos límites demasiado estrechos.»

*M. Larrauri, **El deseo, según Gilles Deleuze***

CAPÍTULO VIII

1. EL SENTIDO DE EDUCAR EN ESTA PROPUESTA DIDÁCTICA.

1.1. EDUCAR PARA SER PERSONAS.

«En este sentido, vale la pena recordar las enseñanzas Socráticas expuestas en el Teeteto de Platón, sobre la “convicción de que la función del maestro consiste en ejercer una partería psíquica o intelectual”.» (Bowen, J., 1997, 136)

Es decir, en sacar a la luz, ayudar a parir en el otro aquello que ya está presente en su espíritu, y de lo cual no es consciente. El deseo primordial de nuestra sociedad es el de experimentar un gran placer al poseer. Así *«mi propiedad constituye mi yo y mi identidad.»* (Fromm, E., 1997, 83)

¿Qué es bueno para el hombre? Basado en esta orientación que enfatiza la eficacia del sistema, nuestra sociedad occidental engendra maneras de vivir patógenas que enferman al individuo y, por consiguiente, a la sociedad. Si se orienta el desarrollo social considerando los valores éticos y humanos, tenemos que retornar, de modo imprescindible, al conocimiento, conservación y fomento de un *nuevo ser humano*, de un hombre que tenga conciencia de sí mismo. Es increíble que un modo de ser tan caótico, tan tenebroso, tan enfermizo sea considerado como normal y como ideal de realización humana. Cuando prevalece una orientación hacia el *Ser*, no se crea un distanciamiento entre mi conducta y mi verdadero *Ser*.

«La estructura de mi carácter, la verdadera motivación de mi conducta, constituye mi Ser auténtico.» (Fromm, E., 1997, 99)

Otra enorme ganancia conseguida con una manera de vivir que fomente el *Ser*, es el de la vivencia de la *alegría*. Esta orientación social hacia el *tener* crea un distanciamiento, entre lo que uno *es*, y *siente* y experimenta interiormente, y lo que *muestra*. Cuando desarrollamos una vida en que prevalece el *Ser* y no el *tener*, accedemos a una posibilidad genuina para ejercer nuestra libertad. Uno de los lastres más devastadores que produce a nivel psicológico la orientación socioeconómica actual cuya filosofía se basa en el *Tener* y no en el *Ser*, es que las gentes no desarrollan ni acrecientan la *conciencia* de su *yo*.

Un ser humano con identidad es bello. Un hombre bello tiene el coraje de obedecerse a sí mismo. La educación debe comprometerse ante esta necesidad de evolución. No es sensato, ni alienta a vivir, el continuar con un destino en el que: «...no somos los que elegimos; la sociedad elige por nosotros nuestras artes, nuestras ocupaciones, nuestros matrimonios, nuestra religión. Somos soldados de desfile.» (Emerson, R.W., 1994, 36)

Siempre, en todas las épocas, los seres *humanos* más evolucionados interiormente han planteado esta necesidad de *ser uno mismo*. Porque nuestros dirigentes tienen una clara conciencia sobre el rendimiento y la eficacia vistas como sinónimo de prosperidad económica sin importar nada más, y hacia estos fines de rentabilidad dirigen a las gentes. Desde el punto de vista educativo es un desacierto que los profesores hayamos olvidado que estamos para educar.

En la práctica esto se evidencia en la preocupación desmedida por el logro de metas y objetivos relacionados con la adquisición ni siquiera de conocimientos, sino de información, sin preocuparnos el desarrollo de actitudes, valores, formas de pensar y obrar, maneras de sentir, de comportarnos ante la realidad, de comprometernos con la vida. Nos olvidamos por completo de la *formación* del *SER* del alumno y, por lo tanto, también de la incidencia de nuestro *SER* como maestros en esta *formación*.

El sentido de educar está en nuestras manos, debe ser una preocupación consciente. Debemos asumir responsabilidad, ser comprometidos. A través de lo que enseñamos debemos estimular en las personas:

«El amor por las cosas que agrandan los límites del Yo, hasta que la humanidad entera y lo que esa humanidad debería ser formen parte de los deseos habituales. La dificultad de la educación, está en la escasez de personas con la altura espiritual suficiente para llevar a cabo una tarea tan ingente. Porque el ejemplo es aquí más poderoso que todo el cúmulo de preceptos que ha producido

el Parlamento de los moralistas; y sólo pueden darlo los que poseen esas raras cualidades que deben enseñar.» (Russell, B., 1996, 63)

1.2. INFLUENCIA CURATIVA DEL ARTE.

La vivencia de la experiencia estética es altamente formativa para los seres humanos, porque nos lleva a apreciar, sentir, valorar, un significado nuevo, más elevado, un sentido que nos levanta por encima de la vivencia cotidiana hacia una visión más grande de la existencia. El acceso a la experiencia estética debe ocupar un lugar significativo en la educación y la vida. Todos los actos son susceptibles de ser vividos estéticamente y nos permiten experimentar un gratificante sentido existencial, una satisfacción íntima, la presencia de la felicidad. *«Vivimos un momento de total salud psicológica».* (Ferrucci, P., 1987, 259). Por ello, después de una experiencia estética, no volvemos a ser los mismos, ya que, para que ella se dé, tiene que involucrarse todo nuestro ser.

Son muchísimos los ejemplos que pueden ser mostrados para observar cómo la belleza dota de una dimensión más profunda, impactante e inteligente, la comprensión de cualquier fenómeno. La imaginación permite que se intensifique la vida mental. El arte y la belleza vivifican las ideas. En una experiencia estética *«algo emerge a la luz, y eso es lo que nosotros llamamos verdad.»* (Gadamer, H-G., 1996, 290).

La experiencia de la belleza está más allá de la experiencia real, se eleva por encima de lo real y crea un mundo imaginativo. Para poder tener una experiencia estética, no podemos quedarnos en la percepción de lo real, sino que ponemos en juego nuestra imaginación para transformar lo real en belleza. Poniendo en juego la imaginación a partir de lo real, creamos emociones, construimos configuraciones, destacamos la intuición del pensamiento, le damos libertad a la conciencia, todo ello para centrar nuestra atención en una actitud contemplativa que nos permite extraer o destacar la belleza.

«...la belleza es una cualidad de ciertos objetos imaginarios que nos infunden una nueva intensidad de vida; y siendo éstos objetos productos de la imaginación, la conciencia opera respecto de ellos con libertad y esta vida libre posiblemente sea la fuente del goce estético.» (Kogan, J., 1986, 15).

1.3. VIVIR UNA EMOCIÓN PROFUNDA.

Uno de los efectos penetrantes que suscita la experiencia de la belleza es entrar en contacto no sólo con lo más profundo y humano que tenemos en nosotros, sino también con una esfera de valores esenciales cósmicos, universales. Esto nos hace sentirnos un ser integrado. Experimentamos

una sensación ilimitada de libertad, un gran optimismo ante la vida, una penetrante sensibilidad, y entramos en contacto con la esencia de valores universales como el amor, la solidaridad, la justicia, un gran sentido moral, valor, sinceridad, etc. Este tipo de experiencia es común entre los hombres de ciencia, los artistas, los místicos. Pero también puede arribarse a ella a través de la vivencia estética, de la psicoterapia, de la vivencia del amor, de la contemplación del arte, de la relajación, del silencio, de la comprensión de una idea, de la experiencia de distintas actividades en las cuales el cuerpo y la mente están totalmente involucradas, del ayuno, de un ritual espiritual, de la meditación, etc.

Maslow en sus investigaciones encontró que todos los seres humanos a lo largo de nuestra existencia tenemos el privilegio de arribar tarde o temprano a este tipo de experiencia, lo que ocurre es que se nos enseña a no hablar de ellas, a olvidarlas, a tratar de reprimirlas, a considerarlas sin sentido o vergonzosas, o ridículas, o excéntricas, o producto de la ignorancia, o patológicas. Este tipo de personas incapaces de reconocer en sus vidas estas experiencias trascendentes, fue llamado por él “anaclimáticos”.

Cuando contemplamos “descarnadamente” y sin “tapujos” que en nosotros existe la potencia del odio, de la maldad, del desamor, de la envidia reconocemos también que esta instintividad humana puede ser transformada hacia el bien. No reprimida, no negada, sino comprendida y potenciada hacia la vida. La experiencia estética nos sumerge en nuevo plano de la vida emotiva con unos fines distintos de la vida práctica y cognoscitiva. La experiencia estética es, ante todo, una experiencia emotiva. Otra característica del proceso de una vida plena consiste en una mayor tendencia a vivir íntegramente cada momento.

En nuestra misión educativa nosotros, los maestros, debemos velar porque a través de las asignaturas que enseñamos, nuestros alumnos tengan una experiencia estética. La carencia de un sano y fuerte desarrollo afectivo genera también actitudes simplistas y recortadas de “sensiblería ramplona” o “excesiva y superficial emotividad”. Las gentes no logran apreciar el carácter genuino de los sentimientos y por tanto la expresión aparente de las emociones es lo que arrastra y parece ser prioritario. Una educación que desconoce nuestra *sensibilidad humana* es inconcebible y, sin embargo, es lo más generalizado, aún en los países que alardean de gran desarrollo social. La educación del hombre para *SER* tiene que considerar los *sentimientos*. La formación de las actitudes tiene que ser otra preocupación convertida en vivencia en este tipo de educación. Si nuestros alumnos se llevan en su piel esta lección de que ser humano, esto es sensible, cálido, inteligente y auténtico, es algo noble y estimulante, habrá valido la pena estar con ellos.

«La búsqueda de la seguridad a cualquier precio puede resultar agobiante si nos lleva a una existencia monótona, de costumbres encasilladas. A fuerza de evitar los imprevistos, se corre el riesgo de desperdiciar la vida.» (Steven, J.L., y Garske, J.P., 1988, 162)

El aburguesamiento y el ascetismo se juntan en sus extremos. Los dos son el anti-placer, la anti-vida, aunque sigan programas contrarios. No hay nadie completamente libre. El que quiera ser libre tiene que evolucionar y evitar la anarquía y la rebelión. El que tenga miedo corre el riesgo del conformismo y la sumisión. Sentimos necesidades imprescindibles para la evolución de nuestra vida psicológica. Las principales son: El amor y la ternura (amar y ser amado), la seguridad, la libertad, la sensación de ser útil para algo o para alguien, la afirmación, la autonomía.

«El móvil de la creatividad parece ser la misma tendencia que se revela como la fuerza curativa más profunda: “la tendencia del hombre a realizarse, a llegar a ser sus potencialidades”. Con esto me refiero al impulso a expandirse, crecer, desarrollarse, y madurar que se manifiesta en toda la vida orgánica y humana.» (Rogers, C.R., 2000, 304)

2. ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN ANTE LA CONFLICTIVIDAD.

El problema salta a la vista; pero la explicación no es fácil de encontrar. Se aducen infinidad de causas contradictorias. Se afirma, por ejemplo, que la conducta agresiva es debida a estrés, a una sobrecarga en la sociedad de rendimiento. Ahora bien, una encuesta entre jóvenes revela motivos muy diferentes: aburrimiento y poca exigencia.

«Si entendemos por mimos una rápida y fácil satisfacción del instinto, podemos decir brevemente: los mimos conducen a la agresión.» (Von Cube, F., 1985, 71 a 77).

Estamos faltos de esfuerzo, de aventuras. El mundo se ha vuelto aburrido, ofrece pocos estímulos. Los nuevos medios de comunicación incitan menos a la comunicación personal. El desempleo conduce a la agresión. En las formas de conducta se distinguen tres ámbitos: 1) Eliminación de potenciales agresivos por persuasiones dogmáticas: Ej. terrorismo. 2) Canalización de agresividad por alcohol y drogas, agresión contra sí mismo. 3) Consumación de la agresividad por fines alternativos: voluntad de mejorar.

En este sentido, parece confirmarse que los mecanismos que subyacen en algunos de los incidentes relacionados con comportamientos agresivos entre escolares hacen referencia a un escaso autocontrol que les impide desarrollar procesos de pensamiento necesarios para valorar, negociar y arbitrar discrepancias entre compañeros. Las creencias desajustadas en ocasiones sobre amenazas inexistentes llevan a algunos escolares a reaccionar impulsivamente y de forma desproporcionada.

Generalmente se trata de alumnos que no han adquirido habilidades para responder con pautas de pensamiento más normalizadas a este tipo de incidentes. Su excesiva impulsividad les impide, por ejemplo, valorar la situación en la que se encuentran, ponerse en el lugar de la otra persona con la que están, dialogar, pensar en las consecuencias, controlar y dirigir sus pensamientos.

Existe además una estrecha relación entre esta falta de habilidades de autocontrol y la excesiva vulnerabilidad emocional. Hecho éste que significa que los escolares agresivos suelen ser más frágiles emocionalmente y con menor resistencia al fracaso. Si a esto le añadimos que presenten incorrecciones en la interpretación que realizan de los sucesos, parece innegable afirmar que nos encontramos ante estudiantes que presentan indicadores de un elevado riesgo social, personal y escolar.

«Las relaciones interpersonales inciden directamente en los conflictos entre alumnos, en las agresiones entre profesor–alumno y viceversa y la disrupción o dificultad del proceso de aprendizaje dentro del aula.» (Fernández, I., 1997, 27 a 39).

Sin embargo, cada tipo de hecho conflictivo exige unas intervenciones diferenciadas que apuntan a tres objetivos básicos: prevención, intervención y resolución del conflicto. La adopción de algunas de estas medidas puede verse afectada por las características internas de cada centro. Así, por ejemplo, hay que tener en cuenta que las escuelas grandes y las de enseñanza secundaria necesitan más tiempo para elaborar la normativa. Por tanto, la reducción efectiva de las agresiones puede retrasarse. Es probable que, en estas escuelas, la consecuencia más inmediata de las acciones que se adopten consista en que los alumnos hablen de forma más abierta sobre las agresiones y busquen ayuda.

A pesar de que de forma casi permanente las investigaciones realizadas en el campo educativo se han mostrado más interesadas en conocer los entresijos de la dimensión intelectual, que en analizar las variables de carácter afectivo, este desinterés exhibido durante años no ha sido óbice para que en los últimos tiempos, en diferentes países se hayan elaborado programas educativos encaminados a modificar patrones desadaptativos por otros más adaptativos que puedan proporcionar a los escolares mayores niveles de bienestar personal, social y mejores logros académicos.

«En otros países, el aprendizaje de la educación emocional constituye una práctica educativa mucho más consolidada, y los programas de alfabetización emocional forman parte del currículum escolar.» (Espejo, B., 1999, 221 a 235).

¿Cómo puede la sociedad prevenir y remediar la aparición de estos síntomas tan preocupantes, y que no se perpetúen? Una de las respuestas que goza de amplio consenso social y en

la literatura especializada, consiste en la potenciación de los contextos educativos formales, creando entornos que permitan experimentar relaciones interpersonales seguras y potentes donde puedan desarrollarse personas generosas, comprensivas, tolerantes. Por lo tanto, instaurar entornos escolares enriquecidos y óptimos para la convivencia debiera ser un objetivo a lograr a través del cambio y la reforma de los centros escolares. Alcanzar este objetivo puede suponer una primera respuesta importante para prevenir la violencia e intimidación social.

En nuestro país, la reciente reforma de la enseñanza supone un impulso para afrontar esta tarea y satisfacer las expectativas sociales. Quisieramos destacar tres aspectos que son cruciales, en la implantación de la LOGSE, para conseguir transformar las aulas en entornos favorecedores de relaciones interpersonales cooperadoras y afectuosas:

- La disminución del número de alumnos por aula, lo que puede favorecer relaciones más estrechas entre el profesor y los alumnos y éstos entre sí.
- La reorientación del currículum para promover desarrollo social y personal, a través de las materias transversales (Educación para la Paz, Educación Moral y Cívica, y otras) y el empleo de metodologías activas que favorecen la implicación de los estudiantes y unas relaciones interpersonales más estrechas.
- La mayor capacidad de decisión otorgada a los profesores para adaptar el currículum general a cada escuela en particular, y para desarrollar características docentes propias de acuerdo con las necesidades.

«El término intervención tiene una larga tradición en psicología, entendido como acciones preventivas o remediativas que se dirigen a paliar el riesgo o la incidencia de problemas utilizando recursos y marcos de las terapias psicológicas.» (Trianes, M^a. V. y Muñoz, A. M^a., 1997, 121 a 124).

Los procedimientos instruccionales que sugieren los diseños curriculares base, se relacionan con la participación activa de los alumnos en los procesos educativos, la organización en grupos de trabajo cooperativo, el empleo de debates morales, la dramatización, etc.

- La labor conjunta del centro como contexto formativo de actitudes y valores.
- Atención a la diversidad en todas sus modalidades.
- Atención individualizada a elementos disruptivos.

La implicación de padres, profesores y alumnos en aplicación de las normas, el respeto al otro y el clima favorable de centro. La necesidad de crear o favorecer momentos de encuentro de los distintos agentes de la comunidad educativa supone adjudicar y priorizar tiempos para que se den.

De nuevo la figura del profesor se revela como trascendental en contextos instruccionales en los que se pretende favorecer el entrenamiento en estrategias metacognitivas. En la práctica educativa, el cometido del docente debe orientarse a:

- Delimitar la problemática y percibir las necesidades, intereses y objetivos particulares de los estudiantes.
- Colaborar con los alumnos en el establecimiento de los objetivos personales y su relación con los objetivos de aprendizaje.
- Ayudar a los alumnos a establecer relaciones entre los contenidos de aprendizaje con sus necesidades.
- Exhortar a los estudiantes a que asuman responsabilidades cada vez más importantes.
- Facilitar a los estudiantes oportunidades para el desarrollo de la autoconciencia.
- Establecer un clima emocional positivo.
- Fomentar las estructuras de aprendizaje cooperativo.
- Subrayar el valor del cumplimiento del alumno, el valor de las destrezas y habilidades singulares de los estudiantes.
- Recompensar las realizaciones de los estudiantes y estimular a recompensarse a sí mismos y a sentirse satisfechos y orgullosos de sus realizaciones.

Cómo se consigue por la educación la ecología de la conducta:

A) Plantear exigencias:

- 1) No mimar. Exigir esfuerzos.
- 2) Exigir trabajos productivos, trabajo activo.
- 3) A los niños y jóvenes también tenemos que ofrecerles múltiples posibilidades de gastar su potencial de actividad. Tiene gran importancia el deporte; y la tienen igualmente la danza, el arte, la cultura y las actividades en la naturaleza.

B) El segundo paso de la educación, el de capacitar para la propia dirección, puede dividirse asimismo en tres puntos:

- 1) A través de los años el joven ha de ser instruido sistemáticamente sobre el nexo de interdependencias en que se halla enmarcada la ecología de la conducta.
- 2) Ritualización de acciones agresivas. Buscar posibilidades de deshacerse de la agresión.
- 3) Hacer al joven responsable de sus decisiones.

El término “prevención” se ha tomado del ámbito de la Salud pública. Hoy día, los investigadores lo han incorporado a sus parcelas de conocimiento (pedagógico, psicológico, sociológico, biológico, etc.). Sobre todo si sus intereses se centran en acciones específicas e instrumentales previas a la presencia de un problema. Tradicionalmente se han establecido tres

niveles de prevención: primaria, secundaria y terciaria, aunque el término prevención tiene un proceso globalizador.

En torno a los tres niveles preventivos, es importante destacar una serie de aspectos relevantes para el ámbito educativo: (*Gutiérrez, M^a. C. y Santos, M^a. A., 2000*)

- La prevención primaria es la que tiene que ver, en mayor medida, con el marco del enfoque preventivo en sí mismo.
- La prevención secundaria es el nivel que ofrece más posibilidades de intervención de los equipos pluridisciplinares y multiprofesionales en el ámbito educativo.
- La prevención terciaria no se ha considerado exactamente como tarea preventiva, porque se ha asimilado al tratamiento, rehabilitación, intervención y reinserción social, una vez que apareció el problema.

El problema de la inadaptación social que sufren un buen número de jóvenes, en concreto la problemática relacionada con la agresividad juvenil, está conectada en parte con un mal empleo del tiempo libre. Es preciso que el uso educativo del tiempo libre como factor preventivo de posibles inadaptaciones sociales tome el carácter de necesidad en los planteamientos educativos actuales y futuros. Muchos han sido los sociólogos y estudiosos del tiempo libre y de la conducta desviada y asocial que se han preguntado por la relación que discutimos. Los resultados de sus estudios apuntan hacia la idea de que las conductas inadaptadas socialmente pueden ser producto de un tiempo libre inocuado o estéril.

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

En este sentido, el estado de aburrimiento y apatía es causa de una situación de vacío en el joven, que le incita a buscar nuevas experiencias y excitaciones de la sociedad. *«En este orden de cosas, la labor educadora como instrumento para desarrollar las potencialidades en el joven, ha de actuar en funciones preventivas del problema.»* (VVAA., 1991, 36 a 110).

La prevención de la inadaptación social del joven a través de una óptima educación en el ocio debe entenderse en base a los siguiente parámetros:

- a) Todo responsable de la labor docente debe descartar de sus propósitos aquellas actividades reeducadoras o correctoras, y comenzar con las propiamente preventivas.

- b) Mediante acciones educativas que enseñen en el empleo eficaz del tiempo libre a lo jóvenes obtendremos ciudadanos más adaptados.

Fuensanta Cerezo (1999, 76 a 81) opina que: «El tema de las relaciones entre iguales en situaciones educativas ha adquirido especial relevancia y demuestran la enorme influencia que tiene la interacción entre compañeros dentro del aula sobre toda una serie de factores educativos como son la socialización, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el nivel de adaptación a las normas, así como su interacción, el nivel de aspiraciones, la autoestima, el rendimiento académico.»

De esta forma podemos señalar cuatro tipos de factores que son determinantes en la integración social del sujeto en el aula:

- a) Factores relativos al alumno desintegrado.
- b) Factores relativos al profesor y su metodología.
- c) Factores relativos a los compañeros.
- d) Factores relativos al entorno físico.

J. Elzo (1996, 27 a 31) propone un tipo de prevención para cada tipo de violencia. Así propone que la marginación se previene mediante la eliminación de la injusticia social. El fundamentalismo, educando en la tolerancia activa. La más actual, las reacciones incontroladas, provienen de la dificultad para afrontar la frustración, aceptar el límite del ocio, diferir lo deseado y exigen un cambio de rumbo en los sistemas de valores inculcados a los adolescentes, introduciendo la responsabilidad en la vida diaria, la racionalidad y la argumentación.

Por ello, una de las primeras necesidades que tiene el profesorado es la de desarrollar instrumentos de medición de los incidentes conflictivos y violentos que objetiven las impresiones y sentimientos encontrados. A pesar de los múltiples inconvenientes que podemos encontrar, hay que tomar una serie de medidas preventivas, de diagnóstico y de intervención del hecho violento. Por todo ello proponemos cinco elementos de intervención: *«toma de conciencia de la comunidad educativa, aproximación curricular, tratamiento individualizado de los agentes en conflicto, revisión de la organización escolar, sistemas de participación y autorresponsabilidad del alumnado.»* (Fernández, I., 1996, 43 a 51).

Las tendencias hacia la calidad educativa y búsqueda de eficiencia comportaron la orientación de muchas investigaciones hacia el análisis de los distintos elementos del proceso educativo, la detección de problemas, la introducción de técnicas y metodologías destinadas a paliar de algún modo los problemas que se detectaban en la sociedad y al refuerzo de las actitudes y comportamientos acordes a los sistemas democráticos establecidos.

«Es posible detectar, al menos, tres grandes tendencias en materia educativa como características de este fin de siglo y relacionadas de uno u otro modo al fenómeno de la globalización. Nos referimos a las ‘tendencias a la eficiencia, la calidad y la internacionalización’ que conforman, en parte, el panorama educativo actual y cuyo análisis debiera ser tenido en cuenta como modulador que es, en la práctica, de las actuaciones educativas en nuestro contexto.» (Fuentes, P., y otros, 2000, 17)

La mediación de las nuevas tecnologías puede mermar las oportunidades e incluso la sensación de necesidad de establecer contacto con otros. Así, la relación con los demás, que en épocas anteriores era parte esencial de cualquier actividad de la persona en desarrollo, pues era ineludible e incluso reforzada en los ámbitos familiares, del grupo de amigos, escolares... se está viendo deteriorada por el protagonismo creciente de estos medios y, precisamente, en el momento en el que sería más necesaria la relación con los otros para paliar los efectos individualistas que dichos medios transmiten y refuerza.

Ante esta situación, el trabajo en grupo se erige en medio capaz de paliar las consecuencias de estos procesos y contribuir a la conformación de una pretendida sociedad global. El enfoque humanístico de la educación, concepto conocido como *educación afectiva*, acentúa el lado no intelectual del aprendizaje: el lado que tiene que ver con las emociones, sentimientos, intereses, valores y con el carácter. *La educación confluyente*, pretende integrar los elementos afectivos y cognitivos en el aprendizaje individual y de grupo. La enseñanza temprana del arte, la música y la danza son esenciales para la identidad psicológica y biológica.

Desde el punto de vista de la personalidad se pueden destacar tres objetivos principales:

1. Mejorar su autoestima general y escolar. De esta forma los alumnos pueden reconocer sus capacidades y posibilidades de manera realista, sin distorsiones cognitivas que les lleven a hacer atribuciones erróneas.
2. Mejorar su sentido de autoeficacia y saber predecir las ventajas del esfuerzo y la tarea bien realizada.
3. Ayudarles a entender que buena parte de lo que les sucede depende de ellos mismos y de su propia conducta (lugar de control interno).

La necesidad de que la educación se preocupe de enseñar las habilidades sociales les aparece reflejada de forma difusa, y quizá insuficiente, en las tres etapas de la Educación Obligatoria de la LOGSE (Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria). Unas veces lo hace como contenido propio de las áreas de identidad, autonomía, comunicación, medio social y expresión personal, y otras, como actitudes y valores cercanos a la formación de contenidos

transversales. La primera modalidad se da en las etapas iniciales y la segunda, en los cursos superiores de la ESO, de modo que a medida que se asciende en los años escolares el currículo social disminuye, lo que permite concluir que en la ESO el interés por las habilidades sociales es un tanto reducido.

«Los principales obstáculos que pueden afectar negativamente al aprendizaje de las habilidades sociales son la timidez, la inmadurez y la agresividad.» (Sanz de Acedo, M.L., y otros, 2000).

Hay que convenir que los valores, el constructivismo y las emociones constituyen tres grandes temas de actualidad en el mundo de la psicología y de la educación.

«El problema nosotros lo vemos en que el profesor de secundaria en España ha estado más mentalizado en ser sobre todo un ‘experto’ en la materia, menos en ser un ‘enseñante’, pero mucho menos en ser un ‘educador’.» (Beltrán, J.A., y otros, 2000, 221)

Las investigaciones muestran que los niños aprenden mejor de los adultos que son creativos, espontáneos y que les ayudan, que les aportan significados y no simplemente hechos, que poseen una alta estima de sí mismos y que ven su trabajo como liberar y no como controlar. Un área muy prometedora que podemos ver progresar es la aplicación de los principios de la conducta a la educación. La necesidad del perfeccionamiento de las prácticas educativas se hace sentir cada día con más fuerza.

La modificación de la conducta es un enfoque de disciplina impuesta para manejar tanto las conductas individuales como las grupales. Técnicamente, la modificación de la conducta se refiere al uso de los planes modernos del aprendizaje en el diseño y mejoramiento de la práctica educativa. Para los propósitos que se persiguen en el presente libro, la modificación de conducta significa que los procedimientos de enseñanza se planean, y modifican de acuerdo con el avance del estudiante hacia los objetivos conductuales o educacionales que se hayan identificado.

«Primero, debemos definir los fines de la educación en términos de cambios de conducta observables. Luego debemos tratar de reforzar aquellas conductas que queremos que se aprendan y extinguir aquellas que consideramos indeseables.» (Whaley, D. y Malott, R., 1978, 397).

Pero la tendencia predominante en nuestra cultura, dice Fromm, es educar más bien para la defensa, para que el individuo aprenda a permanecer aislado en medio de un contacto aparente. La cohesión grupal, para nosotros, descansa entonces fundamentalmente en este vínculo afectivo, en esta necesidad del “otro”, ya que sólo sobre esta base el compartir sentimientos puede convertirse en una

vivencia común y llega a ser importante. El grupo constituye una *experiencia democrática* de relación.

«Veremos precisamente que en los grupos de adolescentes este proceso de maduración y de socialización es muy amplio.» (Speier, A., y otros, 1977, 20).

Recientemente se ha producido un cambio masivo en la educación especial. Muchas de las escalas especiales para personas con disfunciones mayores han sido cerradas, y los chicos colocados en clases corrientes. El resultado ha sido un énfasis creciente en las necesidades de los niños especiales en la educación del profesor corriente.

La puesta en marcha de ciertas actividades, que sin aludir directamente a la realidad mundial permitan crear el escenario en el que fundamentar las miradas y actitudes frente al mundo que buscamos suscitar, afecta a muchos espacios escolares. Por ejemplo, el teatro: la tarea de ensayar y representar una obra de teatro abarca numerosos aspectos que constituyen objeto de aprendizaje en un proceso de educación para la paz: el reparto cooperativo de las diversas tareas necesarias; la concreción constructiva de valores como la sensibilidad, la creatividad, la participación, etc.; la sistematización individual y colectiva de herramientas de trabajo como la capacidad expresiva o la programación coordinada de acciones; el análisis de los valores y actitudes encarnados en el argumento y los personajes de la obra representada; la proyección externa del trabajo realizado, lo que permite al grupo evaluar sus propias acciones, etc. «*Todos estos descubrimientos se producen en y para la acción, lo que facilita otras muchas experiencias de aprendizaje globalizador posteriores.*» (Sáez, P., 1996, 72 a 79)

Efectivamente, utilizando las posibilidades globalizadoras, holísticas e interdisciplinares que nos ofrece la Dramatización y el Teatro (D y T) proponemos como posibles intervenciones para prevenir tanto el clima de tensión y/o conflictividad como las respuestas no adaptativas ligadas a una exigencia de rendimiento escolar, la utilización de:

- La dinámica de grupo como metodología. Actividades y técnicas grupales. Pedagogía del juego.
- La educación en valores y para la prosocialidad.
- La educación y expresión emocional.
- La eutonía. Técnicas.
 - Relajación.
 - Respiración.
 - Visualización.
 - Meditación y concentración.

- Masaje.
- Yoga.
- La actividad y técnicas dramáticas.

3. HABILIDADES DE COMUNICACIÓN.

Desde ese modelo o paradigma de observación de la mente humana se concibe la comunicación como un proceso (o función) que estudia el recorrido de un mensaje desde su origen, fuente o emisor, hasta su lugar de destino, o receptor.

«Comunicación en sentido absoluto es precisamente la función dinámica, que establece entre sí todos y cada uno de los elementos de ese supra-sistema, que partiendo de La Nada, se integra progresiva y sincronizadamente en El Todo.» (Ramírez, A., 1996, 84)

Es a través de la comunicación, como nos damos cuenta de sensaciones, emociones, pensamientos, sentimientos, e incluso actos. Se puede emitir comunicación *liberadora*, que potencie y enriquezca a quien la recibe o lanzar *panfletos*, cuya misión no sea tan educativa.

Muchos de los conflictos originados en el aula están relacionados con la deficiencia en las habilidades de comunicación, pues la comunicación es un componente esencial en la negociación para el cambio de conducta y en la resolución de conflictos. Si somos capaces de buscar palabras que expliquen nuestro estado de ánimo, o simplemente que relacionen los incidentes desagradables con los sentimientos, controlaremos más las emociones y por tanto su efecto desestabilizador será menor. Gran parte de los profesores de Secundaria tienen cierta dificultad para manejar los problemas de modo efectivo y originar cambios en la conducta del alumno. Muchos de estos problemas surgen de la existencia de ciertos déficits o falta de habilidades tanto en la recepción como en la emisión de mensajes, lo que puede romper el proceso de comunicación, y por tanto facilitar la aparición de los conflictos.

Pautas: A continuación señalamos algunas pautas que nos pueden facilitar la comunicación con nuestros alumnos adolescentes:

- Ser congruentes.
- Elegir el momento y lugar adecuado.
- No intentarlo cuando el alumno–a esté alterado.
- Expresar opiniones sin reprochar su conducta.
- No son útiles las etiquetas ni generalizaciones.
- Recurrir a la crítica sin hacerle daño.
- La escucha activa.

- Acomodar nuestro mensaje a sus características.
- Pedirle su parecer.

3.1. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

En la resolución de conflictos pueden emplearse diferentes modalidades, como son la *negociación* directa entre las partes implicadas y la intervención de terceras partes, mediante la *mediación o el arbitraje*. El empleo de distintas *estrategias, tácticas y habilidades* por parte de los negociadores (y, en su caso, por los mediadores) puede contribuir de forma fundamental al éxito en la resolución de los conflictos. El empleo de estrategias y tácticas centradas en los *principios* y en la *obtención de compromisos*, frente a las que se centran en el mantenimiento de posiciones y en la competición, resulta considerablemente más satisfactorio y exitoso. El empleo de estas tácticas debe ir acompañado por la utilización de las habilidades correspondientes.

El proceso de *mediación*, por su parte, exige una importante preparación con el objeto de planificar los contactos iniciales entre las partes en conflicto, seleccionar las estrategias mediadoras, analizar los antecedentes y las causas y diseñar las estrategias.

Siguiendo este mismo planteamiento teórico las medidas que se proponen para superar las diferencias entre los grupos y contribuir a solucionar los conflictos se centran en contrarrestar, reducir o eliminar los efectos de determinados procesos de categorización. Algunas de estas medidas son: (Gil, F., y otros, 1999, 150)

- *La recategorización*: emplear una categoría que incluya al endogrupo y exogrupo en una única representación de grupo social (se crea, por tanto, una identidad más inclusiva).
- *La descategorización*: redefinir a los miembros del exogrupo como individuos, proporcionando información personalizada (se intenta, por tanto, reducir la identidad social y fomentar la identidad personal).
- *El cruce de categorías*: cruzar la categoría que diferencia a dos grupos con otra que contiene características comunes a ambos grupos.

3.1.1. Uso adecuado del feed-back o retroalimentación.

Es el recurso más poderoso para prevenir el conflicto interpersonal. Necesitamos tener seguridad sobre nuestros procesos. Todos tenemos mecanismos para evitar conflictos por malentendidos, pero, a veces, no se activan. Feed-back consiste en comunicar información verbal a otra persona o grupo sobre cómo nos está afectando su conducta (mensaje). Es una ayuda que sólo podemos proporcionar a quien la desee, dirigida a comportamientos que pueden ser modificados y en

el momento oportuno. Debemos estar seguros de que el receptor–es han captado bien lo que les hemos comunicado. Ello en un ambiente de calma, paciencia y flexibilidad.

Una parte importante de las discusiones son las objeciones y recriminaciones que hacemos al otro. La forma en que se lanzan estos mensajes, que siempre exhortan hacia un cambio de conducta por parte del otro, determinan que sean bien encajadas por la otra parte y pueden evitar un conflicto que de otra manera sería inevitable.

3.1.2. La negociación como forma de solución del conflicto.

Resultan reveladoras las palabras de Sir Francis Bacon en este sentido: *«Si se quiere manipular a un hombre es menester conocer bien su naturaleza y sus maneras, y conducirlo por este medio, o sus deseos y así persuadirle, o sus debilidades para intimidarle, o también lo que despierta su interés para gobernarle. Si tratamos con gente astuta nos interesa conocer sus fines para comprender su discurso. Es bueno entonces hablarles lo menos posible y decirles aquello que menos esperan. En una negociación difícil, no hay que intentar sembrar recoger a la vez sino preparar el asunto y dejarlo madurar poco a poco.»*

Otras palabras un poquito más españolas de Guzmán de Alfarache: *«Todos vivimos en asechanza los unos de los otros, como el gato para el ratón o la araña para la culebra que, hallándola descuidada, se deja colgar de un hilo y, asiéndola de la cerviz, la aprieta fuertemente.»* El ideal es llegar a la cooperación en la que ganan las dos partes y quedan satisfechas.

Nosotros no somos terroristas, pero sí docentes, y nuestro grupo aula se puede convertir en un infierno personal si damos indicios de debilidad o de excesiva liberalidad. Debemos adquirir una posición de fuerza porque, sin duda, tendremos que negociar con los alumnos, sobre todo con los adolescentes de secundaria. Antes de comenzar el forcejeo reflexionamos sobre las cosas a las que podemos acceder; intentamos adivinar lo propio del adversario; ser cortés y misterioso al principio. No debemos aceptar lo primero que nos ofrezcan y debemos empezar con altas demandas. Sólo se hacen concesiones con contrapartidas, y no siempre. Conceder lo más tarde posible. Decir “no” con gran sonrisa. Dar promesas es mejor que no dar nada.

Siempre se fracasa en los intentos de persuadir al otro:

- Si se critica su modo de actuar.
- Si no se resuelve el conflicto entre el placer y la culpabilidad.
- Hay que ser bueno, pero no agresivo ni idiota.
- No menospreciar al oponente.

Las condiciones para que la escucha sea válida:

- Abrirse para comprender.
- Ser benevolente con el otro.
- No juzgar, ser neutral y amistoso.
- Distanciarse del otro.
- Evitar implicarse demasiado.

3.1.3. Los diversos lenguajes utilizados.

La palabra es tan sólo una forma más de comunicación y no precisamente la que más información aporta o la más relevante.

Ahora vamos a repasar brevemente los tipos de lenguajes que se utilizan para comunicar:

- 1. Lenguaje verbal:** Lo que dices con las palabras, suponiendo, naturalmente, que todas ellas tienen una interpretación unívoca para todos los oyentes. Dicho de otra forma, suponiendo que todo lo que te escuchan se reproducen en su cerebro lo mismo que tú tienes en el tuyo al pronunciarlas.
- 2. Lenguaje tonal:** Los decibelios, matices, modulaciones y arrastres de la voz, que revelan un estado interior con respecto a ti mismo, al entorno y al que te escucha.
- 3. Lenguaje gestual:** La forma peculiar que tienes de acompañar a la palabra con movimientos de brazos y manos, giros de la cara, miradas o sonrisas. Dichos movimientos transmiten normalmente los sentimientos y emociones que subyacen a la palabra.
- 4. Lenguaje postural:** La sensación global que tu cuerpo emite según la forma en que se sienta o se mantiene erguido. Pueden ser mensajes de relajación, crispación, tensión muscular, concentración, cooperación, aceptación o rechazo.
- 5. Lenguaje situacional:** Ubicación de la mesa de trabajo, de la posición relativa que prefieres al interactuar con el resto de miembros del grupo.
- 6. Lenguaje kinestésico:** Es la forma de moverte habitualmente al comunicarte con otros. Balanceo, rigidez, recorridos en forma de T o en forma de S.

El cuerpo comunica. Y comunica a través de la emoción. Resulta extremadamente importante este análisis de lenguaje vivo del organismo: tensiones musculares, retención respiratoria, expresiones de la cara y del cuerpo, posturas, emociones contenidas o expresadas, conductas sociales, etc...

3.1.4. Una forma de solucionar el conflicto: comportamientos asertivos.

Definimos comportamiento asertivo como aquel mediante el cual el sujeto manifiesta su legítima opinión, luchando por sus legítimos derechos haciendo valer sus necesidades por encima de las de los demás, sin que ello implique agresividad.

Las personas ante los conflictos, suelen sentir que son atacadas, por lo que creen que tienen que defenderse. Los dos sistemas habituales de defensa suelen ser la inhibición o la agresividad. La inhibición consiste simplemente en evitar la situación de conflicto aunque esto suponga un menoscabo en el ejercicio de los derechos que son legítimos a esa persona. La agresividad implica un sistema de defensa activa que se basa en el ataque a la persona que creo que me ha atacado primero, con lo que de esa forma busco obtener una posición ventajosa para, desde allí, poder defender mis intereses.

En el ámbito escolar, existe un alto nivel de conflicto ya que hay muchas posiciones contrapuestas. Los distintos colectivos creen tener determinados derechos sobre el resto de colectivos, lo que lleva necesariamente a un choque de intereses. La mayoría de los conflictos activados dentro del grupo aula, o bien se deben a la lucha por el liderazgo; o su causa radica en la defensa de los propios intereses que se cree están siendo pisoteados por otro miembro del grupo. La única ventaja de las interacciones asertivas es que eluden las típicas reacciones de inhibición y de agresión que bloquean la comunicación y producen conflicto. Por parte de los alumnos, un buen repertorio de respuestas asertivas aseguran que el alumno puede decidir con libertad en todo tipo de cuestiones, a la vez que ejercita su autoafirmación de una manera saludable y constructiva.

3.1.5. Conclusiones.

El conflicto es inevitable en el seno de los grupos, pero esto no quiere decir que sea necesariamente negativo. De hecho, el afrontamiento y solución del conflicto proporciona a los alumnos habilidades de negociación y Habilidades Sociales que les serán de una valiosa ayuda a la hora de integrarse personal y profesionalmente a la sociedad de los adultos.

Como quiera que el objetivo es poder controlar el conflicto, las bases para la intervención radican en los siguientes ejes:

- Análisis y detección de los principales conflictos y situaciones potenciales de riesgo.
- Formación en el alumnado de habilidades de negociación y entrenamiento en asertividad.
- Conseguir en el aula un clima social positivo.

- Por parte del profesor, asumir su papel como “facilitador social” y desarrollar habilidades de mando, crítica constructiva, etc...

A menudo el profesor cae en la llamada “trampa de la felicidad”. Solemos considerar que en nuestra aula se debe respirar un ambiente de paz y tranquilidad, que se deben conseguir siempre y a cualquier precio las condiciones ideales para que el proceso de enseñanza–aprendizaje se desarrolle, que no deben existir conflictos y que nuestros alumnos han de estar siempre motivados y contentos de cómo marchan las cosas.

Todo esto es falso. No existen las “aulas felices”. Todas las clases tienen problemas y conflictos que afrontar. No podemos refugiarnos en una concepción idílica de las relaciones humanas en el controlado entorno escolar. Debemos afrontar el conflicto con una mentalidad constructiva. Vamos entonces a perder el miedo a considerarnos, además de docentes, facilitadores de las relaciones de grupo, ya que no podemos olvidar el hecho de que el conjunto de alumnos de nuestras aulas es un grupo social que se desarrolla y que tiene la capacidad potencial de ayudar a sus miembros a crecer como personas.

4. REGLAS PEDAGÓGICAS PARA DOMINAR MEJOR LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA.

Sabemos que el ser humano sigue el principio del placer: procura siempre alcanzar placer y evitar lo desagradable. Aplicado este principio a la enseñanza, significa que cuando un proceso de aprendizaje está asociado a sensaciones de placer, al aprendiz le gusta estudiar la materia, se encuentra a gusto con ella y desea aprender. Por tanto, si se somete al esfuerzo del aprendizaje, tendrá que sentirse constantemente recompensado, es decir, tendrá que tener una reiterada vivencia de éxito, lo que, en pedagogía, se llama “refuerzo”. A través de estos refuerzos podemos establecer las reglas de la enseñanza:

- 1.- Deben existir refuerzos para que se produzca el cambio de comportamiento deseado.
- 2.- El elogio debe darse inmediatamente después a la obtención del resultado esperado ya que si transcurre demasiado tiempo puede incluso producir el efecto contrario.
- 3.- Si se desea eliminar un comportamiento indeseado no debe dársele ningún tipo de refuerzo.
- 4.- Los refuerzos por sí solos no siempre producen un aprendizaje positivo.
- 5.- Sólo se obtiene con seguridad el resultado deseado cuando el aprendizaje se realiza a través de la enseñanza activa.
- 6.- El método de enseñanza debe adaptarse a cada materia.

- 7.- Los participantes quieren que se les exija en su trabajo por lo que no debe fijarse un nivel de rendimiento demasiado bajo.
- 8.- No debe crearse un ambiente exageradamente serio, sino templado y, con humor.
- 9.- El docente debe comenzar la enseñanza desde el *statu quo* del grupo.
- 10.- Trabajar sobre potencialidades. El docente tendrá que detectar los puntos fuertes de cada miembro del grupo y aprovecharlos para el proceso de aprendizaje.
- 11.- Flexibilidad de agrupamientos. Se fomentará el aprendizaje mediante la división del pleno (*gran grupo*) en *pequeños grupos* que tratarán de alcanzar determinados objetivos en común.
- 12.- El docente otorgará libertad de decisión al grupo. Significa esto que el grupo puede decidir si prefiere aprender una determinada materia o habilidad bajo la forma de “trabajo individual, en silencio”, de pequeños grupos o de discusión en el pleno.

4.1. CLAVES DE INTERVENCIÓN.

Debe haber una amplia gama de actividades y recursos para que ningún alumno esté inactivo. Pero ¿cómo hacer que unos alumnos, en un contexto no familiar y en el que se aburre, tome interés por lo que le presentamos? Ayudémoslo a generar mecanismos de automotivación.

1. Despertar el interés por aprender.
2. Desarrollar actividades constructivas.
3. Importancia del autocontrol.
4. Ofrecerles materiales complejos y creativos.
5. Proponer retos y desafíos.

Además, hay cuatro claves contextuales para profundizar en la motivación: (*Acosta, M., 1998, 41 a 55*)

1. Clima de apoyo al estudiante.
2. Ofrecer objetivos claros y significativos.
3. Instrumentos. La tecnología verdadera es la de la inteligencia.
4. Crear con el grupo una comunidad de aprendizaje.

Que prestemos o no atención a una información depende, por una parte, de factores externos, como son su novedad, su forma de presentación –visual u oral–, su contenido –que puede despertar en nosotros mayor o menor interés–, la cantidad y tipo de distractores externos a la tarea e internos a la misma que se hallen presentes al mismo tiempo –ruidos, información irrelevante en un texto, etc–. *«El influjo negativo de la ausencia de novedad o del contenido puede controlarse variando el tiempo dedicado a la tarea en cuestión, con lo que se evita la fatiga y el aburrimiento que llevan al sujeto a*

alejarse su atención de la tarea. En cuanto a los distractores externos, el único modo de controlar su influjo es evitando su presencia.» (Alonso, J., 1998, 262)

Algunas de las **condiciones** que llevan a un grupo a desarrollar **actividades creativas** son:

- *Suma e intercambio de información:* asociación de ideas que sirven de estímulo para combinar ideas propias con las del otro.
- *Seguridad:* continuidad del grupo, con bajo nivel de deserciones.
- *Convivencia:* distendida, sin exigencias, que permita asociar elementos a menudo antagónicos.
- *Consenso:* posibilidad de lograr niveles de trabajo más audaces facilitados por el respaldo grupal.

La “pedagogía de grupo” implica, que los participantes acepten las medidas pedagógicas del docente y las apliquen, a su vez, para ayudar a los miembros más débiles del grupo, para que, al fin y al cabo, todo el grupo alcance el objetivo de la sesión y logre mayor satisfacción por el hecho de haberlo conseguido en grupo.

4.2. PROGRAMACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN GRUPO.

Evidentemente como cualquier proceso de enseñanza, las actividades en grupo necesitan de una preparación, de una programación que hace posible que el aprendizaje se produzca de forma adecuada sin llegar en ningún caso a la improvisación, puesto que ésta no es buena compañera del docente.

1. Establecimiento claro de los objetivos que puedan ser tratados a través de actividades en grupo.
2. Tipos de contenidos.
3. Actividades muy motivadoras.

Los criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar las actividades son los siguientes:

- Deben tender hacia la correcta realización, adoptando dificultades adecuadas a los distintos niveles, y no buscando, en ningún caso el éxito comparativo.
- Las actividades deben permitir al alumno alcanzar un cierto nivel de éxito, que le proporcionará la motivación adecuada para seguir realizándolas.
- Deben permitir a los alumnos tomar decisiones razonables para llevarla a cabo y apreciar las consecuencias de su elección. Por ello, en la medida de lo posible, se

utilizará el aprendizaje por “descubrimiento”, más guiado en los primeros ciclos educativos y menos en los superiores.

- Serán preferibles aquellas actividades que puedan ser realizadas por alumnos de distinto nivel.

• **Tipo de agrupamiento.**

Se debe saber de antemano que tipo de grupo vamos a formar, no se trabaja de igual forma con grupos pequeños que con grupos grandes y tampoco las actividades pueden ser las mismas para una pareja que para un grupo que incluya a toda la clase. La asignación de los alumnos a los diferentes grupos se puede realizar en función de diferentes criterios

- Azar. Mediante algún tipo de sorteo o método aleatorio los alumnos se van distribuyendo en los grupos. Este método puede dar lugar a grupos excesivamente homogéneos o heterogéneos.
- Afinidad. Valorando los aspectos emocionales, este sistema es realmente interesante a edades tempranas, cuando los niños se agrupan por cuestiones emotivas.
- Funcionales. Este sistema se realiza cuando queremos obtener grupos lo más homogéneos posibles entre sí y consiste en unir en el mismo grupo a niños de diferentes capacidades, es decir, cada grupo tendrá en sus filas a un inteligente, un torpe, un vago, un trabajador, etc.

Si atendemos a quién designa a los componentes de cada grupo, entonces tendremos que puede ser efectuado por:

- El profesor. Implica la disminución de los lazos sociales dentro del grupo pero puede ser adecuado cuando los alumnos presentan dificultades y en los primeros años escolares.
- Los alumnos. Esto supone un alto nivel de organización y de confianza entre el profesor y sus alumnos, debiendo respetarse para ello siempre los criterios de decisión del alumno.
- Ambos. Aquí se produce una interrelación entre el profesor y los alumnos ya que éstos participan en el proceso de organización de la clase, conociendo los objetivos de la clase y los criterios de agrupamiento.

• **Duración.**

No está de más hacer una previsión aproximada de lo que debe durar cada actividad para que de esta forma se controlen los posibles procesos de aburrimiento que pueden surgir cuando una tarea se prolonga.

• **Material.**

Siempre es interesante saber de antemano con qué material se va a contar para cada sesión.

● ***Instalaciones.***

Para un grupo, un espacio. Su tamaño será en función del número de participantes en el grupo, no excesivamente amplio. Es aconsejable que dicho espacio sea sencillo y con la menor cantidad posible de mobiliario. Donde no haya más remedio que aceptar unas condiciones ambientales por debajo de las idóneas, el monitor deberá programar su trabajo teniendo en cuenta la integración del espacio y su aprovechamiento de la mejor manera posible.

● ***Características de los alumnos.***

A la hora de realizar las actividades tendremos que tener presente qué tipo de alumnos tenemos y cuáles son las características psicoevolutivas.

● ***Estabilidad del grupo.***

A la hora de realizar los agrupamientos podemos tener en cuenta cuál va a ser su duración y en este sentido podemos encontrar dos tipos de agrupaciones:

- Estables. Cuando el agrupamiento tiene un carácter más o menos permanente para la realización de diversas actividades, de documentación, en la naturaleza, deportivas, extraescolares, etc.
- Variables. Se forman para realizar una actividad concreta en función de la tarea a realizar o dependiendo de los objetivos que nos hayamos marcado.
- Mixtas. Son una mezcla de las anteriores. Por ejemplo se puede hacer un tipo de agrupamiento para una evaluación y cambiarlo para el trimestre siguiente.

● ***Evaluación.***

Evidentemente, todo proceso de aprendizaje debe ser evaluado, por eso es necesario que el profesor haya determinado previamente cuáles van a ser los instrumentos que va a utilizar para evaluar al alumno ya que de lo contrario se corre el riesgo de que no sepamos finalmente si ha existido aprendizaje o no con las actividades que hemos diseñado. Pero esta evaluación no debe limitarse a los alumnos, también debe evaluarse la sesión en sí y cada una de las actividades propuestas. Es conveniente tomar buena nota de los posibles errores que hayamos cometido para intentar solucionarlos en la próxima ocasión.

En el Capítulo III ‘Fundamentos Pedagógicos’, el punto 4.3 de Metodología trata de forma teórica los aspectos del trabajo en grupos por tareas. Aquí presentamos ya una programación didáctica de actividades y dinámica de grupo. En el Capítulo IV sobre Psicología es analizado ‘el grupo’ desde su definición y características.

4.3. EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL AULA.

4.3.1. Dinámica de grupo.

Se podría intentar atenuar las diferencias de status entre los alumnos, mediante medidas basadas en la dinámica de grupo, consiguiendo, mediante métodos de enseñanza en grupo, que los alumnos mejores ayuden a los menos buenos. Esto fracasa, sin embargo, cuando la superioridad de los buenos alumnos representa el criterio fundamental para la adopción de medidas dentro del aula escolar.

Se dice que los buenos alumnos podrían sufrir un contratiempo, si tienen que atender a los otros en la enseñanza en grupo y si se tienen que preocupar por ellos, y que también sus logros podrían retroceder. Por el contrario, se estima poco el hecho de que podrían aprender, en vez de motivos basados en la competencia de rendimientos, otros basados en la ayuda mutua y en el “ser unos para otros”.

Esta forma de actividad escolar se basa en la acción participativa y el trabajo grupal. La comunicación que se establece en el aula es, tanto entre profesor y alumnos, como entre los propios estudiantes. La participación activa de todos los miembros que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje es fundamental en esta orientación cuyos fundamentos teóricos se encuentran en la psicología humanista, escuela psicológica que ha puesto en evidencia las potencialidades del grupo y la importancia decisiva de las relaciones humanas.

Pero, ¿el grupo puede efectivamente educar? La Dinámica de Grupos ha sido efectiva como:

1. *Efecto terapéutico* (o de ayuda). Todo grupo tiende a mejorar a sus integrantes, es decir, a brindarles la posibilidad de desarrollar capacidades o potencias, y de superar problemas personales, por el mero hecho de compartir una situación con otros, cuando las condiciones del grupo se presentan positivas.
2. *Efecto psicoterapéutico*. Los grupos pueden curar. En esto trabajan los psicoanalistas de grupo.
3. *Efecto educativo*. Los grupos pueden ser empleados con el fin expreso de aprender.

*«Los grupos existen en multitud de ámbitos y cada grupo posee una dinámica propia. Como coordinadores de grupo podemos dejar que el grupo se desarrolle y evolucione sin nuestra intervención o podemos intervenir deliberadamente para provocar una serie de efectos positivos en base a unos objetivos que nos hemos planteado. Si optamos por esta segunda opción, hemos de saber que existen toda una serie de **técnicas grupales** estandarizadas destinadas a ese fin.»* (Canto, J.M., 2000, 53).

Para organizar y desarrollar la actividad de grupos en situación escolar, se ha establecido un cuerpo de normas prácticas –técnicas fundadas científicamente y suficientemente probadas por la experiencia. Estas técnicas son muy numerosas y a continuación, señalaremos las más destacables:

1. Técnicas en las que intervienen expertos: simposio, mesa redonda, panel, debate público, entrevista pública, entrevista colectiva.
2. Técnicas en las que interviene activamente el grupo. Discusión guiada, grupo pequeño de discusión, philips 66, cuchicheo, foro, seminario, comisión, role-playing, psico y sociodrama, tormenta de ideas, juegos de simulación.

4.3.1.1. Aproximaciones entre educación y técnicas de grupo.

Resumamos algunas de ellas:

- a) Las técnicas de grupo se ajustan mejor a la concepción moderna de la educación y permiten satisfacer las exigencias que ésta plantea.
- b) Permiten educar para la convivencia enseñando a convivir.
- c) Permiten el surgimiento de habilidades diferentes al simple conocimiento.
- d) Permiten efectivamente crecer y enriquecer la comunicabilidad.
- e) Pueden dar salida a ideales de los educadores que persiguen renovaciones en la educación, pero que no pueden hallar apoyo en los métodos tradicionales por la misma naturaleza de éstos.
- f) Pueden promover la aceleración del tránsito hacia una más moderna educación.

«Teóricamente las técnicas de grupo se podrían aplicar sea cual sea el contenido de las actividades escolares. Sin embargo, se adaptan mucho mejor a estudios con orientación realista.» (García Hoz, V., 1988, 149).

De una forma genérica, podemos definir las técnicas grupales como “los instrumentos que aplicados al trabajo en grupo, sirven para desarrollar su eficacia y hacer realidad sus potencialidades”.

«Las ‘técnicas de grupo’, por lo tanto, son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la Dinámica de grupo.» (Cirigliano, G. y Villaverde, A., 1997, 78).

- Se trata de un conjunto de medios y procedimientos. Esto implica, en primer lugar, que no existe “la” técnica grupal más eficaz o adecuada. Las técnicas son muchas y variadas, y es necesario realizar una selección previa a su utilización.

- Tienen una doble finalidad: lograr productividad y gratificación grupal. Decimos que tienen una doble finalidad, ya que no se trata de lograr dos objetivos por separado, sino de obtenerlos simultáneamente.

Podemos clasificar de una manera sencilla, las técnicas en tres grandes clases o tipos: (Aguilar, M^a. J., 1990, 26)

- Las *técnicas de iniciación grupal*, que son aquellas que tienen por objetivo propiciar el conocimiento mutuo, la integración y desinhibición en el grupo. En definitiva, tratan de “crear el grupo” mediante el logro de una atmósfera grupal de confianza y buena comunicación, gratificantes para los miembros del grupo que se encuentran como personas.
- Las *técnicas de producción grupal*, que son las orientadas a organizar al grupo para una tarea específica, de la forma más eficaz y productiva posible. Son las que permiten, sobre todo, lograr un buen rendimiento grupal, aunque siempre dentro de un clima gratificante.
- Las *técnicas de medición y evaluación grupal*. Estas técnicas están diseñadas para evaluar permanente o periódicamente los procesos que el grupo consigue o persigue.
- Las *técnicas de cohesión grupal*. Estas técnicas (que son de dinámica de grupos y no técnicas grupales), pueden estar orientadas a lograr:
 - el *afianzamiento del grupo*: son todas aquellas técnicas que hacen explícitos, impulsan y refuerzan los valores e ideología del grupo;
 - la *construcción grupal*: son las orientadas a fortalecer la estructura operativa/funcional del grupo (explicitan roles, liderazgos, redes de comunicación, etc.);

ASPECTOS QUE FAVORECEN EL EJERCICIO DE TÉCNICAS GRUPALES	
A) del desarrollo individual y grupal	Pensamiento divergente. Capacidad de expresión. Cambios de actitud. Cambios de motivación. Posibilidades de acción.
B) de la tarea	Productividad. Generalización del conocimiento. Expresión de puntos de vista. Evaluación crítica.
C) de la satisfacción	Espíritu de equipo. Escuchar y sentirse escuchado. Respeto al otro. Compromiso.

En el Capítulo III de esta tesis, apartado 4.3 proponíamos las características y formación necesarias de un profesor de D y T. En este apartado estudiamos el funcionamiento pedagógico en el aula.

4.3.1.2. Cómo elegir una técnica.

Hemos hablado de cómo el animador y el grupo deben elegir “juiciosamente”. Pero ¿a partir de dónde se realiza una elección juiciosa? Creemos que, en lo tocante a la elección de los medios a emplear en la trayectoria de un grupo, hay que considerar siempre los siguientes factores: (*Beauchamp, A. y otros, 1977, 109*)

- *Los participantes:*
 - Sus necesidades e intereses: “background” (trasfondo) educativo, social, familiar y personal; conocimientos y experiencia en relación al tema; edad y condición física.
 - Sus expectativas y sus sentimientos (desconfianza, indiferencia, entusiasmo, agresividad...) con relación al proyecto.
 - Las dimensiones del grupo (determinadas técnicas, actividades y recursos están indicados para grupos grandes y otras para pequeños.
- *El tema y los objetivos pretendidos:*
 - Se escoge una técnica en función del tema y de los objetivos que se pretenden obtener.
- *Técnicas, actividades y recursos:*
 - Las técnicas, las actividades y los recursos no son neutros ni intercambiables, porque los hay que suscitan la participación y la creatividad, y otros funcionan con otras finalidades.

Tanta es la popularidad que han alcanzado, que en muchas ocasiones se utilizan como simples juegos entretenidos o curiosos, que simplemente hacen reflexionar a los participantes. En estos casos, pierden su sentido original. Con frecuencia olvidamos el poder que estas técnicas tienen para modificar la conducta y las actitudes de los participantes en sentido positivo o negativo (si la dinámica no se ejecuta correctamente).

Las dinámicas de grupo se pueden clasificar por los objetivos específicos que persiguen. Los objetivos son importantes porque convierten estas actividades divertidas en actividades divertidas y además formativas. Las dinámicas, cuando se aplican en base a un objetivo claro y concreto, se transforman en herramientas para favorecer las relaciones de grupo, el crecimiento personal de los alumnos y mejorar el clima social; elementos que redundarán en la mejora de las condiciones de enseñanza–aprendizaje. La máxima es: Nunca aplicar una dinámica sin un objetivo claro y evaluar siempre si se ha logrado ese objetivo. En dinámicas de grupo sólo vale lo que sirve.

Hay algunas técnicas que debe controlar específicamente el profesor como las de Dinámica de Grupos. Sin embargo, la mayoría de ellas como veremos más adelante, debe dominarlas si pretende que los alumnos desarrollen técnicas y/o disciplinas como: Relajación, Calentamiento, Masaje, Expresión Corporal, Mimo, Ortofonía, Danza, Dibujo, Gimnasia Consciente...

4.3.2. La orientación en el proceso educativo.

La orientación debe ser una ayuda prestada a todos los alumnos y a lo largo del proceso educativo. Corresponde al profesor la orientación de sus alumnos. La realización de esta orientación exige, por tanto, más actitudes en el profesor que posibiliten la comunicación con los alumnos, y un modo de ejercer su función docente que, siendo “orientador” por sí mismo, desemboque de forma natural, en una comunicación más profunda con los alumnos. Convendría un sistema de orientación que se realice teniendo como cauce principal la misma actividad docente y la relación personal que el profesor logre con sus alumnos dentro y fuera del aula. Esto implicará:

- La consideración de esta actividad como algo inseparable no ya de la educación, sino de la misma enseñanza, siendo misión de los profesores responsabilizarse de esta tarea.
- La organización de la orientación debe ser flexible y de acuerdo con las características peculiares de cada centro, sin que su sistematización coarte la espontaneidad y naturalidad que tal función debe tener por su propia naturaleza.
- La existencia de especialistas en el centro escolar (psicólogo, médico, etc.) resulta de gran ayuda siempre que su función se delimite como consultiva, y no de intervención directa con los alumnos, excepto en determinados casos que así lo requieran.

Su tarea constituirá un actuar de tal modo que formen intelectual y humanamente a sus alumnos, empleando como medio la enseñanza de una materia concreta y su misma actitud. De este modo, la metodología de la enseñanza se convierte en un elemento orientador fundamental; a través de ella logra el profesor despertar las capacidades latentes en los alumnos, y formándolos intelectualmente pone las bases de una formación humana que se realiza paralelamente, pero con la seguridad de estar firmemente anclada en unas convicciones profundas.

4.3.2.1. La angustia.

- Hay que renunciar a la angustia como motivo de aprendizaje y no hay que emplear más que la medida de amenaza de castigo que sea imprescindible.
- La situación de aprendizaje no se puede estructurar de forma que provoque angustia, independientemente de que se vean o no afectados los niños angustiados.

- Una forma metódica y cuidadosa de llevar las clases asegura el progreso en el aprendizaje y hace que los niños angustiados aprendan satisfactoriamente.
- A través de tales posibles éxitos de aprendizaje hay que ir eliminando, poco a poco, la angustia, de tal forma que el aprendizaje espontáneo también tenga lugar satisfactoriamente en situaciones menos estructuradas.
- En caso necesario, hay que prever, para los niños angustiados, medidas de terapia comportamental que puedan eliminar la sensación de angustia y que puedan reforzar la autoconfianza.
- En el caso de los niños angustiados por el rendimiento, hay que renunciar transitoriamente a las pruebas constantes de lo que han aprendido. Es mejor activar motivos cognitivos y sociales que provocar angustia. La enseñanza debería estar, sobre todo, orientada a la motivación cognitiva y social.

4.4. PEDAGOGÍA DE LOS JUEGOS.

La palabra juego es utilizada en varios idiomas tanto con la connotación de una diversión o entretenimiento espontáneo desde unas reglas más estrictas o más laxas, como en el sentido de representar una obra teatral, dejando de lado decenas de otras acepciones. Esas dos concepciones del jugar serían los extremos polares de un continuum dentro del cual se desarrollan los potenciales de crecimiento desde la actividad más puramente exploratoria y espontánea (y dionisíaca) a la más repetitiva y didáctica (y apolínea).

«El juego, al que se llega por la búsqueda de nuevas experiencias está en relación con el aprendizaje, con “el impulso de aprender, que es junto con el exceso de energía (hambre de actos) la base del comportamiento de curiosidad” .» (Población, P. y López, E., 2000)

El juego es la vía a través de la cual diversos animales superiores y muy señaladamente el ser humano se entregan a explorar y conocer el entorno y a intercambiar información con objetos y seres vivos, con la finalidad tanto de conocer el mundo y conocerse a sí mismos como de aprender a aprender y por tanto de lograr integrar esquemas de adecuación funcional a su entorno.

Es una necesidad, y Aristóteles pensaba que se debía estimular a los niños a que jugaran a aquello que tendrían que hacer en serio en la edad adulta... que es lo que hacen las niñas cuando juegan con sus muñecas. Mucho más adelante, Froëbel hizo hincapié en la importancia del juego en la enseñanza, como elemento que debía desarrollar las capacidades y conocimientos del niño, un punto de vista que sigue predominando en la actualidad. Otros observadores de la infancia han sugerido que el juego era lo contrario del trabajo, como si para el niño esta actividad no fuese eminentemente seria. Freud fue el primero en pensar que *el juego reequilibra el psiquismo del niño*,

cuando éste se ha visto perjudicado. Su teoría se basaba en la hipótesis, propuesta por Fechner, un fisiólogo alemán, de que para sobrevivir, un organismo viviente necesita conservar su equilibrio interno. En el ser humano, el displacer y el dolor rompen el equilibrio.

El juego y la expresión de fantasías son otras tantas maneras de revelar comportamientos profundos, mucho más profundos de lo que puede dejar sospechar la conducta social. En ellos se expresan las frustraciones que sufre el niño, sus sentimientos de culpabilidad, su angustia, sus cóleras. *«Según ciertos estudios, después de un periodo de frustración, los niños contrariados se mostraban más agresivos en los juegos de “hacer como si”; también eran menos constructivos y menos coherentes en sus realizaciones. Pero, ¿no es esa, acaso, una experiencia que los adultos tenemos todos los días?»* (Odile, D., 1988, 205)

Jugar es siempre un índice de salud. El niño que juega muestra una actitud social positiva y una capacidad para estar y entenderse con otros. El juego es la vía privilegiada de expresión y acceso al inconsciente; en el mismo nivel que la asociación libre y los sueños. Winnicott afirma que el juego es excitante, divertido y precario.

«Ahí, en esa zona de superposición entre el juego del niño y el de la otra persona, existe la posibilidad de introducir enriquecimientos. El maestro apunta a ese enriquecimiento. El terapeuta, en cambio, se ocupa en especial de los procesos de crecimiento del niño y de la eliminación de los obstáculos evidentes para el desarrollo.» (Winnicott, D.W., 1979, 75)

Para la comprensión de la importancia del juego dramático resulta útil recordar esta aportación de Winnicott, que estudió los objetos y fenómenos transicionales, refiriéndose a la zona intermedia de la experiencia. Considera que el juego no es una realidad psíquica interna, está fuera del individuo pero no en el mundo externo. En el juego está comprometido el cuerpo: el niño manipula objetos y fenómenos de la realidad exterior, usándolos al servicio de la realidad interna. Para este autor, el juego es, en sí mismo, una terapia. Slavson afirma que, mientras los adultos necesitan de la expresión verbal y el *insight*, para eliminar perturbaciones y síntomas, los niños pequeños lo logran mediante el juego y la acción, y los latentes y púberes mediante el juego en grupo, la actividad manual y la interacción mutua. Slavson fue el primero que consideró la importancia del juego en grupo como herramienta terapéutica.

Hay que considerar asimismo la relación entre el juego, la edad y la expresión verbal. En términos generales, cuanto más pequeños son los niños más juegan. Los niños más mayores tienen juegos más estereotipados y por lo tanto más resistentes, debido al momento evolutivo que atraviesan, en el que las defensas son más rígidas. *«Algo parecido ocurre con la expresión verbal: cuanto mayor es la capacidad de comunicarse con la palabra, menor es la necesidad de utilizar el*

juego. Sin embargo, hemos comprobado que verbalización y juego pueden excluirse o acompañarse, dependiendo de la dinámica del grupo.» (Gamo, E. y Gómez, R., 1997, 160)

El juego es de un alto valor terapéutico potencial, no sólo para niños, sino también para adultos. Conseguir que los chicos jueguen es ya una terapia de aplicación inmediata y universal, e incluye el establecimiento de una actitud social positiva respecto al juego. La eficacia del juego para permitir, como los sueños, una vivencia condensada e inocua de conflictos soslayados o necesidades insatisfechas es realmente impresionante.

Como monitor de grupo, no propondremos nunca un juego hasta haberlo experimentado personalmente. Explicaremos claramente su desarrollo, pero no nos parece conveniente precisar su finalidad ni su porqué, ni contestar las preguntas que haga el grupo en este sentido. Correríamos el riesgo de reaccionar o intelectualizar la experiencia que ofrecemos. Adoptaremos este principio: Primero hay que vivir la experiencia; después se comprende o se comenta.

Nos aseguraremos después de que todos han comprendido bien nuestras consignas. Durante el desarrollo del juego, pasaremos de un subgrupo a otro para comprobar que se ejecuta correctamente. Estimularemos a los menos atrevidos. Al final de cada ejercicio, invitaremos a los participantes a sentarse en círculo; les ayudaremos a comentar lo que han visto, sentido, comprendido, lo que se han atrevido a hacer y a decir, si han podido tocar o superar un nivel de resistencias, y hablar de su relación con los demás. Los incitaremos a que se comuniquen unos con otros, no sólo experiencias de relación interpersonal, sino también intrapersonal: cognitiva, emocional, estética...

«Cuando hablo de “juego”, no quiero referirme a nada infantil, sino que entiendo como tal una situación creada de forma artificial, en la que se mueve a los participantes a comunicar rápidamente.» (Moreau, A., 1999, 241).

En el Capítulo V de Antropología estudiamos las teorías, concepto e historia del juego; aquí lo aplicamos como procedimiento pedagógico básico en la didáctica de la D y T.

4.5. TÉCNICAS SOCIOMÉTRICAS EN EDUCACIÓN.

En todo grupo escolar, y especialmente en la clase típica, pueden hallarse dos tipos de estructura social que expresan vínculos de distinta naturaleza entre los miembros. Los *tests* e instrumentos sociométricos son métodos para poner de manifiesto las elecciones interpersonales y los tipos o estructuras de asociación del grupo. Más propiamente se denominan *técnicas sociométricas*, porque no son *tests* en el sentido habitual de la palabra. *«Otro modo de describir la sociometría es*

decir que constituye un medio para valorar las atracciones, o atracciones y repulsiones, dentro del grupo. Cada persona señala en privado a otra del grupo con la cual le gustaría, o no le gustaría, asociarse en cierta actividad particular.» (Bany, M. y Jhonson, A., 1977, 389)

El origen de la Sociometría debemos buscarlo en la figura eminente del rumano Jacob Lévy Moreno, nacido en Bucarest en 1892. El *grupo en la enseñanza* sería un complejo social en que, sobre la base de un vínculo interno que perdura durante un cierto período de tiempo (el tiempo necesario para la discusión de los problemas de un determinado campo), la conducta de cada individuo queda determinada tanto por el fin como por la conducta de los demás miembros del grupo.

«El grupo podrá tener un valor terapéutico si se considera no sólo como una buena ocasión de aprendizaje, sino también y sobre todo como una experiencia de maduración personal, de orientación de vida.» (Zavalloni, R. y Montuschi, F., 1976, 330).

- a) Una estructura que podría llamarse oficial o institucional, porque está determinada por los factores totalmente objetivos de la administración escolar, que da lugar a agrupamientos por niveles de promoción (clases, años, cursos), o por distribución al azar por el azar. Son grupos que se reúnen para realizar una determinada tarea (sociogrupo). La estructura grupal así determinada es fácil de advertir a simple vista (tal clase, tal división, tal equipo); y dentro de ella aparecen sin dificultad determinados papeles o roles: el “mejor del grado”, “el gracioso”, “el bólico”, así como también el jefe de equipo de trabajo, el capitán de fútbol, etc.
- b) Una estructura espontánea, subjetiva, emocional, voluntaria o formal. En efecto, por debajo de las apariencias circula una compleja red de vinculaciones, afectos, rechazos, atracciones, repulsiones, que no se advierten a simple vista pero que constituyen la trama viva y dinámica de la estructura subyacente. Aunque desde afuera no se lo advierta, en este contexto subjetivo todos los miembros saben quién es el que más ayuda, el que nunca presta, el soplón, o el vanidoso.

De ambas estructuras, esta segunda, la informal o espontánea, es la que reviste mayor importancia educativa por su influencia sobre las actitudes, sentimientos, expectativas de los alumnos, aun en el plano del aprendizaje escolar. Por estas razones se hace evidente la necesidad de que el profesor o el maestro posean información clara y tomen conciencia de la estructura informal subyacente que actúa en el grupo escolar formal.

Por último, es fácil advertir que el *psicogrupo* presenta características propias de los llamados “grupos primarios”; mientras que el *sociogrupo* se asimila más a los denominados “grupos secundarios”.

4.5.1. El Sociograma.

El test sociométrico o simplemente sociograma (no es un test en sentido estricto), es un instrumento que explora uno de los aspectos del amplio campo de la sociometría: el grado de cohesión y la forma de estructura espontánea de un grupo, a través de las atracciones o rechazos manifestados por sus miembros. De tal modo pone en evidencia la posición de cada uno de los miembros del grupo en relación con los demás. Puesto que la moral de los grupos se ve aumentada mediante el adecuado agrupamiento sociométrico, cabe esperar que los miembros de tales grupos aprenderán con más eficiencia que los miembros de grupos menos cohesionados. Se han propuesto diversos enfoques del agrupamiento, con objeto de que éste favorezca las buenas relaciones interpersonales (por ejemplo, la complementariedad, la compatibilidad, etc.), pero el procedimiento más frecuente utilizado en los grupos de niños es la elección sociométrica. Las relaciones interpersonales pueden ser más importantes para la eficacia de la acción del grupo.

En general, el progreso escolar se ve favorecido por: 1) el agrupamiento de sujetos con capacidades heterogéneas; 2) el agrupamiento sociométrico, según la mutua atracción, 3) los métodos de enseñanza en equipo. Sin embargo, la aplicación de estos procedimientos no conduce invariablemente a un mayor adelanto escolar, puesto que hay otros factores que pueden obstaculizar la eficacia del aprendizaje. Un intento de combinar el agrupamiento heterogéneo y complementario de los alumnos, con los métodos de la enseñanza en equipo quizás sea la forma más eficaz de facilitar el rendimiento escolar.

El procedimiento del sociograma comprende los siguientes pasos:

- 1°. Formulación de una pregunta a todos los miembros para que manifiesten sus preferencias o rechazos.
- 2°. Elaboración o tabulación de las respuestas.
- 3°. confección del sociograma (diagrama).
- 4°. Análisis e interpretación del sociograma.

El sociograma expresa cómo es en un momento dado la estructura subyacente de un grupo, pero no nos explica *por qué* es como es. Expresa cuantitativamente las preferencias y rechazos, pero no explica los motivos. Las preguntas han de ser simples, muy claras y objetivas.

Con sujetos mayores se puede adoptar como criterio asociativo: unas vacaciones veraniegas, una excursión en coche, una salida al campo, un fin de semana. Para el estudio de los grupos, Moreno ha adoptado las siguientes preguntas: 1) Si tuvieras que hacer un trabajo por grupos, ¿a quién querrías como compañero? 2) Si tuvieras que hacer un trabajo por grupos, ¿a quién no querrías como

compañero? 3) ¿A quién querrías como jefe del grupo? 4) ¿A qué compañero decidirías confiar un secreto? 5) ¿Cuáles son los compañeros con quienes te gustaría pasar una tarde de fiesta?

El sociograma ofrece información indicativa útil para la orientación individual de los alumnos. El profesor hallará situaciones individuales quizá no sospechadas, sobre las cuales podrá ejercer una influencia beneficiosa. Sin embargo, mirándolo bien, la validez de la sociometría no está en la racionalidad y madurez de las elecciones efectuadas, sino en el hecho de que tales elecciones han sido efectuadas, existen y, aunque sean frágiles y sujetas a modificaciones, resultan operativas.

Hay que procurar que el chico-a pueda pasar de la socialidad a la sociabilidad. Por socialidad (*socialité*) se entiende ese afán espontáneo que empuja al muchacho a entrar en contacto con los demás. Por sociabilidad que se sitúa en un nivel superior, se entiende la capacidad de comprometerse mediante el esfuerzo voluntario y el espíritu de iniciativa. Es en la edad escolar, y sobre todo de los 11 a los 14 años, cuando las posibilidades de adaptación social del muchacho son mayores. El termino *status social* se refiere al grado de *aceptación/popularidad* o de *rechazo* que expresan los compañeros de clase hacia un determinado alumno mediante instrumentos sociométricos.

ACEPTADO O POPULAR: supone recibir muchas valoraciones o nominaciones positivas de los compañeros y casi ninguna negativa.

RECHAZADO: supone recibir muchas valoraciones negativas y casi ninguna positiva.

IGNORADO: en los instrumentos de nominaciones, supone no recibir nominaciones positivas ni negativas.

CONTROVERTIDO: supone recibir muchas nominaciones positivas y muchas negativas.

MEDIO: situación de numerosos alumnos que reciben unas pocas valoraciones o nominaciones positivas y alguna negativa.

Diversos tipos de status sociométrico en edad escolar y adolescencia.

Guía para el análisis del sociograma

1. ¿Qué es lo que aparece, que Ud. había esperado que apareciera?
2. ¿Qué es lo que aparece, que Ud. no había esperado que apareciera?
3. ¿Qué parece explicar, para ciertos alumnos, el que sean la mayor parte de las veces elegidos y muy pocas o ninguna rechazados?
4. ¿Qué parece explicar el que algunos alumnos no sean elegidos o sean muchas veces rechazados?
5. ¿Qué parecen explicar las relaciones mutuas?

6. ¿Qué parecen explicar los rechazos mutuos?
7. ¿Puede Ud. pensar en alguna disposición de la clase que dé la clave de las elecciones y rechazos?
8. Leyendo la estructura como un todo, ¿cree Ud. que algunas disposiciones, tales como rutinas de clase, arreglos en el comedor, modelos de juego, pudieran ser un factor en la disposición general del sociograma?
9. ¿Qué divisiones aparecen en este sociograma, si es que aparece alguna?
10. ¿Se pueden ver algunos puntos, en la estructura del grupo considerado como un todo, que necesiten estar más relacionados con el resto del grupo de clase para conseguir una moral mejor, tales como un clan, varios niños que se eligen mutuamente, habiendo otros que tratan de entrar en él sin obtener respuesta?
11. A la luz del análisis de su estructura de interrelación, ¿qué comprensiones y habilidades estima Ud. que ya se han desarrollado bien? ¿Cuáles considera Ud. que necesitan un desarrollo ulterior?
12. ¿Qué tienen en común, la mayoría de los niños más elegidos?
13. ¿Qué tienen en común los niños rechazados y no elegidos?
14. ¿Hay signos visibles de segmentación en su comunidad, modelos de asociación que separan de acuerdo con el origen, costumbres, lugar de residencia, o cualquier otro factor?

4.5.2. Teoría de las redes sociales.

Parte de la teoría matemática de los grafos. (*Requena, F., 1989, 137 a 152*). En esta teoría se llama *red* a una serie de puntos vinculados por una serie de relaciones que cumplen determinadas propiedades. Es decir, un nudo de la red está vinculado con otro mediante una línea que presenta la dirección y el sentido del vínculo. Respecto a la morfología de las redes, distinguimos cuatro elementos morfológicos en las redes sociales: anclaje o localización de la red, accesibilidad, densidad y rango. Y respecto a las características de los procesos de interacción se pueden distinguir el contenido de la relación, su direccionalidad, duración, intensidad y frecuencia. A continuación analizaremos cada una de estas características. *Anclaje* o localización de la red. El concepto de red social, desde el punto de vista analítico, está cerca de la idea de sociograma de J. Moreno. Normalmente, una red tiene que ser trazada desde algún punto o actor inicial. Es decir, debe estar *anclada* en un punto de referencia. El punto de anclaje de una red, normalmente, viene determinado por algún actor específico, cuya conducta se quiere interpretar.

Accesibilidad. Esta se puede definir rigurosamente como la fuerza con la cual el comportamiento de un actor está influenciado por sus relaciones con los otros.

Densidad. Esta noción está tomada directamente de la teoría de los grafos. La densidad de una red variará en función al número de vínculos que exista dentro de ella. Así, una red donde todos los actores están vinculados con todos los demás, diremos que tiene densidad máxima. Para medir la densidad es necesario comparar el número de líneas existentes en el grafo con el número total de líneas posibles. Uno de los conceptos más importantes en la teoría de grafos es la *densidad*. La densidad describe el nivel general de ligamen entre puntos. Una propiedad obvia de la red global es su densidad, el ratio del número de relaciones observadas frente al número potencial. A mayor centralidad mayor es la implicación del actor en la red de relaciones. Los conceptos de centralización y densidad serán aquí muy útiles reflejando cuán compacto es un grafo o estructura. La *densidad* describe el nivel general de cohesión en una red, y la *centralización* describe la medida en que la cohesión se organiza alrededor de ciertos puntos prestigiosos. Podremos definir a un actor como prestigioso si recibe muchos lazos. (Rodríguez, J.A., 1995, 37 a 42)

Contenido. Los vínculos entre un individuo y las personas con quien interactúa siempre se dan con algún propósito, o bien porque existe algún interés reconocible por alguna o ambas partes.

Rango. En todas las redes sociales algunos actores tienen acceso directo a otros pocos. Un rango de primer orden es el número de actores en contacto directo con el actor sobre el que está referida o localizada la red.

Direccionalidad. Hay muchos casos en los que los vínculos proporcionan relaciones recíprocas, pero en otros no. Hay determinados vínculos como la *amistad*, *vecindad*, *el parentesco*, etc.

Duración. Al igual que los grupos sociales, las redes sociales tienen un determinado periodo de vida.

Intensidad. Esta se puede entender como el grado de implicación de los actores vinculados entre sí.

Frecuencia. Obviamente, ésta es otra característica importante en la existencia de una red. Es necesario una relativa repetición de los contactos entre los actores vinculados para que tal vínculo perviva.

4.5.3. Test sociométrico aplicado al grupo de D y T de 4º ESO (Enero 2003)

Era un grupo muy difícil, de varios alumnos y alumnas con personalidad muy marcada. Constaba de 17 alumnos–as. Su actitud y comportamiento es el peor que recuerda este profesor en toda su carrera docente. Eran “casi” ingobernables. Mario e Iván C. eran muy problemáticos, con una actitud desafiante. Andrés J. era muy agresivo. Marine A., caótica y vociferante, Jessica P., mal hablada; José G. era de educación especial. Faltaban a clase cuando querían. Sólo 4 ó 5 alumnos presentaban una actitud más positiva hacia el trabajo. Había grupúsculos enfrentados.

En vistas de ello, y con el asesoramiento del Departamento de Orientación, este profesor decidió aplicar un estudio sociométrico, entre otras medidas, para clarificar las relaciones internas del grupo y poder intervenir.

Preguntas:

1. ¿A quién elegirías para ir de fiesta y divertirse? ¿A quién no?
2. ¿A quién elegirías para estudiar o hacer un trabajo de clase? ¿A quién no?
3. ¿A quién elegirías como compañero–a de viaje o acampada? ¿A quién no?
4. ¿A quién elegirías para contarle un problema íntimo? ¿A quién no?

Una vez contestadas las preguntas, seguimos los distintos pasos para la elaboración del test y descubriendo el intrincado panorama de relaciones del grupo, algo ya intuido, pero ahora demostrado objetivamente. Éstos son los análisis sobre resultados finales:

A) CONCLUSIONES POR PREGUNTAS

I. ¿A quién elegirías para ir de fiesta y divertirse?

¿A quién no?

- a) **Mario R.** y **Jessica P.** son los más votados.
- b) **Francisco M.** es el más rechazado por las **chicas**. **Mª Carmen D.** es la más rechazada por los **chicos**.
- c) **Alba R.**, **Andrés J.** e **Iván C.** son marginados.

II. ¿A quién elegirías para estudiar o hacer un trabajo de clase?

¿A quién no?

- a) **Daniel R.** es el más votado con diferencia, sobre todo por **chicos**.
- b) **Mario R.**, **Mª Carmen D.** y **José G.** son los más rechazados, sobre todo por **chicos**.
- c) **Francisco P.**, **Iván V.** y **Sargis A.** son marginados.

III. ¿A quién elegirías como compañero de viaje o acampada?

¿A quién no?

- Jessica P.** e **Iván V.** son los más votados; ella por **chicos y chicas**, él sólo por **chicos**.
- M^a Carmen D.** es la más rechazada, otra vez por **chicos**. **Francisco M.** y **José G.** también rechazados.
- Daniel R., Alba R., Marine A., José Carlos M.** e **Iván C.** marginados.

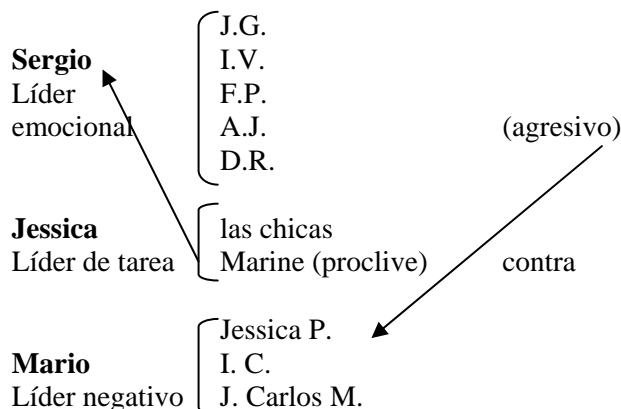
IV. ¿A quién elegirías para contarle un problema íntimo?

¿A quién no?

- Sergio V.** y **Jessica P.** son los más votados, masivamente por **chicos**.
- M^a Carmen D., Mario R.** y **Francisco M.** son los más rechazados, sobre todo por **chicos**.
- José G., Francisco P., Daniel R., Alba R.** e **Iván C.** son marginados.

B) CONCLUSIONES GENERALES

- **Sargis** y **Raquel** se votan mutuamente y casi en exclusiva.
- **Marine** y **Sergio** se apoyan. **Francisco M.** y **José G.** se rechazan.
- Hay 3 grupos con 3 líderes:



- **Iván C.** es el más marginado. También quedan marginados **Sargis, Raquel** y **Marine**.
- **Mario R., M^a Carmen D.** y **Francisco M.** son los más rechazados. **M^a Carmen** por **chicos** y **Francisco M.** por **chicas**. Cada uno de los 3 por motivos diferentes. **José G.** es rechazado o marginado, pero con condescendencia, no masivo
- **Jessica P.** es la más aceptada con diferencia. **Iván V.** y **Sergio V.** son más aceptados en situaciones de **intimidad**. **Daniel R.** es más aceptado en situaciones de **estudio**. **Mario R.** es el líder de **diversión**.
- **Juan G., Francisco P., Alba R., Andrés Y.** y **J. Carlos M.** no destacan en **nada**.
- El voto de los **chicos** es más **masivo** y comprometido. **Las chicas** se difuminan o **dispersan** más.

C) INVESTIGACIÓN DE FACTORES

- **Sargis** y **Raquel** están juntos en clase, apartados y cuchicheando. Raquel es tímida. Sargis es atrevido, atractivo, egocéntrico. **Pareja** aislada. No parece sexual.
- **Marine** y **Sergio** son **pareja** más integrada, pero se observa una admiración mutua, con tintes de atracción erótica por parte de Sergio, que ve en ella una chica atractiva y muy “activa”, pero ¿qué ve Marine en Sergio? Él no es atractivo, tiene buenas cualidades humanas, pero ¿ella es capaz de apreciarlas? (dudas del profesor).
- **Sergio** es apreciado por su humanidad. **Iván V.**, también, además, es humilde y callado.
- **Jessica** es líder por su atractivo físico y personal. También hace pareja con **Mario**, creo que por atracción física e iconoclasta.
- **Mario**, **Iván V.** y **Marine** son rechazados por negatividad, destructores del buen ambiente, vociferantes y mal hablados.
- **M^a Carmen** es rechazada por los chicos por su físico y su poco atractivo, seguro. **Francisco M.** es rechazado por las chicas porque “pasa” de ellas y va a lo suyo, tiene otros intereses. Es curioso el rechazo mutuo de la pareja **José G.** y **Francisco M.**; ¿por qué? ¿quizá **Molina** va de “sabidillo” con **Gabarda** y a éste le molesta?
- **Sergio**, **Iván V.**, **Daniel** y **P.** son los más positivos en el ambiente de la clase.
- **Andrés** es muy agresivo e inseguro, sobre todo contra el grupo de **Mario**.

Tras estudiar los resultados con el Departamento de Orientación, diseñamos un plan de intervención para utilizar la asignatura de D y T de tal manera que se intentara cambiar la conducta de este alumnado tan disruptivo. Debíamos tener en cuenta que esta optativa se rige por la espontaneidad, la libertad de expresión y la improvisación. Así incluimos clarificación de valores, evaluación diaria de la tarea y la actitud, sesiones de relajación, con yoga, masaje y control de la respiración, monólogos y soliloquios de improvisaciones íntimas y cotidianas, alfabetización emocional y autocontrol, meditación, darles más poder de elaboración y decisión en la confección y representación de obras de teatro, elegimos ejercicios y actividades dramáticas de gran expresión corporal, una batería de recompensas y alabanzas, mayor uso de la música coreográfica y del dibujo expresivo.

Todo ello para motivar y encauzar. Este profesor se reunía con el Departamento de Orientación cada dos semanas para evaluar resultados y planear estrategias. Estas actividades se sucedían además de las normales de esta asignatura. Los resultados finales fueron contradictorios:

- **Iván V.** se automarginó más todavía.
- **José G.** adquirió mayor seguridad en expresión oral y corporal.
- **Sergio V.** aumentó su liderazgo positivo.

- **Mariné A.** participó bastante más y se comprometió, aunque siguió vociferante.
- **Juan G.** siguió tímido, callado, pasivo y encerrado en sí mismo.
- **Mario R.** fue un descubrimiento; descubrió su vocación dramática y estuvo encantado, ayudando y liderando.

Algunas aclaraciones respecto a este apartado pueden encontrarse en el **Capítulo XIII, Cuaderno del alumno.**

5. EDUCACIÓN PARA LA PROSOCIALIDAD.

En la actualidad hay gran preocupación por los valores. Se afirma con frecuencia que asistimos a una crisis profunda de los valores tradicionales, en gran medida originada por los intensos y vertiginosos cambios del mundo moderno. La clarificación de valores nos puede ayudar a aclarar lo que cada uno valora, a sabiendas de que tal valoración no debe ser definitiva.

«Los valores son transmitidos en el proceso educativo por los actos del profesor, los comentarios, los debates, los libros elegidos, los planes de trabajo, las actividades de clase, también por los silencios u omisiones; se sugieren a los estudiantes las ideas, sucesos, objetos y personajes preferidos por el profesor o que él considera importantes. La cuestión podríamos centrarla así: ¿desea el profesor enseñar valores de modo inconsciente?» (Martínez–Otero, V., 2000, 295)

La educación en valores se dirige a enseñar valores y actitudes a través de un estilo de enseñanza que promueve en los alumnos el reflexionar, analizar y discutir ideas, interpretaciones de la realidad, comportamientos impulsivos e incoherentes, y prever consecuencias de sus acciones. Se trata de proporcionar claves y experiencias de aprendizaje desde las que ir construyendo un marco mental propio que contribuya a la autonomía en el desarrollo social y moral.

Los niños y niñas, desde su primera infancia, comienzan a construir su propia identidad y a afianzar la confianza en sí mismos. En este proceso de construcción de la identidad es fundamental la interiorización de una serie de valores y de actitudes positivas. La ausencia o pobreza de una identidad personal condiciona el modo como la persona se enfrenta a la vida.

«Desde nuestro punto de vista, la educación en valores y actitudes es una de las estrategias claves para la prevención de conductas violentas en el marco escolar.» (García, R. y Candela, I., 1999, 33 a 38).

Defendemos en esta tesis que la educación puede utilizarse como instrumento de prevención de la violencia y que el marco que más posibilidades y potencial ofrece es la escuela. En efecto, la

escuela es un ámbito privilegiado para realizar actuaciones preventivas, ya que presenta las siguientes ventajas:

- Las personas están en la institución escolar en la edad en que se es más susceptible de adquirir valores, actitudes y hábitos adecuados a su desarrollo personal y social.
- Permite ofrecer una formación e información sobre el fenómeno de la violencia y sus efectos de una forma estructurada, sistemática y adecuada a cada edad.
- Puede ofrecer una acción intencional, específica y planificada, con posibilidad de evaluación y continuidad en el tiempo.
- Se puede trabajar no sólo con los alumnos, sino también colaborar con los profesores y padres en un objetivo común.

Esto significa que la propuesta no violenta en la educación, a fin de respetar el valor y la legitimidad del pluralismo, debe ofrecerse:

- Como una propuesta *opcional*, en el marco de otras propuestas posibles y frente a otras –las que contradicen los mínimos morales– inaceptables;
- Como una propuesta a la que se invita porque se considera la más *plenificante* para las personas y la sociedad;
- Como una invitación que se hace a través de las vías de la *argumentación* (dimensión cognoscitiva), el *testimonio* (dimensión afectiva) y las propuestas de *acción* (dimensión conductual);
- En el horizonte de esperanza de que la opción no violenta acabe siendo acogida como *propuesta de mínimos* al mostrarse como condición básica para una convivencia verdaderamente humana.

El sistema educativo tiene que formar nuevas convicciones y actitudes, tales como:

- La armonía con la naturaleza frente al dominio.
- La naturaleza tiene valor intrínseco.
- Los recursos de la tierra son limitados.

«De ahí que la educación tenga que centrarse en la promoción de diálogos morales y en el desarrollo de perspectivas sociales que permitan ver los problemas y conflictos desde la perspectiva de los otros, al mismo tiempo que desde el punto de vista personal, lo que justifica la necesidad de introducir en el aula ejercicios que permitan al alumnado conocer su posición (autoconocimiento), reflexionar sobre la misma (autoreflexión); entrenarlos a su vez en el desarrollo de habilidades dialógicas, sin olvidar ejercitar actividades para “sentir” al otro (empatía); tomar decisiones ante los conflictos y, en definitiva, ofrecer oportunidades para la acción moral.» (Cortina, A. y otros, 1998, 70).

Finalmente, hemos de decir que la actuación educativa en valores suele realizarse siguiendo una de estas tres perspectivas: 1) la clarificación de valores; 2) conflicto cognitivo y resolución de dilemas morales; y 3) inculcación de valores. Las tres posturas parten de supuestos distintos y no hay acuerdo pleno sobre cuál es la mejor.

La Educación en Valores será aplicada en la Programación del Capítulo XII apartado 2.2.2.4. sobre transversalidad y educación en valores. También aparece como aspecto del Currículo en el Capítulo III.

5.1. LOS COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES.

En el marco de la intervención optimizadora especialmente referida al desarrollo personal y social, junto a aspectos entre otros como el “auto-control”, la “auto-estima”, la “creatividad”, la “comunicación de calidad”, se está constatando el potencial positivo del comportamiento prosocial. Queremos afirmar que la experiencia educativa orientada a estos comportamientos prosociales se ha considerado como uno de los caminos con más potencial tanto para cuidar la salud mental del propio individuo como para disminuir la agresividad y la violencia y mejorar sensiblemente las relaciones sociales.

Concretamente, entre los resultados de la conducta prosocial en las relaciones interpersonales, se encuentran los siguientes efectos caracterizadores:

- Previene e incluso extingue los antagonismos y violencias, al ser incompatibles con ellos.
- Promueve la reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales y de grupo.
- Supone la valorización y atribución positivas interpersonales.
- Incrementa la autoestima y la identidad de las personas o grupos implicados.
- Alimenta la empatía interpersonal y social.
- Aumenta la flexibilidad y evita el dogmatismo, gracias a la actitud empática.
- Estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, mejorando su calidad.
- Aumenta la sensibilidad respecto a la complejidad del otro y del grupo.
- Dota de salud mental a la persona egocéntrica.
- Probablemente mejora la percepción en las personas con tendencias pesimistas.
- Estimula la creatividad y la iniciativa.
- Modera las tendencias dependientes.
- Refuerza el auto-control ante el afán de dominio sobre los demás.

«Del mismo modo y desde una estricta perspectiva conductual se contempla el comportamiento prosocial como un potente factor para la extinción de la agresividad o violencia, dado que puede considerarse como respuesta alternativa e incompatible con éstas.» (Roche, O, 1995, 16 a 23).

Hoy conocemos, a partir de los estudios sociométricos, que los adolescentes más aceptados por sus compañeros son aquéllos considerados como más amables, generosos, interesados en los demás y empáticos, aparte de otras características. En el ángulo puramente intraindividual, la salida del yo hacia el otro que provoca el descentramiento de sí mismo es una buena prevención de las patologías neuróticas y obsesivas. Estos sujetos precisan una personalidad asertiva, creativa y de iniciativa.

Se han señalado dos sentimientos que parecen muy importantes en la producción de conductas prosociales: la empatía y la simpatía. La *empatía* es una respuesta emocional que resulta del reconocimiento del estado emocional de otra persona y su condición, y la experimentación de un estado emocional similar al percibido en la otra persona. La distinguimos de lo que llamamos *simpatía* que, como respuesta emocional, son sentimientos de preocupación y deseos de socorrer a otra persona, a la vista de su estado emocional o condición de necesitar ayuda. La empatía llamada cognitiva (o toma de rol cognitiva) sería la percepción imaginativa del estado de otra persona, de modo que pueda entender y predecir certeramente los pensamientos, sentimientos y acciones de tal persona. En cambio, la empatía afectiva sería definida como una respuesta emocional del sujeto dependiente de la experiencia emocional percibida de otros. Es decir, supone un compartir los sentimientos del otro, aunque sea a nivel global, como ocurre en la categoría *agradable-desagradable*.

La capacidad de atribuir positividad es fundamental en un docente, el cual tiene que estar convencido que creer y confiar en el otro es la mejor manera de hacer surgir, crecer y educar los rasgos positivos que, en potencia, ya tienen los alumnos.

«El refuerzo tiene un papel básico y efectivo en el comportamiento prosocial. El docente, sabiendo las conductas prosociales que se producen espontáneamente en un contexto determinado, las reforzará para su consolidación.» (Roche, R. y Sol, N., 1998)

Aplicación:

- Verbalizar, a menudo, sentimientos de alegría, satisfacción o contento del profesor ante actos prosociales.
- El profesor debe vivenciarlos y sentirlos como propios.
- Alabar y elogiar a los alumnos.

- Elaborar una lista de reforzadores para cada alumno.
- Que los alumnos experimenten algo agradable y colectivo, cuando obren prosocialmente.

«Sólo podrá ser pacífico aquel que tiene una adecuada confianza en sí, con personalidad serena, la persona creativa.» (Etxeberria, X., 1996, 63 a 65).

6. EDUCACIÓN EMOCIONAL.

Adentrarse en el interior del ser humano es tanto como encaminarse hacia el corazón del laberinto personal, lleno de encrucijadas y senderos desconocidos. Y por más que nos resulte una prospección arriesgada, el viaje hacia uno mismo es necesario. La introspección es el punto de partida del autoconocimiento, del descubrimiento de los demás y de la apertura al Ser Trascendente. Bien podemos decir, con Antonio Machado:

*Converso con el hombre que siempre va conmigo –quien habla
solo espera hablar a Dios un día–; mi soliloquio es plática con
este buen amigo que me enseñó el secreto de la filantropía.*

Desde la antigüedad el ser humano estableció como uno de sus objetivos el descubrimiento de la propia naturaleza. Si nos remontamos al templo de Apolo en Delfos, ya se podía leer la inscripción “Conócete a ti mismo”. Esta leyenda continúa vigente, pues el hombre sigue tratando de desvelar el enigma.

«Empezaremos por la **comprensión mental**. Reconozco el poder de nuestra mente lógica como colaboradora o boicoteadora de nuestro bienestar, y lo aquí expuesto es en realidad una invitación a reconciliarnos con nuestra emocionalidad, desde la comprensión lógica del significado de cada sentimiento.» (Lange, S., 2001, 31)

Existen otros recursos aparte de la comprensión para lograr aceptar lo que sentimos:

- **El humor:** cuando me puedo reír de lo que me sucede, ya no hay drama.
- **El amor incondicional:** amando a la parte mía que siente así, ella cura inmediatamente.
- **La confianza en mi propia fuerza:** confiando que puedo superarme hasta en las situaciones interiores más difíciles.
- **El aprendizaje:** ya que sufro, por lo menos voy a aprender de esto al máximo. Como experiencia todo sirve para crecer.
- **Lo místico:** pensando que existe algo misterioso que guía y le da sentido a todo, también esta experiencia debe tener su sentido.

- **La desidentificación y la investigación:** para investigar lo que me pasa me desidentifico previamente para poderlo observar. En ese momento lo reconozco como mío y se integra.
- **El amor a la verdad:** con tal de saber lo que me pasa estoy dispuesto/a a atravesar todo mi purgatorio interior.
- **La aceptación:** simplemente sin previa elucubración mental acepto y así integro lo que siento.
- **El disfrute:** cuando puedo disfrutar de la intensidad de lo que siento (¡por lo menos no es aburrido!), en ese momento.

Los docentes sufrimos una tensión añadida al habitual trabajo de educar. Mejoras laborales y menos presión aliviarían al profesorado. Pero, hasta que esto llegue, ¿qué podemos hacer? Nuestro programa desarrolla el sentido del humor y la risa para afrontar esta situación, en línea con la psicología positiva, que fomenta las cualidades positivas para potenciar la salud mental y emocional y prevenir enfermedades. “Aprender a reír” es reírse de uno mismo y de las cosas que nos pasan. Y es la base del sentido del humor.

El sentido del humor hace que utilicemos el lado derecho del cerebro, la sede del pensamiento alternativo, la creatividad, el ingenio, la fantasía, el pensamiento positivo. En clase, pequeñas historias, tuyas o ajenas, que hagan reír, relajan, crean un mejor ambiente, establecen una relación más cercana, en clases activas, participativas. El humor asociado a un conocimiento ayuda a que éste permanezca más tiempo en nuestro cerebro. No cabe duda de que trabajamos mucho mejor en un ambiente donde nos podemos reír y lo hacemos con frecuencia. Los alumnos también tienen sus problemas, frustraciones, enfados, tensiones y han de resistir presiones externas no saludables. El sentido del humor también a ellos les ayudará a sentirse mejor.

¿Desarrollar el sentido del humor es fácil? No. ¿Está al alcance de todos? Sí, porque somos inteligentes. ¿Hay que dedicarle tiempo? Sí, pero es una inversión en salud muy rentable para el trabajo diario y para la vida. Y es que “no dejamos de reír porque nos volvemos viejos, sino que nos volvemos viejos porque dejamos de reír”. El humor también es tratado en el Capítulo VII, punto 7 al hablar de la Comedia y la Farsa.

– **Razones del corazón: la Educación del deseo** –
Magisterio Español 21-III-01.

El “analfabetismo emocional” es una fuente de conductas agresivas, antisociales y antipersonales que, desgraciadamente se multiplican en los distintos países, desde la escuela y la familia al fútbol, la delincuencia común, la destrucción o el terrorismo. Es urgente recuperar esa Educación que es, no sólo la de las habilidades técnicas, sino también la de las habilidades sociales.

La Educación del deseo encierra siempre un doble lado, el de lo útil y el de lo valioso por sí mismo, el de lo deseable por el beneficio que reporta y el de lo deseable como digno de ser deseado. (Adela Cortina, pág. 5)

**– Un mayor cociente emocional facilita el éxito laboral y evita trastornos –
Magisterio Español 4-IV-01.**

Siguiendo esta línea de investigación, nuestro trabajo parte del supuesto de que los conflictos emocionales pueden disminuir gradualmente, es decir, pueden ser reducidos con un adecuado entrenamiento de los escolares en el manejo de estrategias afectivas que promuevan en el alumno habilidades sociales, de aceptación y variabilidades de vida que les permitan ser competentes tanto en el aspecto personal y familiar como en el escolar.

«El siglo XXI ha irrumpido en nuestra sociedad y en nuestras vidas como algo más que la secuencia de un año a otro. Ha llegado como un símbolo de cambio y telecomunicaciones, pero al tiempo dejando espacio a un concepto que ha estado relegado durante siglos de la ciencia y de la educación. Me refiero a la dimensión emocional del ser humano.» (De la Torre, S., 2000, 543 a 565)

La LOGSE se presenta con el compromiso de defender un modelo de educación integral, que incida en aspectos cognitivos y los afectivos. Sin embargo, en términos valorativos y prácticos, se puede decir que la modificación de la normativa legal que regula el sistema educativo no ha supuesto un mayor respaldo a la formación en contenidos y procesos emocionales. A pesar del proyecto educativo contemplado en la reforma, en el que se apuesta por un modelo educativo integral, que promueva la dimensión personal y social del alumno a través del desarrollo de los ejes transversales (educación cívica y moral, educación para la paz, educación para la salud,...), la configuración del currículum escolar, con contenidos fundamentalmente académicos y orientados al conocimiento científico-técnico, no deja apenas resquicios para la consideración y el desarrollo de contenidos más relacionados con el conocimiento de principios de carácter afectivo-motivacional que puedan contribuir al conocimiento y control de los estados emocionales, así como al aprendizaje de habilidades que favorezcan la autoconfianza y la autoestima.

«Por otra parte, el incremento en estos últimos años de problemas afectivos en los centros educativos, que incluyen comportamientos agresivos (el llamado fenómeno pulling), depresivos, trastornos de ansiedad, incompetencia social, conductas delictivas y suicidas entre una población escolar infantil y juvenil que aparece como excesivamente vulnerable, debería ser una señal de alarma para fomentar el análisis y la investigación sobre un fenómeno que parece afectar a la convivencia escolar y al desarrollo social y personal de numerosos escolares.» (Espejo, B., 1999, 221 a 235)

La afectividad está emergiendo como un área prominente en la investigación psicológica, en la que el tema de las interrelaciones entre afectividad, cognición y acción están recibiendo una intensa atención; lo cual ha propiciado una rápida expansión de formulaciones teóricas, inicialmente desde el campo de la psicología social que considera las situaciones sociales –y la acción del sujeto en ellas– como el contexto idóneo para el estudio de la interacción entre los componentes afectivos y cognitivos de la mente.

«En toda situación de interacción los sujetos se comunican entre sí gracias a sistemas simbólicos comunes: el lenguaje y la cultura desde la cual el lenguaje cobra significado; un significado que es y va siendo compartido por los miembros del grupo como marco interpersonal de referencia y desde el cual se aprende a desarrollar estados afectivos sancionados como “apropiados” en un determinado contexto socio-cultural.» (Aznar, P., 1995, 59 a 73)

Se podrían subrayar algunos aspectos para contemplar en la acción educativa:

- A) Los procesos de identificación y reinterpretación del propio rol: la identidad del sujeto le viene tramitada por el “otro”; es, en realidad, una doble identidad: la personal y la social. En todo este proceso, la acción educativa (en primera instancia, la familiar) es de particular importancia, por cuanto permite propiciar experiencias de descentración cognitivo/afectiva y conflicto de roles, en situaciones reales o simuladas para:
- Favorecer el desarrollo del role-taking, la adopción de roles o capacidad de situarse en la perspectiva social de los otros.
 - Favorecer el distanciamiento del rol por medio de la reflexión sobre las pautas o normas de comportamiento del propio rol y su aplicación a una situación concreta.
 - Favorecer la tolerancia a la ambigüedad –bajo grado de estructuración– que requiere el enfrentarse a (y que caracteriza) las situaciones sociales.
 - Favorecer el role-making o “crecimiento del yo”, que implica redefinición ajustada del propio rol.
- B) La configuración del autoconcepto, entendido éste como el resultado de la valoración de la eficacia de las propias acciones. Lo cual implica que en la educación familiar y en la escuela, desde el microcontexto del aula se favorezca un clima socio-afectivo desde el cual los sujetos puedan desarrollar las habilidades personales necesarias para “crecer” equilibrados social, mental y afectivamente.
- C) La definición de las situaciones de interacción educativa. El clima socio-afectivo tiene que incluir actividades con una adecuada carga de significación personal, tanto a nivel cognitivo como a nivel afectivo de forma integrada.

D) Incorporación de las prácticas sociales en las prácticas educativas; la estructura socio–afectiva que conforma la vida del aula no puede ser ajena al contexto institucional, social, político y cultural en el que se inscribe.

«La escuela deberá estar preparada para promover la auto–percepción emocional y la “alfabetización emocional”. No basta con enseñarles a decir “me siento rabioso” o “me siento triste”. Se le debe proporcionar al alumno un vocabulario preciso mediante el que expresarse, especialmente en lo relativo a las sensaciones negativas.» (Colom, R. y Froufe, M., Internet).

Los niños emocionalmente inteligentes:

1. Aprenden más y mejor.
2. Presentan menos problemas de conducta.
3. Se sienten mejor consigo mismos.
4. Resisten mejor la presión de sus amigos.
5. Son menos violentos y más empáticos.
6. Se desenvuelven bien en la resolución de conflictos.
7. Son más felices, saludables, y tienen más éxito.

Las niñas suelen presentar mayor rendimiento académico que los niños. Puede deberse quizá a un mayor autocontrol. Quizá son más eficaces al emplear su inteligencia emocional. Los chicos son más asertivos y poseen mayor autoestima. Las chicas se muestran más ansiosas, extravertidas, confiadas y cordiales. No aparecen diferencias en ansiedad social, actividad, reflexividad, organización, impulsividad y lugar de control. Los chicos son más instrumentales y ellas expresivas, y más empáticas. Ser chico o chica sólo hace más probable una mayor facilidad o dificultad para exteriorizar emociones, pero nunca es seguro. Puede que estas diferencias de sexo en emotividad sea resultado de socialización diferencial.

6.1. EXPRESIÓN Y RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES.

Las manifestaciones de la emoción pueden ser de naturaleza neurofisiológica, corporal, psicológica y social. Entre las primeras tenemos las respuestas involuntarias del tipo: rubor, sudoración, taquicardia, presión sanguínea, alteración de la respiración, sequedad bucal, y sobre todo el papel de los neurotransmisores y hormonas.

Entre las respuestas de índole *comportamental* o corporal que pueden llegar a disimularse están las expresiones faciales, las posturas corporales, el paralenguaje. La comunicación no verbal y el paralenguaje proporcionan indicios para inferir emociones de ira, rabia, tristeza, alegría, amor, felicidad, etc.

Si la emoción es muy fuerte puede provocar fobias, depresión, estrés y otros comportamientos patológicos como obsesiones compulsivas. Estas alteraciones pueden tener su origen en emociones positivas como amor convertido en desamor o el orgullo personal cuando se convierte en egolatría.

La expresión social de las emociones es el orgullo (de la propia cultura, pueblo, raza) que puede dar lugar a la intolerancia cuando se extrema, la filantropía como sentimiento de entrega a los demás. De hecho, muchas de las emociones personales pueden tener su equivalente social como el miedo convertido en pánico colectivo, o la aversión convertida en hostilidad.

Así, los estados placenteros de felicidad y relajación facilitan los procesos de aprendizaje y proporcionan mayor número de asociaciones originales. El estado de felicidad despierta la sensibilidad y aumenta la cooperación.

Llegamos a la conclusión de que en toda persona existen una serie de impulsos o inclinaciones básicas que se ponen de manifiesto tanto en las actuaciones de la vida cotidiana, en las decisiones laborales, como en las relaciones sociales y en los procesos de aprender y crear.

Para percibir las propias emociones, manejarlas y desarrollarlas necesitamos un distanciamiento interior frente a nosotros mismos, que los psicólogos denominan *Meta-Mood*: la sensibilidad ante las propias emociones.

¿Qué integra la competencia emocional?:

- Reconocer las propias emociones.
- Manejar las propias emociones.
- Utilizar nuestro potencial.
- Ponerse en lugar del otro.
- Crear relaciones sociales.

«*La herramienta más poderosa de que disponemos para ello es la autoobservación*» (Carrión López, S., 2001, 26)

Uno de los primeros trabajos que tenemos que llevar a cabo en cada uno de nosotros es conseguir que ambos hemisferios cerebrales actúen interconectados, operen conjuntamente, holísticamente, que podamos ser capaces simultáneamente de sentir una emoción y analizar objetivamente la experiencia que la provoca. Para ponernos manos a la obra, hemos de partir necesariamente de un cuestionamiento sincero y consciente, una atención al aquí y al ahora de lo que nos sucede, un reconocimiento –a veces poco agradable– de lo que sucede en nuestro interior.

- ¿Qué es esto que estoy sintiendo?

- ¿Qué es lo que realmente ocurre en mi interior?
- ¿Qué emoción es esta específicamente?
- ¿En qué nos favorecerá saber cómo están formadas las emociones?

Alcanzaremos tres ganancias principales, que son:

1. Situarnos en lo correcto.
2. El conocimiento de las estructuras emocionales nos permite cambiarlas.
3. Saber cómo están formadas te hace accesibles todas aquellas que quieras y conozcas.

Podemos conocer en los demás los indicadores gestuales y verbales que se emplean para transmitir el mensaje efectivo. Es un primer paso para mejorar la convivencia y el clima social, escolar, personal y familiar.

Las emociones denominadas “básicas o innatas” como la **alegría**, la **tristeza**, la **ira/enfado**, la **sorpresa**, el **miedo** y el **asco/desprecio** son considerados como universales. Sin embargo, podemos aprender las emociones de acuerdo con el ambiente en el que vivimos, y de acuerdo con la educación que recibimos. Desde la niñez, adolescencia y la juventud se van consolidando estilos emocionales según las circunstancias que hayamos vivido. Saber convivir con las emociones o sentimientos negativos (ira, frustración, ansiedad, celos, odio, frialdad, arrogancia, pena...) dando paso a las positivas (altruismo, alegría, generosidad, humildad, tolerancia,...) es una muestra de INTELIGENCIA EMOCIONAL.

«Ser “hábil emocional” consiste en desarrollar motivos, argumentos o razones suficientes y adecuados que nos permitan mejorar nuestra autoestima y autoconfianza.» (Vallés, A. y Vallés, C., 2000, 21)

La inclusión de la emoción estética como aprendizaje de la emoción y disfrutar con ella como elemento de motivación hacia la tarea escolar, es una manera de potenciar experiencias positivas a través de la contemplación estética como factor de *salutogénesis*.

Educar la afectividad supone:

- a) Promover los procesos de conocimiento y aceptación personal.
- b) Proporcionar a los alumnos contenidos o informaciones referidas a valores, actitudes y hábitos que mejoren su desarrollo psicológico.
- c) Facilitarles, mediante ejemplificaciones, actuaciones correctas ante conflictos o problemas concretos.
- d) Fomentar sentimientos de competencia, seguridad y de respeto hacia uno mismo

Una de las características más notables del pensamiento occidental, a partir del siglo XVIII, es la revaloración de las pasiones. Nosotros diremos que también lo es la revaloración de la vida afectiva.

«Si, como se logró entrever durante el siglo XVIII, las pasiones constituyen los motores del ser humano, y si además pueden pervertirse y casi invertirse cuando adoptan la forma de “pasiones defensivas”, de ello se derivan algunas consecuencias evidentes.» (Lobrot, M., 1998, 35)

La primera consecuencia es que las pasiones positivas, es decir, aquellas que se centran en la construcción, la expansión y la afirmación de uno mismo, deben favorecerse al máximo. De una manera general, se trata de la tendencia a crear, inventar y descubrir.

Una segunda consecuencia es que se hace necesario aceptar y reconocer las pasiones antagónicas, ya que exigen soluciones y por este hecho son sumamente valiosas. Las pulsiones positivas son la solución para las pulsiones antagónicas, en virtud de un proceso de compensación.

La tercera consecuencia también es evidente. Se trata de una desconfianza radical en lo que concierne a las pasiones defensivas, que resultan destructivas para el ser humano.

¿Cómo se pueden incrementar las pasiones positivas y disminuir las pasiones defensivas? La respuesta es clara. Las pasiones positivas aumentan cuando se realizan experiencias fuertes y constructivas, las cuales crean en nosotros tendencias a la realización y a la acción.

«La causa de las emociones, normalmente, es múltiple. Podemos describir una triple fuente de estados emotivos. La primera fuente reside en la estimulación directamente física de una parte cualquiera del organismo.» (Auger, L., 1987, 12)

Un segundo canal está constituido por los propios procesos sensorio-motores: las percepciones sensoriales de cada uno y la actividad del propio organismo. La tercera fuente está en el pensamiento y el deseo. De lo cual, se sigue que, si alguien desea llegar a controlar sus emociones desagradables, puede ponerse a ello de tres maneras principales. Puede, en primer lugar, valerse de medios físicos (por ejemplo, fármacos) para controlar su organismo.

En segundo lugar, nuestro alumnado puede conseguir un cierto control de sus emociones actuando sobre su sistema sensorio-motor. Y así, puede hacer ejercicios de relajación, aprender a distender sus músculos, hacer expresión corporal rítmica, boxeo chino, yoga.

En tercer lugar, puede esforzarse por modificar sus pensamientos –expresados la mayor parte de las veces en forma de *frases interiores*.

Ch. Darwin (1998, 62 a 94) establece tres principios universales para la expresión de las emociones:

1. La fuerza del hábito. Los movimientos más complejos pueden ser ejecutados a la larga sin esfuerzo o conciencia.
2. Ciertos estados de ánimo conducen a movimientos habituales que fueron y aún pueden ser útiles.
3. Ciertas acciones, expresivas de estados mentales, son consecuencia del sistema nervioso y siempre han sido ajenas a la voluntad.

«El principio universal psicofísico de los movimientos expresivos no nos ofrece en su contenido nada sorprendente; se expresa así: “A cada variación de estados psíquicos van unidas simultáneamente variaciones en los procesos físicos correlativos”; por esta razón existen movimientos de expresión y, por lo mismo, somos capaces, en último término, de interpretar determinados movimientos visibles del cuerpo como síntomas de determinados estados del alma.» (Bühler, K., 1980, 161)

«Lo que sucede en nuestro interior, aquellas conexiones que mantienen la estructura de la personalidad, se manifiestan, finalmente, también en el exterior.» (Keleman, S., 1999, 191)

Desde los planteamientos originales de Darwin sobre el tema, se asume que la expresión de las emociones tiene un carácter funcional que facilita la adaptación. Este proceso se favorece, en teatro, con la técnica Stanislavski, especialmente en las emociones de alegría, tristeza e ira.

El hecho de que la técnica *Stanislavski* sea una técnica más adecuada para la producción de expresión emocional viene dado también por la evidencia de que el reconocimiento de la emoción por parte de otros sujetos es mucho más preciso cuando se utiliza esta técnica que con cualquier otro procedimiento. Las técnicas dramáticas nos ayudan a reconocer nuestras emociones y las de los demás, facilitando el autocontrol y la madurez emocional, además de ser una perfecta “válvula de escape” para expresar todo tipo de tensiones acumuladas, gracias a la simulación.

Características anatomofisiognómicas de las emociones (Fernández, E., 1995, 473)

EMOCIÓN	RASGOS FACIALES	MÚSCULOS IMPLICADOS
Alegría	<ul style="list-style-type: none"> - Elevación de las mejillas. - Comisura labial retraída y elevación de la misma. - Arrugas en la piel debajo del párpado inferior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cigomático. - Orbicular de los párpados.
Ira	<ul style="list-style-type: none"> - Cejas bajas, contraídas y en disposición oblicua. - Párpado inferior tensionado. - Labios tensos, o abiertos en ademán de gritar. - Mirada prominente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Superciliar. - Depresor superciliar. - Piramidal. - Orbicular de los labios. - Elevador del párpado superior. - Masetero. - Temporal.
Miedo	<ul style="list-style-type: none"> - Elevación y contracción de cejas. - Párpados superior e inferior elevados. - Labios en tensión. Posibilidad de boca abierta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Frontal. - Superciliar. - Depresor superciliar. - Piramidal. - Orbicular de los labios. - Elevador del párpado superior.
Tristeza	<ul style="list-style-type: none"> - Ángulos inferiores de ojos hacia abajo. - Piel de las cejas en forma de triángulo. - Descenso de las comisuras de los labios, que incluso pueden estar temblorosos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Frontal. - Superciliar. - Piramidal. - Mentoniano.
Sorpresa	<ul style="list-style-type: none"> - Elevación de las cejas, dispuestas en posición circular. - Estiramiento de la piel debajo de las cejas. - Párpados abiertos (superior elevado e inferior descendido). - Descenso de la mandíbula – Pterigoideo interno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Frontal. - Elevador del párpado superior. - Masetero. - Temporal.
Asco	<ul style="list-style-type: none"> - Arrugas en la nariz. - Elevación asimétrica de la comisura del labio. - Descenso del labio inferior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elevador del ala nasal y labio superior. - Triangular de los labios. - Masetero. - Temporal. - Pterigoideo interno.

La expresión facial de las emociones es sobradamente conocida. También lo es su representación gráfica mediante fotografías e ilustraciones en forma de dibujos convencionales o cómics. Sin embargo, para aquellas personas que todavía no se hayan adentrado en la red de redes (INTERNET) podrían sorprenderse de la ingeniosidad de los navegantes que han elaborado todo un sistema virtual expresivo, empleando los caracteres del teclado del ordenador para representar diversos estados emocionales. A estas expresiones emocionales virtuales se les denomina **emoticones**.

«En la emoción caracterizada, ciertos afectos ‘sui generis’ acompañan a las tensiones y descargas de alegría, angustia, cólera, etc. Al individuo que ríe o solloza le gusta sentirse objeto de atención. Se ofrece en espectáculo y da rienda suelta a sus afectos en la medida en que los siente compartidos. Parece que se establece así, a nivel del comportamiento emocional y de la conciencia afectiva o protopática (Head) que la acompaña, un modo original de comunicación. La expresión se superpone a la señal y a la descarga.» (Paulus, J., 1975, 97). Respecto a esto último, es muy interesante desde el punto de vista de la educación del actor y del espectador, lo que afirma A.J. Ayer (1986, 127):

«La distinción entre la expresión del sentimiento y la afirmación del sentimiento se complica por el hecho de que la afirmación de que alguien tiene un determinado sentimiento suele acompañar a la expresión de ese sentimiento, y es entonces, en realidad, un factor de la expresión de ese sentimiento. De modo que, aun cuando la afirmación de que alguien tiene un determinado sentimiento siempre implica la expresión de ese sentimiento, la expresión de un sentimiento, indudablemente, no siempre implica la afirmación de que alguien lo tiene.»

Entre los once y los quince años se opera en los niños y niñas una serie de grandes cambios anatomofisiológicos que van a influir directamente en su conducta más habitual. Se acelera el funcionamiento de distintas glándulas como la hipófisis, el tiroides o las glándulas sexuales. Junto al crecimiento corporal (se produce un alargamiento de su cuerpo y extremidades) tiene lugar también un notable desarrollo del sistema cardiovascular, si bien con una desproporción entre el desarrollo del corazón y de los vasos sanguíneos. *«Debido a estos fenómenos, la tensión arterial sufre una disminución, y la composición sanguínea se altera, influyendo en el funcionamiento cerebral, lo que se traduce en manifestaciones conductuales como apatía, abulia, fatigabilidad, etc.»* (Olivares, J. y otros, 1997, 225)

Al contrario que la mayor parte de grupos adultos, los adolescentes no se sientan tranquilamente durante una hora intentando discutir sus problemas de una forma madura y civilizada. A menudo se distraen unos a otros con charla irrelevante o atacándose entre sí o al profesor.

«Los niños se consideran hermosos e importantes por naturaleza, pero al llegar a la adolescencia los mensajes de la sociedad ya han echado raíces. La desconfianza en sí mismos está en pleno apogeo. Y con el pasar de los años esta sensación recibe constantemente refuerzos. Después de todo no debes andar por el mundo amándote a ti mismo. ¡Qué pensarán de ti los demás!» (Dyer, W., 1978, 46)

En las culturas antiguas y tradicionales, estaban bien definidos y nombrados los estados interiores. Los dioses, las figuras totémicas, los héroes del mundo espiritual tenían sus dominios dentro del alma de cada hombre tanto como una habitación en el pueblo, la polis o el templo. Los modernos nos hemos empobrecido comparativamente. Con el advenimiento del monoteísmo, hemos perdido nuestra percepción de nosotros mismos como una pluralidad, nos hemos quedado sin mitos para esa diversidad interior que cualquiera de nosotros puede experimentar. Sin un modelo complejo para nuestra naturaleza humana, forzaremos una singularidad cuando somos, en realidad, una pluralidad. Tratamos de forjar una máscara. El adolescente debe descubrir las urgencias de su acción dentro de él mismo. Debe reconocer la compleja y multifacética naturaleza de su vida interior. Esta

exploración cumple el propósito de la antigua iniciación y puede ser llevado a cabo en nuestro tiempo por la experiencia del drama.

A través del drama, el adolescente puede explorar nuevas posibilidades de expresión personal y experiencia de grupo, y, después de haber hecho amigos entre los roles que preceden al “yo”, ver cómo emerge un ser flexible y espontáneo, que puede crear un mundo.

Esto significa estar en armonía con un montón de roles e interpretarlos flexiblemente. Al clarificar los conflictos, el drama nos capacita para ver qué papeles necesitan ser más ejercitados para poder funcionar con más fluidez y cuáles necesitan ser desviados de la actividad dominante. Podemos considerarnos a nosotros mismos como un colectivo de roles, como si fuéramos una especie de compañía de teatro, como si contuviéramos dentro de nosotros muchos actores posibles; por supuesto, reconocer al adolescente como un hacedor de máscaras.

«Hamlet es una obra maestra intrapsíquica. Escena tras escena, el protagonista intenta una deslumbrante colección de roles imaginados. Abundan en la obra imágenes para sí mismo. Shakespeare se dio cuenta de que para su protagonista, Hamlet, el procedimiento teatral necesario, apropiado para su introversión y su complejidad era el soliloquio.» (Holmes, P. y Karp, M., 1992)

La emotividad del ser humano, y del adolescente en concreto, ha sido tratada en otras perspectivas de su estudio en los Capítulos IV (puntos 2.4, 2.5, 3.2) y en el VI (punto 4.2).

7. LA EUTONÍA.

La palabra *eutonía* (del griego *eu* = bien, correcto, armonioso, y *tonos* = tensión) fue creada en 1957 para esta práctica. Con ella se consigue la unidad psicofísica gracias a una observación intensa y una actuación consciente sobre nuestras tensiones muscular y nerviosa.

Desde siempre en las actividades artísticas se ha trabajado en la adaptación tónica. Cuando un actor se mete en la piel de un personaje y lo recrea mediante sus gestos, sus movimientos y su voz se produce una transformación de su propio tono. El director de música y el músico para emocionar a sus oyentes, es decir, para incitarles a vibrar con ellos, tienen que experimentar con todo su cuerpo la tensión de la música hasta sus mínimos elementos. El efecto curativo y liberador de las grandes experiencias creativas como las catarsis provocadas por los dramas griegos o las sanaciones musicales, se basan en la ruptura del aislamiento de la personalidad que se manifiesta en un tono corporal rígido y fijo.

Las relaciones sociales, en lugar de depender de intereses intelectuales, dependen del intercambio tónico entre las personas. En los ejercicios de grupo donde hay variedad de nacionalidades y de temperamentos es cada vez más importante la adaptación tónica. El hecho de que norteamericanos, belgas, alemanes, franceses, islandeses y suizos puedan reunirse en un mismo grupo repercute significativamente en el desarrollo personal y social de cada alumno. Lo cual supone una posibilidad de regular y adaptar sus tonos, una pieza básica en la eutonía.

«La flexibilidad del tono se consigue gracias al trabajo corporal consciente y facilita al alumno el desarrollo de su capacidad para experimentar y crear. Además la armonía tónica favorece las relaciones sociales y la maduración personal.» (Alexander, G., 1998, 55)

La eutonía es un camino de búsqueda de la unidad psicofísica del hombre dentro del mundo occidental. Desarrolla la capacidad creativa del individuo y su facultad de relación social, sin encerrarle en sí mismo, sino ampliando su conciencia. Una forma de desarrollo que pone al descubierto la personalidad y facilita la adaptación social, sin que por ello se produzca la pérdida de la individualidad.

«Las disciplinas convencionales no son un instrumento de las mentes libres, sino que se convierten ellas mismas en la propia estructura de la mente; de este modo, después de tanto presumir de que vivimos en el “mundo libre”, en realidad somos tan libres como los perros del Dr. Pavlov. Tal vez sea éste el precio inevitable que tenemos que pagar por la civilización y la cultura. Lo que ganamos por un lado lo perdemos por otro.» (Watts, M., 1994, 106).

7.1. LA RELAJACIÓN.

Algunos de los logros que podríamos describir cuando hemos vivenciado de manera constante y habitual la práctica de la relajación son: vivir apreciando una armonía interior que nos produce alegría y vitalidad hacia nosotros mismos y hacia lo que nos rodea; abrir nuestra mente y nuestro cuerpo hacia la percepción y experimentación de una dimensión comprensiva y sensitiva en la cual nos sentimos íntimamente compenetrados con nuestro verdadero Ser; advertir una auténtica interacción de mente, cuerpo y espíritu. Pero, ¿Cómo llegamos a experimentar este estado de bienestar tanto físico como psicológico? Para que la fantasía opere libremente es necesario procurar en la persona un estado de distensión física y calma.

Según esta teoría, en el enfrentamiento de nuestro Yo personal con el mundo que nos rodea, interponemos nuestro propio cuerpo, que organiza los sistemas musculares, creando unas verdaderas corazas defensivas del Yo. Estas corazas nos protegen, pero a veces también bloquean nuestras funciones mentales y expresivas, nos hacen impenetrables y nos niegan la capacidad de

comunicación y creatividad. Si logramos poder desmontar o controlar nuestra organización neuro-muscular, seremos capaces de modificar ciertos estados de consciencia defensivos, recuperaremos la disponibilidad para la comunicación y la creatividad, y liberaremos la espontaneidad de la fantasía para su expresión auto constructiva.

«En el teatro, la relación cuerpo-mente tiene una gran importancia, pues están íntimamente interrelacionados, de manera que el cuerpo siempre está respondiendo a las órdenes que, de una forma consciente o inconsciente, le pasa el cerebro, que es el órgano más importante del ser humano.» (Muñoz, I., y otros, 1998, 25 a 41)

Los engramas podemos definirlos como unas programaciones mentales de tipo negativo, que han dejado una huella “dolorosa” en la persona. El teatro, el juego dramático, la psicomotricidad, etc., nos dan la oportunidad de detectar y conocer cuáles son nuestros engramas y también la oportunidad de liberarnos de ellos. En relación con la D y T, la relajación se puede practicar como primera actividad en las distintas sesiones, ya que muchos alumnos y alumnas pueden llegar a la clase con cierta tensión (problemas familiares o personales, cambio radical de actividad con la materia anterior, etc.). También podemos utilizar la relajación en cualquier momento que lo necesitemos, por ejemplo, tras una experiencia intensa, en situación de nerviosismo, alteración o para cerrar la sesión. El juego dramático y la psicomotricidad nos dan la oportunidad de superar esos engramas.

Existen numerosas técnicas de relajación, entre ellas el entrenamiento autógeno o auto-relajación concentrativa, de Schultz; la meditación trascendental, de Benson; la progresiva de Jacobson; la de Wolpe, etc. Todas ellas tienen en común el control de la respiración y el empleo de la mente de forma creativa y constructiva, a través de la imaginación y la utilización de imágenes mentales.

La **técnica de entrenamiento autógeno**, de Schultz, es un procedimiento de auto-relajación a través de un esfuerzo de concentración interna, por medio de una serie de fórmulas o ejercicios que nos permiten percibir unas sensaciones determinadas, como el peso o el calor. Hay que presentar internamente el estado de relajación que queremos conseguir, en forma de imagen.

La **meditación trascendental**, de Benson, consiste en conseguir un estado de relajación a través de la concentración en un objeto, frase o imagen, al tiempo que adoptamos una actitud pasiva ante los distractores.

En la **relajación progresiva**, de Jacobson, se trata de reducir al mínimo el nivel de tensión muscular, por medio de ejercicios de tensar y destensar (relajar) diferentes grupos musculares. El sujeto aprende a detectar dónde está la tensión de su cuerpo y a eliminarla.

La **relajación psicofísica** es un método a través del cual el cuerpo y la mente se liberan de su tensión habitual, entrando en un estado de reposo en el que se experimenta una sensación de abandono, de dejarse ir..., de soltura..., de gran expansión mental, de gran sensibilidad perceptiva, posibilitando una extraordinaria reposición de energía, tanto psíquica como corporal.

– *Efectos de la relajación sobre el tono muscular.*

El tono muscular, es la tensión de los músculos estriados y lisos que existe en cada ser humano y que, en situaciones óptimas, presenta un mismo grado de tensión en todo el cuerpo generando una agradable sensación de bienestar y soltura. El cambio de tono muscular modifica la elasticidad del cuerpo. Así, distintas formas de excitación como el miedo o la alegría pueden alterar nuestro tono, es decir, tensar más de lo normal nuestros músculos, o también el agotamiento físico, la depresión, las preocupaciones pueden ocasionar una disminución considerable de nuestro tono muscular. En ambas circunstancias, nuestro cuerpo pierde elasticidad, plasticidad y llegamos a sentirlo, o bien como si fuera de plomo, o sin ninguna energía. A éstos cambios producidos sobre la tensión de los músculos en interacción con los factores de índole afectiva y ambiental se le llama *psicotono*.

– *Sugestiones verbales, auditivas, de imágenes.*

Como estrategias complementarias para lograr una distensión y regularización del *tono muscular*, se pueden utilizar también sugestiones verbales, visuales o auditivas. Dentro de las sugestiones verbales están las indicaciones sugerentes no prescriptivas, con las cuales quien dirige la relajación debe procurar que quien se esté relajando centre la atención en el grupo de músculos que está relajando o en el proceso que se le indica que debe realizar. Las sugestiones verbales pueden ser de este tipo: suelte toda la tensión, note lo que siente en estos músculos a medida que están cada vez más relajados, suelte esos músculos y sienta la sensación agradable de la respiración...

Las sugestiones visuales se realizan porque, además de tener un efecto liberador sobre el cuerpo al distensionar el tono muscular, también tienen un profundo efecto liberador sobre el psiquismo. Sugestiones en imágenes visuales como, “la luz radiante del sol que recorre nuestro cuerpo” o “un rayo de luz plateado que recorre nuestro cuerpo y nos llena de bienestar y soltura”, o el “sentirse bañado por un caudal que refresca y tonifica”, tienen un profundo efecto relajante y regularizador sobre nuestro tono muscular. (Rossbach, G., 1993, 33)

Como sugerencias auditivas tenemos el uso de la música adecuada que genera un efecto relajante sobre todo el cuerpo, ayudando a distensionar los músculos y a generar un estado de regularización del tono. Esta utilización de la música la encontramos en la investigación.

– *Efectos de la relajación sobre nuestro ritmo vital.*

En todas las manifestaciones de la vida encontramos un ritmo, conformado por dos movimientos básicos. *El primero de ellos* está constituido por una actividad interna caracterizada por los movimientos de contracción y dilatación. Estos movimientos de contracción y dilatación conforman la **fase dinámica de la actividad rítmica** llevada a efecto por todos los organismos vivos:

« ...movimiento centrípeto contractivo de tendencia al interior, al centro y movimiento centrífugo, expansivo, de dilatación con tendencia al exterior, a la expansión y al crecimiento.»
(Blay, A., 1988, 13).

Esta dinámica alterna también con otra actividad de reposo de descanso, de relajación, en la cual, por ejemplo, para el ser humano, los diversos sistemas vitales que lo integran, fisiológico, psicológico, mental se preparan y equilibran para iniciar de nuevo con consonancia y energía la actividad que les es propia.

– *Efectos de relajación sobre la producción de ondas cerebrales.*

Fuera de la recuperación de nuestro ritmo natural a través de la vivencia de un auténtico reposo y de la recuperación energética, con la relajación, también logramos que nuestro cerebro produzca distintas ondas que nos enriquecen la potencia y la calidad de nuestras percepciones y nuestras comprensiones mentales.

Las técnicas de relajación se fundamentan en los distintos ritmos del cerebro. En éstos, según el registro encefálico, encontramos cuatro grupos: beta, alfa, zeta y delta.

● **Ritmos Beta** (de 14 a 21 ciclos por segundo)

Corresponden al estado consciente, al mundo de la acción, de la lógica, de la razón.

- Nos ponen en contacto con el mundo físico, a través de la vista, oído, gusto, olfato y tacto.
- Nos hacen tomar consciencia del tiempo y del espacio.
- Crean un estado de consciencia que llamaremos *niveles de consciencia externa*.

● **Ritmos Alfa** (de 7 a 14 ciclos por segundo)

- Corresponden al estado inconsciente. Es el mundo de la intuición, de la creatividad, de la imaginación.
- Nos ponen en contacto con el mundo espiritual (sueños, pensamientos, filosofías, ideas, etc.).
- En ellos no hay tiempo ni espacio.
- Crean un estado alterado de consciencia que llamaremos *niveles de consciencia interna*.

● **Ritmos Zeta** (de 4 a 7 ciclos por segundo)

- Corresponden al estado profundo de *alfa*, desarrollando en él una gran capacidad creativa.
- Estimulan la capacidad y los sueños.

● **Ritmos Delta** (menos de 4 ciclos por segundo)

- Corresponden al estado de pérdida de consciencia, como el sueño o la hipnosis profunda, el coma y el estado yóguico.

La relajación profunda consistiría en bajar las frecuencias cerebrales *Beta*, a frecuencias cerebrales *Alfa*.

– ***La modificación de las vivencias sensoriales.***

A partir de la regularización del tono muscular y de poner en reposo distintos órganos corporales como el corazón, el aparato respiratorio, los vasos, se experimenta una mayor conciencia de las sensaciones corporales, de la propia interioridad y una mayor soltura de la imaginación. Al concentrarse en la vivencia del propio cuerpo, al distensionar los músculos y al respirar, se crea un estado de “*ensimismamiento*” o de profunda concentración en sí mismo. Cuando se logra una relajación psicofísica consciente, se da un mayor predominio de la capacidad imaginativa.

– ***Pasos para lograr una verdadera relajación psicofísica.***

- Distensionar poco a poco todos los músculos por la respiración.
- Lograr tranquilidad emocional.
- Parar toda actividad mental.
- Tener actitud positiva de atención–voluntad.

– ***Cómo culmina una relajación.***

Todo trabajo de relajación y meditación debe terminar con una fase de “*activación posterior*” llamada también de retroceso o retirada. Esta fase sirve para retornar a un nivel de vigilia normal las funciones físicas de la circulación, el metabolismo, la frecuencia respiratoria y el tono muscular.

– *Condiciones para la relajación.*

Para que pueda darse una buena relajación se requiere considerar varios aspectos, los cuales pueden agruparse en tres apartados y son éstos:

– **Factores ambientales:**

- Espacio silencioso y agradable. Situar en posición yacente o sedente.

– **Condiciones de los participantes:**

- No tener lesiones.
- No tener psicopatologías serias.

– Actitud abierta.

– *Condiciones del orientador.*

Lo que el orientador dice y cómo lo dice es muy importante. Al final, siempre debe evaluar la experiencia.

– *La Sensibilización Musical.*

Es innegable que la experiencia de la “escucha” de la música, es una de las posibilidades cognitivas que abre la inteligencia musical. «*La experiencia musical en sí es un modo de conocimiento, [...] es un medio para obtener conocimiento válido, del mundo, de la experiencia, de nosotros mismos.*» (Rowell, L., 1983, 18)

La cultura griega, en sus reflexiones filosóficas sobre la música, concede una gran importancia al *ethos* o carácter de la música. El carácter se refería a los efectos que producía una obra musical cuando se la percibía. Esta doctrina sobre el *ethos musical* considera que la música ejerce efectos poderosos sobre el cuerpo, el alma y la mente, para bien o para mal, inmediatos y residuales.

En el caso de la planeación de experiencias que propicien la relajación, la vivencia estética, o el acceso al mundo interior, es fundamental tener presente la selección de la música para escuchar considerando lo siguiente:

- *Para la relajación* se deben seleccionar melodías que tengan una frecuencia entre 40 y 55 hertzios porque este tipo de frecuencia crea un estado de distensión general en el cuerpo. También la música sin ningún ritmo dominante prolonga la sensación del tiempo y del espacio e induce a un estado de alerta relajada; ejemplos de este tipo de música es la ambiental y la de la Nueva Era. Actualmente existen muchas producciones musicales aptas para este tipo de actividad relajante.
- *Para generar una vivencia estética* se deben seleccionar piezas musicales que sean reconocidas por su *calidad musical*, en palabras de Rowell (1983, 181–182), por su

«*excelencia musical*», para lo cual se pueden tener en cuenta diversos criterios de evaluación musical, o la evaluación o sugerencia de expertos o críticos de música.

Pero la visualización de imágenes también puede ser guiada con la música. Se ha comprobado que: «*La música aumenta el poder de las imágenes, multiplicando sus efectos físico, mental y espiritual. Es capaz de generar una corriente en la que fluyen las imágenes y puede al mismo tiempo coger una imagen en su red, fijarla para poder analizarla y hacerla volver al instante.*» (Campbell, D., 1998, 159).

El poder de las palabras aumenta con la música; se ha experimentado que hay una serie de palabras que tienen enormes efectos psíquicos, espirituales, emocionales, estéticos al ser escuchados con determinadas audiciones musicales. Por ejemplo: «*fuego*», «*hogar*», «*madre*», «*bondad*», «*justicia*», etc. (Campbell, D., 1998, 160).

En nuestra experiencia con niños y adolescentes nos ha sido útil:

- a) Realizar, previo a la relajación, algún ejercicio corporal como carrera, baile, moverse con música, ya que ello facilita el reconocer y detectar determinadas sensaciones corporales como son respiración agitada, latidos del corazón...
- b) Acompañar algunos ejercicios de relajación con música suave.
- c) Proporcionar ayudas verbales y trucos: «*eres un globo que se hincha... y después se deshinchá rápida/lentamente*», «*estrujas un limón con la mano, ¡muy fuerte!; abres la mano y dejas caer el limón*», «*eres un gato perezoso que se estira y vuelve a quedarse tranquilo*», «*estás echado suavemente como un osito de peluche*».
- d) Cuando es posible, acompañar la relajación con visualización de imágenes relajantes y placenteras y autoinstrucciones positivas.
- e) Conjugar los ejercicios de relajación con la estimación del grado de ansiedad.

7.2. LA RESPIRACIÓN.

Nacimiento y muerte se hallan sellados por la respiración, pero también durante todo el tiempo que se prolongue la vida, la respiración será un reflejo del estado corporal y anímico, y teñirá consecuentemente nuestras emisiones vocales. Reconocemos, pues, dos funciones esenciales a la respiración: la hematosis, que garantiza los niveles de oxígeno en sangre necesarios para el mantenimiento de la vida y la función comunicativa a través, aunque no sólo, del insustituible apoyo que le proporciona a la voz. Partimos también, como ya dijimos al principio, de que la respiración supone un intercambio de dentro afuera, de nosotros al entorno, de nuestro yo al contexto. Todos

sabemos que las dos únicas vías de entrada de aire al organismo son las fosas nasales y la cavidad oral.

La inspiración nasal se asocia a aquellos momentos en los que necesitamos “filtrar” lo que viene del exterior, cuando necesitamos aceptar lo inaceptable, reflexionar sobre lo que se nos plantea, la inspiración oral aparece en nosotros cuando no nos importa lo que pueda entrar.

«La cantidad de aire que inhalamos no guarda, en la mayoría de ocasiones, una relación directa con el aire que fisiológicamente necesitamos, sino con la idea que con respecto a esa cantidad necesaria tenemos. Además de esto, nuestra mayor o menor “ingesta” de aire se ve también influida por el mayor o menor deseo de aspiración del exterior.» (Acosta, C., 2000, 18–19).

Con el tiempo, la respiración se revela muy importante sobre todo en momentos en que no hay tiempo de relajarse y la respiración, junto con autoinstrucciones, puede ayudar mucho al niño tímido a afrontar situaciones interpersonales temidas.

Podemos considerar que hay tres tipos de respiración:

- diafragmática o abdominal,
- pectoral o torácica,
- clavicular.

En la **respiración abdominal o diafragmática** se inspira profunda y lentamente por la nariz, acumulando todo el aire posible en el interior del abdomen. Éste se hincha al máximo de su capacidad y la parte inferior de los pulmones también se llenan de aire. La respiración diafragmática implica un movimiento hacia arriba y hacia abajo del abdomen. El diafragma es el músculo más importante de la respiración. Es un músculo grande que separa la cavidad torácica de la abdominal y sirve de plataforma a los pulmones. Este tipo de respiración es la normal de niños y niñas.

La **respiración torácica o pectoral** consiste en inspirar profunda y lentamente por la nariz, acumulando todo el aire posible en el tórax, por lo que éste se hinchará al máximo de su capacidad. Así habremos conseguido llenar al máximo la parte media de los pulmones. La mayoría de las personas respiran de este modo.

En la **respiración clavicular** inspiramos profunda y lentamente por la nariz, acumulando todo el aire posible en la parte superior de los pulmones, por lo que las clavículas se elevarán por sí mismas hacia arriba, hasta su posición máxima.

«La respiración, a un ritmo regular y controlado durante cierto periodo de tiempo, puede ejercer efectos calmantes y energéticos. Es especialmente aconsejable antes de salir a escena. Éstos

son algunos de los ritmos más practicados: ritmo primario, técnica sufi, y técnica tibetana.» (Muñoz, I., y otros, 1998, 36).

– **Meditación sobre la respiración** (Brazier, D., 2000, 169)

1. Siéntate tranquilamente en una postura estable de meditación.
2. Estabiliza el cuerpo.
3. Date cuenta de la respiración. Presta atención al estado general de tu cuerpo. Si te sientes adormilado, enfoca tu atención a la respiración a través de las ventanas de la nariz. Si estás alerta, enfoca tu atención a cómo se infla y desinfla el abdomen.
4. Sigue cada respiración desde su inicio hasta que se completa: a lo largo de todo el proceso de entrada y de todo el proceso de salida.
5. Disfruta de la respiración. Sonríe.

Si compruebas que la mente se dispersa, presta atención a lo que ha venido a la mente y atiende de nuevo a tu respiración. Si encuentras que es muy difícil impedir que la mente divague, cuenta de uno a diez y luego cuenta de diez a uno. Cuenta una vez por cada respiración completa incluyendo la entrada y la salida del aire. Si pierdes la cuenta, retorna al número uno.

«Lo que se llama “respiración normal” es vacilante y ansiosa. Siempre se retiene un poco de aire porque el individuo parece incapaz de “dejarlo” que siga todo su curso por los pulmones. Parece respirar por obligación más bien que por gusto. Por consiguiente la técnica comienza recomendando que se vacíe totalmente el pecho como si una gran bola de plomo se tratara.» (Watts, A.W., 1993, 239).

7.3. LA MEDITACIÓN Y CONCENTRACIÓN.

El objetivo fundamental de estas técnicas es dotar al individuo de la habilidad para hacer frente a situaciones cotidianas que le están produciendo tensión o ansiedad. Estas situaciones pueden ser:

1. Actividades rutinarias que el sujeto está llevando a cabo con más tensión de la necesaria para su correcta realización, y que le está provocando un elevado estado de activación o ansiedad generalizada, y
2. Situaciones específicas ante las que el sujeto experimenta ansiedad o estrés.

El medio más común y eficaz de controlar los propios estados mentales es el empleo de un “mantra”.

«En ellas se utiliza un “mantra” o palabra secreta susurrada al inicio para producir estados de meditación profunda.» (Caballo, V.E., 1998, 178).

El diccionario define un mantra como “una fórmula mística de invocación o encantamiento del hinduismo y del budismo Mahayana”. Hoy en día lo más frecuente es que el mantra sea simplemente una palabra que una persona repite continuamente una y otra vez. Nosotros consideramos el mantra como un recurso para la atención. Pero la meditación es más que decir un mantra. Las personas que meditan afirman que es relajante y tranquilizador.

Son necesarias cuatro cosas

1. Un entorno tranquilo.
2. Un recurso mental.
3. Una actitud pasiva.
4. Una posición cómoda.

El *entorno tranquilo* parece necesario para impedir que los acontecimientos exteriores perturben el estado de meditación. Es necesario un recurso mental, concentrarse en sonidos como la respiración, la repetición de un mantra, oración o visualización. La actitud pasiva es necesaria para evitar y afrontar pensamientos intrusos.

Todos los ejercicios mentales deben practicarse después de una distensión total, estando el sujeto tendido sobre la espalda, lo más cómodo que se pueda, sin que, no obstante, el lecho resulte demasiado blando, lo que sería causa de sueño. Los ojos deben estar cerrados. Se habrá cuidado de prescindir de todo lo que puede molestar a la circulación: cinturón, calzado, gafas, reloj, etc.

7.4. LA VISUALIZACIÓN.

Visualizar es pensar por medio de imágenes en lugar de palabras. Todos, excepto aquellas personas con algún tipo de daño cerebral, generamos imágenes visuales y cada uno de nosotros basamos nuestras elecciones y decisiones en ellas. La mayoría de los temas no verbales no pueden ser expresados con facilidad por medio de las palabras. Esto ocurre en la mayoría de los procesos físicos, psicológicos, fisiológicos y emocionales. La falta de palabras para expresar las emociones en los idiomas occidentales refleja el hecho de que nuestra cultura otorga un valor relativamente bajo a los sentimientos, en oposición a los valores intelectuales. Dado que la visualización ayuda a reducir la dependencia del pensamiento verbal, alivia las tensiones que se originan, frecuentemente, en las ansiedades mentales.

Cuando esto ocurre nos vemos obligados a recurrir a diversas comparaciones para poder transmitir nuestras emociones. “Me siento como una bomba a punto de explotar”; “Me siento como si un camión me hubiera pasado por encima”. Estas imágenes son útiles pues nos permiten representar nuestros sentimientos visualmente y son, a menudo muy efectivas.

El ensayo mental por medio de la visualización, es ampliamente empleado por los actores, bailarines y músicos como medio para mejorar sus ejecuciones artísticas. Se lo utiliza como ayuda en las técnicas de relajación. La visualización tendiente al crecimiento personal, a la transformación psíquica, espiritual y al pensamiento positivo es ampliamente utilizada.

Concentración, relajación y visualización son los pilares del desarrollo interior y constituyen una base indispensable para el aprendizaje de todas las técnicas dramáticas. *Concentrarse* significa aislarse de las influencias externas con la tentativa de fijarse en la propia atención sobre cualquier cosa, persona u objeto, con la finalidad de evitar que la mente divague. *Relajarse* significa eliminar toda concentración muscular, toda tensión del cuerpo y de la mente. *Visualizar* significa ver cualquier cosa o a alguien con los ojos de la mente.

La fantasía tiene mayor capacidad que las palabras para evocar “sensaciones sentidas” y para captar el referente concreto en la consciencia, a fin de que pueda ser focalizado.

Para Freud, las distintas funciones de la fantasía son:

1. Realiza deseos secretos y reprimidos.
2. Protege de la angustia, descargando la tensión instintual.
3. Permite a los recuerdos reprimidos hacerse conscientes, aunque de alguna forma modificados o disfrazados.
4. Ayudan al Yo a hacerse independiente del mundo exterior, compensándose con gratificaciones intrínsecas.
5. Le proporcionan al Yo el tiempo y los medios de modificar las circunstancias exteriores.
6. La fantasía es una actividad mental que autoriza el placer.

«La educación de la función imaginativa es una verdadera organización de las funciones de regulación que son los sentimientos.» (Jiménez, F., 1998, 117).

La utilización de la belleza, del drama y de los efectos visuales son todos parte del intento de acercar a la persona a una más intensa calidad de vida en las que sentimientos y acciones se integran plenamente. «Cuando se utiliza con tacto, el ritual emociona y transforma, reafirmando la conexión entre la experiencia del individuo en particular y el drama más amplio que todos compartimos.» (Brazier, D., 2000, 112).

7.5. EL MASAJE.

La palabra “masaje” viene del francés “massage” y tiene tres eventuales orígenes, posiblemente interconectados entre sí: la palabra hebrea “masseh”, tocar y palpar; la palabra griega “massien”, frotar o amasar, y la palabra árabe “mass”, tocar dulce o suavemente. En un masaje, una o más personas activas transmiten, mediante el contacto, acompañado de manipulaciones de los tejidos y ejercicios pasivos, efectos benéficos con finalidades terapéuticas. Debemos concretar que el uso de la palabra “terapéutica” no implica que la persona que recibe el masaje esté sufriendo de una enfermedad, sino que toda persona puede mejorar su estado de bienestar, física y psicológicamente, por medio del masaje. La base del masaje es EL CONTACTO, una relación por medio del tacto que se establece entre la/s persona/s que dan y la persona que recibe. En nuestra sociedad se ha desacreditado el contacto físico de tal manera que, cuando ocurre, produce rubores, temores, inseguridad y culpabilidad. Pero no debemos olvidar que, cuando llegamos al mundo, el contacto es nuestra vida. Un cuerpo relajado puede abrirse al mundo, moverse fácil y libremente, comunicarse, EXPRESARSE.

«La práctica del masaje acarrea una mayor calidad de vida, un mayor bienestar.»
(Jeaffreson, M. y Gómez, E., 2000, 32 a 34)

J.A. Jordán (1989, 107 a 115) nos expone las interesantes teorías del filósofo y pedagogo italiano, poco conocido en España, Rosmini (1797–1855), quien asegura y sostiene que el deseo más vehemente del hombre es la amistad como comunicación de vida a partir del contacto corporal. En el encuentro interpersonal se dan contactos y acciones reales y se suscitan sentimientos subjetivos, “la vida se comunica”. Para alcanzar la personalidad ajena, nos vemos obligados a usar un signo que es la corporeidad.

También el mensaje de Louise L. Hay (2001) es muy claro cuando nos dice: «Para enfocar la construcción de algo nuevo en nuestro interior nos interesa partir de un punto de vista holístico. La filosofía holística procura nutrir y alimentar la totalidad del ser: cuerpo, mente y espíritu.» (pág. 103)

Cada uno de nuestros órganos corporales es una magnífica expresión de la vida. Cada uno crea su propia existencia a través de su cuerpo, por ello debemos conocerlo, amarlo y permitir que pueda ser “activado por técnicas de relajación”.

- Los brazos representan nuestra habilidad para abrazar experiencias de la vida.
- Los dolores de cabeza provienen de desautorizarnos a nosotros mismos.
- Los ojos son para ver y si tenemos problemas con ellos es porque hay algo que no queremos ver.

- La cabeza es quien nos representa y mostramos al mundo.
- El pelo representa la fuerza.
- El cuello es la capacidad de ser flexible en el pensar.
- La garganta nuestra capacidad de defendernos y pedir.
- La amigdalitis es creatividad frustrada.
- Las manos sujetan o aferran. Dejamos escurrir cosas y nos aferramos a otras demasiado.
- Los pulmones son nuestra capacidad de dar y recibir vida.
- Cada dedo tiene su significado.
- La espalda es nuestro apoyo. Los problemas en ella es que no nos sentimos apoyados ni seguros.
- Los problemas en los oídos es porque nos llegan malas vibraciones.
- El estómago lo digiere todo; ¿qué le revuelve el estómago?
- Problemas en las piernas es que tenemos miedo a avanzar o renunciamos a cierta dirección.
- Las rodillas se relacionan con la flexibilidad, hablan del yo, el orgullo y la obstinación.
- Los pies representan nuestra individualidad, la forma en que entendemos la vida.
- El corazón hace que el júbilo circule por las venas.
- Los genitales representan la femineidad y masculinidad.

7.6. EL YOGA.

Cuerpo y mente aprenden a interrelacionarse con la gran riqueza que esto supone para la integración de toda la madurez personal. Mente y cuerpo actuando juntos, aporta una energía unida de una fuerza extraordinaria. Hay que aprender que somos los responsables de nuestro cuerpo y a no delegar tan fácilmente el poder corporal en manos ajenas.

«Lo que el yoga puede ofreceros en esta etapa de vuestra vida está en relación a un proceso de trabajo corporal, en el cual se da mucha importancia a la regulación de los excesos, ya que la adolescencia es un trayecto por el que vais reconociendo lo que sois a través de la ley del péndulo. Así, yendo de un extremo a otro, podéis ir descubriendo vuestro propio potencial, que irá despertando y, luego, canalizando con ayuda de los soportes que os puede dar el yoga.» (Palomo, C., 1995, 161).

Esos extremos, a nivel corporal, los consideraremos límites y aprenderemos a realizar el trabajo contando con ellos. Así aportaremos un conocimiento más real del cuerpo y desarrollaremos un mayor acercamiento hacia él, dando la posibilidad de una integración entre la mente y el propio cuerpo. Ello favorecerá conseguir un eje de equilibrio más cercano a la armonía global. Así puede

vivirse la adolescencia con un mayor conocimiento de dónde están las limitaciones. Y, al reconocerlas, será más fácil poder superarlas. El origen del yoga se sitúa aproximadamente entre los 3.000 y los 5.000 años antes de Cristo.

El yoga (que en sánscrito significa unión) es uno de los seis sistemas ortodoxos de la filosofía india. Su doctrina es la liberación de la materia alcanzando el control del cuerpo y la mente, y con ello la máxima tranquilidad mediante determinados ejercicios. Nació hace más de seis mil años. La concentración se consigue mediante la adopción de ciertas posturas (asanas) muy numerosas (la más común la del loto) y la disciplina de la respiración. Las asanas hacen tomar conciencia del organismo y sus funciones, ayudan a mejorar la circulación de la sangre, fortalecen el sistema nervioso y mantienen elástica la columna vertebral. La respiración es la esencia de las posturas. La denominación de las asanas indican el animal o la planta, etc., en que han sido inspiradas; también en algún objeto. Sin caer en extremos, únicamente iniciaremos en una o dos posturas que en realidad ya se han realizado seguramente durante los juegos llevados a cabo anteriormente. El objetivo de las posturas principalmente es la “relajación de las tensiones”.

El interés occidental por el Yoga ha aumentado de un modo asombroso. Lo que hace diez años se transmitía a escondidas es ahora abiertamente difundido a lo largo y ancho de nuestra tierra. La razón de todo esto es clara. El hombre moderno se ve forzado a protegerse a sí mismo del desgaste personal y de la frustración mental. La edad no constituye un factor en la efectividad del Yoga. La enfermedad y los trastornos no disuaden de su práctica. La vocación y ocupación no importan. Mirando en torno vemos que los cuerpos de diferentes hombres muestran distintos grados de desarrollo. Algunos son fuertes, otros, débiles. Algunos son flacos, mientras que otros son gruesos. Es labor de todo hombre evolucionado llevar su cuerpo al más alto grado de perfección para que pueda ser utilizado en la persecución de fines espirituales. La mente, la respiración vital y el cuerpo son interdependientes. La mente y el cuerpo son los instrumentos a través de los cuales obtenemos las experiencias. Existen varias clases de prácticas yóguicas por medio de las cuales las modificaciones mentales y la respiración vital se someten a control.

Aprendiendo a controlar el cuerpo podemos fácilmente entrenar la mente. Los siguientes hechos prueban la interdependencia del cuerpo y mente y sus mutuas reacciones. La diferencia fundamental entre los ejercicios de Yoga y los ejercicios físicos ordinarios es que la cultura física enfatiza los movimientos violentos de los músculos, mientras que el Yoga se opone a ellos. El desarrollo muscular del cuerpo no significa necesariamente que ese cuerpo está sano, como se cree comúnmente, ya que la salud es un estado en el que todos los órganos funcionan perfectamente, bajo el inteligente control de la mente. Los ejercicios de Yoga conceden gran atención a la columna

vertebral y otras articulaciones. Más aún, mantienen un equilibrado abastecimiento de sangre en todas las partes del cuerpo.

«Pero advertimos también que algunas posiciones de yoga ayudaban mucho para las reacciones de la columna vertebral; permite alcanzar la seguridad del propio cuerpo, una adaptación natural al espacio.» (Grotowski, J., 1974, 210).

Los ejercicios de Yoga moderados y consistentes, aparte de hacer sentirse mejor y más relajado al practicante, ayudan al cuerpo a adecuarse para las demandas que puedan tener lugar. Más aún, un cuerpo bien entrenado ayuda enormemente a entrenar la mente, que es el principal propósito de todo Yoga.

Cuando el cuerpo y la mente están constantemente sobrecargados, disminuyen la eficacia en la ejecución de sus naturales cometidos. La moderna vida social, la comida, el trabajo e incluso las denominadas distracciones hacen difícil la relajación al hombre civilizado de hoy. No solamente le resulta difícil relajarse, sino que ha olvidado incluso el medio de que se sirve la naturaleza para recargar el cuerpo durante la relajación y el descanso. Incluso mientras descansan la mayoría de los hombres gastan una enorme cantidad de energía física y mental.

Los Yoguis utilizan tres métodos para alcanzar la perfecta relajación. Estos métodos se conocen como físico, mental y espiritual. Ninguna relajación es completa hasta que el hombre alcanza el grado de relajación espiritual, que solamente conocen los Yoguis. (*Vishnudevananda, S., 1981, 211*).

1. *Relajación física.* Del mismo modo que tras la contracción muscular hay un pensamiento, también tras la relajación existe la vibración de un pensamiento. Es la autosugestión. Primeramente, la relajación física comienza desde los dedos de los pies hacia arriba y la autosugestión pasa a través de los músculos hasta los ojos y oídos. Entonces se envían, lentamente, mensajes a los riñones, hígado y demás órganos internos.
2. *Relajación mental.* La constante tensión a que someten a la mente las innecesarias preocupaciones y ansiedades, se lleva más energía que las tensiones físicas.
3. *Relajación espiritual.* Así pues, en la relajación mental hay que sustraerse e identificarse a sí mismo con el ser todo–penetrante, todo–poderoso, todo paz y gozo, que es la pura conciencia dentro de nosotros, porque todas las fuerzas de poder, conocimiento, paz y fortaleza están en el alma y no en el cuerpo.

La primera de ellas consiste en:

- Posturas corporales para provocar estiramiento y masajes.

- Ejercicios de control respiratorio para incrementar las energías y armonizar el cuerpo y la mente.
- Métodos de relajación neuromuscular y mental.
- Técnicas de control neuromuscular y de higiene.

Por su parte, el yoga mental incluye:

- Técnicas de concentración, para aprender a fijar la mente y reeducarla.
- Técnicas de meditación, para desarrollar metódica y armónicamente la atención y otras funciones y potencias de la mente.
- Procedimientos de autoconocimiento.

«El yoga es una filosofía, una doctrina religiosa, una terapia, una ciencia. En otras palabras, un sistema de vida, que intenta liberar el alma del ciclo de la existencia (según la teoría de la reencarnación) de manera que, desligada de la materia, de los pensamientos, de los deseos, es decir, el ‘maya’ (ilusión) de esta tierra, pueda reunirse con el espíritu universal.» (Tuan, L., 1992, 95).

*** Los chakras** (Césari, C., 1999, 19)

La concentración de lo mental en los siete puntos de apoyo, o centros de energía espiritual (chakras) es una faceta esencial de la práctica del yoga. El ritual hinduista clásico distingue y separa determinados niveles del cuerpo que corresponden a nudos, o puntos neurofisiológicos de potenciación y de asimilación energética. Estos puntos fijos, puramente anatómicos, como el plexo solar o el entrecejo, suelen estar representados por chakras, o como flores de loto destinadas a abrirse para dejar paso a la energía o a la respiración que va a unirlos entre sí. Las focalizaciones energéticas, en número de siete, están situadas de abajo arriba, al nivel de la vejiga, del ombligo, del plexo cardíaco, de la garganta y de la coronilla. Ese conjunto complejo se divide y ramifica a través de otros puntos.

*** Los “asanas”.**

Corresponden a ciertas posturas de los miembros que han sido transmitidos fielmente por la tradición. *«Estas posturas actúan sobre los órganos internos a partir de los ‘chackras’, nudos vitales que se dirigen a la vez por el gesto y el pensamiento.»* (Dobbelaere, G. y Saragoussi, P., 1974, 44)

*** El “asana” del sol.**

Esta serie se llama así porque se debe realizar de cara al sol al levantarse por la mañana. Es por sí misma completa, pero al mismo tiempo también es el punto de partida indispensable para la práctica de los otros *asanas*.

7.6.1. Yoga para adolescentes (*Calle, R.A., 2000*)

Los programas para el niño deben ser atractivos, ágiles, variados e incluso divertidos. Los niños que comiencen a practicar antes de la edad indicada deben ser instruidos a modo de juego. El yoga físico es especialmente aconsejable para los niños. Mediante el mismo, el niño aprenderá a:

- Estirarse
- Respirar
- Relajarse

Asimismo, pueden aplicarse al niño algunas técnicas sencillas de concentración, para que aprenda a ir dominando su mente. Con lo cual el adolescente también aprenderá a concentrarse. ¿Cuándo comenzar con la práctica del yoga? Los maestros de la India han asegurado que a partir de los siete u ocho años, aproximadamente. Desde esta edad, el niño ya puede practicar las posturas del yoga. La sesión de yoga debe durar aproximadamente, de 30 a 40 minutos (la de un adulto suele durar una hora o incluso hora y media) conformada por:

- La ejecución de las posturas del yoga, seleccionando varias de ellas y de diferentes grupos.
- Unos minutos de práctica de ejercicios de control respiratorio.
- La práctica de la relajación, durante unos cuatro o cinco minutos.

Son trastornos habituales de la adolescencia la alimentación (innumerables trastornos del apetito, sin olvidar la bulimia y la anorexia), alteraciones de la estática y del crecimiento, traumatismos por la hiperactividad propia de la edad, alteraciones psíquicas, trastornos de relación con los padres u otros niños, perturbaciones emocionales varias, trastornos derivados de la escolaridad o estrés escolar y tantos otros. En todos ellos, el yoga juega un papel muy destacado para prevenirlos o, incluso, ayudar a combatirlos. Parte de su nerviosismo adolescente pueden los niños canalizarlo de manera constructiva con la práctica del yoga físico, aprendiendo a conocer vivencialmente su cuerpo y pudiendo neutralizar la agitación psicosomática y el exceso de agresividad. Todas las técnicas del yoga físico tranquilizan el sistema nervioso y pacifican las emociones. Lo ideal es que el niño practique yoga dos veces por semana.

Además, se ha comprobado que la práctica del yoga mejora el rendimiento intelectual, potencia la atención y desarrolla la memoria. También para el niño superdotado, que tiene problemas precisamente por su elevado coeficiente de inteligencia, la práctica del yoga es muy favorable, así como para adolescentes emocionalmente inestables, compulsivos, desmedidamente rebeldes, con padecimiento de insomnio o terrores nocturnos, tics, tartamudeo y otras anomalías. La práctica del yoga también mejora el comportamiento del niño, estabiliza su carácter, clarifica su visión, intensifica su capacidad de percepción, mejora en todos los órdenes su tono neuromuscular, equilibra su afectividad, intensifica su capacidad de concentración y le permite sentirse consigo mismo más armónicamente.

Cuando se aproxima la época de exámenes, las técnicas del yoga físico serán muy tranquilizantes para el muchacho. Todas las posturas del yoga se mantienen desde varios segundos hasta más de un minuto, según la postura. En los adolescentes no debe mantenerse la postura tanto tiempo como en el adulto, a fin de evitar el aburrimiento y agilizar la tabla para practicar.

Existen muchas técnicas de relajación, pero para el adolescente la más conveniente y fácil es la que podríamos denominar relajación pasiva, llamada así porque el adolescente se abandona a las indicaciones verbales del profesor y se deja envolver por su voz. Estiramientos y masajes, pues, serán de gran beneficio, precisamente, para el adolescente. El niño también puede irse adiestrando, sobre todo a partir de los 12 ó 13 años, en algunas técnicas de concentración y meditación, aunque sea en periodos de cinco o diez minutos. ¿Cuánto debe durar una sesión de relajación para adolescentes? De 5 a 15 minutos, que pueden aumentarse.

8. LA D y T COMO INSTRUMENTOS DE PREVENCIÓN Y SALUD.

8.1. LA ACTIVIDAD DRAMÁTICA COMO CRECIMIENTO PERSONAL.

Con la actividad teatral, tal como la planteamos en esta tesis, no se persigue la formación de actores ni el despertar en el alumnado la afición por el arte dramático, sino que éste sea un medio lúdico a través del cual puedan expresar sus sentimientos, vencer timideces, eliminar tensiones e inhibiciones, descubrir la importancia del juego en grupo y desarrollar la imaginación y la capacidad creadora.

Es exactamente lo que escribe Antonin Artaud en el prefacio a *Le théâtre et son double*: “*El teatro está hecho para permitir que cobren vida nuestras represiones...*”.

Desempeñar roles es liberar fuerzas vivas, recuperar esas fuerzas; dicho de otro modo: la espontaneidad. En la vida sólo vivimos encuentros equívocos, ambiguos, encuentros entorpecidos por

incidencias múltiples y complejas que participan más o menos del uno y del otro. *«Para saber qué encuentro estamos viviendo, para conocerlo, necesitamos modelos que nos permitan conocer, que nos revelen nuestro propio encuentro.»* (Lemaine, G. y P., 1997, 23).

Incluso podemos pensar, con Freud, que la sociedad entera está cada vez más enferma porque el cliché, el slogan, la moda se transmiten como la lepra. La sociedad se neurotiza cada vez más, dice, y por eso la necesidad de terapias permanentemente renovadas. El teatro nos revela, nos despierta. La vida imita al arte, dice Artaud: El poder del teatro consiste en su función de representación o desrealización. Así, el teatro aísla el conflicto esencial: pulsión de vida/pulsión de muerte.

La expresión dramática es una técnica de acción que estimula la espontaneidad, una aptitud muy desarrollada en los primeros años de vida y durante el jardín de infancia, etapa en la que se realizan dramatizaciones y ejercitación de roles, actividades creativas que se van perdiendo a medida que se avanza en el grado académico. Por lo tanto, los fines del drama pueden ser lúdicos si estamos hablando de juego dramático; pedagógicos como en el drama educativo; o terapéuticos en el caso del psicodrama.

Podría pensarse que el teatro, reivindicado en toda esta amplitud, puede llegar a desplazar a la terapia psicológica. Evidentemente hay un límite poco preciso entre ambas cosas, porque la materia de trabajo es la misma pero con distintos objetivos y por distintas causas y son éstos los que deben marcar la pauta, aunque nada impida que el teatro sea terapéutico, hasta cierto punto, y que la terapia sea teatralidad pura en algunos momentos.

«También en el terreno psico-terapéutico proliferan las terapias grupales con base en el psicodrama, o en determinados juegos dramáticos. Por otra parte, también nos encontramos con frecuencia con algún tipo de técnica dramática incluida, de una u otra forma, en programas de formación de profesionales de áreas tales como relaciones públicas, animación turística, animación sociocultural, enseñanza de idiomas, tratamiento de conflictos laborales, etc.» (González, L, 1987, 11).

Hay dos elementos claves en torno a los cuales gira prácticamente toda la expresión dramática infantil y que todo programa, a este respecto, debería apoyarse sobre estos dos pilares si quiere obtener algún éxito:

- 1º. El juego es la forma propia de expresión dramática del niño, a través del cual libera sus tensiones, se proyecta, aprende y va conociendo. Y que le permitirá a la larga encontrarse consigo mismo y con el mundo.

- 2°. Hasta la edad de 13–14 años, todo en *la infancia* es un proceso de experimentación: es la apertura paulatina del niño ante la vida. Desde los 13–14 años en adelante, como término medio, el niño sufre un cambio: *la pubertad*. Y comienza a fluir preferentemente desde dentro hacia fuera, como ser diferenciado. A partir de los 13–14 años, el tratamiento debe ser distinto pero lo mejor engarzado posible con su vida anterior.

Las diferencias prácticas entre ambos ciclos son notorias a la hora de la selección de obras para representar, para lo cual deben tenerse presentes los autores y textos literarios del currículo de uno y otro ciclo. Junto a ello, también serán diferentes el grado de profundización con que se aborden las actividades que se propongan. También desde la Educación podemos propiciar actitudes de paz positiva (concepto más amplio que el de pacifismo), recurriendo al *teatro y la dramatización* como instrumentos pedagógicos de probada eficacia educativa. Son dos actividades dramáticas complementarias con las que podemos incidir en beneficio de la *cultura y la paz*, tal y como nos propone la UNESCO.

Trabajamos la escucha, la concentración, la imaginación, el conocimiento del cuerpo y la voz, la relación con el otro y con el grupo. Por otro lado, las tensiones acumuladas durante la jornada escolar encuentran un cauce de liberación no violento. Por último, en Educación y con las técnicas del psicodrama, el sociodrama y el juego de personajes, se recrean mediante la simulación situaciones virtuales donde se exploran soluciones creativas a problemas o conflictos de índole personal, escolar o social.

«Gracias al efecto distanciador, se consigue que los sujetos analicen, indaguen y esclarezcan los contenidos que deseamos clarificar y experimentar.» (Moreno, J., 2000, 28–29).

Los actores son verdaderos maestros en el despliegue de las emociones y su expresividad despierta la respuesta de su audiencia. Y no cabe duda de que hay personas que son verdaderos actores natos. Si se hiciera un estudio sociológico acerca de los alumnos que se apuntan a las clases de teatro, seguramente se observaría un tanto por ciento muy elevado de jóvenes que se consideran o los tienen por tímidos.

«Se ha afirmado que las niñas y niños tímidos tienen dificultades para expresar sus sentimientos, emociones y opiniones, por lo que parece aconsejable plantear distintas actividades que ayuden a desarrollar estos aspectos deficitarios y/o inadecuados y complementen el programa de educación emocional. Entre ellas se consideran las actividades de expresión corporal–oral, musical y manual.» (Monjas, M^a. I., 2000, 181).

El mundo de la pubertad–adolescencia (una franja cronológica que actualmente en la cultura occidental abarca más años que en épocas anteriores), es una etapa de continuas transformaciones corporales, mentales y emocionales.

«Por eso no estamos totalmente de acuerdo con A.A. Schutzenberger cuando al preguntarse “¿Presentan peligros el psicodrama y el role–playing?” lo considera un mito que remite al miedo al cambio; y aun siendo esto cierto, también lo es lo anterior; que estas técnicas mal empleadas pueden causar perjuicios, precisamente por ser muy activas y movilizadoras, que es lo que las hace también tan útiles.» (Población, P. y López, E., 2000).

Son herramientas muy poderosas que deben manejarse con prudencia y desde una formación suficiente para aprovechar sus ventajas y evitar los riesgos. Hay similitudes grandes entre psicoterapia y educación. En ambos campos se trata del desarrollo humano. Tanto los educadores como los psicoterapeutas quieren que con los que trabajan crezcan y cambien, que tengan una mayor comprensión de sí mismos y del mundo. Ambas disciplinas ayudan a los individuos a construir capacidades, a hacerse más eficientes en áreas determinadas. Ambas tratan de aumentar la autoestima. A medida que la gente se siente más capaz se sienten mejor en relación consigo mismo. Cuando se ve de una manera más total, tanto la educación como la psicoterapia crean oportunidades para que la gente interacciones y exprese pensamientos y sentimientos sobre valores y opiniones.

J.L. Moreno, bajo el epígrafe “Psicodrama como método pedagógico” nos muestra su utilidad para la formación de estudiantes. Estas técnicas ayudan a conocer mejor al alumnado y así el profesor está en condiciones de diagnosticar situaciones y referir los problemas a profesionales competentes. Pero nuestra labor no es hacer psicoterapia, excepto como algo preventivo al desarrollar capacidades sociales, la imaginación, el lenguaje, la creatividad. Se debe contar siempre que el nivel de relación personal no sea adecuado a la situación y que puede comprometer la intimidad de algún alumno–a.

«Los paraprofesionales (enfermeras, auxiliares de hospital e incluso voluntarios) pueden ejercitar la terapia tan eficazmente como los terapeutas que han recibido una enseñanza formal.» (Coleman y Freeman, 1989, 203 a 205).

Desde un principio, Moreno toma una posición: *«¿Cuál es la fuerza capaz de restaurar la integridad psíquica del individuo y devolverle sus capacidades de bienestar y expansión? Y la respuesta que ofrece es clara: esto no puede hacerse sino a través de la afirmación de uno mismo, de la creación, de la acción; en una palabra, del arte.»* (Glasserman, M.R. y Sirlim, M.E., 1984, 92).

Apenas hay algún psicoterapeuta o psicólogo de la educación que ignore el gran valor de las diversas artes en la práctica de la psicología moderna. En el amplio campo de la terapia ocupacional, las artes ocupan tan sólo el segundo lugar. El adolescente, ya sea de uno u otro sexo, que ha disfrutado en la escuela de un entrenamiento dramático apreciable puede ser reconocido casi a primera vista. Por haber contemplado a miles de jóvenes en muchas partes del país y haber gozado del privilegio de crear con ellos, no vacilaría en afirmar que la limpieza, el aseo, el garbo, la cortesía, la alegría, la confianza en sí mismo, la capacidad de relación, la solicitud para con los demás, la facultad de juicio, el discernimiento moral, la honradez y la lealtad, la capacidad de dirigirse a los compañeros, la formalidad y la disposición para mantenerse firme en las dificultades son consecuencia de una formación dramática idónea y prolongada.

«A esta edad las emociones pueden resultar un tanto turbulentas y sería muy importante que hubiese una educación de las emociones, como la hay de los otros campos. En consecuencia, el drama se utiliza a menudo para proyectar situaciones en las que el individuo tiene que decidir acerca de disyuntivas morales.» (Slade, P., 1983, 99).

Aunque se trate de campos sumamente especializados, no dejan de estar relacionados con las escuelas ordinarias y la enseñanza, pues con frecuencia el tipo de educación que se imparte es parcialmente responsable de la mala salud mental. Por esta causa se comienza a considerar con mayor interés el problema de la prevención y nos atreveríamos a decir que una de las razones más importantes para fomentar el drama infantil en las escuelas no es, de hecho, la terapéutica, *sino la aún más constructiva de la prevención.*

«Teatro y terapia están íntimamente entrelazados. Pero también aquí hay muchas gradaciones. Encontraremos un teatro puramente terapéutico y muchas formas intermedias de teatro.» (Herranz, T., 1999, 151).

Esas otras formas de hacer teatro, que no son psicodrama, también pueden ser terapéuticas en nuestra opinión. En esa confianza y en esta idea seguimos adelante.

– Testimonio de una alumna.

¿Quién no ha soñado nunca con ser un actor o un cantante famoso, viviendo en un escenario y alimentándose del calor del público? Pues bien, ser actriz ha sido mi sueño desde que era bien pequeña, aunque no lo haya mostrado al cien por cien. Este sueño siempre ha estado presente en mi vida, pero en un segundo plano, puesto que el mundo del arte dramático es un mundo muy difícil; donde sólo son reconocidos los esfuerzos de los mejores, o simplemente de aquellos que son “rociados con suerte”.

Pero cuando realmente descubres la gran sensación de felicidad, en el interior de tu cuerpo, cuando subes a un escenario; comprendes que has nacido para interpretar y que lucharás por cumplir tu sueño, sin tapujos y sin escuchar todas aquellas palabras necias de las personas que no confían en ti, hasta llegar a lo más alto.

Por esta misma razón quiero formarme como actriz y vivir en un futuro por y para el teatro, puesto que he descubierto esta gran sensación de felicidad en mi cuerpo y no quiero perderla.

Susana Pastor Campos.

Hola, soy Pablo, Juan Pablo Pinar para ser más exactos. Mi amigo Vicente Cutillas me ha pedido que le hable un poco del teatro, de cómo me ha servido a mí éste en la vida cotidiana.

Yo soy de un pueblecito de unos 700 habitantes de la provincia de Alicante: L'Orxa. Como pueden imaginar, allí de teatro nada de nada. Desde pequeño a mí me gustaba mucho disfrazarme y jugar a ser otras personas o personajes. Más tarde, cuando estudié Arte Dramático descubrí que en inglés, interpretar, es "play", que significa jugar, y eso es lo que es el teatro, un juego, pero un juego muy instructivo.

Pero vayamos por partes, yo, cuando era pequeño, me costaba mucho comunicarme con la gente porque era muy tímido y acomplejado. A los siete años me pusieron unas gafas con muchas dioptrías y eso me afectó mucho porque no me aceptaba. Tenía miedo de la gente y no tenía muchos amigos. Esto me creó complejos y hacía que no mirara a la gente a la cara. Siempre iba con la cabeza baja.

Cuando terminé C.O.U., como siempre me había gustado "jugar", me decidí a estudiar Arte Dramático. Me fui a Valencia y me presenté en la Escuela Oficial y me eligieron. Fue como una Operación Triunfo. Las pruebas muy difíciles, pero algo vieron en mí y me seleccionaron. De 110 que nos presentamos nos quedamos 10.

Yo, como he contado antes era muy tímido, y cuando salí de la Escuela era una persona diferente. Todos mis complejos habían desaparecido y podía mirar frente a frente a la gente que me rodeaba y comunicarme con ellos.

Ahí no acaba todo. Con el teatro aprendí mucho acerca del ser humano. No, no de la manera que ustedes se puedan imaginar, ya que el teatro siempre ha estado rodeado de una mala fama, sino del mundo de los sentidos y los sentimientos, que para definirlo en una palabra lo llamaría el mundo de la “SENSIBILIDAD”. Con ello descubrí el dolor, la angustia, la alegría, el rencor, el odio, el amor...

Cuando sales de la Escuela, sin que te enteres, te ha cambiado la manera de ver el mundo porque tu cuerpo ha experimentado un cambio. Te has descubierto a ti mismo, reconoces tus miserias y tus virtudes, te has despojado de todo prejuicio y te quedas desnudo frente al mundo. Te has vaciado por completo. Has vivido experiencias inimaginables, y tu cuerpo se ha hecho receptor de todo lo que te rodea. Aprendes a oler, a gustar, a observar, a tocar, y sobre todo a “ESCUCHAR”. No es lo mismo oír que escuchar. En el mundo que vivimos día a día, cada vez estamos más pendientes de nosotros mismos, somos más egocéntricos, y no prestamos atención a los demás ni a lo que nos rodea. Si todos pasásemos por una Escuela de Teatro, todos seríamos más “HUMANOS”, y en estos tiempos que corren es lo que más nos hace falta.

Actualmente no me dedico al Teatro Profesional, aunque en mis ratos libres, junto con otras personas, montamos obras de teatro. Tengo una tienda de ropa infantil y juvenil y estoy contentísimo.

Paradójicamente tengo mi teatro particular, ya que todos los días trabajo cara a un público; mis clientes.

Podría extenderme mucho más, pero dicen que lo bueno si breve, dos veces bueno, así que espero que mi experiencia sirva de algo a quien lo necesite.

Testimonio de un Graduado en Arte Dramático.

8.2. LOS RECURSOS DEL ACTOR.

El teatro es fundamentalmente una práctica semiótica que convierte en signo todo lo que pone en escena, de modo que podemos afirmar que el espectáculo teatral es una actividad totalmente semiótica. Es en el teatro donde el signo se manifiesta con mayor variedad. Casi todos los sistemas de signos, códigos y canales están implicados en el teatro. El teatro utiliza gran variedad de signos que proceden de otros campos, de ahí la complejidad de su estudio. Los signos que utiliza son artificiales y tienen como fin la comunicación. La semiología del teatro estudia el texto y el espectáculo. Como en el teatro, en la comunicación docente–discente también están implicados unos

sistemas de signos, códigos y canales diferentes. Se trataría pues, de que el docente elija y jerarquice los signos pertinentes más adecuados en cada momento del acto didáctico.

«Para representar a un pájaro en el escenario, no basta con una transformación exterior. Es preciso interiorizarlo, observar.» (Renoult, N y B, 1994, 22).

La **escucha atenta**. Cualquier movimiento, cualquier cambio, cualquier objeto pueden, en un momento dado, hacer más verdadera la interpretación. Una escucha del medio y de sí mismo permite, poco a poco, superar el temor, el nerviosismo, la pérdida de ritmo que se produce por la inmediatez de la interpretación. Entonces la única vía por la cual el texto se puede hacer real y presente es por intermedio del actor. Por consiguiente, la tarea principal del actor consistirá en la ejecución de esas acciones o comportamientos que nos revelarán lo que determinado personaje hace y por qué lo hace.

La auténtica preparación del actor debe consistir, de entrada, en despertar una serie de capacidades que permitan la imitación, la creación, la incorporación de personajes en acción, en conflicto. Es un trabajo creativo con una enorme exigencia estética y que requiere una educación a fondo de la sensibilidad, de la inteligencia, de la capacidad de observación, de la memoria, etc.

8.2.1. Percepción, imaginación, memoria y emoción.

La competencia para hallar ideas depende de nuestra capacidad para estimular nuestra percepción y fomentar el acceso a la imaginación. La percepción y la imaginación están siempre presentes en los actos creativos. La percepción, o mirada inteligente, descubre perfiles nuevos a una realidad determinada. La imaginación, por su parte, nos permite una interpretación singular y nueva de nuestro contacto con la existencia. La percepción está ligada a personas con un estilo cognitivo asociativo y racional (una mirada sobre el mundo), la imaginación es una cualidad de las personas con un estilo cognitivo inductivo e introspectivo. A ellas añadiremos la memoria como una tercera variable que interviene, en mayor o en menor medida, en los procesos creativos. El ser humano aprende a realizar sus acciones imitando o reproduciendo “a su modo” lo que ve a su alrededor. J.L. Pinillos afirma que la percepción se adquiere a través de la experiencia, y es, por tanto, algo mucho más personal de lo que pensamos:

«Para un hombre sano resulta quizá difícil aceptar que un ciego de nacimiento que acaba de recobrar la vista, y que al tacto era completamente capaz de distinguir un triángulo de un círculo, sea incapaz de diferenciar visualmente ambos objetos. Y es que en gran parte, aunque no lo creamos, la percepción se desarrolla con la experiencia; esto es, constituye un hábito adquirido que no todos los hombres poseen por igual.» (Pinillos, J.L., 1975)

Stanislavski nos dice en sus escritos que hay personas dotadas por la naturaleza del poder de observación, que captan todo lo que ocurre a su alrededor, y otras que no. Se pregunta cómo habituar a estas personas poco observadoras a percibir lo que la vida les presenta. Su respuesta es que hay que aprender a mirar y ver, escuchar y oír.

Llamamos, por tanto, percepción artística a una forma determinada de observar la realidad, en la que el sujeto trata de encontrar perfiles diferentes a los que ve la mayoría en su contacto cotidiano con las cosas. Se pueden distinguir dos tipos de imaginación: la representativa, que es una especie de memoria imaginativa que reproduce imágenes de objetos conocidos o experiencias vividas, y la creadora, que transforma, combina y juega con las imágenes con una finalidad artística. En el terreno de la creatividad, la memoria adquiere una gran importancia en el desarrollo del imaginario del escritor. Si aceptamos las teorías psicoanalíticas es fácil enlazar elementos fantásticos de nuestros sueños con nuestra creación.

«Al hablar de los sentimientos y las emociones, y su relación con las obras dramáticas, es indispensable hacer referencia al origen mismo del teatro, que está definitivamente ligado a lo emocional. Las tragedias griegas fueron escritas para iluminar zonas oscuras de la conducta humana, y evitar de esta forma los comportamientos desmedidos e irracionales de los ciudadanos; es decir, con un final catártico educador de la emoción.» (Alonso de Santos, J.L., 1999, 67)

Un actor sabe que tiene que prestar sus emociones a un personaje mientras lo representa, para que éste tenga vida, y capacitarle así para responder emocionalmente ante los sucesos afortunados, o desafortunados, que le ocurran. El escritor se sitúa en una posición similar, y “presta” sus emociones a sus personajes, para que tengan vivencias, aunque estén originadas por muy distintas causas. El teatro se ha mantenido a través de los tiempos porque habla de pasiones y emociones, y con ello conmueve al espectador. Fedra y Adela no dejan de emocionarnos a pesar de los años de distancia que nos separan. La formación de actor está encaminada principalmente a capacitarle para dar respuestas emocionales distintas ante los diferentes acontecimientos que tenga que vivir su personaje. Esos estados de ánimo no surgen en el personaje porque sí, de pronto, sino que tienen su origen en una motivación decidida por el autor. A los seres humanos a veces nos llegan estas emociones sin motivo aparente (o al menos eso nos parece, porque no dominamos sus fuentes), pero a los personajes hay que creárselas en función de sus valores y su sensibilidad. Estas relaciones emocionales de un personaje con otro van evolucionando a lo largo de la trama, y aumentan, o cambian transformándose a veces en las contrarias, según los acontecimientos que vivan los que las poseen. En nuestra vida, además, no sólo nos preocupa lo que sentimos por los otros, sino también lo que ellos opinan de nosotros. Por ello muchos de nuestros actos están encaminados a tratar de “mejorar” esas opiniones. Lo mismo les sucede a los personajes de ficción.

«La relación emocional con uno mismo está basada en la convicción de que ejercemos control sobre los acontecimientos que nos suceden, y, por tanto, que somos responsables de ellos y de nuestro destino. Todos estos aspectos del ‘sí mismo’ elevan o rebajan los sentimientos de ‘autoestima’ y ‘autoesquema’, y son sumamente importantes para entender muchas de las acciones del personaje teatral.» (Alonso de Santos, J.L. 1999, 276).

La unidad equilibrada de estos tres factores: la expresión verbal, la expresión plástica y, finalmente, la continuidad de ideas, constituye la actuación individual del actor, actuación que se apoya en los recursos de caracterización externa: maquillaje, peluquería y vestuario. Esto significa no sólo aprender los papeles, prepararse para los ensayos, actuar en éstos, y representar con todas sus fuerzas mentales, sino una constante ejercitación de sus medios expresivos: *la voz y el cuerpo*.

Todo conflicto teatral es, en el fondo, un conflicto de emociones. La expresión de las más diversas emociones debe ser siempre el elemento básico de la actuación y, por consiguiente, también de la entonación.

«En el arte de la actuación teatral: en su enorme, casi ilimitada extensión, abarca todos los sentimientos, tanto los nobles como los viles; todos los fenómenos del mundo físico y psíquico, y, para poder expresarlos, el actor debe poseer –aunque latente– algo del alma universal que todo lo siente y lo comprende.» (Wagner, F., 1970, 74).

El joven actor hará *todos los días* –sin interrupción y sin excepción–, y a una hora determinada, los siguientes ejercicios:

- Ejercicios de gimnasia y de respiración.
- Ejercicios vocales, tanto para mejorar la calidad de la voz como para corregir defectos de dicción.
- Ejercicios de lectura: Leer en voz alta, a primera vista, con interpretación –fraseo correcto y entonación–, tres páginas de diálogo.
- Ejercicios de memoria: Aprenderse diariamente treinta versos.

Además de estos ejercicios, el actor preparará *in mente* el papel que está estudiando. Evitará la memorización mecánica, visualizando a la vez la situación del personaje que interpreta: en su fantasía lo ve y lo oye, lo imagina accionar.

El movimiento del joven actor debe ser natural complemento de la palabra. distinguimos dos tipos:

- Movimiento básico, una acción que exige la obra para no interrumpir la continuidad.

- Movimiento secundario, movimiento interpretativo, verdadero complemento de la palabra.

Nada traiciona tanto la inseguridad del principiante como el uso que hace de brazos y manos.

En resumen, podemos sentar estas afirmaciones:

- El actor no debe perder el dominio mental sobre sus emociones.
- La emoción en teatro es ficticia.
- El trabajo de actor requiere gran agilidad emotiva.
- Las emociones decrecen con la costumbre.

El actor debe aprender a escucharse a sí mismo y a verse delante del público. Se necesita práctica y paciencia para ser consciente de nuestras limitaciones o posibilidades actorales en público. *«El público entenderá el mensaje tal como el emisor-actor quiere enviárselo conscientemente.»* (Laferrière, G., 1997, 93).

8.2.2. El adolescente-actor.

¿Puede el adolescente crear un personaje realmente “vivo”? ¿Puede acceder a la “humanidad” profunda y compleja de un personaje teatral? Diderot es el primero en plantear la cuestión del actor en términos de psicología y, con esto, en fundar su relación con el personaje desde el principio de una alteridad radical.

«La verdadera dialéctica no es ya la que se da entre el actor y el personaje, sino la interna y subjetiva en el actor mismo, entre su situación de juego y su situación de vida real nutriéndose recíprocamente sin confundirse.» (Soriano, J., 1997, 82). La importancia de esta concepción para una pedagogía del adolescente-actor es la de recoger el fundamental valor educativo de un principio de *liberación de la personalidad*, en el marco mismo de un proceso de creación estética. El planteamiento se apoya en una antropología de lo posible y no en una definición esencialista y metafísica del niño y del personaje teatral. Ya se trate del actor o del adolescente actor, el principio fundador puede ser idéntico: lo que el hombre es capaz de hacer (de devenir) es más importante, en la definición de lo humano, que es lo que es o hace siempre.

El Teatro de adolescentes presenta las mismas condiciones de realización que todo proyecto artístico con personas que no tienen, *a priori*, ningún contacto con la creación artística. Se impone la necesidad de una etapa de aprendizaje.

En arte dramático el trabajo inicial consiste en trabajar con las percepciones, y sean emocionales, sensoriales o intelectuales. El cuerpo, el corazón y el cerebro constituyen un todo

indivisible que permite una ósmosis de medios y herramientas de comunicación. En arte dramático, la acción está en el centro del lenguaje utilizado. El participante se implica con su cuerpo, su corazón y su cerebro (físicamente, emocionalmente e intelectualmente), y su lenguaje está diversificado. *«Tal vez uno de los aspectos del trabajo de animación sea precisamente el de impedir la masificación de la cultura, abriendo puertas imaginarias que permitan opciones divergentes, entregando testigos con los que los niños y los jóvenes puedan llegar mucho más lejos de ese punto en el que nosotros nos apartamos para que ellos puedan caminar con plena autonomía.»* (Laferrière, G., 1999, 10 a 14)

Si nos enseñaran desde nuestra infancia en la escuela primaria a expresarnos dramáticamente (es decir, a utilizar no solamente las palabras sino igualmente los gestos y las emociones), podríamos, durante el resto de nuestra vida, comunicarnos sin problemas con nuestro entorno o, al menos, con menos dificultades.

- verbalmente, sirviéndonos de todas las posibilidades de nuestra voz y de nuestra respiración;
- corporalmente, aprendiendo a utilizar nuestro cuerpo para hacer la mímica, los gestos y los desplazamientos;
- con los objetos susceptibles de facilitar la transmisión de nuestro mensaje;
- en los espacios variables donde se podrá constatar el impacto de la amplitud de un lugar sobre la transmisión de nuestro mensaje.

A veces se nos repite, y nosotros lo transmitimos a los alumnos, que la única manera de tomar contacto con lo dramático debe ser acudiendo al teatro como espectadores.

«No es mi intención insinuar que los chicos no deban deleitarse en la contemplación del teatro, pero sí afirmar que si se les ayuda, pueden extraer más placer de otras formas. El drama es la gran ciencia del actuar y del contender. Ha sido, desde el inicio de los tiempos, la actividad consustancial del Hombre, el medio por el que se encuentra a sí mismo. No caigamos en el error de dejarnos manipular sin rechistar. El teatro propiamente dicho pertenece más bien a la adolescencia. El adolescente moderno no es ningún Niño. Así pues, la forma de exhibición proscénica no debería aparecer hasta después de la pubertad.» (Slade, P., 1983).

«En resumen, el Drama es una materia eminentemente práctica, y por tanto mucho más dada a la adquisición que al aprendizaje. Se trata de, a través fundamentalmente de ejercicios, sacar de cada individuo su habilidad corporal, sus cualidades vocales, su desinhibición, su control espacial..., que todos llevamos dentro desarrollado en mayor o menor grado.» (Bercebal, F., 1995, 89).

La actitud positiva facilita el canal de comunicación de los alumnos para con nuestras propuestas.

Una de las cualidades más importantes de la persona que quiere trabajar como actor es ser un buen **observador**. Todo lo que le rodea tiene cabida en un personaje, y por tanto, sobre un escenario. No sólo para quien le observe como espectador, sino también para sí mismo como intérprete. Los gestos en escena son más grandes en teatro que en el cine o en la vida real, pero no se han de exagerar ni tampoco obviar detalles porque desde el patio de butacas no se podrán apreciar. Estos últimos además, son los que benefician el trabajo del actor porque son íntimos, le permiten “sentir” el personaje que encarna. Los comportamientos humanos propios y experimentados y los que se pueden observar en los demás serán las herramientas externas para trabajar las sensaciones interiores, el traje de las emociones del personaje. *«La observación y la sensibilidad para reproducir y transmitir estas acciones son los principales elementos para crear y comunicar al espectador.»* (Mascaró, P.J., 2001, 96).

Nuestra experiencia nos ha demostrado que los problemas más grandes de los alumnos–actores son: la falta de articulación, la entonación, la falta de claridad, las pausas que no corresponden a la fluidez de la obra, hablar muy bajo y la inconsistencia con el personaje que representan. Sobre todo, hay que destacar la velocidad con que actúan. Hay que relajarlos por medio de la concentración para que vayan más despacio. Hemos notado cómo algunas veces se tragan palabras enteras en una frase, siguiendo la idea principal pero no pronunciando algún verbo o alguna preposición. De todas las faltas que encontramos, la voz, la velocidad con que hablan y la relajación son las que más hay que cuidar. Hay que poner énfasis en la articulación de la voz para que exista la comunicación.

«Al principio los alumnos son todo manos y movimientos bruscos, pero poco a poco ellos mismos se van metiendo en sus personajes y van mejorando a medida que se avanza en los ensayos. Esta labor es mucho más fácil cuando se trata de una obra original. Ellos son los autores y los creadores de sus personajes y de hecho, los interpretan muy bien. Así y todo, el profesor está obligado a dar una opinión sobre la interpretación, sin rechazar las opiniones de los demás.» (Torres, J.J., 1997, 71).

En resumen, ello debe hacerse partiendo del alumno–actor particular con el que estamos trabajando. No se debe partir de un actor en *general*, sino de ese sujeto en *particular*.

- El animador debe crear un ambiente facilitador (abierto, no evaluador) de la autoexpresión.
- Debe saber luchar (sin imposiciones) contra todo estereotipo. Se trata de hacer aflorar naturalmente el movimiento propio, el gesto genuino y el tono de voz personal. Y una vez que esto aflora, trabajar hasta hacer de ello el modo espontáneo de ser de nuestros alumnos.

- Nuestro método debe ser, con carácter general, el del “pensamiento divergente”: no anticipar, arriesgar, aceptar todas las propuestas, etc.
- Al mismo tiempo, el animador debe enseñar determinadas técnicas (ahí sí hay una labor directiva) que potencien la autoexpresión. De la aplicación correcta de las mismas depende en muchas ocasiones que se logren los objetivos apetecidos.

Objetivo general

- Desarrollo personal (físico, intelectual, creativo, afectivo y moral) a través del autoconocimiento y la relación con los demás y con la realidad circundante.

8.2.3. Las técnicas.

En la pedagogía del adolescente–actor distinguiremos dos tipos de ejercicios:

1. De entrenamiento. Su contenido es la movilización de una capacidad (física o subjetiva) y su objetivo es alcanzar el máximo grado de desarrollo de ésta. Constituyen una *gimnasia* y, como tal, se trata de una práctica clausurada en su propia autosuficiencia. Su valor educativo es global y persigue la capacitación y la disponibilidad del actor para abordar su trabajo de creación.

2. De creación. Son verdaderas técnicas de creación del personaje teatral por el actor. En el taller de teatro siguen llamándose ejercicios porque su contenido sigue siendo el de la activación de una capacidad y son acciones repetitivas, pero su función es ahora la de construir un aspecto determinado de la figura del personaje.

El Método por excelencia: **Konstantin Stanislavski**. Sus enseñanzas sobre el trabajo del actor se basan en la construcción del personaje como si de una persona real se tratase; para conocer su personalidad y descifrarla hay que trabajar el texto. El texto tiene la clave para estudiar sus reacciones: es a través del porqué de sus acciones donde se encuentran las respuestas que determinan el alma del personaje. Para su creación se precisa de mucha disciplina, quedarse en el detalle, sumarle lo entresacado de observar la realidad (cómo se mueve la gente, cómo habla, cómo escucha, cómo hace lo que hace todo el mundo), y dotarlo así de una determinada tipología. Al levantar al personaje el actor tendrá el cuerpo completamente relajado al tiempo que su atención y concentración estarán totalmente activadas. Este método permite algo buscado desde siempre y conseguido por primera vez: poder repetir las mismas acciones función tras función, reencontrando con ello el fondo anímico del personaje y permitiendo así al actor una completa identificación con él.

El alumno debe utilizar y practicar los conceptos utilísimos de la metodología stanislavskiana. El cuidado especial que Stanislavski pone en la voz, en el gesto, en la entonación, en

la melodía del discurso hablado, es de sumo interés para nuestro teatro. En el teatro se trabaja siempre en grupo. Entonces, no es una sorpresa el que se haya buscado sus fines terapéuticos, que sin duda los tiene; pero en este campo contamos con especialistas.

«Nosotros, sin embargo, no somos psiquiatras, sólo somos profesionales y como tal debemos de actuar. Si entramos en el campo de la terapéutica y la psicología y queremos estudiar las emociones de nuestros alumnos, lo más seguro es que fracasemos; al menos, nos daremos cuenta de que nos falta formación.» (Torres, J.J., 1997, 62)

La acción, la motivación, la concentración y los sentimientos que los alumnos van generando a lo largo de su involucramiento en la obra que van creando, es lo que verdaderamente nos interesa. Nosotros trataremos de potenciar la capacidad expresiva de nuestros alumnos. Si para eso podemos utilizar el *transfert* de Stanislavsky que consiste, según Rincón y Sánchez-Enciso (1985, 35), en que el actor evoque “*una emoción personal, un recuerdo que le lleve a sentir algo parecido a lo que debe expresar el personaje*”, pues lo hacemos pero no olvidemos que éste es un terreno demasiado técnico y lo que nos interesa es que el alumno aprenda pasándolo bien. Con la actividad social del teatro y del drama se produce una armonía de grupo en donde los alumnos se integran con mayor facilidad y confianza. Esta integración ayuda al tímido a superar su timidez. En nuestras experiencias, hemos visto como los alumnos tímidos han cambiado su personalidad dentro del grupo.

*«Reconocer que Konstantin Stanislavski, padre y creador del llamado **realismo psicológico** y su **método**, continúa vigente hoy en día siendo mayoritariamente aceptado entre los teóricos del teatro y por gran parte de los actores, no es un criterio trasnochado y partidista.»* (Cañas, J., 1994, 146)

Stanislavski basa el desarrollo de la memoria sensitiva en la concentración mediante los efectos de la relajación y la respiración. El método de Stanislavski no solamente preconiza un acercamiento total y vital del autor hacia el personaje objeto de su trabajo mediante la integración de la propia personalidad de éste con la del personaje a raíz de excitar su subconsciente mediante estímulos y también asimismo en base a un control físico y mental producido por una relajación y respiración adecuada. De esta forma el actor mediante la improvisación debe estar preparado para imaginar todas las circunstancias del personaje que el autor no ha constatado, consciente o no, en el texto y que le resultará determinante para poder conocerle en profundidad y así interpretarle de la forma más fidedigna posible. Para facilitar también el proceso de construcción del personaje, Stanislavski recomienda al actor que divida su actuación en unidades y objetivos.

La teoría de Stanislavski les hará profundizar en el concepto de hombre y ahondar en el texto elegido, produciéndose así una introducción en las fuentes históricas que delimiten a su personaje. El

encuentro y la aceptación de este personaje dentro de él mismo, configurará a estos alumnos una más completa personalidad y un modo de entender las cosas mucho más amplio y generosamente abierto al exterior, menos subjetivo, más rico.

Las exigencias técnicas en el *trabajo interior* del adolescente son complejas y el educador habrá de recurrir a métodos diferentes aún contradictorios que quedarán sintetizados y unificados en el proyecto específico del Teatro de adolescentes. De nuevo sólo importa aquí señalar las principales direcciones de este trabajo en el taller de teatro. Dos corrientes extremas se enfrentan: la que postula en la tradición que arranca con el naturalismo, la “verdad” interior del actor y la que afirma en la línea de las vanguardias y de los “teatros de arte”, la “artificialidad consciente” como condición del trabajo de creación artística. Se suele pensar que el actor adolescente no debe utilizar ni la experiencia, ni el intelecto, ni la observación de la vida real. Como el actor expresionista, accede a la situación por la *intuición* y la *sensibilidad*. El mundo emocional con que trabaja el actor adolescente es menos el de su realidad afectiva que el que nace de sus deseos, aspiraciones, imágenes utópicas, etc. Es la realidad (lúdica) de esta *virtualidad emocional* lo que constituye la materia prima de su creación.

Si para Stanislavski y su escuela, el sentimiento que “revive” el actor está ya presente en su realidad psíquica y la consigna del maestro al actor es “Formar el personaje a través de ti”, en el actor adolescente es “Formar el personaje a través de lo que puedes ser, siendo lo que eres”. El personaje surge en la creación del adolescente-actor más que de la experiencia adquirida, de las diversas posibilidades de la composición exterior.

Se considera más adecuada a las condiciones psicológicas del adolescente una “psicotécnica” basada en la interacción entre la composición externa del personaje y la subjetividad del actor. El principio que rige todas las posibilidades técnicas de construcción de interioridad es: lloro y acabo por estar triste; es la huida la que provoca el miedo. La asunción de otros roles desempeña un papel decisivo en el crecimiento del juicio moral. Colocarse en un papel distinto a sí mismo es la postura que permite sopesar las exigencias de los demás contra las propias y ofrece una oportunidad, enriquecedora y viva, de confrontación de puntos de vista.

En resumen, y contra Stanislavski, el personaje también se crea desde afuera, y si no, que se lo pregunten a Meyerhold, su discípulo, a Gordon Craig, a Brecht, Artaud o al propio Grotowski, gran admirador de Stanislavski, por no citar, aunque pueda parecer sorprendente, las concepciones o sistemas teatrales de Oriente (China, Japón, India, Bali).

C. Stanislavski (1999, 44 a 62) analiza varios tipos de actores:

– Falsos actores y actrices:

- Los que no se preparan porque todo lo basan en su belleza y atractivo.
- Los que se basan en clichés elaborados.
- Los que usan clichés copiados de otras épocas.
- Buenos actores y actrices:
 - Los que no son atractivos y usan la caracterización para suplirlo.
 - Los que son observadores más agudos y saben elegir figuras dentro del repertorio.
 - Los que tienen observación aún más aguda y captan el interior del personaje.

Así, en el aprendizaje del actor distinguimos 3 etapas:

- Primera etapa: *Concentración y relajación.*

Durante esta etapa se requiere un silencio absoluto con el fin de concentrar el máximo de atención en todas y cada una de las partes del cuerpo. Partiendo, como siempre, de una relajación previa de las tensiones.

- Segunda etapa: *Relación con el mundo exterior.*

Es una etapa de interacción con los objetos y con los demás. Se trata de un nuevo aprendizaje: dominar el espacio y desarrollar las sensaciones táctiles. Se hará toda una serie de actividades con toda clase de objetos imaginados.

- Tercera etapa: *La música como estímulo.*

La música servirá ahora en una última etapa como estímulo externo para sugerir una serie de movimientos expresivos aún más sutiles, muchos de ellos puramente estéticos pero sugeridores a su vez de sentimientos básicos. La actividad mental, la concentración, ocupará el primer plano. Para descubrir la actitud debemos estudiar cómo sería toda la vida del personaje, su forma de vivir y de pensar, sus relaciones con su época, las relaciones de su clase social. En una palabra: conocer toda su personalidad (su acción interna) para poder expresarla por la acción externa.

La tarea escénica del actor es siempre triple:

- Saber qué estamos haciendo: la acción.
- Saber por qué lo estamos haciendo: volición de la acción (propósito).
- Saber cómo hacerlo: ajuste o forma de la acción.

Los tres elementos que dan vida al texto y hacen posible la representación del conflicto son los imprescindibles del actor: acción, sentimiento y voz.

Según Stanislavski, la verdadera teatralidad consiste en adaptar gestos y movimientos a acciones vitales, en conectarlos con experiencias interiores del actor. Los movimientos deben tener

alguna finalidad, deben estar ligados al rol del actor. Los gestos emanan de 9 regiones diferentes repartidos en 3 focos: abdominal, epigástrico y torácico. El trabajo corporal de expresividad puede tener en la formación del adolescente una importancia particular «*si consideramos las prevenciones que acompañan a todas las técnicas de la interioridad.*» (Soriano, J., 1997, 91)

Hablemos ahora un poquito sobre El Método. Strasberg se apropia de las enseñanzas de Stanislavski para formular El Método y sistematizar en ejercicios concretos las posibilidades de desarrollo del instrumento del actor. nos enfrentamos entonces, a la gran pregunta de Diderot, la pregunta que ha acosado a todo actor: “¿técnica o inspiración?”. «*A través de Strasberg y sus ejercicios tratamos de llegar de una manera consciente al subconsciente.*» (Horne, W. y Horne, M., 1996, 113 a 124).

El **Actor’s Studio** (Elia Kazan–Lee Strasberg) aplica la técnica de Stanislavski, pero va más allá. No sólo construye al personaje a través del texto y de la observación real de la gente; el alma de que habla Stanislavski se nutre también de las vivencias y recuerdos del propio actor. Esto se llama *memoria emotiva* y permite que el actor pueda reproducir en escena su propia vivencia y relacionarla con el papel que el personaje que interpreta desarrolla en la trama de la obra. Por esta razón, el trabajo de relajación es la herramienta del trabajo primordial, pues es la que mantiene la consciencia y la unidad emocional, emotiva y motriz del actor. Cuando la línea está bien delimitada el actor puede visualizar sus propias experiencias sin que este hecho le afecte de forma personal. Seguramente el trabajo de Stanislavski se completó así experimentando con las corrientes de la época referidas al psicoanálisis.

El método del Actor’s Studio lleva a sus extremos la aplicación de la psicotécnica; sus clases consisten primero en la exposición de un tema por parte de un alumno, en la discusión que se establece entre éste y los demás en relación al trabajo presentado por el alumno expositor, y a las conclusiones que realiza su único profesor, Lee Strasberg, sobre los resultados de la controversia planteada. El alumno expone su tema mímicamente o utilizando las palabras que espontáneamente cruzan por su mente, si es que tiene necesidad de ellas. El defecto principal que se deriva del método del Actor’s Studio no es otro que sus implicaciones psicoanalíticas, que remueve todo el subconsciente quedando el actor entregado a veces a su propia angustia.

El sistema de Stanislavski presenta una serie de conceptos básicos, como superobjetivo, objetivos físicos y psicológicos, sub–texto, las circunstancias dadas, circunstancias interiores y exteriores, la imaginación artística, la memoria emotiva, donde todos van destinados, o tienen un objetivo central: engendrar en el actor sentimientos análogos al del personaje y por ello “vivir el papel”. En el fondo el sistema intentaba solucionar un problema fundamental: cómo proveer al actor

con un instrumental técnico y estable que le permitiera, cada vez, vivir, con la misma intensidad y precisión, su papel: esto es, crear vida en el escenario. Esto implicaba *mimar* el sentimiento del personaje con un sentimiento equivalente. En suma, se trataba de ser auténtico en la escena, pero de una forma teatral, teniendo como referente el mundo exterior y por ello, como lo señaló Meyerhold en más de una oportunidad, su técnica resultó no ser aplicable, en todos los aspectos del sistema, a un teatro que no fuera realista.

Para Meyerhold el cuerpo del actor es lo que le permitirá realizar con exactitud y precisión un objetivo dado. Para ello elaboró una técnica actoral llamada “biomecánica”.

La biomecánica se constituye al menos de cuatro componentes centrales: a) la eliminación de todo movimiento superfluo; b) el ritmo del cuerpo y del movimiento; c) la relación del cuerpo con el centro de gravedad; d) el equilibrio. Estos cuatro componentes tenían como matriz cualitativa, la danza. Así, el material de trabajo de base ya no es un texto o representa un personaje, esto sería un desarrollo posterior, sino su cuerpo.

A continuación, vamos a transcribir algunos fragmentos de J. Grotowski (1999):

«En suma, consideramos que el aspecto medular del arte teatral es la técnica escénica y personal del actor.» (9)

«El actor es un hombre que trabaja en público con su cuerpo, ofreciéndolo públicamente.» (27)

«Lo importante es utilizar el papel como un trampolín, como un instrumento mediante el cual estudiar lo que está escondido detrás de nuestra máscara cotidiana –el meollo más íntimo de nuestra personalidad–, a fin de sacrificarlo, de exponerlo.» (31)

«Me parece esencial que haga un esfuerzo para organizar escuelas secundarias de teatro. El actor empieza a aprender su profesión demasiado tarde, cuando ya está formado psíquicamente y, peor aún, cuando está moldeado moralmente. La edad es tan importante en la educación del actor como lo es en un pianista o en un danzarín: es decir, no se debe tener más de 14 años cuando se empieza. Si fuera posible sugeriría que se empezara a una edad más temprana.» (45)

«Al mismo tiempo, el alumno debiera recibir una educación humanística adecuada.» (46)

«El ritmo de la vida cotidiana se caracteriza por un doble juego de intelecto o instinto, pensamiento y emoción; tratamos de dividirnos artificialmente en alma y cuerpo. El teatro ofrece una oportunidad para lo que podríamos llamar integración, mediante la técnica del actor.» (213)

«En ello podemos encontrar las posibilidades terapéuticas que el teatro encierra para las gentes de la civilización actual.» (214)

8.3. TÉCNICAS DRAMÁTICAS.

Las técnicas que desarrollaremos no están destinadas a mantener “tranquilos y disciplinados” a los niños, ni pensadas para rellenar espacios de tiempo. Su objetivo es desarrollar determinadas habilidades grupales y ayudar a formar un grupo en el que los integrantes se reconozcan, tengan confianza en sí mismos y en los demás, sepan valorarse y comportarse en forma tolerante, cooperativa y equilibrada. A través de una comunicación afectiva, fluida y sin interferencias, el grupo podrá adquirir una cohesión que fortalecerá el proceso de enseñanza–aprendizaje. Se trata de un proceso flexible, en el que hay que saber escuchar el ritmo y el momento del grupo, saber cuándo es necesario rectificar y avanzar. Se trata de analizar los conflictos cotidianos buscando nuevas alternativas y utilizando como medio el consenso. Es necesario conocer las condiciones de vida del alumnado, el nivel sociocultural del que provienen, tener conocimiento del barrio, las actividades que prefieren realizar fuera del horario escolar; de esta manera se podrán preparar las actividades más adecuadas a sus intereses.

«Se debe buscar la mejor manera de animar a que todos los participantes utilicen distintos lenguajes expresivos, en ciertos casos provocándolos. Este trabajo es grupal, y requiere un clima de confianza para eliminar la autocensura por miedo al ridículo.» (Fuégel, C., 2000, 107).

Centrándonos en la dimensión de las actividades dramáticas como proceso, como instrumento de enseñanza y aprendizaje, encontramos una serie de virtualidades, que se pueden concretar en los siguientes aspectos, como ya hemos expuesto en otras ocasiones. (*Bercebal, F. y otros, 2000, 127–128*).

- Las técnicas dramáticas son metodología globalizadora.
- Se establece un tipo de relación no habitual alumno–profesor.
- Las técnicas dramáticas proporcionan oportunidad para realizar actividades auditivas, visuales, motrices y verbales.
- Demandan la participación y la colaboración.
- Son una tecnología utilizada en los diferentes niveles educativos, desde la educación infantil a la universitaria, y en la formación de adultos, con objetivos muy dispares.
- Son una herramienta inapreciable para la enseñanza de los valores y de las habilidades sociales.
- Incrementan la motivación, recurriendo al instinto de juego de los participantes y ofrecen la oportunidad de traer el mundo exterior al aula.

De entre las numerosas técnicas dramáticas empleamos como más apropiadas:

- Los juegos: actividades poco estructuradas, de reglas simples, que provocan diversión y cuya finalidad en la enseñanza es hacer que el proceso en el que se insertan sea más fácilmente comprendido por el alumnado.
- Actividades de sensibilización: experimentar vivencias o inducir imágenes a las que, posteriormente, se les dará forma mediante un lenguaje (oral, escrito, corporal, plástico, rítmico–musical).
- Dramatización: dotar de estructura dramática (diálogos, conflicto entre personaje, acción) a algo que en principio no la tiene (un poema, un relato, un refrán, etc.)
- Representación de papeles: su forma más simple consiste en solicitar a alguien (miembro de un grupo) que imagine ser él mismo u otra persona en un determinado contexto.

Para alcanzar estos objetivos se pueden elegir técnicas dramáticas de diversa índole, e incluso se pueden agrupar atendiendo a su objetivo, contenido y metodología. Por ejemplo, G. Laferrière (1997, 140) las agrupa:

- expresión personal,
- psicodrama,
- juegos basados en la emoción y la ternura,
- ejercicios de escritura individual y colectiva,
- improvisaciones a partir de temas sociales.

G. Bertolucci (1975, 73 a 76) confecciona una agrupación de técnicas similar a I. Tejerina (1994):

- De aproximación.
- De socialización.
- Liberadoras.
- De sucesión lógica.
- Descondicionantes.
- De transformación del objeto.
- De conocimiento.
- De concentración.
- De participación.
- De comunicación.

«En la literatura especializada en lengua castellana encontramos una gran confusión terminológica a la hora de tratar las técnicas dramáticas. En determinados contextos se suelen usar

casi como sinónimos los siguientes términos: dramatización, juego dramático, juego de expresión, juego teatral, dramática creativa, role playing, sociodrama e improvisación.» (Motos, T., 1992, 45 y 55).

Todos ellos tienen un común denominador: su origen teatral. Son técnicas de simulación, de representación, en las que se realiza un simulacro de experiencias o situaciones humanas. La finalidad con que se aplican es distinta: en unas ocasiones se utilizan en el aula, otras en la práctica de la animación y otras como tratamiento psicoterapéutico. Así, “dramática creativa” y “role playing” proceden de los países anglosajones. “Juego dramático” tiene claras referencias pedagógicas francesas, e “improvisación” se remonta a las fuentes italiana de la Commedia dell’Arte por un lado y, por otro, a los trabajos del polaco Grotowski.

Para poder desentrañar esta maraña terminológica es necesario tener presente varias dimensiones al mismo tiempo. Contemplarla desde cuatro perspectivas. A saber:

1. Técnicas sobre la simulación.

Los llamados *juegos de simulación* han alcanzado gran auge en los países de cultura anglosajona, como uno más de los métodos propugnados para la renovación pedagógica.

Al utilizarlas, los sujetos fingen y aparentan.

La simulación es la representación del comportamiento de un sistema por medio de la actuación de otro. Expresado de forma coloquial: es una representación de la realidad, un intento de evocar a alguien o a alguna cosa por medio de palabras, símbolos, etc. El objetivo es estudiar el comportamiento de un sistema y medir las propiedades dinámicas sin que éstas existan realmente.

Cuatro son las **características** que definen el sistema:

- la observación del mundo real para reproducirlo,
- la representación física o simbólica,
- la acción sobre la representación con gran participación interdisciplinaria,
- los efectos que esta acción producen sobre el aprendizaje humano.

Las finalidades de la simulación son:

- capacidad para imaginar y representar la realidad futura,
- ensayo de estrategias para enfrentarse a la realidad,
- aprender a tomar decisiones,
- aprender a resolver problemas.

«La simulación se aplica en el estudio de fenómenos sociales ante la imposibilidad de reproducirlos y poder hacer una observación directa.» (De la Torre, S., 1997, 12)

La simulación a través del juego pretende representar la esencia de una situación. Para ello sitúa a los jugadores en diferentes grados de rivalidad y cooperación. Sus acciones están gobernadas por su manera de proceder y por las diferentes normas establecidas. El interés está en comprender los procesos de toma de decisiones que incluyen elementos cuantitativos y cualitativos. La **simulación a través de la máquina** o a través del ordenador está fundamentada en las matemáticas. La teoría de probabilidades se utiliza para introducir los elementos de azar. La descripción del contexto se elabora utilizando la combinación de datos reales que pueden ser escritos, grabados, etc. Como en cualquier modalidad de simulación, es necesario seleccionar qué información aportar y cuál omitir.

2. Técnicas según las formas de expresión.

A la hora de expresar una realidad se emplean tres modelos básicos: el icónico, el analógico y el simbólico. Se entiende por modelo la representación de la realidad por un sistema de signos. Cada modelo utiliza su propio lenguaje: el icónico emplea el lenguaje plástico, el análogo utiliza el plástico y el dinámico, el simbólico utiliza el matemático y el verbal. Así, cuando la *expresión verbal o lingüística* emplee el lenguaje hablado tendremos la *expresión oral*, y cuando el lenguaje escrito, estaremos ante la *expresión escrita*. Si pretendemos comunicarnos cifrando los mensajes por medios no lingüísticos, sino mediante gestos, movimientos, expresiones faciales, posturas, etc., nos encontraremos ante la *expresión corporal*. Si utilizamos el sonido, el ritmo y la melodía tendremos la *expresión musical*.

Considerando la variable formas de expresión nos aparece claro el término EXPRESIÓN DRAMÁTICA. Su nota diferenciadora es el intento o la tendencia a integrar los diferentes tipos de expresión en la dramatización, fundamentalmente la expresión lingüística, la corporal, la plástica y la rítmico-musical.

3. Técnicas sobre el proceso o espectáculo.

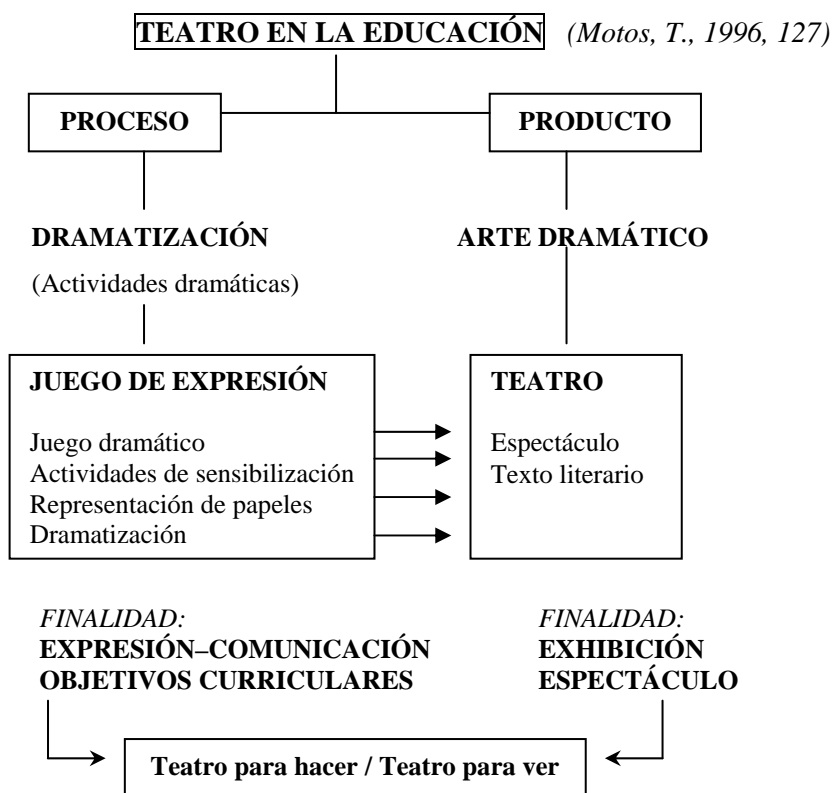
«El debate entre docentes sobre el empleo del teatro en la educación viene expresado en las oposiciones bipolares ‘proceso versus producto, persona versus método, drama versus teatro’. El primer miembro remite a drama y el segundo a teatro. Drama es entendido como desarrollo integral y comunicación interpersonal, mientras que el segundo sostiene que, aunque la actividad teatral efectivamente ha de contribuir a la concienciación personal y social, el teatro por su propia naturaleza vierte en el espectáculo, que tiene que ser el resultado de un riguroso proceso de trabajo artístico.» (Bercebal, F. y otros, 2000, 126).

Consideramos que en el momento actual, en que se está imponiendo el paradigma holístico, ya no tiene sentido atrincherarse tras una u otra opción. En educación ambas dimensiones son necesarias y cuando se trabaja una, se está trabajando la otra ya que son como las dos caras de una misma moneda. La formación teatral requiere tanto el desarrollo de la expresión-comunicación (teatro para hacer) como de la alfabetización artística, cultural y en el lenguaje teatral (teatro para ver).

El término producto final se puede sustituir por el de producto continuo. Resulta obvio que, para llegar a un *proceso continuo* de aprendizaje, se necesita crear un teatro muy diferente al tradicional. Al negar la *performance* o representación, olvidamos un aspecto importante que no ignoran cuantos han hecho teatro: la existencia de una satisfacción cuando el actor se comunica con el espectador y recibe el aplauso caluroso y la aprobación de su trabajo.

«El teatro en la educación aparece así con toda su magnitud y esplendor en el plano que más le caracteriza: la comunicación.» (Torres, J., 1997, 30).

Analicemos brevemente cuáles son los aspectos comunes y las diferencias entre teatro y dramatización, pues en estos aspectos se centran sus potencialidades educativas. Veamos las semejanzas: Ambos proceden de la misma raíz, la imitación de una acción, y ambas comparten los mismos elementos.



Pero consideremos el Teatro bien como texto, bien como espectáculo, siempre lo veremos como un resultado, 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.

Las semejanzas podemos concretarlas en seis puntos:

- 1) Desarrollo de un rol.
- 2) El cuerpo es el medio de expresión.
- 3) El espacio, tiempo y objetos con uso simbólico.
- 4) Situaciones humanas representadas.
- 5) Carácter integrador.
- 6) Efecto catárquico.

4. Técnicas sobre la edad.

Utilizando el criterio de edad cronológica encontramos un *continuum* de formas dramáticas cuya primera fase es el JUEGO SIMBÓLICO y la última, el TEATRO formal, entendido como arte dramático. Al igual que hay unos estadios en el desarrollo motor, cognitivo, afectivo y social del individuo, la capacidad dramática, en su progresiva maduración va pasando por una serie de etapas.

4.1. Etapas en el desarrollo de la aptitud dramática.

1) Estadio de la identificación.

Abarca el primer año de la vida del niño. En él no se da acción dramática, puesto que no existe pensamiento simbólico.

2) Estadio de la imitación: “El niño como Actor” (1–7 años).

El niño se identifica con los adultos que le rodean y les imita.

3) Estadio de la dramatización grupal: “El niño como Planificador” (7–12 años).

Los elementos a tener en cuenta al realizar una actividad de tipo dramático son:

- el argumento,
- el tema,
- la estructura.

4) Estadio de los roles: “El estudiante como comunicador” (12–18 años).

Como comunicador la actuación del actor presupone la existencia de un espectador. La maduración del adolescente gira alrededor del concepto de papel (rol), esto es, de personaje. Es capaz

de darse cuenta de que tiene diferentes sentimientos y pensamientos en distintas situaciones, pero a pesar de ello él permanece.

– *Subetapa de apariencia (12–15 años)*

El adolescente lucha por descubrir su identidad y esto lleva consigo una confusión de roles. El adolescente está especialmente preocupado por la *apariencia*. En cuanto a los temas, el adolescente suele explorar en sus improvisaciones las posibilidades sociales, fundamentalmente las laborales y vocacionales, e igualmente las relaciones de amistad.

– *Subetapa de realidad (15–18 años)*

Esta es la edad de la intimidad y del reconocimiento de la fuerza moral del sistema social. El joven comienza a tomar conciencia de que su personalidad es multifacética. Una forma dramática se caracteriza por el diseño peculiar y consciente que se da al pensamiento y a la acción que conforman el proceso dramático. Este diseño viene determinado por el estadio evolutivo en que se encuentra el sujeto que actúa y concretado en los vectores: *espontaneidad–elaboración* y *proceso lúdico–producto artístico*.

Caractericemos seguidamente cada una de estas formas dramáticas.

* **JUEGO SIMBÓLICO:** Es el juego típico del niño de la escuela infantil, actividad espontánea mediante la cual rompe la funcionalidad de las cosas y les adjudica cualidades especiales.

* **EXPRESIÓN LIBRE:** Entendemos por tal movimientos, palabras, gestos, acciones, que expresan la resonancia interior que provoca en el individuo un estímulo sensorial externo.

* **JUEGO DE EXPRESIÓN:** Son juegos simbólicos que se rigen por el principio del *como si...* En ellos el alumno mediante su imaginación transforma la realidad adjudicándole ficticiamente cualidades especiales.

* **JUEGO DRAMÁTICO:** 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. Es la forma dramática más apropiada para niños de edad comprendida entre los cinco y los once años.

«Algunos autores suelen diferenciar entre ‘dramatización’ y ‘juego dramático’. A la hora de determinar las cualidades peculiares del juego dramático aparecen como rasgos específicos el carácter de *gratuidad* y *espontaneidad* y la utilización del *esquema dramático*. Se suele definir como la *representación de una situación en la que surge un problema o contradicción, realizada por unos*

actores que previamente han aceptado unos papeles. No encontramos ninguna diferencia entre juego dramático y dramatización.» (Tejedo, F., 1997, 43).

El *juego dramático* es, sin embargo, una práctica colectiva que reúne a un grupo de jugadores que improvisan conjuntamente según un tema previamente elegido por ellos, dándole, por tanto, a esta improvisación una estructura dramática. Especialmente en aquellos niños en los que el estímulo del adulto sea deficiente en sus hogares, una actitud activa y no indiscreta del adulto favorece la eficacia del juego y enriquece el juego dramático espontáneo.

Llegados a este punto resulta imprescindible aclarar y precisar el concepto de *Dramatización*, término que ha triunfado en las disposiciones oficiales y que ha sido elegido por la LOGSE para designar la disciplina que, junto a la Expresión Plástica y la Expresión Musical, conforma el Área de Expresión Artística.

«Dramatizar es encarnar personajes, producir escenas. Su propósito, como hemos visto, puede ser terapéutico, estético, pedagógico o de investigación. Es una forma de expresión individual, grupal y social, un material de una gran riqueza, pero poco aprovechado por los coordinadores grupales (profesores, terapeutas, directores de empresas, etc.). La dramatización se percibe como una interacción de las relaciones interpersonales.» (Fuéigel, C., 2000, 84).

Dramatizar, por lo tanto, forma parte de un proceso creativo por el cual se dota de estructura dramática a algo que, inicialmente, no la tiene. Así, pues, los alumnos y alumnas pueden dramatizar un poema una noticia leída o un sueño, o cualquier tipo de texto que caiga en sus manos.

«La dramatización (y noten la diferencia al escribirla con inicial minúscula), es una técnica específica, con su proceso propio y estructura de trabajo definida, enfocado a un entorno acentuadamente teatral, y a un producto predeterminado. Sus elementos estructurales de trabajo son: los personajes, el conflicto, el espacio, el tiempo, el argumento y el tema. La diferencia fundamental es que el Drama utilizará la dramatización como un elemento más, como una técnica de trabajo más o quizás una de las más importantes por lo definida y claramente identificada que está.» (Bercebal, F., 1995, 56–57).

* **ROLE PLAY** o **REPRESENTACIÓN DE PAPELES**: Varios alumnos (actores) asumen unos papeles correspondientes a personajes o actitudes para buscar soluciones alternativas a un problema previamente planteado. Mientras que se representa la situación, otros alumnos actúan como espectadores. En estas escenificaciones se tendrá en cuenta la expresión e identificación de los componentes no verbales de la comunicación interpersonal (gestos e indicadores faciales de estados

de ánimo). Se pretende desarrollar en los alumnos la capacidad de interpretar los mensajes emocionales de los demás, observables en la postura, la expresión facial, el tono de la voz, etc.

El *role playing* es uno de los métodos específicos de educación moral, en la medida en que supone “ponerse en lugar del otro”, asumir su rol, pensar desde el punto de vista ajeno o empatizar con sus sentimientos, facilitando el paso del egocentrismo inicial a la descentración del niño o la niña.

El role-playing o juego de roles es una de las semillas más fecundas que sembró Jacobo Leví Moreno. Una vez más, debemos no incurrir en un deslizamiento al contexto psicoterapéutico. Los role-playings que más frutos dan desde todos los puntos de vista, especialmente desde la motivación son los inventados por los alumnos mismos desde el principio.

Hay una serie de pasos que deben tomarse en cuenta: (Cirigliano, F.J., 1969, 36–37)

- a) El grupo elige un problema concreto dentro de la esfera de su contexto grupal.
- b) El grupo fabrica una historia que lo ilustre. Decide los personajes y el escenario imaginado.
- c) Los que no actúan son adiestrados como observadores.
- d) Duración: sobre 10 minutos.
- e) Evaluación y puesta en común, ¿cómo se sintieron en sus roles? Explicaciones a su conducta.
- g) Comentarios de los espectadores.

* **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 de edades inferiores a los 12 ó 14 años. Es en la adolescencia avanzada cuando el joven es capaz de entender la función comunicativa de cada uno de los elementos teatrales, su valor como signo. El **teatro** comporta de entrada una sustancial diferencia con relación al juego dramático, pues éste pretende, esencialmente, comunicar y reproducir situaciones después de repetirlas –ensayarlas– procurando obtener finalmente un espectáculo efectivo y, en la medida de lo posible, artístico y bello.

«Por tanto, supone trabajar los ‘cinco sentidos del actor’: el sentido de la ‘mímica’, el sentido del ‘escenario’, el sentido del ‘público’, el sentido del ‘ritmo’ y del ‘tono’ y el sentido de la ‘proporción’.» (De Pablo, E., 1999, 45–46).

* TALLER DE TEATRO: En el medio escolar se entiende como tal el lugar o el espacio donde la actividad teatral se visualiza con una perspectiva constructivista. 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.

5. Se plantean una serie de interrogantes centrados en si la dramatización es una asignatura, en cuáles son sus contenidos y en cómo se han de enseñar. Para ello vamos a recordar los planteamientos tan certeros del profesor *T. Motos (1992, 88–114)*.

5.1. Aproximación contextualista.

Pone el énfasis en la utilización de las formas dramáticas como instrumento para satisfacer ciertas necesidades particulares de los alumnos y determinadas demandas de la sociedad. Nos hemos planteado el dilema servir al teatro o servirse del teatro al tratar de la epistemología del teatro en la educación. La didáctica mediante el teatro se ha de centrar en actividades comportamentales y artísticas, cuya finalidad sea aprender a expresarse, mejorar la comunicación, superar inhibiciones y angustias y desarrollar la creatividad expresiva, y presentadas con una metodología centrada en la mezcla en lo imprevisto y la incertidumbre.

Desde esta perspectiva, el teatro en la educación sería una propuesta para mejorar al ser humano contribuyendo al desarrollo de aquellas cualidades motoras, cognitivas, sociales, emotivas y culturales que propician el perfeccionamiento de las personas y el progreso democrático de la sociedad. La epistemología del teatro en la educación hace suyos los intereses prácticos otras disciplinas, pero invoca para sí intereses emancipadores. Así considerada, esta disciplina no es sólo un procedimiento para la alfabetización artística individual sino un medio de acción social. *«Y hemos defendido la tesis de que en educación es necesaria una formación para el teatro, entendido éste como creación y espectáculo profesional, que permita a los jóvenes conocer y comprender mejor el arte teatral desde sus diversas vertientes, para que de esta manera puedan apreciarlo mejor en tanto que espectadores competentes y reflexivos.»* (Bercebal, F. y otros, 2000, 125).

- **Como asignatura específica.**

Al contrario de lo que ocurre en Inglaterra donde la asignatura *Drama* tiene un lugar en los currículos y una porción de tiempo en el horario escolar, en todos los niveles educativos, desde hace varias décadas, en nuestro país su inclusión en los currículos de la Enseñanza Secundaria es muy reciente. Además ha entrado como asignatura de segunda categoría.

- **Como método interdisciplinar.**

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 asociación se ha basado en el reconocimiento de la relación existente entre la expresión oral y el estudio, apreciación y creación de los textos teatrales.

Otra relación que ha recibido cierta atención ha sido la de la dramatización y la Historia. El uso de la dramatización en la enseñanza de la historia tendrá como finalidad desarrollar la capacidad de sentir lo que otros han sentido en determinados momentos históricos.

– **Actividades de Expresión Corporal se pueden utilizar para dinamizar clases de Educación Física.** Se pueden emplear también para sensibilizar en la asignatura de Física sobre conceptos de Cinemática y Dinámica. En Historia del Arte para comprender e interiorizar conceptos de composición y lectura de imágenes. En Música para interiorizar nociones de ritmo y otros conceptos musicales.

– **En Lenguas Clásicas** para: improvisaciones sobre la temática mitológica; los coros griegos; representación de escenas de literatura dramática, etc.

– **En Idiomas**, se utiliza fundamentalmente la representación de papeles; representación de escenas de literatura dramática; elaboración y representación de situaciones, conflictos, soluciones, etc. en el idioma estudiado.

– **En la incorporación de actitudes, valores y temas transversales.**

– **En el Aula de Apoyo para alumnos con NEE.**

– **Actividades extraescolares y de animación.** Los llamados teatro escolar, teatro infantil, teatro para niños, teatro de niños estarían incluidas dentro de estas coordenadas.

– **Ayuda para desarrollo psicológico.** Este punto de vista tiene bastante aceptación y predicamento entre los profesores de preescolar y ciclo inicial y entre todos aquellos que desean ayudar a los adolescentes poco seguros de sí mismos o psicológicamente inhibidos.

– **Ayuda terapéutica.** 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.

En estos dos últimos apartados podríamos incluir el **psicodrama** y el **sociodrama**, como técnicas pedagógicas y terapéuticas.

◆ **El Psicodrama.**

El psicodrama, creado por el doctor Jacob L. Moreno, es una modalidad educativa práctica, es además una forma de promover, encauzar y desarrollar el crecimiento personal.

«Un psicodrama es una forma de representación teatral en que los participantes interactúan como si fueran diferentes personas, en diferentes circunstancias. La finalidad del psicodrama es aumentar la conciencia (ensanchando el CI) y estimular la espontaneidad por la escenificación de conflictos.» (Luft, J., 1976, 122).

Moreno aseguraba que la educación del futuro se basaría en la educación de la espontaneidad. Esta se alcanza cuando se juega olvidando que se juega, cuando se está natural en el personaje que se encarna. Muchos problemas que no pueden ser solucionados en el salón de clase pueden ser presentados y resueltos ante el foro psicodramático, concebido especialmente para tales tareas. El trabajo psicodramático tiene que ser graduado de acuerdo con el nivel de madurez de los participantes.

«Sin embargo, es muy deplorable que hasta estos rudimentos de educación psicodramática sean separados de sus raíces cuando el niño ingresa en la escuela primaria, la escuela secundaria y la universidad, y se puede observar que las implicaciones psicodramáticas del proceso educacional se desvanecen cuanto más avanza el alumno en sus estudios académicos. El resultado es un adolescente confundido en su espontaneidad, y un adulto despojado de ella.» (Moreno, J.L., 1993, 200).

El psicodrama tiene cuatro aspectos esenciales: 1) dramatización de conflictos; 2) comunicación simbólica; 3) efecto catártico, y 4) naturaleza lúdica.

Para lograr lo anterior, la técnica del psicodrama utiliza cinco instrumentos: el *escenario*, el *sujeto*, el *director*, los *yoes-auxiliares*, y el *auditorio*.

- El *escenario* es el espacio en el cual el sujeto es invitado a expresarse libremente.
- El *sujeto*, al que se invita a ser él mismo, en toda su complejidad.
- El *director*, generalmente no se implica en la situación.
- Los *yoes-auxiliares* siguen las indicaciones del director e interpretan roles significativos para el sujeto.
- El *auditorio*.

Una sesión de psicodrama tiene tres partes: *preparación*, *acción* y *condivisión*:

- 1ª. Preparación: se trata de centrar la atención del grupo sobre un tema en común y encontrar un protagonista que lo interprete.
- 2ª. Acción: es la representación dramática por parte del sujeto.
- 3ª. Condivisión: es la vuelta al grupo y la discusión.

En drama:

1. No hay intención terapéutica.
2. No hay paciente ni se establece ningún espacio especialmente definido.
3. El maestro, aunque tome roles ocasionales, no abandona la posición de animador.
4. Los personajes tienen una relación en dos direcciones de igual fuerza.
5. No se atribuye al auditorio ningún papel especial, ni la cualidad necesaria para que se produzca el hecho dramático.

◆ El Sociodrama.

Los maestros lo utilizan en todos los niveles de la enseñanza para ayudar a los estudiantes a comprenderse a sí mismos y entender los problemas del grupo. Es un método en el que los alumnos representan –o viven de ese modo– experiencias de importancia para el grupo. El sociodrama se realiza siempre por todo el grupo, porque todo él participa en la discusión y el análisis. Los miembros del grupo que son “observadores” añaden sus ideas respecto de lo que los miembros pueden estar haciendo o de lo que significan sus actos. De modo que también contribuyen con su percepción de los problemas a sugerir soluciones positivas.

«El sociodrama está centrado en el problema. Los problemas corrientes de la vida escolar o de la comunidad suministran el tema del sociodrama.» (Bany, M. y Jhonson, A., 1977, 393).

P. Torrance y R.E. Myers (1986, 116 a 121) establecen ocho pasos para el desarrollo del sociodrama y acaban asegurando: «Muchas personas que trabajan con niños desaventajados creen que el sociodrama es una técnica especialmente provechosa para tales niños.» (pág. 120)

◆ Funciones de los espectadores en el sociodrama (Romera, J., 1992, 208)

1. Observadores: son las manifestaciones espontáneas o atencidas a una metodología de análisis que realizan de un modo verbal o corporal representativo a los actores.
2. Identificadores: se pide a los espectadores con qué actor o actores se identifican y que describan los sentimientos que experimentan en el proceso de identificación.
3. Buscadores de soluciones alternativas: buscar estrategias diferentes a las expuestas en la representación por los actores en la solución del problema tratado.
4. Analizadores de las acciones: se puede asignar a algunos miembros del auditorio la tarea de análisis de las acciones del sociodrama teniendo en cuenta todas cuantas circunstancias pueden interesar en el desarrollo actancial del tema propuesto.
5. Opinión pública: hacer preguntas concretas a los actores, representando papeles diferentes de la sociedad (padre, madre, patrono, obrero, educador, etc.), tal como imaginariamente las haría uno de estos componentes de la sociedad.

6. Consultores: serán aquellos miembros del grupo que servirán de apoyo consultivo a los actores en el desarrollo del tema por tratar: información de datos históricos, fisiológicos, kinésicos, etc.
7. Apoyadores: formarían este grupo los espectadores que en un momento dado apoyarían con sus gritos, con su aliento, a los actores con frases como “¡adelante!”, “¡muy bien!”, “¡bravo!”, etc.

◆ **Desarrollo de habilidades creativas.**

Los llamados talleres de expresión dramática son un buen medio motivador y proporcionan un excelente clima creativo.

«El torbellino de ideas es la técnica de dinámica de grupos y de creatividad más difundida y aplicada en la enseñanza y la educación, en los negocios y la industria, en la comunicación y la publicidad, en la negociación y resolución de conflictos, en la invención tecnológica y creación literaria, en los proyectos de acción interdisciplinaria y en la animación sociocultural.» (De Prado, D., 1996, 5)

5.2. Aproximación esencialista.

La aproximación esencialista pone el énfasis en determinar aquello que pueda ser lo único, lo exclusivo, lo específico y diferenciador de las formas dramáticas. Su objetivo fundamental es solucionar problemas. La forma dramática se caracteriza por la interacción de unos personajes en contexto de ficción.

La dramatización, el teatro en la educación, es en esencia el estudio de las relaciones personales a través de todas las formas de expresión o lenguajes diversos y la reconstrucción ficticia de tales relaciones con el propósito de explorarlas y hacerlas manifiestas. Es decir, aunque emplee todas las formas de expresión –oral, corporal, musical, plástica– éstas sólo constituyen su contenido explícito.

Analizaremos cada elemento esencial de la dramatización:

- **Acting-out:** su sentido es el de traslación o plasmación de ideas mediante la **improvisación.**

– *Concepto de espontaneidad.*

El significado del término espontaneidad es cuando menos sorprendente. Tal y como señala MARINA, el vocablo se utiliza de dos modos diferentes. Una primera forma derivada del término

latino *sponte* en el que espontáneo significa voluntariamente, y una segunda manera en el que espontáneo significa involuntario. Asociada a cierta idea de libertad, de “*laisser faire*” e incluso de misterio, esta última acepción es la generalmente más usada en el campo de la dramatización y el teatro. Enunciada dentro de este último campo de significado pone de manifiesto la paradoja señalada por Marina:

«La espontaneidad es sincera; la sinceridad más valiosa ha de ser la que se tiene con uno mismo: la autenticidad. Mi comportamiento debe coincidir con mi propio ser, sin doblez..., ni imposición del otro. Sólo lo que emerge de mi fondo más íntimo e insobornable tiene valor.» (Marina, J.A., 1992).

La espontaneidad la consideramos, pues, como una habilidad en el sentido antes expuesto en el apartado de respiración y relajación. Una habilidad que se aprende y se desarrolla conforme la desplegamos en nuestro contacto con la realidad y que al mismo tiempo se consolida como actitud ante el mundo. Para la producción de estados espontáneos y de ideas espontáneas se requieren individuos que hayan pasado por un aprendizaje específico. Este aprendizaje dará como resultado individuos que habrán aprendido a dar forma rápidamente a sus propias inspiraciones y a reaccionar inmediatamente a las de los otros.

– ***Las condiciones de la espontaneidad.***

Si, como dijo Bergson, «*la espontaneidad es la habilidad de hacer nacer una idea y traducirla rápidamente en acto*», tendremos que admitir que esta espontaneidad es fundamental en nuestro trabajo sobre la expresión.

– ***La confianza.***

La confianza es la primera condición requerida para obtener una verdadera espontaneidad.

- a) Confianza en el lugar.
- b) Confianza en el animador.
- c) Confianza en el grupo.
- d) Confianza en la actividad.
- e) Confianza en sí mismo.
- f) La honradez.
- g) La libertad.

En sentido amplio, **improvisar** es hacer algo de manera imprevista, sin preparación alguna. En el trabajo actoral se entiende como tal la “técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e inventado al calor de la acción”. En general, cualquier

estímulo que desencadene una respuesta externa expresada en cualquiera de los lenguajes que es capaz de utilizar el ser humano: oral, corporal, escrito, plástico, musical.

Hay varios grados en la improvisación:

- a) La invención de un texto a partir de un boceto conocido y muy preciso.
- b) La invención gestual y verbal sin modelo y que va contra toda convención o regla. Esta es la propuesta de Grotowski.
- c) La de construcción verbal y la búsqueda de un nuevo lenguaje físico. Artaud es el apóstol de este grado de improvisación.

Según el Diccionario del Teatro de Patrice Pavis *“la improvisación es la técnica de actuación donde el actor representa algo imprevisto, no preparado de antemano e inventado al calor de la acción”*. Es en el marco educativo, donde una improvisación pulida puede convertirse en un pequeño texto para ser representado. La improvisación tuvo una significación clara en la Comedia del Arte, donde los actores conocían una infinidad de diálogos y en cada ocasión variaban y daba la impresión de que cada vez decían cosas nuevas. Poseían el famoso don de improvisar.

Por su parte, W. Layton en P. Bayón (2003, 126 a 131), da importancia a la técnica de improvisación como *«la capacidad de vivir real y sinceramente situaciones imaginarias.»* Vivir realmente es aprender a vivir lo que está pasando en este momento. Vivir sinceramente es aprender a vivir en escena y en la vida desde mi verdad. Trabaja tres etapas:

1. Improvisaciones libres basadas en la experiencia personal del actor.
2. Improvisaciones sobre escenas: el objetivo de éstas es descubrir el comportamiento del personaje dentro de uno mismo.
3. Improvisaciones con personajes: con textos inventados o con texto de autores.

Para que se produzca la tensión dramática es necesario crear un conflicto. Determinar quién es el protagonista, qué quiere y qué desea y el antagonista que no quiere concederle ese deseo. Su técnica tiende a desarrollar la imaginación, a descubrir la relación emocional con la otra persona. Ya que es importante el primer contacto entre protagonista y antagonista, el actor tiene que captar algo de la otra persona y ese algo produce una reacción en el autor, una respuesta, acción–reacción.

Las técnicas de improvisación facilitan al profesor un maravilloso recurso didáctico para utilizarlo en el proceso de enseñanza–aprendizaje, no sólo para transmitir los contenidos en las diferentes áreas del curriculum sino también para la creación de talleres de teatro y expresión. Improvisando vivimos situaciones reales e imaginarias pero sujetas a unas normas dramáticas. En Educación Secundaria la creación de situaciones inventadas cercanas a la realidad del alumno le ayuda a resolver conflictos emocionales.

Para G. Laferrière *«la improvisación teatral, medio para hacer surgir al exterior el flujo de la palabra y de las ideas imaginativas, debe ser entendida como una técnica de investigación, como un procedimiento racional para contrastar y verificar las posibilidades dramáticas de una propuesta determinada.»*

Por otro lado, considera que los **elementos** básicos de la improvisación son los mismos en una clase que sobre un escenario. Señala:

- Personaje, lugar, tema, las tres sugieren la situación.
- Espacio, tiempo y energía, palabras claves que engendran una acción.
- Decorado, vestuario, maquillaje, accesorios, sonido, música, iluminación..., elementos que facilitan la comprensión de una acción en una situación dada.

Por último, es importante señalar la **estructura** de una improvisación: planteamiento, nudo y desenlace. Aunque parece muy simple es necesario recordar a los alumnos que no olviden que toda situación de improvisación tiene un principio, un medio y un final. Por muy breve que sea la historia es muy importante mantener esta secuencia.

A través del juego dramático, en definitiva, del cuerpo lúdico, intentaremos abordar las resistencias que entorpecen la espontaneidad. Cuatro son las resistencias que nos podemos encontrar:

1. Resistencias que provienen de las actitudes corporales propias en la representación de papeles.
2. Resistencias que provienen de la personalidad en la producción de ideas.
3. Resistencias que provienen de las actitudes corporales, las ideas, y las emociones de los otros actores que actúan junto con él.
4. Resistencias que provienen del auditorio.

Durante la ejecución –performance–, se interrelacionan los resortes expresivos y comunicativos del individuo y del grupo. En la representación–ejecución (performance) –prosigue la autora– se muestra el juego como acto de comunicación y como dramatización. (*Pelegrín, A., 1996*).

Así pues la mirada que se pone en marcha en la improvisación es creadora en un triple sentido:

- *Creadora* porque da lugar a la aparición de un producto.
- *Creadora* en el sentido de re–crear porque actualiza, trae de nuevo frecuentemente a través de una interpretación un producto ya existente, y
- *Creadora* en el sentido de original, con frecuencia el producto sorprende al propio creador que lo hace emerger.

• **La dramatización como 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 medio de expresión.

Los componentes que definen el proceso dramático son:

- 1) **Interacción social.** Algunos alumnos están menos dispuestos que otros y pueden necesitar una motivación y estimulación inmediata a la hora de hacer sugerencias, críticas, extraer conclusiones o aceptar puntos de vista contrarios a los suyos. Otros no están tan dispuestos a aceptar la responsabilidad que toda actuación dramática exige. Otros pueden imponer sus opiniones.
- 2) **Contenido.** La dramatización gira alrededor de problemas, asuntos y temas de comprensión del significado de conductas humanas y de relaciones interpersonales. Sin conflicto no hay drama.
- 3) **Forma de la representación.** Hay un doble propósito al ayudar al alumno a desarrollar destrezas dramáticas: a) ampliar su capacidad para el uso del proceso dramático en sí mismo a fin de explorar problemas de conocimiento; b) ampliar su *vocabulario* dramático para que pueda ser capaz de expresar y comunicar sus percepciones de una manera más satisfactoria. El profesor que emplea 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.



(Motos, T., 1992, 114)

Los profesionales de la enseñanza utilizaremos las técnicas dramáticas (aparte de la utilización que como medio terapéutico puedan hacer los profesionales de la salud mental) para el desarrollo de la espontaneidad y creatividad y los estados de ánimo positivos asociados a la participación voluntaria en este tipo de tareas, que implican en su realización la totalidad de las cualidades personales. (Lozano, J., 2004, 14 a 23).

Las hipótesis corroboradas en la Fundamentación Empírica, que aportamos a continuación, nos servirán para apoyar nuestra didáctica y proponer después un Proyecto Curricular y una Programación para la Optativa de D y T.

CUARTA PARTE



INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

● CAPÍTULO IX

CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Objeto de la investigación.
2. El método científico.
3. Diseño de la investigación.
 - 3.1. Tipos de investigación.
 - 3.2. Formulación de hipótesis. Concreción.
 - 3.3. Selección de métodos y técnicas.
 - 3.4. Operativización de conceptos.
 - 3.5. Recogida de los datos.
 - 3.6. Elaboración de los datos.

«No es lo mismo ciencia que cibernética; segunda que primera cibernética. Una acción epistémica enfrenta a un sujeto con un objeto... La cibernética trata de comprender las acciones de los sujetos; la cibernética clásica de –primer orden o de los sistemas observados– sólo considera en las acciones la decisión sobre posibilidades ya construidas (es una teoría del conocimiento), la no clásica considera las distinciones que constituyen las posibilidades (es una teoría del comprender).»

Jesús Ibáñez “El regreso del Sujeto”.

CAPÍTULO IX

1. OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN.

El objeto de la presente investigación lo constituye, por una parte, el deseo de llenar un hueco en el panorama de los estudios sobre didáctica de la D y T que actualmente son escasos y poco científicos y, por otra, el intento de constatar empíricamente nuestro convencimiento de que el trabajo sobre D y T dentro del área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria contribuye de manera importante al desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas.

El hecho de que nos hayamos centrado en esta etapa educativa responde a tres motivos. En primer lugar, a la constatación repetida de que, mientras en Primaria se considera que los alumnos son más expresivos por su edad y sus necesidades comunicativas, al llegar a la Secundaria, cuando se supone que ya se ha completado la madurez expresiva a base de ejercerla en contextos “naturales”, ese dominio parece no existir y se comprueba (¡con asombro?) que no es así, que la expresividad del alumnado es pobre y rutinaria en la mayoría de las hasta ahora escasas ocasiones en que se le requiere que se exprese. En segundo lugar, y ante esta situación, porque nos parece fundamental aprovechar la etapa de transición a la vida adulta que viven los estudiantes de secundaria para ofrecerles la oportunidad de asumir y superar sus carencias, en vez de limitarse a lamentar el estado

en que han llegado hasta aquí. Por último, no queremos ocultar el peso que en esta elección ha tenido el hecho de que nuestra práctica profesional se ha desarrollado siempre en este tramo de edad, hasta hace poco en el BUP, y más recientemente, en ESO y Bachillerato.

Sobre la importancia cultural, social y profesional de poseer un cierto dominio de la expresión no hace falta insistir. Valga como dato que avala esta afirmación la proliferación de cursillos y manuales dirigidos a adultos y jóvenes para aprender a expresarse que, en parte, quizás se deba a que desde hace tiempo la escuela ha hecho dejación de una de sus funciones básicas y ha ido relegando, cuando no obviando por completo, este tipo de objetivos y contenidos.

No es difícil encontrar causas para este abandono. Hemos visto en la primera parte que una visión demasiado tecnicista de la educación ha llevado al abandono de la expresividad emocional y estética en los diseños curriculares. Sólo en la Ley del 70 y en la LOGSE aparecen, más bien, tímidamente, propuestas curriculares sobre D y T. Además del abandono de la formación del profesorado en este sentido. Desde el punto de vista teórico, hemos expuesto asimismo las justificaciones que la Pedagogía ofrece al respecto, de modo que sus postulados no dejan lugar a dudas sobre la importancia que debe otorgarse en los procesos de enseñanza–aprendizaje a la educación emotiva y estética, y al dominio de las habilidades sociales en particular.

Estas reflexiones, y otras, servirán para establecer un proyecto didáctico y una propuesta curricular.

El cambio por el que abogamos con esta experiencia debe afectar a la concepción global de la asignatura y a los enfoques que se adopten para su tratamiento. Supone por eso una enorme ampliación de miras, tanto hacia el pasado –a través de la recuperación de los aspectos válidos–, como hacia el presente más inmediato, mediante la incorporación de las aportaciones de las nuevas ciencias psicopedagógicas, sociales y semióticas. El marco legal vigente basado en la LOGSE ofrece la posibilidad de hacer real esta línea de actuación dando amplia cabida a la comunicación expresiva. Así, además del objetivo que exponíamos al principio de este capítulo, nuestra investigación se orienta al logro de otras metas.

Por ejemplo, la falta de formación científica y didáctica de los docentes para abordar este tipo de tareas, tanto en lo referente a la planificación como a la puesta en práctica. A esta última carencia podemos añadir la de materiales y recursos, así como la falta de infraestructura y los problemas organizativos de los centros.

Pretendemos también, por esto mismo, ofrecer algunas vías de actuación que permitan superar estas dificultades, proponiendo un programa para D y T, cauces de formación para el

profesorado y ejemplos prácticos para la Educación Secundaria Obligatoria integrados coherentemente en los objetivos y contenidos previamente establecidos para la misma, de forma que el tratamiento de la D y T deje de ser una optativa de segundo orden.

Lamentablemente, son todavía pocos los materiales disponibles para iniciar esta tarea, pues basta con examinar algunos libros de texto de D y T de la etapa y sus correspondientes proyectos curriculares para comprobar en la mayoría de los casos una falta de profundización en lo que nosotros consideramos más importante en D y T: La interdisciplinariedad, la dinámica de grupo, la socialización, la integración de alumnos con NEE o con problemas de adaptación, la colaboración profunda con el Gabinete psicopedagógico, la formación actor–espectador, el uso de las NNNTT, el trabajo de oralidad y escritura en íntima unión con el área de Lenguas, la formación moral, actitudes y valores, temas transversales, preparación para la vida adulta...

Para ello hemos querido aportar una sólida fundamentación teórica, así como utilizar el método científico para apuntalar nuestras hipótesis. Hemos intentado sistematizar los conocimientos básicos necesarios en el ámbito de la enseñanza de la D y T para cimentar una práctica reflexiva, de modo que en este armazón conceptual tenga cabida también el conocimiento generado por la propia práctica. Hemos operado de este modo porque el estatuto de la Didáctica consiste precisamente en esa franja intermedia entre la teoría y la práctica, es decir, en la elaboración de propuestas de intervención en el aula a partir de unos principios teóricos comprobados mediante diseños cuasiexperimentales.

2. EL MÉTODO CIENTÍFICO.

El método científico es un modo de resolver problemas siguiendo una forma de actuación que consiste, esencialmente, en observar, clasificar, demostrar e interpretar fenómenos, de manera que se posibilite la predicción y la explicación de cuestiones significativas. Siguiendo a Bunge, los pasos principales de la aplicación del método científico son los siguientes:

- 1º. Enunciar preguntas bien formuladas y verosímilmente fecundas.
- 2º. Arbitrar conjeturas, fundadas y contrastables con la experiencia, para contestar a las preguntas.
- 3º. Derivar consecuencias lógicas de las conjeturas.
- 4º. Arbitrar técnicas para someter las conjeturas a contrastación.
- 5º. Someter, a su vez, a contrastación esas técnicas para comprobar su relevancia y la fe que merecen.
- 6º. Llevar a cabo la contrastación e interpretar sus resultados.

- 7°. Estimar la pretensión de verdad de las conjeturas y la fidelidad de las técnicas.
- 8°. Determinar los dominios en los cuales valen las conjeturas y las técnicas, y formular los nuevos problemas originados por la investigación. (Bunge, 1985, 26–27).

El objetivo final que pretenden todos estos procedimientos es obtener una serie de proposiciones generales de carácter teórico, dispuestas de forma lógica, ordenada y susceptibles de contrastación empírica. Este objetivo y la forma de alcanzarlo –el método lógico experimental– traducen las dos dimensiones de la ciencia: la teórica (en cuanto a ofrecer una imagen coherente y lógica de la realidad) y la empírica (en cuanto a disposición a someter cualquier conocimiento a la prueba de los hechos). (Tezanos, 1987: 179).

El método científico empleado es el empírico y, entre otras, cabe resaltar las siguientes características: a) tiene una base empírica, lo que lo aproxima al método de las ciencias naturales, eso sí, con ciertas particularidades; b) se trata de un método basado en la inducción, aunque también utiliza la deducción, y, por eso, se rige por los principios de la lógica. La observación y la experimentación tienen un papel esencial en él, y se combinan la abstracción y la generalización con el objetivo de describir, comprender y explicar la realidad social.

2.1. TEORÍA SOCIOLÓGICA E INVESTIGACIÓN.

Hay dos formas de conocer la sociedad: de una manera científica o de una forma especulativa. La forma especulativa –el conocimiento vulgar– es el modo común, corriente y espontáneo de conocer; es el que se adquiere en el trato directo con los hombres y con las cosas. Otra forma de conocer la realidad es mediante el conocimiento científico y el uso de las técnicas de investigación. Este conocimiento tiene como referente inmediato la experiencia cotidiana: los datos. El saber científico se obtiene mediante un conocimiento racional que tiene exigencias de método. Cuando se pasa de una idea global, en abstracto, a un conocimiento lógico, racional, se llega a la teoría.

La teoría señala los hechos significativos que han de estudiarse y orienta la formulación de preguntas. Permite la predicción de los hechos, indica áreas no exploradas del conocimiento. Por su parte, la investigación lleva a la aceptación, reformulación o rechazo de la teoría.

Las escuelas sociológicas involucradas en la interpretación de la acción individual son:

– *La etnometodología*. Analiza el comportamiento del individuo dentro de la cultura. A. Schutz y Cicourel.

– *El interaccionismo simbólico*. El centro de interés está en el «yo» y en la «personalidad». H. Blumer.

– *La acción social* de M. Weber. Para éste, la acción humana es social siempre que el sujeto o los sujetos de la acción la doten de un sentido subjetivo.

Las escuelas sociológicas involucradas en la consideración de la sociedad como estructura son:

– *La sociología radical* de Marx. La dialéctica social establece una relación continua entre el hombre social y la estructura social.

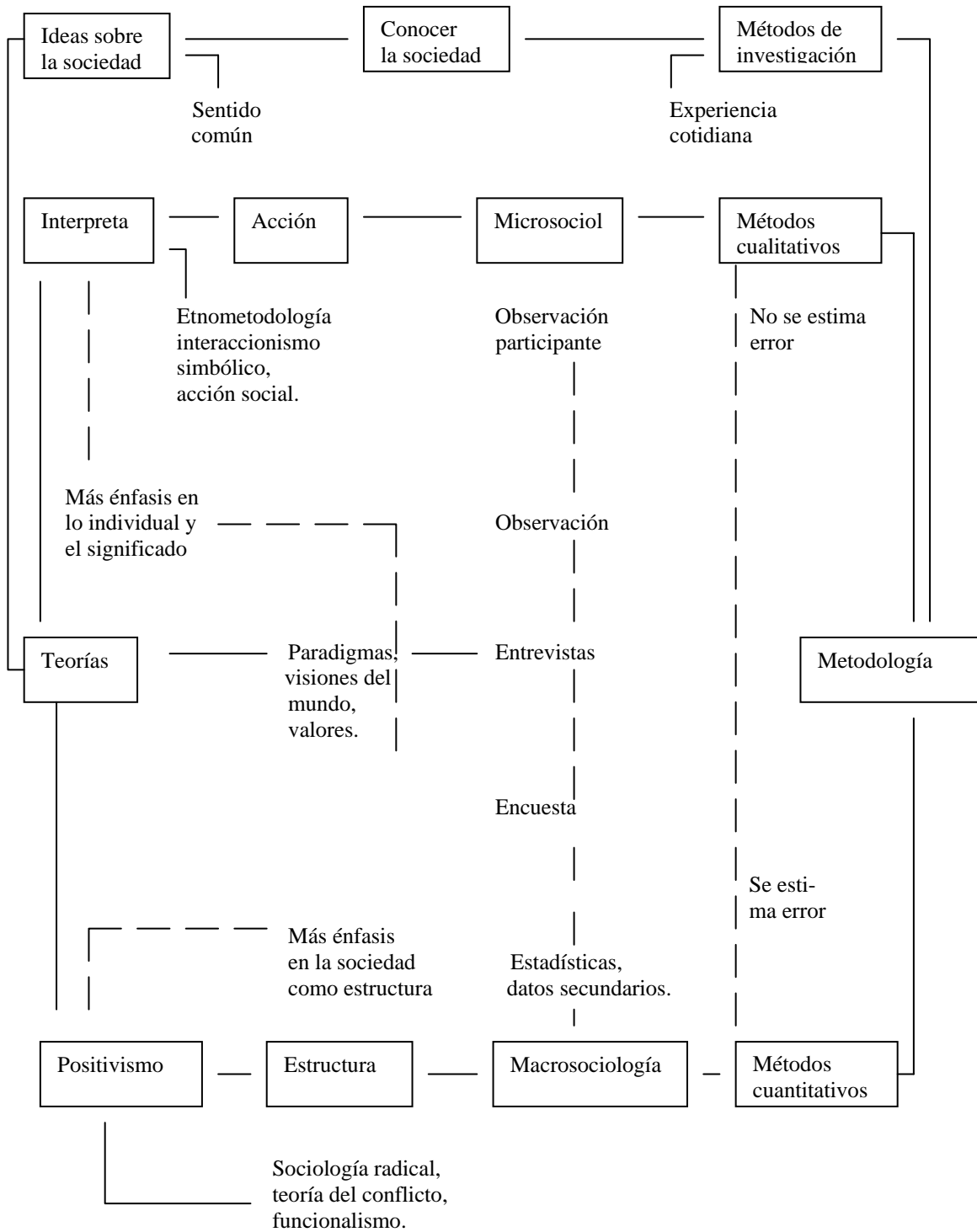
– *La teoría del conflicto*. La sociedad la analiza desde la perspectiva del conflicto. Maquiavelo, Hobbes, Hume.

– *El funcionalismo*. La filosofía de finales del siglo XIX pone el acento sobre el estudio de la sociedad como totalidad.

De la estructura se llega a la macro-sociología y de la acción social a la micro-sociología. En la microsociología se utiliza la observación participante. En la macrosociología se utilizan como técnicas de investigación la entrevista estructurada, la encuesta social y los datos secundarios. Con la microsociología están más asociados los métodos cualitativos, mientras que la macrosociología utiliza lo cuantitativo. En los métodos cualitativos no se puede estimar el error y, por tanto, no sirven para hacer generalizaciones empíricas ni para elaborar una teoría; sirven solamente para hacer investigación exploratoria. En cambio, en los métodos cuantitativos se puede establecer el error y permiten hacer generalizaciones conociendo los márgenes de precisión en los que se mueven.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Proceso de investigación



(González, M.J., 1997, 25).

El diseño intenta dar, de una manera clara, respuestas a las preguntas planteadas en la investigación. De aquí se deduce que un buen diseño de investigación lo es, ante todo, en función de los objetivos fijados; y también que no puede hablarse de un solo tipo de diseño de investigación utilizable en todo momento y lugar (Alvira, 1986: 67).

3.1. TIPOS DE INVESTIGACIÓN.

Hay varios tipos de investigación social según se atiende a distintos criterios:

1º) *Alcance temporal.* La investigación puede referirse a un momento único de tiempo.

Si la investigación se refiere a una sucesión de momentos temporales se habla de «diacrónicas» o «longitudinales», que a su vez pueden ser «retrospectivas» o «prospectivas».

2º) *Finalidad.* Descriptivas, explicativas, exploratorias, de acción y predictivas.

3º) *Amplitud.* Microsociológicas y macrosociológicas.

4º) *Carácter.* Cuantitativa y cualitativa.

5º) *Fuentes.* Los datos primarios son aquellos en que los datos o hechos sobre los que versan son de primera mano, es decir, recogidos para la investigación por aquellos que la efectúan. Las secundarias son, por el contrario, las que utilizan datos y hechos recogidos por distintas personas y para otros fines e investigaciones diferentes.

3.1.1. Estudios exploratorios.

Intentan averiguar si existe o no un fenómeno.

3.1.2. Estudios descriptivos.

Examinan un fenómeno para describirlo más completamente o para diferenciarlo de otro.

3.1.3. Estudios predictivos.

Identifican las relaciones que permiten especular acerca de una cosa sabiendo algo de otra.

3.1.4. Estudios explicativos.

Intentan dar cuenta de una relación de causa-efecto entre dos o más fenómenos.

3.1.5. Estudios de acción.

Se orientan a solucionar un problema de tipo social, político, de mercado.

3.2. FORMULACIÓN Y CONCRECIÓN DE LAS HIPÓTESIS.

Una vez fundamentados los objetivos emitidos en la Introducción del trabajo, utilizando para ello los argumentos derivados de la investigación didáctica, y considerados los puntos clave señalados en la bibliografía, es preciso desglosar la hipótesis y concretarla, para pasar después a su Operativización.

«Una hipótesis no es más que una proposición que puede ser puesta a prueba para determinar su validez. Puede parecer contraria al sentido común, o que está de acuerdo con él, como darse el caso de que sea correcta o incorrecta. De todos modos siempre lleva a una prueba empírica» (Goode y Hatt, 1990: 76).

Los requisitos formales que, según Cohen y Nagel (1971: 106), deben reunir las hipótesis son:

- permitir la deducción y la explicación de los hechos;
- proporcionar respuestas a los problemas;
- posibilitar que se puedan probar y rechazar;
- permitir su formulación en términos simples y claros.

3.2.1. Formulación.

1. Escasa formación del profesorado.
2. Sesgada formación del alumno/hijo.
3. Infravaloración curricular de la asignatura.
4. Escasez de recursos económicos, de medios materiales e infraestructuras.

3.2.2. Concreción.

- H1. Los enseñantes no están preparados para asumir la profundidad curricular de la asignatura.
- H2. La educación del alumnado presenta una falta de inteligencia emotiva y habilidades sociales tal que suele provocar inadaptación, marginación y violencia, y fracaso.
- H3. Asignatura infravalorada respecto de la Música y la Plástica en Primaria. Y respecto de las troncales y algunas optativas en Secundaria.
- H4. Centros mal dotados de medios e infraestructuras; los profesores usan poco, o no saben usar, los medios técnicos, y las nuevas tecnologías.

3.3. SELECCIÓN DE MÉTODOS Y TÉCNICAS.

Una vez formulado el problema de forma lo bastante precisa como para saber qué datos son necesarios, hay que seleccionar las técnicas a través de los cuales se van a obtener esos datos. Y deben ser preparados los instrumentos para la recogida de la información. Las técnicas de investigación se refieren a los procedimientos específicos a través de los cuales el investigador reúne y ordena los datos antes de someterlos a las operaciones lógicas o estadísticas (Goode y Hatt, 1990, 5). Las técnicas se refieren a los elementos del método científico, y no deben confundirse con los métodos. El criterio más relevante es el de observación externa frente a informes verbales de los actores sociales. La opción es, por tanto, elegir entre observar la situación y registrar las conductas que se producen (perspectiva *etic*) o bien pedir a los sujetos que informen sobre sus propias conductas, sentimientos... (perspectiva *emic*). En muchos casos, una adecuada mezcla entre ambos tipos de técnicas es lo mejor y lo que se utiliza.

Las técnicas más utilizadas en la recogida de datos son:

- La *encuesta*. Obtiene datos que proceden de los informes verbales dados por los entrevistados.
- La *entrevista*. Existe una guía, más o menos rígida.
- *Análisis de contenido*. Los datos recogidos y analizados proceden de medios de comunicación, periódicos, cartas...
- *Técnicas no reactivas*. Se basan en la observación de conductas a través de inferencias indirectas.
- *Datos secundarios*. Datos recogidos por otros investigadores con una finalidad distinta a la propia investigación. Bases de datos, los archivos y otras estadísticas oficiales.

Es conveniente elegir varios métodos de investigación para recoger los datos.

3.4. OPERATIVIZACIÓN DE CONCEPTOS.

La operativización consiste en pasar de un concepto teórico a otro concepto empírico. Esto se hace en cuatro etapas que, según Lazarsfeld, se pueden describir de la siguiente manera:

- concepto teórico;
- señalar dimensiones;
- establecer indicadores;
- elaborar índices.

3.4.1. Operativización de las hipótesis.

1. Los alumnos–as estarán más motivados si eligen esta asignatura en primeras opciones.
2. El profesorado es un factor de motivación importante.
3. La información previa es un factor de motivación importante para los alumnos.
4. Esta asignatura ayuda a madurar la personalidad del alumnado.
5. Es una asignatura especialmente interdisciplinar.
6. Favorece la socialización.
7. Las instalaciones y medios no son adecuados.
8. La motivación aumenta cuando se practican actividades dramáticas desde pequeños.
Importancia de la familia.
9. La motivación del alumnado depende de las características del proyecto que presente el profesor.
10. La motivación del alumnado aumenta cuando visitan teatros y lo leen.
11. No se tratan temas transversales.
12. Favorece el conocimiento y uso de la lengua.
13. Escaso uso de recursos tecnológicos.
14. Los alumnos no usan libros de texto.
15. No coincide la visión de la personalidad del alumnado entre los padres, profesores y ellos mismos.
16. Las actividades dramáticas favoritas son: improvisación, coreografía y caracterización.
17. Los profesores utilizan menos la D que el T.
18. Los alumnos no llevan libreta o cuaderno.

3.4.1.1. Operativización de la Hipótesis 1.

Sobre la formación del profesorado podemos derivar los siguientes enunciados operativos:

- 1.– El profesorado es un factor de motivación muy importante.
- 2.– La información previa por parte del profesorado es un factor de motivación.
- 3.– El profesorado utilizará menos la D que el T.
- 4.– Actividades dramáticas favoritas o más planteadas en clase de D y T: improvisación, coreografía, caracterización.

3.4.1.2. Operativización de la Hipótesis 2.

Su enunciado se considera equivalente a los siguientes puntos acerca de las ideas sobre la formación del alumno–a/hijo–a.

- 1.– Esta asignatura ayuda eficazmente a madurar la personalidad del alumnado.
- 2.– Esta asignatura favorece la socialización.
- 3.– La motivación del alumnado aumenta cuando practican técnicas dramáticas desde la infancia.
- 4.– La motivación del alumnado depende de los proyectos presentados por el profesorado.
- 5.– La motivación del alumnado aumenta cuando visitan teatros.
- 6.– No coincide la visión de la personalidad del alumnado entre padres, profesores y ellos mismos.

3.4.1.3. Operativización de la Hipótesis 3.

Las subhipótesis obtenidas sobre la infravaloración curricular de la asignatura son:

- 1.– Los alumnos estarán más motivados si eligen esta asignatura en primera opción.
- 2.– Asignatura especialmente interdisciplinar.
- 3.– No se tratan especialmente los temas transversales.
- 4.– Favorece el conocimiento y uso de la Lengua.

3.4.1.4. Operativización de la Hipótesis 4.

Las subhipótesis referidas a la falta de dotación y de infraestructuras y recursos en los Centros son:

- 1.– Las instalaciones y medios no son adecuados.
- 2.– Escaso uso de recursos tecnológicos.
- 3.– Los alumnos–as no suelen llevar libro de texto.
- 4.– Los alumnos–as no suelen llevar libreta o diario.

3.4.2. Variables.

Significa un aspecto o dimensión de un objeto. La variable que atrae la atención del investigador, y cuya variación trata de explicar, se llama variable dependiente, porque se supone que los valores que toma esta variable dependen de los valores que presentan otras variables. Las variables que se supone que influyen en los valores que toma la variable dependiente son las

variables independientes. El siguiente paso requiere definir las variables teóricas, contenidas en una hipótesis, en términos de variables empíricas. A estas últimas se las llama indicadores.

3.4.3. Indicadores.

Un indicador es la medida estadística de la dimensión de un concepto.

3.4.4. Índices.

Un índice es la medida compleja que se obtiene combinando los valores obtenidos por un individuo en cada uno de los indicadores propuestos para la medición de una variable. (Lazarsfeld, 1969: 9 a 12).

3.5. RECOGIDA DE LOS DATOS.

Esta fase supone:

1°. *Selección de la muestra.* El objeto de la investigación determina la unidad de muestra apropiada. Con frecuencia una muestra del universo es suficiente. La muestra deberá ser seleccionada de forma tal que los resultados basados en ella se correspondan muy estrechamente con los que se obtendrían si fuera estudiado todo el universo.

2°. *Adiestramiento de las personas encargadas de recoger los datos.* El investigador, o equipo investigador, puede ser, a la vez, observador o entrevistador.

3°. *Recogida material de los datos.* Es la aplicación a la muestra seleccionada por parte del equipo adiestrado para ello, de los instrumentos de medida construidos y su registro en un soporte adecuado.

3.6. ELABORACIÓN DE LOS DATOS.

El análisis de los resultados es simplemente el intento de demostrar el grado de apoyo que los datos dan a las hipótesis elaboradas. En el caso del análisis cualitativo, el investigador busca mostrar la veracidad de sus hipótesis presentando todos los datos que las apoyan; a veces de un modo exacto, es decir, citándolos textualmente. Por su parte, el análisis cuantitativo es más sistemático y formalista. Exige la codificación de los datos recogidos en los cuestionarios. Los pasos siguientes en la investigación son:

- *Tratamiento* informático de los datos.

- *Análisis*. Los más frecuentes, en el caso de datos cuantitativos, son: el descriptivo, el relacional, y el multivariable.
- *Interpretación* del análisis.

● CAPÍTULO X

METODOLOGÍA

1. Fichas técnicas. Sujetos.
2. Recogida de datos. Instrumentos.
 - 2.1. Datos primarios.
 - 2.1.1. Encuesta para alumnos de Secundaria.
 - 2.1.2. Cuestionario para Profesores de Primaria.
 - 2.1.3. Cuestionario para Padres de alumnos.
 - 2.1.4. Grupo de discusión para Profesores de ESO.
 - 2.1.5. Entrevista para Psicopedagogos de Secundaria.
 - 2.1.6. Observación participante.
 - 2.2. Datos secundarios.
3. Procedimiento.

CAPÍTULO X

1. FICHAS TÉCNICAS. SUJETOS.

1.1. ENCUESTA PARA ALUMNOS DE SECUNDARIA.

Realizada en el I.E.S. Sedaví sobre un universo de 450 alumnos durante los cursos 00–03. Por el carácter eminentemente cualitativo de las encuestas, la muestra de 108 se divide en: 89 alumnos–as que han cursado 1 ó 2 años de DT. La otra parte de la muestra es de alumnos que no han cursado DT, 19 alumnos–as, y la utilizaremos esencialmente como comparación. La Metodología supone un muestreo más bien intencional, pero se puede considerar aleatorio estratificado, ya que hemos tenido en cuenta todos los cursos de Secundaria, de 1º ESO a 2º Bat. Los resultados estadísticos son ofrecidos en proporciones del 1 al 0, y sólo haremos porcentaje cuando las respuestas sean dicotómicas e incluyan a toda la muestra, tanto los que han cursado DT como los que no.

1.2. CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE PRIMARIA.

El universo es Valencia capital y zona metropolitana. La muestra pertenece a 12 colegios y es de 22. Es un cuestionario estructurado que puede tener un tratamiento, en principio, de muestreo aleatorio simple (M.A.S.) y lo haremos intencional para compararlo con los profesores de Secundaria.

1.3. GRUPO DE DISCUSIÓN PARA PROFESORES DE DT de ESO.

El universo es Valencia capital, zona metropolitana, y S. Vicente del Raspeig para que nos sirva de muestra comparativa, ya que son dos IES de una zona metropolitana con unas características contextuales similares a las de Sedaví. La muestra es de 22. La metodología es de cuestionario estructurado utilizando primero M.A.S. y después intencional para compararlo con Primaria.

1.4. ENTREVISTA PARA PSICOPEDAGOGOS.

El universo es Valencia capital y zona metropolitana, además del IES de S. Vicente del Raspeig por los mismos motivos que lo anterior. Análisis esencialmente cualitativo e inferencias estadísticas siempre que sea posible con las otras muestras.

1.5. CUESTIONARIO PARA PADRES–MADRES DE ALUMNOS.

El universo es Valencia capital y zona metropolitana. La metodología del muestreo sí que ha sido aleatorio simple, aunque para su descripción y a causa de sus muchas preguntas abiertas, lo utilizaremos de forma comparativa y su interrelación con los otros grupos será tratada en un muestreo intencional.

2. RECOGIDA DE DATOS. INSTRUMENTOS.

2.1. DATOS PRIMARIOS.

2.1.1. El instrumento para la recogida estandarizada de datos es el cuestionario. Consiste en un formulario que contiene escritas una serie de preguntas o afirmaciones, y sobre el que se consignan las respuestas. Desde el punto de vista de la investigación, las preguntas del cuestionario son la expresión en forma interrogativa de las variables empíricas o indicadores respecto de los cuales interesa obtener información.

La mayoría de las preguntas son cerradas, aunque también hay cuestiones en las que el cuestionado puede reflexionar. Hemos procurado que la encuesta no superara mucho las 20 preguntas que se considera el ideal.

ENCUESTA PARA ALUMNOS DE SECUNDARIA

Te agradecería que contestases a estas preguntas referidas a la asignatura optativa de Dramatización y teatro (en BUP se llamaba EATP Taller de Teatro). Las cuestiones que tienen delante * deben responderlas todos los encuestados. Las que tienen ** sólo los que hayan dado o estén dando esta optativa en ESO o BUP.

1.- Cuando elegiste Dramatización y teatro como optativa:

En que opción la elegiste (señala con X): 1 2 3 4 5

** 1.1. Si elegiste las opciones 1 ó 2: Fue por (numera del 1 al 8 por orden de preferencia):

- Quiero ser actor/actriz
- Curiosidad
- Diversión
- Me lo aconsejaron (profesor-compañeros-padres)
- Me gusta el profesor-a que lo imparte
- Por perder vergüenza o timidez
- Me gusta
- Me gusta trabajar en grupo

* 1.2. Si elegiste las opciones 3, 4, 5 ó simplemente no has dado nunca esta asignatura: Fue porque (contesta del 1 al 6 según orden de preferencia).

- No me divierte
- Me aconsejaron que no
- No me gustaba el profesor-a que la imparte
- Tengo demasiada vergüenza
- No me gusta trabajar en grupo

– Me arrepiento de no haberla elegido

****** 1.3. ¿Qué te atrae más de la asignatura? (numera del 1 al 3 preferencia):

– Creatividad y fantasía.

– Trabajar con mis compañeros con más libertad que en clase normal

– El trato más relajado con el profesor

– Otros

***** 2.– ¿Conoces las actividades que se realizan en esta asignatura?

– Si es **NO** (Señala con X)

– No me interesa

– Nadie me ha informado

– **SI**

***** 2.1. ¿Te gustan las coreografías? (Señala con X)

– **NO**

– Si es **SI** ¿de qué tipo?

– Con danza y ballet

– Con pasos de baile sencillos

– Sin música

– Con música

***** 2.2. ¿Te gustan las improvisaciones? (con X) **NO** **SI**

***** 2.3. ¿Te gustan subir al escenario? (Señala con X las opciones que desees en cada caso)

– **SI**

– Si es **NO**

– No sé moverme

- No sé hablar en público
- No lo he hecho nunca
- Mis compañeros no me animan

****** 3.– ¿Te desinhibes cuando estás en el escenario, aunque al principio te cueste?

- Si es NO ¿Por qué?
- Si es SI contesta la siguiente pregunta.

****** 3.1. ¿Cómo vences la timidez sobre el escenario? (numera las respuestas del 1 al 4 por preferencia)

- Pienso en la calificación final
- Deseo satisfacer al público
- Quiero ayudar al trabajo del grupo
- Pienso en el éxito y los aplausos

****** 4.– ¿Memorizo mi papel en la obra fácilmente? (Elige con X)

- Si es NO
- Creo que es absurdo aprender textos de memoria
- Me gustaría, pero no puedo
- Si es SI
- Es un reto
- Utilizo técnicas de memorización

****** 5.– ¿Cuando actúas con éxito sube tu autoestima?

- NO SI

****** 6.– Haber participado en esta asignatura algo en:

****** 6.1. Las demás asignaturas NO SI

- ** 6.2. Relacionarte mejor con los demás NO SI
- * 7.- ¿Crees que en tu centro docente las instalaciones y medios para desarrollar las clases de Dramatización y Teatro son adecuadas? (Elige con X)
- NO Regular SI
- ¿Qué cambiarías, añadirías o eliminarías?
- * 8.- ¿Has representado alguna vez un papel teatral) (Elige con X)
- Si es NO
- No he dado teatro
- Nadie me lo ha propuesto
- No he querido
- Si es SI
- ¿Qué papel–es representaste?
- ¿A qué edad?
- ¿Dónde?
- * 9.- ¿Te gusta la caracterización (vestidos, maquillaje...):
- NO SI
- * 10.- ¿Qué género teatral prefieres: Drama Comedia
- 11.- ¿Cuánto quieres que dure una representación?:
- * 11.1. Cuando soy espectador–a: (elige 1 respuesta con X)
- Larga Corta
- Depende de lo que me divierta

* 11.2. Cuando soy yo el actor/actriz:

– Larga Corta

– Depende de lo que me divierta

* 12.– ¿Podrías concretar 3 temas que te interese ver o representar en teatro?:

Amor Sexo

Violencia Fantasía

Intriga Aventuras

Otros Problemas de clase

* 13.– ¿Has visitado algún teatro en tu ciudad o en otras?

– Si es NO

– Mis padres no me llevan

– Ningún profesor me ha llevado

– No me interesa

– Otros

– Si es SI

– Me han llevado mis padres

– Me han llevado los profesores

– He ido por mi cuenta

(Elige las respuestas que desees en ambas opciones)

* 13.1. Nombre y ciudad del teatro–s visitado–s:

- * 14.– ¿Has leído alguna obra de teatro?
- Si es NO
 - No me gustan
 - Nunca lo mandó el profesor
 - Si es SI
 - Dime el título y autor de tu obra favorita. ¿Por qué?

- * 15.– Dime 3 características que debería tener la obra de teatro:

- * 15.1. ¿Qué te gustaría representar como actor/actriz?:

- 1.–
- 2.–
- 3.–

- * 15.2. ¿Qué te gustaría ver como espectador–a?:

- 1.–
- 2.–
- 3.–

- * 16.– ¿Crees que tienes aptitudes para ser actor/actriz?

NO SI

- ** 17.– Gracias a la asignatura de D Y T:

17.1. Doy rienda suelta a mi fantasía: NO SI

17.2. Aprendo a adaptar y recrear textos: NO SI

17.3. Aprendo a hablar en público y vocalizar: NO SI

17.4. Aumento mi vocabulario, corrijo faltas de ortografía y aumento mi conocimiento de la lengua

NO SI

- **** 18.– Crees que el buen funcionamiento de las clases de D Y T depende de: (elige todas las respuestas que desees X):
- El trabajo del grupo
 - La labor del profesor–a
 - Que los líderes del grupo ayuden
- *** 19.– Cuando haces obras de teatro o juegos dramáticos en tu Colegio o Instituto, ¿elegís obras o textos sobre la paz, la solidaridad, el racismo, la educación vial, la igualdad entre los sexos, agresividad en clase, la disciplina, las droga...? (elige las respuestas que desees a continuación)
- Si es **NO**
 - No me interesa
 - Los profesores no nos lo dicen
 - Si es **SI**
 - Me interesan
 - Los profesores nos lo aconsejan
- **** 20.– ¿En la clase de D y T los profesores nos hacen reflexionar en grupo sobre nuestras actitudes hacia los demás, el trabajo, los objetos, nosotros mismos?
- Si es **SI**
 - Algunos profesores
 - Todos
- **** 21.– ¿A través de esta asignatura nos familiarizamos con: la Historia, la Filosofía, la Literatura, la Música, la Danza, el Folklore de nuestra tierra, el Dibujo, la Tecnología, el Arte...? (elige las respuestas que desees en cada opción)
- Si es **NO**
 - No me acuerdo
 - No me interesa
 - El profesor no lo explica

- Otros
- Si es
- Me interesa
- El profesor lo explica
- Otros

22.– ¿Recuerdas si cuando eras niño–a jugabas a:

- Los disfraces?
- El ‘como si’? (elige todas las respuestas que desees)
- Las películas?

22.1. ¿Donde realizabas estos juegos?

- En casa con tu familia
- En el colegio
- Con los amigos

22.2. Las historias de los juegos...

- ¿Eran inventadas por vosotros?
- ¿Eran de la TV y el Cine?
- ¿De los cómics u otros libros?
- ¿De juegos de ordenador?

23.– Tus maestros–as y profesores–as del Colegio y del Instituto son: (elige 1 respuesta X)

- Todos típicos y serios Algunos–as son diferentes

23.1. ¿Cuáles de estos prefieres? ¿Por qué?

* 24.- Defínete como persona (Pon X junto a lo que elijas)

- | | | | |
|------------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| - Tímido | <input type="checkbox"/> | - Organizado | <input type="checkbox"/> |
| - Colaborador | <input type="checkbox"/> | - Realista | <input type="checkbox"/> |
| - Insensible | <input type="checkbox"/> | - Hablador | <input type="checkbox"/> |
| - Nervioso | <input type="checkbox"/> | - Disperso | <input type="checkbox"/> |
| - Abierto | <input type="checkbox"/> | - Imaginativo | <input type="checkbox"/> |
| - Individualista | <input type="checkbox"/> | - Agresivo | <input type="checkbox"/> |
| - Callado | <input type="checkbox"/> | - Sensible | <input type="checkbox"/> |
| - Tranquilo | <input type="checkbox"/> | | |

** 25.- ¿Utilizáis en D y T los siguientes medios? (Señala con X todo lo que creas que usáis o habéis usado)

- | | | | |
|-------------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| - Radiocassette | <input type="checkbox"/> | - Megafonía | <input type="checkbox"/> |
| - Iluminación | <input type="checkbox"/> | - Ordenador | <input type="checkbox"/> |
| - Diapositivas | <input type="checkbox"/> | - Transparencias | <input type="checkbox"/> |
| - Fotografía | <input type="checkbox"/> | - Internet | <input type="checkbox"/> |
| - Mesa mezcladora | <input type="checkbox"/> | - Vídeo | <input type="checkbox"/> |

RELACIÓN ENTRE LAS SUBHIPÓTESIS OPERATIVAS Y LOS ÍTEMS DE LA ENCUESTA DE ALUMNOS.

Subhipótesis operativas	Ítems					
1. Los alumnos estarán más motivados si eligen esta asignatura en primeras opciones.	1	1.1	1.2	1.3	4	18
2. El profesor es un factor de motivación importante.	18	23				
3. La información previa es un factor de motivación.	2					
4. Esta asignatura ayuda a la personalidad del alumnado.	2.3	3	3.1	4	5	
5. Es una asignatura especialmente interdisciplinar.	21	21				
6. Esta asignatura favorece la socialización.	6.2	20				
7. Las instalaciones y medios no son adecuados.	7					
8. La motivación del alumnado aumenta cuando practican estas actividades desde pequeños, sobre todo en familia.	8	22	22.1	22.2		
9. La motivación del alumnado depende de las características del proyecto presentado por el profesor.		11	12	15		
10. La motivación del alumnado aumenta cuando visitan teatros y leen teatro.	13	14				
11. No se tratan los temas transversales.	19	20				
12. Favorece el conocimiento y uso de la lengua.	17.2	17.3	17.4			
13. Escaso uso de los recursos tecnológicos.	25					
15. No coincide la visión de la personalidad del alumnado entre los padres, los profesores y ellos mismos.	24					
16. Las actividades dramáticas favoritas son: improvisación, coreografía, caracterización.	2.1	2.2	9			

2.1.2. CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE PRIMARIA

- 1.- ¿En tu colegio se promueve la expresión artística como recurso pedagógico?
¿En qué áreas?
- 2.- ¿Los padres se preocupan por la educación estética de sus hijos?
¿Qué diferencias percibes en tus alumnos si esto es así?
- 3.- ¿Crees que la D y T debería ser asignatura autónoma en el currículum de Primaria o, al menos, tener más peso respecto de la Plástica y la Música?
¿Por qué?
- 4.- ¿Desarrollas juegos dramáticos con los niños?
¿Cuáles haces y cómo?
- 5.- ¿Crees que estos juegos favorecen la maduración del alumno?
Coméntalo, por favor.
- 6.- ¿Es un método eficaz de socialización del alumno?
- 7.- ¿Crees que las técnicas dramáticas son buen instrumento terapéutico tanto para alumnos normales como los alumnos problemáticos?
- 8.- ¿Podrías citar casos concretos?
- 9.- ¿Ayudan para el descubrimiento de líderes?
- 10.- ¿Los alumnos están motivados para esto?
¿Cuál es su actitud en estos casos?
- 11.- ¿Podrías explicarme algún montaje teatral o espectacular que hayas organizado con alumnos?
- 12.- ¿Dónde hacéis las representaciones?
Detalla: tipo de obra, objetivos, evaluación, edad de los alumnos.
- 13.- ¿Tienen éxito?
- 14.- ¿Mejora la competencia de los alumnos en el uso de la lengua?
- 15.- ¿Organizáis recitales, concursos, lecturas?
Cita ejemplos y modos.

- 16.- ¿Cuáles son los juegos dramáticos favoritos de los alumnos?
- 17.- ¿Incluí los temas transversales?
- 18.- ¿Este proceso cambia en el niño desde los 6 a los 12 años?. Cita experiencias dramáticas según edades.
- 19.- ¿Cuentas con la colaboración de otras áreas?
¿Cuál os ayuda más?
- 20.- Observaciones.

RELACIÓN ENTRE LAS SUBHIPÓTESIS OPERATIVAS Y LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES DE PRIMARIA.

Subhipótesis operativas	Ítems			
1. Los alumnos estarán más motivados si eligen esta asignatura en primeras opciones.	10			
2. El profesor es un factor de motivación importante.	12			
4. Esta asignatura ayuda a la personalidad del alumnado.	5	7	8	18
5. Es una asignatura especialmente interdisciplinar.	1	3	19	
6. Esta asignatura favorece la socialización.	6	9		
7. Las instalaciones y medios no son adecuados.	12			
8. La motivación del alumnado aumenta cuando practican estas actividades desde pequeños.	2			
9. La motivación del alumnado depende del proyecto presentado por el profesor-a.	11	13		
11. No se tratan los temas transversales.	17			
12. Favorece el conocimiento y uso de la lengua.	14	15		
16. Actividades dramáticas favoritas: improvisación, caracterización y coreografía.	4	16		

2.1.3. CUESTIONARIO PARA PADRES DE ALUMNOS

- 1.- ¿Recuerdan si han participado o participan con sus hijos en juegos de tipo dramático o espectacular?
- 2.- ¿De quién parte la idea del juego?
Explíquelo, por favor.
- 3.- ¿Ustedes fomentan la lectura en casa?
¿Sus hijos los ven leer?
- 4.- ¿Creen que sus hijos tienen sensibilidad estética?
- 5.- ¿Los acompañan a actos y visitas culturales?
- 6.- ¿Animan a sus hijos a participar en concursos?
Coméntelo, por favor.
- 7.- ¿Animan a sus hijos a escribir cartas, postales, poemas?
- 8.- ¿Ustedes participan en su entorno con actividades artísticas o lúdicas?
Coméntelo, por favor.
- 9.- ¿Piden ustedes opinión estética a sus hijos en la apariencia personal o el adorno de la casa?
¿Ellos participan y sugieren?
- 10.- ¿Leían ustedes cuentos, leyendas o poemas a sus hijos pequeños?
Coméntelo, por favor.
- 11.- ¿En qué cursos de perfeccionamiento matricularía a sus hijos? Elija tres de ellos:

Natación	<input type="checkbox"/>	Informática	<input type="checkbox"/>
Pintura	<input type="checkbox"/>	Literatura creativa	<input type="checkbox"/>
Inglés	<input type="checkbox"/>	Juegos dramáticos	<input type="checkbox"/>
Bailes Salón	<input type="checkbox"/>	Danza	<input type="checkbox"/>
Solfeo	<input type="checkbox"/>	Deportes	<input type="checkbox"/>
- 12.- ¿Creen ustedes que sus hijos-as tienen imaginación y fantasía?
¿En qué lo notan?
- 13.- ¿Animan a sus hijos a trabajar en grupo o prefieren que trabajen más individualmente?

Explíquelo, por favor.

14.– ¿Como es su hijo-a? Subraye aquellos adjetivos que mejor corresponden a su personalidad.

Tímido	<input type="checkbox"/>	Abierto	<input type="checkbox"/>
Hablador	<input type="checkbox"/>	Callado	<input type="checkbox"/>
Colaborador	<input type="checkbox"/>	Individualista	<input type="checkbox"/>
Sensible	<input type="checkbox"/>	Insensible	<input type="checkbox"/>
Organizado	<input type="checkbox"/>	Disperso	<input type="checkbox"/>
Tranquilo	<input type="checkbox"/>	Nervioso	<input type="checkbox"/>
Realista	<input type="checkbox"/>	Imaginativo	<input type="checkbox"/>

15.– Observaciones.

RELACIÓN ENTRE LAS SUBHIPÓTESIS OPERATIVAS Y LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO PARA PADRES Y MADRES.

Subhipótesis operativas	Ítems
4. Esta asignatura ayuda a la personalidad del alumnado.	4
8. La motivación del alumnado aumenta cuando practican estas actividades desde pequeños, sobre todo en familia.	13 1 2 3 5 6 7 8 10 11
12. Favorece el conocimiento y uso de la lengua.	6 7
15. No coincide la visión de la personalidad del alumnado entre los padres, los profesores y ellos mismos.	4 9 12 14

2.1.4. El Grupo de discusión es una técnica de las llamadas cualitativas. Consiste en elegir un grupo en lugar de una persona. Se convoca el grupo para que discuta y esté reunido sólo el tiempo durante el que discute.

Es un grupo artificial y manipulable. El diseño de esta técnica es abierto. La muestra es estructural y no estadística. La composición de nuestros grupos ha sido heterogénea, dentro de lo posible. Respecto al tamaño, cada grupo tuvo 8 participantes. El profesor de DT de S. Vicente de Raspeig contestó a la entrevista personalmente. La reunión se celebró en la sala de profesores del IES

Sedaví y el texto de la discusión fue registrado en cinta magnetofónica. La duración fue de 2 horas. La teoría y el diseño de la Discusión de grupo fue tomado de J. Ibáñez (1979).

GRUPO DE DISCUSIÓN PARA PROFESORES DE DRAMATIZACIÓN Y TEATRO DE SECUNDARIA

- 1.- Dentro de las optativas que oferta tu Centro, ¿en qué opción crees que eligen D y T tus alumnos?
- 2.- ¿Crees que esto influye en su comportamiento en clase?
- 3.- ¿Están motivados? Ejemplo.
- 4.- ¿Crees que poseen sensibilidad estética?
- 5.- ¿Quién crees que influye: la familia, los amigos, la escuela?
- 6.- ¿Esta asignatura les ayuda a adquirirla, a aumentar su fantasía y creatividad? ¿Cómo?
- 7.- ¿Te sientes apoyado en esta labor por el Centro, el AMPA?
- 8.- ¿Las instalaciones son aceptables?
- 9.- ¿Dos horas semanales bastan para realizar algo interesante?
- 10.- ¿Puedes preparar obras teatrales con ellos?
- 11.- ¿Montáis recitales, teatro leído, dinamización de textos, concursos literarios, juegos dramáticos, coreografías, improvisaciones?
- 12.- ¿Cuáles de ellas te da más «juego» en tu actividad?
- 13.- ¿Cuáles son los temas favoritos de las obras o piezas que montas con ellos?
- 14.- ¿Se aproximan más a la comedia o al drama?
- 15.- ¿Representaciones largas o cortas?
- 16.- ¿Utilizáis tramoya, decorado, atrezzo, luces, sonido?
- 17.- ¿Insistes más en la Dramatización o en el Teatro dependiendo de la edad de los alumnos y sus características psicológicas?
- 18.- ¿Vais a los teatros con los alumnos-as?

- 19.- ¿A qué tipo de obras?
- 20.- ¿Crees conveniente prepararlos antes de ir y comentar después la experiencia? ¿Saben ser espectadores?
- 21.- ¿Crees que esta asignatura puede ayudarlos especialmente a integrarse como grupo de trabajo? ¿Podrías citarme ejemplos de ello?
- 22.- ¿Se percibe la importancia de los líderes?
- 23.- ¿Se toman en serio el trabajo o se dispersan?
- 24.- ¿Ellos participan y sugieren?
- 25.- Los alumnos con problemas de adaptación, comportamiento, integración o madurez ¿descubren algo positivo en esta asignatura? ¿Observas cambios en ellos? Ejemplos.
- 26.- ¿Esta asignatura los ayuda a mejorar su uso y conocimiento de la lengua?
- 27.- ¿Hacen trabajos de Biblioteca relacionados con el teatro?
- 28.- ¿Llevan en clase una libreta de teatro?
- 29.- ¿Utilizáis los temas transversales?
- 30.- ¿Cuál es tu opinión sobre el uso de Medios Audiovisuales y Nuevas tecnologías en la asignatura?
- 31.- ¿Qué opinas de los cómics y los juegos de rol como herramientas de trabajo?
- 32.- ¿Cuál de estas asignaturas te parece más «integral» para la formación del alumnado: Música, Dramatización y Teatro, Plástica, Danza...? ¿Por qué?
- 33.- ¿Te parece interesante el uso de dinámicas de grupo, yoga, relajación, expresión corporal, algunas técnicas de psicodrama y sociodrama? ¿Podrías citar otras técnicas?
- 34.- ¿Utilizáis libros de texto? ¿Crees que es necesario o conveniente?
- 35.- Si conoces alguno, ¿puedes darme tu opinión y la referencia bibliográfica?
- 36.- Observaciones.

RELACIÓN ENTRE LAS SUBHIPÓTESIS OPERATIVAS Y LOS ÍTEMS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN PARA PROFESORES DE ESO.

Subhipótesis operativas	Ítems			
1. Los alumnos están más motivados si eligen esta asignatura en primeras opciones.	1	2	3	
4. Esta asignatura ayuda a la personalidad del alumnado.	4	5	6	23
5. Asignatura especialmente interdisciplinar.	32	33		
6. Asignatura que favorece la socialización.	21	22		
7. Las instalaciones y medios no son adecuados.	7	8	9	16
9. La motivación del alumnado depende de las características del proyecto presentado por el profesor.	10	14	15	19
10. La motivación del alumnado aumenta cuando visitan teatros y lo leen.	18	20		
11. No se tratan los temas transversales.	13	29		
12. Favorece el conocimiento y uso de la lengua.	11	12	26	
13. Escaso uso de recursos tecnológicos.	30			
14. Los alumnos no usan libros de texto.	34	35		
15. No coincide la visión de la personalidad del alumnado entre padres, profesores y ellos mismos.	4			
16. Actividades favoritas: improvisaciones, caracterización y coreografías.	11	12	31	
17. Los profesores usan menos la dramatización que el teatro.	17			
18. Los alumnos no llevan libreta o cuaderno.	28			

2.1.5. Las estrategias de entrevista pueden situarse en un continuo que va desde la entrevista estructurada y estandarizada, en un extremo, hasta la no estructurada y no directiva, en otro. En una posición intermedia, se encontraría la entrevista focalizada o centrada (González, M^a. J., 1997, 156). La entrevista para psicopedagogos de Secundaria es estructurada, puesto que contiene un número fijo y preestablecido de cuestiones, pero, a la vez, es abierta, pues posee cuestiones así definidas. La entrevista es una conversación, un acto social por tanto, el entrevistador no sólo pregunta, sino que observa comportamientos no verbales en los entrevistados.

ENTREVISTA PARA PSICOPEDAGOGOS DE SECUNDARIA

- 1.- ¿Cuál crees que debe ser la formación pedagógica más adecuada que requieren los profesores ante el nuevo tipo de alumnado en la ESO?
- 2.- ¿Qué opinas sobre la figura del profesor–mediador? ¿Crees que podría ser el tutor o es preferible un profesor con cualidades especiales?
- 3.- ¿Cómo crees que se puede conjugar la finalidad socializadora de la educación con el derecho a una formación personalizada?
- 4.- Se comprueba diariamente que el aumento de la agresividad, la violencia y la inadaptación de parte del alumnado es un problema difícil de atajar con medios tradicionales, ¿Qué opinas? ¿Podrías proponer soluciones alternativas?
- 5.- Entre las estrategias de integración podría ser interesante utilizar las potencialidades de una asignatura con el currículo de Dramatización y Teatro. Veamos tu opinión, por favor, sobre éstas:
 - Dinámica de grupos y captación de líderes.
 - Redes sociométricas o de relaciones interpersonales.
 - Técnicas dramáticas: role playing, simulación, etc.
 - Técnicas básicas de modificación de conducta y terapia individual y grupal (hablamos de alumnos “normales”, no de casos clínicos para tratar con especialistas): yoga, relajación, psicomotricidad, psicodrama, sociodrama, expresividad, terapia por el arte, etc.
- 6.- ¿Crees que la D y T contribuye de manera eficaz a la maduración psicológica del adolescente?
¿Cómo?
- 7.- ¿Contribuye igualmente al desarrollo de la memoria, la personalidad, la escritura, oralidad, lectura?
- 8.- ¿Puedes citar ejemplos de tu experiencia o de otros?
- 9.- ¿Crees que es una asignatura realmente globalizadora e interdisciplinar?
- 10.- ¿Te parece apropiada para trabajar temas transversales?
- 11.- Observaciones.

RELACIÓN ENTRE LAS SUBHIPÓTESIS OPERATIVAS Y LOS ÍTEMS DE LA ENTREVISTA PARA PSICOPEDAGOGOS DE ESO.

Subhipótesis operativas	Ítems			
2. El profesor es un factor de motivación importante.	1	2		
4. Esta asignatura ayuda a la personalidad del alumnado.	4	6	7	8
5. Asignatura especialmente interdisciplinar.	9			
6. Asignatura que favorece la socialización.	3	5		
11. No se tratan los temas transversales.	10			

2.1.6. Observación participante.

Hay varios procedimientos que permiten recoger información sobre la vida social: entrevista o encuesta, el método experimental, y una tercera forma consiste en contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla. Es el método de la observación (Ruiz Olabuénaga, 1989:79). Como método de recolección de datos, se aplica preferentemente en aquellas situaciones en las que se trata de detectar aspectos conductuales, como ocurre en situaciones externas y observables.

La observación participante.

Consiste en un conjunto de métodos de observación donde el investigador forma parte de los sucesos que se observan. El observador está en una relación "frente a frente" con los observados, recogiendo datos al mismo tiempo que participa con ellos dentro del marco de su vida natural. La participación directa del observador en la situación le permite obtener una imagen más detallada y completa de la situación observada, pero, a su vez, tiene el inconveniente de que, al estar inmerso en la situación que observa, está expuesto a la pérdida de objetividad. (Schwartz y Green, en Cicourel, 1982:73).

La observación participante es un intento de situar en el mismo bando tanto al observador como a la persona observada, convirtiendo al observador en un miembro del grupo para que pueda sentir lo que los miembros de éste sienten y trabajar dentro del marco de referencia del propio grupo.

El escenario ideal es aquel al cual el observador tiene un fácil acceso, donde establece una buena relación con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses de los investigadores. Una vez localizado el suceso que va a ser observado, y una vez localizados los

lugares en donde se van a realizar las observaciones, así como el tipo de relación que se va a adoptar con los observados, el observador tiene que centrarse en el registro y análisis de las observaciones. La forma más común de registrar las anotaciones de lo que se está observando son las notas de campo, también llamadas «diario de campo»; esto es, un cuaderno donde se registran las anotaciones del día. Lo que hace el observador es interpretar una situación, elevando a categoría teórica la información almacenada por la observación. El análisis puede ser cualitativo, estadístico o ambas cosas a la vez. Pero siempre será descriptivo y no inferencial.

Realmente, esto nos demuestra claramente que un profesor encaja perfectamente en el perfil de observador participante, que observa y analiza grupos de alumnos formando parte de su entorno natural. Los alumnos saben que son observados. El profesor toma notas sobre ellos (conocimientos, actitudes, comportamientos) normalmente en la llamada Libreta de Profesor, cuaderno de notas, etc. Estas libretas y sus notas son una fuente de información riquísima para el conocimiento del alumnado, datos de primera mano. Lo que se suele anotar cuando se realiza una observación participante es:

- 1.– Los participantes: alumnos.
- 2.– Ambiente: Instituto, aula, curso.
- 3.– Objetivo: elegir la misma optativa.
- 4.– Comportamiento social: qué hacen los alumnos, cómo y con quién.
- 5.– Frecuencia y duración: durante un curso.

Como ejemplo, plasmamos a continuación algunas de esas notas y reflexiones que hemos hecho en tres cursos distintos como profesor de DT. En ellas se pueden observar datos muy interesantes sobre motivación, actitudes, comportamientos, gustos, actividades, etc., de los alumnos.

EATP TEATRO 2º D BUP

Ya entregué a la Jefatura de Seminario una programación completa de esta asignatura optativa en 2º y 3º de BUP. Sólo la he cumplido en parte, porque los alumnos estaban muy desmotivados y anodinos. Ante esta mala disposición, por la que nada les apetecía y todo les daba vergüenza o ridículo, cambié la estrategia, aunque tampoco les gustó. Yo opino, como responsable, que todo lo que hemos hecho ha sido muy interesante y satisfactorio; creo que el grupo, después de todo, se ha movido y ha realizado una labor pública de cara al Centro. Por ejemplo:

- Recital de Música y poesía en Sta. Cecilia.
- Representación de la batalla de D. Carnal y Dª Cuaresma en Carnaval.
- Elaboración de un trabajo para el día de la Mujer.
- Elaboración de un periódico humorístico para el día del Libro, con obra de teatro, guión radiofónico, publicidad, cómic, etc.

Algunos alumnos han sido más indisciplinados, díscolos e indolentes, o han faltado a clase, incluso se han dado de baja, de ahí la diferencia de las notas finales. Hay un suspenso por no venir.

He entregado a la Jefatura de Estudios y al Seminario un pliego de protestas y recomendaciones sobre el funcionamiento de la asignatura.

V. Cutillas.

Junio 96.

DRAMATIZACIÓN Y TEATRO 3º ESO A-D

- Hemos confeccionado la libreta de teatro. Ha costado mucho esfuerzo, pero ha quedado bien, limpia, aseada, con todas las actividades hechas hasta ahora.
- Hemos ido al teatro a ver ‘Los Entremeses’ de Cervantes, en Valencia, y lo pasaron muy bien. También se portaron ejemplarmente: puntuales, sin hablar y atentos. Hemos programado otras actividades para el tercer trimestre.
- Ahora estamos leyendo ‘La cabeza del dragón’, de Valle-Inclán, a ver si podemos representarla el 23 de abril, día del libro.
- Esta 2ª Evaluación se han portado mejor; aún así, hablan demasiado, cuesta mucho hacerlos callar, hay que repetir las cosas mil veces. Tienen la manía de comer Chupa-chup en clase, aunque lo tengo prohibido, al igual que comer en clase.

A veces tengo que buscarlos en la cafetería, y espero que no lo vuelvan a hacer, que yo no soy 'policía'.

- Leen mal, no tan mal como yo pensaba, pero les cuesta comprender lo que leen y redactar sus ideas.
- A. Costa (TA) y A. Rodríguez (TD) destacan algo por su atención e interés: Y. Sevilla (TD) es muy descuidada y olvidadiza. N. Martínez y M.C. Asensi (TD) les cuesta mucho integrarse. A. Sánchez (TD) va a la suya, es muy autónoma. Mocholí y Gimeno (TA) son muy infantiles, siempre están de pelea con Pastor y Azopardo (TA). A. Pozo (TA) ¿se entera de algo?.

Sedaví, 4-III-98.

V. Cutillas.

OPTATIVA DE DRAMATIZACIÓN Y TEATRO 4º ESO B-D Curso 99-00.

Conclusiones finales de Junio.

Empezamos con ejercicios corporales, de relajación y conocimiento expresivo. Hicimos improvisaciones y coreografías. Hemos confeccionado un cuaderno de teatro cada alumno donde está consignado el trabajo del curso: fotos, entradas, pegatinas, objetivos y criterios calificación, resúmenes de obras, autoevaluación, redacciones, etc. Hemos hecho 2 excursiones al teatro y hecho las 2 representaciones ya conocidas, y parece que bien aceptadas por el público.

Todo esto es lo positivo. Lo negativo ha sido un comportamiento detestable, mala educación, faltas injustificadas, desplantes, hiperactividad ineficaz, negligencia, violencia absurda, en fin, una mezcla de alumnos insoportable, que hace muy difícil soportar esta asignatura.

No he suspendido a ninguno porque les he hecho trabajar, y esto ha permitido mejorar la nota que tienen en actitudes.

2.2. DATOS SECUNDARIOS.

Los datos secundarios son datos de segunda mano, datos extraídos de los datos originales recogidos por otras personas. Se definen como informaciones que no han sido producidas explícitamente para los objetivos de la investigación. Las fuentes secundarias pueden clasificarse en seis categorías:

1. Documentos y archivos públicos: Es un material adecuado para conocer la perspectiva oficial del organismo o institución (Latorre y Sans, 1995, 342). Hemos utilizado BOE, DOGV, BOJA, estadísticas oficiales.
2. Documentos personales: relatos, redacciones escolares, relatos premiados, experiencias personales de alumnos. En general, cuando el material escrito tiene un fuerte contenido personal, la información que aporta tiene valor para la investigación en la medida en que refleja actitudes, opiniones, conductas del sujeto en relación con una serie de temas y circunstancias. Lo mejor es utilizar este tipo de documentos para fines exploratorios y descriptivos.
3. Medios de comunicación: aquí hemos utilizado periódicos, sobre todo, para documentarnos sobre hechos, sobre grupos sociales y sobre la opinión pública. También entrevistas radiofónicas a los alumnos y a este profesor. Al igual que programas de televisión sobre actividades del Instituto.
4. Medios audiovisuales: en este apartado hemos utilizado mucho la fotografía y el vídeo.
5. Materiales no verbales: por ejemplo, cómics.
6. Archivos de datos: como más importante citaremos Internet, fuente inagotable de datos sobre la DT en educación.

PEC del IES. SEDAVÍ: ANÁLISIS DEL CONTEXTO.

2.2.1. Estudio del entorno.

En su momento, la Ley General de Educación (Orden 22-III-75 Anexo I) ya proponía para las optativas EATP «*Las EATP establecen un punto de contacto entre el centro educativo y la sociedad circundante*».

Igualmente, dentro del desarrollo de la LOGSE en su atención a la diversidad se nos advierte que «*La educación debe respetar la diversidad del alumnado, atender sus diversos intereses y adecuarse a sus capacidades y circunstancias*». (Consellería d'Educació, orden 9-V-95).

Por ello hemos creído muy apropiado y necesario resumir en estas páginas del trabajo el contenido del PEC del I.E.S. Sedaví, donde realizamos nuestra labor educativa durante los últimos 11 años, en su apartado «Análisis del contexto». Así conoceremos y valoraremos mejor las encuestas de los alumnos, padres y profesores, además de servirnos para elaborar después una propuesta didáctica acorde con las necesidades y carencias del contexto-entorno.

GENERALITAT
VALENCIANA
CONSELLERIA DE CULTURA
EDUCACIÓ I CIENCIA
I.E.S. SEDAVÍ

Curso de 2001

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO **ANÁLISIS DE CONTEXTO**

– EL ENTORNO.

Nuestro marco geográfico: La Población de Sedaví, algunas informaciones.

El Instituto está ubicado en Sedaví, municipio de unos ocho mil setecientos habitantes en la zona sur de Valencia y dentro de su área de influencia metropolitana. Enclavado en un conjunto conurbado de poblaciones: Sedaví, Alfafar, Benetuser, Está situada a escasos cinco minutos de Valencia, y conectada por autovía, tren de cercanías, y autobús.

Sedaví tiene las características propias de las ciudades próximas a las grandes capitales (influencias socioculturales, económicas, etc.), pero con diferencias que lo hacen singular. Así, y aunque tiene una pequeña faceta de ciudad dormitorio, la existencia de una zona terciaria amplia y un considerable componente pequeño-industrial, da lugar a que una parte relativamente importante de la población trabaje en el municipio o sus proximidades.

El instituto está situado en la Avenida País Valenciano, bulevar de 3700 m², y flanqueado por parques relativamente amplios de nueva construcción. El desarrollo urbano de los últimos años ha creado dotaciones deportivas importantes. Un polideportivo completo con frontón, piscinas, campos deportivos etc. Campo de fútbol. Los domicilios de los alumnos distan del centro menos de 1 ó 2 km. por lo cual acuden a clase sin usar de medios especiales de transporte (a pie, bici o ciclomotor).

• *Entorno social y demográfico.*

La evolución demográfica de Sedaví ha seguido un proceso paralelo al de la comarca. De un pequeño núcleo agrícola tradicional se derivó en la segunda parte del siglo pasado una pujante población agrícola y pequeño industrial ligada a las industrias del mueble, que incrementó considerablemente su población. Durante los años 60 y 70 la ciudad conoció un proceso migratorio importante, absorbió población del resto de la provincia, de Andalucía, Castilla la Mancha, etc. De la intensidad de esta inmigración es el hecho de que todavía hoy, en que el movimiento migratorio se ha estabilizado y se ha incorporado una segunda generación nacida en la población, tan sólo un 24% ha

nacido en el municipio. Y un 30% ha nacido fuera de la Comunidad Valenciana. Recientemente se está incrementando la población originaria de otros países. En la actualidad supone en torno al 2% de la población de derecho (posiblemente en mayor proporción los datos reales).

El que su población posea un componente inmigrante importante, o desplazada de otras zonas de la comunidad, influye tanto en sus hábitos culturales como idiomáticos. La edad media poblacional se sitúa en 38,2 años para los hombres y 40,3 para las mujeres. Es análoga al del conjunto del área pero no puede conceptuarse de joven. De hecho, con la disminución de la tasa de natalidad la población más joven está perdiendo peso en el conjunto, lo que ocasiona una significativa reducción de la población escolar. La fracción de menores de 16 años ha disminuido desde 1987 hasta la actualidad (2001) del 27,6% al 20,4%.

Los niveles de instrucción de la población han ido ascendiendo progresivamente en las últimas décadas. Sin embargo están por debajo de lo deseable. El anuario estadístico de 1987 señala que un 38% de los adultos tiene estudios primarios y un 51% básicos. Los problemas de seguridad ciudadana son mínimos, tales como robos de vehículos y pequeños problemas puntuales de drogadicción.

● *Entorno socioeconómico.*

Sedaví es una ciudad pequeña. Su economía está basada en la pequeña industria (más del 50% de la población), un importante sector se dedica al comercio y los servicios (30%). El sector agrario tradicional es inferior al de la media comarcal, con un 6%. Predominan por ello los trabajadores industriales, y empleados de grado medio y bajo.

En cuanto a la organización laboral y económica, la distribución ocupacional por sectores está muy estabilizada. El sector secundario cuenta con una muy significativa explotación industrial relacionada con la transformación de madera y mueble; también, aunque en menor escala, cuenta con industrias para la elaboración de productos varios (fábricas de muebles, talleres, construcción, etc.), que ocupan a una parte significativa de la población trabajadora. El sector terciario ocupa aproximadamente a un tercio de la población de la zona (comercio, empleados, banca, administración pública y privada, fuerzas del orden, enseñanza pública y privada, sanidad, etc.).

Se genera demanda laboral en los tres sectores, pero en el primario se detecta desde hace algunas décadas una disminución considerable de la población ocupada. La demanda profesional abarca, pues, tres bandas o rangos: un nivel de capacitación técnico-profesional intermedio, (con la industria, el comercio y los servicios en general); un nivel de capacitación profesional intermedio relacionado con la gestión administrativa; y el comercio principalmente. El nivel de paro es

moderado, está por debajo de la media nacional y provincial. Las rentas son de tipo medio (asalariados por cuenta ajena).

• ***Entorno cultural.***

La oferta cultural de la zona aunque marcada por la de la capital, que absorbe las necesidades especializadas de la población, está cubierta en los aspectos de deporte y ocio en general y tiene los mínimos elementos para facilitar el desarrollo de actividades a través de centros como: Casal Jove, Polideportivos. El tejido asociativo no es muy potente, aunque incluye entidades de interés: Asociación de amas de casa Tyrius, Asociación de Jubilados y Pensionistas, Movimiento Junior (de inspiración católica), Agrupación musical Santa Cecilia, Asociaciones deportivas: Fútbol, balonmano, ciclismo. Fallas, entidades folklóricas. Partidos políticos, etc. Últimamente sí existe una mayor actividad asociativa y cultural: audiovisuales, música, teatro, deporte, etc. El nivel asociativo de los jóvenes es moderado.

Cierta facilidad para acceder al mercado de trabajo: primeros empleos, trabajos temporales, etc. Que, aunque no de calidad, influye en un cierto desinterés por los estudios en un sector del alumnado y la formación cultural. No obstante lo cual, el índice de sedavidenses con estudios universitarios o formación profesional de nivel avanzado, ha aumentado de manera significativa en los últimos veinte años, como en el resto de España. Entre los padres destaca el alto porcentaje con estudios Primarios.

• ***El sistema educativo en el entorno.***

- 3 Colegios públicos: C.P. Vicente Plá (con gran actividad teatral); C.P. San Clemente; C.P. Fernando Baixauli.
- 1 Colegio concertado: Colegio Sedaví.
- También hay Guarderías, Escuela de Adultos, Escuela Taller Municipal, Academias, etc.
- En el entorno metropolitano hay otros Institutos con otras ramas de Bachillerato, los hay de Módulos Profesionales, Escuelas de Idiomas, Escuela de Artes y Oficios, Conservatorio, Escuela de Arte Dramático, Universidades, etc. Todo muy cerca de Sedaví.

- *Servicios públicos de incidencia en el sector educativo.*

- * **Gabinete psicológico municipal.**

Proporciona orientación y atención psicológica a niños y jóvenes, especialmente escolares de edad infantil y primaria que actúan en colaboración con los colegios del municipio.

- * **Programas municipales servicios sociales.**

Los servicios sociales prestan apoyo a familias desestructuradas o con carencias. Cuentan con un área de juventud que a cargo de un animador juvenil gestiona el casal de juventud y realiza labores de educador social. La labor de estos profesionales incide cada vez más en el instituto, son un referente externo de primer orden para actuar sobre las situaciones extraordinarias que se producen en la etapa obligatoria: Absentismo, abandono familiar, minorías desfavorecidas, emigración, marginación social, etc.

- * **Biblioteca municipal.**

Alberga un fondo de unos 10.000 libros.

– **MODELO DE CENTRO.**

La estructura final prevista para el centro en el mapa escolar es de: 4 líneas de ESO con 2 modalidades de Bachillerato. El número de alumnos y alumnas en el centro se sitúa en torno a 500 con una proporción de alumnos por grupo que viene a ser de 25.

La respuesta educativa ante la Diversidad Educativa.

El centro dispone de una profesora de terapéutica en horario completo y profesorado con horas de atención individualizada a alumnos con NEE. Un grupo de diversificación: apoyo a alumnos que precisan de medios especiales para acceder a la titulación de la ESO. El centro aplica al máximo las posibilidades legales de grupos de refuerzo, repasos y apoyo.

– **LAS INFRAESTRUCTURAS Y RECURSOS DEL CENTRO. DESCRIPCIÓN.**

Consta de un único edificio con Salón de Actos (mal equipado), Biblioteca (sin servicio de bibliotecario), Gimnasio (algo pequeño), y Aula de Tecnología (insuficiente).

2.2.2. Cuestionarios para la elaboración del PEC.

Estos cuestionarios fueron elaborados en las reuniones de trabajo sobre el PEC por el profesorado del IES Sedaví, fueron respondidas y extraídas las conclusiones durante el curso 2000–2001. Para que la muestra estudiada o elegida fuese representativa, a la vez que técnicamente posible de ser llevada a cabo, se realizó del siguiente modo:

– La encuesta de alumnos–as fue presentada por los tutores a todo el alumnado del Centro (505 alumnos–as) y fue contestada por 440. Hubo 65 alumnos que NS/NC.

– La encuesta de padres–madres no podía ser presentada a todos los padres y se eligió una muestra representativa (no aleatoria) de 80 padres–madres, de los cuales contestaron 71, y 9 NS/NC.

– El cuestionario de profesores fue respondido sólo por 33 entre una muestra total de 57, o sea, hay 24 profesores que NS/NC.

En primer lugar presentamos los datos obtenidos en la encuesta de padres–madres; en segundo lugar los de alumnos–as; en tercer lugar los del profesorado. La técnica utilizada ha sido el de cuestionario cuantitativo en base 5 y en base 10.

2.3.3. Estudio de los datos obtenidos.

- *Datos básicos sobre las familias.*

Las familias eligen mayoritariamente el centro sopesando ante todo su cercanía al domicilio familiar. Su participación en la vida del centro es generalmente escasa, aunque suelen asistir a las reuniones de padres de comienzo de curso y posteriormente visitan unas dos veces al tutor. Suelen ser las madres las que llevan el mayor peso de la relación con el centro, interviniendo muchas veces el padre en los casos de situación conflictiva. La media de edad es 41 años (madres) y 44 años (padres). Si bien la mayoría de las familias cuentan con ambas figuras, va ganando peso el número de familias articuladas en torno a la madre (todavía pequeño), producto de separaciones o desestructuraciones familiares. Los niveles de instrucción de los Padres/Madres se corresponden al conjunto de la población predominando los estudios primarios y graduados.

Los recursos educativos en el hogar suelen incluir al ordenador (45%), y libros de consulta, aunque el fondo de libros de lectura es pequeño y la prensa diaria está poco implantada. No aparecen prácticamente recursos especializados: Internet (10%), antenas parabólicas, etc. Las expectativas familiares desde los niveles inferiores son bastante altas, en muchos casos poco realistas, la mayoría espera que alcancen el nivel universitario o una formación elevada. Consideran que debería mejorar el ambiente de trabajo, la disciplina y el respeto mutuo y como puntos más importantes para la educación de sus hijos están la adquisición de conocimientos y la obtención de buenas calificaciones, aparte de ser responsables. La Asociación de Madres y Padres cuenta con un número muy grande de asociados, pero la implicación general de los padres es baja, y salvo un pequeño núcleo de directivos. Respecto de las actividades que los hijos realizan fuera de casa, observamos que la mayoría se dedican al deporte, a los repasos, o a ninguna. Un 8'5% a música y danza.

El profesorado del Centro es descrito como accesible y mantenedor de buenas relaciones con el alumnado, y es más valorado por su preparación científico-didáctica en la materia que imparte. Las actividades extraescolares son suficientes (aunque hay 26 padres de 71 que opinan lo contrario). El ambiente de trabajo y el respeto mutuo deben caracterizar al Centro.

Los objetivos más importantes en la educación de sus hijos son: la responsabilidad, buenas calificaciones, solidaridad, hábitos de higiene, y sobre todo que adquieran muchos conocimientos. Los padres declaran como actividad deseable del AMPA cursos y talleres.

• Datos sobre el alumnado.

Los resultados académicos del centro son muy mejorables, aunque son similares a los centros análogos por situación socioeconómica y estructura social.

Podemos fijar unos números clave:

- Tasas de repetición: 20% en ESO (2º, 3, 4º); 15% Bat.
- Tasas de abandono 15% en 3º ESO; 8/10% en cursos superiores.
- Tasa de titulación final en ESO: En torno al 60%.

Alumnos con necesidades educativas que precisan ACIS, o algún apoyo terapéutico: son aproximadamente un 10% de los alumnos del 1er ciclo de la ESO. En términos generales la mayoría de los alumnos declaran una situación familiar estable, con una relación familiar buena. Por otra parte parecen acudir con naturalidad al centro, que se integra en su vida ordinaria. Esta disposición social positiva es confirmada en casa. Un % alto considera aburrido el estudio, porcentaje que crece con la edad y el nivel educativa. Esta valoración contrasta con las expectativas de formación futura, no concordante con la realidad de los resultados individuales y globales del centro. Por regla general suelen estudiar en su habitación dedicando para ello un tiempo medio declarado de 1,6 h.

Al solicitarles centrar las dificultades encontradas, éstas se atribuyen tanto a factores internos como al propio centro, pero sin una culpabilización excesiva de éste. Al declarar su actividad fuera de horario, el perfil que resulta es de muy escasa diversidad de intereses y empobrecido culturalmente, salvo deporte se realiza muy poca actividad definida, lo que es corroborado por las familias. Ir con los amigos, ver TV, escuchar música.

No tienen ideas claras sobre el perfil de centro que desearían. En todo caso parece que, desearían mejorar el ambiente de trabajo. Las relaciones sociales en el centro están bien valoradas, y opinan, en general, que se desarrollan en un ambiente de respeto en la comunidad educativa. La apreciación de la labor tutorial disminuye con el nivel. La creatividad no es un rasgo, según ellos, que caracterice el Centro, aunque ellos la valoran bastante.

En cuanto a los valores manifestados son en general los considerados como socialmente correctos, destacando especialmente su tolerancia con la violencia como método de intervención en los conflictos.

En resumen, el alumnado que demanda formación en el Instituto responde estrictamente a la panorámica descrita. Un tercio del alumnado pretende adquirir una formación universitaria; de los dos tercios restantes, uno de ellos pretende acceder a una formación que le permita integrarse en el

campo de la formación que faculta hacia los ciclos formativos de grado medio: Sanidad, Imagen personal, Mecánica, Técnicos, Gestión Administrativa, es decir como asalariado, en la administración o el sector privado. El otro tercio muestra un manifiesto desinterés por su formación, en contradicción a sus deseos (no relaciona correctamente su pretendida vocación con la adquisición de la capacitación necesaria para realizarla). El hecho de que 65 alumnos no respondieran al cuestionario también nos parece muy significativo. Pensamos que representa a los más desvinculados del Centro.

Fundamentalmente nuestro alumnado procede de familias de extracción social variada, si bien mayoritariamente son hijos de empleados y trabajadores de la industria local o el comercio. La situación del alumnado, en cuanto a “status” social, económico y cultural, no es en modo alguno uniforme: se perciben diferencias tanto en el medio de procedencia, en las disponibilidades económicas (hijos de parados y pensionistas, de propietarios, de industriales, de padres con profesiones liberales...), y en los hábitos y demandas culturales (grupos familiares en que predominan los componentes con estudios elementales, junto a otros que gozan de mayor formación), etc. El grupo que predomina es el de alumnos procedentes de entornos socioculturales de nivel bajo o medio-bajo. Esto confiere, en general, al alumnado del instituto un perfil cultural y de intereses formativos bien definido en cuanto a sus carencias.

La mayoría de los padres realizan un buen seguimiento de sus hijos, que se relaja un tanto excesivamente en los niveles superiores. En algunos casos, el ambiente familiar de los alumnos no es muy favorecedor del estudio, por la falta de formación de los responsables familiares que no favorece hábitos de estudio ni permite un fácil acceso a pautas culturales. La televisión es, en la mayoría de los casos, la única fuente de información y, fundamentalmente, de distracción que existe en estos hogares.

• *Datos básicos sobre el profesorado.*

El número de profesores/as en el Claustro es próximo a 60 y presenta una antigüedad media de unos 20 años en su carrera docente. De esta muestra, sólo respondieron 33 a la encuesta. El resto de 24 profesores que NS/NC ¿puede ser significativo? Es seguro que a algunos de ellos simplemente se les olvidó responder, pero, en general, un % elevado no respondió como protesta silenciosa.

El profesorado es valorado en término medio como correcto por los alumnos. Las cualidades más valoradas son las de relación personal: simpatía y diálogo, aunque se valoran también por los alumnos el resto de facetas. Los profesores parecen valorar más los aspectos conceptuales de las materias que el manejo procedimental y valorativo. También se centran más en el manejo de la materia que los factores pedagógicos o motivacionales. En cuanto a su participación en la vida del

Centro, fuera de la labor en el aula no es muy alta, como muestra poco más del 60% ha participado en la encuesta, lo que pudiera dar lugar a un sesgo en los resultados. Paradójicamente, los encuestados consideran su implicación adecuada, por lo que posiblemente sea difícil incrementar su papel en el Centro. Existe cierto reconocimiento de falta de participación en actividades extraescolares o, más bien, que son llevadas a cabo por un núcleo reducido de profesores.

En términos generales el profesorado está satisfecho de las relaciones de convivencia en la comunidad educativa y sus condiciones laborales en lo que atañe al centro. Los medios materiales se consideran suficientes. Y el funcionamiento general del centro en sus servicios y estructuras es correcto. No obstante manifiestan su disconformidad por la ausencia de una dinámica de trabajo y desearían que se desarrollasen programas y medidas que atajasen las dificultades con la disciplina y el absentismo. Las expectativas acerca del rendimiento académico de los alumnos es baja, lo que consideran que se confirma en la práctica. Los profesores consideran que el centro adolece un tanto de disciplina, autoridad, ambiente de trabajo y creatividad.

– ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES.

El centro organiza actividades (Deportivas, Culturales, Viajes de estudios, Conferencias, Visitas) mediante los departamentos de las diferentes asignaturas, departamento de orientación y como tal centro puntualmente: fin de trimestre, etc. Destaquemos la convocatoria anual del concurso literario comarcal, la abundancia de representaciones teatrales y la edición de la Revista bianual de Literatura. En este último año se han querido potenciar en cursos concretos relacionándolas con la transversalidad.

Los padres valoran las actividades realizadas en 1er ciclo como positivas y correctas. En cursos superiores la valoración disminuye y opinan que se realizan pocas. En realidad son llevadas a cabo por un número reducido de profesores y no alcanzan gran sistematización ni extensión. Especialmente no se da un programa externo de actividad fuera de horario lectivo.

– VALORES Y OPINIONES.

La valoración general del centro por los alumnos es alta. Y en general manifiestan que están a gusto en el centro. Por su parte los padres consideran que el centro ha respondido a lo que se esperaban (75%) y que el funcionamiento es adecuado (75%), aunque se debe valorar el 25% que no lo considera. Los profesores consideran que el prestigio del centro no es muy alto.

3. PROCEDIMIENTO.

Nuestra investigación ha constado de dos partes:

1ª. Recogida de datos primarios:

- Primera fase: Hemos desarrollado los siguientes tipos de actividades previas a la investigación.
 - 1.- Recogida y estructuración de todos los datos observados por el investigador a lo largo de sus años de docencia sobre el teatro escolar y los alumnos. Cursos desde 1985 a 2004.
 - 2.- Elaboración de los cuestionarios y entrevistas, meses de Noviembre y Diciembre de 2000.
 - 3.- Entrenamiento de los profesores que habían de intervenir en la aplicación de los cuestionarios y entrevistas. Durante enero de 2001.
- Segunda fase: Consistió en la aplicación de los cuestionarios y entrevistas a la muestra seleccionada.
 - 1.- La encuesta de alumnos de Secundaria se realizó de Marzo a Mayo de 2001 y 2003.
 - 2.- El cuestionario de Profesores de Primaria se realizó de Marzo a Mayo de 2001 y 2003.
 - 3.- La Entrevista para Psicopedagogos de Secundaria se realizó de Marzo a Mayo de 2001 y 2003.
 - 4.- Los Grupos de Discusión para Profesores de Secundaria tuvieron lugar durante 2 horas el 3 de Mayo de 2001 y 2003.
 - 5.- Cuestionario de padres y madres. Se realizó de Marzo a Junio de 2001.
- Tercera fase: Se han desarrollado dos tipos de actividades. De 2001 a 2004.
 - 1.- Elaboración y análisis de los resultados obtenidos.
 - 2.- Interpretación de los resultados respecto de la hipótesis de trabajo.

2ª. Recogida de datos secundarios:

- Primera fase: Presentamos datos anteriores a octubre de 2000, pero el grueso de ellos están recogidos entre octubre de 2000 y junio de 2004.
- Segunda fase: Estos datos son estructurados y aprovechados para sustentar las distintas partes en que se divide el trabajo.

● CAPÍTULO XI

RESULTADOS OBTENIDOS

1. Resultados de la Encuesta para Alumnado de Secundaria.
2. Resultados del Cuestionario para Profesorado de Primaria.
3. Resultados del Cuestionario para Padres–Madres de alumnos–as.
4. Resultados del Grupo de Discusión para Profesorado de DT de ESO.
5. Resultados de la Entrevista para Psicopedagogos–as de ESO.

CAPÍTULO XI

1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA PARA ALUMNADO DE SECUNDARIA.

Un total de 108 alumnos: M: 49 y H: 59, de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO de una edad comprendida entre 13–17 años y 1º y 2º BAT de 16–18 años; casos raros intervalo 16–20 en 1 BAT C.

Eligieron en 1ª, 2ª opción la asignatura D y T, el 0,52 y el 0,48 restante en 3 ó últimas opciones. El 0,65 de alumnos han dado D y T durante un año y sólo tres sujetos lo han dado durante dos 0,17, un 0,18 no lo han dado nunca. En resumen, el 0,82 ha dado D/T y la conoce, y un 0,18 no la ha dado, aunque les es conocida.

Los alumnos que eligieron DT, lo hicieron un 0,23 por diversión. Porque les gusta y por curiosidad un 0,17; por querer ser actor/actriz 0,16, y el resto de opciones tiene un mismo porcentaje aproximadamente en las encuestas: trabajar en grupo: 0,06, me gusta el profesor que la imparte: 0,05, para perder timidez: 0,05, se lo aconsejaron: 0,04.

De los que no la eligieron, el 0,24 se lo aconsejaron, no le divierte: 0,23, porque tienen demasiada vergüenza: 0,22, no le gusta el profesor: 0,12, no me gusta trabajar en grupo: 0,06, y se arrepienten de no haberla cogido: 0,05.

Lo que más atrae de la asignatura es el trabajo en grupo y la creatividad y fantasía, 0,75 en total. Un 0,25 elige la asignatura para aliviar su currículum, por la facilidad supuesta de la asignatura, contenido teórico escaso, etc.

No conoce la actividad de la asignatura un 0,29; 0,32 no le interesa, 0,06 no le han informado, al 0,62 no les atrae. La conocen un 0,71. Los que les gusta la coreografía con música son un 0,55, y coreografías sencillas: 0,25.

Le gusta improvisar al 0,75 de los 108 encuestados. Pero no le gusta subir al escenario a un 0,62, a un 0,35 de estos porque no saben expresarse en público. No sé moverme – No lo he hecho nunca: 0,65.

Se desinhiben al actuar, un 0,76 dice que no, 0,19 sí lo hace, y un 0,05 NC. Se vence la timidez para que el trabajo en grupo salga bien 0,37. La nota final un 0,23, y sólo un 0,06 lo hace por los aplausos y el éxito.

No memorizan el papel fácilmente un 0,16, por incapacidad 0,67 y porque cree que es absurdo un 0,33. Sí memorizan el papel fácilmente el 0,46 de los encuestados, porque es un reto 0,58, y utilizando técnicas de memorización 0,42. No contestan a esta pregunta un 0,37 de los encuestados, alumnos generalmente que no han dado D y T.

Todos creen que actuando suben su autoestima. A los que han dado D y T (0,82) les ayuda en otras asignaturas a un 0,47, y en su relación con los demás en un 0,65. 0,53 no los ayuda en otras asignaturas, y a un 0,35 no le ayuda a relacionarse con los demás.

Creen que las instalaciones de su centro son adecuadas un 0,50, y 0,25 no le gustan y están regular 0,25. Se solicita: escenario 0,12, presupuesto 0,75, iluminación 0,05, comodidad 0,10, profesores expertos 0,09.

No han actuado nunca un 0,25 de los 108 encuestados, porque no ha dado teatro el 0,25, nadie se lo ha propuesto a un 0,15 y no ha querido hacerlo, ha rehusado hacer un papel el 0,10. El 0,71 que sí ha actuado, lo hicieron por primera vez 0,10 en el parvulario (Juniors), de 3–5 años de edad. De los 6–11 años el 0,56, ambos en el colegio San Clemente 75%, Vte. B.J. 23%. Los grupos de edad 12–17 un 0,30 lo hicieron por primera vez en el IES Sedaví.

En resumen: 0,10 párvulos, 0,56 colegio, 0,30 IES. Se empieza en un 0,40 en obras religiosas, 0,20 obras adaptadas, 0,15 cuentos, 0,10 musical, 0,10 papel social–roles.

La caracterización les gusta a un 0,81, y no le gusta a un 0,19, el 90% de estos varones.

La comedia es la preferida por un 0,64, el drama 0,24 (0.5 H y 0.5 M), a un 0,12 les gusta la tragicomedia (0.38 H / 0.62 M).

Les gusta como espectadores que la duración sea dependiendo obra 0,75, corta a un 0,13 y larga a un 0,12. Como actores corta en un 0,42, depende 0,33 y larga a un 0,25.

Los temas más elegidos son aventuras en 0,25, y amor 0,20, intriga 0,15 y otros temas 0,30. El amor es escogido por un 0,6 M y 0,4 H, intriga 0,6 H y 0,4 M.

El 0,97 de los alumnos han ido al teatro, casi en su totalidad acompañado del profesor, ha ido con sus padres un 0,26 y un 0,12 va por su cuenta además de con el profesor. El lugar más nombrado es la biblioteca del Ayuntamiento de Sedaví y los Teatros de Valencia: Olimpia, Escalante y Principal, que conoce casi el 0,6%, el Lope de Vega (Madrid), 0,05 (Thalía L'Horta). Un 0,45 nombra entre los Teatros parques temáticos como Terra Mítica y Port Aventura. La mayoría han sido acompañados por profesores y grupos de viaje del IES al Olimpia, Principal, Escalante.

El 0,24 no ha leído nunca una obra de teatro, el 0,65 no le gustan, y el 0,35 porque nunca lo mandó el profesor. El 0,76 sí que ha leído, comprendido entre los primeros grupos de edad. Todos han leído los autores dados en Literatura (*Celestina*, *Historia de una escalera*), y sólo un 0,10 tiene sus propios favoritos.

Como actor/actriz les gusta representar obras divertidas y cortas preferentemente. Se insiste en los temas: amor, aventura, sentimientos, protagonistas 0,9; sexo, violencia 0,1, y gustan las películas en un porcentaje muy parecido a los temas anteriores.

El 0,53 cree que no tiene dotes de actor. Gracias a la asignatura de D y T dan rienda suelta a su fantasía un 0,64, aprende a adaptar y recrear textos en el 0,64, a hablar en público y vocalizar 0,74, conocimiento de la Lengua 0,8.

El buen funcionamiento de las clases depende: el trabajo en grupo 0,8 y la labor del profesor 0,6, que los líderes ayuden 0,2. 0,7 le interesan los temas transversales de actualidad, los profesores lo aconsejan en un 0,3 de casos. La asignatura le sirve en sus relaciones con los demás a un 0,8.

Se familiarizan con otras actividades artísticas en un 0,6. Todos dicen que algunos de sus profesores son diferentes, es decir, divertidos, hacen la clase amena, dan variedad, dejan hacer el vago, los motivan más. El vocablo 'diferente' conduce a una abducción sobre los profesores, sobre su conducta en clase.

Los adjetivos de autodescripción (escala aditiva) son: abiertos 0,75, hablador 0,6, sensibles 0,6 (0,3 H/0,7 M), imaginativos 0,5, colaborador 0,5, en un 0,2 de los casos el alumno coge alguna pareja de opuestos como nervioso/tranquilo. Sólo un 0,1 se declara individualista, y un 0,3 realista.

Los medios más utilizados son: Radiocassette, sistema de luminotecnia, diapositivas, vídeo, fotografía y ordenador, transparencias, luz negra. Los de 1º ESO son los que más medios han utilizado.

1.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA PARA ALUMNADO DE SECUNDARIA.

Es interesante corroborar en primer lugar que el 0,48 de alumnado elige la asignatura en últimas opciones, o lo obligan a ello por necesidades del Centro y esto influye negativamente en la motivación. Las actividades de la asignatura son públicas y conocidas, aunque no la hayan cursado. La diversión y la curiosidad son estímulos para cursarla, razones muy de la edad. Por el contrario, el aburrimiento y la vergüenza los aleja de ella. Muchos la eligen para no hacer nada, como “maría” y les atrae a la gran mayoría el trabajo en grupo, la creatividad y la fantasía. La mayoría de los que no conocen la asignatura es porque no les interesa.

Les gusta bastante la improvisación y los que no quieren subir al escenario es por inexperiencia. La nota final les motiva bastante para trabajar. El 76% no se desinhibe al actuar en público, pero pueden superar esa timidez para que el trabajo salga bien. Casi el 50% es capaz de memorizar el papel, pero como un reto personal y usando técnicas, sobre todo la repetición del texto.

Sube mucho la autoestima actuar bien en público; les ayuda a la mitad en otras asignaturas y a un 65% en su relación con los demás. Sólo el 50% cree que las instalaciones del IES Sedaví son adecuadas, pero el 75% pide más presupuesto. Son conscientes de las penurias y escaseces en que nos movemos. No saben distinguir profesores expertos de otros que no, o quizá es que los profesores que han impartido esta optativa en el IES Sedaví estaban bastante preparados.

El 71% sí ha actuado en teatro, la mayoría en sus Colegios de Primaria y casi todos empezaron representando papeles de tipo religioso o relacionado con tales eventos litúrgicos.

Es sintomático que sea a los varones a los que menos les gusta la caracterización y que la tragicomedia o melodrama agrade más a las chicas. Los temas favoritos son amor y aventuras. El amor gusta más a las chicas y la intriga a los chicos. La duración de la obra les importa poco, si les gusta. Casi todos han asistido al teatro alguna vez y conocen bien teatros de Valencia. Se lee más teatro de pequeño, cuando crecen sólo leen obras o fragmentos obligados por el profesor-a.

Interesante que el 53% piense que tiene dotes actorales. El teatro les ayuda a mejorar escritura y oralidad (64%). Se decantan por el buen funcionamiento del grupo y la labor del profesor para que la clase vaya bien. Sienten gran interés por los temas transversales y valores de actualidad, aunque los profesores los usan poco como temática teatral. Prefieren los profesores diferentes, divertidos, amenos y que los motiven. ¿Qué entienden ellos por “diferente”? Se declaran mayoritariamente abiertos, habladores, imaginativos y colaboradores. Las chicas se declaran más sensibles que los chicos.

No es cierto que los de 1º ESO usen más medios tecnológicos que los de 4º, sino que aquellos se fijan más, tienen más memoria de fijación para los detalles novedosos.

2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PARA PROFESORADO DE PRIMARIA.

Un total de 22 encuestados: 10 H, 12 M, de una edad comprendida entre (26–59) años, y con una antigüedad en la asignatura de 1–37 años.

Se promueve la educación artística en las ramas de Educación Física, Lengua (Castellano, Valenciano), Plástica,... está marcada por la iniciativa personal, ya que se da mucho más valor a otras asignaturas.

El 0,5 cree que los padres no se interesan del todo ya que ponen el interés en otras materias con más peso específico en el currículum. El otro 0,5 sí ve que los padres se interesan en todo lo concerniente a sus hijos, *depende de la situación académica de los padres*. Los profesores creen que los padres pierden interés en las actividades de sus hijos según crecen.

La asignatura ayuda a la socialización del alumno en un 0,9 de los casos, y 0,1 no como asignatura obligatoria. Ayuda a la formación artística, y a otras posibilidades de apertura de habilidades sociales, transversalidad. Ayuda a fomentar la expresión corporal, oral y refuerza la personalidad del individuo.

Todos animan a hacer pequeñas obras a los alumnos, que a esta edad son mucho más desinhibidos y espontáneos.

No siempre coinciden los liderazgos. Gente muy inhibida se decantan líderes en esta asignatura sin destacar en otras, algún caso hay coincidente.

La motivación a esta edad se consigue fácilmente. Siempre se complacen con los resultados los alumnos. *A veces crea cierto desorden en el aula a la hora de pasar a otra asignatura.*

Hacen pequeñas representaciones, belenes, poemas a los abuelos, pequeñas obras infantiles.

Mejora el uso de la lengua oral y escrita. Se motivan en valores, educación artística (mímica, juegos de rol). A mayor edad más vergonzosos.

La transversalidad y la globalización de la asignatura, a esta edad, es muy importante. Los profesores de Primaria son “generalistas”. Con los más pequeños se da psicomotricidad como taller.

2.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS PARA PROFESORADO DE PRIMARIA.

Resaltar que la D y T se usa casi en exclusiva en asignaturas muy afines, pero no en las demás y que depende de la iniciativa del profesorado; o sea, que no se encuentran respaldados por el currículum. Interesante la opinión del 50% que creen que los padres no se interesan por este tipo de asignaturas consideradas “marías”, que ello depende de la cultura de los padres. Los padres se alejan de las actividades de los hijos cuando crecen. ¿Sienten lejano al hijo o al Centro?

Todos los demás ítems corroboran puntualmente las hipótesis.

- Testimonios y opiniones de profesores.

1. Creo que es un inconveniente que los alumnos no puedan seguir con esta optativa durante dos cursos consecutivos.

Estaría bien que cada centro pudiera disponer de lo necesario para crear un grupo de teatro al margen de la dramatización que forma parte del currículum.

2. Son materias muy importantes por todo lo dicho anteriormente y yo considero que están en retroceso, ya que implican mucha coordinación y trabajo, que es asumido esporádicamente por personas muy motivadas, que tienen que arrastrar a demasiados profesionales del “sillón”, a los que no les gusta ni el jaleo ni el cambio, ni que los saquen de su rutina.

3. • CASO CURIOSO.

En una ocasión tuvimos que hacer una representación en la que uno de los personajes era un tirano, un déspota que maltrataba a sus súbditos. Adjudicamos el papel a un alumno que era muy retraído y pasaba desapercibido en clase (ya había interpretado con anterioridad otros papeles de menor importancia, hoy le tocaba ser el protagonista).

Cuando salió a representar su voz atronó en el aula, de tal manera que el resto de alumnos quedaron estupefactos. Se hizo el silencio. Nadie discutió sus órdenes y aceptaron sin rechistar la

realización de todo lo que les propuso (incluidas cosas que eran absurdas y que se hubieran negado a hacerlas en otra situación).

Nos nació la curiosidad e investigamos sobre la vida de dicho alumno, descubriendo que era hijo de militar, con un régimen disciplinario muy estricto en casa.

Quedaba claro, estaba muy oprimido en casa y, cuando pudo interpretar el papel de opresor, imitó lo que conocía, haciendo al resto de compañeros lo mismo que le obligaban a hacer a él.

- UN CASO DE SOCIALIZACIÓN.

Era enero. Había pasado todo un trimestre del curso escolar y apareció en la vida del grupo una nueva alumna que, además, era inmigrante. Los alumnos estaban expectantes, era en 4º curso de primaria.

El equipo de profesores del nivel preparó una sesión de acogida. Tras la presentación de rigor de todos los compañeros y de la compañera nueva (como pudo, ya que no hablaba castellano), se pasó a continuar la sesión de trabajo con normalidad. Esa sesión de trabajo consistía en la representación de una historia, historia inventada por las profesoras cuya temática consistía en un pájaro que perdía la orientación en el aire y se encontraba en otro país, con otros pájaros igual a él, pero que no hablaban el mismo idioma.

La alumna nueva representó su papel como uno más del grupo y el protagonista principal recayó en un alumno muy extrovertido que supo exponer muy bien la situación de desamparo en la que se encontraba.

Se argumentó sobre las desigualdades, llegándose a la conclusión de que todos eran iguales y la única diferencia, que era la lengua, se iba a solucionar porque el resto del grupo le enseñaría.

De una forma inconsciente se les hizo saber en qué situación podía encontrarse la alumna nueva y se les responsabilizó de su enseñanza.

- CASO DE ALUMNO PROBLEMÁTICO.

Perfil del alumno: agresivo, conductas disruptivas en clase por su comportamiento, catalogado por el psicopedagogo del centro como niño hiperactivo.

Fue un tema para tratar en tutoría, se prepararon juegos de rol y a ese alumno se le hizo representar el personaje que sufría las consecuencias de un compañero que tenía el comportamiento que habitualmente él ostentaba.

Repitiéndolo de forma continuada y con diferentes escenarios e historias (aunque en el fondo era siempre lo mismo), no se llegó a modificar del todo su conducta, pero se avanzó en cuanto a socialización y objetivación del pensamiento. Nace la preocupación por los problemas sociales y son capaces de identificarse con “el otro”, por lo que es un momento idóneo para trabajar problemas de marginación, desigualdades, amores y desengaños, etc. Pasan la actividad individual aislada a una conducta de cooperación. De ahí la importancia de establecer relaciones con el grupo, de aclarar las

reglas de los juegos y de potenciar esta socialización a través de los juegos y experiencias propuestas en el aula.

En líneas generales está muy desaprovechada la dramatización en primaria como técnica de resolución de conflictos y como medio de desarrollo afectivo y social, entre otras cosas porque los materiales existentes no son excesivos, más bien nulos, y no están sistematizados. Así queda relegado a la buena voluntad de los profesionales que sí creen en ella y la trabajan y potencian, a veces, incluso, en contra de la opinión de una mayoría del claustro que no lo ven con buenos ojos porque siguen considerando que es una pérdida de tiempo, anclados como están en una concepción tradicionalista de la enseñanza. Para ellos es más importante dedicar el tiempo a la realización de páginas eternas de operaciones matemáticas que no tienen fin. Suele ser el tipo de profesor que no está de acuerdo con la realización de análisis de situaciones, con la importancia de desarrollar un espíritu crítico en los alumnos para que aprendan a enfrentarse a situaciones nuevas y resolverlas con dignidad. ¿Profesionales?, en fin, que transmiten de forma automática conocimientos sin plantear ningún cambio, son los que pierden el tiempo teniendo a los alumnos y a las alumnas en fila toda la mañana hasta que les toca leer la página de la cartilla en la que se supone están aprendiendo el arte de la lectura. Para este tipo de profesorado no existe la lengua como acto comunicativo y de relación, sino como una imposición agria y desagradable por la que tienen que pasar sus alumnos, amparados en la disciplina autoritaria y el silencio que debe reinar en sus clases, reproduciendo, quizá, lo que ellos vivieron.

Afortunadamente, cada vez quedan menos y esperemos que las futuras generaciones entiendan que el mayor implicado en su propio proceso de aprendizaje es el alumno, por tanto ha de ser partícipe del mismo. Y que incluya esta materia como elemento imprescindible para desarrollarse como personas.

¿No sería conveniente introducirla como tema transversal, al igual que los ya establecidos? De esta forma se trabajaría, no dependiendo de la buena voluntad, que aparece puntualmente, sino como asignatura sistemática e imprescindible para su maduración y formación integral.

3. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PARA PADRES-MADRES DE ALUMNOS-AS.

Aplicada a 47, (8 H, 39 M) de 35 a 54 años de edad. Un 0,42% de los padres no participa o nunca ha participado 0,3 en juegos de D y T con sus hijos.

Un 0,75% compra libros y revistas, y fomentan la lectura de sus hijos. Un 0,15% declara que su hijo *no tiene tiempo* con un currículo tan ajustado a leer más de lo que les van a examinar.

El 0,95% de los encuestados creen que sus hijos tienen sensibilidad artística, y un 0,50% los acompañan a visitas culturales.

Animan y apoyan a sus hijos el 0,9 y el 0,1 restante cree en la iniciativa de su hijo. Todos animan a escribir prácticamente 0,75, aunque estamos en la era de las telecomunicaciones 0,35 y no es necesario mandar muchas postales 0,35, un 0,2 no consigue que sus hijos escriban o le escriban, cartas o tarjetas. Un 0,1 añorarían la era de la anotación (poemas, direcciones, papel, olor a imprenta). Un 0,8 de padres no participa en espectáculos, sus hijos un 0,75 sí participa (teatro, fallas, asociaciones culturales).

La mayoría aducen *falta de tiempo disponible para estos menesteres*. Le piden opinión estética a sus hijos un 0,95 de los padres en todo, un 0,5 sólo en lo referente a *sus cosas*, divergencia de gustos generacionales.

Sólo un 0,1 no ha leído cuentos, historias, leyendas a sus hijos. Cuando crecen los que están acostumbrados a escuchar, leen ellos mismos, y eligen sus lecturas y cómics.

Los padres prefieren que sus hijos practiquen Inglés–Informática–Natación en el 0,75 de los casos, y 0,1 Literatura creativa.

Un 0,13 cree que sus hijos no tienen imaginación y fantasía. El resto cree que sí, lo notan en su forma de expresarse, en la intercomunicación, sus notas,...

Todos animan a trabajar a sus hijos en grupo para desarrollar sus habilidades sociales; 0,1 añade que sin olvidar que a la hora de enfrentarse a la realidad hay que ser decidido, y no siempre estar acompañado.

3.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE PADRES–MADRES DE ALUMNOS–AS.

La gran mayoría fomenta la lectura en sus hijos, aunque algunos se quejan de que sus hijos tienen un horario muy apretado y agotador. Casi todos creen que sus hijos tienen sensibilidad (algunos padres creen que sus hijos varones no la tienen). Hay un 50% de padres que no van con sus hijos a actos culturales, y esto es mucho %, no participan en espectáculos con sus hijos. Los animan a escribir, pero confiesan que les cuesta mucho ante lo audiovisual.

Confiesan divergencia en los gustos generacionales referentes a la estética. Muy pocos padres han leído cuentos o contado historias a sus hijos. Casi todos prefieren que practiquen inglés, informática o natación, muy sintomático del reclamo social. Creen que sus hijos tienen mucha fantasía y les animan a trabajar en grupo, pero sabiendo que a la hora de la verdad, estarán solos.

– Testimonios y observaciones de padres–madres.

1. He notado mucha diferencia en las formas, asinaturas y trabajos, de mi hija (22 años) y mi hijo (16 años).

La obligación en el BUP de leer más libros, hizo que a mi hija le gustaran los clásicos, y que su libro favorito sea D. Quijote, o que amase el lenguaje de Calderón o Lope de Vega.

Sin embargo, mi hijo tiene faltas de ortografía, y no le interesan los libros, sólo los que hablan de técnicas nuevas.

Existen muchas lagunas en el nuevo sistema ESO y creo que tanto los padres, profesores y alumnos, estamos empezando a pagarlo ahora.

2. Hay que animarles más a participar en grupos, teatro–mimo, danza, etc., son al principio reacios por timidez, pero poco a poco hay que fomentar la imaginación y la fantasía, pues por ellos solos, con tanta televisión y demás, no tienen imaginación ni siquiera para jugar, se aburren y no saben tan siquiera a qué pueden jugar.

4. RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN PARA PROFESORADO DE DT de ESO.

Entrevista estructurada con preguntas abiertas para mayor cualidad de la información. Un total de 22 individuos: (0,25 H) (0,75 M), de una edad comprendida entre 33–62 años, y durante un tiempo 1–24 años imparten esta asignatura (o talleres similares).

El 0,25 de alumnos la eligen entre las primeras opciones, el 0,75 la adecuan a la oferta de las optativas del Centro. Que sea cambiada por otra opción, suele traer el descontento y la desmotivación del alumnado. Otro 0,25 se queja de la “informalidad” con que tratan los alumnos la asignatura (falta de asistencia, sistema de notas, atraer la atención de todos). La mayoría de los alumnos suelen estar motivados y se implican en la representación.

Más que sensibilidad artística, que todos son potencialmente capaces de tenerla, *hay afán de protagonismo*. Suelen tener más sensibilidad artística aquellos que han sido incitados a realizar una representación: “*Teatro de fallas, asistir al teatro con sus padres,...*”.

Siempre es fácil motivarlos hacia la sensibilidad artística dejándoles elegir, eligiendo primero una obra corta, teatralizar los eventos (Navidad, Fiestas Otoño, Concursos Artísticos...). *En su mayoría tienen la sensibilidad un poco adormecida, les es más fácil imitar a los imitadores; con el teatro se puede cultivar, ayudándolos a fomentar la imaginación y la creatividad.*

El 0,5 se siente apoyado por el Centro, APA, etc. El 0,25 creen que tienen unas instalaciones adecuadas, el 0,5 se queja de la insuficiencia de infraestructuras para llevar a cabo la asignatura D y T. El horario adaptado a las exigencias curriculares serían dos horas a la semana, son insuficientes para casi el 0,9; se insiste en la interdisciplinariedad de la asignatura para mejorar en el resto del currículum, a través de las técnicas de dramatización. Un 0,1 se siente descontento con el apoyo recibido, los recursos necesarios, las instalaciones son provisionales e insuficientes; la desmotivación de los alumnos de ESO, y la gran aplicación de los de BUP, la falta de tiempo para “todo”.

Todos han intentado hacer obras cortas y largas; los más pequeños dinamizan textos cortos; en la Secundaria son más elaborados: *La Celestina*, *Bajarse al moro*. Todo depende del tiempo necesario, de la motivación de los alumnos, de la educación artística recibida por éstos, la profesionalidad del profesor; *Necesidad de atraer la atención adormecida del alumno*, y si la tiene, motivarla.

Se han representado sobre todo comedias, de duración cortas, o largas, pero con mucha acción “movimiento”. Se prefieren los temas de actualidad, la Historia del Teatro, o escenificaciones de la vida social ideadas por los alumnos, *siempre hay que dejarles escoger*. El 0,2, que tiene un alumnado conflictivo, se adapta a lo que “le dejan hacer” para evitar el caos absoluto que se puede “crear” en la asignatura, atraídos por la facilidad y diversión de la misma.

Generalmente sí van al teatro: a ver comedias, “teatro comercial”, siempre a su nivel de entendimiento. El 0,1 tiene dificultad para visitar teatros por recursos. Suelen ser buenos espectadores, *sobre todo si actúan compañeros conocidos.*, y por “respeto” cuando se desplazan, quedan impresionados, y suelen comentar la experiencia en clase, si es posible antes y después para ubicarlos y crear expectación.

La asignatura les ayuda a trabajar en grupo. En algunos casos la integración cuesta bastante. Hay líderes positivos y negativos que influyen en el comportamiento general. Pero también hay alumnos que muestran liderazgo en esta asignatura, especialmente un 0,4 no destacaban en otra asignatura. En un 0,95 sugieren y se integran, en un 0,05 “*se dejan arrastrar por los líderes negativos, se dispersan, y pocas veces ofrecen sugerencias constructivas*”. El peso específico de la asignatura en el currículum académico los desmotiva [falta de asistencia, poca dedicación, saturación de las asignaturas más demandadas (informática,...)].

Siempre ayuda a mejorar la vocalización, el vocabulario. Utilizan diversos textos, no siempre libros de texto, también obras, suelen usar la biblioteca para buscar información.

En el 0,9 de los casos se usa la transversalidad, y se implican en la realidad social (noticias actualidad,...).

4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA DISCUSIÓN DE GRUPO PARA PROFESORES DE D y T DE ESO.

¿Puede ser sintomático que a esta discusión de grupo acudieran a nuestra llamada 17 profesoras y 5 profesores varones? Todos son conscientes de que esta optativa está en función de otras, p. ej., la Informática, otras necesidades del centro, y que esto desmotiva al alumnado.

Hay un grupo de alumnos siempre muy desmotivado y no comprometido. Esta asignatura bordea a veces el caos, y esto desgasta a los profesores. Destacan el afán de protagonismo. Insisten que hay que dejar elegir a los alumnos. Tienen sensibilidad, pero muy adormecida, hay que sacarla

con tacto. Un 50% se queja de falta de ayuda para esta asignatura en su centro. El tipo y duración de las obras depende de la motivación y el tiempo.

Muy importante el saber hacer y la profesionalidad del profesor. Recogen temas de actualidad muy sociales. Suelen ser buenos espectadores, aunque siempre creamos que se portarán mal y no se enterarán de nada. Casi todos los alumnos se integran y aparecen nuevos líderes.

Usan pocos libros de texto y mejora bastante el uso de la lengua oral. Los libros de texto más conocidos son el de Akal, Bromera y Ñaque. Estos resultados son un extracto de lo que grabamos en radiocassette durante la discusión de grupo.

– **Testimonios y opiniones de profesores.**

1. Si utilizásemos libro de texto, probablemente el trabajo estaría más sistematizado y organizado, pero perdería en capacidad de sorpresa. El hecho de tener un libro de texto delante centra al alumno en que ese es el contenido de la asignatura pero limita al profesor y el alumno, creo que la toma como una asignatura más.

Sería interesante la elaboración de un material didáctico en equipo, con otros profesores que estuviesen trabajando esa asignatura en el mismo centro el mismo año, compartir y debatir las experiencias de cada grupo.

2. Considero la asignatura muy interesante para alumnos y profesores. Te cambia, te hace ser otro, puedes entrar en el juego y ser un profesional. Pero la verdad, dada la situación de nuestros Centros es una más de lo mismo: precariedad y miseria. A veces te cuesta dinero del bolsillo y siempre hay que salvar ¡tantos obstáculos!.

3. Hace 24 años que hago teatro en el instituto, y solamente tres años dando clase a alumnos de ESO. Todas las respuestas las he dado pensando exclusivamente en estos tres últimos años y en los alumnos de la ESO. Te lo digo porque el cambio ha sido tremendo. He pasado de tener entre setenta y ochenta alumnos en BUP, de hacer montajes que hemos sacado a otros institutos y pueblos, con los que hemos ganado concursos (el Ciudad de Denia v.gr.) y con los que hemos hecho intercambios con otros grupos amateurs de Holanda y de Italia (Premio Comenius de la Generalitat de Cataluña), 16 alumnos del instituto han pasado después a la Escuela de Arte Dramático de Valencia y hoy se dedican al teatro profesional. De todo eso se ha pasado a tener ocho alumnos sin ningún tipo de hábito de trabajo ni de sacrificio, de ensayar a horas intempestivas, y con los que no se puede hacer una improvisación de más de dos líneas de texto. De ahí mi pesimismo y mis dudas sobre el futuro de la asignatura (tan necesaria).

Por otro lado, creo que debería darse en Bachillerato. Yo tengo alumnos que la escogerían en Bachillerato si existiera esa posibilidad. En cuanto a medios materiales, la Conselleria pasa de nosotros, ya he explicado que solicité la creación de un Salón de Actos y ni han contestado. Resulta paradójico que se cree una Ciudad de las Artes y las Ciencias con un local grandioso dedicado a las Artes y que en nuestros centros, que son la base para motivar a los jóvenes, haya tal situación de abandono.

También echo de menos publicaciones de textos de teatro juvenil, porque no existen tampoco muchos premios literarios para el teatro ni un ambiente idóneo para que los escritores se animen a hacerlo.

5. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA PARA PSICOPEDAGOGOS-AS de ESO.

Entrevista estructurada con preguntas abiertas para recoger la máxima información.

14 entrevistados 10 M y 4 H de edades comprendidas entre 23–50 años y con un intervalo de 1–25 años en la profesión.

El profesor-actor 0,4 y el profesor-actor-agente 0,6: en esta mayoría se implica la necesidad del profesor como guía y el profesor como cohesionador del grupo, pero en muchas ocasiones, sin que la gerencia perturbe la acción del grupo. Siempre sugiriendo el autoconocimiento y autocontrol que implica una representación escénica.

«La Consejería de Educación debería ofertar más cursos para el profesor de Secundaria, donde se contemplen más las necesidades actuales (resolución de conflictos en las aulas, autocontrol y dinamismo social), estrategias y técnicas que se adecuen al profesor y al comportamiento heterogéneo, que puede presentar, tanto el alumnado como el profesorado».

También se hace hincapié en la transmisión de valores, conocimientos, capacidades,... dada la diversidad del alumnado dentro de la ESO. A cada grupo dándole según sus necesidades, no reunir los grupos con una teoría, sino adecuar la transmisión-educación a todas las necesidades.

En general, hay una escasa formación del profesorado de esta asignatura, ya que deviene vocacional y no diversificada por la Consellería de Educación en cuanto a su oferta. Ni en su consideración como una asignatura de terapia-social-psíquica, tan necesaria dada la desmotivación en casos de socialización secundaria. *Todos los niños tienen sentido artístico más o menos desarrollado, hay un descenso alarmante en la madurez de los alumnos, que sienten cada vez más vergüenza o/y desprecio por la representación teatral. En muchos casos hay que enfrentarse a una socialización primaria (padres, mundo exterior, situación política, social, económica) que no ha sido completada y asimilada por alumnos y que tienen en esta oportunidad psicodramática de la*

socialización secundaria (Educación, Ética, Conocimiento) que nos ofrecen las asignaturas que tienen que ver con la comunicación y la integración social.

El tutor como mediador entre los otros profesores y el Departamento de Orientación: el tutor es mediador ya que es el que comparte más tiempo con los alumnos. También se remarca la necesidad de “mediadores” o “responsables” para casos problemáticos de alumnos, mejor si están integrados en el Departamento de Orientación.

En el caso de socialización frente a individualidad y autocepción del alumno, se aboga por una “terapia” grupal e individual que ayude a la cooperación, sin alejarse del autoconocimiento y autocontrol que deben crear las relaciones societales.

El problema de la inadaptación, violencia y agresividad: transversalidad que requiere el proyecto educativo y consensualización del alumnado, desarrollo de habilidades sociales y emotivas, implicación de “todo” el profesorado. También se subraya la implicación de los padres, y en caso necesario, “tenerlos en cuenta”, no siempre recurrir a agentes externos en casos de conflictos individuales o grupales; (0,1) necesidad de agentes policiales ante agresividad.

Las estrategias de integración son todas válidas, siempre que se adecuen a la realidad de cada grupo. *El teatro es una fuente de motivación.* Las relaciones sociales se relajan, y la alteridad se hace más palpable, y siempre hay que habilitar las habilidades sociales (enseñar a expresarse; a pedir perdón,...). Técnicas que fomenten la socialización, la integración, solidaridad, respeto. Un 0,2 descarta la dinámica de grupos y captación de líderes como una técnica muy eficaz. Un 0,2, poco fiables las redes sociométricas...

La asignatura contribuye en todo lo concerniente a maduración social del alumno siempre que el profesorado esté adaptado para este fin. Debe de conocer las técnicas de dramatización, psicología social y evolutiva.

Contribuye muchísimo la asignatura a la memorización, lectura, oralidad,... Incluso como método alternativo en casos especiales de desocialización de *la educación para el desarrollo de la inteligencia, y la comunicación verbal y oral.*

La asignatura es muy interdisciplinar con otras asignaturas (Transversalidad), que ayude siempre a una mejor formación ético-emocional del alumno. Y a una formación más eficaz de la inteligencia “positiva”. (Paz, guerras, conflictos generacionales), tergiversación de los intereses comunes hacia el interés individual,...

A través de esta asignatura “globalizadora” se puede mejorar el conocimiento de otras áreas, comprendidas por el resto de las asignaturas en las que el alumno esté matriculado u oferte el plan de estudios.

Contribuye positivamente en el desarrollo de la personalidad del alumno, incremento de la autoestima, palia la timidez y fomenta la cooperación, cultiva la creatividad e investiga para la caracterización, uso de bibliotecas, expresión plástica para el decorado, maquillaje; educación

auditiva: música, comunicación oral,... “*siempre que esté bien programada*”, los casos que se dicen comprobados son muchos. *El profesor también tiene que dejar al grupo actuar*, darles importancia en su papel, pasar de agente a actor cooperador, dejarles llevar la iniciativa para crear motivación, etc.

Las entrevistas de psicopedagogos creemos que no merecen un análisis añadido, pues ya están explicadas perfectamente por ellas mismas.

QUINTA PARTE



**PROPUESTA CURRICULAR Y
PROGRAMACIÓN DE LA
OPTATIVA DE DRAMATIZACIÓN
Y TEATRO**

Como decía don Quijote: *«... donde se ven al vivo las acciones de la vida humana, y ninguna comparación hay que más al vivo nos represente lo que somos y lo que hemos de ser como la comedia y los comediantes»*
(cap. 12, II parte)

«Bajo el arco de las cejas, como tras de la boca del escenario, párpados, esclerótica, pupila, iris, integran una maravillosa compañía de teatro que representa maravillosamente el drama y la comedia de dentro.»

Ortega y Gasset, **El espectador.**

● CAPÍTULO XII

PROPUESTA CURRICULAR PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. Introducción.
2. La Programación de D y T en Educación Secundaria.
 - 2.1. Principios básicos.
 - 2.2. Elementos de la Programación.
 - 2.2.1. Los objetivos.
 - 2.2.1.1. Objetivos generales.
 - 2.2.1.2. Objetivos específicos.
 - 2.2.1.3. Objetivos operativos.
 - 2.2.2. Los contenidos.
 - 2.2.2.1. Contenidos generales.
 - 2.2.2.2. Contenidos específicos y operativos.
 - 2.2.2.3. Contenidos relacionados de la D y T con Lengua.
 - 2.2.2.4. La transversalidad: la educación en valores.
 - 2.2.3. La metodología.
 - 2.2.3.1. Puntos de partida.
 - 2.2.3.2. El contenido de la instrucción.
 - 2.2.3.3. Espacios, tiempos, materiales y recursos.
 - 2.2.3.4. Desarrollo de las sesiones.
 - 2.2.3.5. Estructuración de objetivos, contenidos y actividades.
 - 2.2.3.6. Temporalización.
 - 2.2.3.7. La creación colectiva y la puesta en escena.
 - 2.2.3.8. La atención a la diversidad desde D y T.
 - 2.2.3.9. Proyecto didáctico interdisciplinar.
 - 2.2.3.10. El profesor de D y T como monitor-orientador. Funciones.
 - 2.2.4. La evaluación.
 - 2.2.4.1. Adquisición de destrezas, capacidades y competencias.
 - 2.2.4.2. ¿Qué evaluar? Criterios de evaluación.
 - 2.2.4.3. ¿Quién evalúa?
 - 2.2.4.4. ¿Cómo evaluar? Instrumentos y técnicas.
 - 2.2.4.5. Evaluación de valores y actitudes.
 - 2.2.4.6. Evaluación de la comunicación oral y escrita.
 - 2.2.5. Conclusiones.

CAPÍTULO XII

1. INTRODUCCIÓN.

Como consecuencia de las necesidades impuestas por la revolución industrial, los sistemas educativos tradicionales orientan su currículum hacia la especialización profesional. Convierten a las personas en simples eslabones dentro de la cadena productiva –y consumista–. Así, el impulso de la sensibilidad, de la creatividad, de la capacidad crítica y expresiva o de las cualidades físicas y artísticas, aspectos formativos ineludibles en la configuración integral del ser humano, pueden parecer inservibles e injustificables en los sistemas educativos al uso hasta hace bien poco.

Si bien, desde legislaciones innovadoras, estas materias se llegan a insertar en el currículum escolar, todavía está lejos el día en que la sensibilidad social las entienda como algo más que humildes adornos curriculares.

Hoy podemos decir que la legislación de las enseñanzas, cristalizada en la LOGSE plantea ciertos avances de cara a nuestros intereses, sobre todo en lo que a enseñanza globalizadora y a la contemplación de las especificidades socioculturales del entorno de los centros escolares se refiere. Esta situación nos permite, al menos teóricamente, recabar la importancia de tales materias a través de la posibilidad de puesta en práctica de acciones didácticas como la que nos ocupa.

Para los estudiantes, el estudio de las artes puede aumentar su disciplina y su motivación, contribuyendo a una imagen propia más positiva, proporcionando una buena salida para las emociones, y ayudando al desarrollo creativo e intuitivo del pensamiento, algo no siempre incluido en los objetivos académicos.

También para los estudiantes que aprenden de forma más efectiva a través de modelos no verbales, los trabajos artísticos proporcionan oportunidades adicionales para conseguir experiencias exitosas de aprendizaje. Además los trabajos artísticos, pueden crear un contexto significativo para aprender y pueden fomentar la retención y mejorar en el aprendizaje a través de enfoques multisensoriales. El estudio de las artes también puede contribuir a la apreciación histórica, al entendimiento multicultural y el desarrollo de la habilidad para solucionar problemas.

La limitación física y psíquica de ciertos niños hace que intentemos el aprendizaje valiéndonos de las capacidades que poseen. Ello induce a que pensemos en otras formas distintas de abordar los problemas de la educación, formas que pueden redundar muy positivamente en la educación de los niños que consideramos normales, además de facilitar la integración de los discapacitados.

«La educación por el arte constituye una especie de terapia y técnica de crecimiento porque permite la emergencia de las capas más profundas de la psique, con lo que es posible fomentarlas, favorecerlas, trabajarlas y educarlas.» (Maslow, A. H., 1987, 130).

La actividad dramática debe entenderse como un proceso artístico y, al igual que cualquier experiencia en las artes, ha de ser completada como parte integrante del currículo educativo.

La dramatización es una forma de expresión que utiliza los signos y la sintaxis propias del lenguaje dramático y que, dentro de la enseñanza, se ha utilizado tradicionalmente y se sigue utilizando como recurso didáctico, como técnica o instrumento para la enseñanza de las diferentes disciplinas del programa escolar: la lengua y la literatura, los idiomas extranjeros, las ciencias sociales, la historia, por citar algunas de las asignaturas, utilizan las técnicas dramáticas de forma analógica a los medios audiovisuales.

«Las actividades dramáticas consiguen su reconocimiento oficial en el momento que la administración educativa las acepta como disciplina académica, como asignatura reglada, eso sí, bajo diferentes nombres, según el nivel de enseñanza y según en qué comunidad autónoma de el Estado español nos encontramos: dramatización, taller de dramatización y teatro, taller de teatro o simplemente teatro, son algunos de estos nombres.» (Tejedo, F., 1996, 13).

El riesgo y la investigación son elementos a tener en cuenta a la hora de trabajar la Expresión Dramática. El teatro es toda una aventura para nuestros niños y adolescentes. Una vivencia que comparten con todos los que le rodean y que hace partícipe a todos los miembros de la comunidad educativa.

Los ejemplos, juegos y ejercicios, que en próximos capítulos se muestran, no son más que algunas ideas que se han llevado a cabo en diferentes momentos del quehacer educativo. No pretenden ser recetas que se puedan aplicar en tu centro y con tus alumnos. Todos los talleres son diferentes, al igual que el profesorado y el alumnado. La misma actividad aplicada en lugares y con personas diferentes da distintos resultados. Esta práctica docente, pretende enseñar una de las muchas posibilidades que el teatro nos ofrece. Cada monitor o profesor del taller buscará, según sus posibilidades, sus ideas y experiencias, diferentes combinaciones de juegos, adaptaciones dramáticas de poemas, cuentos... representaciones teatrales, o sea, vivencias que enriquecerán la vida de nuestros alumnos.

«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.» (Cañas, J., 1994, 32)

2. LA PROGRAMACIÓN DE D Y T EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Obviamente, un currículo abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición suficiente. La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla.

Es un hecho bastante demostrado, por otro lado, que las escuelas que mejor responden a la diversidad del alumnado no sólo favorecen el adecuado desarrollo de éstos, sino que también son las que más crecen como institución. Por ello, cuando los centros se enfrentan a la tarea de elaborar sus proyectos educativos y curriculares, la respuesta a la diversidad ha de ser un eje central en la toma de decisiones de los distintos componentes que incluyen ambos procesos.

«Algunos, muchos o todos los contenidos escolares no suscitan ningún interés en determinados alumnos. De esta forma no es sencillo conseguir que se impliquen en las actividades de aprendizaje.» (Marchesi, A. y otros, 1999, 140)

MODELO TRADICIONAL DE PROGRAMACIÓN- MODELO SISTÉMICO

MODELO TRADICIONAL	MODELO SISTÉMICO
<ul style="list-style-type: none"> - LOS CONTENIDOS SON EL EJE CENTRAL A TRAVÉS DEL QUE GIRA LA PROGRAMACIÓN. - EL DOCENTE UTILIZA FUNDAMENTALMENTE UN MÉTODO EXPOSITIVO. - EL ALUMNO REALIZA DE FORMA PASIVA ACTIVIDADES DE TIPO NO SIGNIFICATIVO. - LA COMPRENSIÓN SE DETECTA A TRAVÉS DE LA MERA REPETICIÓN DE LO APRENDIDO. - ACTIVIDADES REPETITIVAS QUE NO INVITAN A LA PARTICIPACIÓN. - CARÁCTER COLECTIVO DE LA ENSEÑANZA, PARA “UNIFORMAR” LOS APRENDIZAJES. 	<ul style="list-style-type: none"> - LAS CARACTERÍSTICAS PSICO-SOCIO-PEDAGÓGICAS DEL ALUMNO SON EL EJE CENTRAL DE LA PROGRAMACIÓN. - LA VARIABILIDAD DE MÉTODOS ES CONSTANTE PARA LA ADAPTACIÓN AL GRUPO Y AL INDIVIDUO. - LAS ACTIVIDADES SON DE TIPO SIGNIFICATIVO. - LA COMPRENSIÓN DE LO APRENDIDO SE DETECTA A TRAVÉS DE UNA VISIÓN FORMATIVA Y CONTINUA DE LA EVALUACIÓN. - ACTIVIDADES CREATIVAS Y PARTICIPATIVAS. - CARÁCTER GRUPAL DE LA ENSEÑANZA PARA LLEGAR A LA INDIVIDUALIDAD.

El *proyecto*, tal y como lo utilizamos en este esquema, es un concepto más amplio que el programa. En primer lugar, es una acción conjunta del profesor y del alumno que, tomando como punto de partida el programa, proyecta sobre su vida de tal modo que los contenidos, las técnicas y los medios se hacen una cosa con la persona, se asimilan a la dinámica del yo y se traducen en un proyecto de vida. También el proyecto es previo al programa porque en él se define lo que el sujeto concreto es, y dónde debe situar su nivel de aspiraciones, a partir de lo cual se pueden plantear los objetivos de la programación.

«La actividad creativa dentro del taller no excluye la idea del proyecto; al contrario, el proyecto es necesario a la creación y es el que le da a ésta una eficacia pedagógica importante en la medida en que actualiza los objetivos propuestos y da eficacia al programa trazado.» (Poveda, L., 1973, 83)

No obstante, creemos necesario ofrecer al docente y al educador algún tipo de orientación que le permita romper con la rutina e iniciar una programación que parta de una plataforma creativa.

- Elaborar una programación abierta es preferible a una programación cerrada.
- Un enfoque interdisciplinar es más facilitador que un desarrollo disciplinar.
- Un modelo de autoaprendizaje es más motivador que el aprendizaje impuesto.

¿Qué objetivos se han de tener en cuenta para la formulación de un proyecto?

- 1) El proyecto debe mirar siempre al niño. Debe, por eso, ser formulado, revisado y evaluado con él.
- 2) Cuidar de no partir siempre del lenguaje y de las composiciones del niño, sino también de las grandes obras de los adultos.
- 3) Culminar la actividad dramática en espectáculos colectivos.

Muy importante para que todo funcionara bien en la clase de dramatización y teatro sería no olvidarse de tres reglas: (*Losa, I., 2000, 32 a 36*)

- **Regla de la libertad.** Esta es la primera de todas. Para participar en la clase es necesario que nos dispongamos a hacerlo relajadamente, dando suelta a toda nuestra creatividad y a nuestra capacidad de actuar sin recortes ni autocensura.
- **Regla del rigor.** Un juego no es algo necesariamente frívolo ni superficial. Por consiguiente, vamos a tomárnoslo completamente en serio.
- **Regla del respeto mutuo y la colaboración.** Ya hemos dicho que el teatro es un arte colectivo; de manera que es preciso que procuremos integrarnos de lleno en el grupo.

... Ni olvidarse de estas tres características de personalidad que, o bien se poseen, o bien debemos tratar de que afloren en nosotros, profesores, y en nuestro alumnado, como personas cercanas y en contacto con el teatro.

- La **sensibilidad** implica conocimiento y uso profundo de los sentidos y la percepción, para descubrir incongruencias, deficiencias, etc.
- La **sinergia** ocurre cuando dos o más elementos son asociados en una nueva forma, cuyo resultado puede ser más que la suma de las partes.
- La **serendipidad** es una palabra atribuida a Horace Walpole, quien escribió la historia de las tres princesas de «Serendip». Las princesas tenían la feliz facultad de hacer descubrimientos inesperados de cosas que ellas no buscaban, mientras buscaban otras cosas.

Nos han enseñado a programar contenidos y objetivos, actividades de aprendizaje y de evaluación, enseñanza globalizada, constructivista, según la diversidad, a elaborar unidades didácticas... La experiencia nos muestra que tan incorrecto resulta el programar con rigidez como el improvisarlo todo; los objetivos de la programación deben ser las balizas hacia donde orientamos

nuestra actividad; los contenidos, amplios y variados, ricos; pero, sobre todo, las actividades deben ser flexibles.

Articular el teatro dentro del currículum del alumno, implicarlo en las múltiples facetas de la actividad dramática, proyectar su trabajo hacia el mundo exterior intentando así reforzar el carácter abierto e integrador que tiene la experiencia teatral. Éstos eran nuestros puntos de partida.

«Este punto de partida era esencial para integrar la actividad teatral dentro de los itinerarios formativos del alumno.» (Soldevilla, J.M., 1998, 30 a 34)

La aproximación al mundo del teatro no se ha planteado aislada, sino vinculada a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, impartida desde el Departamento homónimo. Plantear de esta manera la asignatura no elimina otras posibilidades igualmente válidas, pero es la que hemos experimentado desde nuestro trabajo.

2.1. PRINCIPIOS BÁSICOS.

- La Programación debe partir de los intereses de los alumnos.
- Debe estar abierta a iniciativas de los alumnos.
- Es más importante el proceso que los resultados.
- El alumno está por encima de los contenidos.
- La interdisciplinariedad.
- El monitor debe ser un guía del grupo.

Una optativa de teatro que mantuviera un equilibrio entre todos estos aspectos parece ser el espacio idóneo para la realización de la actividad teatral. Al igual que otras materias, la D y T contribuye a la consecución del conjunto de los objetivos generales de la etapa, profundizando en el desarrollo de las capacidades allí expresadas. Esta materia fomenta la creatividad y la autonomía mediante la utilización de códigos corporales y gestuales empleados en la representación dramática que, a su vez, se nutre de elementos plásticos, visuales y musicales enriquecedores de la misma. El trabajo cooperativo en la materia de teatro resulta fundamental, pues el logro de las premisas iniciales depende sustancialmente de las relaciones en el grupo.

«La programación de un medio con valor polivalente, como sabemos que es el teatro, ha de ser una programación polivalente. En este sentido hemos tenido en cuenta dos aspectos concretos de la programación teatral: El Arte Dramático creador propiamente dicho, como dinámica teatral, como texto dramático; y por otra parte las relaciones de la Expresión Dramática con las demás áreas de experiencia y formas de expresión.» (Poveda, L., 1995, 128)

En el contexto de una escuela nueva y activa, esta programación, por la misma naturaleza del teatro, tendrá una estrecha relación con la vida del niño y con su experiencia dentro y fuera de la escuela. Consideramos, pues, la programación desde sus dos aplicaciones específicas: como arte dramático creador propiamente dicho y como forma de expresión inserta en los demás programas escolares; como contenido, como instrumento, como motivación del aprendizaje. Aunque, por imperativo lógico de nuestra línea de trabajo e investigación nos centramos en su aspecto de asignatura optativa.

2.2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN.

El prisma desde el que concebimos esta programación es el de una visión polivalente de aspectos imprescindibles a la hora de generar un proceso natural e integral de trabajo.

Definimos la Programación en torno a 4 ejes o elementos fundamentales:

1. Objetivos.
2. Contenidos.
3. Metodología.
4. Evaluación.

El objetivo principal de la programación, vinculado al de los cuestionarios oficiales, sería una educación a través del medio teatral que aspira *a capacitar al niño para vivir en este mundo nuevo del diálogo*.

Hablar de motivación libre quiere decir que la iniciativa del alumno prevalece sobre la del medio, el educador y la circunstancia. La motivación se convierte en una mínima sugerencia sobre la que el alumno elabora su propio camino de expresión. Es lógico suponer que cuanto más rico sea el mundo del niño y mayor dominio tenga del medio teatral, más fácil será el utilizar este. En otras ocasiones, la motivación tendrá un propósito educativo concreto, que no figura en el programa: integración de un individuo al grupo, captación de liderazgos, apertura de un grupo cerrado, etc. Es el educador, en este caso, el que debe orientar el programa en la dirección que pueda resultar educativamente más eficaz.

En la adolescencia, lo social tiene, en cambio, en relación, por ejemplo, con la amistad, un valor definitivo, como también lo tiene la experiencia interior de sí en la búsqueda del otro. El concepto espectáculo tiene en los cursos superiores una riqueza de planteamiento como no la tiene en los primeros niveles de Primaria.

La evolución psicológica del niño condiciona la aparición de los elementos de la dramatización en el programa, que tendrían, pues, esta progresión: (Poveda, L., 1995, 145)

1. Acción.
2. Secuencias espacio-temporales.
3. Personaje.
4. Acción conflictiva.

Los ejercicios de psicomotricidad, los estudios de la voz, la dinámica de grupo, la relajación y el calentamiento son aprendizajes básicos. Los elementos auxiliares del programa exigen el uso de decoración, escenografía, vestuario, quizá máscaras, guiñol, teatro de sombras o negro, y la música. El cuerpo y la voz son instrumentos de expresión que debemos programar. El teatro es una actividad integradora de otros elementos como medios audiovisuales o nuevas tecnologías.

Normalmente, el tiempo adjudicado corresponde a las últimas horas de la jornada. No tienen en cuenta los programadores que esta circunstancia obliga a ejercicios de relajación y calentamiento que reducen considerablemente el tiempo dedicado propiamente a esta actividad (Sesiones de 1 ó 2 horas).

Las técnicas que aconsejan los expertos y debemos dosificar a lo largo de la Programación son:

- Relajación.
- Ritmo. Basado en la respiración y el corazón.
- Concentración en el objetivo.
- Adecuación gesto-movimiento-palabra.
- Creación de símbolos y decodificación de los que se ofrecen.
- Conciencia del esquema corporal, de los distintos resonadores para la emisión de sonidos y de las cualidades de la voz y la palabra.
- Integración de elementos hacia la obra de arte armoniosamente compuesta.

Los materiales condicionan bastante la actividad dramática en los Institutos. Los materiales son las condiciones requeridas por la actividad dramática: tiempo, espacio, ambiente...

«Las nuevas orientaciones en escenografía y decoración teatral han simplificado de forma definitiva los problemas del espacio escénico. Ya no es necesario el salón de actos con escenario de caja cerrada, telón y bambalinas. Una galería, un patio, el aula, puede convertirse en cualquier momento en un lugar apropiado para la actividad dramática, sobre todo cuando esta tiene un carácter de aprendizaje básico y no de especialización. Cuando se trata de abarcar los distintos

campos del teatro, si es necesario un lugar, un taller–estudio cuya organización y distribución ya mencioné al referirme al teatro escolar.» (Poveda, L., 1995, 159)

El ambiente ayuda a que el hecho teatral sea más expresivo. En principio, nos importa más la persona que el ambiente, pero no podemos olvidar que la música, la iluminación, el decorado, maquillaje, vestuario es muy importante para motivar al alumnado de Secundaria y para hacer la obra más atractiva a los espectadores. Por eso, la visita a salas de teatro, estudio de los escenarios, participación en ensayos, coloquio directo con actores y directores de obras, vistas, etc... forman parte importante de las actividades a programar.

Los pasos que seguimos para la puesta en escena son:

- Origen y circunstancias del texto elegido, o creación de texto.
- Partes del texto y elementos dramáticos. Modificación del texto.
- Caracterización grupal de personajes.
- Distribución de papeles y memorización.
- Interpretación y elaboración de escenas.
- Matizaciones de expresión corporal y voz. Preparación de elementos auxiliares.
- Improvisación.
- Puesta en escena. Elección de espectadores.

El montaje de una obra teatral corresponde a los cursos superiores y se puede basar en:

- En la interpretación creativa de un texto por la reflexión y puesta en acción.
- En los elementos interpretativos ya ejercitados: el cuerpo y la voz.
- En la utilización de elementos auxiliares que hagan de la interpretación un hecho más expresivo: escenografía, decoración, utillería, etc...
- En la coordinación y unificación de todos estos elementos, labor que corresponde principalmente al monitor–director.

A.– **Los objetivos:** Se trata de orientar al alumno a actividades dinámicas: psicomotriz, afectiva e intelectual (percepción, imaginación, educación sentimental y dominio del cuerpo).

B.– **Los contenidos:** Desde el primer momento hemos insistido en que el teatro no es sólo un lenguaje comunicativo sino que es también un arte y, por tanto, tiene contenidos programables que se van integrando en la evolución del niño.

C.– **La metodología:** La aplicación del programa en cada sesión tiene tres momentos.

El **calentamiento** es la puesta en situación del alumno para tomar conciencia del tipo de expresión que se le propone. En la preadolescencia, por el contrario, es una preparación previa a la actividad posterior, y en la adolescencia, con este mismo sentido, se trata de ejercicios preparatorios pero orientados ya a las actividades específicas.

El **núcleo de la actividad** recoge lo que es propiamente la expresión dramática. Más que aprendizaje, es un contacto inicial con el medio vinculado al ejercicio de los elementos básicos: Acción, personaje, conflicto y texto dramático. A esto se le añade la posibilidad de optar por aspectos más correctos o complementarios: música aplicada, audiovisuales, escenografías y decoración, maquillaje y vestuario, mimo y pantomima, títeres y máscaras, biblioteca.

Con la **evaluación** pretendemos la autoevaluación del propio alumno para poner de manifiesto:

- Su madurez humana.
- La calidad estética de su expresión.

De 10 a 13 años la evaluación recae sobre adquisiciones de los aprendizajes básicos, de inteligibilidad del medio y proyecciones. De 14 a 18 años se propone una evaluación teniendo en cuenta la intencionalidad, la validez en el uso de las técnicas y el dominio de las técnicas de cara a las propias actitudes motrices.

D.– **La evaluación.** Al referirnos a la evaluación, preferimos hablar de criterios de evaluación más que de evaluación propiamente dicha, porque nuestra programación es de largo plazo. En realidad esos criterios son:

- a) ¿Las actividades logran los objetivos?
- b) ¿Las actividades son significativas?

En definitiva, nuestra asignatura de D y T pretende:

- Crear escuela de espectadores.
- Participación y toma de decisiones en grupo.
- Desarrollo de la expresividad.

«Estructurar la materia es necesario para que tenga coherencia. Un taller conducido a ciegas resulta inútil y frustrante. La edad de los participantes es sólo un criterio parcial y relativo. Los especialistas consideran que impulsar el progreso de cada individuo y del conjunto necesita aciertos metodológicos desde el comienzo. Por ejemplo, hay que encontrar el equilibrio entre el trabajo personal, en equipo y colectivo.» (Tejerina, I., 1994, 244)

Insistimos en que el instrumento básico que pone el niño y el joven en funcionamiento en el juego dramático es el cuerpo, con lo que esto conlleva de inhibición, timidez y descubrimiento. Después del juego podemos pasar a la improvisación, que se centra en la experiencia real del alumno y nos permite observar los conflictos que bloquean la expresión creativa.

«Pero esta actividad prepara a los chicos para dar un paso más, avanzar cualitativamente: es el momento en que aparece la necesidad de comunicar, de confrontar, de intercambiar los propios conocimientos con la realidad.» (Alberti, J.A., 1986, 12 a 16)

Sin el propósito de una relación completa, algunas pautas importantes que deben presidir el taller de juego dramático, si se aspira a ofrecer las condiciones idóneas para que cada niño se pueda desarrollar al máximo, son las siguientes:

- El juego tiene que ser placentero, gratificante y libre.
- Libertad de participación.
- Equilibrio entre lo individual y colectivo.
- Un local amplio y sin obstáculos.
- Eliminación de juicios y prejuicios.
- Reglas mínimas.
- Basarse en el interés y experiencia del alumno.

Para finalizar, *G. Barret (1986, 65 a 69)* en su **Pedagogía de la expresión dramática**, propone tres nociones básicas para un Proyecto de este tipo:

- 1. Lúdico:** la Pedagogía del juego como una actividad física o mental gratuita cuya meta es el placer que proporciona. Es importante el comportamiento del profesor.
- 2. El proceso:** en el juego dramático lo que importa es lo que ocurre mientras se ejerce la actividad de juego.
- 3. La polisemia:** en las áreas expresivas no se puede plantear un saber objetivo, único, esperado. La respuesta a una proposición es siempre diversa.

Este artículo expone y compendia a la perfección los pilares pedagógicos en los que se ha basado y se basa nuestro trabajo en la optativa de D y T.

UN AMBICIOSO PROYECTO PARA UNA POBRE OPTATIVA

(Publicado en *Ñaque* N° 28, 2003, págs. 42 a 44)

(Cutillas, V., Morató, P., y Rizo, M.)

INTRODUCCIÓN

Desde la concepción amplia que adquirimos del concepto de “Drama” (siguiendo las teorías de F. Bercebal) como una materia que abarca todo tipo de expresividad, la optativa de Dramatización y Teatro del Instituto de Educación Secundaria de Sedaví se embarcó hace varios años en un nuevo proyecto de investigación y experimentación progresivo, cuyos resultados más “espectaculares” estamos revelando paulatinamente en las páginas de esta revista. Sin embargo, el proyecto es bastante más ambicioso y, a veces, menos reconocible a simple vista. Para resumirlo, podríamos concretarlo en cuatro aspectos básicos que desarrollamos brevemente a continuación.

1. Animación sociocultural.

- A) A través de esta Optativa se organiza cada año un ambicioso **Certamen Literario Comarcal** que ya va por su 6ª edición. Hasta ahora las modalidades para participar los alumnos de Secundaria eran narrativa y poesía, pero este año incorporamos la modalidad de drama. Somos conscientes de que la escritura dramática es muy dificultosa para ellos, aunque se está trabajando desde el área de Lenguas y la propia optativa de Dramatización y Teatro. Los premios son muy apetecibles, y tanto el certamen como el acto público de proclamación de ganadores tiene un amplio eco social y mediático. Cada dos años se publica una Revista con los textos ganadores y colaboraciones de profesores.
- B) **Recitaciones poéticas:** Con ocasión del Día de los enamorados, del día de la Mujer o algún centenario de poetas, organizamos recitales temáticos o de autores (el amor, la adolescencia, Machado, recorrido diacrónico de poemas medievales al S. XX, etc.), todo ello en un espectáculo multimedia con retroproyectores, diapositivas, música grabada o en directo...
- C) **Viaje culturales:** Asistencia a todo tipo de obras teatrales en Valencia, viajes a Almagro, Segóbriga, Tarragona, Alicante, Sagunto, Soria, Burgos, Logroño, Albaida... con la finalidad de conocer edificios teatrales, museos, etc.
- D) **Colaboración con el Casal Jove** (Casa de la Juventud): Estrecha colaboración para grabar en vídeo y editar los actos culturales del Centro, la participación en Cinema Jove

2002, talleres de teatro y audiovisuales compartidos, talleres comunes ciertos días del curso, etc.

- E) Animación carnavalera, navideña y Día del Libro:** Con la impronta de las performances y el happening anglosajón preparamos una actividad en Carnaval basada en la Batalla de D. Carnal y D^a Cuaresma. Desde hace 4 años, antes de Navidad, se adorna el Instituto, se cantan villancicos y también los alumnos de Dramatización y Teatro se visten de Papá Noel y reparten regalos. El Día del Libro organizamos una charla–coloquio con un escritor–a famoso de libros juveniles y un mercadillo de compra–venta de libros usados y nuevos.

2. Interdisciplinariedad.

Desde que se implantó esta Optativa en la ESO, hemos insistido en su aspecto globalizador, implicando a todas las Áreas del Centro con el elemento denominador común de los temas transversales.

- A) Área de lenguas:** Asistencia a obras de teatro y realización de obras en el Centro en coordinación con el Departamento de Inglés y Clásicas. Sin olvidar que esta Optativa se integra en el Departamento de Lengua Castellana y completa el currículum de esta materia.
- B) Área de Educación Física:** Nos ayudan a preparar la expresión corporal y las coreografías.
- C) Área de Sociales:** Participan cuando necesitamos usar el retroproyector, diapositivas de Arte o cuando tratamos temas éticos e históricos.
- D) Área de Ciencias:** Es el área más olvidada hasta ahora. Este curso ya hemos roto esa dinámica, trabajando en coordinación con Matemáticas, como describiremos en otro artículo.
- E) Optativa de Audiovisuales y Redacción de Prensa:** Grabación y edición de actos culturales y obras de teatro que conservamos en nuestra videoteca. Colaboraciones mutuas para elaboración de vídeos cortos y documentales para concursos internos o premiados en Cinema Jove de la Conselleria d'Educació Valenciana. También vídeos para el Proyecto Comenius con Portugal e Italia.
- Colaboración con el Periódico y la Radio de Sedaví, con la televisión comarcal, periódicos y radios valencianos para entrevistas y reseñas de actos en el Instituto. Colaboración especial con el periódico del centro “El Bac”.
- F) Áreas de Plástica, Música y Tecnología:** Esta ha sido a lo largo de los años la colaboración más fructífera, entre las que cabe destacar: elaboración de decorados y tramoyas, elección de música grabada o acompañamiento orquestal en directo.

3. Innovación de técnicas dramáticas.

No podemos innovar con calidad si primero no conseguimos una inversión monetaria importante. Inversión de esfuerzo, tiempo e ilusión de los profesores de Dramatización y Teatro; visión de futuro y generosidad del AMPA, el Consejo Escolar, la Junta Directiva y el Claustro del Centro.

Así, hemos reformado todo el telón y su tramoya, las barras de luminotecnía, el equipo de sonido, la moqueta, decorados, el sistema de cortinas en ventanas y puertas. Hemos enriquecido el atrezzo del armario de teatro y el costoso sistema de luz negra. Entre este curso y el próximo queremos experimentar con teatro de sombras y marionetas.

4. Intervención psicopedagógica.

Es la innovación más delicada de diseñar, coordinar y poner en práctica. El mismo currículum de la Optativa según el Decreto de la Generalitat Valenciana contiene una versión muy acertada de las técnicas dramáticas como posible ayuda educativa eficaz para el desarrollo de la personalidad adolescente. También el desarrollo integral del alumno (intelectual y emotivo) está contemplado en la LOGSE y recogido en el PEC y en el PCC del Instituto. Valorado todo ello, los profesores de Dramatización y Teatro propusieron al Departamento de Lengua Castellana aprovechar dichos recursos para trabajar en conjunción con el Departamento de Orientación. Puestos de acuerdo ambos departamentos con el Jefe de Estudios, se puso en práctica un primer proyecto experimental que abarcó tres ámbitos fundamentales dentro de los alumnos con necesidades educativas especiales y de la Educación Compensatoria:

- A) **Alumnos extranjeros no hispanohablantes:** El número de los mismos aumenta cada año y esta signatura es ideal para expresión oral y escrita.
- B) **Alumnos que no siguen el currículum ordinario y/o con problemas de adaptación al sistema escolar:** La dinámica del trabajo en grupo favorece su autoestima y socialización; la expresión corporal y la improvisación los relaja y desinhibe.
- C) **Alumnos problemáticos en disciplina:** Esta Optativa es muy movida y variada, favorece la motivación, es muy relajada en disciplina; presenta muchos matices para “enganchar” a estos alumnos. Algunos descubren su liderazgo.

Como **conclusión**, añadiremos algo que todos sabemos y es el enorme esfuerzo que todo esto conlleva; esfuerzo no reconocido ni remunerado por la Administración. Desvelos, polémicas, enfados, estrés, errores, todo ello forma la parte negativa de la labor aquí descrita, porque trabajamos con material humano, y ya se sabe...

Pero también vamos “haciendo camino al andar” que confiamos nos conduzca a una meta valiosa: **La verdadera calidad en la educación.**

2.2.1. Los Objetivos.

Los objetivos propuestos para las actividades dramáticas

«Insisten que los procedimientos utilizados han de servir para desarrollar en el alumnado la autonomía personal, la autoestima, la creatividad, la capacidad de expresión de ideas y sentimientos mediante el lenguaje teatral.» (Tejedo, F., 1996, 14)

Dado que queremos desarrollar una formación integral en los alumnos, el proceso de aprendizaje interviene en los siguientes aspectos:

- Aspecto PSICOMOTRIZ
 - En torno al dominio del cuerpo.
- Aspecto PSICOLÓGICO Y AFECTIVO
 - Desarrollo de la autoestima.
 - Educación y maduración de los sentimientos.
- Aspecto INTELECTUAL
 - Educación de la percepción e imaginación.
 - Capacidad crítica de la realidad.
- Aspecto RELACIONAL Y SOCIAL
 - La comunicación con los demás y la integración en el grupo.
 - La relación en el entorno social.
- Aspecto ESTÉTICO
 - Conocimiento teórico y práctico del teatro como arte creador.
 - El teatro como propulsor de valores que mejoren la sociedad.

Los objetivos que queremos alcanzar son los mismos que los de la “Charte de Belgrade” en 1975, es decir, ayudar al individuo y al grupo a:

1. Tomar conciencia de su entorno global y de los problemas que están relacionados con él, y sensibilizarle con estas cuestiones.
2. Adquirir una comprensión fundamental del entorno global, de la presencia de la humanidad en este entorno, de la responsabilidad y del rol crítico que le incumba.
3. Adquirir valores sociales, interés por el entorno social, motivación para participar activamente en la protección y la mejora del entorno.
4. Adquirir competencias necesarias a la solución de los problemas.

5. Evaluar los recursos educativos, sociales y estéticos.

Varios autores coinciden en que dos son los objetivos de la D y T en el aula: el de la percepción y el de la expresión. El primero hace referencia a la observación de la realidad, a su percepción y a la búsqueda de la sensibilización del alumno. Por su parte, la expresión es entendida como experimentación y en último término como representación.

Además, los objetivos deben cumplir con estos requisitos:

- 1) Ser realistas y susceptibles de ser traducidos en experiencias de aprendizaje en el aula.
- 2) No ser enunciados globales.
- 3) Ser susceptibles de evaluación.

2.2.1.1. Objetivos Generales. (Lázaro, J., 2001, 16)

El desarrollo de esta materia debe contribuir a que las alumnas y los alumnos adquieran las siguientes capacidades:

1. Integrarse de forma activa y placentera en un grupo de trabajo.
2. Descubrir la acción como materia de representación y juego.
3. Integrar de forma armónica otros lenguajes artísticos asociados al teatro.
4. Interpretar, conociendo y practicando de forma sistemática, técnicas de representación.
5. Potenciar la creatividad a partir de distintos supuestos al servicio de la Dramatización.
6. Conocer y utilizar textos de la literatura para analizar y comprender su estructura formal, sus contenidos temáticos y sus valores estéticos.
7. Analizar conceptos, temas o sucesos del entorno personal, social y cultural y expresar la percepción de estos hechos a través de la proyección de la personalidad en roles y personajes.
8. Participar en los espectáculos teatrales disfrutando y valorando los diversos elementos dramáticos.
9. Aprender a valorar las acciones convencionalmente representadas como expresión de ideas, sentimientos, temores y esperanzas.
10. Valorar el propio cuerpo en su conjunto, como instrumento de expresión, de comunicación, de creación y de juego.
11. Reconocer el valor comunicativo de las representaciones dramáticas.
12. La actividad escénica se transformará en una disciplina instrumental de las demás asignaturas en tanto tiende a lograr una buena comunicación oral y escrita.
13. Desarrollará por último un espíritu de tolerancia y de interés hacia los demás.

2.2.1.2. Objetivos específicos.

– Recuperación y conocimiento del cuerpo.

El cuerpo es punto de partida como manifestación de nuestra experiencia y vehículo de acción.

1. La Comunicación.

- Valoración y conocimiento en profundidad de la comunicación no verbal en todas sus manifestaciones.
- Valoración del lenguaje oral como un vehículo de expresividad de enorme virtualidad, así como conocimiento de los distintos registros del lenguaje a través de la caracterización de personajes.
- Desarrollo de la expresión oral.
- Desarrollo de la expresión escrita.

2. El pensamiento autónomo.

- Afirmación del yo a través de la expresión de sí mismo.

3. La concentración y la atención.

- Desarrollo de la atención al entorno, su consiguiente desarrollo del espíritu de tolerancia y de crítica.

4. El sentimiento de grupo.

- Desarrollo del sentido “social” del alumno, pues el teatro es tarea de conjunto.
- Desarrollo del sentido ético y cívico a través de los temas que el teatro necesariamente suscita y recoge.

5. Las emociones.

- Su desarrollo, entrenamiento y control es un objetivo primordial de la D y T.

6. Desarrollo del sentido estético de los alumnos.

Pilar Bayón (2003, 105) desglosa los siguientes objetivos específicos para Secundaria:

- Potenciar la comunicación oral y gestual.
- Aumentar el vocabulario, buscar la creatividad y el uso correcto del lenguaje.
- Favorecer la convivencia y la socialización.
- Aceptarse a uno mismo, según sus posibilidades y limitaciones.
- Vivenciar conflictos, roles, papeles... aprender a crecer aceptándose a sí mismo en la relación con los demás.

- Desarrollar la capacidad de expresión.
- Conocer el esquema corporal y aumentar sus propios recursos de expresión.
- Aumentar la capacidad de observación.
- Fomentar y potenciar la creatividad.
- Potenciar la sensibilidad del alumno, a través de la formación de los cinco sentidos.
- Aprender a vivir divirtiéndose y jugando libre y creativamente.

2.2.1.3. *Objetivos operativos.* (Eines, J. y Mantovani, A., 1997, 151)

- El personaje: forma de encararlo a través de la práctica.
- Aparición de los distintos roles técnicos teatrales en las distintas etapas (autor, actor, escenógrafo, espectador y crítico).
- Paso por todos los roles técnicos teatrales.
- Diferenciar la ficción de la realidad.
- Manejar el espacio escénico.
- Evaluación para realizar por el alumno.
- Evaluación para realizar por el profesor.
- Planificación por el alumno con asesoramiento del profesor.

Ese es el gran objetivo de la actividad teatral en el aula: el desarrollo creativo de la personalidad de los alumnos y alumnas en su relación con el medio y con el grupo, en la elaboración individual y grupal de actividades en las que la creatividad sea el hilo conductor y el objetivo, y no ningún otro fin que suponga situar la actividad teatral en posición ancilar o subalterna para facilitar la asimilación de contenidos de “otras” asignaturas.

2.2.2. Los Contenidos.

El informe de la UNESCO *La educación encierra un tesoro* es un extraordinario documento que permite reflexionar sobre los procedimientos en el marco general de la educación para el siglo XXI, educación que debe preparar a las futuras generaciones para atender a las exigencias de un mundo en permanente cambio. Esta educación, concebida como un todo, se estructura en torno a cuatro aprendizajes fundamentales de conocimiento: *aprender a conocer* para permitir descifrar la realidad y adquirir una autonomía de juicio; *aprender a hacer* para influir en el propio entorno y poner en práctica los conocimientos adquiridos; *aprender a vivir juntos* para desarrollar la comprensión de los demás y evitar los conflictos o el permitir solucionarlos de forma pacífica; *aprender a ser* para tener libertad de pensamiento, juicio, sentimientos e imaginación.

- **La necesidad de una educación estética.**

La educación artística puede establecerse, en relación con la educación en general, desde tres perspectivas diferentes:

- Educación por el arte: el desarrollo de la sensibilidad mediante un contacto continuado con el arte coopera al perfeccionamiento integral del individuo.
- El arte es, en cierta medida, el fin de la educación.
- La educación estética ha de buscar el perfeccionamiento integral del educando a través del ejercicio de su actividad creadora.

«El arte es visto como fuente de creatividad y medio de expresión, pero también como un modo creativo de acceder a conocimientos, de organizarlos en un todo coherente, integrado. Es un lenguaje, y por esto es un factor de construcción de la personalidad, del carácter de la identidad.»
(Alabau, A., 2002, 36 a 38)

Comprobamos cuán lejos está aún el teatro de nuestras aulas, si nos atenemos al escaso interés y al desconocimiento real manifestado por el profesorado en general y si rastreamos la mayoría de los materiales curriculares que circulan por nuestros centros, los cuales o bien lo abordan desde presupuestos tradicionales al considerar sólo el texto, o bien tiene el teatro una mínima atención en relación a otros contenidos, cuando no es la pobreza de actividades la tónica general. Sin embargo –justo es decirlo– algunos profesores y profesoras, al igual que determinadas editoriales, apuestan decididamente por el teatro, en especial sobre el espectáculo, considerándolo, por lo tanto, muy adecuado desde el punto de vista didáctico.

El contenido conceptual de los cursos de teatro y educación teatral se fundará en una enseñanza que tendrá en cuenta:

- la pedagogía de base;
- la orientación comunitaria;
- la experiencia concreta, directa;
- la explotación de las posibilidades espacio temporales;
- la interdisciplinariedad;
- el trabajo en grupo.

Debido a las características esenciales de esta asignatura, los **contenidos procedimentales y actitudinales** son los que realmente vamos a manejar con el alumnado como forma o estrategia de que asimilen los contenidos conceptuales. De ahí la gran importancia de programar muy bien los proyectos, tareas, ejercicios y actividades.

Solamente tienen categoría de procedimientos, aquellos que reúnan estas tres características:

- Referencia a una acción.
- Ordenar las acciones en fases sucesivas.
- Conseguir un resultado.

• Criterios de selección.

Para seleccionar los procedimientos en cualquiera de los niveles anteriormente reseñados (etapa, ciclo, curso), se pueden utilizar diversos criterios. El primero puede ser el que atiende al ámbito de estudio y trabajo de las propias áreas de conocimiento en las que se diversifica el saber científico y cultural de la secundaria. El segundo es el que atiende a un sentido psicológico, sociológico o pedagógico, considerado fundamental para potenciar el desarrollo integral de la persona al capacitarla para su integración activa en la sociedad. En el apartado de metodología, a continuación, veremos técnicas y estrategias procedimentales.

Respecto de los **contenidos actitudinales**, también en las páginas siguientes tendremos oportunidad de estudiarlos a través de los temas transversales. Nos proponemos, gracias a las dinámicas que plantearemos, fomentar y poner el acento en las siguientes actitudes (*Hernández, V., y Rodríguez, P., 2000, 31 a 34*):

- Capacidad de disfrute y alegría.
- Desinhibición.
- Disponibilidad.
- Cooperación.
- Empatía.
- Confianza.
- Encauzar la agresividad.
- Sensibilidad.
- Atención, memoria, agilidad mental.
- Superación.
- Respeto.
- Imaginación.
- Comunicación.
- Interiorización.
- Integración.

En esta etapa educativa, podríamos hacer hincapié en otros aspectos más teatrales, aparte de los posibles para Educación Infantil y Primaria.

- La creación del personaje.
- El texto.
- La improvisación.

2.2.2.1. Contenidos generales. (Cervera, J., 1996, 11)

A) Contenidos conceptuales.

- Creación de acciones y situaciones para representar. Individual y colectiva.
- Cultivo de los distintos recursos expresivos corporales –voz, gesto, posición, movimiento, ritmo, canto– conjunta o separadamente en atención a la representación.
- Conocimiento de los apoyos materiales: utilería, escenografía, iluminación, música incidental, efectos especiales, para la expresión y creación de acciones.
- Conocimiento de la relación de dependencia y diferencias entre la Dramatización y el teatro.
- Planteamiento del proceso de creación dramática a partir de determinados supuestos: de una palabra, de un objeto, de un hecho o situación, de una frase, de una copla...
- Conocimiento de los distintos estilos de tratamiento e interpretación dramática.

B) Contenidos procedimentales.

- Creación de personajes. Caracterización. Interpretación.
- Creación de conflictos.
- Creación de espacios a partir del espacio.
- Creación de épocas a partir de la época.
- Creación de argumentos originales y a partir de textos no dramáticos preexistentes.
- Creación a partir de títeres y marionetas. Sombras chinescas. Máscaras.
- Recitales. Animación socio-cultural.

C) Contenidos actitudinales.

- Valorar la coordinación de los distintos recursos expresivos: expresión lingüística, expresión corporal, expresión plástica, expresión rítmico–musical.
- Valorar el contenido dramático de una situación, de una viñeta, de un texto como puntos de partida para la creación.
- Valorar la creatividad como instrumento de la Dramatización.
- Valorar el espíritu de colaboración que engendra el trabajo dramático en grupo.
- Valorar el comunicar y el compartir estados afectivos exteriorizados por la Dramatización.

- Fomentar el gusto por el teatro.
- Potenciar el análisis del teatro y los espectáculos dramáticos o paradramáticos desde distintos supuestos mentales y creativos.
- Confianza en las propias capacidades de expresión y comprensión.
- Respeto y paciencia, capacidad de escucha.

2.2.2.2. Contenidos específicos y operativos.

Parece evidente que la mejor manera de facilitar la consecución de estos objetivos consiste en plantear la actividad como una materia de contenido específico, eminentemente práctico y que podemos expresar mediante grandes bloques temáticos que en ningún caso son un temario obligatorio, sino un abanico de posibilidades donde poder trabajar. La relación de actividades de los bloques anteriores en ningún caso pretende ser exhaustiva. La enumeración tendrá que ser completada según los intereses particulares del profesor o coordinador de la actividad y según los intereses del grupo de alumnos o participantes.

A. El cuerpo. (*Lázaro, J., 2001, 20 y 21*)

Los contenidos se refieren a todas aquellas técnicas que potencien el cuerpo como medio de expresión y comunicación.

- Relajación.
- Respiración.
- Concentración.
- El cuerpo y sus cinco sentidos.
- El cuerpo en movimiento (desplazamientos). Ritmo.
- El cuerpo como medio de expresión. Lenguaje corporal.
- El cuerpo en relación con los objetos.

B. La voz.

- Juegos con el sonido.
- La dicción expresiva.
- Lecturas individuales, dialogadas, corales...
- Lectura o dicción interpretativa de los textos.

C. El conflicto.

- Conocimiento del principal elemento del esquema dramático a través de la técnica de la improvisación.

D. La dramatización.

- Conocimiento y experimentación de los elementos del esquema dramático (argumento, tema, conflicto, personaje, espacio, tiempo).
- Creación de historias a partir de diversos estímulos.
- Creación y caracterización de personajes.

E. El texto.

- Creación individual y colectiva de textos.
- Adaptación y modificación.
- El texto y su traducción a lenguajes dinámicos.

F. El montaje teatral.

- Participación en la elaboración de un montaje teatral en donde valoramos el teatro como un proceso interdisciplinar en el que convergen diversos lenguajes expresivos (escenografía, iluminación, música...).

G. Asistencia a espectáculos.

- Comprende cualquier actividad con tendencia a formar al alumno como espectador.

2.2.2.3. Contenidos relacionados de la D y T con Lengua.

Ya hemos repetido varias veces a lo largo de la tesis que somos profesores de Lengua Castellana y Literatura, de Secundaria, por tanto queda patente que nuestra experiencia como profesores de D y T está unida indisolublemente al Departamento de Castellano, y que sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación, van de la mano con la asignatura instrumental.

«Juego dramático y teatro, dos caras de una moneda de alto valor educativo, son los temas que este monográfico presenta como primer paso de acercamiento a esta actividad compleja y de gran calado pedagógico. Hacerlo desde el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura resulta a todas luces lógico y obligado. Sin embargo, no conviene olvidar que las potencialidades de la expresión dramática sobrepasan ampliamente los objetivos que esta área de enseñanza propone como suyos, para incardinarse en el amplio terreno de la educación y la interdisciplinariedad.»
(Lomas, C. y Ruiz, V., 1999, 5 a 8)

C. Lomas y V. Ruiz califican el texto dramático como objeto que puede ser estudiado desde la pragmática:

- A través de la *pragmática enunciativa*, o lingüística de la enunciación, describiendo las relaciones existentes entre ciertos datos internos del enunciado y ciertas características del aparato enunciativo (emisor/receptor/situación de enunciación) Considera que la

especificidad de la comunicación teatral debe abordarse en primer lugar como dispositivo enunciativo. En él los polos de recepción y de emisión se duplican en papeles diferentes que interactúan en distintos planos.

- A través de la *teoría de los actos de habla*, consagrada al estudio de los “valores ilocucionarios” que servirá de marco de análisis, en cuanto que en el teatro “decir” es “hacer”: la palabra dramática está completamente al servicio de la acción, que a su vez tiene lugar en gran medida a través del lenguaje.

Los factores de intención, sentido y efecto ligados al gesto y al texto, al tono y la situación, encuentran en la representación dramática un campo de experimentación y análisis inigualable.

- Puesto que el texto teatral funciona como una secuencia estructurada de “réplicas” a cargo de diferentes personajes, es decir, como una especie de “conversación”, la *pragmática conversacional*, interesada en el estudio de ese tipo de interacciones comunicativas, ofrece un excelente soporte conceptual al análisis y a la reflexión sobre la comunicación cotidiana.

Si repasamos los bloques de contenidos que conforman el currículum del área de lengua y literatura, tanto en educación primaria como en secundaria obligatoria, comprobamos que todos ellos son susceptibles de ser abordados desde la dramatización.

A) La lengua en la comunicación interpersonal.

La situación dramática es idónea para analizar el acto comunicativo y analizar, así, los intervinientes, sus roles y relación, el contexto espacio-temporal, la intencionalidad (objetivos) y la adecuación del mensaje (estrategias lingüísticas). La creación por parte de los alumnos de estas situaciones en las que se tengan en cuenta los elementos que intervienen ayudará a profundizar sobre la comunicación y sus pautas.

Conocimiento y uso de lo paralingüístico (dicción), cinésico (gestos) y proxémico (distancias), –signos verbales y no verbales de la comunicación –a partir de situaciones teatrales.

Conocimiento y uso de la tipografía y puntuación con las que reflejar por escrito una situación teatral; al fin y al cabo, adaptar a la escritura lo oral.

Motivados por el texto/espectáculo, producción de un sinfín de textos (instancias, cartas, anuncios, críticas...) y esquemas textuales (narración, descripción, exposición, argumentación...)

- **Comunicación oral** (*Vázquez, F.J., y Carballar, A., 1999, 28 a 32*).

La dramatización nos permite practicar la expresión y comprensión oral desde dos perspectivas distintas: una real y otra ficticia. El proceso de creación dramática es un trabajo grupal y, como tal, exige la puesta en común y el debate para llegar a decisiones

compartidas. Ello nos llevará a practicar estructuras textuales orales, tales como la conversacional, la expositiva o la argumental. Por otra parte, la interpretación de personajes resulta una ocasión idónea para combatir actitudes de retraimiento o timidez que imposibilitan una expresión oral satisfactoria. También supone una buena excusa para insistir en la correcta pronunciación y entonación de las frases, la adecuación del texto al contexto, la capacidad de reacción y fluidez verbal, la capacidad de escucha...

– **Comunicación escrita.**

El juego dramático conlleva una serie de tareas que necesariamente se valen de la expresión escrita. En primer lugar, la organización de una acción dramática exige la confección de un esquema o una ficha-resumen que concrete sus elementos básicos (personajes, espacio, tiempo, conflicto y tema). En segundo lugar, tras la presentación de un conflicto mediante la técnica de la improvisación, es conveniente abordar una tarea algo más compleja consistente en plasmar la acción a través de guiones escritos. Todo ello nos va a permitir desarrollar contenidos como el resumen, las estructuras textuales descriptivas (descripciones de personajes, de lugares, de ambientes...), la estructura narrativa, los aspectos formales y normativos de la expresión escrita... También, la lectura de textos teatrales potenciará la capacidad de comprensión e interpretación de los textos escritos.

B) El discurso literario.

Leer textos teatrales y asistir a representaciones favorecerán la educación de la sensibilidad y de la actitud crítica ante contenidos ideológicos, fin último de este bloque de contenidos. Igualmente, el conocimiento de autores, tendencias, movimientos, obras de la tradición literaria, etc. La lectura expresiva y la dramatización ayudarán a entender las situaciones de los personajes y sus contradicciones, que son, al fin y al cabo, las nuestras. Leer textos teatrales permitirá identificar el género dramático y analizar sus peculiaridades retóricas. No sólo de este género: las adaptaciones de un género a otro ayudarán a entender las estructuras y los componentes de cada uno. El acercamiento externo a la obra literaria puede comprenderse mejor aplicado al teatro, como texto y como espectáculos y a sus condicionamientos históricos, estéticos, morales y políticos.

La práctica teatral permite un acercamiento vivencial al teatro como género literario. Conocer las estructuras interna y externa, así como los elementos básicos que configuran un texto dramático, facilitará una mayor comprensión de las obras clásicas y actuales. En un momento en el que la visión historicista de la Literatura está muy cuestionada, la escenificación de fragmentos de épocas y autores representativos de la historia del teatro viene a ser una alternativa con múltiples posibilidades.

C) La lengua como medio para la adquisición de conocimientos.

El acercamiento a los textos dramáticos y a los espectáculos teatrales y a sus contextos histórico–sociales conectará al alumnado con materiales tradicionales (bibliografías, diccionarios, enciclopedias, etc.), pero también, revistas, periódicos, programas de mano, carteles, vídeos, casetes, etc. (el teatro es algo actual y vivo) Así entrará en contacto con documentos orales y escritos de los que extraer información para poder elaborar resúmenes, cuadros sinópticos, entrevistas, bases de datos, fichas, exposiciones orales...

D) La lengua en los medios de comunicación.

El objetivo fundamental de este bloque es analizar e interpretar críticamente el discurso de los medios. El análisis semiótico del espectáculo teatral puede ayudar a entender situaciones codificadas y artificiales que la publicidad engendra. Posibilidad, por lo tanto, de analizar los procedimientos retóricos verbales y no verbales de la publicidad a partir del espectáculo teatral.

A su vez, la asistencia al espectáculo puede motivar a construir textos de esos medios: reportajes, entrevistas, anuncios, críticas, carteles...

E) Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

El lenguaje dramático presente como rasgo significativo la utilización de diferentes lenguajes para producir un mensaje. Junto al lenguaje verbal, hace uso del lenguaje corporal y gestual, del lenguaje de la imagen y del lenguaje musical y sonoro. Así, la práctica dramática nos permite la interpretación y producción de mensajes en los que se combina la comunicación verbal y la comunicación no verbal.

Podemos concluir, pues, que la dramatización y el teatro dentro del área de Lengua y Literatura son, a la vez que un contenido, una estrategia idónea para hacer que la enseñanza integrada de la lengua y la literatura sea una realidad.

Por otra parte, la actividad teatral supone en sí misma una actividad interdisciplinar en la que concurren la expresión verbal, la expresión plástica y visual, la educación musical y la educación corporal, así como contenidos propios de otras áreas (ciencias sociales, ciencias de la naturaleza...) y de los ejes transversales (educación ambiental, educación para la salud y el consumo, educación para la igualdad de oportunidades...).

F) La lengua como objeto de conocimiento.

La teatralización de situaciones comunicativas nos permite ilustrar ciertos temas de reflexión sobre el uso de la lengua. Así, lo que respecta a la elección de una variedad lingüística (estándar,

dialectal, local) o un registro familiar o no familiar, propicia un debate sobre la necesidad de adecuación de los personajes a su contexto geográfico, social o situacional.

Al trascender la reflexión lingüística el marco de la oración e incorporar los factores contextuales del discurso, la situación teatral es idónea para poder estudiar el lenguaje, al ser un lenguaje “situacional”: marcas lingüísticas que hacen referencia al contexto y a los interlocutores y marcas de adecuación (deícticos espacio–temporales, personales y de tratamiento), construcción de la coherencia del discurso (diferentes signos del texto y del espectáculo con valores sinonímicos, antonímicos, polisémicos...), sintaxis y semántica de la lengua oral, niveles de uso del lenguaje, etc.

G) La lengua y los hablantes.

A partir de una adecuada selección de los textos se podrán rastrear, identificar y corregir situaciones de discriminación (social, sexual, lingüística...) y comportamientos verbales y no verbales discriminatorios. Y el enfoque de trabajo que se puede hacer de los textos teatrales lo permite en mayor medida que otros géneros y tipologías textuales, en cuanto que la dramatización o lecturas interpretativas obligan a asumir en ese momento el rol del personaje y así comprender en “propia carne” las situaciones injustas. Además, generalmente los textos teatrales utilizan variedades lingüísticas sobre las que ahondaremos para reconocer su valor funcional en relación con diferentes contextos de uso.

2.2.2.4. La Transversalidad: La educación en valores.

A través de la programación y desarrollo de estos contenidos se pretende que los alumnos y alumnas elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y los conflictos sociales, personales y de relación para que posteriormente sean capaces de adoptar frente a ellos actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos. Los ejes transversales hacen referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva. Su presencia en el ámbito escolar nace de las demandas concretas de diferentes grupos o movimientos sociales (ecologismo, feminismo, pacifismo...) y de las exigencias más difusas de la sociedad en general.

La Ley Orgánica de Ordenación General del sistema educativo (LOGSE), en su título III, dispone que la actividad educativa, entre otros objetivos y funciones, se dedicará al siguiente principio: “*La formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y profesional*”.

La referencia explícita de la LOGSE para la educación en valores viene motivada, básicamente, por el hecho de que éstos, los valores, son ingredientes de la vida humana y, por lo

tanto, indispensables para vivir humanamente. De ahí, y puesto que todos estamos implicados en la tarea educativa, el deber que tenemos de conseguir una educación integral de los alumnos, y que debamos prestar una atención especial a los valores en nuestro sistema educativo.

– **“Las artes modelan la actitud de los niños”**–
Magisterio Español, 13–XII–01, Pág. 26

El conocido por muchos como “violínista del siglo”, Yehudi Menuhin, partió del concepto educacional de las artes como instrumento de integración social. La Fundación que lleva su nombre introduce la Música, la Danza y el Teatro en las aulas, a través del Programa “Muse”, para luchar contra la violencia y el racismo.

– **“La Educación para la Paz forma parte de la Educación en Valores”**–
Magisterio Español, 3–IV–02, Pág. 16

– **“La UNED se preocupa por la Pedagogía de la Diversidad”**–
Magisterio Español, 19–IX–01

Bajo el título *Pedagogía de la Diversidad: creando una cultura de paz*, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en colaboración con el World Council for curriculum and instruction celebró, entre los días 10 y 14 de septiembre, un congreso sobre un tema de trascendencia no sólo para la Educación sino para toda la sociedad en general.

– **“La educación para la paz como educación global”**–
El Clarión STE N° 5, Nov. 2001, Págs. 4–5

La educación para la Paz ha sido entendida hace ya tiempo, en los foros de educadores que trabajan esta perspectiva, una dimensión útil de la educación como herramienta necesaria para el aprendizaje de habilidades sociales y metodologías para la resolución de conflictos (empezando por los del entorno socio-familiar y escolar). Esto la sitúa dentro de un conjunto de orientaciones que también se han manifestado dentro de las denominadas “transversales”, en un sentido global y emancipador de la educación.

– **“Pilar de Ávila: ‘La violencia también se aprende’**–
Magisterio Español, 21–XI–01, Pág. 5

El 25 de noviembre se celebra el *Día Internacional y Nacional para Combatir la Violencia contra las Mujeres*. Con motivo del mismo, el Instituto de la Mujer denuncia, una vez más, el trato discriminatorio que sufre el sexo femenino, en muchas ocasiones derivado de una Educación sexista.

– “*El adulto es el modelo para adquirir valores*”–

Magisterio Español, 3-IV-02

En todos los ciclos educativos se deberían desarrollar los contenidos transversales de Educación para la Paz y Educación Moral y Cívica. Estos contenidos impregnan, junto a otros, los contenidos del resto de las materias educativas, orientándolas hacia los valores éticos universales, en este caso concretados en actitudes y prácticas de tolerancia, convivencia democrática, respeto a la diversidad, diálogo y solidaridad.

El hecho más generalizado es que estos temas se trataban de forma aislada y circunstancial, pues no existía en la mayoría de los centros un planteamiento global, ni tenían un tratamiento didáctico continuado o suficientemente integrado en la actividad escolar; además, y por lo mismo, no resultaban eficazmente evaluados. Pero ahora, con la implantación regulada de los ejes transversales, la dispersión de las iniciativas y propuestas existentes tiene que ser sustituida por una propuesta coherente e integradora, aspecto que debe garantizarse mediante la programación transversal de estas cuestiones en las áreas.

Los valores, normas y actitudes que se plantean en los distintos ámbitos de transversalidad tienen entre sí una relación profunda, ya que todos ellos apelan a principios universales y fundamentales, como son la **igualdad** (en contradicción con cualquier tipo de discriminación y dominación), la **solidaridad** (frente a las distintas formas de explotación y de egoísmo), la **justicia** (contraria a situaciones de desprecio a los derechos individuales y colectivos), la **libertad** (como situación que supera cualquier modo de esclavitud y de falta de reconocimiento del ámbito propio de decisión), la **salud** (enfrentada a la desvalorización del propio cuerpo y del bienestar general), etc.

El carácter transversal de estas cuestiones implica que las mismas **deben impregnar toda la práctica educativa** y estar presentes en las diferentes áreas curriculares. Sin embargo, introducir en la enseñanza estas preocupaciones no significa desplazar las materias curriculares. Los objetivos y contenidos propios de la transversalidad han de adquirirse y desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva.

«Una novedad de esta línea de intervención es que aunque aceptamos la visión transversal de la educación en valores, proponemos su programación concreta dentro del currículum a partir no sólo de enunciarlos como objetivos, sino como contenidos». (Cerezo, F., 1999, 195)

El que la escuela no deba limitarse a enseñar conocimientos, sino educar para la vida, que decía Kant, ha sido un lema y una práctica reivindicados por todo movimiento renovador, desde Rousseau hasta la Escuela Nueva.

Freinet constataba, como hace la Reforma en curso, la necesidad de volver a reivindicar la función moral de la escuela, desdeñada en los últimos tiempos por enfoques técnicos–academicistas. De modo parecido, en los últimos tiempos, como propuesta alternativa al liberalismo (lo que lo acerca a posiciones manifiestamente conservadoras), se está defendiendo un **comunitarismo**, en que el papel de la educación sería el siguiente:

1. La educación es vista más como un asunto de iniciación de los niños en la **cultura del grupo**, en el sentido de desarrollar el carácter y las virtudes.
2. El objetivo central de la educación es el desarrollo del carácter, entendido como la adquisición de un conjunto de **virtudes**. Estas virtudes son constitutivas de la “vida buena” del individuo y conjuntamente del bien de la comunidad.

«Debido a que la actitud, como variable latente, no es susceptible de observación directa, tiene que inferirse a partir de creencias, sentimientos, intenciones o conductas: verbalizaciones o expresiones de sentimiento acerca del objeto, por afinidad o evitación, tendencia o preferencia manifiesta, etc.» (Bolívar, A., 1995, 74)

Esto significa que la formación en valores, p. ej. la paz y no–violencia debe ofrecerse dentro del pluralismo:

- Como propuesta opcional frente a otras inaceptables.
- Como propuesta plenificante para todos.
- Como argumento, testimonio y acción.
- Como propuesta de mínimos para la convivencia.

La acción educativa inspirada en los valores debe articularse en tres campos madurativos:

- El cognitivo: informaciones y argumentaciones.
- El afectivo: formación de identidades, testimonio e imitación.
- El conductual: experiencias y motivaciones.

«Y si se generaliza la violencia en las aulas, en las escuelas, es “porque vivimos en una sociedad dura, agresiva y violenta. La sociedad se desvertebra y acaba siendo un conglomerado de individuos a la deriva, sin autoridades moralmente creíbles y sin referentes colectivos.» (Fisas, V., 1998, 377)

Desde la educación para la paz se ha dicho siempre, y con razón, que hemos de educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alienación cultural y política. Desde la educación para la paz, el conflicto se asume como lo que es, un proceso natural de la vida. Tenemos que aprender a vivir con el conflicto. Puesto que el ser humano, como especie, depende de determinadas condiciones

físicas para poder pervivir, y esas condiciones requieren de la existencia de un medio que las haga posibles, resulta imprescindible comprender y reconocer la necesidad de preservar las condiciones ambientales de existencia.

A través de la **educación medioambiental** debemos orientar, concienciar y sensibilizar hacia un estilo de vida individual y colectivo más integrado y respetuoso con los procesos naturales de nuestro medio. El conjunto de agentes que afectan al comportamiento individual y social ante el medio ambiente, será uno de los condicionantes a tener en cuenta al enfocar la tarea de educación medioambiental. Entendiendo el medio ambiente como una interrelación de un sistema de efectos e impactos de orden natural, económico y social, que hay que aprender a valorar y descifrar. La educación ambiental debe intentar reconvertir a los ciudadanos hacia una nueva forma de vida educando en la solidaridad y el respeto hacia el medio ambiente. Educar ambientalmente nos llevará a un compromiso de actuación y de participación activa que sea favorable a la regeneración del medio ambiente.

Los contenidos y metodología de la D y T tienen mucho que decir en la programación de la Educación Compensatoria. En España esta Educación Compensatoria se implantó a raíz del Real Decreto 1174/198 el 27 de abril, para “*compensar a todos aquellos que tradicionalmente han sido marginados por el propio sistema*”. Se reconocía de esta forma que el sistema no llegaba a todos sus demandantes, produciendo graves secuelas en estos sujetos. No debemos olvidar que la educación compensatoria es una educación propiamente dicha, y que sus objetivos prioritarios serían los propios de cualquier otra educación como son: elaborar estrategias para mejorar y optimizar los ambientes deprivados; ofrecer los recursos materiales y personales necesarios; contribuir a la creación de iguales oportunidades educativas para todos, ofreciendo tratamientos diferentes y especiales para ello; posibilitar la adaptación de los sujetos a la sociedad.

«El niño deprivado sería aquel sujeto que pertenece a capas socioculturales más pobres presentando un mayor grado de dificultades tanto cognitivas como afectiva y emocionales. Por todo ello sus oportunidades de futuro desarrollo personal, escolar y laboral no son las mismas.»
(Castellano, R., 1999, 127)

2.2.3. La metodología.

2.2.3.1. Puntos de partida.

Lo más importante en las sesiones de trabajo es crear un clima de confianza y colaboración, superando los obstáculos que impiden una expresión libre de las experiencias y sentimientos del alumnado.

En efecto, trabajamos: (*Lafferrière, G., 1997, 22 a 24*)

- a) Primero con los reflejos orgánicos, es decir, el cuerpo dotado de sentidos (la fuente primera del aprendizaje);
 - b) Para continuar después con los reflejos intuitivos, es decir, el corazón bajo la influencia de las emociones y los sentimientos (la fuente sensible de la creación);
 - c) Para finalmente terminar con los reflejos racionales, es decir, la razón bajo la influencia de las palabras, los textos y la gente (las fuentes intelectuales de la investigación artística).
-
- **Una metodología activa.** El taller implica acción. El método es bien sencillo: acción–reflexión–acción. Entre todos hacemos, y al hacer vamos construyendo y creando.
 - **Una metodología basada en lo indirecto.** Desviar la atención del objeto pretendido para ponerla en un pretexto que llevará al participante al mismo fin sin que se de cuenta.
 - **Una metodología individualizada.** Colocar a cada participante en un programa que respete su proceso anterior y que corresponda a sus necesidades.
 - **Una metodología descentralizada.** No nos podemos guiar por un único rasero sino que hay que adaptarse a las particulares circunstancias de cada grupo y su entorno socio–cultural.
 - **Una metodología participativa.** El taller necesita la implicación de cada participante. Se basa en la actividad voluntaria y el compromiso personal de cada uno.
 - **Una metodología lúdica.** Permite colocar al participante en una situación de distensión, sin juicio de valores, sin sensaciones de ansiedad.
 - **Una metodología del adiestramiento.** Un trabajo educativo por objetivos, para permitir al participante acceder a un aprendizaje superior cuando está preparado para hacerlo.
 - **Una metodología personalizada.** Respetar el ritmo de aprendizaje y descubrimiento de cada participante.

2.2.3.2. El contenido de la instrucción.

Para que estas sesiones de trabajo impliquen una verdadera educación social, la sensibilización estética debe impregnar los ámbitos de la vida de los participantes y ser extensible a toda la comunidad educativa: debemos convertir las aulas, el Centro, el pueblo o barrio en un sitio más agradable para vivir. Los ejercicios se centrarán en el desarrollo de habilidades de comunicación: saber transmitir un mensaje, saber escuchar, saber dialogar, negociar, convencer. Porque son aspectos importantes en la educación social.

A. Los ejercicios de **respiración, relajación y concentración** deben ser una constante a lo largo de todas las sesiones, pues una buena respiración y relajación corporal nos ayudará a controlar nuestros músculos, movimientos y emociones.

B. La confianza. Sin ella no se puede interpretar o enseñar. Es esencial y necesita que se le preste una particular atención. Tener confianza significa tanto tener esperanza firme en una persona como tener seguridad en uno mismo. El clima de confianza dará a los participantes un buen grado de cohesión grupal. La cohesión hace que un grupo tenga un rendimiento elevado por ser cooperativo.

C. La escucha. La escucha, además de un elemento facilitador para la confianza como parte de la comunicación, es un aspecto con personalidad propia. Es una destreza importante para realizar una buena improvisación y para poder trabajar en equipo. Permite la retroacción. Los elementos que facilitan la escucha son:

- la claridad del mensaje,
- la capacidad de observación,
- la concentración con que estamos entregados al trabajo,
- la relación entre los que se están comunicando.

Por el contrario, lo que va a dificultar la escucha van a ser otra vez esas actitudes personales que nos separan de estar a una con el grupo:

- la ansiedad,
- el protagonismo,
- el dirigismo.

D. La Observación. Constituye el fundamento de la memoria. Pero también necesaria para poder fijarse en el trabajo realizado y analizarlo para progresar, tanto personalmente, evaluando nuestro propio proceso creativo, como grupalmente al aportar a los compañeros nuestra visión de lo que están trabajando.

E. La imaginación. Es una capacidad poco apreciada que se puede desarrollar con técnicas. Es lo que permite crear. Mediante la expresión, podemos mostrar a los demás lo que hay dentro de nosotros y compartirlo.

F. La expresión corporal. Nos ayudará a conocer y dominar progresivamente nuestro cuerpo, a saber movernos con él en el espacio y a utilizarlo como elemento de expresión y comunicación con los demás.

G. La expresión oral. Nuestros alumnos llegan al taller con bastantes problemas de dicción y entonación.

H. Las improvisaciones. Serán la técnica que ayude a investigar sobre una idea, situación o personaje, donde los alumnos tendrán que asumir diversos roles y relaciones entre ellos (*Cantarín, L., 2001, 24–25*). No hay recetas milagrosas para poder ser espontáneo. La improvisación teatral tiene mucho en común con la improvisación pedagógica y ayuda a los participantes a expresarse en cualquier situación de la vida.

I. La dramatización. Desarrollamos el proceso de crear una estructura teatral a partir de textos que, en principio, no la tienen. Debemos descubrir todos los elementos de la dramatización.

J. También el **juego** ocupará un lugar importante en la D y T.

K. Una buena organización, en una atmósfera alegre y permisiva «*potenciará que el alumno viva el proceso de trabajo y aprendizaje como algo bello y gratificante*». (*Bayón, P., 2003, 115*)

L. Un Aula de D y T ha de estar **bien organizada**, en él se potenciarán las relaciones entre sus miembros y a su vez, se favorecerán las iniciativas de sus componentes. La comunicación es un elemento crucial en el teatro.

2.2.3.3. *Espacios, tiempos, materiales y recursos.*

A. El espacio donde se desarrolle la actividad tiene que tener un aspecto lúdico, en él se desarrollarán las relaciones personales, basadas en el respeto.

Somos conscientes de lo difícil que es encontrar este tipo de aulas en nuestros centros teniendo que conformarnos muchas veces con un frío salón de actos o un gimnasio con problemas acústicos.

Nos vemos obligados a insistir en la necesidad de contar con una sala amplia y vacía, con un suelo si es posible de madera, techos altos, buena acústica...

«*Sobre la variante del local, aula de trabajo, taller de teatro, lugar de ensayos o lugar de representación, las actividades dramáticas requieren, y sirva de pequeño homenaje a Peter Brook, un amplio espacio vacío, relativamente vacío de muebles que permita desplazamientos, movimientos y juegos del grupo.*» (*Tejedo, F., 1996, 17*)

B. La actividad del taller de teatro será eficaz si el tiempo de cada sesión es de dos horas. Hay que tener en cuenta que debemos emplear normalmente un tiempo preparatorio de “puesta a punto” del grupo al principio de cada sesión, y hacer al final de ella una evaluación para recoger las impresiones del grupo. Deben evitarse las horas de la digestión. Mejor las primeras de la mañana o media tarde.

Actualmente disponemos de 2 horas semanales en 1^{er} Ciclo y 3 h. en 2^o Ciclo que, normalmente se agrupan en sesiones de 2 h. y 2 h. + 1 h., respectivamente (Comunidad Valenciana). Es muy importante la asistencia y la puntualidad para trabajar tareas por grupos.

Si el taller de teatro está formado por grupos de 15 a 20 alumnos podrá funcionar bastante bien. El número excesivo de alumnos impide la fluidez del trabajo y la posibilidad de un aprendizaje individualizado.

C. Materiales.

- Casete y cintas de diversos tipos de música y efectos especiales.
- Proyector de diapositivas (puede servir para crear ambientes o como foco de iluminación).
- Cámara de vídeo como medio auxiliar de evaluación.
- Telas de diversos colores y tamaños, cuerdas, palos.
- Ropa en desuso (chaquetas, abrigos, sombreros...).
- Objetos sencillos de caracterización.
- Barras de maquillaje y cremas base y desmaquilladora, cartulinas.
- Algún instrumento musical (pandero, platillos, tambor...).
- Material básico de carpintería, iluminación, periódicos, cartones.

J. Cañas (1994, 81–82) agrupa los materiales en:

- De psicomotricidad.
- Musicales.
- Caja de disfraces.
- Maquillaje.
- Otros materiales.

Es importante que el espacio o local de trabajo disponga de armarios donde guardar el material y que la sala pueda hacerse oscura para utilizar proyectores o medios de iluminación sencillos. Constituye un estímulo creativo importante tener diversos tipos de objetos. La finalidad del uso de los objetos es la de disponer de un elemento motivador, además que puede ser usado para sensibilizar o para ser transformado mediante la imaginación y poder ser convertido en signo teatral. El soporte sonoromusical es necesario para las sesiones de trabajo como un elemento adecuado para crear ambientes de relajación o tensión y para proporcionar soportes rítmicos. La mayoría de los centros educativos poseen sencillos medios técnicos que facilitan el soporte luz–imagen. Proyector de diapositivas, focos, pantallas, equipo de grabación de vídeo y una sencilla mesa de luces son suficientes para crear situaciones temáticas, temporales y espaciales, para destacar un personaje y para establecer uniones y pausas dentro de la representación dramática.

– *¿Cómo analizar los materiales?* C de P 203.

J. Martínez Bonafé (1992) presenta un instrumento práctico de análisis del material curricular, entendido éste como cualquier recurso empleado, tanto conceptual como metodológico. Propone, pues, que analicemos estos rasgos:

- Qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan.
- Estrategias didácticas modeladas.
- Modelo de profesor que requiere.
- Modelo de aprendizaje del estudiante.
- Tareas organizativas para el centro.
- Evaluación del material.

Los materiales que utilizamos en la enseñanza tienen distintos formatos de presentación: guías del profesor, libros, cuadernos de actividades, monografías, vídeo, etc. Nos fijaremos en las ilustraciones, texto, actividades, documentos de apoyo, etc., para encontrar los rasgos relevantes del modelo pedagógico que determina el material.

D. Algunos especialistas como A. Guerrero (1989, 204) destacan la importancia de los libros de texto como parte importante de los procesos de socialización del alumnado. En D y T no hemos usado libros de texto propiamente dichos hasta la Reforma de la LOGSE, cuando algunas editoriales españolas o valencianas han publicado en castellano o valenciano libros para la optativa: Akal, Ñaque, Vicens–vives, Bromera.

Todos ellos con un alto nivel de preparación y muy ajustados al currículum, según nuestro criterio. Para nosotros, tras su uso y análisis, creemos que los que más se acercan a nuestras necesidades y responden mejor a los criterios de J. Martínez Bonafé son Ñaque y Bromera. En nuestras encuestas los alumnos y profesores dicen no usar, en general, libro de texto, aunque los profesores sí los conocen y manejan personalmente.

2.2.3.4. Desarrollo de las sesiones.

«El proceso de enseñanza–aprendizaje del lenguaje dramático en el campo escolar tiene unas fases comunes en cualquier proceso de expresión artística. Los contenidos y las actividades de dramatización se articulan sobre tres palabras clave: percibir, hacer y reflexionar.» (Tejedo, F., 1996, 18). Cada sesión debe tener en cuenta tres momentos importantes:

– El calentamiento o fase inicial.

Es la “puesta a punto” del grupo, en la que el monitor pretende quitar las tensiones personales de cada alumno para que después el grupo pueda crear y desarrollar su imaginación con total libertad y espontaneidad.

- Puesta en marcha. Lo forman los ejercicios o juegos iniciales indispensables para crear el clima lúdico o la dinámica de grupo que permita el trabajo posterior. Este momento incluye actividades de calentamiento físico, de desinhibición, y juegos con o sin contacto.
- Sensibilización–relajación. Todos los estímulos del entorno físico y humano impregnan nuestros sentidos y permiten que surjan imágenes que se expresarán posteriormente. Ejercicios respiratorios, automasaje, masaje, relax imaginativo y concentración son algunas de las propuestas de trabajo de este momento.

– El núcleo fundamental de la sesión.

Aquí se desarrollan los ejercicios propios de la sesión. El profesor ha de utilizar el material que presentamos en cada sesión con flexibilidad, atendiendo a las necesidades e intereses de cada grupo.

Expresión–comunicación. Constituye el núcleo central de la clase. El trabajo se centra en la utilización del lenguaje dramático. Las actividades se organizan alrededor de cuatro apartados:

1. Expresión corporal.
2. Expresión oral.
3. Dramatización.

– La evaluación.

Es el momento de valorar la sesión con algunas preguntas que el educador puede hacer al grupo o cada uno de los alumnos de forma individual. Son importantes las fichas de evaluación del profesor en donde se va haciendo un seguimiento de cada alumno.

Retroacción: por una parte es la fase de valoración de la actividad por parte del grupo mediante la verbalización de las experiencias realizadas en las fases anteriores.

En D y T es necesario tener en cuenta una estructura flexible que permita la libertad de acción y la expresión de la persona. Una posible estructura (*Bayón, P., 2003, 116*):

- Puesta en marcha: en esta parte se establece el contacto con el “aquí y ahora” de la clase. Esta vivencia colectiva permite trabajar con el cuerpo y descargar la tensión psíquica.
- Relajación: el cuerpo y la mente se preparan para ser libres y poder expresar.

- Expresión: trabajar la expresión verbal y no verbal, el movimiento, la palabra, la improvisación, etc.
- Feed-back: la retroacción que se puede ejercer en cualquier parte del proceso que se vea necesaria.

Esta estructura puede resultar demasiado rígida, pero será el propio profesor el que a través de su observación, intervención y acción pedagógica elabore su propia dinámica de trabajo.

2.2.3.5. Estructuración de objetivos, contenidos y actividades.

Los ofrecemos, según nuestra experiencia, repartidos en 2 bloques fundamentales que se pueden secuenciar y temporalizar a lo largo del curso, pero que, en realidad, son adaptables a cada grupo de alumnos y a las circunstancias del curso. En verdad se van a mezclar, pues a veces será conveniente hacer relajación u oralidad, por ejemplo, otras veces los mismos alumnos pedirán improvisaciones o creaciones colectivas. Incluso la Comunidad educativa pedirá actividades y creaciones con **espectadores** (punto importante en la formación teatral) en fechas señaladas. Aunque como aspecto metodológico quedaría así:

– **Bloque 1** (Insistir en Trimestre 1º)

- * Sesiones que tienen como objetivo crear un clima de confianza en el grupo y comprender el mundo de la expresión.

Por su parte Laferrière (1997, 96 ss.) para estructurar las actividades y para hacer una planificación anual, utiliza los tres elementos siguientes:

- Expresión: se realizan ejercicios individuales y colectivos, potenciando el trabajo en equipo.
- Dramatización: crear tensión dramática y conflictos entre personajes. Se intentará evitar el liderazgo.
- Teatralización: se efectuará el trabajo con representaciones ante un público.

Podríamos comparar estos tres elementos, con los puntos clave del teatro: expresión, creación y comunicación:

- Respiración, relajación, concentración. Movimiento en el espacio.
- Reconocimiento, aceptación y expresión del propio cuerpo. Desarrollo de los cinco sentidos.
- Nuestra relación con los objetos.
- La voz y la expresión oral.
- La práctica de la improvisación.

– **Bloque 2** (Principalmente Trimestres 2 y 3)

- * Tienen estas sesiones como objetivo el trabajo en grupo y la creación individual y colectiva. La comprensión del mundo teatral, las características del lenguaje teatral, formación artística y actoral y escuela de espectadores.
 - La práctica de la dramatización.
 - creación de personajes,
 - descubrimiento de la estructura dramática,
 - ejemplos de dramatizaciones.
 - Las creaciones colectivas.
 - La puesta en escena.

2.2.3.6. *Temporalización.*

Un proyecto de D y T para toda la Educación no universitaria: Infantil, Primaria y Secundaria que tuviese una progresión evolutiva según edades y capacidades cognitivas, afectivas, psicomotoras, y sociomORALES iría desde el juego simbólico hasta el taller de teatro, pasando por los juegos dramáticos y la expresión dramática (ver *J. Cañas, 1994, 58*).

Los especialistas señalan distintas etapas en este camino. La evolución está marcada, entre otros factores, por el criterio de edad y nivel educativo. Las muchas programaciones que hemos contrastado no coinciden entre sí en los límites de las diferentes fases, el grado de maduración que se requiere, los medios prioritarios, etcétera.

Haciendo una correspondencia con las etapas o niveles de maduración intelectual propuestos por Piaget, tendríamos:

Nivel I: hasta 7 años > *Juegos de Roles*

Nivel II: de 7 a 11 años > *Acciones del rol*

Conflicto

Acciones físicas con objeto imaginado

Nivel III: de 11 a 15 años > *Construcción dramática*

Para los comienzos son adecuados los *juegos de roles*. Entre los 4 y los 7 años el simbolismo se hace colectivo, existe una mayor preocupación por la verosimilitud y por la imitación exacta de lo real. La forma predominante en edades avanzadas, 9–10 años, es la de *juego proyectado*. A los 12 años, edad en que comienza el *período de las operaciones formales*, muchos especialistas finalizan la práctica autónoma del *juego dramático* porque consideran que ya no les satisface, que necesitan la

comunicación a un público y que han alcanzado la madurez necesaria para abordar la creación y montaje de espectáculos.

Antes de los cinco años el niño puede intervenir en el juego dramático, aunque su participación será más individualista. Como principales ejercicios del juego dramático (entre los 4 y 8 años), cabe citar: de respiración, de relajación, de voz, de lenguaje oral, de concentración, de los sonidos, de los sentidos, de expresión corporal, del gesto y la mímica, de situación, de psicomotricidad, de juego con objetos y de creatividad individual y colectiva.

«A partir de los cinco años el niño ha perdido gran parte de su individualismo y eso hace posible la comunicación con los demás.» (Almena, F., 1997, 11 a 22)

De los 9 a los 12 años, los niños tienen un conocimiento mayor de sus posibilidades vocales y corporales. Si bien en la etapa anterior comienza a haber una caracterización de los personajes, es en esta fase cuando toman conciencia del manejo de sus medios expresivos naturales para representar el personaje, que es prioritario en la elección del argumento. El niño piensa la trama de acuerdo al protagonista que desea personificar. Propone distintos tipos de personajes: cotidianos, fantásticos, históricos, y determina el lugar donde transita la escena. Diferencia el tiempo dramático del tiempo real y lo secundario de lo principal.

De los 12 a 16 años resulta esencial estimular la cohesión grupal para una producción más eficaz. El joven siente la necesidad de expresar sus ideas y sentimientos de forma original y creativa. La dramatización le ofrece un vehículo para canalizar esta necesidad. Este tipo de lenguaje expresivo le abre distintas alternativas que le permitirán construir y afianzar su personalidad. En la dramatización es necesario respetar la elección de los personajes o de los roles técnicos, así como las aptitudes características de los miembros del grupo. Las temáticas a tratar deben conectar con sus inquietudes e intereses.

Algunos procedimientos que se pueden desarrollar en esta etapa son:

- Realizar improvisaciones sobre distintas situaciones.
- Escribir un guión en grupo.
- Definir el espacio escénico y los objetos a utilizar.
- Planificar historias con mayor complejidad.
- Representar distintos hechos en un mismo tiempo.
- Profundizar en la caracterización de los personajes.
- Adaptación a personajes disímiles.
- Encadenar distintos temas.

Nuestra dilatada experiencia con los alumnos de diversos Institutos nos demuestra en la práctica que no hay grandes diferencias a la hora de programar tareas en 1^{er} y 2^o Ciclo de ESO. Son intercambiables. En verdad, es más fácil trabajar con 1^{er} Ciclo: son más motivables, más obedientes, se ilusionan, son más espontáneos y desinhibidos, más fáciles de organizar.

«Muchos contenidos, actividades y juegos dramáticos en el Taller de Teatro, son similares, sobre todo en Educación Primaria a los planteados en Educación Infantil; sin embargo en Secundaria, su formación se complementaría con técnicas de formación actoral. A su vez, cabría añadir la representación como el hecho teatral que completa al texto dramático.» (Bayón, P., 2003, 113).

Una vez estudiados los proyectos de programación que presentan algunos especialistas como J. Cervera (1996), J. Cañas (1994), J. Lázaro (2001), I. Tejerina (1994), P. Bayón (2003), L. Poveda (1995), observamos que, como hipótesis de trabajo, sí distinguen entre 1^o Ciclo (13–14 años) y 2^o Ciclo (15–16 años). También podríamos ver Laferrière (1997), Motos (1998), etc.

A) Primer Ciclo.

Primer trimestre.

OBJETIVOS:

- Crear un clima de confianza, respeto y libertad dentro del grupo.
- Descubrimiento del cuerpo como elemento de expresión y comunicación con los demás.

CONTENIDOS:

1. Relajación.
2. Ritmo y psicomotricidad.
3. Expresión corporal.
4. Vocalización.
5. Danza.
6. Improvisación.
7. Juegos colectivos.

Segundo trimestre.

OBJETIVOS:

- Descubrir todas las posibilidades de nuestra voz.
- El arte de inventar personajes o historias.

CONTENIDOS:

- El lenguaje de la dramatización. Técnicas auxiliares.
- Técnicas dramáticas. Dramatizaciones.

Tercer trimestre.**OBJETIVOS:**

- Integrar todos los conocimientos del 1^{er} y 2^o trimestre en el desarrollo de varias dramatizaciones colectivas.

CONTENIDOS:

- Sesiones de taller.
- Creaciones colectivas.

B) Segundo Ciclo.

Algo importante a tener en cuenta cuando hablamos de la D y T como asignatura optativa de la ESO es que la normativa vigente sólo permite la matrícula en las optativas una vez en toda la ESO. Es decir, la optativa de D y T sólo se puede estudiar 1 curso entre los 4 cursos de ESO. Por tanto, en realidad, el alumno de 1^o ESO o de 4^o, cuando elige teatro, entra en el mismo nivel (nivel que depende de lo hecho en Primaria y poco más). Cuando los especialistas programan en realidad, programan para talleres de teatro voluntarios y no suelen tener lo anterior (la burocracia académica) muy en cuenta. Insistimos en la conclusión: a la postre, esta asignatura se programa igual para 1^o Ciclo o para 2^o Ciclo. Hecha esta importante aclaración, continuamos con el resumen de hipótesis de trabajo propuesta por los especialistas susodichos:

– Sesiones de Dramatización y Teatro.

- La primera parte de la sesión tendrá como misión no sólo preparar al cuerpo (calentamiento) sino también conocer o profundizar en aquellas disciplinas de carácter teatral que refuercen o contribuyan a un mejor desarrollo y preparación de la segunda parte de la sesión. Los ejercicios realizados en ella pueden tener relación con el montaje paralelo del espectáculo que se pretende realizar.

- La segunda parte pretende conocer y experimentar todo proceso de puesta en escena de un espectáculo. Esta fase implicará la colaboración, directa o indirecta, del profesor del área de lengua y literatura pues la temática está totalmente relacionada con muchos de los objetivos y contenidos de dicha área, aunque es muy posible también –y beneficioso– que sea el mismo profesor de lengua y literatura el encargado de llevar a cabo el funcionamiento de dicho taller.

El objetivo fundamental es la creación del montaje teatral.

Primer trimestre.**OBJETIVOS:**

- Profundización en el dominio del cuerpo y la voz.
- Exploración de los elementos del esquema dramático a través de la técnica de la improvisación.
- Desarrollo de dramatizaciones en torno a temáticas análogas a la posible obra que se vaya a representar.

CONTENIDOS:

- Ejercicios de expresión corporal.
- Ejercicios de expresión oral.
- Improvisaciones y dramatizaciones en torno al posible tema de la obra a representar.

Segundo trimestre.

OBJETIVOS:

- Elaboración y desarrollo del montaje teatral (planificación, creación de los equipos artísticos y técnicos).
- Improvisaciones y ensayos.

CONTENIDOS:

- El trabajo por grupos. Reparto de trabajo y tarea.
- Creación del texto: de autor o colectivo.
- Construcción de personajes.

Tercer trimestre.

OBJETIVOS:

- Continuación de los ensayos.
- Integración de todos los elementos que van a intervenir en el montaje teatral (escenografía, iluminación, música, vestuario...).
- Representación del montaje teatral.
- Evaluación final.

CONTENIDOS:

La puesta en escena:

- La elección de los actores. El reparto.
- El trabajo de mesa previo.
- Fases del montaje.
- Los ensayos.
- La representación.

2.2.3.7. La creación colectiva y la puesta en escena.

La CREACIÓN COLECTIVA y la PUESTA EN ESCENA de un texto teatral se llevará a cabo si el grupo ha logrado un suficiente conocimiento teórico y práctico de los distintos elementos del lenguaje dramático y tiene, además, adquirido un cierto desarrollo y madurez de su expresión corporal y vocal.

Un tercer nivel es el que se corresponde con el teatro como espectáculo. Si nos proponemos realizar un montaje teatral con nuestros alumnos, será preciso aplicar una metodología que tenga como base la ejercitación en el juego dramático para desarrollar la espontaneidad, la atención, la concentración, la memoria emotiva y sensitiva, la creatividad, de los niños-actores. El teatro que nos interesa es un espacio donde se busca y se practica, se prueba y se construye con todo aquello que la práctica dramática aporta a la formación de los adolescentes. De este modo las alumnas y los alumnos no sólo son los protagonistas de la clase, sino que son, a la vez, los objetos de la materia, pues trabajan con un material que son ellos mismos: su imaginación, su creatividad, su subjetividad (psíquica y emocional), su voz, su cuerpo y su percepción y consideración de los demás.

Para evitar que los alumnos y las alumnas consideren los ejercicios diarios como algo disperso e intrascendente, para darles un sentido último que los unifique, se les encarga un proyecto, un trabajo final que integre los aspectos experimentados en clase. *«De esta forma los ejercicios tienen una coherencia interna y una estructura lógica, pues sirven también para orientar ese trabajo creativo.»* (Rubio, A., 1999, 79 a 86).

A. Las decisiones y el trabajo por tareas.

Nuestros alumnos no son una compañía de teatro, ni siquiera amateur; son niños y adolescentes, coordinados por el profesor, que no es el director, en un ambiente lúdico, libre y creativo. Es una animación sociocultural en democracia. Lo propio del caso es que las decisiones se tomen en asamblea o gran grupo. Es la forma de responsabilizarlos, de que aprendan las reglas del juego social, la comprensión, el respeto y la aceptación del otro, sin burlas ni tiranías de líderes.

Sin embargo, cuando se reúnen las posibilidades pedagógicas que el teatro ofrece con los objetivos de la educación social, se produce una dinámica bastante interesante que permite a los enseñantes aprovechar una multitud de ocasiones para hacer un teatro vivo y una enseñanza activa y participativa. *«Porque el teatro tiene mucho en común con los objetivos de la educación social.»* (Laferrère, G., 1997, 138)

A la cultura y al juego les es común esta nota: la libertad. El creador de la cultura en el sentido antiguo era plena y socialmente libre porque su profesión –filósofo, político, poeta– era *liberal*: pensaba o imaginaba como quien juega, jugando. Los griegos casi creyeron que la vida entera era juego. En el teatro, en la poesía, en la novela ¿no buscamos, con frecuencia, huir de nuestra verdadera vida? La asociación cultural, el concierto, el salón literario, la tertulia, ¿cómo funcionan y qué necesidad vital cumplen? Nuestras intervenciones en sesiones culturales, públicas o privadas, ¿no nos proporcionan una apariencia, una “representación” de nosotros mismos que nos ayuda a soportar la vida cotidiana, con sus menos prestigiosos “papeles”?

Lo que no puede hacer el joven es entregarse al ocio, a la despreocupación. El empleo de sus energías requiere metas concretas, en las que sus esfuerzos encuentren la satisfacción de realizarse en facetas complementarias de su personalidad, imperfectamente aprovechada muchas veces, en los quehaceres ordinarios. Nada sorprendente que un grupo de muchachos se junten hoy en día para realizar alguna tarea en común. Esta tarea, por el mero hecho de juntarse, adquiere ya carácter social, y por la forma de llevarla a cabo, si exige relaciones con un determinado sector del público, alcanza mayor carácter social todavía. Es el caso de los grupos de teatro.

«La animación tiene que servir para abrir rutas alternativas, para ayudar a dirigir la mirada en otras direcciones, para permitir al ciudadano generar propuestas expresivas no contaminadas por los intereses bastardos de las grandes multinacionales de la concienciación de masas.» (Matilla, L., 2001, 12 a 16)

El teatro social como discurso de metodología y modelo de intervención sociocultural es un debate abierto en nuestra sociedad, una sociedad plural y diversa que necesita más que nunca modelos de intervención abiertos, dinámicos, indirectos y motivadores, donde el grupo o colectivo son el objetivo y el punto de partida. La incidencia de un fenómeno como el de la *animación sociocultural*, vinculado a la expansión de la educación popular y a la democracia cultural, influye en el auge del teatro europeo para la infancia y la juventud desde los años setenta.

«En líneas generales la animación teatral se traduce en que los profesionales del teatro para niños y jóvenes, junto con los educadores, procuran tanto la calidad y expansión de los acontecimientos teatrales como que de ellos se derive el ejercicio activo de los niños en su propia expresión dramática y la vinculación del teatro con otras áreas.» (Tejerina, I., 1994, 116)

La animación sociocultural es principalmente acción creativa y transformadora, inspirada y fundamentada en el humanismo tradicional más auténtico. Humanismo caracterizado por la defensa de los valores y de las estrategias que garanticen la autonomía y libertad humana frente a las manipulaciones y presiones que lo amenazan.

«Que todas las personas puedan ser actores en el proceso social y no meros seguidores mudos. Los temas con que se trabaja son siempre problemas vividos con intensidad por parte de los participantes y estas puestas en escena buscan soluciones: pruebas para luego llevarlas adelante en la realidad.» (Vío, K., 1997, 12 a 15)

Uno de los grandes retos del teatro de animación consiste en que las propuestas iniciales no siempre provengan de un texto inicial, sino por la inspiración que distintos espacios u objetos nos puedan generar a la hora de plantear una improvisación dramática.

Esencial es también para poder trabajar la división en subgrupos de tarea: se reparten las actividades a lo largo del curso. Es conveniente nombrar un responsable en cada subgrupo. Como ya se ha dicho, los subgrupos de trabajo se podrían dividir fundamentalmente en tres:

1. Vestuario, utilería, atrezzo y maquillaje.
2. Iluminación y sonido.
3. Decoración.

El buen funcionamiento del equipo dependerá, lógicamente, del nivel de coordinación con los demás equipos, del grado de animación que el profesor le aporte como pequeño pero responsable colectivo que es y también, claro está, de la labor dinamizadora del o e la responsable.

HOJA DE REPARTO DE FUNCIONES EN UNA PRODUCCIÓN TEATRAL

(Dorrego, L., 1997, 25 a 33)

1. EQUIPO ARTÍSTICO:

- **Director/Directora**
- **Elenco femenino**
- **Elenco masculino**
- **Ayudantes de dirección**

2. EQUIPO TÉCNICO:

- **Producción**
- **Regiduría**
- **Diseñadores:**
 - *Luces*
 - *Vestuario*
 - *Escenografía*
 - *Sonido*
 - *Maquillaje*

- **Confección y construcción:**

- *Vestuario*
- *Escenografía*
- *Grabación sonido y música*

- **Técnicos:**

- *Luces*
- *Sonido*
- *Vestuario*
- *Atrezzo*
- *Tramoyistas*
- *Maquillaje*

- **Publicidad y promoción:**

- *Diseño*
- *Distribución*

- **Sala de representación:**

- *Jefe de Sala*
- *Taquilla*

B. Sesiones preparatorias de la escenificación.

Esta es la parte final de un proceso largo de trabajo y debe mantener los objetivos didácticos y artísticos de la asignatura. Los espectáculos pueden ser de cualquier tipo, sin límites de duración y temas.

La elección de la obra. Existen tres posibilidades:

- Como resultado de una serie de lecturas de obras dramáticas, se elige una que es la que será representada por el grupo.
- Se adapta o se modifica sustancialmente una obra preexistente de acuerdo con los intereses del grupo.
- Se crea colectivamente una obra porque lo que el grupo quiere expresar no se encuentra reflejado en ninguna de las obras conocidas.

Sin ningún género de duda, el encargado de seleccionar el texto dramático, objeto de montaje, es el animador de la actividad. Aunque el grupo ayude con sus opiniones a inclinarse hacia una u otra obra, es el profesor (adulto) el que posee pleno conocimiento de la realidad que intenta revivir con la puesta en escena de un determinado texto. Ese objetivo general de cuidar de los

aspectos y elementos del espectáculo, lo concreta el director de escena en los siguientes objetivos específicos:

- Elegir a los actores que participan en la obra.
- Saber comprender las características que engloba cada uno de los personajes que aparecen en el texto.
- Buscar y encontrar, entre los actores que componen la totalidad de la compañía, a aquellos que mejor se adapten a cada uno de dichos personajes.
- Explicar a los actores las características psicológicas que posee cada uno de los personajes.
- Contar qué es lo que pretende decir o denunciar a través de los personajes el autor del texto dramático.
- Uniformar, en lo posible, la labor de los actores de la compañía para que no destaquen unos sobre otros.
- Dirigir los periodos de ensayo que éste estime conveniente para la posterior representación. (*Cañas, J., 1994, 118*)

Planificación de tareas. Aquello realmente formativo para los participantes consiste en pasar por todos los papeles o funciones: autor, escenógrafo, técnico de luces y sonido, etc.

Ensayos. Desde el punto de vista didáctico, conviene recordar que nuestros alumnos no son actores profesionales, y que las repeticiones han de tener elementos lúdicos y de novedad que eviten la pesadez.

Como recomendación primordial a los profesores, les insistiríamos mucho en los siguientes aspectos: (*Agüera, I., 2002, 11*)

- Que intervengan en cada guión todos los alumnos y alumnas de la clase.
- Que los personajes primarios no los designe el maestro, sino que se sometan a votación de los alumnos.
- Que se les sugiera libertad para, de común acuerdo, cambiar los papeles si por alguna razón alguno se siente incómodo.

2.2.3.8. La atención a la diversidad desde D y T.

La atención a la diversidad es uno de los pilares fundamentales que sustenta el Sistema Educativo en vigor. Educar en y para la Diversidad exige una mentalización, una convicción, una culturización de los y las profesionales de la enseñanza. Punto clave de esta transformación es el concepto de Diversidad en el ámbito educativo, que abarca, entre otros, los siguientes aspectos:

- Diversidad de estilos de aprendizaje.

- Diversidad de ritmos de aprendizaje.
- Diversidad de motivaciones, intereses y expectativas ante el aprendizaje escolar.
- Diversidad de capacidades y ritmos de desarrollos.

Es un hecho constatable la existencia de una gran variedad en la tipología de los alumnos y alumnas, de los centros escolares, etc. Hecho que exige al profesional de la enseñanza plantearse muy seriamente el desarrollo práctico de la Diversidad Educativa recogida en la LOGSE.

El enfoque del que partimos nos hace entender la D y T como algo fundamental en el desarrollo de la creatividad, la comunicación y el proceso de crecimiento individual y grupal. En D y T encontramos elementos educativos y formativos suficientes y tan importantes que justifican la necesidad de su práctica en los Institutos de Secundaria.

Un aspecto muy importante, entendido como requisito del reconocimiento de la diversidad, es la existencia de la opcionalidad, que da lugar al Currículum Flexible, donde los alumnos y alumnas de Secundaria participan activamente, pues elaboran su trayectoria curricular partiendo de un componente básico común para todos.

Se desea potenciar la dinámica de grupos, fomentando actitudes participativas, reconociendo los derechos y las obligaciones, con un espíritu tolerante y solidario, siendo el diálogo una tarea básica y real (profesorado, alumnado, familias). Con la experiencia de Teatro se trata de atender a la diversidad –dar respuesta educativa a todos los alumnos– al tener en cuenta sus capacidades, motivaciones e intereses.

Favorece el proceso madurativo en aspectos decisivos de su formación que afectan a diferentes dimensiones: cognitiva, sensorial, afectiva, comunicativa, estética, creativa, sexual, social, moral, etc. La experiencia directa e indirecta del hecho teatral es un instrumento y una estrategia en manos de padres, profesores, educadores y pedagogos para trabajar y potenciar del tratamiento de las diferencias individuales, pues ayuda a desarrollar capacidades y cualidades que enriquecen la personalidad.

Otro aspecto importantísimo a tener en cuenta es el factor socializador del Teatro, pues constituye un buen escenario para el aprendizaje social ya que al desempeñar papeles distintos al propio, adquieren ideas sobre sí mismos y sobre sus relaciones con los otros y con el mundo. La asunción de roles es una habilidad que se desarrolla gradualmente y desempeña un papel decisivo en el crecimiento del juicio moral de los adolescentes. La utilización de Teatro como táctica inclusora y correctora de comportamientos sociales o agresivos, se nos presenta como un modificador y rectificador temperamental, al tiempo que facilitador de la integración de individuos díscolos. Al

intentar realizar un proyecto en común, comprenden la importancia de cada tarea y la utilidad de respetar las reglas. Al mismo tiempo, ayuda a exteriorizar los conflictos internos, a hacer desaparecer bloqueos e inhibiciones mentales y físicas, y a conseguir el equilibrio psicológico tan frágil en los alumnos y alumnas de Secundaria.

2.2.3.9. Proyecto didáctico interdisciplinar.

A menudo los profesores que nos movemos por las aulas escolares observamos que en las diferentes disciplinas hay pocas actividades, por no decir ninguna, que favorezcan la creatividad.

«La organización interdisciplinar consistió en integrar y relacionar materias diversas. Esta metodología dinámica se centra en lograr objetivos comunes a través de las vivencias y de la cohesión grupal.» (Fuégel, C., 2000, 146)

Los niños y adolescentes de hoy día se muestran en la práctica docente habitual bastante incapaces de integrar los contenidos de las diversas materias; por ello, los proyectos globalizadores o de conjunto son tan eficaces.

Esta Metodología se fundamenta: (Gervilla, A., 1992, 104 a 111)

- a) En la Psicología infantil (el niño percibe el todo antes que las partes que lo constituyen).
- b) Es una enseñanza centrada en los problemas, intereses y necesidades del niño y el adolescente.
- c) Hay que dar *respuestas unitarias* a problemas reales.
- d) Necesidad de una formación *general* fundamental.

Los Centros de interés: son aquellas *Ideas-fuerza* que motivan e incitan al aprendizaje.

Sincretismo: Designa el estado *perceptivo*. El pensamiento del niño es *sincrético* y no analítico.

Integración: Debemos evitar presentar a los alumnos los conocimientos fragmentados, ofreciéndoles la realidad de forma integrada: *Ciencia integrada*.

Tras lo anteriormente expuesto podemos definir la *globalización* como: Enseñanza encaminada a la percepción de totalidades.

La realización de un programa Interdisciplinar implica:

- 1) Motivación del profesorado que va a desarrollar el programa.
- 2) Formación de dicho profesorado (implica una preparación exhaustiva del equipo docente).
- 3) Selección de contenidos y medios.

4) Preparación detallada de todos los pasos a seguir.

La práctica interdisciplinar supone un reto actitudinal para el profesorado: La práctica de la interdisciplinariedad constituye *también un recurso para el desarrollo profesional del profesorado*. El ejercicio rutinario de la enseñanza es una actividad que desculturaliza, ya que los contenidos que el docente trabaja con sus alumnos poseen un grado de complejidad conceptual y procedimental mucho más bajo que aquellos que tuvo que estudiar durante la carrera y el docente puede sobrellevar su tiempo laboral repitiendo, curso tras curso, los mismos contenidos y utilizando la misma metodología con el alumnado de sucesivas promociones.

La participación del docente en un proyecto *interdisciplinar desarrolla constructiva y significativamente sus propios conocimientos y capacidades*, globalizando su saber y posibilitando nuevos ámbitos de aplicación del mismo. La participación en un proyecto interdisciplinar aporta ámbitos de aprendizaje cooperativo para el profesorado y permite reducir y superar algunas *deficiencias frecuentes de la práctica docente*:

- Escasez de coordinación. Rigidez.
- Falta de formación en intervención educativa.
- Disminución de autoestima.

«Diversas investigaciones muestran que los *reforzadores intrínsecos al ejercicio de la profesión*, el sentirse eficaz en el aprendizaje de los alumnos, el sentirse contingente de su desarrollo, constituyen los reforzadores más deseados por el profesorado.» (Zabala, A., 1989)

Un reto para el profesorado, desde la **perspectiva conceptual**. En este sentido es fundamental contemplar tres enfoques complementarios, reflejados en el cuadro siguiente, que conllevan distintas propuestas procedimentales:

INTERDISCIPLINARIEDAD (conceptualización)

- **Pluridisciplinariedad:** Yuxtaposición entre disciplinas.
- **Interdisciplinariedad:** Conocimiento recíproco de los conceptos de las disciplinas intervinientes.
- **Transdisciplinariedad:** Unificación conceptual de las distintas disciplinas.

Un reto para el profesorado, también desde la **perspectiva procedimental**.

En este ámbito se ofrecen tres tipos, combinables, de *soluciones*:

- Solución 1ª. **Reestructuración de temarios.**
- Solución 2ª. **Convergencia disciplinar.**

– Solución 3ª. **Pedagogía por proyecto interdisciplinar.**

Cualquiera de estas *soluciones* podrá ser abordada desde tres *niveles de inserción* más o menos significativos para la dinámica del centro:

- **Nivel I** (Rudimentario o inicial. Sumativo e interferente).

Desde este modelo operativo las actuaciones favorecedoras de la Interdisciplinariedad implican **actuaciones docentes añadidas al contexto general de la dinámica habitual del centro.**

Dicha dinámica habitual del centro no se aproxima a modelos interdisciplinares. En principio, el instituto o el colegio, programan y mantienen una línea de actuaciones no globalizadoras ni interdisciplinares y algunos profesores más sensibilizados añaden, para paliar deficiencias estructurales y a fin de optimizar el aprendizaje, una **coordinación puntual de algunas actividades de enseñanza/aprendizaje** en algunas disciplinas más o menos afines, resultando algo ocasional para la dinámica ordinaria del centro.

En ocasiones esta actuación interdisciplinar es propiciada por un **centro de interés** concreto, por una celebración o por algún programa educativo específico que se trabaja desde **planteamientos de transversalidad.**

- **Nivel II.** La interdisciplinariedad se aplica a nivel de Proyecto Curricular.
- **Nivel III.** Interdisciplinariedad en el Proyecto Educativo del Centro.

Hemos hecho hincapié en el Nivel I, porque es el que desarrollamos mediante la optativa de D y T en nuestros Centros. Una forma de remediar la repetición y las discontinuidades no planificadas de la transición entre Primaria y Secundaria (entre profesorado de D y T) consiste en el contacto directo entre ambos niveles: (*Hargreaves, A., 1999, 78*)

- Intercambio de información, especialmente en forma de registros estudiantiles.
- Reuniones entre el profesorado de ambos niveles.
- Experiencia compartida y trabajo conjunto entre el profesorado de ambos sectores.
- Educación y formación inicial y permanente del profesorado, de tal modo que les permita familiarizarse con los temas que preocupan tanto a los educadores de primaria como a los de secundaria.

Los procedimientos utilizados de forma recurrente por el denominado enfoque socioafectivo, unidos a los que provienen de los modelos de la investigación/acción en el aula, la no directividad o la pedagogía de la liberación resultan indispensables para abordar semejantes contenidos.

– **Objetivo.**

Utilizar los contenidos conceptuales y procedimentales de las diversas áreas curriculares de la educación secundaria, de acuerdo con la terminología de la reforma educativa, para poner en práctica una serie de actividades interdisciplinarias en torno a un tema transversal o centro de interés.

– *Desarrollo.*

Una vez realizadas las diferentes actividades por áreas, a lo largo de un determinado periodo lectivo, se puede preparar una sesión de síntesis y expresión de las diversas experiencias con el fin de interrelacionarlas didácticamente a partir de:

- a) un taller de textos;
- b) un montaje audiovisual;
- c) un periódico mural o una publicación especial;
- d) una creación plástica colectiva.

En posteriores apartados de la tesis proponemos diversos ejemplos orientativos sobre conexión interdisciplinar.

La necesidad de coordinar asignaturas diferentes alrededor de un tema general supone una dificultad importante, lo que hace necesario un elevado nivel de concreción, tanto en los objetivos que se formulen como en las tareas que se pretendan llevar a cabo. No obstante, lo más relevante de la experiencia no está en la realización de los ejercicios propuestos, sino en la clarificación de los valores que los educadores realizan durante el proceso personal, colectivo y en relación con los destinatarios de su trabajo cotidiano.

Otra posibilidad más sencilla, y más habitual sería: El Departamento de Lengua Castellana (o Valenciano), propondría la obra, adaptada o creada por el alumnado. También podría ser traducida por Idiomas. Por su parte el Departamento de Educación Física llevaría a cabo la preparación de la expresión corporal, gestual, e incluso la danza.

El Departamento de Expresión Plástica se encargaría de realizar los decorados, atrezzo, ambientación..., y la música. Simultáneamente en los Departamentos de Historia, Ciencias,... se tratarán los temas paralelos relacionados con la obra teatral que es el centro de interés que coordina las actividades en torno al tratamiento de la Diversidad educativa en un centro de secundaria.

2.2.3.10. El profesor de D y T como monitor-orientador. Funciones.

Sin lugar a dudas, la aplicación pedagógica de los conocimientos que la psicología social ha constituido en torno al trabajo de los grupos para fines pedagógicos, ofrece muchas y excelentes posibilidades para mejorar el trabajo de formación humana de los estudiantes. Las propuestas de los

“*Grupos de Encuentro*” y del “*Psicodrama pedagógico de J. L. Moreno*”, enriquecieron sustancialmente al menos esta experiencia. Así lo pudimos constatar en nuestra experiencia como profesor y en las encuestas realizadas a los alumnos–as de Secundaria.

Los maestros tenemos que estudiar y ser formados también, en la consideración de avances significativos que la psicología ha logrado en torno al tratamiento más efectivo que puede darse a *un grupo*, para potenciar su máximo desarrollo psicocognitivo.

Reconceptualizar el papel del asesor–orientador no sólo es importante para mejorar la calidad del servicio de orientación en particular, también es esencial en las escuelas secundarias, a medida que las organizaciones y el despliegue del personal que las componen vayan siendo reestructurados siguiendo modelos que aporten una educación más válida y efectiva a los preadolescentes. «*Tal reestructuración presupone la desaparición de la separación estricta entre profesores de aula y asesores–orientadores, de modo que los recursos de personal se puedan desarrollar con mayor flexibilidad para satisfacer las necesidades de los estudiantes.*» (Hargreaves, A., 1999, 105)

El psicólogo o los pocos psicólogos–as que trabajan en un centro no pueden estar en contacto directo con la mayoría de los alumnos y trabajar con la conducta grupal, aplicando técnicas dramáticas. Aparece entonces el maestro como el nexo necesario entre el grupo áulico y el gabinete. La actividad teatral será un útil instrumento para detectar problemas en los alumnos, aunque más no sea a nivel empírico. El maestro observará y anotará la conducta de los alumnos, y éste será un material que el psicólogo tendrá en cuenta.

El maestro no será solamente coordinador del grupo sino que también asumirá los roles de observador y detector de problemas. Y esto lo realizará por dos medios:

1.– En la actividad misma: se podrán detectar niños con problemas motores y de habla; niños con dificultades de integración al grupo, ya sea que se automarginen o que el grupo los margine; problemas entre los niños de ambos sexos (rivalidad, competencia, agresividad, etcétera); problemas que exceden al grupo y atañen a la familia y a la escuela (la identificación con roles adultos en la representación otorga datos inestimables acerca de las relaciones entre el niño y sus padres y familiares, el niño y sus maestros, etcétera). Se podrán observar desniveles en niños que fracasan en las asignaturas y que tienen éxito en tareas creativas como el teatro, y viceversa.

2.– Por indicación expresa del gabinete psicopedagógico, el Jefe de Estudios, el tutor–a o equipo docente del alumno–a.

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.)» (Cañas, J., 1994, 31)

En drama, el maestro toma una gran responsabilidad desde el momento que decide estar presente, vivir y, si puede, ayudar en la actividad creadora del niño. El riesgo se encuentra en la acción: en el momento en que el maestro decide que su experiencia, recursos, conocimiento del tema, situación y grupo, le dan una oportunidad de poner una presión positiva que modificará favorablemente las actitudes y el trabajo de los individuos.

«Es importante pensar en las necesidades de los niños, pero también lo es pensar en las del maestro. Cada maestro, según su personalidad, conoce unas zonas en las cuales su trabajo es efectivo, y otras en las cuales su trabajo es perfectamente incómodo. Estas zonas tienen unos límites determinados que es interesante de definir.» (Delgado, E. y Vilanova, M., 1973, 119)

La cuestión sobre si la D y T debe ser competencia de profesores o de profesionales del teatro ya ha sido tratada muy acertadamente por G. Laferrière y expuesta por nosotros en la primera parte de esta tesis en la Fundamentación Pedagógica.

«El enseñante de teatro debe conocer y dominar la lengua tanto a nivel oral como escrito. Debe conocer el ambiente socio-económico-cultural en el que trabaja. Conocer la institución escolar actual.» (Tejerina, I., 1994, 257)

Es importante marcar las reglas y dar consignas claras desde el principio. El profesor debe saber también adaptarse a diversos roles durante el taller. No temer a la innovación, al posible caos, a transformar el entorno y ser fiel a sus convicciones. *«Conocer las técnicas de dinámica de grupo; saber observar y escuchar, usar la imaginación y la memoria; usar la sorpresa; integrar personas y sucesos; enseñar a aprender con placer; ser flexible y riguroso; dosificar el saber; confiar en sí y en los otros; saber trabajar a nivel individual y colectivo; evalúa junto al grupo.» (Laferrière, G., 1997, 85 a 87)*

2.2.4. La Evaluación.

2.2.4.1. Adquisición de destrezas, capacidades y competencias.

La evaluación trata de verificar periódicamente la eficacia de la enseñanza y la calidad del aprendizaje asumido por cada componente de la clase, como también abastecer al alumnado de los datos que le permiten autoevaluarse. En dramatización-teatro, es importante evaluar el desarrollo del

alumnado como los productos y las producciones que lleva a cabo. Se trata, por tanto, de llevar un seguimiento sobre el conjunto de la práctica de las clases o de los talleres, y no solo sobre el resultado final. Parece evidente que este tipo de evaluación no puede conseguirse sin la utilización de instrumentos cualitativos que permitan tener la valoración más objetiva posible sobre el proceso del alumno o de la alumna.

«El debate sobre los efectos de las pautas tradicionales de evaluación en el currículum se ha centrado en dos puntos: la restricción del currículum y la importancia otorgada a las asignaturas de las que se examina a los alumnos. Aunque la mayoría de exámenes se realiza cuando finaliza el año escolar, han sido criticados porque influyen sobre el currículum desde mucho antes.» (Hargreaves, A., 1999, 195)

Las habilidades orales o comprensivas, de representación y organización, de participación y liderazgo se hallan expuestas a la evaluación en la misma medida que las habilidades desplegadas sobre el papel. En cualquier grupo de preadolescentes encontraremos un amplio espectro de estilos de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo, en el que los estudiantes trabajan en grandes y pequeños grupos para investigar y compartir sus descubrimientos, es un enfoque natural en la enseñanza de los adolescentes. La evaluación determina la validez del hecho didáctico, tanto al sopesar los resultados del aprendizaje del alumno (factor más conocido), como las estrategias puestas en práctica por el profesor (factor menos conocido pero muy importante).

Hay dos tipos de evaluación que confluyen y se apoyan.

«Por una parte la adquisición de los medios de expresión (que engloba tanto al cuerpo como a la palabra); por otra parte, la afirmación personal, que se superpone a la primera y la completa. Se puede decir que se alimenta de ella o que la pone en marcha.» (Vallón, C., 1984, 91)

Adquisición de los medios de expresión: Primero el movimiento, luego la palabra, y por fin el gesto; a continuación la síntesis, el apoyo, el antagonismo entre unas y otras cosas. Después el otro (la pareja), más tarde el grupo. Luego el espacio, luego la estructura del espacio. Por fin el escenario.

Afirmación personal: expansión, liberación, egocentrismo, narcisismo; luego apertura, intercambios, sociabilidad, medida, matiz, cualidad e intensidad. Autenticidad y vivacidad. Naturalmente hablo de una evolución ideal. Ya hemos dicho que el camino puede verse estorbado de pronto por obstáculos, problemas afectivos ajenos al teatro o ligados a cambios que se produzcan en el taller. Hay un trayecto típico y distintos caminos.

La evaluación es un medio para que el profesorado:

- Valore la singularidad de cada individuo y de cada grupo.

- Analice su proceso de aprendizaje, sus características y sus necesidades específicas.
- Compruebe la eficacia de la acción didáctica, fundamentada científicamente.

También es un medio para que el propio alumno y alumna obtengan información de cómo se desenvuelve su proceso de aprendizaje. Y finalmente, para que padres/madres y profesorado obtengan información de este proceso y faciliten una propuesta pedagógica adecuada a las características y necesidades del alumnado.

Un sistema de evaluación que nos ha parecido interesante, estaría basado en cuatro líneas directrices:

- a) el acento puesto en el proceso más que en el resultado;
- b) la autoevaluación del alumno/a que le conduzca a descubrirse y a crear, a ser, en definitiva, el protagonista de su propio aprendizaje;
- c) la autoevaluación del profesor/a que le lleva a revisar su práctica y su actuación en el aula;
- d) la evaluación que los alumnos hacen del profesor/a, tanto personal como académicamente.

Así, conforme a estos conceptos teóricos, la evaluación del proceso de intervención debe ser dirigido a las siguientes áreas:

- I. Resultados académicos de los estudiantes.
- II. Evaluación de la enseñanza y del profesor.

«Ponemos el acento más sobre el proceso de aprendizaje que en los resultados. Por esto la medida y la evaluación se centran sobre todo en el proceso de improvisación y de creación. Pero sin olvidar los otros elementos de participación como la implicación, la autonomía, la asiduidad, etc.»
(Laferrière, G., 1997, 129)

Considerando que estamos trabajando en un proceso artístico, la evaluación debe responder a las cuestiones siguientes:

- ¿Qué evaluar?
- ¿Cómo evaluar?
- ¿Quién evalúa?

Formular una serie de criterios de evaluación de las capacidades y conocimientos teatrales es una cuestión relativamente sencilla. Aquí es, quizás, donde en gran medida ha surgido el consenso y, hasta hoy, se ha evitado el peligro de crear un currículo teatral saturado de contenidos demasiado recomendados. Sin embargo, es difícil imaginar que seguirá sin haber diferencias respecto a “qué” es

lo que hay que evaluar ya que los diferentes profesores y escuelas ven la obra teatral y el teatro de formas diferentes. Por ejemplo, una escuela puede creer que el aprendizaje personal y social y las técnicas teatrales y dramáticas son las áreas más importantes y viables de aprendizaje para establecer criterios para, por ejemplo: **la capacidad de trabajar juntos de manera colaboradora.**

Otra podría pensar que hay que hacer firmemente hincapié en los conocimientos y las técnicas teatrales y dramáticas.

- Desarrollar las habilidades lectoras de los alumnos implicándolos críticamente en las técnicas y las intenciones de autores y directores;
- Desarrollar sus capacidades de redacción explorando y redactando obras teatrales y otros diversos textos;
- Analizar y explicar sus respuestas a los textos.

2.2.4.2. ¿Qué evaluar? Criterios de evaluación.

Toda participación e implicación en arte dramático merece una evaluación. A lo largo de la progresión de aprendizaje, el estudiante puede efectuar por sí mismo una evaluación. Pero la evaluación se centra en ciertos acontecimientos seleccionados como reveladores al alcance de objetivos o grupo de objetivos. Por eso, la evaluación debe considerar el proceso en su totalidad y tener en cuenta los **objetivos terminales** siguientes:

- Explotar las diferentes posibilidades expresivas de su cuerpo.
- Explotar las diferentes variedades de sonidos y calidad de emisión de sonidos.
- Evaluar con armonía en el espacio dentro situaciones implicando múltiples y complejas interacciones.
- Explotar diferentes niveles de utilización de los objetos (niveles realista, utilitaria y imaginaria) dentro situaciones de interacción (dos o en grupo).

Teniendo en cuenta que estamos ante una asignatura o actividad que no es mensurable mediante el sistema tradicional de notas y exámenes, dado que el trabajo se realiza fundamentalmente desde la persona y sus recursos expresivos tales como: voz, gesto, movimiento... no podemos regirnos por los parámetros corrientes al uso. Como criterios orientativos para la evaluación podemos utilizar los siguientes: (Carballo, C., 1995, 61-62)

- 1) El interés demostrado en la actividad a lo largo de todo el curso, mediante su participación activa, solidaria, tolerante y respetuosa.
- 2) Participación e integración en el trabajo con sus compañeros/as.
- 3) Obtención de una expresión unificada en voz y gestos.
- 4) Opinión con criterios valorativos sobre los distintos trabajos teatrales realizados.

5) Asistencia regular.

En cada sesión de clase debemos evaluar, tanto alumnado como profesorado, teniendo en cuenta estos aspectos concretos del desarrollo de dicha sesión, que cada vez serán diferentes:

1. Las condiciones en que se realizó,
 - tanto externas: materiales, tamaño de la sala, tiempo, número de alumno;
 - como internas: estados de ánimo.
2. Aspectos relevantes durante el transcurso de la sesión:
 - impresiones personales, observaciones, fluidez...
3. El grupo: grado de desinhibición, etc. Su evolución a lo largo del curso escolar.
4. Personas concretas de las que queremos o nos han aconsejado hacer un seguimiento más profundo.

«Ese análisis de los resultados de la clase anterior que se efectúa conjuntamente con los alumnos, debe ser siempre previo al comienzo del juego en cada clase y constituye la evaluación diaria para el alumno.» (Mantecón, B., 1992, 167)

2.2.4.3. ¿Quién evalúa?

a) El profesor.

Durante todo el proceso, el profesor ha participado al desarrollo de las diferentes etapas.

b) El grupo.

La participación del grupo sirve también para el desarrollo de la evaluación. La expresión artística está elaborada como un medio de comunicación que implica varias personas.

c) El estudiante.

Para asegurarse de una integración de los diferentes objetivos del programa por los participantes, es esencial que este intervenga indirectamente en el proceso de evaluación.

– La evaluación del alumno.

• *¿Por qué evaluar?*

Por tres motivos: para el beneficio del alumno, de los compañeros y del profesor.

- **El alumno.** Tras una experiencia fundamentalmente emocional, necesita reelaborar todo ello, pasarlo por la razón.
- **Los compañeros.** La aportación de los demás les permite relativizar su propia experiencia.
- **El profesor.** Le permite conocer directamente qué piensan los alumnos de todo esto.

• *¿Qué evaluar?*

Hay diversos grados de implicación a la hora de expresarse. Veamos algunos aspectos susceptibles de ser comentados.

1. Valorar las dinámicas globalmente puntuándolas de 1 a 10 (en general por escrito).
2. Lo que se ha observado en la sesión, las reacciones de los demás o la propia. Por ejemplo: si todos participaban, si lo hacían divirtiéndose, si alguien me quitó la pareja.
3. Lo que más nos ha gustado y lo que menos. Por ejemplo: ¿qué dinámica os ha gustado más?, ¿alguna no os ha gustado?, ¿en qué momento habéis estado más a gusto?, ¿por qué?...
4. Lo que cada uno ha sentido con respecto:
 - a las dinámicas propuestas (dificultad, incapacidad...).
 - a los compañeros (simpatía, aceptación por parte del grupo, inhibición, diversión...).

• *¿Cómo evaluar?*

Consideramos que es mejor evaluar por escrito, con preguntas lo más concretas posibles o a base de baremos de forma que tanto al rellenarlo como al leerlo en un futuro obtengamos una idea clara y rápida de lo que supuso. Es importante completar el proceso de evaluación incorporando un instrumento de autoevaluación, en el cual los participantes puedan manifestar su apreciación de la experiencia realizada. Se puede hacer la autoevaluación de una forma oral o escrita, comunicando sus impresiones al grupo y destacando en todo caso los aspectos positivos, negativos y otras incidencias. En nuestro caso confiamos mucho más en la autoevaluación que en los demás procedimientos externos de evaluación.

La intervención autocalificadora del alumno se debe referir al proceso de aprendizaje, pues nadie lo conoce mejor que el sujeto que lo realiza. El profesor evaluará los resultados: por ello se requiere el diálogo para aclarar puntos de vista, sobre todo cuando haya diferencias notables. De esta forma se puede controlar los casos de inflación de calificaciones. Con las entrevistas se deben solucionar las diferencias. Los estudiantes también necesitan desarrollar habilidades efectivas relativas a la autoevaluación. No puede asumirse que ya las poseen. Al principio cabe esperar, por parte de los estudiantes, cierta torpeza, falta de destreza y tosquedad en la forma de elaborar los registros de logros, ya que a menudo fanfarronean, se sienten cohibidos, se subestiman, les falta discreción, hablan con demasiada franqueza y cometen toda clase de errores.

La evaluación del profesor, a pesar de la carga negativa que ello provoque en nuestro ámbito profesional, debe ser realizada por los alumnos. Una vez finalizado el curso, se realizará una serie de actividades para recoger la valoración de los alumnos sobre los siguientes puntos:

- 1) Logros alcanzados y rendimiento del curso.
- 2) Validez de los temas tratados.
- 3) Adecuación de los procedimientos utilizados.
- 4) Objetividad del sistema de evaluación empleado.
- 5) Labor del profesor: claridad y coherencia en las exposiciones.

«El objetivo es lograr que cada alumno obtenga en el desarrollo de las clases una evaluación de su propio accionar como el de sus compañeros y que además incorpore y comprenda una terminología “teatral” donde por ejemplo las palabras escenógrafo o actor no le sean ajenas.» (Mantecón, B., 1992, 164)

2.2.4.4. ¿Cómo evaluar?. Instrumentos y técnicas.

La evaluación se hace siempre en relación con los objetivos perseguidos. Primero, el profesor identifica los factores que hay que observar, después les utiliza como referencias durante la evaluación. El resultado de este proceso conduce a la elaboración de una rejilla de análisis cuya utilización y la composición será siempre dependiente de los objetivos perseguidos.

Los elementos siguientes permiten la evaluación:

- a) Diálogo entre el enseñante y el alumno.
- b) Participación en los ejercicios.

Presentamos algunos métodos. Unos son orales y otros escritos, unos individuales y otros grupales. Conviene no abusar de la evaluación escrita pues todos sabemos la pereza que supone realizarlas. Cuando sea oral y en gran grupo nos sentaremos en círculo, mejor en el suelo, bien juntos aunque un poco incómodos, que muy espaciadamente. Esto proporciona un clima de intimidad y acogida, como corresponde a la comunidad. *«La utilización de estos instrumentos para la evaluación en su totalidad dependerá en gran medida del tiempo que dispongamos, de las circunstancias y del número de grupos que cada coordinador/a tenga.»* (Carballo, C., 2000, 16–18)

Ahora bien, ¿Cómo hacer un seguimiento del trabajo personal y artístico? Se hará desde el fomento de la autoevaluación y a partir de los siguientes instrumentos:

«Yo defendería que la buena práctica de valoración y evaluación en formación teatral celebra el logro, permite al individuo medir su progreso, delimita claramente las responsabilidades y lo hace en un lenguaje accesible para todos. Libera la capacidad de comprensión en lugar de restringir los desarrollos. No obstante, todavía quedan algunas preguntas que quizá merezca la pena tener en cuenta.» (Owens, A., 2004, 10 a 13)

1. El diario de los alumnos/as.

Los registros personales y los portafolios pueden proporcionar ejemplos de una gama más amplia de logros estudiantiles de la que suelen permitir las evaluaciones convencionales. Estos portafolios y registros personales son un motivo de orgullo para el estudiante y le proporcionan la posibilidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje y logro. Llegan a ser muy valiosos a la hora de comunicar a los padres los logros y actividades de aprendizaje del estudiante.

«Con el diario la evaluación se convierte en una comunicación creativa entre el estudiante y el profesor. La motivación es muy grande por ambas partes y este tipo de ejercicio de evaluación estimula mucho la implicación de todos.» (Laferrière, G., 1997, 146)

Hay dos formas de redactarlo:

a) **Al final de cada clase.** Es decir, cada semana, el estudiante está invitado a redactar una reflexión, un folio más o menos, sobre lo que, desde su punto de vista, ha sido importante, interesante o preocupante durante el taller.

b) **A lo largo del trimestre.** La segunda forma consiste en la redacción de un diario personal en que el estudiante redactará, a lo largo del trimestre, sus impresiones, percepciones y reflexiones.

A fin de completar los datos sobre el funcionamiento del curso y de las cualidades del profesor en clase; se puede incluir una hoja de comentarios al final del cuestionario para la recogida de los datos cuantitativos y los dossiers de evaluación cualitativa de fin de etapa que contienen percepciones y vivencias sobre la experiencia. El instrumento utilizado, el diario, para la obtención de estos datos se realiza por los estudiantes semanalmente o diariamente. En ello se incluye sus reflexiones personales sobre el desarrollo del proceso, las actividades y tareas propuestas, etc.

Cada participante dispone de un cuaderno en el que realizará las tareas individuales que se propongan tras las clases. En este sentido, realizarán un dibujo, recortarán una foto o elaborarán un collage, sobre lo que se haya acordado en la clase, por ejemplo. Lo que se pretende con esta actividad es detectar la expresión personal. Este tipo de trabajo va a permitir al profesor evaluar la progresión de cada individuo.

Conviene que periódicamente escriban una reflexión sobre el trabajo de clase, cómo se sienten, qué es lo que más les ha gustado, qué les gustaría hacer, etc. Estos diarios se contrastarán con el del coordinador/a, lo que permitirá ver y comprobar el grado de adecuación y consecución de los objetivos propuestos.

«La idea eje es que cada alumno construya su propio cuaderno, creando un objeto valorable y apreciado; un instrumento de reflexión personal sobre su aprendizaje y de fijación de sensaciones y sentimientos; en suma, el reflejo de su creatividad.» (Álvarez–Novoa, C., 1997, 9). Es un objeto valioso de recuerdo y consulta.

– *Estructura.*

Su estructura base podría estar constituida por unas pastas duras que serían entregadas sin ilustración de portada, con anillas para hojas intercambiables, unas que reprodujeran los modelos multicopiados que el profesor facilitase y otras en blanco de la misma.

Debe confeccionarse, a ser posible, en privado. El contenido del cuaderno se basará, sobre todo, en sensaciones físicas, sentimientos precisos, ideas, críticas, novedades. Todo lo experimentado en los ejercicios de la sesión y lo observado por el alumno–a.

– *Material complementario.*

Suministrado por la Administración, por el Centro, por el profesor y/o por el alumno, todo lo que se estime que puede servir para ilustrar el libro: fotografías, grabados, dibujos, recortes, críticas, programas, autógrafos, planos, diseños, etc., etc.

En síntesis, los usos que hacen los niños del cuaderno lo señalan como un soporte material, como un espacio donde se dejan huellas objetivables de una modalidad singular de relación con el aprendizaje.

2. El diario del coordinador/a.

En él se registrará puntualmente por escrito cada sesión de trabajo. Este se nutrirá fundamentalmente de la observación realizada con todas las situaciones planteadas por él mismo (manifiestas o latentes). Resulta interesante y útil como instrumento de evaluación, que tanto profesor como alumno, lleven un cuaderno diario donde señalen impresiones personales, crítica sobre la dinámica del grupo o sobre su participación individual, comentarios sobre el lenguaje dramático o sobre algún ejercicio hecho en la sesión.

«Un registro de observación para el profesor en el que se indican aspectos destacables de la dramatización como la utilización del cuerpo (el gesto, el movimiento, posturas), de la voz, de los objetos, la coordinación de los diferentes elementos, la expresión de sensaciones, sentimientos, emociones, ideas, opiniones, etc.» (Aranguren, I., 1999, 36)

La producción escrita en forma de diario se puede considerar como un documento personal «que recoge la experiencia práctica manifestada por el profesor, y mediante el cual aspiramos a

conocer la dinámica personal, contextual y entitativa de los procesos de enseñanza–aprendizaje.»
(Caballero, A. y Hernández, M^a. L., 1991, 6 a 8)

El Diario de clase es un cuaderno que nos permite registrar las vivencias, las valoraciones, las experiencias y las explicaciones de todo aquello que hacemos en el aula. El diario nos puede ayudar también a sistematizar lo que pensamos y a evaluar la eficacia de las actividades que proponemos a nuestros alumnos.

«El diario de clase es un instrumento de indagación y clarificación de significados en el contexto natural del aula. Sin dejar de tener una vertiente literaria, de ser un producto lingüístico, la actividad narrativa responde al deseo del profesor de un mayor conocimiento y comprensión de aquellos aspectos especialmente significativos y determinantes de las dinámicas de la clase. Es, pues, un metalenguaje que, más allá de la literalidad del texto, nos habla de un contexto y de los acontecimientos que en él se representan. Su capacidad de sentido y comunicación depende tanto del potencial del grupo en la creación de significados culturales, como de la competencia interpretativa del profesor. Éste lo define y delimita a partir de sus expectativas, deseos y motivaciones.»

A.R.O.

«El diario, como expresión libre de la palabra escrita, es un poderoso instrumento de observación, análisis y comprensión de lo que ocurre en el aula y en la institución escolar. También es una de las modalidades más efectivas de autoformación del profesorado, en la medida que contribuye a reflexionar sobre la práctica y el desarrollo del pensamiento docente.»

I.C.

3. Grabaciones en vídeo, fotografía y grabación en cassette.

Son muy útiles porque permiten analizar con el grupo las sesiones de trabajo, a partir de lo que se ve en la imagen. Las potencialidades del vídeo en el terreno de la autoscopia se derivan de tres virtualidades técnicas: la posibilidad de registrar fielmente la realidad, la capacidad de comprobar inmediatamente los resultados y la facultad de manipular la grabación controlando la imagen a placer. El vídeo será un excelente instrumento para la autoobservación y la autoevaluación sobre todo en aquellas áreas de la enseñanza en las que desempeñen un papel fundamental las habilidades físicas o psicomotrices de los alumnos, pero también puede incorporarse con tal fin en otras áreas de la enseñanza.

«Mediante el uso de la tecnología del vídeo, todos ellos tienen la oportunidad de ensayar, hacer tentativas, experimentar... La contemplación de lo grabado les permite detectar imprecisiones,

descubrir elementos mejorables, investigar el origen o la causa de determinados errores, etc.» (Ferrés, J., y Pina, A.B., 1991)

– **Autoevaluación.**

Los alumnos suelen realizar en el aula actividades en las que no pueden verse ellos mismos, sino que es el profesor quien los observa, indica sus fallos y sugiere las correcciones pertinentes. Algunos ejemplos:

- competiciones deportivas,
- gimnasia,
- exposición oral ante los compañeros,
- lecturas en voz alta, recitaciones,
- mimo u otras representaciones dramáticas,
- ejecuciones musicales.

No es conveniente empezar a utilizar el vídeo en las primeras sesiones, es preferible que el grupo adquiera un poco de seguridad y confianza.

Los aparatos de grabación de sonido y también el uso del vídeo, e incluso, la instalación de verdaderos circuitos cerrados de televisión o videotape que registren los ensayos, se cuentan ya como elementos, en muchos casos imprescindibles, para el apoyo de la labor del director. *«En nuestro caso, no se pretende tanto, pero sí que podemos servirnos de aquellos medios que se hallen a nuestro alcance, o mejor aún, al alcance del centro escolar en donde nos encontremos.»* (Cañas, J., 1994, 170). Oír y/o visionar con detenimiento la cinta, observar los posibles fallos, comentarlos con detenimiento y buscar alternativas para estos errores que surjan, a fin de que les sirvan con absoluta preferencia al equipo de actores para aquellos trabajos que vendrán a continuación. El material obtenido deberá ser guardado.

4. Actividades extracurriculares.

Las actividades extracurriculares ofrecen oportunidades para que la escuela y los profesores presten la debida atención al alumnado. El ambiente a menudo informal que caracteriza estos entornos proporciona, tanto a estudiantes como a profesores, la oportunidad de interactuar sin una referencia constante a la jerarquía habitual que suele caracterizar el ambiente de la relación estudiante-profesor. Son momentos especiales y muy oportunos para que el profesor-monitor evalúe.

5. Asambleas, parejas y grupos.

- **Asamblea.** Cuando se reflexiona sobre la actividad: la práctica de asambleas semanales del curso es muy útil para apreciar las dificultades que ha encontrado el alumno, los conflictos que tiene con el maestro y con los compañeros, con las autoridades del establecimiento, etcétera.
- **Gran Grupo.** Si el grupo es participativo y desinhibido pueden, sin turno preestablecido y sin necesidad de haberse reunido antes, expresarse voluntariamente. Se corre el riesgo de que siempre sean los mismos los que cuenten su experiencia.
- **Ronda.** Cada uno por turno irá tomando la palabra, de forma que todos se expresen, hay varias posibilidades al hacer una ronda.
- **Parejas.** Comentan entre los dos. Esto es aconsejable cuando la pareja acaba de terminar una dinámica que han realizado juntos y sobre la que consideramos oportuno que reflexionen y comuniquen sus experiencias.
- **Grupos de 4, 5 ó 6 personas.** En cada grupo se comenta la sesión libremente o a partir de algunas cuestiones que les hacemos. Es fundamental que todos los miembros del grupo tomen la palabra. Este método es el mejor en cuanto que todos se expresan sin sentir gran timidez y con un máximo de sinceridad.

6. La evaluación con técnicas dinámicas.

La improvisación teatral se pone al servicio de la improvisación pedagógica para permitir una expresión individual o colectiva que favorece una evaluación libre, personal y sin juicio.

Cuando se presentan delante de otros improvisaciones o creaciones dramáticas, se puede pedir a quienes observan que se pronuncien y que nos den su opinión como espectadores. Con esta finalidad, se pueden elaborar unas fichas sencillas sobre aspectos concretos. Pero siempre será conveniente que se señalen tanto los aspectos positivos como los negativos. Con esto se consigue que todos seamos evaluados por los otros. La apreciación que proviene del resto de la clase suele ser muy objetiva.

Es interesante hacer una evaluación grupal de la actividad de una forma creativa y dinámica.

Se puede utilizar:

- gesto,
- sonido,
- objeto,
- dibujo,
- lectura,

para hacer improvisación individual o en grupo que representa uno de los aspectos que se ha desarrollado durante las diferentes sesiones.

2.2.4.5. Evaluación de valores y actitudes.

En el ámbito educativo cada vez se presta más atención a las actitudes, quizá porque el adolescente que, después de pasar ocho o doce años en un centro escolar, rompe intencionada y gratuitamente un banco de la acera pública, empuja a un anciano o pasa de todo, no es una persona educada. Posiblemente haya superado las disciplinas del currículum con brillantez, pero, a nuestro juicio, manifiesta una deficiencia educativa que, fundamentalmente es una deficiencia en actitudes y valores.

Ahora bien, no se trata de imponer actitudes, sino de favorecer que en el educando se produzcan cambios a nivel cognitivo y afectivo que le dispongan a actuar adecuadamente y le permitan desarrollarse como persona. Existen diversos métodos y técnicas de evaluación de las actitudes:

- **Observación sistemática:**
 - Escalas de observación.
 - Listas de control.
 - Registro anecdótico.
 - Diarios de clase.
- **Análisis de las producciones de los alumnos:**
 - Producciones plásticas o musicales.
 - Investigaciones.
 - Juegos de simulación y dramáticos.
- **Intercambios orales con los alumnos:**
 - Entrevistas.
 - Debates.
 - Asambleas.
- **Cuestionarios o escalas de actitudes.**
- **Grabaciones en magnetófono o vídeo y análisis posterior.**
- **Observador externo.**

De lo que se trata primordialmente es de evaluar, es decir, de juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y actitudes que hemos tratado de promover. De este modo, una evaluación incluye dos componentes: descripción y juicio. Algunos principios para poder situar el sentido de la evaluación de valores y actitudes son:

- 1) Recuperación del sentido comunitario en el centro.
- 2) Tomar el centro escolar como lugar de construcción y vivencia de valores comunes.
- 3) Sin excluir otras dimensiones, primariamente, la evaluación en este ámbito es un problema de compromiso por revisar colegiadamente la práctica educativa.

«Apostar, –e ir dando los pasos oportunos–, por una acción educativa colegiada del centro escolar es una de las bases más firmes para una renovación educativa de la escuela y para una autorrevisión colegiada en la evaluación de valores y actitudes.» (Bolívar, A., 1995, 179)

Algunas técnicas que nos pueden ayudar a evaluar el proceso de esta delicada parcela del aprendizaje podrían ser:

- **Registro en cuaderno o fichas** de incidentes sucedidos que se consideren “críticos”, porque denotan o manifiestan una actitud o comportamiento representativo, por significativo o nuevo.
- El **diario de los alumnos/as** puede ser un buen instrumento para conocer, desde la perspectiva del alumnado, lo que ocurre en el aula, su propia autoevaluación, para implicar a los alumnos en la mejora de su aprendizaje.
- Los **diarios de clase**, de escasa tradición en los últimos años en nuestro país, pueden ser un medio útil para obtener datos con un carácter procesual de continuidad, que permitirán después ver el cambio producido.
- Las observaciones e informes realizados por un **observador externo** (otro colega del centro, cualquier agente de apoyo externo o investigador), siempre que se produzcan en una relación de colaboración, pueden ser igualmente un medio idóneo para posibilitar una reflexión y contrastarla con la nuestra.
- Igualmente, para sistematizar las observaciones se pueden construir por el propio profesor, o emplear otros ya estandarizados, un conjunto de cuestionarios/escalas con aquellos indicadores o categorías que nos interese observar en los alumnos.
- Las **escalas de actitudes** consisten en proporcionar un cuestionario con una lista de enunciados (escalas clásicas de actitud) o con adjetivos bipolares (diferencial semántico), y solicitar que los encuestados respondan, de acuerdo con unos grados, según sus sentimientos o actitudes.
- Uno de los medios más efectivos para obtener información e incrementar nuestra comprensión de las experiencias y acciones individuales es la **entrevista informal** o abierta y otros intercambios orales incidentales con los alumnos y alumnas.
- Los **dilemas morales** que consisten en presentar, por medio de una narración o improvisación, una situación moral compleja, que involucre en la elección individual o grupal un conflicto de valores.

7. Cuestionarios y fichas.

- a) Cuestionario de ideas previas. Servirá para conocer cuál es la situación del grupo.
- b) Cuestionarios trimestrales. Al finalizar cada fase de trabajo se entregará uno que contestarán por escrito y entregarán al coordinador/a.

Para tener constancia es aconsejable, sobre todo al final del curso, que estos pareceres se recojan por escrito en forma de encuesta. Por medio de un cuestionario con preguntas abiertas (¿Cómo te has sentido?...) o más concretas (¿Te sentiste integrado?...). O bien por medio de baremos puntuando entre 1 y 10 cada dinámica, el nivel de comodidad, la desinhibición... O bien, una mezcla de todas. Conviene que sea muy breve para no cansar.

Entendiendo este apartado como una observación constante de la realidad de la clase, se pretenderá realizar una evaluación cualitativa y no cuantitativa de la misma, en base preferentemente a fichas de observación generadas por el profesor-animador o, conjuntamente, por los equipos de trabajo y el propio profesor, fichas que se fijen en aspectos tales como:

- Satisfacción por la labor realizada en clase.
- Grado de integración grupal de cada alumno.
- Nivel de expresión desarrollado a lo largo del trabajo.
- Grado de utilización de las técnicas de expresión, etc.

Hemos señalado al final de cada sesión algunas preguntas que puede hacer el profesor al grupo o pedir por escrito de forma individual a cada alumno. Sobre todo nos fijaremos en el seguimiento del desarrollo de actitudes, hábitos de trabajo, nivel de preparación y adquisición de capacidades específicas. Pueden ser útiles *las fichas de observación* de carácter individual que permiten hacer un seguimiento detallado de cada alumno.

2.2.4.6. Evaluación de la comunicación oral y escrita.

Cada vez que se menciona entre los sectores implicados el problema del fracaso escolar, se acusa, lamenta o constata que, en demasiados casos éste tiene su origen en el mal dominio de la propia lengua en su manifestación oral. «*Por eso es aconsejable la observación constante, la recogida frecuente de datos y las propuestas superadoras en los momentos correspondientes.*» (Reyzábal, M^a. V., 1981, 6 a 10). Por eso resultan apropiadas actividades tales como los comentarios de textos, los relatos de cuentos, los comentarios de noticias, resúmenes de películas, dramatizaciones de diversas situaciones, las imitaciones, los diálogos inventados o no, reales o supuestos programas de radio, conversaciones telefónicas, publicidad de productos imaginados, etc. Resulta muy útil, para evaluar las actividades orales, realizar grabaciones (en magnetófono o vídeo)

de las mismas, de modo que sea posible escucharlas/visualizarlas de nuevo y comprobar (y poder corregir) vacilaciones, errores, imprecisiones, lagunas, etc.

La expresión oral debe y puede evaluarse mediante la observación de las intervenciones del alumnado en clase, pero no solamente así. Un buen docente debe constatar cómo hablan los chicos entre ellos dentro de la misma aula o fuera de ella. «*Si realizamos una evaluación sistemática, será grabando la exposición y comprobando, posteriormente, los distintos ítems señalados en la escala. También hay que advertir que este tipo de instrumentos debe realizarlos cada profesor, adecuándolos a las características de su grupo de alumnos.*» (Casanova, M^a. A., 1981, 2 a 5)

2.2.5. Conclusiones.

Al hablar de una actividad teatral que engloba todas las edades y niveles escolares se hace necesario especificar dentro de cada ciclo las diferencias y puntos en común para desarrollar sus capacidades de comunicación.

– Educación Infantil y 1er. Ciclo de Primaria.

Todo es juego. El fin último sería el conocimiento del propio cuerpo y de las posibilidades comunicativas y expresivas de cada uno. Todo sorpresa y descubrimiento.

– 2º y 3er. Ciclo de Primaria.

Normalmente se consigue una buena comunicación sólo rota por pequeños enfrentamientos lógicos de la edad (chicos con chicos, chicas con chicas, amistades cerradas...) Ya se trabaja creando tipos, personajes e improvisación con estructura dramática (planteamiento nudo y desenlace).

Las sesiones que se dedican a disfraces, máscaras y títeres se convierten en auténticas fiestas de participación. En cambio, tiene menos aceptación la expresión oral/verbal, y las intervenciones individuales. Hay que tener en este nivel una gran atención en los aspectos rítmicos y espaciales, movimiento corporal controlado, desplazamiento y la imaginación. Los juegos con objetos dan el atractivo de utilizarlos no convencionalmente. La tendencia es a no hacer espectáculo, pues no existe el rol del espectador.

La expresión oral/verbal da mejores resultados que en la etapa anterior, aunque sigue costando introducir la lectura expresiva. Sin abandonar la expresión corporal como tal, tienden a representar escenas de la vida cotidiana (o sacadas del cine y la TV), intercalando diálogos con carreras, persecuciones y caídas.

– *Educación Secundaria.*

La puesta en escena de una obra se convierte en objetivo primordial, pero antes hay que hacer todo tipo de sesiones de interpretación, donde interesa trabajar el personaje, con o sin palabras, sólo con la mirada o el gesto. Interesa el tipo. El método principal de trabajo son las improvisaciones planteadas previamente, bien estructuradas y dispuestas por equipos, y los ensayos de grandes textos teatrales o preparados para su escenificación. Se utilizan con más o menos aceptación técnicas de expresión corporal/vocal, trabajo de mesa, investigación de interpretación de escenas y personajes. La comunicación suele ser buena. Escribir un texto, aunque sea de forma colectiva, resulta pesado y laborioso, pero es necesario fomentar la concentración.

– *Bachillerato.*

La última finalidad es el conocimiento y la práctica del teatro, acompañadas de las relaciones personales, la educación artística y cultural y la representación formal de un espectáculo. Se plantean grupos de trabajo, búsqueda de textos e intereses personales. Es conveniente fomentar en esta edad la crítica y la autocrítica. No se busca el protagonismo, pero tampoco se rehuye.

Las improvisaciones individuales son muy bien aceptadas, siempre que se alternen con otras colectivas o de pequeños grupos. Se interesan asimismo por practicar otros roles teatrales (dirección, escenografía, apuntador, etc.).

Aquí hay una clara resolución del conflicto inhibitorio: quién está dispuesto a superarse a sí mismo y afronta riesgos y limitaciones de su expresividad, y quién se bloquea.

● CAPÍTULO XIII

PROGRAMACIÓN DE LA OPTATIVA DE DRAMATIZACIÓN Y TEATRO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. Programación incluida en la P.G.A. del Departamento de Lengua y Literatura Castellana.
 - 1.1. Introducción.
 - 1.2. Objetivos.
 - 1.3. Contenidos. Distribución temporal de las Unidades Didácticas.
 - 1.4. Metodología. Criterios generales. Estrategia activa.
 - 1.4.1. Materiales curriculares.
 - 1.4.2. Tratamiento de los temas transversales y su inserción en el currículum. Atención a la diversidad.
 - 1.5. Procedimientos de Evaluación y actividades de recuperación.
 - 1.5.1. Criterios de calificación.
 - 1.5.2. Pruebas tipo. Peso específico relativo.
 - 1.6. Actividades complementarias y extraescolares.
2. Aportación de material adjunto a la Programación.

*«Tota vita elabitur aliud agentibus.» Toda la vida, casi toda la vida, se nos pasa haciendo, no el bien, tampoco el mal, sino ni lo uno ni lo otro, otra cosa. ¿Cuál es esa otra cosa? **Divertirnos**»*

J.L. Aranguren, **Ética de la felicidad.**

CAPÍTULO XIII

1. PROGRAMACIÓN INCLUIDA EN LA P.G.A. DEL DEPARTAMENTO DE LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA.

– OPTATIVA DRAMATIZACIÓN Y TEATRO –

1.1. INTRODUCCIÓN.

Esta optativa pretende integrar dos maneras de concebir las actividades dramáticas en la enseñanza y aprendizaje. La dramatización más centrada en el desarrollo personal, y el teatro, más dirigido a la práctica escénica. Así se puede empezar en los primeros cursos de la etapa con actividades centradas en la dramatización, para incluir actividades teatrales en cursos más avanzados. Tanto uno como otro utilizan el cuerpo, la voz, el espacio, y el tiempo escénico para comunicar y expresar ideas, sentimientos y vivencias.

La dramatización usa signos propios del lenguaje dramático. Integra diferentes lenguajes y es un aprendizaje que implica aspectos cognoscitivos, afectivos y psicomotrices. El teatro, entendido como arte dramático, es una actividad que busca un espectáculo, y que requiere participar en ensayos. Conlleva la aparición de unos roles y necesita espectadores.

Este proceso debe estar planificado de acuerdo con unos objetivos que relacionen la creatividad y comunicatividad del alumno con actitudes solidarias y de respeto. Las actividades dramáticas pueden llevarse a la práctica de forma diversa, según se enfatice una parte del proceso:

- Prioridad a la percepción del entorno: técnicas de improvisación.
- Capacidad interpretativa: técnicas de representación.
- Carácter globalizador del teatro: montaje de una obra.
- Apreciación del alumno: valoración crítica de textos.

No debemos olvidar que el currículum de optativas contempla “expresión corporal”. Ello debe hacernos reflexionar sobre el uso de este apartado en nuestra materia.

1.2. OBJETIVOS.

Se asume el currículum oficial del DOG Orden 9-5-95 y la Resolución del BOE 10-6-92. Esta materia tendrá como objetivos:

1. Desarrollar la persona en todas sus dimensiones asegurando el desarrollo de la autonomía personal y favoreciendo la creatividad.
2. Tomar conciencia de que la persona es un ser social con una historia común y una cultura propias.
3. Improvisar con secuencias dramáticas que expresen emociones, ideas...
4. Usar los recursos de la expresión dramática asumiendo roles...
5. Usar procedimientos corporales y vocales y valorarlos como medio de desarrollo personal, relación, expresión, educación estética, acción personal...
6. Manifestar ideas y sentimientos mediante gestos y la utilización del espacio y los objetos.
7. Reforzar la autoestima descubriendo potencialidades de nuestro cuerpo.
8. Conocer y usar textos literarios para analizar su estructura, contenidos, y valores estéticos, posibilitando su lectura dramatizada o posterior escenificación.
9. Reconocer los diferentes signos del discurso teatral.
10. Experimentar en las manifestaciones culturales y artísticas para desarrollar la sensibilidad y conocer el patrimonio cultural del entorno.

1.3. CONTENIDOS. DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.

1ª EVALUACIÓN. 10 sesiones de 2 horas.

UNIDAD 1.–

SESIONES: 3.

Conocimiento del grupo y del lugar de trabajo, sesiones: 1.

El papel del espectador, sesiones: 2.

– Conceptos.–

- a. Antes del espectáculo: Recogida de información sobre el autor, obra y grupo. El texto y las críticas del espectáculo.
- b. Durante el espectáculo: Presencia activa, lectura y comprensión de los signos escénicos. Participación. Identificación.
- c. Después del espectáculo: Pautas para la crítica de espectáculos. Lectura de críticas y debate.

– Procedimientos.–

Juegos de acercamiento interpersonal. Uso de revistas y periódicos. Recopilar. Asistencia a representaciones durante el curso. El debate y la controversia.

– Actitudes.–

Desinhibición. Valoración del mundo de actores. Aceptar críticas y opiniones diversas. Debatir ideas y obtener conclusiones. Aprender a comportarse en público.

– Evaluación.–

Si han sido capaces de abrirse a los compañeros. Si saben usar revistas y periódicos críticos. Si saben comportarse en el espectáculo. Si reconocen grupos y actores.

UNIDAD 2.–

SESIONES: 7.

Expresión corporal (15 minutos)

Juegos dramáticos (30 minutos)

Signos del discurso teatral (50 minutos cada sesión), 4 sesiones.

– Conceptos.–

Sensibilización del cuerpo. Función de cada parte del cuerpo en la sensibilización. Respiración y relajación. Expresión espontánea. Creación de vivencias. Los estímulos. Implicación y libertad creadoras. La improvisación como recurso. La simulación. Mantenimiento del papel. Análisis de problemas por el juego de rol. Sistemas con referencia al actor. El texto y la palabra. El tono y la dicción. Mímica, gesto y movimiento. Maquillaje, peinado y vestuario.

Improvisaciones: Exploración grupal de una idea, tema o situación, asumiendo roles y analizando las relaciones establecidas entre ellos dentro de un esquema espacio-temporal dado.

2 sesiones.

Trabajo de investigación: Recopilación, ordenación de datos sobre profesionales de la interpretación. 1 sesión.

– Procedimientos.–

Juegos con el cuerpo, voz y gesto. Juegos de vivencias, creatividad y estímulos. Uso de bibliografía. Diferencia entre texto/espectáculo. Lectura expresiva e individual.

– Actitudes.–

Valoración del mundo interior y del propio cuerpo. Espontaneidad y naturalidad en las actitudes externas. Calidad de la respiración y fonación. Participación activa en actividades que impliquen demostración voluntaria de ideas y ejecución.

– Evaluación.–

Si gana desinhibición. Si es creativo e imaginativo. Si diferencia los signos teatrales. Si diferencia teatro texto de espectáculo. Si sabe trabajar en grupo y cumple con su parte alicuota.

2ª EVALUACIÓN. 10 sesiones de 2 horas.

UNIDAD 3.–

SESIONES: 5.

Expresión corporal (10 minutos)

Dinamizar textos (30 minutos)

Signos del discurso teatral (50 minutos cada sesión), 4 sesiones.

Trabajo de investigación: 1 sesión.

Recopilación de datos sobre la evolución del espacio escénico en relación con el tipo de espectáculo, la visibilidad y audición, en distintas épocas históricas.

– Conceptos.–

Relajación y respiración. Conocimiento del cuerpo. Elementos del esquema dramático: el personaje, el conflicto, el espacio, el tiempo, el argumento. Proceso individual, proceso colectivo. Sistemas exteriores al actor: espacio, decorado, objetos. Iluminación. Música, sonido. El actor y el grupo. Coreografía.

– Procedimientos.–

Juegos de relajación, respiración. Voz, gesto, cuerpo. Apuntes teóricos sobre los signos teatrales y práctica en obras. Lectura dialogada y coral. Lectura dramática. Dicción verso/prosa. Uso de bibliografía. Uso de vídeos sobre escenografía. Investigar en el aula de teatro el valor técnico y funcional de estos signos.

– Actitudes.–

Valoración de la función estética del espacio y la escenografía. Actitud explorativa y dinámica ante la vida.

– Evaluación.–

Desinhibición. Si capta el valor de los signos teatrales. Si distingue el trabajo de actor y el de grupo. Si comprende las razones de la evolución del espacio escénico. Si distingue elementos drama.

UNIDAD 4.–

SESIONES: 4.

Expresión corporal (10 minutos)

Dinamizar textos (30 minutos)

Montaje de representación dramática (50 minutos cada sesión), 4 sesiones.

Trabajo de investigación: 1 sesión.

Sobre el tratamiento de temas específicos en la literatura dramática de distintas épocas.

– Conceptos.–

Conocimiento del cuerpo: relajación, respiración. Apartados de la dinamización: sonorizar, dramatizar, modificar, ilustrar. Ejercicios. El texto dramático: elección de texto para representar. Creación o recreación del texto y guión. Análisis del texto.

– Procedimientos.–

Usar textos elegidos con un plan de trabajo para dinamizar. Juegos de relajación y respiración. El profesor y los alumnos eligen el texto apropiado y lo comentan. Texto literario o guión hecho por ellos. Vídeos y bibliografía.

– Actitudes.–

Análisis crítico ante procesos sociales. Tomar la representación teatral como proceso sistemático.

– Evaluación.–

Desinhibición. Si participa en la dinamización de textos. Si lee, comprende y trabaja el texto elegido. Da ideas. Es activo. Comprende la variedad de temas y su razón ideológica.

3ª EVALUACIÓN. 10 sesiones de 2 horas.

UNIDAD 5.–

SESIONES: 5.

Expresión corporal (10 minutos)

Montaje, representación teatral (90 minutos) cada sesión, 5 sesiones.

– Conceptos.–

Conocimiento del cuerpo: relajación y respiración. Planificación de la puesta en escena. División de trabajo y funciones en el grupo. Construcción de personajes. Libro de dirección. El espacio escénico y técnico. Ensayos: sesiones de trabajo. Planificación.

– Procedimientos.–

Ejercicios de relajación y respiración. Realización de ensayos. Discusión en el grupo de las necesidades del montaje: calendario, financiación, reparto del trabajo, espacio, materiales. Diseño de iluminación, sonido, decorado, maquillaje, vestuario. Realización de carteles y anuncios, propaganda sobre la obra. Vídeos.

– Actitudes.–

Valorar el hecho teatral como interdisciplinar. Valoración estética de la tecnología. Posibilidad dramática de los medios audiovisuales.

– Evaluación.–

Desinhibición. Si el alumno es ordenado y sistemático. Si tiene capacidad de atención y retención. Si es puntual y eficaz.

UNIDAD 6.–

SESIONES: 5.

Expresión corporal (10 minutos)

Montaje de representación teatral (90 minutos) cada sesión, 5 sesiones.

– Conceptos.–

Conocimiento del cuerpo, relajación y respiración. Ensayos y representación: sesiones de trabajo, actuación. Análisis y replanteamiento posterior.

– Procedimientos.–

Ejercicios de relajación y respiración. Realización de ensayos. Vídeos. Ejercicios de autoevaluación.

– Actitudes.–

Análisis crítico frente al propio trabajo y el de los demás. Respeto y compromiso por los plazos de ejecución de un trabajo.

– Evaluación.–

Si tiene capacidad de manifestar sentimientos y crear situaciones. Constancia de su participación en las tareas encomendadas.

1.4. METODOLOGÍA. CRITERIOS GENERALES. ESTRATEGIA ACTIVA.

La sala de teatro es nuestro lugar de trabajo, el espacio donde realizaremos una serie de actividades relacionadas con diversas técnicas de expresión, con una finalidad concreta: el montaje y representación de espectáculos teatrales, creados o interpretados por alumnos. El teatro usa técnicas de expresión corporal, pero no se deben confundir.

El ritmo de las sesiones será marcado por la dinámica del grupo y el programa, pero también por las limitaciones materiales del centro, de los alumnos y del profesor. Hay que conectar con las expectativas y mantener incólume el entusiasmo de los alumnos. El ritmo de trabajo en clase viene marcado por el objetivo final: no es lo mismo enfrentarse al montaje de una obra compleja que montar un sketch. En cualquier caso el profesor debe analizar y movilizar el entusiasmo de su “compañía” y dejarlos tener iniciativas. No olvidemos que montar textos dramáticos de gran formato requiere un trabajo regular, trabajo previo de taller, de preparación, integración del grupo, práctica del juego dramático..., incluso fuera del horario lectivo.

Hay que respetar la libertad creativa del alumno, pero no podemos caer en la total improvisación. Dentro del esquema de una sesión se puede conservar un amplio margen de independencia.

La siguiente programación variará en función del objetivo final y del tiempo real para llevarlo a la práctica.

La programación tendrá en cuenta estas cuatro variables:

- a. Experiencia del profesor y/o los alumnos.
- b. Tiempo del que se dispone, antes de la representación.
- c. Tiempo disponible en horas por semana.
- d. Tipo de trabajo que se pretende realizar.

Disponemos aproximadamente de 60 horas en el curso repartidas en 10 sesiones trimestrales de 2 horas cada una (3 h. en 4º ESO). Cada una de las sesiones puede organizar su contenido en los siguientes bloques:

1. Iniciaremos la sesión con la liberación de tensiones, relajación y respiración; esta parte será más extensa, si se desea, al principio, e irá reduciéndose.
2. Dedicar un tiempo a juegos dramáticos con el cuerpo, gesto y voz, para pasar después a dramatizaciones, dinamizar textos, etc...
3. Esta fase será sustituida poco a poco por los ensayos de la obra o sketch.

– *Esquema de una sesión.*

Primera parte: ejercicios que se realizan siempre:

- respiración, – relajación,
- desconcentración, – concentración.

Segunda parte: Actividades variables según la fase.

- A. Fase primera: juegos dramáticos, cuerpo, gesto, voz, dramatizaciones.
- B. Fase segunda: ensayo obra, movimiento, personaje, ritmo, generales.

1.4.1. Materiales curriculares.

Actualmente disponemos de Salón de Actos con camerinos. Guardamos material acumulado de otros cursos: atrezzo, pinturas, máscaras, objetos. La iluminación del Salón y del escenario es suficiente, aunque mejorable. También dispone, el salón, de equipo de sonido fijo. El Departamento dispone de CD y magnetófono transportable. Se puede usar libro de texto, fotocopias, biblioteca, libros de literatura dramática, vídeos con representaciones y documentales. El resto de material, si es para representación debe adquirirse y usarse en colaboración con otros seminarios (dibujo, música,...). Otros materiales: ordenadores, impresoras láser color, escáner, reproductor DVD, proyectores diapositivas, retroproyectores, cámaras de vídeo, cámaras de fotos y laboratorio de revelado, proyector de transparencias con Power Point.

1.4.2. Tratamiento de los temas transversales y su inserción en el currículum. Atención a la diversidad.

La dramatización y el teatro no están aislados en la enseñanza. Son materias interdisciplinares e interactivas por definición; se debe, pues, trabajar en colaboración con otras áreas. Por tanto las estrategias empleadas para el desarrollo de esta materia deben orientarse a:

- Utilizar la dramatización y el teatro para madurar la personalidad emergente de los alumnos.
- Potenciar el trabajo en equipo para proyectos comunes.
- Atender a la diversidad del alumnado.
- Interrelacionar los conocimientos con otras áreas.

El teatro es una herramienta muy antigua en la atención a la diversidad de personalidades y facilita la integración social del alumnado con problemas de introversión e inadaptación al medio. Entre esas tareas interdisciplinares tendríamos los temas transversales:

- Educación para la igualdad: el proyecto común entre alumnos y alumnas favorece el contacto y complementariedad de los sexos, aprenden a relacionarse.

- Educación para la salud: Los ejercicios de Expresión Corporal favorecen el control del cuerpo y la autoestima.
- Educación europea: el teatro occidental es algo propio de Europa, nos identifica desde Grecia. Base de nuestra cultura europea.
- Educación para la paz: el teatro desde la antigüedad como nexo de unión entre las gentes. Certámenes teatrales. Teatro de Compromiso...
- Educación del consumidor: aprenden la relación calidad–precio al asistir a representaciones teatrales en su ciudad.
- Educación ambiental: la limpieza de su aula de trabajo, el valor de la luz, del sonido, uso de productos ecológicos en maquillaje y aseo...

Los alumnos deben adquirir por sí mismos o con el profesor, los productos necesarios para el montaje, y así aprender el valor del dinero y su uso adecuado, para un fin favorable.

1.5. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN.

El objeto de evaluación es doble: por un lado, se evaluará los aprendizajes del alumno y por otro la enseñanza del profesor. En el primer caso se requiere conocer en qué medida y con qué grado de elaboración y estructuración han sido adquiridos los contenidos, y en el segundo se pretende valorar la idoneidad del plan docente, comparando los resultados obtenidos con los objetivos. Para facilitar la evaluación resultará muy útil fabricar una tabla de indicadores de progreso o criterios, de modo que si en una situación determinada, el alumno opera reiteradamente del modo esperado, podamos estar casi seguros de que ha asimilado bien un concepto, procedimiento o actitud.

Se propone la utilización de la evaluación, considerada esencial, articulada en el proceso didáctico. Se asume, pues, una evaluación continua, individualizada, formativa, integral y democrática.

Los contenidos mínimos y los objetivos evaluables aparecen en la citada orden de 9 de mayo de 1995 del DOGV.

1.5.1. Criterios de calificación.

Actividades de evaluación y recuperación.

Evaluar implica aplicar criterios para juzgar la proximidad de los resultados académicos a los objetivos programados, y examinar es reconocer la calidad de los resultados académicos viendo si contienen algún defecto o error, lo que presupone poseer, por parte del examinador, criterios de

calidad y perfección. Con la evaluación se pretende introducir una relación formativa entre el alumnado y el profesorado y, a su vez, ampliar el objetivo de este proceso y de sus momentos.

Por eso, serán objetos de evaluación no sólo los resultados académicos, sino también las etapas del proceso de enseñanza, el método elegido, los medios o recursos usados, y la relación profesor/alumno. La evaluación es un continuo que comienza con la evaluación inicial del alumno para conocer su bagaje cognoscitivo, y que concluye cuando, conocidos los resultados, nos comprometemos a averiguar las causas que los generan.

1.5.2. Pruebas tipo, peso específico relativo.

La diversidad de contenidos requiere instrumentos de evaluación variados:

- a) La observación del trabajo diario de los alumnos, anotando intervenciones y calidad de las mismas, valorando su participación en los trabajos en equipo.
- b) Valorando las improvisaciones y el uso de la bibliografía.
- c) El análisis de trabajos escritos o expuestos, capacidad de organizar la información, usar terminología precisa, y dominio comunicativo.
- d) La autoevaluación de los estudiantes, su objetividad y sinceridad, seguridad y autoestima.
- e) La puntualidad, asistencia regular y comportamiento.
- f) Aprovechamiento estético del Diario o Cuaderno del alumno.

La calificación final se elaborará como producto final del proceso conforme a los resultados del tercer trimestre, en que se globalizará el curso, contando para ello con la representación teatral en el desarrollo del proyecto global.

Como la optativa sólo dura un curso, proponemos al Centro la creación de un Taller de Teatro complementario donde el alumno pueda suplir sus deficiencias.

1.6. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES.

El horario lectivo dedicado a la asignatura tiene su continuación complementaria en la visita a los teatros de la ciudad para ver representaciones teatrales importantes. Aportaciones a la Semana Cultural del Centro o en otros días señalados: conmemoraciones, día del libro, de la mujer, carnaval... Conferencias dentro o fuera del Centro, visita a teatros romanos, participación en documentales de audiovisuales, etc...

2. APORTACIÓN DE MATERIAL ADJUNTO A LA PROGRAMACIÓN.

El material que presentamos a continuación es una pequeña muestra de indicaciones, evaluaciones, ejercicios, referencias y fichas realizadas tanto por el profesor como por los alumnos. Unas pertenecen al **Cuaderno del profesor** y otras al **Cuaderno del alumno**. Esto es sólo un ejemplo de nuestro trabajo. Unos son de diseño propio y otros aportados por especialistas. Todos ellos han demostrado ser valiosos instrumentos de evaluación y diagnóstico.

La elección de este material viene dada por los objetivos, contenidos y criterios de evaluación a los que damos un predominio especial en nuestro proyecto curricular y la Programación:

- Valores y actitudes.
- Expresión oral y escrita.
- Expresión corporal.
- Trabajo en grupo – Creación colectiva.
- Intervención educativa.
- Dinámica de grupo.
- Formación estética.
- Educación afectiva.

PARA PONER EN EL CUADERNO DE TEATRO 3º ESO 1997–1998.

- Hoja de objetivos y calificación de asignatura.
- Hojas de críticas teatrales.
- Hojas sobre ¡Ay, Carmela! En Perú y Alemania.
- Hoja sobre A. Sanchis Sinisterra, y hojas de 1ª Escena obra.
- Folleto de anuncio obra.
- Conclusiones sobre nuestra visita al teatro.
- Hojas de Improvisación.
- Hojas de trabajo sobre actores.
- Hojas de autoevaluación.

Hay que traer el próximo martes todo **lo que hay señalado arriba** (que ya os lo di), también **la libreta de teatro**. No se olvide traer sin falta la obra “**La cabeza del dragón**”, de Valle-Inclán. Si podéis, traed tijeras, pegamento, y aparato de hacer agujeros para anillar hojas.

V. Cutillas.

TRABAJOS PARA 3^{er} TRIMESTRE. CUADERNO OPTATIVA TEATRO 3º ESO A-D.

Hay que presentar al profesor la libreta de Teatro antes de fin de curso (19 Junio) con **todos** los trabajos que ya hicimos en ella y añadimos los siguientes al final:

- 1) **Redacción** de 10 líneas sobre el viaje a Alicante. (6-5-98)
- 2) **Redacción** de 10 líneas sobre el viaje a Segóbriga. (11-5-98)
- 3) Sobre la **obra de teatro** representada. Guión: (1 cara)
 - Autor, época, movimiento literario.
 - Resumen.
 - Cómo es tu personaje, cómo lo representas tú, con qué vestuario y maquillaje.
- 4) ¿Participaste en algún **acto del 98**? ¿Cuál? ¿Qué te pareció? (Conferencia, taller, vídeo, recital...). (De 5 a 10 líneas)
- 5) **Evaluación final.**
 - ¿Qué te ha parecido la asignatura? ¿Era lo que tú esperabas? ¿Qué te ha parecido mejor y peor? ¿Qué propones tú? ¿Crees que has trabajado y te has portado bien?

V. Cutillas.

1ª EVALUACIÓN TEATRO 4º B – D CUADERNO PROFESOR 99-00.

El trabajo de esta evaluación ha girado en torno a tres ejes:

- **Asistencia al teatro Flumen** para ver la obra sobre Ginés de Pasamonte. El comportamiento durante la excursión fue muy bueno.
- **Ejercicios en el Salón de Actos:** rueda de presentación en grupo, tablas de expresión corporal, improvisaciones, conocimiento del lugar de trabajo y sobre todo, preparación de la representación navideña: vestuario, luces, sonido, ensayo del texto, etc.
- **Cuaderno de teatro:** Aquí reflejan todo el trabajo de clase mediante redacciones, trabajos, esquemas y fotocopias.

Los 3 apartados conformaron la calificación ponderada de la evaluación. La **nota es floja** porque son **muy desorganizados**, muy **habladores**, no hacen caso de lo que digo, debo gritar y enfadarme; son dispersos, aunque reconozco que, en el fondo, son simpáticos y, **tras mucho esfuerzo por mi parte, hacen lo que les digo.**

V. Cutillas.

4º. DE D Y T (A,B,C,D) CUADERNO PROFESOR 02-03.

Hemos representado **3 obras** con relativo éxito y hemos hecho **ejercicios** de improvisación, relajación, expresión corporal, monólogos escritos y orales. Bastantes **evaluaciones** de todo lo hecho. Hemos hecho **sociometrías** para ver roles de alumnos y **elección de valores** para ver sus preferencias morales. Las obras de teatro contenían temas transversales y temas actuales. Se han portado muy mal. Han desesperado al profesor. Además, faltaban muchos alumnos, porque siempre estaban de viaje.

Los alumnos de 4º son difíciles de motivar, nada les gusta, abusan de la libertad de esta asignatura, son incontrolables. **Experiencia agotadora, que no deseo repetir** en estas condiciones.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES EN CUADERNO DEL PROFESOR

3º BUP – 96-97 – 24 Alumnos

- 12–XII–96 → Teatro Olimpia: **La fierecilla domada.**
- 5 – V –97 → Viaje Segóbriga: Teatro clásico.
- 22– I – 97 → Teatro Micalet: **Ballant, ballant.**
- 30– I – 97 → Cines Martí: **El perro del hortelano.**
- 26–III–97 → Estrenamos **Las Nubes**, Aristófanes.
- 25–IV–97 → **Recital de poesía** S. XVI y XVII con el Instituto, **Shakespeare.**

3º ESO – 97-98 – 12 Alumnos

- 22–X– 97 → Teatro Micalet **Ay, Carmela.**
- 25–II– 98 → **Entremeses**, Cervantes.
- 2ª Eval. → Estreno de **La cabeza del dragón.**
- 3ª Eval. → Viaje a Alicante 6–V–98.
Viaje a Segóbriga 11–V–98 – Teatro clásico.
- 2ª Eval. → Participan actos Centenario Gción del 98.

4º ESO – 99-00 – 19 Alumnos

- 26–XI– 99 → Sala Flumen: **Ginés de Pasamonte.**
- 21– I – 00 → Sala Olimpia: **Siglo de Euro.**
- 22–XII–00 → Estreno obra navideña: **Auto Navideño.**
- 15–VII–00 → Estreno obra **El Juez de los divorcios** y la escena de **Ganas de Reñir.**

EJEMPLO DE IMPROVISACIÓN DE UN ALUMNO (CUADERNO)

Se enciende la luz y yo estoy sentado en una silla en el centro del escenario.

- Buenos días, señoras y señores. Empezamos este informativo con un avance.

Cojo la silla y me adelanto al proscenio.

- Empezamos con una noticia trágica. Hace pocas horas ha habido un incendio en un cementerio; por desgracia no ha habido supervivientes.
- Felipe González ha vuelto a fracasar en su intento de explicar una campaña sin decir “por consiguiente”.
- En deporte, Indurain fracasa al intentar conseguir la última madalena que quedaba en el desayuno.

Me tiran un papel a la cabeza y lo cojo. Leo.

- Noticia de última hora: El Titánic ha vuelto a hundirse tras chocar por tercera vez contra un cubito de hielo.
- En literatura, destacamos el libro escrito por el chino más intelectual. Se llama **Bruce Lee, lee mucho**.
- Moraleja: Si el sol no sale hoy, ya saldrá mañana.

REDACCIÓN–EVALUACIÓN SOBRE UNA ACTIVIDAD DEL ALUMNO (CUADERNO).

El día 25 de febrero del 98 hemos ido al “Colegio Jesús y María” de Valencia para ver la representación de **Los Entremeses**, de Cervantes. Nos acompañan los profesores D^a Isabel y D. Vicente. La obra duró una hora. Por razones de tiempo, no pudimos quedarnos al diálogo con los actores. Los de 3º A no pudieron venir por hacer un examen.

La representación tuvo dos partes: 1) “La Cueva de Salamanca”, muy divertida, ya que la esposa y la criada estaban compinchadas para engañar al marido. Con mucho humor. 2) “El Retablo de las Maravillas”, se basa en una mentira que no resulta bien: quien no viera los seres que aparecían en escena, es que no tenía honor.

Nos portamos muy bien, y nuestros profes estaban muy contentos.

- *Profesor:* Quiero que hagáis una descripción física y psicológica de vosotros mismos, con cierta gracia, y luego la leáis en el círculo.

– *Alumno:*

¡Hola, don Cutillas! ¿Cómo estás? Yo bien. Bueno, pues soy rubio, aunque ahora lo llevo tintado de rojo. Tengo los ojos azules, algunos granos en la cara, labios carnosos para besar. Soy un poco bajito, pero fuerte.

Soy responsable y simpático, romántico y detallista, sincero con quien me cae mal. Cuando me pican o vacilan soy muy chungo y puedo ser insoportable cuando me aburro. Vamos, que estoy bueno y soy responsable cuando quiero. (*Principio de Curso. Cuaderno*).

EJEMPLO DE EVALUACIÓN DE SESIONES DEL ALUMNO (CUADERNO)

– Hoy en teatro lo he pasado bien, porque a mí estas movidas de libertad me gustan. Nos hemos sentado en círculo; luego nos ha hablado Cutillas de excursiones, muy de mi agrado. Nos ha dado una hoja informativa del curso, y otra de datos personales. Luego hemos salido en medio del círculo para leer cada uno sus datos ¡Qué vergüenza! (20–9–02).

Cosas buenas de un compañero.

Joséca me parecía callado y tímido, pero al hablar con él me ha parecido un chaval hablador, gracioso, simpático, muy inteligente y amigable, abierto.

– Hoy hemos hecho relajación. No entiendo estos ejercicios, ni puedo concentrarme porque mis compas hacen tonterías. Hemos hecho luego ejercicios de mucha vergüenza pero entretenidos (4–X–02).

– Estos días hemos hecho los monólogos y pequeños juegos: uno de contar una historia. Al final, la gente se desmandó un poco. Ejercicios con música, combinando piernas y brazos. Hicimos un dibujo tumbados y rodando. ¡Muy divertido! (30–X–02).

– Si tuviera la facultad de pedir un deseo, pensando que me lo van a conceder los superhéroes, ¿qué pediría?

- Que legalicen las drogas; ya que todos las consumen y así no habría que esconderse. (18–X–02)

– Evaluación de talleres.

- Estuve en varios: en esgrima estuve luchando con el monitor y me dijo que muy bien. Luego pasé por globoflexia y Tatoos, pero eran muy feos. Pasé por Reciclaje de papel y Maquillaje; pinté a un novato. Muy bien todo.

– Mi papel en la obra de teatro de Navidad me pareció superdivertido. Dije pocas frases y aún así me costó aprenderlas. Pienso que lo hice bien y gracioso. Mis compañeros estuvieron bien, aunque éramos lentos cambiando decorados. Los de 1º ESO (era obra compartida), para ser su debut teatral, se pusieron las pilas y estuvieron muy bien. La música y las luces ¡a tope! En resumen: Guay. (22–I–03)

El cuestionario que a continuación presentamos, se le entregó a los alumnos/as para responder por escrito al finalizar el primer trimestre, (el segundo trimestre y el tercero respondieron otros similares).

1. ENCUESTA–EVALUACIÓN SOBRE EL PRIMER TRIMESTRE.

1. ¿Qué ha supuesto para ti el primer trimestre en lo personal y en relación con el grupo?
2. ¿Qué has descubierto de ti y de los demás?
3. ¿Qué crees que deberías superar o te gustaría superar?
4. ¿Qué es lo que más te ha gustado del trabajo del primer trimestre?
5. ¿Qué es lo que menos te ha gustado?
6. ¿Cómo ves el nivel de comunicación y relación del grupo y cómo ves el tuyo con respecto a los demás?
7. ¿Cómo te gustaría que fuera la obra que vamos a hacer (cómica, dramática...)?
8. ¿Te sientes preparado/a para hacerla? ¿Quieres intentarlo?
9. ¿Qué te gustaría o qué crees que deberíamos mejorar?
10. ¿Cómo entiendes en general que ha sido el papel del coordinador/a?
11. ¿Incentiva, anima, motiva, ayuda o todo lo contrario?.
12. ¿Cómo la evaluarías?
13. ¿Qué esperas, qué deseas para el segundo trimestre?

– RESPUESTAS DE UNA ALUMNA DE 4º ESO.

1. He conocido a gente que ahora me llevo muy bien, y también he entablado amistad con gente que no hablaba.
2. He descubierto que soy más trabajador y más compañerismo entre todos.
3. Querría mejorar mi comportamiento y aprobar.
4. La obra de teatro, los juegos, monólogos, Papá Noel...
5. Venir miércoles tarde a ensayar.
6. Muy bueno y yo con unos más y otros menos.
7. Querría cómica y divertida, que se rían.
8. Preparado profesionalmente, no, pero deseo hacerla e intentarlo.
9. El material de teatro y poner más música.
10. Creo que bueno, aunque a algunos no les cae muy bien.
11. Anima y motiva, aunque se altera pronto. No nos castiga.
12. Más bien normalillo.
13. Que la clase sea más práctica y divertida.

– **Los alumnos como espectadores.**

● CAPÍTULO XIV

USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN DRAMATIZACIÓN Y TEATRO.

1. Uso didáctico de las Nuevas tecnologías.

- 1.1.** Razones para la utilización de los Medios audiovisuales.
- 1.2.** El Vídeo–DVD.
- 1.3.** La fotografía.
- 1.4.** Las pizarras.
- 1.5.** El diaporama.
- 1.6.** El retroproyector.
- 1.7.** Las transparencias.
- 1.8.** Cartel, póster y mural.
- 1.9.** Las diapositivas.
- 1.10.** Magnetófono y CD.

2. Los Medios de Comunicación y la D y T.

- 2.1.** La televisión.
- 2.2.** La publicidad.
- 2.3.** La prensa y las revistas.
- 2.4.** El cine.
- 2.5.** El cómic.
- 2.6.** La radio.

3. El ordenador y los recursos informáticos.

- 3.1.** Internet.

4. Conclusiones.

CAPÍTULO XIV

1. USO DIDÁCTICO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.

Los medios tecnológicos NO constituyen la clave del éxito del discurso educativo.

El auténtico valor educativo de los recursos tecnológicos se encuentra en su contextualización.

La selección de las herramientas didácticas debe ajustarse a los sujetos y responder a sus necesidades.

La figura del profesor debe integrar las funciones de didacta, orientador y gestor, en ningún caso la de reproductor o servidor frente a los medios.

La preparación del profesorado es vital en el uso de nuevas tecnologías.

Los recursos tecnológicos poseen un poder de atracción que no debe desdeñarse en el proceso instructivo.

La integración de las nuevas tecnologías tienen que responder a un plan coherente.

Los recursos tecnológicos forman parte de los proyectos pedagógicos más en consonancia con la LOGSE.

«El desarrollo y la implementación de la tecnología educativa, y todo lo que ello lleva consigo, ha sufrido un proceso largo, en España han confluído circunstancias similares al resto de los países europeos. Sin ánimo de hacer un compendio histórico, cabe mencionarse que desde la década de los 60 y con la introducción de la Enseñanza Programada, se da inicio a lo que con el paso del tiempo se ha ido configurando como tecnología educativa desde una perspectiva mucho más amplia en donde se integran aspectos vinculados con la enseñanza audiovisual, y las primeras manifestaciones reflejan una tendencia marcadamente centrada en el manejo y conocimiento de las herramientas tecnológicas, este planteamiento dio lugar a una concepción prioritariamente instrumentalista de la tecnología educativa.

En los años 80, el movimiento del desarrollo curricular que subraya el papel prioritario de la formación del profesorado hace que se reconozcan los esfuerzos por dotarle a éste de las habilidades y destrezas que le posibiliten el uso de las NNTT en el proceso de enseñanza. Y empiezan a surgir numerosas iniciativas que han propiciado unas condiciones diferentes en relación al papel de los medios audiovisuales.» (Del Moral, M^a. E., 1998, 23–24)

El DCB reconoce en la Educación Primaria el importante papel que la radio, el magnetófono, el vídeo, la prensa, la TV o el ordenador, tienen como instrumentos que permiten, por una parte, acceder a nuevas fuentes de información y, por otra, como sistema de registro que posibilita una reflexión crítica sobre las propias producciones.

«Análisis y exploración de las posibilidades comunicativas de algunos Medios de Comunicación (prensa, radio, televisión)» (DCB–ESO: 393).

«Se buscará un tipo de propuesta que tenga en cuenta las aportaciones audiovisuales e informáticas... que se complementen con talleres de teatro, periodismo, cómic, vídeo, radio, etc., es decir, todo aquello que implica toma de conciencia y la desautomatización de los usos comunicativos.» (DCB–ESO: 400)

«Conviene que existan espacios apropiados... mediateca, laboratorio de sonido e imagen... para grabación de actividades... y contar con el material necesario... Medios Audiovisuales (franelógrafo, retroproyector, proyector de diapositivas, protector de opacos, vídeo, televisor, magnetófono, etc. franelogramas, transparencias, diapositivas, cintas–cassettes grabadas y vírgenes, cintas de vídeo, láminas, etc.)» (DCB–ESO: 405)

Para la primera etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) se considera insoslayable una formación específica del alumnado en el manejo crítico de la información.

En la segunda etapa de la ESO –y entendemos extensible a los demás niveles educativos– se conviene la necesidad de tender un puente reflexivo y práctico entre los medios de masas y el aprendizaje que se adquiere en el aula y que los mensajes mediales sean objeto de reflexión semiológica que suponga un estado de alerta crítica contra el poder de sugestión y el peligro de manipulación que pudiera existir en tales mensajes, reconociéndose, además, el valor polisémico de la imagen y las relaciones del lenguaje verboicónico como un todo diferente a la suma de sus partes.

Fundamentalmente, los docentes asumen las siguientes actitudes frente a los medios: (*Correa, R.I., 1992, 53 a 69*)

- a) Este tipo de educadores piensa que los medios son sus rivales.
- b) Este tipo de educadores trata, en la medida de lo posible, de establecer una relación dialéctica entre los medios y la escuela.
- c) En último lugar, estarían aquellos docentes que aún no han tomado conciencia de la necesidad de introducir los medios audiovisuales –MAVs– y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación –NTIC– en las aulas.

La integración de los recursos técnicos se realiza en un triple contexto:

- a) Contexto socio–afectivo: propio de los sujetos y de su ambiente escolar.
- b) Contexto de interacción de los diversos elementos pedagógicos que intervienen en el proceso global de E–A.
- c) Contexto de relación con los agentes externos al aula.

Hoy día resulta innegable el impacto de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información como elemento posibilitador para la reestructuración y rediseño de la forma o manera en que se realizan las cosas, han tenido sobre todos los aspectos de la sociedad; y la enseñanza, como parte fundamental de la misma, no puede, ni debe, quedar al margen de todo este impacto. Todo este cambio pedagógico obliga a elaborar una **nueva metodología docente**, a fomentar de forma gradual y progresiva la nueva cultura en la forma de impartir la docencia.

1.1. RAZONES PARA LA UTILIZACIÓN DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES.

Cualquiera de los medios audiovisuales empleados producen, como hemos dicho con anterioridad, un determinado tipo de comunicación, pudiendo utilizarse desde dos determinados puntos de vista: facilitando el aprendizaje de contenidos en las diversas materias, y logrando una expresión a través de dichos medios.

La forma en que son utilizados provocarán el reforzamiento o cambio de actitudes del alumnado frente a los medios. Pueden utilizarse, entre otras consideraciones, para:

- Fomentar la creatividad.
- Ampliar el marco de experiencia de los alumnos.
- Motivar el aprendizaje.
- Provocar comportamientos imitativos.
- Facilitar el aprendizaje en plan dinamizador.
- Comprender el entorno en que vivimos.

La importancia de lo audiovisual es incontestable en el momento presente, desde cualquier lugar las imágenes visuales y sonoras nos envían constantemente sus mensajes, sin embargo en la escuela sigue relegándose la necesidad de una enseñanza audiovisual, transmitiéndose los conocimientos generalmente por medio de la palabra. Si hay un motivo de peso para integrar lo audiovisual en la enseñanza es para sintonizar con unos alumnos que han sido modificados por los medios de masas audiovisuales en cuanto a sus gustos, a sus hábitos perceptivos y a sus procesos mentales.

La utilización de medios audiovisuales permite evaluar conocimientos, actitudes y también la propia metodología de trabajo que se pone en práctica. El alumno está dispuesto a utilizar los medios en el aula en la medida que:

- Los documentos sean presentados de forma atractiva y con un ritmo adecuado.
- Las condiciones de recepción sean buenas.
- Su participación sea activa durante la utilización.
- Se prevea la discusión después de la utilización o la recepción del mensaje.
- Aparezcan alumnos de su edad a través del medio audiovisual.
- Hayan participado en la realización del material que se analiza.

«Para preparar a las escuelas y a los maestros para la educación del futuro, los establecimientos escolares y las instituciones de formación de docentes tienen que dejar de estar al servicio del modo actual de educación para servir a la emergente educación del futuro. Tienen que crear espacio y oportunidades para esta transformación.» (Plomp, T. y otros, 1997, 479)

1.2. EL VÍDEO/DVD.

J. Treffel (1986, 147), asegura que: *«Comprender es saber imaginar y reconstruir. Los modernos aparatos de grabación de imágenes y sonidos aportan, a su modo, materiales para la*

imaginación. En consecuencia, también el docente debe utilizarlos como factores estimulantes y desencadenantes.»

La utilización del vídeo se caracteriza por la multitud de funciones:

- Como motivación para los alumnos.
- Como resorte de propaganda en la escuela.
- Como medio de evaluación de ejercicios y ensayos.
- Como testigo para padres que quieren tener recuerdos (o alumnos).
- Como memoria del trabajo y proyecto en el Centro.
- Como medio de acción para dar ideas a otros.

Lo mismo puede decirse respecto a la grabación de las dinámicas de grupo. La autoobservación posterior permitirá el análisis de los roles adoptados por cada uno de los miembros del grupo en relación con los demás: alumnos que no participan, alumnos que buscan un exagerado protagonismo, enfrentamientos entre determinados miembros del grupo, capacidad de escucha y de comprensión, tendencia a las interrupciones, “tics” desde el punto de vista verbal o gestual...

El profesor que pretenda potenciar la capacidad de expresión verbal de sus alumnos, puede invitarlos a hablar libremente ante la cámara, en forma de monólogo o de diálogo sobre un tema libre o impuesto. Ejercicios similares pueden realizarse en torno a otras actividades, como la lectura o la declamación.

Cuando se realizan en la escuela festivales, veladas recreativas o representaciones teatrales, a menudo suele utilizarse el vídeo como documento, como memoria, pero suele olvidarse la posibilidad de grabación previa durante los ensayos, para que los alumnos, al contemplarse, puedan mejorar y corregir.

El vídeo–arte o vídeo de creación es un auténtico reto para una escuela que tradicionalmente se ha mostrado muy poco creativa e imaginativa, sólo preocupada por la transmisión de contenidos, y sin interés por desarrollar las capacidades de imaginación y de creatividad de sus alumnos.

Hoy día está implantándose con fuerza el sistema DVD, cuyos precios ya están popularizados y cuya grabación digitalizada ofrece mayor calidad de imagen. La pregunta inicial debe ser: ¿qué funciones puede cumplir el vídeo en la enseñanza? Para poder dar respuesta a esta pregunta es necesario agrupar estas funciones en cuatro apartados:

- Como medio didáctico.
- Como medio de formación del profesorado.
- Como medio de expresión estética y de comunicación.

- Como medio de investigación.

«El vídeo tiene sus propias ventajas cuando es utilizado por el maestro en la investigación en el aula, proporciona mucha información de primera mano sobre la realidad escolar, le sirve para contrastar su percepción con la realidad práctica educativa y además propicia su reflexión.» (González, R., 1991, 11). Por consiguiente, en un primer momento, es muy válida e interesante la utilización del mismo y no requiere una formación muy específica para ser utilizado por parte del maestro.

En este sentido, el grupo constituye un lugar privilegiado de confrontación, en la medida en que sus miembros “reenvían” al individuo algunos aspectos de sí mismo, obligándole a un “retorno” (y aquí se encuentra también la noción de *feed-back*) sobre sí mismo. Toda aproximación terapéutica se basa, de una manera u otra, en aportar a un individuo una visión “objetiva” sobre su comportamiento, sus objetivos, sus actitudes y su interrelación.

«Es posible la producción de vídeos con los alumnos como en otras épocas se hacía cine en el aula. Más aún, se trata de un excelente ejercicio, realizable a partir de grupos de preadolescentes, que necesita, más que un gran equipamiento tecnológico, una buena dosis de planificación y preparación en equipo.» (Alonso, C.M., y Gallego, D.J., 1993, 84)

- **La idea.** Toda producción debe partir de una idea que se desee expresar o transmitir.
- **Sinopsis.** A partir de la idea se redacta un breve escrito (media página, por ejemplo) que explicita el desarrollo y conclusión de la idea.
- **Investigación.** El equipo de alumnos debe investigar para conseguir los datos necesarios para la realización.
- **Redacción del guión literario.** Se redacta el texto escrito del programa, separando por secuencias los contenidos y sugiriendo las imágenes necesarias.
- **Redacción del guión técnico.** En esta fase se trata de concretar el ajuste de imágenes con sonido.
- **Grabación.** Para realizar las tomas de imagen y sonido según el guión técnico.
- **Edición.** Con la ayuda de uno de los sistemas de edición que se ofrece en el mercado (los hay de todos los precios) se eliminan las tomas defectuosas y se ajusta el ritmo de todo el programa, insertando gráficos, imágenes fijas, fragmentos de otros vídeos, e incluso, si el aparato de edición cuenta con la posibilidad de producción de efectos, añadiendo efectos y cortinillas.

- **Visionado, evaluación, correcciones finales, preparación de materiales de apoyo.** El último paso del trabajo de producción consiste en el visionado crítico del vídeo.

El trabajo para realizar **después de la grabación** es sin duda, lo más importante del proceso. Veamos algunas sugerencias:

- Crear un clima en el que sea posible el análisis crítico.
- Facilitar que los participantes den su propia opinión de la experiencia.
- Insistir siempre en lo positivo. En lo que “se debe hacer”, más que en lo que “no se debe hacer”.
- Pedir a los observadores que ofrezcan “alternativas positivas de comportamiento”.
- Indicar dos o tres sugerencias para cada uno de los participantes.

«Hay una serie de actividades, que suelen denominarse periescolares, que se prestan para ser perpetuadas por la videocámara y convertirse en atractivas videorrevistas: Actuaciones musicales (coros, rondallas: no sólo la actuación final, sino también los ensayos); representaciones de obras de teatro de autores conocidos o escritas por los propios alumnos; actividades con artes plásticas (manualidades, pintura, etc.); fiestas escolares (Navidad, carnavales, fiesta del colegio...); experiencias en laboratorio; el recreo; incluso ¿por qué no?, las reuniones de los Consejos Escolares...» (Vioque, J., 1989, 15)

1.3. LA FOTOGRAFÍA.

Es uno de los recursos más usados en D y T como recuerdo puntual de actividades y ejercicios. La foto fija es muy interesante para admirar o evaluar situaciones concretas por su estética y su importancia técnica o pedagógica. Recurso muy válido para caracterizar personajes.

Para usar didácticamente la fotografía no hace falta ser un experto fotógrafo, aunque sí es conveniente conocer los aspectos más fundamentales de la técnica fotográfica, por eso les dedicamos nuestra atención.

1.4. LAS PIZARRAS.

Es uno de los recursos didácticos más antiguos y se ha convertido casi en un símbolo de la Educación. También se la llama “encerado” aludiendo al lienzo oscuro con cera que se empezó a usar. Actualmente contamos con una gran variedad de pizarras que permiten actividades específicas según sus características.

1.5. EL DIAPORAMA.

Se trata de un Medio de Comunicación grupal, abierto, que une diferentes medios de expresión: imágenes, palabras, música, ruidos, diálogos, silencios, poesía, narración y ritmo, con una unidad estética y significativa. La clave del diaporama reside en la conexión de los lenguajes, que no deben estorbarse, ni ser redundantes. Hace años se denominaba inapropiadamente “fotomontaje” (el vocablo se refiere a la manipulación de fotografías). En algunos países latinoamericanos lo llaman “diapofilm” o “sonoviso”.

Los roles de estos lenguajes han sido plasmados por algunos autores en tres leyes fundamentales:

- a) **Ley de la personalidad.** Tanto el sonido como la palabra y la imagen tienen personalidad propia.
 - La *palabra* es el *maximum* de inteligibilidad.
 - La *imagen* es la emoción unida al pensamiento, es la ambientación de las cosas.
 - El *sonido* es la creación física del ambiente, del movimiento y del ritmo.
- b) **Ley de la preponderancia.** En el diaporama ningún lenguaje (imagen, palabra, música...) es más importante que los otros.
- c) **Ley de la complementariedad.** Cada uno de los lenguajes aporta su peculiaridad a la creación total.

Es muy importante que el educador sepa utilizar adecuadamente el diaporama para conseguir todos sus efectos pedagógicos. Para ello debe:

- a) Antes de la proyección:
 - Preparar los elementos técnicos de proyección y sonido, pantalla, oscurecimiento de la sala...
 - Ambientar al grupo y situar el contexto.
- b) Proyección del diaporama sin cortes ni interrupciones.
- c) Después de la proyección:
 - Facilitar la expresión e intercomunicación del grupo.
 - Descubrimiento del mensaje expresado.
 - Realización de distintas actividades: dibujo, expresión corporal, cartel...

1.6. EL RETROPROYECTOR.

Es la proyección, mediante un retroproyector, de una imagen, dibujada, escrita, fotocopiada o fotografiada sobre una lámina de material transparente como puede ser el cristal, el acetato o el

celuloide, por encima de la cabeza de la persona que lo está manejando sobre una pantalla situada a espaldas de aquella.

Ventajas del retroproyector.

– Ventajas didácticas

- El docente está mirando a la clase y en contacto visual permanente con sus alumnos.
- Permite controlar el interés y dirigir la participación mientras se proyecta la imagen.
- Es muy flexible y se puede utilizar en gran variedad de situaciones didácticas.
- Promueve la creatividad.

– Ventajas técnicas

- Facilita poder modificar, añadir información, dar movimiento, etc., a una misma imagen verboicónica durante la proyección.
- Es posible estudiar procesos mediante la técnica de superposición de acetatos.
- El color se puede utilizar de un modo sencillo y económico.
- Permite fraccionar conceptos complejos.
- Pueden proyectarse formas de cuerpos opacos: siluetas, hojas, maquetas planas o móviles.
- El alumno puede escribir o dibujar en el acetato, sobre el retroproyector en funcionamiento, y todos pueden ver simultáneamente en la pantalla lo que él va realizando.

Admite tizas de colores y plantillas para dibujar. Proyectando con el proyector de opacos o con el retroproyector sobre la pizarra, se puede dibujar cualquier figura con toda claridad.

1.7. LAS TRANSPARENCIAS.

Se pueden utilizar las transparencias en múltiples situaciones de la tarea docente:

- Como presentación de un tema.
- Como modelo de dibujo, diseño.
- Como ayuda o soporte a una explicación.
- Como apoyo a una demostración.
- Como recurso para mostrar las formas de figuras y objetos de pequeño tamaño.

Existen *programas* de ordenador muy aptos para elaborar todo tipo de transparencias.

1.8. CARTEL, PÓSTER Y MURAL.

Cartel, póster y mural son Medios de Comunicación Grupales. Su aplicación en las actividades docentes suele ser didácticamente eficaz en cualquier nivel educativo.

- El **cartel** está diseñado para espacios abiertos y cumple una función informativa especialmente. Hay carteles publicitarios, simbólicos, didácticos.
- El **póster** tiene una función preferentemente decorativa, estética. Está destinado a espacios interiores para crear ambiente e intimidad.
- El **mural**, destinado también a espacios interiores, nace de la necesidad de comunicar algo, contiene mucha información. Mantiene la unidad temática repartida en escenas o etapas.

1.8.1. Valores educativos de un cartel, póster o mural.

(Alonso, C.M. y Gallego, D.J., 1993, 58)

- Constituye un medio eficaz de presentar información a los alumnos.
- Dirige el interés y fomenta la discusión.
- Enseña a interpretar y expresar gráficamente las ideas.
- Desarrolla la responsabilidad individual y de grupo.
- Propicia un gran esfuerzo de organización de las ideas en torno a un tema.
- Ejercita la capacidad de análisis, síntesis y toma de decisiones.
- Desarrolla la atención y concentración hacia las cosas, situaciones y detalles cotidianos.
- Anima a los alumnos a participar en las actividades.
- Conecta con las técnicas de hoy.
- Facilita la interdisciplinariedad.

1.9. LAS DIAPOSITIVAS.

La diapositiva permite transmitir la información a grupos grandes, con una gran calidad de definición en la imagen, con todas las posibilidades. Muchos Departamentos del Centro tienen colecciones de diapositivas, aunque suelen ser los de Arte y Plástica los que poseen las más interesantes y abundantes. Tienen una función estética e ideológica en las actividades de D y T. Los proyectores de diapositivas son fáciles de usar, incluso como “cañón o foco” de luz.

1.10. Magnetófono y CD.

El estudiante vive hoy, en el aspecto sonoro, en un mundo cuantitativa y cualitativamente diferente de las generaciones anteriores. Los ruidos ambientales han aumentado de forma notable en las ciudades y también en las zonas rurales.

– Posibilidades didácticas del sonido.

Entre las múltiples aplicaciones didácticas del sonido vamos a destacar alguna más significativas:

- Para fomentar la expresión oral, pronunciación, tonos...
- Música: audiciones, grabaciones con los alumnos, discofórum...
- Grabaciones de la radio.
- Guiones radiofónicos hechos en equipo por los estudiantes.
- Tener grabados sonidos, canciones, textos, y aprovecharlos para hacer expresión corporal.

2. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA D Y T.

Los medios de comunicación son instrumentos de aprendizaje que colaboran al acercamiento de otras tecnologías desentrañando sus usos y sus aplicaciones educativas.

«La Teoría de la Comunicación estudia el modo en el que los seres vivos, y más particularmente la especie humana, se producen y se reproducen a sí mismos, y a su medio, sirviéndose de la información compartida.» (Martín, M., y otros, 1982, 80–81)

Las personas utilizan signos y símbolos de todo género, que hacen referencia a cosas o las representan para conseguir comunicarse con los demás. Con todo este conjunto de signos se han formado los distintos lenguajes que han ido evolucionando, a lo largo de la historia de la humanidad, desde sus formas más primitivas y elementales hasta las actuales.

«Entendemos por medios de comunicación todo instrumento y/o soporte que vehicula información susceptible de ser codificada analógica y/o arbitrariamente.» (Sarramona, J., 1998, 137)

La comunicación humana puede dividirse en: *intrapersonal, interpersonal, intermedia y de masas.* (del Moral, M^a. E., 1998, 57)

La comunicación *intrapersonal* es aquella que tiene lugar dentro del ámbito exclusivamente subjetivo. Apela al proceso transaccional–comunicativo que acontece dentro del individuo.

La comunicación *interpersonal* es la desarrollada por el individuo con una o varias personas físicamente cercanas. En la *comunicación* interpersonal se precisa, generalmente, de los cinco sentidos, y se produce una realimentación o “feed–back”.

La comunicación *intermedia* rebasa el ámbito estrictamente interpersonal para entrar en la esfera de lo colectivo. Utiliza canales formales que se dirigen a múltiples personas, a veces de manera simultánea. La comunicación de masas es la que transmite mensajes de carácter público a través de medios de comunicación técnicos.

Cumplen 3 funciones sociales: informativa, publicitaria y recreativa.

2.1. LA TELEVISIÓN.

La importancia que ha adquirido la televisión en la vida de los más pequeños, por la ingente cantidad de horas que pasan delante de ella, ha hecho que se popularice la concepción de identificarla como un factor que ha contribuido a la aceleración artificial del desarrollo del niño y el adolescente. El medio televisivo por tanto, posee un potencial como generador de estímulos que pueden ser aprovechables en el desarrollo del niño, y de hecho ejerce una gran influencia sobre las prácticas de socialización. Se erige en una variable ambiental propiciadora de una gran actividad constructiva si se sabe reorientar la gran avalancha de estímulos que suscita, tarea que deberá abordarse desde el entorno educativo, escolar y familiar fundamentalmente.

Esta imagen de la televisión como medio manipulador y mediatizador del espectador sería enormemente catastrofista si no se considerara el posible control que el ciudadano puede establecer a través de los mecanismos que le ofrece una sociedad democrática, y en tanto sujeto activo que interrelaciona con los medios críticamente.

Así pues, queda constatado el potencial educativo de la televisión. Surgen, por tanto, interrogantes sobre el contenido de los programas, el enfoque de los mismos, y, en definitiva, la adecuación de los programas infantiles a las estructuras mentales de los niños de hoy y a esta sociedad en trepidante evolución. ¿Cuál es el “paisaje” representado por los programas infantiles de televisión? ¿Ofrecen estos programas, y en especial los dibujos animados, por ser los programas estrellas de los niños y niñas, información, elementos simbólicos, etc., que hagan posible que el público infantil tome conciencia de la importancia de determinados valores/contravalores?

Hoy más que nunca gravitan sobre nuestra sociedad problemas tales como la xenofobia, la violencia descarnada, todo tipo de discriminación por razón de sexo, ideología, creencias... El consumismo desaforado invade las sociedades y acrecienta más y más las diferencias entre unos pueblos y otros, la férrea competitividad media en cualquiera de las relaciones humanas convirtiendo al hombre en “un lobo para el hombre”, donde el único valor que se prioriza es el dinero. Los valores de respeto, solidaridad y bien común se han tornado en la búsqueda de valores economicistas que olvidan al otro o únicamente le utilizan como peldaño. La naturaleza es un objeto más de consumo, olvidándose que ésta no tiene repuesto. Y etc., etc., etc...

«El niño que antes de ser escolarizado ha visto televisión se encuentra dotado de un fondo de experiencias importante, además tiene una primera e inmediata consecuencia de socialización política en los roles que el niño vaya a desempeñar en un futuro.» (del Moral, M^a. E., 1998, 109)

Tanto la publicidad, los concursos, los magazines, los vídeoclips musicales, las películas, los dibujos animados, las series, etc., pueden usarse para improvisaciones y diversos ejercicios creativos y recreativos en D y T. Lo que los estudiantes leen y lo que ven y escuchan en televisión afecta a su estilo literario y a su pensamiento. La televisión puede convertirse en el influjo más importante para la imaginación, la inteligencia y las valoraciones éticas y estéticas de los niños y jóvenes. En muchos centros docentes y en los CEP se van creando videotecas con programas y documentales emitidos por televisión y que pueden ser adaptados a las necesidades curriculares.

«Hay un mundo de diferencia entre el aula y el ambiente de información eléctrica integrada del hogar moderno. Al niño televidente de hoy se lo afina con el diapasón de las noticias “adultas” al minuto: inflación, disturbios, guerra, impuestos, delincuencia, beldades en traje de baño, y queda perplejo cuando ingresa en el ambiente del siglo XIX que caracteriza todavía al sistema educacional, con información escasa, pero ordenada y estructurada por patrones, temas y programas fragmentados y clasificados. Se trata, naturalmente, de un ambiente muy semejante al de cualquier fábrica, con sus inventarios y líneas de montaje.» (Marshall, M., McLuhan y Fiore, Q., 1987, 14)

La televisión no es sólo instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideía*, un instrumento “antropogénico”, un *medium* que genera un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano.

Barea (1995) sostiene que el habla en la radio y en la televisión, en el periodismo en general, responde a una paradoja: se buscan al mismo tiempo la naturalidad y la precisión. Además, en la

batalla entre norma y uso en estos medios interviene otro factor: la rapidez impuesta por las condiciones de elaboración de los mensajes.

«Su influjo es más arrasador sobre todo ante tanta gente que no tiene otra referencia culta, que aprende en los medios de comunicación. Llega a un público indiscriminado e indefenso para el que ese mensaje está rodeado de prestigio. El periodista audiovisual es sin duda un maestro del habla con una gran influencia real. A veces, puede ser un mal maestro.» (p.60)

Debe considerarse: (Cervera, J., 1988, 119)

1. Que el enfoque y visión de la televisión, sobre todo de los espacios con estructura dramática, indudablemente serían distintos de conocerse los supuestos dramáticos sobre los que se apoyan. Este criterio debe hacerse extensivo al cine. Por ello creemos que los niños han de ver todo el teatro que puedan. Y los educadores han de procurarse la cultura dramática que requiere su misión.
2. Que la proximidad y contacto directo del espectáculo dramático difiere en muchos aspectos de su transmisión mecánica a través del cine y la televisión. El teatro es el medio más asequible al niño, por su posible colaboración directa.
3. En lo visual, las pantallas de cine y de televisión absorben enteramente al niño que las capta en toda su amplitud. La cámara sustituye al espectador y selecciona por él y para él lo que es fundamental, a juicio de director y guionista, para la prosecución del relato. En cambio, en el teatro estas funciones mediadoras están más limitadas.

2.2. LA PUBLICIDAD.

Lomas (1997) se ocupa específicamente de la **publicidad**. Afirma que la publicidad legitima y organiza cada instante de nuestras sociedades, es omnipresente y por eso sus modos de decir se constituyen en la forma de expresión por excelencia.

«Como uso comunicativo que aún lo icónico, lo gráfico, lo sonoro, lo verbal y lo no verbal, la publicidad aparece en nuestras sociedades como un mosaico de prácticas discursivas en las que los objetos entran, a través de complejas redes de connotación, en el territorio del signo. Es a la vez herramienta esencial del sistema de objetos, discurso sobre el objeto y objeto en sí misma. Quien cree sustraerse a las coerciones de la publicidad no han entendido el sentido último del incesante masaje de sus mensajes: no se propone un objeto sino una determinada forma de entender el mundo». (p.286)

«La publicidad es un fenómeno social y económico dentro del mundo en el que vivimos, cada vez más irrumpen en nuestras vidas las vallas publicitarias, los “spots” y cualesquiera otras formas de publicidad en los distintos medios de comunicación social, afectando a la demanda de bienes de consumo y alterando las propias necesidades del consumidor, al actuar sobre sus motivaciones y escala de valores.» (Fandos, M., 1992, 21 a 37)

Tradicionalmente, se ha entendido que todo reclamo publicitario debía atraer la **Atención**, suscitar el **Interés**, despertar el **Deseo** y provocar la **Adquisición**. Ha sido el modelo que se ha dado en llamar A.I.D.A.

Toda campaña publicitaria puede darse en tres formas de lenguaje, juntas o separadas.

- *Forma oral*: vocear el producto por patios y pasillos en horas de recreo, radiarlo...
- *Forma escrita*: Anuncios, carteles, eslógans.
- *Forma visual*: televisión, cine, representaciones, cómics...

La repetición y reiteración frecuentada es el “arma” secreta para fijar el producto o servicio en la memoria del Receptor. Los alumnos–as, como publicistas de las actividades de D y T tienen que saber “vocear” sus productos y, además, usar otros medios. La publicidad puede ser autónoma (carteles, folletos...) o estar incluida en el periódico de la clase, durante la radiación del guión radiofónico, antes o después de la representación teatral, en el cómic. Relación de medios publicitarios: Carteles, pinturas, murales, eslóganes, luminosos, rótulos, calcomanías, banderolas, anuncios en vehículos (bicicletas, patinetes, por ejemplo), anuncios y escritos en diarios, catálogos, octavillas, objetos regalo, canciones, radio, T.V., etc.

Aspectos para una guía:

1. Nombre de la publicación en que se anuncia: Fecha/Laboral/Festivo.
2. Producto. Información que se anuncia.
3. Empresa anunciante.
4. Página y tamaño ocupado en que se anuncia: (hora, tiempo, día, oportunidad).
5. Color del anuncio.
6. Coste estimado del anuncio.
7. Coste estimado del producto o servicio ofertado.
8. Reclamos.
9. Público al que se dirige.
10. Valores subliminales.
11. Informaciones auxiliares.
12. Difusión geográfica.

13. Características gráficas.
14. Sentimientos suscitados.
15. Otros datos de interés.

2.3. LA PRENSA Y LAS REVISTAS.

La prensa periódica es el más antiguo de los medios de masas. El periódico es un impreso que se publica con una determinada periodicidad y unos objetivos muy concretos:

- La información.
- La expresión de la opinión pública.
- La orientación de esa opinión.

La prensa como ayuda didáctica.

Otro enfoque de la prensa en el aula nos lleva a utilizar la prensa como ayuda didáctica en muchas de las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato.

Este enfoque pretende:

- Introducir la vida en el centro docente.
- Convertir al alumno en protagonista del acontecer diario.
- Suscitar nuevos centros de interés.
- Provocar una respuesta activa y creadora frente a los sucesos de cada día.
- Presentar al alumno la realidad del mundo exterior, invitándole a reflexionar sobre los acontecimientos importantes.
- Familiarizarle con nuevos nombres, inventos, personajes.

2.3.1. Procesos de trabajo.

1.– El periódico que aquí os proponemos no aspira a tanto, pero es muy especial. Su título:

- La prensa del disparate, o
- El diario de la risa, o
- Noticiero del humor, etc.

La idea para trabajar en D y T sería la siguiente. Entre todos los alumnos–as y el profesor vamos recogiendo revistas y periódicos de los arrinconados en el Centro (mejor actuales) y vamos leyendo y seleccionando noticias, artículos, fotografías, publicidad, horóscopos, etc., de los diversos apartados del periódico. A partir de ellos confeccionamos editoriales, reportajes y elaboramos nuestro periódico–revista humorístico.

- a) Investigar los apartados de un periódico.
 - Buscando periódicos y revistas, inventariando los apartados y haciendo pequeña explicación de los contenidos. Estructura de la noticia y el reportaje.
- b) Transformar las noticias o apartados en artículos. La publicidad la hará un grupo dedicado a ella, según los espacios reservados. Se eligen fotos o se diseñan dibujos.
- c) Con los artículos y textos escritos, discutir la estructura, el diseño del periódico. Una vez hecho, se distribuye la faena:
 - Corregir los artículos.
 - Pasarlos a ordenador.
 - Hacer titulares y dibujos.
 - Diseñar la publicación.

En la redacción de los respectivos artículos hemos de tener en cuenta las características del lenguaje periodístico:

- *Ha de ser muy claro*: Un lenguaje conciso, sin adornos, con estructuras simples, es decir, con dominio de oraciones simples y coordinadas. Que se entienda a la primera lectura.
- *Ha de ser atractivo*: Captar la atención al principio y mantenerla luego, a lo largo de él.

Rodari en su “Gramática de la Fantasía”, capítulo 10, nos marca la pauta: «*Uno de estos juegos consiste en recortar titulares de periódicos y mudarlos entre sí para obtener noticias de acontecimientos absurdos, sensacionales o simplemente divertidos.*»

2.– Seleccionamos una noticia e intentamos que los alumnos hagan una descripción del sujeto o sujetos de la misma, teniendo en cuenta los detalles que en ella aparecen. Más tarde amplían e inventan las circunstancias y ambiente en que se produjo el hecho (también se puede ampliar el propio hecho, las causas, las consecuencias, etc.). En una tercera fase sitúan al protagonista de la noticia en escena mediante la realización de un guión dramático del relato.

Proceso de la actividad:

a) SELECCIÓN de la noticia

Características que debe tener

- Brevedad (sólo detalles esenciales para favorecer la creatividad).
- Que sea llamativa (por su dramatismo, humor...).
- Presencia de varios sujetos (para su posterior dramatización).

b) DESCRIPCIÓN:

- del personaje protagonista → retrato
- del ambiente o del lugar → paisaje

Selección de la mejor descripción de entre las realizadas por los alumnos de la clase

c) NARRACIÓN:

- ampliación de los detalles que no aparecen en la noticia, teniendo en cuenta la descripción seleccionada.
- Causas y antecedentes.
- Consecuencias y circunstancias que pudieron rodear los hechos.
- adopción por cada alumno de un tono o punto de vista (irónico, satírico, objetivo, humorístico, etc.)

Selección del mejor relato

d) DRAMATIZACIÓN: realización de un guión dramático a partir del relato anterior.

e) OTRAS POSIBILIDADES:

- Representación en clase del mejor guión.
- Comparación de los distintos tonos narrativos y comentario en grupo de sus peculiaridades.
- Adaptación a otros géneros periodísticos.
- Ilustración de los ejercicios anteriores con dibujos o cómics.
- Recopilación de los trabajos en un cuaderno-Revista.

(Herrero, C. y Medina, C., 1987, 10 a 12)

Aunque a primera vista pudiera parecer que el tratamiento de la prensa que ofrecemos es curioso y discordante con la “seriedad” que caracteriza al medio periodístico, nada más alejado de la realidad.

- El alumno creará un lazo afectivo con la prensa.
- El alumno desembocará en el análisis de los géneros periodísticos.
- Trabajaremos con habilidades lingüísticas:
 - Corrección en la grafía.
 - El resumen y la elipsis.
 - Vocabulario (sinónimos, antónimos, homónimos). Uso del diccionario.
 - Metáforas y comparaciones.
 - Desarrollo de la capacidad creadora.
 - Estructura de la oración simple.

- El personaje y sus circunstancias.

(Zaragoza, V., 1987, 5 y 6)

Conviene tener un archivo de recortes que abarque autores, referencias literarias, comentarios, críticas de estrenos teatrales, aniversarios de escritores, premios literarios..., buscando paralelos de la vida real con los argumentos literarios.

2.4. EL CINE.

El cine es un gran medio de expresión artística, de comunicación y manifestación cultural. El cine ofrece como producto suyo la más mágica de las mercancías de consumo: los ensueños.

El cine consiste en una sucesión de imágenes en movimiento a partir de la proyección, de fotogramas fijos y sucesivos que recogen la trayectoria dibujada por el más leve movimiento, aprovechando el principio de persistencia retiniana de las imágenes, el ojo compone la impresión del movimiento continuado de las mismas.

2.4.1. Aplicaciones del cine en D y T.

- Hay muchas obras de teatro que son llevadas posteriormente al cine. Siempre es un ejercicio interesante comparar ambas artes con los alumnos–as, ya sea yendo al cine, yendo al teatro, leyendo, o en vídeo.
- Diferencias entre ser actor–actriz de cine o de teatro.
- Utilizar argumentos y personajes (u objetos) de películas para hacer dramatizaciones.

«Existe una sola diferencia importante entre el cine y el teatro. El primero proyecta sobre la pantalla imágenes del pasado. Como eso es lo que hace la mente durante toda la vida, el cine parece íntimamente real. Claro está que no es nada de eso, sino una satisfactoria y agradable extensión de la irrealidad de la percepción cotidiana. El teatro, por otra parte, siempre se afirma en el presente. Esto es lo que puede hacerlo más real y también muy inquietante.» (Brook, P., 2000, 132–133)

2.5. EL CÓMIC.

El grupo decide realizar un cómic. No es sólo hacer viñetas. Antes debe estar el guión descriptivo y el guión narrativo (1.- Dibujos y elementos plásticos, planos; 2.- Texto, palabras). El dibujante y el guionista no suelen ser la misma persona.

La realización del cómic implica que el texto elegido también ha de sufrir una transformación. Crear quizás otro personaje que sin ser protagonista explique las cosas del “narrador” del texto. Poner otras frases en boca del personaje, que antes no tenía y que ahora, en este nuevo lenguaje, se necesitan para la comprensión del argumento. Habrá que tener en cuenta los *planos*, que serán variados para no aburrir al lector. Habrá que jugar con los *grafemas* (tipos de letras) para expresar una elevación de tono de voz, por ejemplo. Caracterizar a los personajes por la forma de vestir...

Además, se pueden crear tiras cómicas para insertar en el periódico, apartado recreativo (véase en esta tesis en el Anexo “Lectura comprensiva y animación lectora” el apartado **El periódico del disparate**).

La palabra “cómic” es un anglicismo que todavía no se ha adaptado convenientemente al sistema de la lengua española. El singular “cómic”, con tilde o sin ella, no es ni genuino ni morfológicamente analógico, ya que la terminación en el grafema “c” produce cierta vacilación entre los fonemas /k/ y /θ/. Desde luego, el plural “cómicos” es totalmente asistemático y ajeno a nuestro diastema, como lo son también “clubs”, “carnets”, etc., etc.

«Aunque en otros tiempos la historieta fuera considerada como el pariente pobre de medios de expresión artística más respetables, su riqueza plástica y narrativa la han convertido en una de las formas de comunicación más directas y espontáneas del siglo XX. Con un lenguaje específico y moderno que comprende toda clase de géneros y que integra las aportaciones más destacadas de la literatura, la pintura y el cine, los cómics han terminado por imponerse como un producto cultural de fuerte impacto popular.» (Guiral, A., 1993, VII)

2.5.1. Aplicaciones didácticas del cómic.

Esta complejidad exige atender en el estudio del cómic en el aula al menos tres niveles: el técnico–teórico sobre los lenguajes utilizados y sus rasgos formales; el análisis estético, psicológico y sociológico, en relación con el disfrute y su influencia en la valoración del producto y, por último, el análisis crítico–sociológico que integra los aspectos formales con su función como transmisor de valores ideológicos.

- El cómic es una narración secuenciada en la que se integra estrechamente dibujo y texto.
- La viñeta es la unidad mínima de narración que recoge un instante esencial del relato.
- El lenguaje visual del cómic recurre a los mismos elementos y recursos expresivos que el cine: planos, ángulos de visión, formatos, montaje...

- El lenguaje verbal posee unos elementos característicos: bocadillos, cartelas, cartuchos, onomatopeyas, etc...
- Los rasgos de los personajes aparecen estereotipados, exagerados y de fácil identificación. Reflejan los modelos estéticos de cada época.

«El cómic es un medio didáctico excelente para transmitir informaciones, emociones, suscitar la crítica, estimular la imaginación y desarrollar la capacidad creativa.» (del Moral, M.E., 1998, 74)

La utilización del cómic en la escuela supone el rescatar un aspecto de nuestra cultura, mal visto en muchos ambientes de lo que Eco llama “cultura superior” y sumamente motivador en el mundo infantil y juvenil. La multiculturalidad que hoy viven los centros educativos es una de las principales fuentes de dificultades para el profesorado. Ante ello, el cómic resulta una eficaz estrategia motivadora de atención a la diversidad, ya que fomenta la comunicación oral y escrita del español, además de la creatividad.

Objetivos:

- Transmitir valores y normas de las distintas culturas a través de la comprensión de un medio de comunicación de masas que está íntimamente ligado a su entorno.
- Fomentar el desarrollo de la capacidad de diálogo, tolerancia y trabajo cooperativo entre los alumnos/as.
- Reflexionar sobre la propia imagen atendiendo a los valores, normas y estereotipos que se ofrecen de manera manifiesta y subyacente.
- Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno/a, dándole seguridad y animándole a leer y escribir sin miedo al error.
- Manejar un programa multimedia, potenciando así la utilización de las nuevas tecnologías.

Presentamos una clasificación que nos muestra una primera visión general de las múltiples aplicaciones de las modalidades de uso del cómic en educación:

- A. Cómic como libro de texto.
- B. Cómic de apoyo.
- C. Cómic para motivar.
- D. Cómic proceso.
- E. Cómic creación.

«El cómic es, por naturaleza, interdisciplinar. Cuando creamos un cómic estamos desarrollando muchísimas

facetas, de las que podemos destacar tres: la creatividad, el lenguaje verbo-icónico y la expresión plástica.» (Ríos, J.M. y Cebrián, M., 2000, 54)

2.5.2. Dramatización a través del cómic. (Rollán, M., 1986, 115 a 177)

La dramatización obtiene del uso de la historieta los siguientes préstamos:

- a) Comerciales: contenido atractivo.
- b) Literarios: que el alumno conozca obras clásicas y modernas.
- c) De contenido: temas de diferentes áreas.

– **Los personajes.**

Ante la historieta propuesta para su dramatización, el alumno, no sólo comprende el argumento y aprecia sus momentos principales, sino que capta con exactitud los movimientos de los personajes, posturas, actitudes, gestos..., gracias a la simplicidad del código que les ordena y a la sencillez de las emociones que manifiestan. Una vez conocidos estos extremos por el alumno, puede con facilidad, primero imitarlos, más tarde reproducirlos y, por último, recrearlos poniendo en juego su creatividad.

- Vestuario: usar pocas prendas y pintorescas.
- Maquillaje: acentuar el gesto arquetípico.
- Decorados: usar elementos representativos.
- Desarrollo de la sesión:

Pasos a seguir:

- a) Reparto de responsabilidades por grupos (actores, vestuario, decorados, ambientación...).
- b) Lectura en grupo y observación atenta de todos los elementos de la historieta.
- c) Reparto de papeles entre el grupo de actores sin olvidar la intervención del narrador y la posibilidad de actuación de seres inanimados.
- d) Estudio individualizado del papel que a cada alumno corresponde y realización de las actividades encargadas a los demás grupos.
- e) Ensayos.
- f) Representación.

2.5.3. Expresión corporal y cómic.

Una variante de la dramatización es la que resulta de combinar el gesto y la expresión y que se caracteriza por la ausencia de palabras: El Mimo. Del mismo modo cuando a un cómic convencional se le resta el concurso de la expresión verbal, se obtiene un cómic mudo.

Como puede verse MIMO y CÓMIC MUDO presentan en sus estructuras, equivalencias notables:

- Ausencia verbal.
- Predominio de la acción.
- Predominio de expresiones y gestos.
- Etc.

La ausencia de la palabra obliga a que el gesto y la postura expresen de forma inequívoca la sensación que se trata de transmitir; existe así, relacionado con el mundo del teatro, un código postural que recoge las principales actitudes correspondientes a los sentimientos más característicos:

Postura abierta	Alegría, optimismo
Postura cerrada	Tristeza, abatimiento
Postura contorsionada	Dolor, sufrimiento
Postura relajada	Serenidad, calma

El cómic apoya estas expresiones corporales aportando:

- Argumentos aglutinantes de los movimientos y expresiones corporales programados.
- Modelos posturales: imitando a los personajes de una historieta el alumno debe reproducir las posturas, movimientos y actitudes reflejadas en la misma.
- Modelos de gestos: los códigos gestuales del cómic y del teatro coinciden sobre todo al expresar sentimientos básicos. El alumno sólo tendrá que observarlos y tratar de reproducirlos.
- Otros recursos: Las metáforas visualizadas, onomatopeyas y figuras cinéticas que aparecen en el cómic posibilitan el desarrollo de la creatividad individual a la hora de ser traducidas a movimiento (marcha, caídas, bailes, huidas...), actitud o gesto.

2.6. LA RADIO.

La radio es el medio informativo más extendido, más ampliamente utilizado, de más fácil comprensión y manejo, y el más rápido en la comunicación de noticias. Su naturaleza lo hace fuente de distracción, máquina de guerra o de paz, difusora de educación y vehículo de distribución de noticias. La radio es un medio que ayuda a dinamizar a los alumnos y a desarrollar sus capacidades de comunicación, especialmente de comunicación oral. Los estudiantes pueden realizar todo tipo de programas integrando algunos de éstos en el currículum y otros como actividades paraescolares. Destaquemos algunos ejemplos:

- Programas *informativos*.
- Programas *musicales*.

- Programas *dramáticos*, realizando guiones específicos.
- Programas de concursos.

Por regla general, los Institutos de ESO no contienen entre su material tecnológico una emisora de radio en propiedad. Lo normal es que los alumnos visiten o sean invitados a participar en programas de radios locales o que una Emisora local venga al Centro para realizar actividades con los alumnos–as. Estos son los momentos en que nuestra asignatura debe demostrar su agilidad, versatilidad y preparación, siendo los primeros en participar y coordinar dichos actos, de convertirlos en auténtica animación socio–cultural.

Cuando trabajamos el lenguaje radiofónico, debemos aclarar al alumnado conceptos básicos radiofónicos como:

- a) El lenguaje verbal: ritmo, timbre y entonación.
- b) Funciones de la música: descriptiva, ambiental, reflexiva, expresiva. La cortina, la ráfaga o el golpe musical.
- c) Efectos sonoros con función ambientadora y descriptiva, que apoyan y limitan las palabras.
- d) Paso del tiempo y cambios de espacio.

Propuesta de actividades comunes radio / D y T.

- Buscar en el dial programas de recitación, declamación y lenguaje expresivo.
- Comparar la publicidad y las telenovelas o radionovelas (radio/TV).
- Visitar emisoras. Participar en programas.
- Mandar noticias a la radio. Llamar por teléfono a la radio.
- Usar las cadenas musicales para coreografías o música de obras de teatro.
- Dramatizar en el Salón de Actos un programa de radio.
- Coger micrófono y grabadora y realizar un programa de radio en cassette.

«Como medio didáctico la radio se beneficia del poder sugeridor de la palabra oral, de modo que a su capacidad informativa general se añaden posibilidades específicas para la motivación e incitación a la acción. Obviamente resulta idónea para objetivos estrictamente orales.»
(Sarramona, J., 1998, 147)

3. EL ORDENADOR Y RECURSOS INFORMÁTICOS.

Tal como venimos afirmando, la incorporación de las nuevas tecnologías al proceso educativo es, en la actualidad, una necesidad ineludible si se pretende conformar un sistema educativo que dé respuesta a las exigencias de la sociedad actual. Dentro de este campo tan amplio se puede destacar la informática como uno de los componentes más importantes debido a la transformación de las actividades humanas que ha implicado.

«Dentro de las Nuevas Tecnologías el ordenador y los lenguajes informáticos constituyen los medios más destacados por su gran potencialidad para seleccionar, almacenar y organizar la información de modo casi instantáneo, y la capacidad de establecer un diálogo o interacción con el sujeto, susceptible de potenciar la individualización. Conviene diferenciar con nitidez los ordenadores o hardware, –máquinas o soportes técnicos que la informática utiliza–, del conjunto de órdenes e instrucciones que gobiernan el funcionamiento de esos equipos– programas o software.» (del Moral, M^a. E., 1998, 230)

El enfoque de la Reforma Educativa insiste muy acertadamente, como hemos visto al comienzo, en la importancia del ordenador en la educación.

«El ordenador se convierte en medio de expresión personal y en un instrumento para el propio desarrollo intelectual. Este proceso involucra personas, máquinas e ideas, interrelacionadas entre ellas.» (Alonso, C.M., y Gallego, D.J., 1993, 122)

Espacio Roycan N° 3, 2002. ¿Usted qué opina?

Hace falta encontrar el profesorado que facilite las nuevas tecnologías

La verdad es que si comparamos las ventajas de las nuevas tecnologías con la repetición cada vez más depauperada de los mismos contenidos, con el lápiz, la tiza y la pizarra, con los exámenes equiparables a un vaciado de conocimientos, etc, bien podíamos dejar en manos de la técnica, por lo demás bien asistida de software educativo, la interactividad necesaria, la efectividad de los multimedia y la posibilidad de acceder a la cultura globalizada que ofrece Internet. Ahora sólo hace falta encontrar el profesorado que lo facilite.

Juan García Pavón
Profesor de secundaria.

Los profesores hacen un uso creciente de la tecnología en el aula. Con la tecnología es mucho más fácil crear ambientes productivos de aprendizaje en los que se puedan abordar simultáneamente las inteligencias y los estilos de aprendizaje múltiples. «*La tecnología de los ordenadores, en particular, puede suponer un acceso rápido a más información. Sirve para mejorar la composición, edición, ilustración y presentación profesional de los textos (y no sólo de aquéllos que tienen dificultades con las habilidades motoras). Y permite la recopilación de datos, su análisis y transmisión con mayor facilidad.*» (Hargreaves, A., 1999, 245)

El profesor innovador utiliza el ordenador para conseguir los cuatro aspectos fundamentales que configuran el nuevo currículo:

- 1º. La búsqueda o investigación por parte de los alumnos.
- 2º. La expresión creativa.
- 3º. La interacción social.
- 4º. El esfuerzo cooperativo.

El tratamiento de textos es uno de los usos del ordenador que se ha prodigado, hasta el punto que en muchos casos es el único uso que le dan ciertos profesionales. Aunque aún no contamos con investigaciones suficientes en este campo, ya se advierten ciertos estudios sobre las posibilidades del ordenador en el aprendizaje de la lecto–escritura, lo que ya supone un inicio.

Una primera consideración surge sobre el empleo del teclado, por cuanto obligará a desarrollar la habilidad para la escritura mecánica, que hasta hoy, a pesar de su indudable interés social, ha sido marginada en el mundo escolar. La segunda consecuencia dimana de la naturaleza misma de la tarea del tratamiento de textos: se centra la atención en la ortografía, en la composición de las páginas mediante combinación de espacios y tipos de letra.

3.1. INTERNET.

El uso de Internet es una nueva manera de aprender en el espacio que permite integrar actividades virtuales y reales permitiendo la integración entre individuos y grupos. Es pues una herramienta flexible para la educación.

Magisterio Español, 19–XII–01, pág. 26.

Las Nuevas Tecnologías tienen una utilización mínima en el aula.

A pesar de que prácticamente todos los centros públicos de Primaria y Secundaria disponen de conexión a Internet, todavía su utilización es mínima. Las razones por las que esto sucede se encuentran en la falta de formación del profesorado y en la ausencia de equipos informáticos en las

mismas aulas. Y es que los profesores no saben cómo aplicar las nuevas tecnologías en sus asignaturas y, muchas veces, sus alumnos saben manejar el ordenador mejor que ellos.

EducaRed. Magisterio Español, 7-II-01, pág. 9.

Sin duda, Internet surge como un gran poder... “pero instrumental. No puede cambiar por sí mismo la Educación”. ¿Qué puede hacer Internet hoy? Puesto que es meramente instrumental “hará lo que quiera la pedagogía que haga”. No obstante, Beltrán quiso compartir unas cuantas sugerencias, que nunca están de más, con los asistentes. Por ejemplo:

- Aprovechar la aparición de Internet para reinventar y redescubrir la Educación.
- Repensar desde dentro el ser y el sentido de la Educación. Replantear los elementos básicos: el papel del profesor, por ejemplo, en el proceso educativo.
- Convertir Internet y las NNTT en elementos estratégicos ligados a metas oficiales bien definidas.
- Poner en práctica esta pedagogía de la imaginación y construcción introduciendo ordenadamente en el aula, no en un cuarto especialmente destinado para ello, para buscar en cada alumno la excelencia personal.
- Convertir la tecnología en un elemento cognitivo; ejemplo admirable de cómo organizar conocimientos; aprendizajes situados, para no vender conocimiento inerte; control del conocimiento.
- Utilizar el indudable atractivo que Internet tiene para los alumnos con el fin de canalizar el trabajo de las materias habituales en el aula, especialmente en los ámbitos que se proponen en *¡A navegar!*: Lengua y expresión escrita; Conocimiento del Medio; Ciencia.
- Ayudar a los alumnos a ampliar sus horizontes de aprendizaje.
- Abrir nuevas posibilidades para el planteamiento de temas tradicionales.

(<http://www.educared.net/aprende/guia>) I. de Dios

Utilizamos las TIC en nuestra asignatura de D y T:

- a) Como instrumento y medio de enseñanza/aprendizaje para el conocimiento y la capacitación. Son instrumentos poderosísimos que nos permiten acceder a una inmensa cantidad de conocimiento además de actualizarse en tiempo real. Las matemáticas, la historia, la lengua, las ciencias, la religión, todo el campo del saber está abierto a las TIC. Pero es más el uso de las TIC para generar y difundir información sobre los contenidos de enseñanza, es sumamente eficaz e incluso imprescindible para una educación activa.

- b) Como medio de comunicación de la comunidad escolar a través de Internet y correos electrónicos. Profesores, padres y alumnos pueden agilizar entre sí el intercambio de información y favorecer entre sí la comunicación misma.

Es muy interesante el uso del correo electrónico para comunicarse con grupos de teatro de otros Centros Educativos o de otras instituciones (asociaciones culturales, Concejalías de juventud, Consellerías y Ministerios de Cultura, etc., etc.), con las Programaciones de diversos Teatros, con las Compañías profesionales de Teatro, Festivales, Concursos, etc. También resulta motivador para el alumnado crear su propia página web para darse a conocer al resto del mundo.

Los programas de ordenador nos permiten elaborar y recrear nuestros textos de teatro, realizar proyectos multimedia, crear nuestros programas de mano, las fichas técnicas para ensayo de obras, etc., etc.

En los países desarrollados, como puede ser el caso de España, atravesamos un momento donde la sociedad de la información se está imponiendo, las tecnologías están presentes en todos los ámbitos de la sociedad, son un elemento más de nuestra cultura. El sistema educativo no podía quedar al margen. Y, evidentemente, la tecnología permite ensanchar el mundo de la Educación, ampliarla con recursos procedentes de fuera de la propia escuela. Fomenta, al mismo tiempo, la igualdad de oportunidades, en la medida en que permite acceder a recursos educativos independientemente del lugar en el que residas.

4. CONCLUSIONES.

Existe un viejo debate entre los partidarios de estimular las predisposiciones creadoras mediante estas técnicas específicas, que son algo así como la “gimnasia mental” y quienes prefieren que todas las materias del currículum tengan carácter creativo. Para estos últimos, todas las disciplinas deben incentivar el pensamiento productivo, original y preparar a los jóvenes para un mundo donde las innovaciones son la única posibilidad de progreso.

Nuestra reflexión ha tratado de presentar la creatividad como una capacidad educable desde los niveles más genéricos, es decir, a través del currículum general establecido para todas las áreas, especialmente nuestra área de Lenguas, y, más en concreto, desde nuestra asignatura de D y T.

Porque, como afirma Reynold Bean (1992, 90) *«Si el niño no está destinado a ser violinista o un excelente bailarín, ¿a quién le importa? La creatividad se ha de manifestar a través de cualquier medio capaz de expresar la personalidad y en prácticamente cualquier campo.»*

La labor de los docentes debe arrancar de una reflexión doble: por un lado, sobre los medios de que se sirven los alumnos para descubrir la realidad social y obtener conocimiento de ella; por otro, de las vías a través de las cuales la sociedad les transmite informaciones sobre sí misma. Los resultados de esta reflexión muestran sin ningún género de dudas la importancia de introducir los medios de comunicación en la institución escolar, y no sólo en el área de Lengua.

Existen, pues, poderosas razones para que una integración progresiva de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías se vaya haciendo efectiva en las aulas. Se están modelando nuevos individuos a cuyas necesidades intentan dar respuesta los recientes diseños curriculares.

● **CONCLUSIONES**

1. Introducción.
2. Aportaciones del estudio.
 - 2.1. Primera parte.
 - 2.2. Segunda parte.
 - 2.3. Tercera parte.
 - 2.4. Cuarta parte.
 - 2.5. Quinta parte.
3. Limitaciones de la investigación.
4. Prospectiva investigadora.

CONCLUSIONES

1. INTRODUCCIÓN.

La información que hemos recogido sobre la didáctica de la D y T ha constituido una experiencia ciertamente apasionante, en el sentido de que nos ha permitido poner en práctica una epistemología teórica, amplia, sistematizada y, basándonos en ella y en una investigación empírica que lo valida, hemos constituido un modelo didáctico. En las distintas fases de este trabajo nos hemos encontrado con visiones diversas sobre la esencia y la organización de la D y T.

Hemos manejado también un amplio repertorio de títulos centrados en la enseñanza de la D y T. Entre estas obras, algunas contienen exclusivamente principios generales, otras constituyen meros repertorios de actividades sin apenas referencia a las teorías en las que se basa su diseño y ordenación. Hemos encontrado, en fin, libros interesantes y otros poco novedosos, pero todos coinciden en resaltar el valor social y personal de la D y T y, por tanto, en todos subyace de modo unánime –explícita o implícitamente–, el reconocimiento de la necesidad de reintegrar a las aulas de la educación obligatoria la D y T como instrumento y como objeto de conocimiento.

No se trata de una tarea fácil, como lo prueba el hecho de que hayamos encontrado pocos trabajos que puedan ser inscritos con plena carta de naturaleza en el ámbito de la Didáctica de la D y T.

En general, en el seno de la escuela, lo que hay que hacer es devolver al teatro el lugar que le corresponde dentro del marco de la educación. En el curso de la historia, el teatro siempre ha tenido vocación de educación popular. En una época en que el analfabetismo impedía que la prensa y los libros cumplieran su función informativa, cuando no existía todavía el cine y mucho menos la televisión, el teatro solía añadir a su papel de divertir el de educar.

«Muchas veces resulta más eficaz y pedagógico que un largo discurso. El adulto debe ser tan actor como los chicos, debe arriesgarse a hacer el ridículo. Los chicos nunca se sienten decepcionados.» (Renoult, 1994, 26)

Podemos ver dos posturas en la educación: una que intenta acomodar el hombre a una sociedad establecida y legitimada, y otra, que intenta dotar a los hombres de una capacidad crítica. Así, encontramos que el Teatro-Educación, hay quien lo concibe como un elemento cultural pasivo que sólo sirve para repetir textos o estereotipos, y quien lo concibe como un instrumento de aprendizaje, en alfabetización o en la educación en general, que genera una dinámica donde se crean y recrean situaciones que se pueden confrontar con la realidad.

La práctica pedagógica nos ha llevado a la convicción profunda de que este tipo de actividades deben estar en el “corazón” de todo proyecto educativo que desee una educación global de sus alumnos y grupos. Actualmente, los aficionados a la actividad teatral vamos ganando terreno y encontramos cierto respaldo de la Administración, que se traduce en la oferta, en los Centros, de una asignatura optativa sobre Teatro.

El rumbo pedagógico seguido en estos últimos años, orientado hacia un conocimiento más profundo del niño y del adolescente, a través de la libre expresión de su carga de fantasía, de emotividad y de sensibilidad ha definido la representación teatral, desarrollada por niños y para niños, quizás como la más rica en indicaciones, no solo para quien fuese estudioso, psicólogo o pedagogo, sino también para el educador común.

Como aparece reflejado en un libro de texto (Aula de Teatro, Akal):

«Podemos decir que el teatro es un juego de imitación y desdoble, una ceremonia cultural, una respuesta a problemas conductuales, una liberación individual y colectiva a través de la catarsis; el teatro es espectáculo, un arte creativo, imaginativo, complejo y colectivo.»

Con frecuencia, encontramos alumnos/as que eligen “Teatro”, pero no tienen ninguna motivación porque, de modo directo o indirecto, vienen “programados” negativamente. Debemos

proponerles, pues, actividades, medios de expresión, que correspondan a sus intereses reales, deseos, necesidades y ritmos, apoyándose en los intereses que el practicarlos despierta en ellos.

Javier Martínez Cortés, en su ensayo **Qué hacemos con los jóvenes de hoy** (1989) determina un posible perfil de los jóvenes actuales:

En primer lugar, no se puede hablar de la juventud como colectivo homogéneo sino de grupos diferentes de jóvenes con perspectivas muy desiguales de inserción social y que elaboran subculturas muy diferentes. A pesar de esta multiplicidad de colectivos juveniles, Martínez Cortés establece algunos rasgos comunes que los hacen culturalmente homogéneos a ciertos niveles más profundos. Piensa además que los jóvenes ofrecen un retrato de nuestra propia sociedad de adultos, con los perfiles más agudizados:

- Mentalidad del consumo.
- Individualismo.
- Vivir el presente “a tope”.
- La vida como espectáculo.
- Ruptura con el pasado.
- Acentuación de los valores expresivos.
- Dificil construcción de su identidad: pragmáticos, escépticos.

No es una pedagogía milagrosa, capaz de solucionar los problemas de la educación y de lograr la integración de todos, pero favorece el proceso de maduración infantil y juvenil en aspectos decisivos de su formación: cognitivo, sensorial, afectivo, estético, creativo, comunicativo.

En los manuales e historias de literatura infantil, si el teatro se tiene en cuenta, ocupa un lugar mínimo y poco significativo. En general, podemos decir que es un medio de expresión poco conocido, todavía. No sorprende, por otra parte, que el teatro infantil y juvenil tenga pocos seguidores ya que a la dificultad propia del género, se une la necesidad de un conocimiento profundo del mundo del niño y el adolescente.

Aunque resulte obvio, hay que señalar que las representaciones teatrales son hijas de la literatura y, en consecuencia, participan, en grado elevado, de todas las virtudes de su madre. El teatro, como la lectura, deriva en un acto personal e íntimo. La comunicación teatral, como toda comunicación literaria, tiene una dimensión mágica, una vertiente de irrealidad o de realidad virtual.

«El teatro es literatura encarnada en 3 D. El teatro es una simulación, por eso es laboratorio de la condición humana, de ensayo de comportamientos y actitudes.» (Blanch, X., 1997, 128).

O como añadiría R. Sirera: (1989, 16)

«Está claro que el teatro es un arte, un instrumento de cultura, un elemento de gran valor educativo, y todo lo que ahora os pase por la cabeza. Pero, además, y no veíamos ningún motivo para no considerar esta otra cuestión, el teatro es –o puede llegar a ser– una cosa muy divertida.»

Por todas estas razones, el juego dramático y los proyectos de representación dramática abordados desde el colectivo de la clase resultan, sin duda, instrumentos de alto valor educativo.

«Vindicada desde distintos ámbitos de la enseñanza – enseñanza de lenguas extranjeras, ciencias sociales, educación musical, plástica...– como medio para potenciar la reflexión y el aprendizaje, la representación dramática ofrece posibilidades únicas a la comprensión cabal de hechos y personajes históricos, de comportamientos sociales alejados en el tiempo o en el espacio. Es un lugar privilegiado de encuentro de actividades interdisciplinares: contexto idóneo para la comprensión de la música como medio expresivo ligado al actuar y sentir humano, es además un espacio donde el trabajo plástico y estético encuentran excelentes posibilidades de desarrollo funcional. Es obvio que el teatro presenta virtualidades de gran potencia para los objetivos del área de lengua y literatura. Habla y escucha, lectura y escritura tienen lugar en el trabajo reflexivo y lúdico en torno a los textos teatrales, todo un disfrute del que no deben prescindir quienes enseñan lengua y literatura.» (Lomas, C., 1999, págs. 5 a 7).

¿Podrá el teatro conservar su papel junto a la numerosa y fácil oferta lúdica que nos brinda, no ya la tradicional televisión, sino el imparable avance de las modernas tecnologías de la comunicación?

Una realidad indiscutible para nosotros, como profesionales de la enseñanza del Siglo XXI, es el compromiso de formar ciudadanos equilibrados y libres, pero solidarios. La D y el T son medios preciosos para esa educación en valores y actitudes. Esta es la principal demanda que la sociedad actual espera de nosotros, los educadores.

Precisamente por nuestro propósito –declarado desde el principio– de contribuir con esta investigación a la consolidación del campo de estudio de la D y T, hemos procurado en todo momento que esta tesis mantenga un cariz global que podríamos sintetizar con el término *equilibrio*. Equilibrio como actitud ante la investigación misma, tratando de acercarnos a las fuentes con una disposición a la vez abierta y crítica. También hemos buscado el equilibrio en la relación entre teoría y práctica. No en sentido cuantitativo, pues pensamos que es mucha la información que debe albergar

una fundamentación teórica para que en el momento de realizar transposiciones didácticas sea verdaderamente variada, suficiente y útil, sino en el cuidado por mantener la coherencia entre la información teórica que recogemos y el diseño del Programa para la enseñanza de la D y T que a partir de ella se ha elaborado y puesto en práctica.

Así pues, tras estas observaciones, y de acuerdo con la exposición que hacemos en la introducción de la tesis de los objetivos perseguidos, el método de trabajo y las fuentes del mismo, sólo nos resta, para terminar, dejar constancia sintéticamente de cuáles son las conclusiones a las que permite llegar el estudio, las limitaciones que han operado en su desarrollo y la perspectiva que abre a futuros trabajos relacionados con la didáctica de la D y T.

2. APORTACIONES DEL ESTUDIO.

La presentación de las aportaciones de esta tesis se va a hacer siguiendo como criterio ordenador las distintas partes en que se estructura la misma, para facilitar de este modo su comprensión y análisis. Por otra parte, la reseña de las mismas será necesariamente breve, pues figuran desarrolladas a lo largo del trabajo, con lo que nos limitaremos a señalar los aspectos más destacados. No debemos olvidar que las siguientes aportaciones han de dar cumplida respuesta a las hipótesis que fundamentan empíricamente nuestra propuesta didáctica, y a los objetivos propuestos al principio de la tesis.

2.1. PRIMERA PARTE.

Los dos primeros capítulos de este trabajo se entienden como una unidad en tanto ambos se destinan a analizar desde el punto de vista histórico la evolución de la enseñanza y el uso escolar o social de la D y T.

De esta semblanza histórica podemos ofrecer como conclusiones de carácter general las siguientes:

A. Relacionadas con la educación emocional y estética.

1) La D y T puede concebirse en un doble sentido, como técnica y como arte. Como arte se ocupa del desarrollo del gusto estético.

2) El modelo de educación emocional y estética es un modelo humanístico, en el sentido de que persigue una formación integral que aspira a la plenitud por la razón y el lenguaje, junto con el cultivo del cuerpo, de la sensibilidad estética, etc.

3) Este modelo educativo tiene su origen principal en Grecia y su máximo desarrollo en la misma Grecia como consecuencia de la importancia que alcanza en esta civilización el arte, la virtud como equilibrio emocional y la educación de la juventud en estos aspectos.

4) Una vez decae el mundo clásico, el uso pedagógico del teatro (y de las diversas técnicas dramáticas) pierde su carácter como formador de la personalidad juvenil. La nueva sociedad surgida en la Edad Media no admite individualidades, sino masas. El teatro seguirá teniendo una faceta pedagógica, pero social e ideológica muy definida.

5) Esta tendencia no cambiará realmente hasta finales del XIX, cuando emergen las pedagogías activas y el interés por la personalidad del individuo. Será ya entrado el S. XX cuando, por fin, se redescubra el valor instrumental del T y la D para aumentar los conocimientos y educar la sensibilidad; en una palabra, forjar una personalidad más equilibrada.

6) Muchos de estos aspectos que se quieren recuperar, y que hoy figuran como originales de la D y T de enfoque pedagógico y artístico, forman parte de la educación emocional. La recuperación para la enseñanza la concibe también como instrumento semiótico conectado con otros muchos que se interesan por la comunicación.

B. Relacionadas con la *evolución* de la educación secundaria y de la enseñanza de la D y T.

1) Desde la Edad Media, cuando se inicia la decadencia de la cultura grecolatina y con ella de su sistema de enseñanza, la situación de la educación en nuestro país será lamentable hasta que en el siglo XVIII empiezan a proliferar los planes y los proyectos de inspiración ilustrada, que fueron creando una opinión pública favorable a la necesidad de la educación, si bien no llegó a consolidarse un sistema educativo estable.

2) La enseñanza media o secundaria es una creación relativamente reciente y su evolución se caracteriza hasta nuestros días por las dificultades para establecer su identidad, su naturaleza y sus objetivos. A partir del XIX en la segunda enseñanza hubo siempre oscilaciones entre quienes la entendían como una educación general e incluso técnico-profesional, y quienes la veían como estudios preparatorios para la universidad. En general, y pese a esas oscilaciones, siempre ha tendido por su estructura, su sentido y su organización pedagógica a ligarse a la universidad.

3) La oportunidad de cambio y modernización que supuso la ILE se desaprovechó, aunque el primer tercio de siglo XX se caracteriza por un afán regeneracionista que se propone ante todo la formación de maestros y la eliminación del analfabetismo.

4) La Ley General de Educación de 1970 aborda una ingente tarea de modernización del sistema educativo. Los dos bachilleratos –elemental y superior– son sustituidos por un bachillerato polivalente, que no llegó a funcionar como tal porque en él siguió predominando el academicismo.

5) En lo que respecta a la D y T en los primeros planes de estudio (años 70, 71) su presencia es poco significativa, aparece mencionada de pasada. Sin embargo, sí se hace de ella una defensa y justificación más acertada en los Programas Renovados de principios de los 80 que incluyen objetivos y contenidos para su desarrollo, sobre todo en la Educación General Básica.

6) Ante este panorama, en los años 90 se emprende otra reforma necesaria para adaptar el sistema educativo a las exigencias de la sociedad actual y, en el caso de la D y T las expectativas han quedado frustradas en gran medida.

7) El examen de los diseños curriculares muestra un uso doble de la D y T. Opta por un enfoque funcional y comunicativo que nos parece muy acertado para la D y T: como instrumento didáctico de diversas asignaturas (Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Música, Educación Física, etc.), y también como asignatura en el área artística para Primaria o como optativa en la ESO. En el nuevo Bat se ha perdido una gran oportunidad en el Bat artístico.

De los diversos currículos estudiados, es el de la Comunidad Valenciana el que nos parece más integrador, rico y polivalente por su sabia mezcla de D y de T.

8) La necesidad de estudiar la D y T se justifica por varios motivos: por su valor social y personal, por la influencia negativa de los medios de comunicación de masas y, sobre todo, por las múltiples deficiencias, cognitivas y de socialización, afectivas, que presentan los alumnos de secundaria y primaria.

9) No obstante, llevar a la práctica este trabajo supone problemas importantes:

- a. Los docentes se encuentran con la falta de tradición en la planificación de estos contenidos y con una formación básicamente literaria en la que, en muchos casos, no se ha ido más allá de «preparar obritas».
- b. En paralelo, las dificultades que presentan los alumnos para expresarse oralmente y por otros lenguajes no orales y comprender que no son menos importantes.

2.2. SEGUNDA PARTE.

Una vez expuesta la evolución histórica de la enseñanza de la D y T y las dificultades que presenta abordar ahora, en el marco del nuevo sistema educativo, su plena integración en la educación del alumnado de secundaria, iniciamos en esta segunda parte del trabajo la tarea de ofrecer una propuesta que la haga posible.

Las aportaciones más interesantes de esta segunda parte se enumeran a continuación.

A. En relación con la **fundamentación pedagógica** de la enseñanza de la D y T.

1) En la actual reforma derivada de la LOGSE se ha optado por un currículum semiabierto, flexible, en el que las tareas de diseño corresponden a la administración educativa, y el desarrollo y puesta en práctica al profesorado. Los elementos que componen el currículum son los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, es decir, qué, cómo y cuándo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar.

2) El enfoque para la enseñanza de la D y T se define como comunicativo, de intervención educativa e interdisciplinar. Es fundamental la consideración de la D y T en su dimensión personal y en su dimensión social, así como el tratamiento integrado de distintos códigos y de las habilidades comprensivas y expresivas.

3) Los objetivos que persigue una educación emocional, estética y dramática que englobe todas sus potencialidades se relacionan con dos ámbitos: habilidades y elementos culturales. Abarcan un espectro amplio relacionado con casi todas las operaciones cognitivas y de interacción de las personas porque así lo exige la naturaleza de la Dramatización y el Teatro.

4) Los contenidos que más importancia adquieren en la enseñanza de la D y T tal y como se entiende en el diseño curricular de la asignatura son los procedimentales y actitudinales, el saber expresarse y comunicarse mediante distintos códigos por encima de la asimilación de conceptos teóricos, teatrales y literarios.

5) La metodología constituye el ámbito en el que confluyen los presupuestos teóricos de partida con la práctica docente en el marco delimitado por la normativa legal. En nuestra opinión es, por esto mismo, el ámbito clave en la Didáctica de la D y T. La coherencia de un diseño se plasma en este elemento curricular.

- a. La didáctica de la D y T es un campo tan complejo que la metodología no puede ser única, debe combinar distintas posibilidades según los objetivos propuestos o las tareas que se han de realizar en cada momento.

- b. En la enseñanza de la D y T es fundamental el papel del profesor en varios aspectos. Debe diseñar las tareas instructivas, debe analizar las relaciones de comunicación en el aula, despertar y mantener la atención del alumnado, coordinar el trabajo en el aula y, sobre todo, dar cabida a las intervenciones de los alumnos por medio de una dinámica planificada que evite el hacer por hacer. En coherencia con estos presupuestos deberá organizar espacios y tiempos, así como seleccionar recursos y materiales.
- c. El alumno debe tener ocasión de desempeñar un papel activo en su aprendizaje. Para ello es indispensable lograr la motivación y lograr un ambiente de clase que favorezca mucho la participación, aunque a veces se llegue al desorden.

6) Las actividades son el elemento de más peso dentro de la metodología. Para la enseñanza de la D y T es importante tener en cuenta una serie de criterios irrenunciables:

- a. Combinar el trabajo por proyectos con prácticas concretas sobre aspectos específicos.
- b. Utilizar en la medida de lo posible contextos reales de interacción y cercanos que ofrezcan al alumnado la utilidad social de las actividades.
- c. La D y T permite especialmente la interdisciplinariedad por su valor como instrumento de comunicación heterogénea para expresar y comprender el mundo.
- d. Las actividades que se propongan deben potenciar el trabajo en grupos de distinto tamaño y configuración.

7) La diversidad de los alumnos se pone de manifiesto en gran manera en el uso que hacen del lenguaje verbal y no verbal, pues éste revela sobremanera datos importantes sobre la procedencia, la personalidad y el desarrollo de cada sujeto. La comunicación verbal y no verbal se convierte en un instrumento privilegiado para el diagnóstico de la situación de partida de los estudiantes, lo cual permite ajustar la cantidad y el tipo de ayuda pedagógica que ha de ofrecérseles.

8) La evaluación se entiende en el nuevo sistema educativo como un elemento integrado en las secuencias de enseñanza–aprendizaje que se realiza a lo largo de todo el proceso (procesual) y que tiene por finalidad la toma de decisiones para mejorar a la luz de los datos obtenidos.

En el caso de D y T la evaluación se convierte en una tarea difícil por varios motivos. En primer lugar, por la dificultad de apreciar la evolución en las competencias discursivas que no se produce de forma inmediata y, en segundo lugar, por el carácter global de la conducta comunicativa.

Se necesitan, pues, instrumentos adecuados y específicos que se integren en un modelo que atienda estas peculiaridades. Debe ser un modelo holístico que, deberá prestar especial atención a los factores afectivos implicados en ella a la hora de corregir y mejorar las producciones del alumnado.

9) En general, la programación de la educación dramática debe ser procesual y recurrente para facilitar el desarrollo en sucesivas ampliaciones de la competencia comunicativa. En ella el qué enseñar debe quedar claramente definido y, con arreglo a esta delimitación, establecer el cómo.

10) El docente tiene que combinar una sólida formación científico-humanística con la capacidad de hacer llegar su entusiasmo por lo que enseña. Sólo así es posible mostrar a los alumnos y alumnas la cultura como un bien y la expresividad como instrumento para el disfrute, para el crecimiento personal y para la inserción social.

B. Aportaciones de la Psicología a la enseñanza de la D y T.

1) La Psicología Evolutiva aporta interesantes datos sobre la evolución de la personalidad en la adolescencia, datos que los equipos docentes y los didactas deben conocer para ajustar el diseño y el desarrollo de programas para la educación artística.

En el caso de la D y T es fundamental conocer si el nivel expresivo que maneja el alumnado se corresponde con su edad cronológica para tomar medidas oportunas en la programación. Esto supone tener conocimientos sobre el desarrollo de la personalidad y detectar niveles de partida.

2) De la Psicología Cognitiva le interesan a la Didáctica de la D y T aquellas teorías que dan cuenta de cómo se producen los principales procesos intelectuales y su relación con la personalidad. La posición más apropiada es un eclecticismo que aproveche lo mejor de cada una. El conocimiento de los mecanismos mentales, de los procesos emocionales es también fundamental para ajustar los objetivos y los contenidos de la programación a las capacidades del alumnado.

En el caso de la enseñanza de la D y T conviene saber cómo se producen los procesos de maduración y expresión a fin de diseñar actividades que desarrollen ambas capacidades.

3) Dado que la comunicación verbal y no verbal es el instrumento por excelencia para las relaciones con los demás, interesan también las investigaciones de la Psicología social.

4) La percepción, la atención, la sensación, la memoria, la imaginación, la inteligencia, el aprendizaje, la motivación, las emociones y sentimientos, y la creatividad son los pilares básicos de la personalidad.

5) La personalidad está muy ligada al autoconcepto, que en la adolescencia presenta ciertos desequilibrios.

6) Cualquier didáctica de la D y T debe tener muy en cuenta los problemas y centros de interés de la cultura y la personalidad adolescente.

7) Hoy día, la diversidad y heterogeneidad del alumnado en una educación obligatoria presenta, añadido a la crisis propia de la adolescencia, personalidades, actitudes y manifestaciones desequilibradas, antisociales, conflictivas y disruptivas.

8) Estos problemas deben resolverse, siempre que sea posible, dentro del grupo-clase.

C. Consideraciones sobre los factores socioculturales que operan en la enseñanza de la D y T.

1) El punto de partida de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de la D y T debe ser el conocimiento y el respeto por la variedad que el alumno aporta. No obstante, dado el papel de la comunicación en la inserción social, el objetivo de la educación dramática en este sentido ha de ser el de tratar de mejorar y ampliar la expresividad del alumno, lo cual significa que se le ha de facilitar el acceso al arte en un proceso progresivo en cuanto a grado de formalidad y de complejidad.

2) La perspectiva sociolingüística puede contribuir en la enseñanza a compensar diferencias de conocimiento y dominio de la lengua entre los alumnos y alumnas y, por lo mismo, a facilitar el acceso al conocimiento escolar y a otros ámbitos de la cultura.

3) La reflexión sobre el lenguaje y la comunicación desde el punto de vista sociocultural no atañe sólo al profesorado de lengua, sino al centro entero.

4) La antropología del teatro tiene sus raíces en la capacidad simbólica y mítica del ser humano. El rito y la fiesta fueron origen del teatro y esta propuesta didáctica trata de recuperarlo.

5) La cultura moderna es masificadora, pero a través del arte el ser humano puede recuperar su individualidad y creatividad.

6) El juego, la actividad lúdica, cumple funciones diversas para el desarrollo de la personalidad. Así lo comprendieron los pedagogos que nos precedieron y así queremos que sea la base del juego dramático.

D. Conclusiones extraídas de la fundamentación epistemológica.

1) Los fines de la educación dramática en educación secundaria presentan un objetivo genérico: mejorar la competencia expresiva y comunicativa del alumnado para contribuir a su maduración personal, su éxito académico y su socialización.

2) La semiótica desempeña un papel importante en esta consideración de la comunicación como comportamiento global que integra diversos factores.

3) El grupo se erige como unidad de análisis cuando se trabaja con presupuestos comunicativos, sin renunciar, claro está, al individuo.

4) La comunicación alumno–alumno / alumno–profesor es fundamental en el caso de la D y T. El ambiente del aula es responsable de la interacción, la participación grupal y la expresividad.

5) El profesorado de D y T debe implicar a otros profesores en un proyecto globalizador e interdisciplinar.

6) Los fines de la educación han cambiado. La comunicación educativa debe ser: motivadora, persuasiva, adaptativa, generalizadora, inteligible, consistente. Esto conlleva dificultades y conflictividad.

7) Consideramos la educación dramática unida en gran manera al estatuto epistemológico de la didáctica de la Lengua y la Literatura.

8) La educación estética y de la sensibilidad es un medio adecuado para relacionarse con el mundo y para expresarse individualmente. Además de su valor terapéutico pues permite expresar el “ser interior” desbloqueado.

9) Con la denominación de teatro infantil y juvenil, ambigua, se expresan fenómenos distintos. Este teatro es un recurso muy valioso para la formación del niño y el adolescente. Es un teatro con sus propias características y necesidades.

10) Los pedagogos del teatro dejan bien claras las diferencias entre la Dramatización (proceso) y el Teatro (espectáculo).

2.3. TERCERA PARTE.

La tercera parte podríamos definirla como un primer paso en la aplicación de lo visto en la semblanza histórica y en la fundamentación teórica al diseño del Programa de D y T, como un puente entre la fundamentación teórica y la construcción del modelo didáctico.

1) Es necesario contar con un modelo que explique cómo se producen la expresión y la comunicación para guiar la práctica. Siempre será un modelo complejo porque la comunicación integra multitud de aspectos y códigos.

2) Comprendemos el teatro desde la teoría de la comunicación, como un conjunto de signos y códigos que constituyen el hecho teatral.

3) La especificidad del lenguaje teatral se basa en las dicotomías: Texto dramático/texto teatral, Literatura/espectáculo, Texto escrito/texto representado.

4) La formación del alumnado como actores y espectadores requiere unas técnicas específicas ofrecidas por los pedagogos del teatro.

5) Tanto el texto dramático como el espectáculo teatral sugieren grandes posibilidades didácticas para trabajar con el alumnado y fomentar su creatividad. Nos hemos extendido en la tesis sobre los puntos 2, 3 y 5, porque consideramos fundamental el hecho teatral y su lenguaje, ya que son toda la base principal de la didáctica de la D y T.

6) Queda de manifiesto la importancia de la expresión verbal (oral y escrita), así como de la comunicación y el lenguaje no verbal, en especial la expresión corporal, tanto para la creación del personaje como para la maduración personal.

7) Las características de nuestra sociedad, el nuevo sistema educativo y el perfil diverso del alumnado exigen de nosotros una intervención ante la conflictividad y los desajustes emocionales:

- Habilidades sociales y comunicativas.
- Resolución de conflictos.
- Mejoras en la práctica pedagógica.
- Dinámica de grupo. Uso de técnicas grupales.
- Educación prosocial.
- Educación emocional. Expresión emocional.
- Uso de las diferentes técnicas dramáticas como estrategias de prevención, salud y crecimiento personal.

2.4. CUARTA PARTE.

Analizados los datos obtenidos, y a la luz de las hipótesis de investigación que habíamos formulado, se ha llegado a las conclusiones siguientes:

H1: Los enseñantes no están preparados para asumir la profundidad curricular de la asignatura de D y T.

- 1.** Para los profesores es difícil superar la inercia de la tradición. Es difícil para ellos sustraerse a lo más fácil y vistoso: preparar la típica obrita de teatro, y dejar de lado la dramatización, que es lo difícil, lo trabajoso. Menos motivante, en principio y lo que requiere mayor preparación profesional.

H2: La educación del alumnado presenta una falta de inteligencia emocional y de habilidades sociales tal, que puede provocar fracaso, inadaptación y violencia.

2. Justificación de estudiar D y T para los alumnos. Por su valor social y personal, para contrarrestar la influencia de los mass media y por las deficiencias y carencias evidentes de nuestro alumnado.

Para los alumnos es muy difícil la autoexpresión. Sobre todo, a partir de los 12 años se cierran sobre sí y pierden espontaneidad. La educación actual tampoco favorece la apertura integral de la persona.

H3: Asignatura infravalorada respecto de la Música y la Plástica en Primaria. También respecto de las troncales y algunas optativas en Secundaria.

3. Desde los años 70 se intenta dignificar la D y T, con poco éxito práctico en la enseñanza. Poco peso específico en la EP, optativa de 2º orden en ES y nula en Bat. Artístico.

H4: Centros docentes mal dotados de medios e infraestructuras; los profesores usan poco, o no saben usar, los medios técnicos, las NNTT y los medios de comunicación en D y T.

4. Falta de infraestructuras y medios. Salones de Actos inexistentes o sin medios, pocos ordenadores, poco internet, escaso o nulo presupuesto, profesores poco preparados en uso de NTI.

Queda para próximos estudios una investigación más profunda y comparativa entre cómo vivencian su asignatura de D y T los alumnos–as del IES Sedaví y el alumnado de otros Centros de la Comunidad: Semejanzas y diferencias.

2.5. QUINTA PARTE.

Se divide en tres capítulos de los que podemos obtener las siguientes conclusiones:

- 1) Esta optativa sigue siendo un adorno curricular.
 - La Logse nos permite recabar su importancia a través de la posibilidad de puesta en práctica de acciones didácticas como la que nos ocupa.
- 2) La programación debe ser creativa.
 - Abierta, interdisciplinar y de autoaprendizaje.
- 3) El objetivo es ofrecer al alumnado la posibilidad de expresarse y comunicarse a través del cuerpo y la palabra, de crear, encontrar valores éticos y estéticos, llegar a la autoexpresión.

- 4) Destacar la importancia de los diversos instrumentos y técnicas de evaluación expuestas en esta tesis para facilitar una evaluación realmente participativa, formativa y objetiva.
- 5) Es fundamental que la Programación didáctica incluida en la PGA tenga muy en cuenta las posibilidades del Centro, necesidades, tipo de alumnado y características del contexto extraescolar.
- 6) El profesor de D y T debe integrar los recursos tecnológicos en su asignatura y aprovechar las posibilidades didácticas de los medios de comunicación para trabajarlos en su grupo.

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Entendemos por limitaciones de nuestra investigación aquellos aspectos de la misma, relacionados con el objeto de la investigación o con la metodología utilizada, que, sin atender a la validez interna, ayudan a comprender mejor el marco teórico en el que se fundamenta y el tipo de estudio empírico que se ha debido seguir para confirmar o no las hipótesis propuestas, así como los resultados a los que se ha llegado.

1) Desde el punto de vista de la **comunicación verbal y no verbal** conviene insistir en las dificultades para observar la evolución de los alumnos en una dinámica tan compleja e integradora como es la educación estética y personalidad emocional, tan sólo en 2 h. (1^{er} ciclo y 3^o ESO) o de 3 h. (4^o ESO), que es el tiempo concedido a esta optativa en la ESO (Comunidad Valenciana). En Primaria el tiempo se reduce más, si cabe.

Hemos de citar asimismo como una limitación las carencias de formación metodológica del profesorado, tanto de Primaria como de Secundaria para enseñar D y T. Nuestro país adolece de una larga tradición de escasez de investigación y de docencia en este ámbito. A esto podemos unir, además la penuria de materiales que ya hemos comentado.

2) Desde el punto de vista de la **metodología utilizada** en la parte empírica. Nuestra investigación ha tomado como base un diseño cuasi-experimental, como se ha podido comprobar, por la falta de aleatorización en la selección de la muestra (Dendaluce, 1994). Hasta hace poco tiempo, el diseño experimental era el que más se utilizaba en educación, pues la finalidad de las investigaciones se centraba más en la mejora del propio proceso de enseñanza o en el estudio de las condiciones personales y sociales del aprendizaje. Hoy día, sin embargo, el diseño cuasi-experimental suele ser el diseño que más se utiliza, pues cuando se quieren hacer intervenciones psicoeducativas o didácticas, como en el caso de nuestra investigación, se tienen que llevar a cabo sobre unos estudiantes concretos y en unas aulas determinadas.

El estudio experimental se ha realizado en un contexto escolar concreto de estudiantes de 2º a 4º de ESO, 1º y 2º de Bachiller, aunque hemos tenido también muy en cuenta nuestra larga experiencia en 2º y 3º de BUP. Los resultados que se han expuesto en los capítulos precedentes hay que entenderlos referidos sólo a dicho contexto. El hacer extrapolación de los resultados y conclusiones a estudiantes de otros contextos, cursos y/o niveles educativos, sin matizaciones, tal cual aparecen en nuestra investigación, puede inducir a error y no debe hacerse.

Respecto a los padres, los profesores de Primaria y Secundaria, y psicopedagogos proceden de distintos Centros de Valencia y zona metropolitana de l'Horta Sud, principalmente.

4. PROSPECTIVA INVESTIGADORA.

Quizás resulte paradójico, pero pensamos que un trabajo de investigación resulta más enriquecedor cuantas más posibilidades genere de profundizar a través de otras investigaciones en el tema en cuestión.

En el caso del presente trabajo y por lo escaso –hasta hace poco– de los estudios didácticos centrados en la D y T son muchas las líneas de investigación que quedan abiertas para ir cubriendo el vacío que presenta este panorama. Juzgamos que nuestro trabajo puede facilitar nuevos estudios que completen el que aquí se presenta, amplíen algunos puntos del mismo o reproduzcan su esquema investigador aplicándolo a otros contextos sociales, a sujetos de otras edades o a otro nivel educativo.

Habiendo constatado a lo largo de años cómo el seguimiento del Programa Didáctico de D y T aumenta la coherencia individuo/grupo/adaptación, sería conveniente aplicar dicho programa, con las adaptaciones pertinentes, a estudiantes de toda la Educación Primaria.

Puesto que la edad obligatoria de escolarización va desde los seis hasta los dieciséis años, y abarca los niveles de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en los que los estudiantes tienen diferentes desarrollos evolutivos y diferentes necesidades educativas, y dada la importancia de la comunicación y la expresión para la vida de las personas en sociedad, sería conveniente diseñar de forma coordinada y progresiva programas didácticos para su desarrollo en estos niveles para un mejor aprovechamiento de las capacidades de los sujetos de los tramos educativos obligatorios.

Por supuesto, el modelo que hemos elaborado puede verse completado y ampliado conforme se vayan incorporando a la Didáctica de la D y T nuevas aportaciones de las ciencias de la personalidad, la antropología, la semiótica, la lingüística, etc., que no dejan de evolucionar.

Se puede profundizar igualmente en el estudio de la comprensión oral y de la conducta no verbal, dos aspectos de suma complejidad.

Cabe también la posibilidad de iniciar un proyecto que contemple el trabajo conjunto más riguroso entre terapeuta-psicólogo-a del Centro, tutor-a y profesor-a de D y T.

A N E X O

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

EXPRESIÓN ESCRITA: CREACIÓN Y RECREACIÓN DE TEXTOS DRAMATICOS.

1. Lo cognitivo y lo emocional en la escritura.
2. Didáctica de la escritura.
3. Escritura y creatividad.
4. La escritura dramática.
5. Metodología de trabajo en el aula.
6. Rasgos de los textos escritos por el alumnado.
7. Creatividad textual y nuevas tecnologías.
8. Algunos ejemplos prácticos.
9. Recreación de obras clásicas.
 - 9.1. Los comienzos.
 - 9.2. Adaptaciones y recreaciones de obras clásicas representadas en el IES Sedaví desde 1994 a 2004.
 - 9.2.1. **Farsa del cornudo apaleado.**
 - 9.2.2. **Las Nubes.**
 - 9.2.3. **Auto Navideño.**
 - 9.2.4. **El juez de los divorcios y Ganas de reñir.**
 - 9.2.5. **Las danzas de la muerte.**
 - 9.2.6. **Martes de carnaval.**
10. Nuestras obras originales representadas en el I.E.S. Sedaví de 2001 a 2004.
 - 10.1. ¿Cómo surgió la idea?
 - 10.2. Mucha práctica.
 - 10.3. El resultado. Nuestras obras originales.
 - 10.3.1. Ideas previas y sugerencias de adaptación.

- 10.3.2. Año Nuevo.** Escritura, dramatización y espectáculo.
- 10.3.3. El terror de la basura.** Teatro negro y teatro convencional.
- 10.3.4. ¿Superhéroes? ¿dónde?.** Un proyecto común de la optativa de D y T y matemáticas.
- 10.3.5. No hay remedio.** La lucha por el poder.
- 10.3.6. Un amor perdido** y un espectáculo posible.
- 10.3.7. El octavo día.** La insatisfacción humana a través de las fábulas.
- 10.3.8. Era una fría noche de invierno.** Las diferentes versiones de una misma realidad.

10.4. Conclusiones.

*“La lectura es el estímulo mayor que nos
hace escribir”*

Américo Castro.

1. LO COGNITIVO Y LO EMOCIONAL EN LA ESCRITURA. *(Cutillas, V.2002, 37 a 57)*

Entre **los objetivos generales de etapa** que el DOGV de 6 de abril de 1992, el BOE de 5 de marzo de 1992 y el RD del currículo de 6 de septiembre de 1991 establecen **para la ESO:**

Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad (...), utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos (...) con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre su uso.

Obtener y seleccionar información....

(...) participar en actividades de grupo...

Igualmente los **objetivos para el área de Lengua Castellana y Literatura** insisten en ello:

Comprender discursos orales y escritos... Expresarse oralmente y por escrito con coherencia... Utilizar recursos expresivos... Interpretar y producir textos literarios escritos, desde

posturas personales críticas y creativas... Beneficiarse y disfrutar de la escritura... Analizar y juzgar diferentes usos de la lengua.

En cuanto a la orden del DOGV de 9 de mayo de 1995 sobre los **objetivos y contenidos de la optativa de Dramatización y Teatro** afirma:

– Objetivos:

Reconocer y producir los diferentes signos del discurso teatral como medio de expresión y creación de significados.

Experimentar la posibilidad (...) de la creación colectiva.

– Contenidos:

3. LECTURA, DICCION, ANÁLISIS, DINAMIZACIÓN Y CREACIÓN DE TEXTOS.

Este bloque integra toda la información que se refiere al texto y a su comunicación o interpretación sonora.

Lectura y dicción.

- Lectura o dicción expresivas.
- Lectura individual, dialogada y coral.
- Dicción de la prosa y del verso.
- La lectura o dicción interpretativa.

Análisis.

- El análisis del texto como paso previo a la puesta en escena, como comentario de texto o como primer momento de una improvisación dramática.
- Apoyo de la dinamización en el análisis del texto dramático.
- El texto y su traducción a los respectivos lenguajes dinámicos.
- Los desencadenantes dinámicos y su conversión en texto.
- Apartados de la dinamización: sonorizar, dramatizar, modificar e ilustrar.

6. MONTAJE DE REPRESENTACIONES DRAMÁTICAS Y ASISTENCIA A ESPECTÁCULOS TEATRALES.

El bloque trata del proceso de puesta en escena de cualquier tipo de espectáculo dramático-teatral que se haya de representar ante un público, así como de la asistencia a espectáculos producidos fuera del ámbito escolar.

El texto dramático.

- Elección del texto o de la intención previa (tema, ideas, hechos, etc.) para la representación.
- Creación colectiva de un texto o guión nuevos.
- Análisis del texto.

Planificación de la puesta en escena.

- División del trabajo y de las funciones dentro del grupo.
- La construcción de los personajes.
- El espacio escénico y técnico.
- El libro de dirección (guión del actor, guión técnico y guión escénico).

Más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana, asegura W.J. Ong (1982,81). Hablar y escribir constituyen la primera y más importante manifestación del ser humano: expresarse, y por tanto comunicarse. Nuestro lenguaje da la medida de nuestra personalidad. La inteligencia, la imaginación, la creatividad, la cultura se transmite al hablar y escribir (Madrado y Moragón, 1996, 13). La psicología moderna considera que una actividad no se hace experiencia, es decir, no forma parte de la persona hasta que no se grafía. El

grafismo acostumbra al que lo hace a crear el espacio y la palabra (Poveda, L., 1996, 101–2). Es un baremo de percepción y permite el registro posterior del trabajo. Justifica algo y se somete a la interpretación de otro. Ha resultado un acierto en los estudios de antropología o estrictamente lingüísticos el fijar la atención de modo preferente en el lenguaje oral; sin embargo parece que desde el punto de vista didáctico *el modo más directo de familiarizar al alumno con los recursos de su idioma es el lenguaje escrito* (Martín, N., 1991, 2).

La escritura depende de una combinación apropiada de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas. La escritura es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y es una actividad intelectual que exige procesos cognitivos y memoria. *Escribir es una actividad social; escribimos para comunicarnos con otros humanos* (Hayes, J.R., 1998). Nuestra cultura nos ofrece las palabras, imágenes y formas con las que hacemos el texto. Las diferencias culturales sí que importan. En el medio escolar la escritura colaborativa tiene un interés fundamental como método de enseñanza de las destrezas de la escritura. El medio en el que se escribe puede influir en lo escrito: ordenadores, procesadores, Internet, e-mail. La observación de las diferencias en los procesos debidas a la variación de los medios nos ayuda a comprender mejor la totalidad del proceso de escritura.

La memoria activa y la motivación son importantes. Los alumnos no deben creer que la escritura es un don, pues los desmotivará, sino que depende de destrezas adquiridas. La escritura tiene consecuencias emocionales: si un texto presenta una apariencia poco atractiva, la gente no deseará leerlo. Escribir sobre asuntos personales puede ser terapéutico. Así pues, *para adquirir destrezas en la escritura se requieren años de experiencia* (Hayes, 1998). El aprendizaje lecto–escritor ha sido *una de las mayores preocupaciones de los educadores* (Revista El Magisterio Español, 2000, 24) y por ello es constante objeto de revisión e investigación.

Todos sabemos que nuestros alumnos tienen deficiencias expresivas graves, sobre todo en escritura. Se sienten incapaces de trasladar al papel sus conocimientos, experiencias y sentimientos. La escritura es una actividad comunicativa que se considera un proceso donde hay acciones (producción de significados) y operaciones (actos concretos) que se desarrollan en etapas sucesivas y coherentes que requieren asistencia del profesor. Distinguimos tres niveles en el uso de la lengua escrita: el ejecutivo (uso del código), el funcional (dominio del texto) y epistémico (crear textos). *La desaparición de la retórica supuso un notable retroceso en el aprendizaje de la lengua escrita* (Frías, A., 1991, 3). De este modo podemos preguntarnos ¿para qué escribe el alumno? ¿para quién escribe? En cuanto a la segunda pregunta, puede escribir para:

– para sí mismo.

- para un adulto amigo.
- para el profesor como compañero.
- para el profesor como examinador.
- para sus compañeros como iguales.
- para público desconocido.

Respecto a la primera pregunta, las funciones de la escritura son:

- Función expresiva: el alumno escribe pensando que lo que dice y siente es interesante para el receptor.
- Función transaccional: el alumno escribe con función académica, su texto será juzgado.
- Función poética: el texto no representa la realidad, es una construcción verbal. *La mayor parte de lo escrito en las aulas tiene como funcionalidad la evaluación y no el aprendizaje; es pues transaccional, no damos oportunidades para la creatividad* (Lino Barrio, J., 1999, 93–103), sólo facilitamos una pequeña parte de las posibles finalidades de la escritura. La escritura es un instrumento al servicio de la expresión personal. Sirve para que la persona se manifieste de manera completa *por ello es necesario atender al desarrollo de una expresión original tanto en el contenido y su organización como la utilización de formas lingüísticas y léxicas personales* (Rosales, C., 1987, 184).

2. DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA.

La producción sistemática de textos abre a los alumnos posibilidades insospechadas y, desde el punto de vista didáctico, pocas actividades escolares la aventajan en cuanto al complejo proceso de desarrollo cognitivo que pone en juego. Hay que ofrecer medios y estímulos para que cada alumno sea él mismo, única forma de conseguir una sociedad plural, crítica y original. Se requiere una escuela en la que se invente. *Los textos de los autores consagrados tiene mayor interés formativo si el alumno puede dialogar con ellos, sobre ellos, contra ellos...* (Reyzábal, M^a V., 1989, 7–9). Junto a la actividad comprensiva, lectora, debemos animar a los alumnos de ESO a que comuniquen por escrito sus ideas, ordenen su mundo, agudicen su capacidad de observación y ejerciten sus dotes imaginativas. Que recreen y utilicen selectivamente la lengua que, mal que bien, hablan.

A lo largo del documento de reforma del MEC del área de Lengua castellana y Literatura se repetía que el alumno no es mero receptor de textos elaborados por otras personas, sino que tiene la oportunidad de hacer un uso personal de la palabra, de explorar sus posibilidades significativas, de expresarse libremente. El texto es una unidad de comunicación con sentido completo. Un emisor, en un contexto, transmite un mensaje a un receptor. Si los alumnos tienen o adquieren una preparación

específica, los buenos resultados se observan, sobre todo, en motivación y deseos de escribir. *Para los alumnos es muy difícil componer textos y debemos ofrecerles herramientas necesarias* (Garay-Gordóbil, M., 1991, 7–9).

Ante una composición escrita solemos exigir a nuestros alumnos frases bonitas, bien escritas. *Primero habrá que tener presente la expresión natural del alumno y proponerle temas cercanos a su realidad* (Ortega y Laconcha, 1988, 8–12). Por modificar textos entendemos cualquier ejercicio de escritura que opere a partir de un texto dado y genere versiones alteradas. *El placer de atreverse a mejorar, empeorar, plagiar o desafiar un texto puede servir de incentivo a la lectura de autores que no son del gusto de los alumnos* (Carrillo y otros, 1993, 65).

Adaptándonos al muy válido esquema aportado por el profesor Motos, T. (1992) podemos asegurar:

– Didáctica de la lengua escrita:

Acto creador

Preparación
incubación
iluminación
elaboración
verificación

Acto de escribir

pre-redacción
motivación
sensibilización
planificación
redacción
revisión-mejora
evaluación

– Proceso de composición:

Estrategias de composición

Tomar conciencia del receptor
planificar el escrito
releer fragmentos escritos
revisar el texto
recursividad

Estrategias de apoyo

usar reglas aprendidas
consultar fuentes externas
habilidades

– Proceso inductivo:

Actividades de sensibilización

Texto creado
reflexión gramatical y literaria
dinamización

Texto dado
dinamización
texto recreado
reflexión gramatical y
literaria
comprensión/expresión

Aprender lengua es aprender a usarla. Partir de lo concreto y lo cercano para llegar a lo general (MEC, DCB, 1989, 414).

Al igual que la poesía y los cuentos, el teatro ejercita la imaginación de los alumnos. La relación entre leer y escribir es un hecho aceptado. Se trata de situar el propio pensamiento junto a

los demás. La práctica del texto libre de Freinet reconoce la problemática que afecta a la expresión lingüística del alumnado. Primero hay que crear un clima motivante. *Ver sus palabras escritas y valoradas en público anima al alumno* (Cervera, J., 1988, 125–144). Luego hay que corregirlo entre el niño, el profesor y los compañeros. No debe falsearse el texto del alumno por excesiva intervención de los adultos. Quizá convenga reflexionar sobre los puntos siguientes respecto de la creatividad textual de los alumnos:

1. En su escritura hay manifestaciones internas poco evaluables, y externas, como la propia escritura.
2. Si importante es lo que dice, más puede ser lo que calla.
3. Su respuesta escrita está motivada por él mismo y por el profesor.
4. Está condicionado por el ambiente general y el de la escuela.
5. El alumno sabe que su texto está dirigido a un receptor, y esa consciencia lo convierte en literario, función poética.

3. ESCRITURA Y CREATIVIDAD.

Todos los seres humanos, creadores o no, entramos a veces en ese mundo imaginario. Los niños siempre están en él. El espacio, el tiempo y los objetos tienen para ellos un valor imaginario y simbólico, aparte del funcional. *La disfuncionalidad práctica de lo que les rodea les hace ver la realidad como un juego, como un mundo transformable* (Alonso de Santos, J.L., 1999, 18).

José Saramago dijo en la rueda de prensa que dio para la presentación de su libro infantil. **La flor más grande del mundo** que *no deberían existir libros para niños, la aventura está en descubrir la letra, en saber lo que significa. No puede haber límites. La magia del mundo de los niños es que utilizan una terminología limitada y tienen una forma diferente de contar la realidad, por lo que los textos de los niños deberían ser escritos por ellos mismos* (Méndez, M., 2002, 26). Favorecer la creatividad implica dar la oportunidad de expresar lo que la persona piensa y su modo de ver las cosas, y además podemos potenciar su desarrollo integral, de sus deficiencias y capacidades. La creatividad se considera uno de los instrumentos terapéuticos más efectivos en ese sentido. El arte y la creatividad:

- Permiten el encuentro de áreas compensadoras en el individuo.
- Permiten abordar a la persona con perspectiva individual y social, favoreciendo su autonomía y su integración social.
- Generan un alto grado de motivación y autoconocimiento personal, *ayudándole a ser el protagonista de su propia educación* (Castro, G., 2001, 16–17).

Ante la pasividad que se nos ofrece –ante la TV, el vídeo, la play-station, el ordenador, Internet, etc.–, debemos ser activos y creadores. Vygotski diferencia entre imitar y crear. Necesitamos crear un ambiente adecuado para vivir la creatividad, potenciar las vivencias en la escuela, basándonos en el gusto de los alumnos, y no del profesor. La incapacidad para expresarse da lugar al fracaso, a la falta de expresividad, pobreza léxica, no dominio del lenguaje. *Se enseña a hablar y a escribir, pero no a expresarse* (Etxániz, X., 1988, 3–4). Es muy importante la relación existente entre fantasía y creación. El alumno de hoy no siente necesidad de escribir o componer. La labor del profesor será controlar y dinamizar el proceso.

La creatividad, una de cuyas manifestaciones es la verbal, es una nota definitoria de la persona (Salvador, F., 1997, 38). R. Barthes asegura que el teatro es una forma de relato. El autor dramático crea teniendo en cuenta una puesta en escena a la cual remiten multitud de referencias. El diálogo dramático es actuación, el texto teatral nos transporta siempre a un mundo en el que suceden cosas. Su objeto es mostrar tensión. *El diálogo dramático comporta emoción fuerte y sincera, autenticidad, rasgos que interesan a nuestros alumnos* (Martínez, J.A. y Campos, F., 1993, 7–10). El mundo, la Naturaleza, la realidad, el infinito universo que nos rodea cada día ha sido y es la principal fuente de inspiración de autor teatral. *El alumno debe dedicar esfuerzo a observar la realidad que permita apreciar el comportamiento de sí mismo y sus semejantes, sus conflictos, deseos, acciones, para ser capaz de reflejar por escrito esto y luego imitarlo en el escenario* (Onetti, A., 1996, 302–307).

4. LA ESCRITURA DRAMÁTICA.

Lo primero que hace un escritor para escribir una obra es imaginársela, aunque sea de forma rudimentaria. Después habrá que trasladar lo imaginario al texto. Para ello ponemos en marcha nuestros conocimientos del lenguaje teatral y su estructura (Alonso de Santos, J.L., 1999, 17). El teatro se construye con una serie de códigos determinados y debemos aprender a descodificarlo: los alumnos aprenderán de forma más lúdica cuando sean capaces de construir textos dramáticos y tener conciencia de los códigos. La didáctica de Lengua y la Literatura se sirve de toda clase de técnicas dramáticas para desarrollar cada una de las habilidades lingüísticas. La mejora de la lengua se conseguirá a partir de prácticas que analicen la diversidad de tipologías textuales según el subgénero teatral, los registros de la lengua según la caracterización del personaje, o la estructuración de la información a través de los diálogos. En una escuela activa los alumnos abordarán los textos dramáticos tanto desde el análisis como de la creación colectiva.

El teatro, como lenguaje total, es uno de los sistemas de codificación cultural más complejo y la referencia a éste en el campo de la enseñanza habría de ser constante, especialmente para aumentar la competencia lingüística y literaria de los alumnos (Navarro, A., 1996, 47–48). Desde sus orígenes la dramática aparece vinculada a la tradición oral y a la escrita. La tradición escrita vino promovida por los concursos literarios de la antigua Grecia. *No se trata de destacar elementos de un hábito funcional de la escritura, como la gramática o la ortografía, sino también la aproximación del alumno a la literatura* (Poveda, L., 1995, 170).

Un texto dramático siempre admite infinidad de lecturas distintas y, sobre todo, se puede representar de múltiples maneras, algunas incluso opuestas. Se puede leer una obra dramática, no para realizar un comentario de texto, sino para intentar representarla escénicamente, y es necesaria la colaboración de todos. *Es muy discutible que con el comentario de texto consigamos lectores asiduos, y menos de teatro* (Tejedo, F., 2000). Una buena parte de la dramaturgia del futuro está confiada a grupos que hayan perdido el miedo a la palabra. Cualquier proceso de trabajo con el texto es el primer aglutinante del grupo y el segundo la relación entre el espectáculo y el público. *Cuando las palabras, vividas como experiencias en el propio cuerpo atraviesan el prisma del paradigma, han entrado sin darnos cuenta, en la clave dramática* (Poveda, L., 1996, 175).

Es premisa fundamental que los temas propuestos a los alumnos respondan a motivaciones de su edad. La tarea de escribir se hace difícil cuando desconocemos el tema que desarrollar. Los jóvenes están rodeados de una atmósfera que los distancia de la realidad cultural de sus profesores. La tarea es penetrar en su realidad sin destruirla. El teatro de nuestros alumnos será aquél en que ellos son creadores del juego dramático: creadores de texto, de montaje y puesta en escena. La creación del texto no es algo sólo individual ni sólo colectivo, existe interacción. El fin último que perseguimos con la actividad dramática es potenciar la expresión creadora. *Más que adaptación, hay que hablar de integración de la dramática en el lenguaje humano* (Romera, J., 1992, 211).

Mediante los talleres de teatro y dramatización los estudiantes se dan cuenta de la diferencia entre lenguaje escrito y hablado. Al evaluar el texto escrito, tenemos ante nosotros una redacción espontánea que ha logrado capturar, gracias a las correcciones, las características de un texto escrito. *Estudios realizados en EEUU han demostrado que los estudiantes que participan en dramatizaciones, aprenden más rápidamente que en clase normal* (García del Toro, A., 1995, 52). Según la orientación de objetivos, contenidos y evaluación que nos ofrecen el MEC y la Conselleria d'Educació, debemos favorecer que nuestros alumnos aprendan para producir textos y recrearlos, con estilo propio.

Al iniciar la producción teatral nos encontramos con un inconveniente: los alumnos escriben mal. Además, carecen de concepción teatral (Díez Barrio, G., 1997, 15). Debemos estimular la lectura, la manipulación de textos, la creación teatral, la puesta en escena. Proponemos un método progresivo que va desde la dramatización (una noticia periodística, un romance), manipulación de textos (guión radiofónico, cambiar un final), creación textual (crear un guión sencillo), hasta el trabajo en clase con textos producidos por alumnos y representación.

En la adolescencia los conflictos afloran y comienza una mirada crítica al entorno. Si el teatro tiene como fundamento el conflicto, ¿por qué no proponer a los alumnos que escriban teatro?

«Por lo tanto, escribir teatro es poner en palabras conflictos humanos a través de acciones que desarrollan unos personajes en un espacio escénico» (Galán, E. 2001, 24 a 28)

La práctica dramatúrgica por parte del escolar supone:

- 1.- Aprendizaje de nuevas formas de expresión creativa.
- 2.- Alejamiento del “yo” lírico.
- 3.- Interiorización para buscar conflictos.
- 4.- Enfrentarse a las emociones.
- 5.- Explorar el lenguaje vivo.
- 6.- Observar reacciones de personajes ante estímulos.

Los problemas que nos condicionan a la hora de enseñar a escribir teatro son:

- 1.- Nuestro sistema educativo prescinde en parte del estudio del texto dramático en Lengua y Literatura.
- 2.- Escaso hábito lector de textos teatrales.
- 3.- Escaso hábito de expresión dramática en ESO.
- 4.- Pocos concursos literarios sobre teatro en las escuelas.
- 5.- Falta de retórica dramática.

1. La dramatización.

a) La capacidad fabuladora.

La adquisición por el niño de las competencias narrativas no es siempre intuitiva y exige una sensibilidad particular. La 1ª fase de esta iniciación dramática consiste en trabajos sobre estructuras narrativas. Es la fase llamada de impregnación de modelos estructurales que aún no es la pedagogía del texto dramático. Para ello podemos usar técnicas como la máquina de hacer cuentos ideada por

Italo Calvino y después readaptada por J.M. Gillig. También juegos de creatividad narrativa ideados por Rodari. Gillig, además, propone los cuentos deshechos (modificar la fábula sin modificar la estructura); cuentos al revés (inversión de los valores encarnados por los personajes); ensalada de cuentos (mezclar personajes, elementos o anécdotas de varios relatos).

«El teatro siempre ha utilizado materiales de origen narrativo para la constitución de sus textos.» (Sanchis Sinisterra, J, 2003, 17, 36 y 37)

En el mencionado esquema distinguimos cinco ámbitos en los que indagar cómo se producen las transacciones entre fábula y acción dramática. Estos ámbitos son: la **temporalidad**, la **espacialidad**, los **personajes**, el **discurso**, y la **figuratividad** o verosimilitud.

FÁBULA Y ACCIÓN DRAMÁTICA

Planos de Articulación

– *La temporalidad*

- Qué secuencias o episodios de la fábula son incluidos en la acción dramática.
- En qué orden son transmitidos al receptor.
- Qué importancia reciben unos y otros, y qué “extensión” merecen.
- Cuáles son tratados como

ANTECEDENTES

OCURRENTES

INMINENTES

– *La espacialidad*

- Que lugar (o lugares) de la fábula es (o son) representado(s) en escena.
- O mejor: desde qué lugar(es) dramático(s) es mostrada la fábula.
- Qué función y sentido tiene la oposición

ESCENA / EXTRAESCENA

– *Los personajes*

- Qué sujeto(s) de la fábula se hace(n) cargo de su concretización.
- Qué sujeto(s) ajeno(s) a la fábula se incorpora(n) a la acción dramática.
- Qué jerarquía dramática se establece entre ellos.
- Qué estructura relacional organiza su interacción.
- Mediante qué punto de vista son ofrecidos al receptor dichos sujetos (y, por lo tanto, los acontecimientos de la fábula).
- Cómo los distribuye la economía dramática entre

PRESENTES Y AUSENTES

- De estos últimos, cuáles funcionan como

REFERENCIALES

EXTRAESCÉNICOS

“INCORPÓREOS”

– *El discurso*

- Qué episodios y/o circunstancias de la fábula integran la acción dramática desde la DIALOGICIDAD y cuáles desde la NARRATIVIDAD.
- Cómo se dosifican e interpenetran ambos modos del discurso verbal.
- Qué modalidades del monólogo, del diálogo, del “triálogo” y del discurso coral son empleadas en las interacciones de la acción dramática.
- Qué papel desempeñan el silencio, lo implícito, lo no dicho... en el proceso comunicacional.
- Cómo se articulan en el texto dramático las acotaciones y las réplicas (es decir: proporcionalidad entre lo verbal y lo no verbal).

– *La figuratividad*

- Qué grado de afinidad tienen los personajes y acontecimientos de la fábula con la imagen de la realidad de los receptores de la acción dramática.
- En qué medida estos reconocen como verosímiles las circunstancias del mundo ficcional.
- Qué principio(s) de causalidad rige(n) el encadenamiento de los hechos en la fábula y en la acción dramática.
- Qué grado de autoconsistencia ofrece el “mundo posible” configurado por la acción dramática.
- Qué creencias, principios, valores, tabúes, ideas, sentimientos y sentidos ponen en juego la fábula y la acción dramática.

Las obras dramáticas con una frecuencia que no puede ser fruto de la casualidad, resultan ser pues, “literatura de segundo grado” o “transposición” de un “hipotexto”, que considera la “dramatización” (transmodalización de un texto narrativo) como una “práctica cultural muy importante” que desde la tragedia griega se ha mantenido a lo largo de toda la historia. No deja de ser curioso observar que la transmodalización inversa, la narrativización de obras dramáticas “es al parecer, mucho más rara, a pesar de las ventajas textuales” del modo narrativo.

*«Hay una ligera variante con la representación de poemas,
puesto que si bien ambos sistemas toman como recurso*

géneros literarios no teatrales, la representación escénica de poemas no es una verdadera adaptación ya que se respeta el texto íntegramente y sólo se acomoda a las exigencias del argumento “inventando” el orden de los poemas.» (Miravalles, L., 1998, 123)

La adaptación verdadera existe cuando el texto es narrativo y hay que transformarlo en teatral por completo.

DIFERENCIAS ESENCIALES ENTRE NARRACIÓN Y ADAPTACIÓN TEATRAL	
NARRACIÓN	ADAPTACIÓN
1. Un solo autor.	1. Varios autores, el grupo entero.
2. Texto largo y difuso.	2. Texto más breve, respetando al máximo posible el original, más concreto, dividido en tres momentos muy importantes.
3. Estilo narrativo (se cuenta).	3. Estilo dramático.
4. Personajes innecesarios.	4. Se suprimen personajes superfluos y se inventan otros que ayuden a entender y encadenar los hechos.
5. Se describe lo que hacen los personajes, no se les ve actuar.	5. Se ve actuar a los personajes.
6. Los personajes apenas dialogan.	6. Se inventa un diálogo vivo, que enfrente posiciones contrarias. Si el diálogo de la narración no conviene, se prescinde de él y se sustituye por otro más sugestivo.
7. Se describen los lugares y su ambiente minuciosamente.	7. Los lugares y su ambiente se indican con decorados, iluminación, etc.
8. Final muy preciso, en general.	8. Final muy sugeridor.

b) La escritura dramática.

La elección de la escritura dramática como medio exige la adquisición de conceptos básicos: es importante que el alumno comprenda que en una historia no se cuenta todo y que el drama conlleva una organización particular de los elementos seleccionados en la fábula. La elipsis es el eje fundador del relato dramático. Otro concepto que debe aprender es el de representabilidad: capacidad

de un texto de ser llevado a escena. Igualmente, la idea de didascalía o acotación; es interesante su uso pedagógico:

- Impone a la imaginación del alumno una orientación escénica.
- Reconoce la relación texto–imagen como fundadora del teatro.
- Es un resorte del imaginario en su exploración de códigos escénicos (Soriano, J., 1997, 70–79).

Seguro que todos los que impartimos talleres de teatro, en más de una ocasión hemos manipulado textos escritos, adaptando a sus personajes, incluso sus contenidos a nuestras necesidades educativas. *Algunos incluso hemos llegado más lejos creando nuestros propios textos dramáticos* (Frechina, J.M., 2001, 38–40). El enfoque del teatro como un discurso significativo y el tratamiento de los textos como procedimientos de dinamización nos permiten contemplar una serie de tareas que el profesor puede realizar con la finalidad de desarrollar la potencia literaria, lingüística y semiológica del alumnado y favorecer su acercamiento al teatro. Por ejemplo, la creación y recreación. *La escritura permite al alumnado trabajar un tema y desarrollarlo con ayuda del lenguaje teatral* (Motos, T., 1999, 65–77). La obra artística es cerrada, según la entienden los estructuralistas, pero es semánticamente abierta a la interpretación de los lectores. Para modificar un texto dramático podemos realizar cambios sobre:

- Elementos narratológicos: modificación del contenido. Técnicas: los diez minutos antes y los diez de después, finales alternativos, cambios de espacio y de tiempo, cambios en el argumento, de personajes, adaptar clásicos, alterar modos del discurso.
- Elementos formales: manipulación de estilo. Homosintaxismo, sinonimia, antonimia, alterar puntuación, amplificación, alterar géneros, traslación léxica.
- Crear poemas a partir de modificaciones de textos teatrales en prosa o verso.
- Ilustrar: realizar collage, fotonovela, cómic, anuncio de TV o radio, cartel anunciador de la obra... (Motos, T., 1999).

5. METODOLOGÍA DE TRABAJO EN EL AULA.

Pretendemos plantear el trabajo de dos formas diferentes:

- Ensayar con los alumnos una obra de teatro ya publicada.
- Crear una obra inédita, en la que participan todos. Es importante el grado de participación. Todos pueden opinar, comentar preferencias, si les interesan los personajes, *sentir que son protagonistas* (Guillén Soria, M^a.E., 2001, 27). Vamos a detallar este proceso:

1. **El grupo crea su propia obra:** (I. Muñoz, 1998, 117–119)

Cuando se elige representar una obra creada por alumnado, debe ser imaginativa, creativa, y fantástica. Esto desarrollará la cooperación, la solidaridad, el espíritu crítico. El profesor debe orientar y reforzar, sin ser protagonista.

- Trabajo en equipo: Las normas básicas que se deben respetar son:
 - Que el tema interese a la mayoría.
 - Que todos contribuyan al trabajo.
 - Un plan claro de trabajo.
 - Que alguien coordine.
 - Que haya autocrítica.

El teatro enteramente elaborado por alumnos, desde su concepción, escritura de la obra o guión, hasta la dirección y confección de elementos decorativos, puede ser el método más instructivo y formativo (Torres, F., 1990, 10–12). El alumno puede iniciarse en la elaboración de guiones o esqueches dramáticos igual que en poesía, narrativa o pintura. Así el alumno:

- Acude a su realidad inmediata.
- Capta los modos escénicos de la vida estudiantil.
- Su voz es a la vez realista y caricaturizante.

2. **El grupo selecciona una obra editada:**

- a) Proceso: Lectura de obras. Cada alumno puede leer una.
- b) Selección: Cada alumno cuenta el argumento, los valores de su obra. Se elige una.
- c) Adaptación de la obra: Frecuentemente las obras elegidas necesitan una adaptación al contexto escolar. Tendremos en cuenta el número de personajes, o montar coreografías. Todo lo que no esté en consonancia con la idea global que el grupo desee transmitir, puede ser eliminado en esta fase de recreación. Se pueden añadir cuantas escenas o

hechos se acuerden incorporar para conformar la nueva obra. *El texto original se convierte en un pretexto para divertirse e inventar* (J. Cañas, 1994, 173).

- d) Escenografía: La creatividad, la imaginación para la creación de la escenografía es fundamental: decorado, vestuario, luces, maquillaje, música, sonido, etc.

Personalmente, en las primeras clases ya les planteamos la cuestión más importante: representar o no, hacer un montaje o dedicarnos a nuestros ejercicios de expresión corporal, psicomotrices, juegos e improvisaciones: les gusta jugar y divertirse, pero quieren sentirse actores, aunque les dé vergüenza reconocerlo. Les pregunto ¿Qué tipo de obras queréis representar?. Nada se les ocurre. Pero aportan datos: *algo gracioso, que salgan colgaos, de cachondeo, que haya baile y música*. Por fin encuentro una obrita corta que puede quedar bien. Suele tener mensaje transversal (pacifismo, tolerancia, denuncia social...), útil para reflexionar. Esto a veces da buen resultado. Otras veces exigen algo más gracioso y entonces, o se recrea la obra, o creamos una original nuestra.

El proceso de creación sería así:

1. Busco una historia interesante. La propongo al grupo y veo que es aceptada. O la idea parte de ellos, depende. Puede estar sacada de un cuento, poema, leyenda, TV, tema actual y candente, anécdotas del Centro, etc. La historia es interesante para ellos cuando es:

- Graciosa, con mucha acción.
- Argumento flexible y adaptable.
- Estructura que permita muchos actores.
- Que se pueda representar.

Los temas que interesan en la preadolescencia son drogas, familia, sexo, escuela, diversiones, ecología, guerras, accidentes, pobreza, injusticias. La labor del profesor no es enjuiciar su calidad literaria; sino estimularla (Tejerina, I., 1994, 205–207).

2. Se discute en grupo la historia, se fabula, se proponen ideas.

3. Confecciono una sinopsis en 3 partes o actos. En cada acto se señalan bien los personajes.

4. Los alumnos se dividen en grupos y cada grupo escribe un acto: Recojo los resultados. Los leemos: incorrecciones, desestructurados, faltas, lenguaje pobre, groserías, poco dramático, pero con muchas aportaciones de su mundo y su experiencia.

5. Elaboramos la obra. Se aprovecha lo redactado, se suprimen vulgarismos, tacos, se enriquece el lenguaje, que prime la acción sobre la palabra... *En conclusión, ellos creen que es así una creación colectiva, que tiene gran reflejo de ellos mismos y en la que participan según sus posibilidades* (de Armas, E., 1998, 36–39).

6. RASGOS DE LOS TEXTOS ESCRITOS POR EL ALUMNADO.

Una de las aspiraciones *de todo profesor de lenguaje es que sus alumnos se expresen correctamente por escrito (...). Esto resulta complicado, ya que no es sencillo crear una motivación en el alumnado que facilite el aprendizaje* (Barberá, V., Morató, J., Rizo, M., 2001, 11). Además *el teatro es una actividad que favorece el principal objetivo lingüístico: la comunicación* (S. Delgado y otros, 1990, 7–9). Esto conlleva al perfeccionamiento de:

- La precisión lexical.
- La dicción–pronunciación.
- La corrección de impropiedades y vulgarismos.
- La expresión lógica del pensamiento.
- La retención de expresiones y giros.
- La distinción de niveles y registros del lenguaje.
- La memorización.

Los ejercicios de expresión y comprensión lingüística se refieren a elaborar guiones dramáticos colectivamente que responden a las preguntas: qué, quién, dónde y cuándo. Los conflictos suelen ser en torno al amor, embarazos, peleas, el bien y el mal, distorsiones de cuentos y fábulas, su vida cotidiana, programas de TV o radio, vídeo–juegos, cine, cómics, etc. En sus escritos encontramos muchas exclamaciones, interrogaciones, vocativos, onomatopeyas, consecuencia del carácter elíptico de este lenguaje y su intención, dentro de su escritura pobre, de reproducir elementos expresivos de la oralidad. Destaca la repetición. Otros rasgos son:

- Diálogo rápido, frases cortas, oraciones exclamativas, valor apelativo, elipsis.
- Lenguaje coloquial, jergas.
- Disfemismo, burla de tabúes.
- Transgresión verbal, ruptura de normas de convivencia.
- Juegos de palabras, frases hechas, insultos y tono agresivo.
- Creatividad en nombres de lugares y personajes. Gran hipérbole.

Al crear o recrear textos dramáticos, la expresión escrita es muy importante, por lo que el diálogo teatral deberá tener en cuenta los siguientes aspectos: (García del Toro, A., 1995, 61–63).

- *Claridad:* Lo expresado no confunde al lector.
- *Sencillez:* No utilizamos vocabulario rebuscado o innecesario.
- *Corrección:* Sin errores, gramaticales, ortográficos, de presentación formal o de tono.
- *Naturalidad:* Cada personaje habla y se comporta según su condición.
- *Autenticidad:* Cierta dosis de espontaneidad en el trabajo.
- *Propiedad:* Correspondencia entre el significado y el sentido de las palabras.
- *Viveza:* La palabra escrita debe tener la fuerza de la expresión oral. Los signos de puntuación son imprescindibles.

Al corregir hay que tener también en cuenta el consejo que da A. Machado en *Juan de Mairena* (1957):

No os empeñéis en corregirlo todo: tened un poco el valor de vuestros defectos. Porque hay defectos que son olvidos, negligencias, pequeños errores fáciles de enmendar (...) otros son limitaciones que la vanidad os llevará a ocultar.

Para mejorar algo hay que tener sentido crítico, y conocimientos de los elementos constitutivos de la obra: saber descubrir lo que está mal y cambiarlo por lo que está bien. (Alonso de Santos, J.L., 1999, 373–374).

7. CREATIVIDAD TEXTUAL Y NUEVAS TECNOLOGÍAS.

Podemos expresarnos bailando, moviéndonos, pintando, con gestos, papel y lápiz, gritos. También podemos aprender a hacerlo con medios informáticos, descubriendo nuevas posibilidades y descubriéndonos en nuevas situaciones. *La escritura informática permite actividades muy creativas y motivadoras* (Equipo EOS, 1989, 2). El procesador de textos es el núcleo central de los programas de ayuda a la escritura. Es la herramienta informática fundamental en los estudios de Lengua y Literatura. La amabilidad del medio repercute en el incremento de la calidad y cantidad de actividad del alumnado. Además *la facilidad de reescritura permite relajarse, desinhibir la expresión escrita y dar paso libre a la creatividad* (García Alcocer, J., 1991, 2–5).

Los aspectos sociales, físicos, cognitivos, los entornos de actuación, las etapas del proceso de redacción, de todo lo relativo a la escritura se ven influidos por el uso de ordenadores. Las investigaciones apoyan la idea de que la calidad formal mejora claramente con el empleo de estas herramientas. También parece demostrado que los alumnos tienen una actitud más positiva hacia la escritura cuando usas el ordenador, aunque la actitud no va unida con la calidad. Los alumnos revisan primero su texto en el papel impreso, con visión de conjunto, realizando después las correcciones en

pantalla. *Parece demostrado que los tratamientos de textos favorecen la escritura en colaboración* (Martín Catalán, D., 1991, 6–8).

Toda actividad creativa potencia el interés del alumnado por la expresión escrita. Cuando hablamos de socialización en la escritura queremos decir:

- a) Las etapas del proceso de producción, desde la idea individual hasta la edición final han de ser compartidas. La creación puede entenderse como un acto individual, pero la publicación ha de ser el resultado de un esfuerzo colectivo. Corregir, clasificar, distribuir, etc. Son actividades que se realizan entre todos a la vez; la creación tiene que ser discutible y reelaborada como labor del grupo. *La confrontación de opiniones y la crítica favorecen la comunicación oral y escrita.* (Muñoz, C., 1991, 9–11).
- b) Cuando hablamos de autoedición en el aula nos referimos a la proyección externa de los resultados. El texto tendrá público.

Todo esto está enfocando la enseñanza de la lengua escrita más al proceso (elaboración de textos, depuración, corrección, crítica...) que al producto final. *Los ejercicios de creación literaria se ven muy favorecidos, permitiendo una expresión más espontánea y comprobar la evolución de un texto en fases sucesivas. Los alumnos son a la vez escritores y críticos.* (Martín Catalán, D., 1988, 2–5).

Desde el punto de vista didáctico entre las diferentes aplicaciones del tratamiento de textos podemos citar:

- Mejorar el nivel cuantitativo y cualitativo de las composiciones escritas.
- Posibilitar la corrección y modificación de un documento.
- Corrección ortográfica.
- Calidad de presentación del documento.

También podemos enumerar las siguientes **ventajas de uso**:

- Interactuar con el ordenador.
- Favorece las destrezas orales, lectoras y de escritura.
- Favorece nuevas estrategias de trabajo individual y grupal.
- Nuevas formas de interacción alumnos/ profesores/ texto/ emisor/ receptor.
- Motiva y facilita la construcción de historias largas y encadenamientos.
- Corregir y mejorar el texto.
- Se pueden realizar ejercicios que de otra manera serían difíciles o imposibles.

- Los alumnos con dificultades gráficas o de lectura encuentran un medio que facilita su expresión escrita.
- Aproxima la actividad escolar a las situaciones del adulto (Mestres, J., 1989, 3–6).

Es evidente que una de las claves actuales para la enseñanza de la lengua escrita es el componente lúdico de Internet. Hay muchas páginas web que podemos utilizar con nuestros alumnos para la creatividad textual. Incluso buscadores hartamente conocidos como *Google*, u otros. En la página web <http://www.educared.net/htm/actividades/salalectura.htm>. se pueden encontrar algunos juegos relacionados con la Lengua y la Literatura. En Educared se fomenta la lectura y la escritura. Ofrece un enlace *El rincón de la lectura*, con libros clasificados por edades y novedades. Se puede acceder a la Biblioteca virtual *Miguel de Cervantes* con más de 30.000 obras digitalizadas.

La página http://www.ina.upf.es/literatura_interactiva/cas es la dirección electrónica de la página de recursos de Literatura Interactiva del Institut Universitari de L'Audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra. En estas páginas el usuario–lector–escritor adquiere cada vez más protagonismo en la creación colectiva. En <http://www.educared.net/aprende/guia> existen programas como *Leer y vivir* y *La ciudad Biblioteca*, muy interesantes y creativos. Las nuevas tecnologías pueden ayudarnos a motivar buscando webs para crear literatura. Aunque la lectura es individual, a partir de ella se activa la escritura creativa. Los alumnos se convierten en coautores e inventan sus historias.

En cuanto a los teatros virtuales en la red, el paralelismo es evidente con el teatro, donde también ocurren acciones que están fuera de la realidad del espectador, pero éste penetra y las hace suyas; es otro tipo de interactividad. En Internet se revitalizan algunos clásicos teatrales como D. Juan Tenorio en www.sensible.it/resio/donjuan/zorrilla/alltenorio.html. *Hemos de aprovechar todo lo que ofrecen las nuevas tecnologías, implicar al alumno en la obra literaria a través del ordenador: transformar finales, intercalar personajes, jugar con el vocabulario, ser editor*. La página www.escuela-internet.com/sede/historial1.htm, es un centro virtual para el aprendizaje de la escritura creativa (Morote, P. y Pons, C., 2001, 177–189).

8. ALGUNOS EJEMPLOS PRÁCTICOS.

En primer lugar, los sentidos constituyen el material base para despertar la memoria, inventar historias y crear proyectos. El olor (perfumes, especias...), la escucha (sonidos, ruidos, música, palabras...), el tacto (suave, rugoso, húmedo, seco, frío, caliente...), el gusto (amargo, dulce, salado, agrio...), la mirada (objeto, imagen, persona...), sirven de pretexto para realizar cualquier improvisación.

Además, si mezclamos los sentidos con el texto, tendremos otros pretextos. El cuento, la fábula, el poema, la ficción, la canción..., permiten dar un paso más para improvisar y crear textos nuevos (Laferrière, G., 1997, 70).

1.– Dramatización de un poema conocido. (2º Ciclo de ESO).

A) Soneto XIII, Garcilaso de la Vega (*Cancionero, Ediciones B, Barcelona, 1988*).

La dramatización de mitos y leyendas es, tal vez, un modo de entrar en estos temas un tanto diferente y original. La primera acción en cualquier dramatización es una lectura atenta y comprensiva del texto dado como base para el trabajo. Al tiempo se toma nota de los personajes intervinientes, describiendo sus rasgos relevantes. Si el texto no suministra suficientes datos, bien los deducimos, bien consultamos, en este caso, un diccionario mitológico. Habrá que recordarles algunos conceptos básicos de la temática y métrica renacentistas, así como sobre Garcilaso, vida y obra. El objetivo de esta parte descriptiva es que el alumno tenga una visión del tipo de personaje que va a representar, así actuará de una forma determinada.

– TEXTO POÉTICO LÍRICO:

<p>A Dafne ya los brazos le crecían y en luengos ramos vueltos se mostraban; en verdes hojas vi que se tornaban los cabellos que el oro escurecían;</p> <p>de áspera corteza se cubrían los tiernos miembros que aún bullendo estaban; los blancos pies en tierra se hincaban y en torcidas raíces se volvían.</p> <p>Aquel que fue la causa de tal daño a fuerza de llorar, crecer hacía este árbol, que con lágrimas regaba.</p> <p>¡Oh miserable estado, oh mal tamaño, que con llorarla crezca cada día la causa y la razón por que lloraba!</p>

– TEXTO DRAMÁTICO:

Los alumnos deben captar la angustia de Dafne, que defiende su virginidad consagrada a los dioses, y la contradicción interior de Apolo, que por una parte es arrastrado por su lujuria excesiva, y por otra siente auténtico amor por la ninfa. Garcilaso utiliza el mito para uno de sus temas personales favoritos: el amor imposible. Es un poema descriptivo y muy plástico, con dos partes: la ninfa se convierte en laurel, y Apolo llora desconsolado su pérdida. Estamos ante una metamorfosis (concepto

muy teatral). «Puede convenir la introducción de un narrador que ponga en situación a los espectadores.» (Fernández, A.J., 1997, 42–44).

El texto definitivo tiene esta estructura:

- Grupo de ninfas en paisaje bucólico.
- Aparición de Apolo y persecución de Dafne.
- Intervención de los dioses.
- Metamorfosis de Dafne.
- Duelo de Apolo.

Acto único

La escena representa un grupo de Ninfas, entre las que se encuentra Dafne. Están jugando en círculo en la parte derecha de la escena, ligeramente al fondo. Llevan guirnaldas de flores y ropas blancas vaporosas. Suena una música pastoril. El decorado es bucólico. Entra un narrador. Foco de luz blanca para él, y foco verde para ellas.

– **Narrador.**– Numerosa es la estirpe de las Ninfas: Melias, Dríadas y Eleas, todas hermosas y amantes de la música. De una de estas fue hija Dafne.

Tras la intervención del Narrador, entra en escena el dios Apolo, con un body ceñido blanco o amarillo. Se apagan las luces de color y se encienden todas las blancas. Apolo se esconde observando con interés la escena. Se fija en Dafne. De pronto sale en mitad del escenario, la música calla, las ninfas huyen asustadas. Sólo Dafne permanece desafiante.

– **Apolo.**– (Con actitud arrogante) ¡Dafne! Ven junto a mí. Deseo tenerte muy cerca. Eres hermosa y tus cantos alegran mi corazón.

– **Dafne.**– ¡No, nunca! No nací para estar junto a hombres mortales, ni siquiera junto a dioses como tú.

– **Ninfa 1.**– (Con voz en off) ¡Dafne! Ama por encima de todas las cosas tu doncellez y que nadie te la arrebatte.

Tras escuchar el consejo, Dafne huye entre las plantas; Apolo la persigue. Hacen pasos de ballet. Música Lago de los Cisnes.

– **Ninfa 2.**– Pero Apolo la ama; no debe rechazarlo ¡Es un dios!.

– **Ninfa 3.**– ¡Ten cuidado, Dafne! ¡Pide ayuda al Olimpo! A ellos consagraste tu virginidad.

En el momento que Apolo va a alcanzarla, Dafne se detiene y hace su petición desgarrada. Sin música.

– **Dafne.**– (dicho con desprecio y seguridad) Nadie es dueño de la voluntad de otra persona. Moriré por defender mi libertad. Ni a ti, Apolo, se la entregaré ¡oh, dioses, de vuestra generosidad suplico que ayudéis a vuestra sierva para defender la promesa que un día os hizo!

Tras un momento de silencio, se escucha un trueno y aparece por el foro la diosa Tierra, que se acerca de forma pausada al centro de la escena. Apolo siente asombro e impotencia.

–**Tierra.**– Detente, Apolo. Yo soy la madre de los dioses y de los mortales. He escuchado tu súplica, Dafne, mi protegida, y te concederé el don de convertirte en laurel, el árbol sagrado de la adivinación. Así, siempre vivirás en el bosque al que perteneces. Y tú, Apolo, llorarás amargamente tu atrevimiento y te coronarás con laurel para recordar a tu amada, toda la eternidad.

Salen las ninfas a escena y una de ellas habla con tristeza.

–**Ninfa 4.**– ¡Oh, cruel Apolo, por quererte comportar como un sátiro de Baco nos has privado de la más querida de nuestras hermanas!

Se apagan las luces blancas y se enciende luz verde para el grupo de Daphnis y rojo para Apolo. La diosa tierra se retira a la penumbra, observando. Suena la música de la muerte del cisne. Las ninfas quitan la túnica blanca a Dafne y aparece con un body marrón. Colocan unas maderitas retorcidas a sus pies y musgo sobre su cuerpo. Conforme Dafne se va estirando y retorciendo, ellas añaden hojas y ramas en sus manos. Apolo se va acercando, la contempla, lanza un grito desgarrado, coge la corona de laurel de la cabeza de ella y la pone sobre la suya, cae de rodillas, llorando.

B. Cantar de Mío Cid, anónimo. Versos 1592 a 1619. (Castalia, Madrid, 1977).

La Edad Media, el feudalismo y los modos caballerescos son conceptos históricos que suenan muy lejanos a los alumnos. Aún así, ellos sienten fascinación por los caballeros, las damas, la magia y toda la fantasía que las películas tipo *Excalibur* y otras han introducido en la imaginación medieval de los adolescentes. Debemos recordar con ellos las relaciones feudales y caballerescas, las cruzadas, la historia (o leyenda) del Cid, los juglares, cantares de gesta. Por lo demás, se repiten fases similares al anterior ejercicio. Se necesitan bastantes alumnos, ya que la escena es muy coral.

– TEXTO POÉTICO ÉPICO:

En un extremo del campo Fuese para su mujer Al verlo doña Jimena – <i>Gracias, Campeador, os doy.</i>	nuestro Cid ya descabalgaba. que con sus hijas estaba. échase a sus pies, postrada: <i>¡Qué bien ceñís vos la es- [pada!</i>
<i>vos a mí me habéis sacado Aquí me tenéis, señor, Con Dios y vos por ayuda, A la madre y a las hijas El gozo que sienten todos Todas las mesnadas tuyas Allí con las armas juegan Oíd lo que dijo el Cid,</i>	<i>de muchas vergüenzas malas. vuestras hijas me acompañan. buenas son y ya están criadas. con grande amor las abraza. les hace soltar las lágrimas. con aquello se alegraban. y los tablados quebrantan. que en buen hora ciñó espada:</i>
<i>–Jimena, señora mía, y vosotras, hijas mías, Entrad conmigo en Valencia, Esta heredad por vosotros Madre e hijas allí las manos Con unas honras tan grandes</i>	<i>mujer querida y honrada, sois mi corazón y mi alma. que ha de ser nuestra morada. yo me la tengo ganada. a nuestro Cid le besaban. por Valencia ellas entraban.</i>
Dirigióse el Cid con ellas Al llegar allí las sube Aquellos ojos hermosos Miran desde allí a Valencia: y tienen de la otra parte Miran la huerta frondosa, [y todas las otras cosas Alzan las manos al cielo por la ganancia cogida El Cid y la gente suya El invierno es ido fuera,	hasta lo alto del Alcázar. en el más alto lugar. no se cansan de mirar. cómo yace la ciudad, ante sus ojos el mar. cómo es grande por allá, que les eran gran solaz.] para a Dios allí rogar, que es tan buena y tan cabal. muy a gusto que allí están. y marzo se quiere entrar.

– TEXTO DRAMÁTICO:

Los alumnos deben apreciar la satisfacción del Cid que, tras años de destierro y lucha, ha conquistado Valencia y, por fin, se va a reunir con su familia. Las mesnadas del Cid arropan la escena con la fidelidad absoluta a su señor natural. Es un día luminoso y primaveral en la huerta valenciana. D^a Ximena y sus hijas corren ansiosas al encuentro del esposo, padre y señor, acompañadas por el fiel Minaya. La escena no puede ser más tierna, digna y emocionante. Aquí se mezclan los temas favoritos del Mester de juglaría: el honor, la fidelidad, el amor.

El texto definitivo adquiere esta estructura:

- El Cid, los soldados y el pueblo ante las murallas de Valencia.
- D^a Ximena, Alvar Fáñez Minaya, las hijas y las damas se aproximan.
- Encuentro del Cid y su familia.

- Entrada apoteósica en Valencia.

Acto único

Escena I.

El fondo del escenario estará decorado con una réplica dibujada de las torres de Quart o de Serranos; a los lados se completa por la derecha con naranjos y la izquierda con el Micalet y un palacio. Delante de las murallas están los soldados del Cid sobre tablas en el suelo, y a los lados estará el pueblo valenciano. Suenan unas trompetas y aparece el Cid por la puerta de las torres. Se encienden todas las luces blancas.

– **Pueblo.**– ¡Viva nuestro Señor y liberador! (*repetido tres veces*).

El Cid saluda al pueblo y mira al tendido como horizonte, algo ansioso. Del fondo del pasillo de butacas va aproximándose el cortejo formado por la familia del Cid, las damas de compañía, unos soldados a los lados, y en cabeza Alvar Fáñez Minaya. Música de comparsa mora. Baja la luz.

– **Ximena.**– A tus pies me pongo, mi esposo y señor. Tú eres el Campeador invicto, el que mejor lleva sus espadas Tizona y Colada. Por fin nos habéis sacado del deshonor. Aquí están tus hijas, que gracias a Dios y a vos ya están criadas.

– **Cid.**– Levantaos, esposa mía y dejad que os abrace, a vos y a mis dos hijas. Soy tan dichoso que casi voy a llorar.

Los soldados golpean las tablas con las lanzas. El pueblo calla emocionado contemplando las muestras de cariño.

– **Cid.**– Ximena, esposa honrada y querida, y vosotras, hijas mías, mi corazón y mi vida, entrad conmigo en Valencia, que será nuestra casa y la herencia que he ganado para vosotras.

La madre y las hijas besan las manos al Cid y entran por la puerta de las torres, seguidas de los soldados y del pueblo.

Escena II.

Se apagan las luces del todo. De pronto se encienden todas las luces blancas y de colores y se ve al Cid y su familia mirando desde las almenas hacia el público. Pueden estar subidos en escaleras. Suena la música del Carmina Burana mientras ellos miran la huerta, el río, la ciudad, la primavera, se besan, se abrazan y alzan las manos dando gracias a Dios. Al fin baja la música y se oye al pueblo.

– **Pueblo.**– Viva el que en buena hora ciñó espada,
Viva el que en buena hora nació,
Viva el de la barba vellida,
Viva el Cid Campeador.

2.– Dramatización de poemas creados por alumnos.

A veces, en la optativa de Dramatización y teatro, nos encontramos con falta de textos apropiados. Nosotros podemos crearlos siguiendo unas estrategias, sugerencias y consignas (Gràcia, J.L., 2000, 281–293). Una vez creados los poemas, podemos escenificarlos.

Primeramente es necesario iniciar a los alumnos en la creación poética. De una forma intuitiva ellos saben versificar aceptablemente, pero conviene hablarles un poquito de métrica: medida de versos, rima, entonación, algo de retórica. Estos ejercicios son muy apropiados para 1º Ciclo de la ESO.

● **Técnicas, sugerencias y consignas.**

- Que el alumno-a exprese sus deseos empezando cada estrofa con el mismo verso.
Ejemplo: Yo quisiera (ser, navegar, estudiar, amar, comer...).
- Construir adivinanzas, dando pistas en los versos.
- Hacer versos con onomatopeyas (rana, reloj, campana, gato, perro...).
- Que el alumno-a se personifique en un objeto (juguete, vegetal, fruta...).
- Trabajar argumentos (rupturas amorosas, conflictos de clase, vacaciones, profesores...).

Comentamos a los alumnos que los temas pueden ser reales o ficticios. En principio, todos pueden crear. También podemos aprovechar el momento y la situación para motivarlos, dejando de lado la programación (un día de sol o lluvia, Carnaval, Navidad, Día de la dona, día del libro,...). Podemos hacer grupos y, al final, un poema colectivo. Después lo representamos.

- Podemos crear poemas a partir de un objeto (observando un cuadro, un tenedor, una tiza,...).
- Creación de poemas con tipos de palabras (con sustantivos, o adjetivos, conjunciones, palabras bisílabas...).

Algunos poemas hechos por alumnos-as cuentan historias y otros no. Necesitaremos grandes dosis de imaginación para representarlos. Pero todos pueden representarse.

TEXTO

¿Me amas, mi amor?
Nunca,
¿Recuerdas cuándo nos conocimos?
Jamás,
¿Me deseas todavía, corazón?
En absoluto,
¿Quizá me has olvidado?
No, nunca, jamás, en absoluto
te he olvidado.

Yo quisiera ser el mar
y bañar tus pies.
Yo quisiera navegar
y volar por las olas.
Yo te quisiera amar
y ser gaviota.
Yo quisiera ser el mundo
y que todos estuvieran
en mi corazón.

En el jardín estás,
rosal bonito.
Nadie te mira,
nadie te admira,
ninguno te huele;
¡estás tan triste!
Ahora tengo trece años,
antes tus rosas eran rojas,
sólo son blancas ya.
Has perdido tu color.
Has perdido la pasión
Azucena blanca, suspiró el rosal,
cada día más linda
y más inocente estás.
Sólo tú puedes devolverme
la risa y el color.

Madre, he visto un cuadro.
Hijo, ¡Si no llevas las gafas!
Madre, he oído una música.
Hijo, ¡Si no llevas el sonotone!
Madre, he tocado a una chica.
Hijo, ¡Si no tienes tacto!
Madre, he olido un perfume.
Hijo, ¡Si no tienes olfato!
Madre, ¿Estoy hablando demasiado?
Hijo mío ¡Lengua no te falta!

3.- Dramatización de textos narrativos conocidos.

A. Cuento de Caperucita Roja (1º Ciclo de ESO).

Elegimos este relato por ser muy conocido de los alumnos, además de presentar un tema (desconfiar de los extraños), una estructura (desarrollo, mundo, desenlace) y unos personajes (protagonista, antagonista, ayudante) muy típicos. Damos unas consignas a los alumnos: Se dividirán en cuatro grupos y cada uno recreará el relato de la siguiente manera:

- Grupo 1 – Hará una versión musical.
- Grupo 2 – Introducirá distintos tipos de Caperucitas.
- Grupo 3 – Introducirá personajes externos al relato.
- Grupo 4 – Cambiará el argumento.

- TEXTOS PRESENTADOS POR LOS ALUMNOS:

Hemos creído que sería interesante trasladar a estas hojas las versiones de los alumnos fielmente, respetando su ortografía, redacción y presentación dramática. De esta manera entenderemos mejor la titánica labor de los profesores de Dramatización y teatro.

Grupo 1. Versión musical. Debemos imaginarla cantada con ritmo de música rap. Damos fe de que, cantada por ellos, quedaba muy graciosa y original.

Caperucita la tía más chula del lugar. Se pelaba las clases, sin parar. Siempre sacaba malas notas, y no hacía <i>na</i> . Porque decía que le aburría estudiar. Siempre tenía problemas con los demás. Porque les bacilaba sin parar. Los profesores estaban artos de ella porque siempre organizaba todas las peleas.

Grupo 2. Las Caperucitas cambian de color, y de personalidad, pero todas ellas son muy traviesas, casi peligrosas: marginales, pendencieras, violentas. Algunas palabras o frases están influidas por la TV, programas como *El informal*, *Caiga quien caiga*, *Crónicas marcianas*. Es una pena no escuchar las entonaciones del texto.

En el pueblo de Capucelandia estaba perucita roja que estaba de entierro de su abuela porque se la había comido el lobo.

- **Caperucita:** Sniff! Que pena ya no me dará dinero.
- **Madre:** ¡Pom! (Se escucha un tortazo) Eres tonta o te lo haces, yo también te entiendo.

(Se acaba el entierro y todo el mundo lo estaba celebrando)

- **Caperucita Verde:** Cape me lo estoy pasando genial.
- **Caperucita Roja:** Anda moco vete por ahí, que yo me voy a ver a mi novio Encapuchado.
- **Caperucita Verde:** De verdad eres más antipática que yo.
- **Caperucita Roja:** Normal yo siempre te gano.

(Caperucita roja se ve en moto a buscar a su novio)

- ¡Toc, toc!
(abre la puerta el novio)
- **Encapuchado:** Hola roja ¿y tu amiguita la moco?
- **Caperucita Roja:** ¿Que te interesa más que yo?
- **Encapuchado:** Pozi.

(Se oye una voz de chica desde dentro de la casa)

- **Caperucita Roja:** (con voz enfadada) ¿Quién es ella?
- **Encapuchado:** Mimi mi madre (con voz temblorosa)
- **Caperucita:** Déjame entrar.

(Entra en la casa y ve a la amiga Cape azul)

- **Caperucita Roja:** ¡PERRA!
- **Caperucita Azul:** (en voz pija) Osea, tu más.

(Se enzarzan en una pelea en la que se mete el novio)

- **Caperucita Roja:** ¿Le pegamos a él?
- **Caperucita Azul:** Osea por mi bien.

(Encapuchado corre por la casa y al final lo pillan y lo matan. De repente se ollen dos motos)

- **Cape Roja:** Tonta, salimos.
- **Cape Azul:** Osea, como se me rompa una uña llamaré a mi abogado.

(Entra por la puerta Cape verde La moco y Cape amarilla).

- **Cape Amarilla:** ¡Hola, capes! Sabeis, he aprendido de que hay gravedad.
- **Cape Roja:** Tan tonta como siempre.
- **Cape Azul:** Tomemos café.
- **Cape Verde:** Como las balas.

(Están sentadas y enchufan la tele y ven *Más tontas no se puede*)

- **Cape Amarilla:** (Coge el mando y lo mira fijamente) Cuantos botones!
- **Cape Azul:** Y tu ¿cuánto hace que no te duchas?
- **Cape Verde:** Desde el año pasado.
- **Cape Roja:** Has cambiado, antes tardabas 2 años.

(Salen de la casa y la policía las detiene)

- **Cape Roja:** ¿Que hemos hecho?
- **Policía:** Habeis matado a alguien.

(Las meten en la cárcel)

- **Policía:** Ahora vais y lo cascais (con recochineo).

Grupo 3. Historia de realidad virtual, propia de vídeo-clip, de juego de play-station, o de película tipo *Matrix*, por ejemplo. Una Caperucita inocente, fiel al relato original, pero no es salvada por el cazador, sino por Ojeras del Revés (!)

- **José Lucas:** Te he metido en otro mundo el de Caperucita Roja.
- **Ojeras del Revés:** Y que tengo que hacer.
- **José Lucas:** Tienes que salvar a Caperucita Roja.
- **Ojeras del Revés:** ¿Tengo que salvar a Caperucita Roja del Lobo?
- **José Lucas:** Sí, hasta la vista. (Se acaba la escena y sale Caperucita Roja)
- **Caperucita Roja:** La La La La Ra La La La Ra La La. (Sale la madre de Caperucita roja de casa con una cesta en la mano).
- **Madre:** Caperucita, Caperucita ves a casa de la abuela a llevarle estas manzanas.
- **Caperucita Roja:** Vale Mama. (Caperucita se va por el bosque y se encuentra con el Lobo).
- **Lobo:** Hola Caperucita.
- **Caperucita Roja:** Hola, ¿por donde es el camino mas corto para llevar estas manzanas a mi abuelita?
- **Lobo:** Por allí es el camino mas corto.
- **Caperucita Roja:** Vale, de acuerdo muchas gracias. (Está OJERAS DEL REVÉS esperando a CAPERUCITA ROJA en el camino).
- **Ojeras del Revés:** Hola Caperucita Roja soy uno del mundo exterior y vengo a salvarte del Lobo, te ha mentido y te ha llevado al camino mas largo para ir a tu casa.
- **Caperucita Roja:** Vale muchas gracias seguiré al Lobo y iré escondiéndome por los árboles para que no me vea.
- **Ojeras del Revés:** Tienes que ir un poco deprisa para poder coger al Lobo.
- **Lobo:** (Está pensando) Caperucita Roja se lo ha creído.
- **Abuelita:** ¿Quién es?
- **Lobo:** Soy Caperucita y vengo a darte la cesta de manzanas que me ha dado mi madre para ti. (la Abuelita habrá)
- **Abuelita:** ¡NNNooooooo!
(Acaba la escena y toca Caperucita a la puerta)
- **Caperucita Roja:** Hola abuelita como estas te traigo esta cesta de manzanas.
- **Lobo:** acércate Caperucita.
- **Caperucita Roja:** Hala abuelita que nariz más grande tienes.
- **Lobo:** Para olerte mejor.
- **Caperucita Roja:** Hala abuelita que orejas más grandes tienes.
- **Lobo:** Para escucharte mejor.
- **Caperucita Roja:** hala abuelita que ojos más grandes tienes.

- **Lobo:** Para verte mejor.
- **Caperucita Roja:** Hala abuelita que boca más grande tienes.
- **Lobo:** Para comerte mejor.

(Llega Ojeras del Revés y habré la tripa del Lobo y saca a la abuelita y a caperucita y pone piedras a su tripa y lo cose y lo lleva al bosque) (El Lobo se despierta)

- **Lobo:** Que set que tengo voy a beber.

(Y ya no apareció por el bosque nunca más)

- **José Lucas:** Lo has conseguido tu eres el elegido y hemos ganado.

Grupo 4. Caperucita descarada, fashion y motera. Su único interés es que la abuela le regale una moto, y ésta se empeña en regalarle una tortuga. Obsérvese la mezcla de lenguas y el hecho (¿curioso?) de que sea la abuela quien hable valenciano.

Esto era una niña llamada Caperucita que su madre le dijo:

- **Madre:** Ve a casa de la abuela y llevale los dos botes de Cokacola y los bocadillos para ver el furbol.
- **Caperucita:** Eh mamá. Si quieres que valla dame un talego.
- **Madre:** Toma pero ve. Luego no te vallas a la disco.

Cuando va a casa de su abuela se encuentra con su profesor.

- **Professor:** Caperucita donde vas.
- **Caperucita:** Y a ti que te importa.
- **Professor:** Si no me importase no te preguntaría.
- **Caperucita:** Me voy a casa de my grandmader.
- **Professor:** Bueno, pero haz los deberes.

Cuando llega a casa de su abuela, Caperucita toca a la puerta. Toc, toc.

- **Abuela:** Qui es.
- **Caperucita:** Soy yo vieja abre.
- **Abuela:** Si me dones els entre pans te donare un regal.
- **Caperucita:** Que regalo?
- **Abuela:** Una moto.
- **Caperucita:** No sera una tortuga. Como el del año pasado que me dijiste una bici y luego fue una tortuga.
- **Abuela:** Filla si es la tortugueta.
- **Tortuga:** Tienes algun problema conmigo?
- **Caperucita:** Me cague en tal.
- **Abuela:** Te done el permis de la moto, l'Euro, el casc, si me dones lo que ta donat ta mare para mi.
- **Caperucita:** Tooma! A tu lado me siento feliz, de tu lado no me puedo marchar! Daame money más.
- **Abuela:** Que te lo done ta mare.

B. Novela Una luz en la marisma, de Javier Alfaya, (Alfaguara, Madrid, 1995, págs. 121–123) (2º ciclo de ESO).

Esta novela posee una gran fuerza dramática que culmina en la celebración del juicio contra Solapo. El autor nos ha ido desgranando la información en los últimos capítulos, de tal forma que, al final, casi conocemos el resultado del juicio. Como un juicio se presta a la teatralidad, al suspense, vamos a confeccionar un guión teatral sobre la celebración de un juicio. Podemos seguir estos pasos:

- Selecciona frases o párrafos importantes para ponerlos en boca de personajes en el juicio.
- Divide el texto en escenas con conflicto (se supone que hemos explicado lo que es una escena y un conflicto).
- Personajes que pueden intervenir en un juicio penal:
 - Secretario, que da fe de lo ocurrido.
 - Tres jueces, uno de ellos preside.
 - Fiscal, representa al Estado.
 - Abogado defensor.
 - Peritos, hacen pruebas periciales (p. ej. médico forense).
 - Testigos.
 - Acusado.
- Para caracterizar a los personajes, te tienes que fijar en sus acciones, nombre o apodo, físico, psicología, ambiente,...
- Cuida los detalles del escenario (una sala de juicios).
- Diálogo vivo y dramático.

No olvides que en teatro son muy importantes las acotaciones. Lógicamente, es necesario que los alumnos lean la novela antes.

– TEXTO FINAL DE LOS ALUMNOS:

En mitad del escenario una mesa alargada de madera marrón o cubierta con tela oscura, tres sillones de respaldo alto. Detrás un dibujo de la balanza y la Leyenda 'Lex, dura lex'. A la derecha una silla para los testigos. A la izquierda, la secretaria del juzgado con silla, mesa y máquina de escribir. Cerca del proscenio dos sillas y una mesa, enfrente otra silla y mesa. Luces blancas con luz mediana. Música de la película 'Doce hombres sin piedad'.

– **Secretaria:** (poniéndose en pie). Todos en pie para recibir al Tribunal. Caso nº 354/02 el Estado contra el llamado Solapo.

Entran los tres jueces y se sientan. También entran el acusado Solapo, su abogado y el fiscal. Toman asiento.

– **Juez Presidente:** ¿Cómo se declara el acusado?

– **Solapo:** Inocente. *(el público aplaude y lo vitorea)*

– **Juez Presidente:** El abogado y el fiscal pueden hacer sus alegaciones.

– **Abogado:** Mi defendido es inocente, y lo vamos a demostrar con diversos testigos y pruebas periciales. ¿Por qué? Porque mi defendido no estaba en el lugar del crimen cuando éste se produjo.

– **Fiscal:** *Solapo* es culpable *(el público abuchea)*. Un ciudadano vagabundo, sin nombre, sin domicilio fijo, sin trabajo. En fin, un hombre de costumbres poco honorables, cuya mala vida lo ha empujado hasta el asesinato en primer grado.

– **Abogado:** ¡Protesto, Señoría!

– **Juez:** Concedido.

– **Abogado:** El Sr. fiscal presupone la inmoralidad de mi defendido por ser vagabundo.

– **Juez:** El fiscal tendrá que moderar su vocabulario y presentar sus cargos de otra forma.

– **Abogado:** Señoría, llamo a mi primer testigo *(aparece por el foro Gabriel, testigo ocular y protagonista. El resto del juicio, la sentencia y el descubrimiento del verdadero asesino va a ser narrado por Gabriel en forma de monólogo; los demás personajes se oscurecen y un foco ilumina a Gabriel)*.

– **Gabriel:** El juicio se celebró poco después. A mí me llamaron a testificar y la verdad es que no lo pasé muy bien en una sala llena de gente desconocida, con guardias y con unos jueces que te miraban como si tú fueras el criminal. El fiscal trató de liarme, pero no pudo, porque me limité a repetir una y otra vez lo que había visto y nada más, según me recomendaron don Juan y Eduardo. Mi padre también testificó, y creo que fue bastante útil. Por lo menos lo de las rodadas puso a la policía tras una pista.

Sin embargo, el testimonio más valioso fue el de Marcela *A Farauteira*. En la sala parecía una persona distinta a la que yo había visto antes. A pesar de que quisieron enredarla, estuvo muy serena y juró que *Solapo* había estado con ella durante las horas fatídicas en que mataron a la pobre chica de Marina. Iba vestida de negro de pies a cabeza y al verla nadie pensaría cuál era su oficio. Mi madre, que asistió al juicio, dijo al final:

– Qué guapa debió de ser esa mujer.

Lo de los antecedentes de *Solapo* no se atrevieron a sacarlo a relucir, una vez que testificó *A Farauteira*. Y en cuanto a la denuncia *por molestar* a una mujer resultó que se trataba de una chiflada, que vivía obsesionada porque creía que los hombres la acosaban. Había denunciado a no se sabía cuántos más. Bastaba con que alguno pasara por su lado y la mirara.

Todo acabó bien, me sentía cada vez mejor y al siguiente trimestre pude volver al colegio, lo cual no me hizo mucha gracia. Me llevó mi padre en coche. Recuerdo que era invierno, pero el tiempo no era malo y lucía de vez en cuando el sol entre las nubes. Cuando cruzamos el portal vi una figura en el camino: era *Solapo*. El coche pasó lentamente a su lado y entonces *Solapo* se quitó el sombrero, se lo puso sobre el pecho y me miró. No hizo más. Me volví para verlo y él se volvió también. Le perdí de vista tras el primer recodo del camino. Supongo que esa fue su manera de darme las gracias.

Mucho después Pucho me contó que *A Farauteira* se marchó de la aldea y que por esos mismos días *Solapo* también desapareció. No creía que fuera una coincidencia sino que probablemente se habían marchado juntos.

En cuanto al crimen, terminó aclarándose. Por aquella época –ya he dicho que era por mediados de los años cincuenta– no había muchos coches en el país y no era difícil localizarlos. Se descubrió que la muchacha asesinada salía de vez en cuando con un hombre bastante mayor que ella y casado, perteneciente a una familia acomodada de Marina. La policía investigó esa pista y el hombre terminó confesando que había asesinado a la muchacha porque estaba embarazada y le había amenazado con acudir a su mujer a decírselo. Eso limpió por completo de cualquier sospecha a *Solapo*.

Al acabar el monólogo suena de nuevo la música anterior.

4.– Ideas básicas sobre El Carnaval.

«Ahora diré, por mi parte, que mientras el hombre ha creído que de una forma u otra, su vida estaba sometida a fuerzas sobrenaturales o praeternaturales, el Carnaval ha sido posible. Desde el momento en que todo se reglamenta hasta la diversión, siguiendo criterios políticos y concejiles, atendiendo a ideas de “orden social”, “buen gusto”, etc., etc., el Carnaval no puede ser más que una mezquina diversión de casino pretencioso.» (Baroja, J.C., 1983, 25)

Muchas veces aparece el carnaval como trasfondo de comedias y dramas (p. ej. el comienzo de “Don Juan Tenorio”, de Zorrilla). En la Edad Media, Juan Ruiz nos retrató la batalla de Don Carnal y D^a Cuaresma. En las Eglogas de Juan del Encina aparecen referencias al carnaval y la Cuaresma: Para el pobre, la Cuaresma; para el rico, el carnaval. La palabra Antruejo significa noche de carnaval, que a su vez parece palabra de origen italiano, urbana, en contra de carnestolendas, rural y arcaizante.

El tiempo de carnaval se distinguía por ser un periodo especial del año en el que se realizaban una serie de actos que tienen aire de ritmo violento.

LA BATALLA DE DON CARNAL Y DOÑA CUARESMA

Del Libro de Buen Amor, Arcipreste de Hita.

Estando en mi casa cerca de la Cuaresma, vino un mensajero con dos cartas:

«Yo, Santa Cuaresma, sierva del Creador, enviada a todos los pecadores, clérigos y arciprestes sin amor: Sabed que don Carnal anda ensangrentando mis tierras muy enfadado. Por esto os ordeno que lo desafiéis, y que todos lo sepan».

La otra carta decía:

“A ti, goloso don Carnal, envío a don Ayuno a que te desafíe. Te reto a muerte dentro de siete días hasta sábado Santo”.

Cuando llegó el plazo, don Carnal acudió con grandes mesnadas. Los peones eran gallinas y perdices, conejos y capones, patos gordos y gansos con lanzas y maderos. Los ballesteros, cecinas, carneros y jamones. Los caballeros son vacas, lechones y cabritos. Los escuderos, quesos fritos y vino tinto. Los infanzones, faisanes, pavos con pendones, sus armaduras son ollas y sartenes; también gamos y jabalíes, el ciervo ligero y la liebre, el cabrón montés, el buey y don tocino.

Don Carnal se sentó en rica mesa, llena de manjares; por la noche comieron y bebieron hasta hartarse. Cuando cantaron los gallos, doña Cuaresma atacó y don Carnal y su ejército estaban ahítos.

El primero que lo hirió fue el puerro cuello blanco, que le hizo escupir sangre; luego la gallina atacó a la sardina y la ahogó. Las sepias y mielgas guardan los flancos, haciendo caer muchas cabezas. De Valencia llegan las anguilas que pegan a don Carnal en las costillas, y las truchas de Alberche en las mejillas. El atún, como un león, atacaba al tocino. De Bayona venían los cazones, que castran a los capones y matan a las perdices. Del Henares, los camarones. Con los jabalíes lidian los barbos y la pijota contra el puerco; la llisa daba en la pierna latigazos. Del mar acudieron peces extraños muy bien armado. De Santander las rojas langostas hacían huir a don Carnal. Arenques y besugos llegaban de Bermeo, que derribaban al buey. La lamprea daba con la maza al capón. El pulpo, con tantos brazos, ahogaba faisanes, cabritos, gamos. Las ostras contra conejos, y liebres contra cangrejos.

Por último, la gran ballena dio con don Carnal en tierra, y muertos sus compañeros y otros huidos, las mesnadas del mar querían acabar con él, pero no matarlo. Doña Cuaresma ordenó que lo atasen y custodiasen. Al tocino lo colgaron. Puso a don Carnal en la cárcel con el Ayuno como carcelero, y prohibió que nadie lo visitase.»

Esto dice el Arcipreste de Hita en su libro.

Los cuarenta y seis días que van del Miércoles de Ceniza inclusive hasta el día de la Resurrección, han sido de seriedad, tristeza y recogimiento tales, que a un hombre como Juan Ruiz debían producirle espanto en verdad. Tras un agitado periodo festivo, que abarcaba los meses de diciembre, enero y febrero en parte, el mes de marzo y los comienzos de abril resultaban silenciosos y callados. Época de sermones, casi por antonomasia, época santa si se quiere, pero en la que las alegrías exteriores se limitaban por completo... Esto hace que en la imaginería popular, Don Carnal sea gordo y repolludo, y D^a Cuaresma una vieja enjuta.

Hemos elegido, modernizado y prosificado este texto para facilitar a los alumnos participantes su comprensión y elaborar una representación carnavalesca de estos hechos narrados aquí. Se trata de celebrar el Carnaval tomando un motivo literario. Nos basamos en una mascarada tradicional vasca: Hay dos Bandos, unos son los buenos y honrados (color rojo), otros, con otro color distintivo (negro) son los malos, los de fuera. En uno todo es orden, armonía, y en el otro bando todo es desorden y confusión. Los defensores de la barricada lanzan objetos, gritan, luchan, etc. hay un forcejeo y cuando parece que un bando va a perder, el otro reacciona, y es el que, en definitiva, vence. Se pueden añadir bailes y chirigotas (normalmente de alumnos contra profesores y viceversa).

Se requiere un gran número de alumnos dispuestos a fabricar máscaras (y si fuera posible disfraces) en un taller donde se les facilitará el material necesario. Estas máscaras representarán a los animales, carnes, peces o animales marinos y verduras que intervienen en la batalla. También a los alegóricos Don Carnal y D^a Cuaresma. Ellos son los jefes de cada ejército.

Una vez preparados, las huestes de D. Carnal desfilarán hasta el escenario del salón de actos, donde fingirán quedar saciados tras una cena opípara. El ejército de D^a Cuaresma desfilará hasta situarse bajo el escenario, con sigilo. Al canto del gallo, estos asaltarán el escenario con gran estrépito y lucharán arduosamente contra D. Carnal hasta vencerlo.

Acompañamiento de música y complementos apropiados.

Música: Carmina Burana.

9. RECREACIÓN DE OBRAS CLÁSICAS.

Hasta ahora, hemos revisado algunos ejemplos prácticos de dramatizaciones sobre textos de diversa índole textual: poemas líricos, épicos, poemas inventados, texto novelístico, etc. A continuación abrimos una nueva sección donde aportamos una muestra de la contribución que hemos realizado para la recuperación de obras clásicas, algo que es bastante difícil con nuestro alumnado debido a su rechazo a todo lo que ‘huele’ a antiguo, a imposición, a profesor. Todas ellas han sido adaptadas, recreadas, ‘retocadas’ en mayor o menor medida, intentando apuestas arriesgadas para una puesta en escena motivante, digna y modernizada.

9.1. LOS COMIENZOS.

Durante los cursos 87–88 y 88–89, en el I.B. Jordi de Sant Jordi (Valencia), este profesor, en sus primeros años de docencia, fue requerido por la Junta Directiva del Centro para que preparara ‘algo’ para la Semana Cultural. Fue nuestra primera experiencia seria como monitor de un taller de teatro (tras realizar en el CEP un curso de 100 horas con T. Motos y F. Tejedo). En este Centro no había EATP, así que todo fue trabajo voluntario con alumnado de 2º y 3º de BUP. Supuso un éxito y un relanzamiento tal, que a partir de esos cursos surgió la EATP de Teatro, cosechando aplaudidos éxitos.

«La fablilla del secreto bien guardado», del **Retablo Jovial**, de A. Casona, fue la primera, coincidiendo, por su temática, con el tema del feminismo o defensa de la mujer, injustamente tratada o educada con prejuicios.

«El Viejo Celoso», de los **Entremeses** de *Cervantes*, fue el 2º año y codirigida con nuestra compañera Caterina Solá. Supuso aún mayor éxito por la calidad del vestuario, los decorados y el buen hacer de los actores. También trataba temática feminista: libertad de la mujer.

– **Carta de una alumna sobre su experiencia personal con el teatro.**

Después de 13 años, mi antiguo profesor de Literatura y Teatro se ha preocupado por localizarme para pedirme un favor, al que accedo encantada. Ahora soy psicóloga y trabajo fuera de Valencia, pero en 1988 yo era alumna de 2º de BUP en el IES Jordi de S. Jordi de Valencia. Llegó un profesor joven y activo que nos propuso preparar una obra de teatro para la Semana Cultural. Nos animamos varios chicos y chicas con aquel proyecto nuevo para nosotros–as. Al final representamos 2 farsas de A. Casona: “*El cornudo apaleado*” y “*La fablilla del secreto bien guardado*”, que pertenecen a su ‘Retablo Jovial’, yo era Leonela, la esposa cotilla de Juanelo en “*La fablilla*”. Desde el primer momento me entusiasmé con el papel. Fue un éxito y dicen que lo interpreté muy bien. Me catalogaron de descubrimiento. En el curso siguiente, en 3º BUP, preparamos “*Entremeses*” de Cervantes, con Vicente Cutillas y Caterina Solá como profesores directores. Fue otro éxito. Más tarde, tras hacer COU, pasé a la Universidad, y aquello que había germinado en mí no lo pude olvidar, vamos, que me integré en el Teatro Universitario, en grupos amateurs y continué con la peripecia. Aún estrené varias obras representadas con éxito. Ahora, en la actualidad, aquellas técnicas dramáticas aprendidas en todos estos años me ayudan bastante en mis terapias individuales y grupales como psicóloga psicoterapeuta.

C. de Castro

Mayo 2002.

9.2. ADAPTACIONES Y RECREACIONES DE OBRAS CLÁSICAS REPRESENTADAS EN EL I.E.S. SEDAVÍ DESDE 1994 A 2004.

- **Farsa del cornudo apaleado**, A. Casona, 94–95.
- **La Casa de Bernarda Alba**, de F. García Lorca, 94–95.

Esta obra aparece en el apartado de Plan de animación a la lectura, pues fue puesta en escena como lectura dramatizada.

- **Las Nubes**, de Aristófanes, 96–97.
- **Luces de Bohemia**, de Valle-Inclán, 97–98. Esta obra aparece en los actos del Centenario Generación del 98 como lectura dramatizada.
- **Farsa de La Cabeza del dragón**, de Valle-Inclán, 97–98. Esta obra aparece en los actos del Centenario Generación del 98.

- **Auto Navideño**, basado en el **Auto pastoril Castellano**, de Gil Vicente, 99–00.
- **Ganas de Reñir**, Hnos. Álvarez Quintero, 99–00.
- **El Juez de los divorcios**, de Cervantes, 99–00.
- **Las danzas de la muerte**, anónimo, basado en la alegoría del S. XV, 02–03.
- **Martes de Carnaval**, “*Los cuernos de Don Friolera*”, de Valle-Inclán, 03–04.

9.2.1. Farsa del cornudo apaleado.

9.2.1.1. *Claves para su comprensión y montaje.*

– Argumento: Un viejo florentino toma por esposa a una joven. Esta se enamora del secretario de su marido, un joven atractivo. Entre los dos planean una estrategia para burlar al viejo celoso, que acaba cornudo y apaleado, en ridículo.

– Tema: Triunfo del amor y la libertad de la mujer. Representada el Día de la mujer (8 de Marzo). Esta obra es una adaptación de un cuento del Decamerón de G. Boccaccio. Además, para completar esta representación, los alumnos de teatro prepararon un dossier sobre escritoras en castellano a lo largo de varios siglos, que fue repartido entre los espectadores.

A lo largo de la Historia hemos estado contando a nuestros hijos e hijas toda una serie de cuentos en los que las mujeres aparecen, o bien como seres malvados, o bien resignadas y tontas a la espera de un príncipe azul, o bien frustradas y envidiosas, con un talento especial para urdir desgracias ajenas. Este humilde cuento dramatizado es sólo un intento de deshacer agravios, poner las cosas en su sitio y educar a los niños y niñas en una serie de valores que la sociedad actual parece empeñada en hacer desaparecer. Lejos de un tono severo y trascendente, hemos pretendido poner un toque divertido y, sobre todo, actual y cercano, a un cuento tradicional.

– Escenografía: Supuso un reto, pues la acción se desarrolla en dos cuadros o escenarios principales: a) interior de la casa; b) el jardín de la casa. Lo solucionamos partiendo el escenario por la mitad y en cada parte pusimos un decorado, por lo cual todo fue seguido a la vista del público.

– Texto: Como el original de Casona ya es cortito, nuestra versión fue “ad pedem litterae”, incluido el prólogo, interpretado por un personaje vestido de bufón.

– Música: Lo más destacable fue la protagonista, Beatriz, que sabía tocar el laúd y amenizó la obra con algunos fragmentos incluidos en la acción.

Vicente Cutillas Sánchez.
Seminario Literatura Española.
Colabora 2º D. Teatro.

PRÓLOGO

Con la expresión “*siglos difíciles*” hacemos referencia a las épocas pretéritas en que, por toda serie de circunstancias sociales, políticas, religiosas, etc., la mujer ha estado relegada a un segundo plano en la labor artística. Quizás muchas de ellas poseían las aptitudes imaginativas y técnicas para ello y enmudecieron; quizás otras, más atrevidas, las llevaron a la práctica, pero no se atrevieron a darse a conocer; otras utilizaron seudónimos para salvaguardar su honor de las críticas... Sólo unas pocas fueron más atrevidas y se abrieron paso en un mundo del arte reservado para unos hombres privilegiados.

España no fue una excepción en su contexto cultural. Con mucho esfuerzo y búsqueda, os mostramos estas doce “valientes” que os pueden servir como ejemplo de reivindicación y esperanza. Otras mujeres quedan en el tintero por no ser prolijos, que aun no siendo literatas, sí ocupan un lugar en la cultura de su tiempo: María Isidra Quintana de Guzmán, nombrada académica de la RAE por Carlos III a los dieciséis años, leyó su discurso y no volvió; las famosas tertulias literarias de la Ilustración gaditana en el XVIII, la liberal de D^a Margarita Martínez de Morla, madre de Fernán Caballero; actrices, como María la Calderona, que fue amante de Felipe IV y acabó en un convento, o Rosario la Tirana, María Ladvenant y la Malibrán, soprano famosa en Europa, éstas del XVIII.

Incluimos también en este muestrario ejemplar una visión de la vida, obra y personalidad de la poetisa chilena GABRIELA MISTRAL. Ella, ya en el siglo XX, tiene el honor de ser la única mujer hispanoamericana galardonada con el premio Nobel de literatura.

Igualmente tendréis la oportunidad de contemplar un documental sobre esta escritora dirigido por la profesora Giovanna Ribes.

Vicente Cutillas.

***ESCRITORAS EN CASTELLANO DURANTE
LOS SIGLOS DIFÍCILES***

- 1.– FLORENCIA PINAR, poetisa siglo XV.
- 2.– BEATRIZ GALINDO, LA LATINA, humanista siglo XV–XVI.
- 3.– SANTA TERESA DE JESÚS, mística siglo XVI.
- 4.– CRISTOBALINA FERNÁNDEZ DE ALARCÓN, poetisa siglo XVII.
- 5.– SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ, poetisa mejicana siglo XVII.
- 6.– SOR MARÍA DE ÁGREDA, “mística” siglo XVII.
- 7.– MARÍA ROSA GÁLVEZ DE CABRERA, dramaturgo siglo XVIII.
- 8.– FERNÁN CABALLERO, seudónimo novelista siglo XIX.
- 9.– CAROLINA CORONADO, poetisa siglo XIX.
- 10.– GERTRUDIS GÓMEZ DE AVELLANEDA, poetisa cubana siglo XIX.
- 11.– ROSALÍA DE CASTRO, poetisa siglo XIX.
- 12.– EMILIA PARDO BAZÁN, novelista siglo XIX.

9.2.2. Las Nubes.

9.2.2.1. *Adaptación de Las Nubes.*

En casa de Estrepsiades. Dos camas. Se oye el canto del gallo

- **Estrepsiades:** ¡Oh Júpiter supremo!. Mucho tiempo hace que oí el canto del gallo y los esclavos aún están roncando; antes no sucedía esto. Pobre de mí, no puedo conciliar el sueño, ¡Cómo puedo dormir si me atormentan las deudas que he contraído por causa de esta hija!. Sueña con hombres, con joyas, y no piensa más que en irse al *Babel Nick*. Y yo me muero cuando llega fin de mes y he de pagar los intereses de la deuda... Muchacho, enciende la lámpara y tráeme el libro de cuentas. (El esclavo le da el libro y se queda maniobrando la lámpara). Veamos cuánto debo... 50.000 pts rubias y 3 centavos a Rodrigo Rato. ¡Ojalá me hubieran vaciado un ojo de una pedrada!
- **Pitita:** (Soñando). ¡Ay Rociíto de mi corazón, a mí sólo me falta el título, porque por joyas no será!
- **Estrepsiades:** Aquí está mi mal, hasta durmiendo sueña con joyas.
- **Pitita:** (Soñando). ¡Las joyas, la joya de la corona es mía! ¡ya la tengo!
- **Estrepsiades:** Infeliz, por tu culpa la expropiación de Rumasa a mi lado va a ser un granito de arena. (Gritando)
- **Pitita:** (Se despierta). Pom, pom, ¿se puede?. Papaíto, ¿por qué estás dando vueltas toda la noche?
- **Estrepsiades:** Porque me muerden las chinches de la cama. ¡En qué mala hora me casé con tu madre!. Yo antes llevaba una vida callada, discreta, sencilla, como Rappel, después me casé con la ciudadana más soberbia y amiga de los placeres, que sólo pensaba en el lujo y en la marcha de todo tipo.
- **Esclavo:** A la linterna no le quedan *energizer*.
- **Estrepsiades:** ¡Señor mío!, ¿por qué has encendido una lámpara tan bebedora? Acércate que te castigue.
- **Esclavo:** ¿Y por qué me vas a pegar, tirano?
- **Estrepsiades:** Por no haber comprobado la carga. Además, fuera de aquí descarado. (Se va el esclavo; dirigiéndose el padre a su hija). Cuando tú naciste, yo quería tener un varón, y tu madre, por llevarme la contraria, tuvo una hembra. Ante tal desconsuelo, decidí llamarte Pitita ante la falta de pito. Pero nunca hiciste caso de mis palabras, y tu afición a las joyas me ha perdido. (Al público). Después de toda la noche pensando sobre una solución, voy a ver si convengo a mi hija. (Dirigiéndose a su hija; zalamero). Pitita, hija mía...
- **Pitita:** (En el mismo tono). Qué paparruchi mío.
- **Estrepsiades:** ¿Me amas?
- **Pitita:** Pues claro papuchi, después de la última bisutería que me has comprado, ¿cómo no te voy a amar? (Contemplando una joya enorme)
- **Estrepsiades:** No me recuerdes, por favor, esa última bisutería que es la causa de tantos males. Si me amas, haz lo que yo te diga. Quiero que vayas a una escuela para que te reformes.
- **Pitita:** Te obedeceré...
- **Estrepsiades:** Mira, a la vuelta de la esquina te enseñarán cómo pueden ganarse los pleitos.
- **Pitita:** ¿Y quiénes son esos hombres?
- **Estrepsiades:** Son hombres que se dedican al estudio.
- **Pitita:** ¡A esa escuela donde todos van pálidos y sin joyas! ¡Ahí yo no voy a alternar con esa gentuza!
- **Estrepsiades:** No digas necedades, no tienes corazón.
- **Pitita:** Mira, yo no voy allí a codearme con esa gente. Lo mío es ir a tope. (orgullosa y superficial)

- **Estrepsiades:** Pues ya te puedes despedir del título nobiliario, y tendré que ir yo a la escuela de Sócrates. (Resignado)

TELÓN

Escuela de Sócrates

- **Estrepsiades:** Mira que meterme yo a estas horas en estos tinglados, ¡que estoy yo cómo para que me suelten rollos filosóficos como los del señor Tarantino. (Llama a la puerta). Toc, toc. ¡Esclavo, esclavo!
- **Discípulo:** ¡Vete al infierno escandaloso! ¿Quién golpea la puerta?
- **Estrepsiades:** Soy yo, Estrepsiades.
- **Discípulo:** De ALFAFAR tenías que ser para quedar tan basto, y para más recochineo me has hecho abortar un pensamiento que había concebido.
- **Estrepsiades:** ¿Qué pensabas?
- **Discípulo:** Es un misterio, pero te lo voy a contar. Resulta que el otro día Sócrates estaba pensando cuántos saltos debía dar una pulga que me había picado en la ceja y había saltado luego a la cabeza de Sócrates.
- **Estrepsiades:** ¡Dios mío, cuanta inteligencia acumulada! (asombrado)
- **Discípulo:** Pues eso no es nada. Te voy a contar otro experimento. También le preguntaban hace poco a Sócrates si los mosquitos zumbaban por la trompa o por el culo.
- **Estrepsiades:** ¿Y por dónde zumban?
- **Discípulo:** Pues mira, como el intestino del mosquito es muy estrecho, el aire pasa con gran fuerza, y al llegar al trasero zumba con gran violencia.
- **Estrepsiades:** Entonces el culo de los mosquitos es una trompeta... Bueno, pero a lo que íbamos, preséntame a Sócrates, que quiero cuanto antes ser su discípulo. ¿Qué hacen esos mirando la tierra?
- **Discípulo:** Están intentando descubrir las profundidades subterráneas.
- **Estrepsiades:** ¡Ah! Entonces buscan cebollas. Pues no se preocupen que yo las tengo muy grandes.
- **Discípulo:** Pero, pase hombre, no se quede en el patio.
- **Estrepsiades:** ¿Y eso qué es?
- **Discípulo:** Eso es un mapa que sirve para saber dónde están los pueblos.
- **Estrepsiades:** ¿Y dónde está Sedaví?
- **Discípulo:** (Señalando el mapa) Aquí.
- **Estrepsiades:** Pues no me lo creo, porque no veo el instituto. (Señalando) ¿Quién es ese que hay ahí?
- **Discípulo:** ¡Es él, Sócrates, el cutre de los cutres! (dando gran importancia con la voz y el gesto)

(Canción de Lina Morgan: 'Pichi')

- **Estrepsiades:** Sócrates, Sócrates...
- **Sócrates:** ¿Por qué me llamas, sedavinero? (saliendo de un cubo de basura)
- **Estrepsiades:** Vengo a que con tu gran sabiduría me enseñes a ganar los pleitos de deudas.
- **Sócrates:** ¿Cómo has contraído esas deudas?
- **Estrepsiades:** Ha sido por culpa de los lujos de mi hija Pitita y de que Rodrigo Rato me lleva ahogado.
- **Sócrates:** Pasa y siéntate en el lecho sagrado y ponte la corona de los iniciados. Aprenderás a hablar muy bien si guardas atención, silencio, y me escuchas. (Mira al público e invoca a las nubes) ¡Espíritus, infundidme la sabiduría y la inteligencia, oh Diosas divinas!

(Salen las nubes con la música de 'Cantando bajo la lluvia')

- **Estrepsiades:** ¡Pero si no me he traído paraguas!
- **Sócrates:** Debemos adorar a las santas nubes. (Se arrodillan ante las nubes)
- **Estrepsiades:** ¿Y cómo es que siendo nubes parecen personas?
- **Sócrates:** ¿Nunca has mirado al cielo y has visto cómo las nubes cambian de forma? Así, a veces, parecen mujeres prehistóricas (sale Sanfrancisco, Tarantino de Mileto, Cuti de Cervantes, Pepe Einstein). Ellas son las únicas diosas, y las que hacen llover. (Se van las nubes).
- **Estrepsiades:** Yo creía que era Júpiter el que hacía llover, orinando sobre una criba. ¿Pero de todas formas quién produce el trueno?
- **Sócrates:** Las nubes truenan cuando se revuelven sobre sí mismas. Observa cuando has comido mucho y se desarregla tu vientre, ¿no has notado que se producen algunos ruidos?
- **Estrepsiades:** Sí, y enseguida me atormenta y ruge como el trueno y después estalla. Primero hace un ruidito, paf, luego, paf paf, después paf paf paf, y cuando hago mis necesidades es un verdadero trueno.
- **Sócrates:** ¿Aceptas a las nubes como únicas diosas y estas dispuesto a aprender todo lo que ellas te enseñen?
- **Estrepsiades:** Sí, pero a condición de que me enseñen a ganar los pleitos.
- **Sócrates:** ¿Eres un hombre con dotes de elocuencia?
- **Estrepsiades:** Yo soy un hombre con dotes para el fraude.
- **Sócrates:** ¡Vaya un hombre, ignorante, bestia, bárbaro, torpe, negado...! ¡Ea! Quítate el vestido.
- **Estrepsiades:** Yo no he venido aquí a hacer *streap-tease*.
- **Sócrates:** La costumbre es entrar desnudo, déjate de tonterías y abajo el vestido. Ven y tumbate aquí: (aparte) Juro por *Snoopy* y las bragas de *Mafalda*, dioses de la sabiduría, más quisieran ellos, que no he visto nunca un hombre tan tonto, grosero, olvidadizo, estúpido... Olvida las cosas más sencillas antes de haberlas aprendido. ¿Qué quieres aprender primero: Lenguaje y metalenguaje, el Quijote, Trigonometría...?
- **Estrepsiades:** Pues dime, ¿cuál de ellas me va a servir para la vida?
- **Sócrates:** Pues mira, para la vida ninguna, pero para aprobar tercero las tres. Pero antes de esto debes decirme cuáles son los cuadrúpedos machos.
- **Estrepsiades:** Eso ya lo sé: el toro, el cerdo, el perro y Javier Seguí. Pero dime, Sócrates, si aprendo todas estas cosas, ¿a qué discípulo tuyo me pareceré?
- **Sócrates:** Te parecerías sobre todo a Miquelangelo de Ahora tranquilízate, medita, reflexiona despacio...
- **Estrepsiades:** ¡Ay, ay!
- **Sócrates:** ¿Qué te pasa, o sease What happen?
- **Estrepsiades:** Perezco, las chinches que brotan de esta cama a miles, me chupan la sangre, me muerden, *et testículos evellunt et culum perforunt*.
- **Sócrates:** Anda, mostrenco, no grites tanto y sé fuerte. Esto es increíble. Cúbrete con esto que no te piquen tanto las chinches y relájate, deja volar tu pensamiento y reflexiona sobre alguna idea sutil para librarte de tus acreedores y Rodrigo Rato.
- **Estrepsiades:** Sócrates, ya se me ha ocurrido algo muy ingenioso.. (contento)
- **Sócrates:** ¿De qué se trata? (incrédulo)
- **Estrepsiades:** Cogería un cristal y, cuando el escribano escribiera la sentencia, permanecería y el sol derretiría el documento que me condena.
- **Sócrates:** Ingeniosísimo, muy ingenioso ¿se te ocurre algo más?
- **Estrepsiades:** Cuando sólo quedase por sentenciar mi pleito me ahorcaría y una vez muerto, nadie me pediría intereses.
- **Sócrates:** Estás loco ¡Vete de aquí, no me supiste entender...! (Canción de Pimpinela) A ver, ¿Qué es lo primero que has aprendido?
- **Estrepsiades:** Ay, pues era aquello del trueno, no lo de Júpiter, no sé, no me acuerdo, era eso de aquello de lo de más allá.
- **Sócrates:** Vaya en hora mala el más desmemoriado y el más estúpido de los viejos. Si tienes algún hijo más joven mándamelo, para ver si puede aprender.
- **Estrepsiades:** Pues sí, tengo una hija pero no quiere aprender, la intentaré convencer.

TELÓN

En casa de Estrepsiades. El esclavo y la hija arrullándose.

- **Pitita:** ¿Me quieres mucho?
- **Esclavo:** Como la trucha al trucho.
- **Pitita:** Pero no te propases; recuerda que soy una chica de mucho alterne. Así que ojico al parche.
- **Esclavo:** Pitita, Pitita, amada mía...
- **Pitita:** Anda, dejaré que me des un besito en los morritos...
- **Esclavo:** Me voy a comer esa boquita de piñón...

Entra Estrepsiades

- **Estrepsiades:** Anda, cacho perra, me has traicionado, hasta con el criado, lo tuyo es vicio hija. Tú, fuera de aquí y avisa a Sócrates enseguida. Ahora te conviene más que nunca ir a la escuela de Sócrates, a ver si aprendes y te reformas.
- **Pitita:** ¿Y se puede saber para qué necesito ir yo a esa escuela de tontorrones? ¿Y tú qué has aprendido? A ver dime...
- **Estrepsiades:** Que la pulga fue la que meó para que El Quijote luchara contra el Metalenguaje y la Trigonometría, y el mosquito trastornara mi estómago para que tronara como las nubes.
- **Pitita:** Padre, estás como una chota y ¿dónde están tus vestidos y tus zapatos? ¡Vas desnudo!...
- **Estrepsiades:** He perdido mi ropa para entrar por la puerta de la sabiduría, y si no quieres que te encierre en tus aposentos, ven que te presente a Sócrates.

Van al Caviladero

- **Sócrates:** ¿Me mandabas llamar?
- **Estrepsiades:** Sócrates, te presento a mi hija Pitita...
- **Sócrates:** Esta es una chica muy fina, que no está acostumbrada a nuestros cubos de basura.
- **Pitita:** Anda y piérdete y arrójate desde el Miguelete.
- **Sócrates:** ¡Qué maleducada! ¿Cómo es posible que con esa lengua de víbora vayas a aprender tu algo?
- **Estrepsiades:** No te preocupes y tú sólo enséñale lo que nos interesa, a ganar los pleitos. Bueno, yo me retiro.

Pasados unos días...

- **Sócrates:** ¿Quieres llevarte ya a tu hija o quieres que aprenda más?
- **Estrepsiades:** No, no vengo a llevármela, quiero que la castigues y le afiles la lengua.
- **Sócrates:** No te preocupes, que te la mandaré hecha una auténtica sofista.
- **Pitita:** Me mandarás bien pálida y bien miserable.
- **Estrepsiades:** Aquí te doy, Sócrates, lo que te prometí. Solo faltan cinco días para que llegue el día más aborrecido por mí, el día que tengo que pagar los intereses, los acreedores me llevarán a pleito, pero poco me importa porque mi hija me salvará.
- **Sócrates:** ¡Yupi! ¡Me ha tocado un chalet en Pinedo!

Pasados unos días...

- **Sócrates:** Salud, Estrepsiades.
- **Estrepsiades:** Salud, Sócrates. ¿Ha aprendido mi hija los famosos razonamientos?
- **Sócrates:** Sí, los ha aprendido y podrás ganar todos los pleitos.
- **Estrepsiades:** Ya puedo gritar: ¡Malditos usureros, ya no me humillaréis más porque mi hija tiene una lengua de dos filos! Será la salvadora de mi casa. ¡Hija mía, hija mía, sal fuera!
- **Sócrates:** Yo me marchó y aquí te dejo a tu hija.

Se quedan en escena el padre y la hija

- **Estrepsiades:** Hija mía, tu rostro pálido y chuchurrío me indica que te has convertido en una mujer de vida interior, que has dejado los lujos del mundo, el alterne...
- **Pitita:** (*play-back Rebeca*)

Sale el esclavo corriendo

- **Esclavo:** ¡Amo, hay un acreedor que te busca!
- **Estrepsiades:** ¡Ay, madre mía, piérdete que sólo me traes desgracias!
- **Esclavo:** Sí amo, si buana, si saíd.

Se marcha el esclavo, le da un pellizco a la hija y se la lleva. Entran los acreedores.

- **Estrepsiades:** ¿Por qué me buscas?
- **Acreedor 1:** Por el dinero que te presté, para comprar las joyas, las pieles...
- **Estrepsiades:** Para comprar todo eso, ¿es que no sabéis que yo aborrezco esas cosas?
- **Acreedor 2:** Tú juraste por los dioses que me lo ibas a devolver.
- **Estrepsiades:** ¿Quién, yo, por qué dioses?
- **Acreedor 1:** Pues por Júpiter, por Mercurio, por Venus...
- **Estrepsiades:** Me das risa con tus dioses, ¿no sabes que las personas inteligentes como yo ya no creemos en ellos.
- **Acreedor 2:** ¡Me debes pagar!
- **Estrepsiades:** No pienso pagarte ni una peseta siquiera.
- **Acreedor 1:** Pues te llevaré a juicio.
- **Estrepsiades:** Bueno, pero vas a echar raíces. ¿Te largas ya o te echo a patadas?
- **Acreedor 2:** Pero, ¿es que tú no sabes que los intereses crecen día a día?
- **Estrepsiades:** Vamos a ver, ¿crees que el mar es ahora más grande que antes?
- **Acreedor 1:** No, claro que no, el mar es siempre igual.
- **Estrepsiades:** Entonces, canalla, si el mar no crece, ¿cómo van a crecer los intereses? ¡Fuera de aquí o llamo a mis esclavos!
- **Acreedor 2:** Loco, devuélveme el dinero, grandísimo sinvergüenza, mal pagador..

Se va el acreedor 1 y el 2

- **Estrepsiades:** ¡Esclavo, esclavo, llama a mi hija que tú seguro que sabes dónde está!

Entra la hija

- **Pitita:** ¿Qué quieres paparruchi mío?
- **Estrepsiades:** Bueno hija mía, por fin se acerca el momento en que demostrarás tu sabiduría en el juicio. Pero, ¿qué te ocurre? ¿por qué vienes tan despeinada? ¡Maldita hija!. No has cambiado, después de haberme gastado tanto dinero.
- **Pitita:** Por mucho dinero que te gastes conmigo yo no pienso cambiar. Yo soy como soy, ¿te enteras? Yo soy una chica moderna y europea y me siento una persona realizada, y por lo tanto no pienso cambiar ni por ti ni por nadie.
- **Estrepsiades:** ¡Ay grandísima pervertida! Entonces, ¿qué has aprendido en la escuela?
- **Pitita:** He aprendido a disfrutar más todavía de los placeres de la vida y a no soportar a padres viejos y tontos como tú y, por si fuera poco, no te pienso ayudar en el juicio, así que apáñatelas tú solo.
- **Estrepsiades:** ¿Cómo te atreves? Putón verbenero ¡Vas a recibir un castigo ejemplar!
- **Pitita:** Castigo yo, castigo es el que vas a recibir tú... (La hija le pega al padre, y el padre cae al suelo). Y además te voy a demostrar que tengo razón al pegarte: siempre que he hecho una

travesura me has castigado; si los dos somos seres humanos también puedo yo castigarte a ti cuando hagas algo mal, puesto que estás en la segunda infancia.

- **Estrepsiades:** ¡Mi segunda infancia! Mala pécora, Pitita, ¿cómo te atreves?
- **Pitita:** Pues para que veas que llevo toda la razón voy a darle una paliza a mi madre. (Se va)
- **Estrepsiades:** ¡Maldito sea Sócrates, su escuela y su doctrina, me engañó para negar a los dioses y creer en las odiosas nubes! Además, ha aumentado la maldad de mi hija. ¡Cría cuervos y te sacarán los ojos! Señores, este el fin.

9.2.2.2. Claves para su comprensión y montaje.

Los alumnos y alumnas del grupo de teatro realizaron un escrupuloso estudio de mesa sobre esta comedia de Aristófanes, que después fue básico para su recreación y puesta en escena.

– Tema: **Las nubes**, lleva a escena un problema entonces candente sobre la educación, ofreciendo una visión grotesca de las personas. El grupo comprendió muy bien el significado del texto y cómo les afectaba a ellos, adolescentes al igual que el protagonista.

– Texto: El texto recreado que adjuntamos tiene las siguientes variantes principales:

- El vocabulario y las alusiones pertenecen al entorno local del alumnado.
- El hijo Fidípides ahora es una chica frívola y deslenguada, aficionada a las joyas caras.
- Sócrates vive, dentro de la escuela, en el caviladero, que aquí es un cubo de basura.
- Todos los diálogos del coro y los largos argumentos están eliminados.
- El coro lo forman los discípulos de Sócrates y las nubes, que están “disfrazadas” de ciertos profesores del Centro.

– Argumento: Estrepsiades, campesino humilde, pero casado con mujer rica, está preocupado por las deudas que contrae por la afición de su hija Pitita a las joyas. Como sabe que Sócrates enseña a argumentar las causas injustas, intenta aprenderlo; pero como es muy torpe, lleva a su hija a la escuela, de la que ella sale hecha una sofista, capaz de demostrar lo injustificable y llega a pegar a su padre. Estrepsiades se arrepiente de la educación moderna y bendice la antigua. Se enfurece contra Sócrates e incendia su casa.

– Escenografía: Preparada magníficamente por el Departamento de Plástica, imitando lo griego. La obra empieza con una procesión o desfile dionisiaco encabezado por un fauno, con cuernos y vestido de cabra y color rojo. Detrás van las nubes y los demás actores, arrojando flores al público. El decorado son fachadas de casas por las que entran y salen los personajes. La acción se desarrolla casi toda en la calle. En el desfile todos los personajes llevan máscara.

– Música: A parte de la música grabada (explicitada en el texto adjunto) y usada para coreografías de las Nubes y/o todos los personajes, tuvimos la suerte que el Departamento de Música preparara fragmentos adecuados en directo, utilizando bastante la flauta, según tradición del teatro griego.

A parte de todo ello, quedó claro a los alumnos que Aristófanes es un hombre contradictorio, reaccionario, de familia noble rural. Fustiga el feminismo y el progresismo. Que defiende la virtud, pero se recrea en el vicio y el lenguaje soez. Que utiliza la calumnia y la difamación contra sus adversarios. También aprendieron que en Atenas había democracia y se podían debatir los temas polémicos, y que el teatro, a falta de periódicos, era la única arena donde se podía polemizar con ideas. Cómo Aristófanes ataca la decadencia política, la corrupción y los defectos de la nueva educación.

Esta comedia se aproxima mucho al teatro absurdo, pero a la vez nos enseña que, en medio de la vulgaridad, siempre podemos encontrar poesía y luz.

9.2.3. Auto Navideño.

9.2.3.1. *Adaptación de la obra.*

Basado en los textos evangélicos y en un auto de Gil Vicente.

San Lucas 1.

La anunciación de Jesús

²⁶En el mes sexto fue enviado el ángel Gabriel de parte de Dios a una ciudad da Galilea llamada Nazaret, * ²⁷ a una virgen desposada con un varón de nombre José, de la casa de David; el nombre de la virgen era María. * ²⁸ Y presentándose a ella, le dijo: Salve, llena de gracia, el Señor es contigo. *

²⁹Ella se turbó al oír estas palabras y discurría qué podría significar aquella salutación. ³⁰El ángel le dijo: No temas, María, porque has hallado gracia delante de Dios, ³¹y concebirás en tu seno y darás a luz un hijo, a quien pondrás por nombre Jesús. * ³²El será grande y llamado Hijo del Altísimo, y le dará el Señor Dios el trono de David, su padre, ³³y reinará en la casa de Jacob por los siglos, y su reino no tendrá fin.

³⁴Dijo María al ángel: ¿Cómo podrá ser esto, pues yo no conozco varón? * ³⁵El ángel le contestó y dijo: El Espíritu Santo vendrá sobre ti, y la virtud del Altísimo te cubrirá con su sombra, y por esto el hijo engendrado será santo, será llamado Hijo de Dios. * ³⁸Dijo María: He aquí a la sierva del Señor: hágase en mí según tu palabra. Y se fue de ella el ángel. *

Esto es lo que ocurrió nueve meses después en Belén.

CUADRO 1.

(Sentados ante el fuego)

- **Gil:** Aquí estamos resguardados del frío y el ganado pasta tranquilo. El cielo está cuajado de estrellas y me apetece descansar.
- **Blasa:** Eres muy aburrido, Gil.
- **Gil:** ¿Qué sacas tú de tantas bodas y de correr toros y vacas, siempre de fiesta? Déjame tranquilo, Blasa.
- **Lucas:** ¿Ya estáis discutiendo otra vez? Decidme si alguno ha visto unas cabras que se me han perdido.
- **Gil y Blasa:** No. ¿Cómo las perdiste?
- **Lucas:** Se han perdido por el bosque o alguien me las roba. De todas formas no me preocupa. Lo perdido, perdido está.
- **Gil:** Eres muy perezoso. ¡Busca las cabritas!
- **Lucas:** Si se las comieron los lobos ¿me las devolverá Dios? Y si se murieron, que descansen en paz.
- **Blasa:** ¿Qué te pasa, Silvestra, que te veo muy triste?
- **Silvestra:** Que estoy recién casada.

- **Gil:** ¿Con quién?
- **Silvestra:** Con Sebastián, el mozo más bestia de la comarca.
- **Lucas:** Pero es de familia rica ¿no?
- **Silvestra:** Será, pero a mí solo me ha dado una burra vieja, una cerda parida y una vaca loca. (Risas)
- **Ángel:** (Música y luces, relámpago y pastores asustados). No temáis, os anuncio una alegría para todo el pueblo: que os ha nacido un Salvador, el Mesías, en Belén. La señal será un niño con pañales en un pesebre. ¡Gloria a Dios en el cielo y paz en la tierra a los hombres de buena voluntad!
(El Ángel se va. Los pastores se levantan contentos)
- **Gil:** Vamos a Belén a ver al niño Dios.
- **Blasa:** Le llevaremos ofrendas de nuestro ganado.
- **Todos:** Vamos, vamos deprisa.

CUADRO 2.

(La vaca muge y el asno rebuzna).

- **José:** (Enfadado). ¡Chist! ¡Silencio! Estas bestias van a despertar al niño. Ahora que se había callado.
- **María:** (Probando la leche del biberón). No te preocupes, José. Casi se va a despertar ya, porque le toca el biberón.
- **José:** Claro, como no le quieres dar el pecho al niño... (El niño comienza a llorar gritando).
- **María:** (Cogiendo al niño). Chiquitín mío, bonito, lo más divino del mundo. Mi hijo llegará lejos.
- **José:** (Acariciándole la cabeza). Sí, este chico será un Carpintero famoso.
- **María:** Ah, no, mi hijo tiene un destino muy alto.
- **Ángel:** (Hacia el público). Vaya por Dios, acaba de nacer y ya discuten por su futuro. Todos los padres son iguales, aunque sean santos.
- **María:** Dentro de unos días, cuando el niño y yo estemos fuertes, visitaremos a mis padres, que conozcan a su nieto. (Acaba el biberón y le pone un chupete grande).
- **José:** Esta vez no tendré que soportar a mi suegra que me diga que soy muy viejo para tener hijos.
- **María:** Sí, aunque el niño es hijo de Dios, todas pensarán que es tuyo. Por cierto ¡Qué solos estamos! Nadie podrá ver lo guapo que es mi Jesúsín. Qué misterioso es todo esto, José. Me da mucho que pensar.
- **José:** Pues no pienses tanto, porque oigo voces y creo que tenemos visita.

CUADRO 3.

(Los personajes del portal permanecen a la espera y observan interesados y alegres a los visitantes. Por la derecha entran los Reyes Magos dialogando).

- **Baltasar:** Siempre he pensado que ver las estrellas los tres a la vez no era una casualidad, sino una señal de la providencia...
- **Melchor:** ¡Mirad! Ahí está la estrella ¡Por fin! Tenía razón el Rey Herodes: el famoso Niño Rey ha nacido en Belén. (Se dirigen al portal).
- **Gaspar:** Ese Herodes inspira antipatía; es poco fiable. Yo creo que, cuando regresemos, no debemos pasar por su palacio de Jerusalén. Tened en cuenta que él es rey y no querrá que este Niño le quite la corona. ¿Y si quiere hacerle daño?
- **Baltasar:** Es cierto. Volveremos por otro camino.
Habíamos perdido la estrella que nos guiaba y la hemos encontrado.
- **Melchor:** Sí, nuestras observaciones astrológicas nos indicaban que una estrella fugaz anunciaría el nacimiento de alguien muy especial. (Llegando al portal saludan a María y José).

- **José:** ¿Quiénes son ustedes que parecen Reyes? Mi hijo parece muy importante, pues vienen gentes de las tres partes del mundo para adorarlo.
- **Baltasar:** (Arrodillándose). Yo soy Baltasar, rey de Etiopía y le ofrezco a tu hijo la mirra porque es sacerdote eterno.
- **Gaspar:** Yo soy Gaspar, rey de la India y le ofrezco a tu hijo el incienso porque es el Dios Mesías.
- **Melchor:** Yo soy Melchor, rey de Grecia y le ofrezco a tu hijo el oro porque es el Cristo Rey. (María recoge los regalos y los pone junto al portal. Van llegando los pastores por la izquierda. Cantan este villancico).
- **Todos los Pastores:** Al portal de Belén, Zun Zun, yo me remendaba yo me remendé, yo me hice un remiendo yo me lo quité, van llegando los pastores...
- **Lucas:** (Asombrado). ¡Ha nacido en una casa pobre como la nuestra!
- **Silvestra:** Su camita es de paja.
- **Gil:** (Saludando a María y a José). Señora, con estos fríos el Niño está temblando.
- **Blasa:** Perdonad estos pobres regalos, pero nada más poseemos.
- **María:** (Acercándose al proscenio y mirando a todos, incluido el público). Os doy a todos las gracias. Por fin ha llegado la Epifanía y mi hijo se muestra al mundo, judíos y gentiles.
Mi alma alaba al Señor y mi espíritu se alegra en Dios, mi Salvador, porque ha mirado la humildad de su esclava y ha hecho maravillas en mí.
Dios derriba a los potentados y ensalza a los humildes. A los hambrientos los colma de bienes y a los ricos los despide vacíos.
Mi hijo es el cordero de Dios, el Mesías de los profetas.
- **Ángel:** Cantemos con alegría porque es Nochebuena y ha nacido el Salvador.

9.2.3.2. Claves para su comprensión y montaje.

Tema: Navideño, la anunciación del Ángel a María, el nacimiento de Jesús y la adoración de pastores y Magos.

No podía faltar una dinámica especial para una fecha tan señalada. Fue la primera vez que se hizo una obra de teatro con temática navideña en el Centro, y ahí empezó una tradición seguida hasta ahora. Esta animación se completó (y así continúa) con el siguiente acto: tres días antes de las vacaciones de Navidad, los alumnos-as de teatro adornan la entrada del Instituto con luces de colores, árboles de Navidad, un Nacimiento y todo tipo de colgaduras, adornos y espumillones. Luego, el día de las vacaciones, se visten de Papá Noel, compramos sacos de “regalillos” y, cantando villancicos los reparten por todas las aulas.

De una manera lúdica intentamos interiorizar mensajes más auténticos. Estos actos dejan un sabor de alegría y bonanza entre el alumnado. Nuestro objetivo principal es la multiculturalidad como diversidad, respeto y conocimiento de culturas. Es decir, enseñar a valorar otras culturas y respetar las diferencias.

PUESTA EN ESCENA

- Todas las luces blancas del salón encendidas. Telón corrido.
- Unos minutos de música ambiental con villancicos en el salón. Se quita la música.
- Se apagan las luces del salón y se encienden las del proscenio. Elena y los músicos tocan 2 fragmentos de “Adestes, Fideles”.
- Cuando acaba la música de Elena, salen un chico y una chica (Sin cambiar las luces ni abrir el telón) y dialogan el texto de la anunciación. Se van y se apagan las luces.
- Al acabar; se abre el telón y se encienden las luces rojas y amarillas. Mientras esto sucede, Elena y los músicos tocan dos minutos el ‘Pastorets y pastorettes’ o ‘A Belén pastores’. También estarán colocados en su sitio los pastores. Cuando acaba la música, los pastores dialogan, luego aparece el Ángel y habla. El Ángel se va, los pastores vuelven a hablar y se acaba el cuadro 1. Se apagan las luces.
- Se encienden ahora las luces azules y verdes. Salen los personajes del portal y se colocan en su sitio. Mientras, Elena y los músicos tocan dos minutos de ‘Noche de paz’. Al acabar la música, estos personajes hablan. Fin del 2 cuadro. Se quedan los personajes del portal y se apagan las luces.
- Encendemos todas las luces de colores y van llegando al portal los pastores y los Reyes Magos.
Mientras se colocan en sus sitios, Elena toca dos minutos de ‘Ya vienen los Reyes’. Al acabar la música los personajes hablan y ofrecen al niño sus presentes.
Cuando acaba, se quedan quietos y suena el final de ‘Adestes, Fideles’. Al acabar este villancico, se apagan las luces de colores, se encienden todas las luces blancas del escenario y del salón. Los actores saludan y se despiden.
Cuando acaban de saludar suenan los villancicos del equipo de música.

– Las diapositivas:

- Cuando suben los narradores de la anunciación se pone la diapositiva de Fra. Angélico. Cuando acaban se quita la foto y la pantalla.
- Cuando se abre el telón para el cuadro 1 se proyectan las diapositivas correspondientes. Al acabar el cuadro se quitan.
- Cuando empiece el cuadro 2 se proyectan las correspondientes y, al acabar, se quitan.
- Cuando empiece el cuadro 3 se proyectan las correspondientes y, al acabar, se quitan.

– Los músicos: se sitúan, como siempre, debajo del proscenio y a ambos lados del mismo (derecha e izquierda del escenario) se colocan dos proyectores que proyectan las diapositivas hacia

los paneles o papel continuo situados arriba, a los lados del decorado. Las diapositivas son seleccionadas por el Departamento de Arte.

– El decorado: preparado por Tecnología está compuesto por 2 palmeras de cartón recortado y pintado; el fondo es todo negro con un cielo estrellado y la estrella de oriente; además con luces intermitentes pequeñas de árbol de Navidad que forman la boca de una cueva.

9.2.4. El juez de los divorcios y Ganas de reñir.

9.2.4.1. *El juez de los divorcios.* Adaptación.

(Sale el juez con el escribano y una procuradora y se sientan. Salen el Vejete y Mariana).

- **Mariana:** ¡Qué bien está usted sentado en su silla! ¡Yo no aguanto un día más con este señor!
- **Vejete:** Por amor de Dios, Mariana, no digas chorradas, que con esos gritos nadie te oye. Habla con respeto al juez.
- **Juez:** ¿Qué te sucede?
- **Mariana:** Señor ¡Divorcio, divorcio y otras mil veces divorcio!
- **Juez:** ¿De quién y por qué señora?
- **Mariana:** De este viejo, que chochea.
- **Juez:** ¿Por qué?
- **Mariana:** Porque no aguanto más. Estoy harta de curar sus enfermedades. ¡No quiero que me pegue la lepra! Por favor, descáseme o me ahorco.
- **Juez:** No llores, baja la voz y seca esas lágrimas. Yo te haré justicia.
- **Mariana:** Déjeme llorar, que eso me alivia. El contrato de matrimonio debería ser como los alquileres, renovable cada tres años.
- **Juez:** Especificad más, señora, porque no encuentro motivo de divorcio.
- **Mariana:** Mire, cada medianoche he de levantarme a cambiarle los dodotis, porque se mea vivo, y estoy obligada a sufrir la peste de su boca, que le canta a 5 metros.
- **Escribano:** Debe ser alguna muela podrida.
- **Vejete:** Imposible, porque no tengo dientes.
- **Procuradora:** He oído que por eso sí se pueden divorciar.
- **Vejete:** ¡Yo no tengo mal aliento! ¡Será ella, que no se lava! 22 años llevo con ella soportando sus insolencias, gritos y mentiras. En resumen, que yo muero en su poder y ella vive en el mío, porque yo soy el dueño del dinero.
- **Mariana:** ¡Tu dinero, si son míos la mitad de tus bienes!
- **Juez:** Dime, viejo ¿Cuándo te casaste con ella estabas sano?
- **Vejete:** Ya he dicho que 22 años con ella es como quién vive con el diablo, y entré muy sano, que podía hacerlo seis veces al día seguidas.
- **Mariana:** ¡Menos lobos, caperucita!
- **Juez:** Calla, mujer, y vete de aquí, que no hallo causa para descasaros, porque antes vivías bien y ahora te aguantas, y no repliques más. Porque te casaste para las duras y las maduras.
- **Vejete:** Hagamos una cosa: que ella se encierre en un monasterio y yo en otro; así viviremos en paz.
- **Mariana:** ¡Bonica soy yo para estar encerrada, je, je, je! Enciértrate tú, que yo estoy muy mona, con mis cinco sentidos que van de que te cagas, no como a ti, que ya ni se te levanta.
- **Escribano:** Es una mujer liberada.
- **Procuradora:** Pero su marido está hasta los mismísimos...
- **Juez:** No puedo hacer este divorcio.

(Entra un soldado chuleta y bien vestido y su mujer D^a Guiomar)

- **D^a Guiomar:** ¡Bendito sea Dios! Por fin estoy ante un juez que pueda divorciarme de éste.
- **Juez:** ¿Por qué lo llama éste? ¿No tiene nombre?
- **Guiomar:** Si fuera un hombre de verdad no me divorciaría de él.
- **Juez:** Si no es un hombre ¿qué es?
- **Guiomar:** ¡Un muermo!
- **Soldado:** Soy un muermo, porque aguanto todos sus insultos.
- **Procuradora:** Habla despacio y cuente sus problemas, que el juez hará justicia.

- **Guiomar:** Lo llamo muermo porque hace menos cosas que una estatua. Lo que digo es que éste no es el hombre con quien me casé. Yo pensé que me casaba con un hombre normalito, pero a los pocos días me di cuenta de que me casaba con un muermo, porque no sabe cuál es su mano derecha, ni busca remedios para mantener su casa. Las mañanas se las pasa jugando en los recreativos a las maquinatas de marcianos; por las tardes se va al bingo; y por las noches cotilleando de bar en bar. Cuando se acuesta, no duerme; le pregunto qué le pasa y me responde que se desvela pensando en buscar trabajo, pero luego no lo busca.
- **Soldado:** Mi mujer tiene razón en todo lo que dice. La mayoría de los hombres traen dinero a casa, pero a mí nadie me quiere por ser casado, por eso quiero el divorcio.
- **Guiomar:** Como veo que él es tan muermo, procuro ganar el dinero yo honradamente.
- **Soldado:** Lo malo es que a cambio de su fidelidad quiere que soporte su insolencia de bruja.
- **Guiomar:** ¡Claro que sí! Debes respetarme porque soy una santa.
- **Soldado:** ¿Qué más me da que seas fiel y buena si a cambio siempre estas enfadada, celosa, dormilona, gritona, etc, etc, etc... En fin, confieso que soy un muermo y el inútil y me alegro de que nos divorcie.
- **Escribano:** Tranquilidad, que llega otro matrimonio.

(Entra un cirujano vestido de médico, y Aldonza de Minjaca, su mujer)

- **Cirujano:** Por cuatro causas, que no son pocas, vengo a suplicarle, señor juez, que me divorcie.
- **Juez:** Muy bien, dígalas.
- **Cirujano:** La 1ª porque me da asco; la 2ª por lo que ella sabe; la 3ª por lo que me callo, y la 4ª porque cuando muera no quiero tenerla cerca.
- **Procuradora:** ¡Qué hombre tan decidido!
- **Aldonza:** Señor juez yo tengo más causas: La 1ª es que él me parece el demonio; la 2ª porque me engañó, me dijo que era médico, pero es un carnicero sanguinario.
- **Cirujano:** ¡Y ella es una ramera!
- **Aldonza:** Claro, teniendo un marido impotente con alguien debía de consolarme.
- **Escribano:** ¿Quién arreglará estos líos?
- **Aldonza:** La 3ª causa...
- **Juez:** Si pensáis decir todas sus causas, nos van a dar aquí las uvas. No os voy a divorciar.
- **Cirujano:** ¿Qué más pruebas quieres, si nos odiamos?
- **Juez:** Si eso bastase, ya os habríais divorciado antes.

(Entra uno vestido de buscavidas con mala pinta, y su mujer)

- **Buscavidas:** Señor juez, yo soy un currante parado, pero siempre pagué mis impuestos, aunque reconozco que me gusta mucho levantar el codo. Un día, estando borracho; prometí casarme con una prostituta; como soy hombre de palabra, con ella me casé. Le puse un puesto en el mercadillo, pero ella no lo sabe llevar, discute e insulta a todos los clientes y por eso quiero divorciarme. Siempre tengo que defenderla y estar pagando las multas de las denuncias. Señor juez, si me divorcia, le sacaré la basura todos los días.
- **Mujer:** Señor juez, no nos divorcie porque tendré que volver a la calle y no tengo ganas. Si no nos divorcia, le llevaré los niños al colegio todos los días.
- **Juez:** No os divorciaré, porque creo que estáis mejor juntos que separados. Además, no estoy casado ni tengo niños. Mejor vamos a bailar para que se nos olviden los problemas.
- **Procuradora:** Pero que todo el mundo ponga demandas de divorcio, si no de qué íbamos a vivir los abogados, ¡que yo pueda comprarme modelitos de escándalo!

(Todos bailan amenizados por música de las Spice Girls con una coreografía de Transformismo)

<GANAS DE REÑIR>. Hnos. Alvarez Quintero.
Magda Rizo y Vicente Cutillas

(Sentada en una silla)

- **Ella:** ¡Jesús con mi madre! ¡Las cosas de las viejas, seño! Si una no riñera con su novio más que cuando tiene motivos, ¡vaya una gracia! La cuestión es reñí sin motivo. Y hoy tengo ganas de reñí. Y riño. ¡Ya lo creo que riño! Mialo que risueño. Poco le va a durá la sonrisa...
- **Julián:** ¡Hola perdisión!
- **Martirio:** ¡Hola! ¿No traes el perro?
- **Julián:** No. Lo he dejao en casa.
- **Martirio:** Como venias sirbando...
- **Julián:** Contento que está uno. (Silba)
- **Martirio:** ¡Si no te pido esplicaciones! Sirba, sirba, a ver si llega el perro y me llena de purgas.
- **Julián:** Tú, que mi perro no tiene pulgas.
- **Martirio:** Claro, soy yo quien se las pega al perro.
- **Julián:** Pero mujé ¿qué bicho te ha picao?
- **Martirio:** ¡Habrás sío una purga!
- **Julián:** Bueno (paciencia). Voy a por una siya. (Sale).
- **Martirio:** ¡Hombre! ¿Por qué coges la silla más lujosa?
- **Julián:** La que he visto mas serca. ¿Cuál cojo entonses?
- **Martirio:** La que sea, menos esa (Julián entra y sale con otra). ¡Mira qué grasioso! Ponme en vergüensa sacando la mas rota a la caye.
- **Julián:** Pos de esta no me muevo. (Enciende pitillo).
- **Martirio:** No podía fartá la chimenea (Julián tira el pitillo con rabia). Fuma, fuma, si te lo pide er cuerpo.
- **Julián:** No, que te molesta.
- **Martirio:** El humo, no. Me molesta la boquilla ¡Qué asco!
- **Julián:** ¡Pero si fumo emboquiyaos porque te dan asco los sin boquilla!
- **Martirio:** Pos ahora me dan asco los emboquiyaos.
- **Julián:** (Silencio) ¿Has resibio las fotograffas?
- **Martirio:** Pero ¿aqueya soy yo? Que valo, te has lusío. Las vesinas han creido que la de la foto era una parienta una negra...
- **Julián:** Vaya, hoy tienes ganas de reñi (gritando).
- **Martirio:** No grites en la calle.
- **Julián:** ¡Que te aguante tu madre! ¡Hasta mañana!
- **Martirio:** ¡A la porra! Que agusto me he quedao.

- Luces: Blancas de proscenio.
- Música: Piano. Música castiza de Falla, Albéniz, Granados, etc...
- Vestuario: Martirio y Julián visten de andaluces típicos.
- Decorado: 2 sillas bien y una vieja.

9.2.4.2. Claves para su comprensión y montaje.

Este espectáculo consta de dos partes. Empieza con una escena obtenida del Sainete “*Ganas de reñir*”, de los Hnos. Alvarez Quintero. Unos novios discuten y riñen para pasar el rato. Lo original consistió en que fue representado por dos profesores, algo insólito en este Centro. A partir de ahí comenzó una tradición de profesores–as actores que continúa con pujanza hoy en el teatro de nuestro IES Sedaví. El motivo de estas representaciones fue el Día de la Mujer.

La siguiente obra del espectáculo era “*El Juez de los divorcios*”. El tema son las desavenencias matrimoniales. Unos matrimonios se presentan ante el juez alegando motivos cotidianos y humorísticos para solicitar el divorcio. La obra acaba con la llamada a la tolerancia y con un baile, como todos los entremeses. El objetivo principal es el fomento de la tolerancia y el diálogo. Esta iniciativa se enmarca en la Educación en valores diseñado para el 2º ciclo de ESO y enfocado al tema transversal de la prevención de la violencia.

Se pasó una encuesta a principio de curso, con motivo del día Internacional contra la Violencia de Género para reflexionar sobre sus manifestaciones en nuestro entorno; no sólo consiste en pegar o insultar, sino también herir sentimientos, reírse de defectos, empujones, robar, estropear material. Al estudiar el teatro barroco, se barajó la posibilidad de representar esta obra de Cervantes con fines pedagógicos.

Antes de empezar, los alumnos–as repasaron el teatro del Siglo de Oro, en especial los Entremeses de Cervantes, y leyeron la obra en trabajo de mesa.

– Puesta en escena: Pronto comenzaron los ensayos en clase y en los recreos hasta que estuvo todo listo. En clase de Tecnología se prepararon unos decorados con ayuda del profesor de Plástica. Varios alumnos se ocuparon de la tramoya, colocando soportes, decorados, luces, etc. Por su parte, tres alumnas, con ayuda del profesor de la asignatura, seleccionaron la música de la época y se ocuparon de adaptarla. Por último, entre todos se hicieron la ropa.

El primer paso será el de esbozar cada personaje y contabilizar los diferentes materiales necesarios para comenzar la confección del vestuario. Será preciso pedir a los compañeros todas las piezas que puedan aportar ya confeccionadas: para el vestuario de época se aconseja simplificar al máximo.

Por lo que respecta a peinados, se pueden empezar a elegir teniendo en cuenta el pelo real de cada uno. El maquillaje necesitará ser diseñado para unificar a cada grupo de personajes para luego individualizarse en cada actor.

– El baile final del Entremés contenía una sorpresa que dejó atónitos a los espectadores. El juez tenía que quitarse la capa, bajo la que iba vestido de mujer, y otros tres alumnos aparecían de pronto por la puerta del Salón de Actos totalmente travestidos. Con música de las Spice Girls desfilaban por el pasillo central de butacas y subían al escenario realizando una coreografía con el juez, subido en la mesa del juicio. A estas edades se resisten a estos transformismos por lo que se pueda pensar de ellos, pero se les planteó como una prueba: sentirse en la piel de una mujer objeto a la que gritan, insultan, piropean y ridiculizan.

– Evaluación: Después de ver el teatro, los alumnos de 3º ESO rellenaron un cuestionario: ¿qué actitudes violentas hay en estas obras? ¿por qué se producen? ¿cómo podrían evitarse? ¿qué violencia hay en el IES? El test se corrigió en clase.

Con esta actividad se reflexionó sobre la violencia en el entorno más cercano, así como sobre el valor del diálogo, la comprensión y la tolerancia.

– Luces y Sonido:

1. Antes de empezar están las luces del salón. Se apagan y se encienden las del proscenio. Cuando acaban Magda y Vicente, se apagarán estas, se corre el telón y se empieza con el punto 2.
2. Cuando salen el juez, Mariana y el Vejete → luces rojas y canción de Pimpinela (principio y final). Cuando el juez dice el veredicto luces de flash.
3. Cuando salen el soldado y Guiomar → luces verdes y el himno de España. Cuando dice el veredicto luces de flash.
4. Cuando salen el cirujano y Minjaca → luces amarillas y la canción de Psicosis. Cuando dice el veredicto luces de flash.
5. Cuando salen el Buscavidas y su mujer → luces azules y la canción de Soy un Truhán soy un señor. Cuando dice el veredicto luces de flash.
6. Cuando salen las coristas → todas las luces de colores (si se puede con el flash incluido) y música de Spice Girls y humo.

– Escenario y Decorado: Mazo, pluma y tintero (o máquina de escribir). 2 mesas. 2 sillas. Telas roja y azul para tapar mesas. Bandera española y cuadro de los reyes. Ventana y balanza de la justicia. Velas o candelabro.

– Vestuario:

- Juez (Furió): Peluca blanca, túnica negra, sujetador y medias con liga roja.
- Escribano (Angel): Trajeado, con pelo engominado y bigote.

- Procuradora y Spice Girl (Gonzalo): Tacones, medias negras, falda negra de cuero, top rojo con relleno, peluca rubia, muy pintada, gabardina y lima de uñas.
- Vejete (Francisco): Zapatillas de casa, traje marrón, corbata, garrote, boina, dientes negros, pelo blanco y puro.
- Mariana (Estefanía): Traje, pantalón negro, blusa blanca, botas negras y pintada normal.
- Soldado (Héctor): Traje de camuflaje y botas militares.
- Guiomar (Cristina): Traje, pantalón, camisa, moño, pintada normal y botas.
- Cirujano (Rafa): Bata blanca, pelo engominado para delante, gafas de culo de vaso y perilla.
- Aldanza (Zulema): Falda larga de volantes, camisa larga, chaleco y zapatos negros.
- Buscavidas (Nacho): Cartón de Don Simón, barba, pelos despeinados, coloretos y ropa vieja.
- Mujer del Buscavidas (Yoli): Chándal, calcetines blancos, despeinada y gafas.
- Spice Girls.
- Marcos: Chándal, deportivas, pelo moreno y relleno.
- Rolando: Top, mucho relleno, pantalón y botas militares, peluca rizada y cara negra muy pintada.
- Acisclo: Tacón de plataforma, top con mucho pecho muy escotada, falda muy corta, peluca pelirroja y muy pintada.
- Vicente: Pantalón negro, mucho pecho, camisa ajustada, tacones, peluca negra lisa y muy pintada.

9.2.5. La Danza de la muerte

9.2.5.1. *Adaptación de la obra.*

Música Ambiental de carnaval.

Prólogo

Aquí comienza la Danza General que se representaba en el S.XV por toda Europa y que trata de cómo la muerte avisa a todas las personas para que se den cuenta de lo breve que es la vida y se fijen en los consejos que les dan las personas sabias sobre lo importante que es hacer buenas obras para obtener el perdón de sus errores. Luego la muerte llamará a diversas personas del mundo para hablar sobre su vida.

Todo comienza así:

Se sienta en primera fila. Música de órgano. Cuando se abre el telón, la muerte ya está en medio danzando. Llevará traje negro con huesos y guadaña.

- **Muerte:** Yo soy la muerte que llega a todos en este mundo pasajero, ¿por qué os preocupáis tanto por la vida, si dura sólo un segundo? No existe gigante que escape a mi guadaña, ¿acaso piensas que otros morirán y te quedarás vivo? Aunque seas fuerte, alguna enfermedad acabará contigo antes o después. ¿Crees que por ser joven te escaparás de la vejez? Cuando menos lo esperes te llevaré conmigo a la tumba. Haced el bien antes de morir.

Todos los personajes estarán sentados en primera fila. Tras la sentencia se retiran por un sitio u otro, por detrás del decorado.

- **Predicador:** (*hábito de fraile con capucha y sin cara*). Señoras y señores, la experiencia demuestra que todos hemos de morir, ese es nuestro destino, sea el Papa, el rey, un banquero, una duquesa. Esforzaos por hacer el bien, que de nada valen los tesoros y riquezas cuando la muerte nos siega la vida.
¡Llorad vuestros pecados y confesad las culpas! ¡Empezad ya, pues la Muerte prepara su danza, a todos nos va a llamar para bailar con una triste canción!
- **Muerte:** A esta danza mortal venid todos los nacidos del mundo, el que no quiera venir, que sea obligado a la fuerza.
Llama a dos chicos jóvenes.
A mi baile traigo a estos jóvenes tan guapos. De nada les valdrán sus trajes, maquillajes, exclusivas ni operaciones de cirugía. No pueden escapar de mí. Yo los haré feos y aburridos; en vez de exclusivas les daré sepulcros podridos, llenos de gusanos. (*Les da con la guadaña*)
Pero quiero llamar al Papa, que es el más grande. Yo te haré pasar un mal rato.
- **Papa:** ¡Pobre de mí, qué cosa más horrible! Con lo importante que yo soy, con mis palacios y no puedo escapar de la muerte. ¡Ayúdame, Jesucristo!
- **Muerte:** Que no se enfade el Papa por bailar en mi danza. Muchos pecados tiene la Iglesia: hicisteis cruzadas para matar a la gente en nombre de Cristo; quemasteis a gente inocente en la Inquisición; estuvisteis en contra de la ciencia; habéis apoyado más a los ricos que a los pobres; habéis ocultado pecados inconfesables. Por todo ello, ahora morirás y pagarás tus culpas. (*Le da con la guadaña*)
¡Danzad conmigo, Madre Teresa!
- **Madre Teresa:** Vengo con respeto ante la Muerte, a esperar su justa sentencia.

- **Muerte:** De todos es conocida tu labor por los pobres de Calcuta. A ti te respeto y dejo a Dios que premie tu bondad sentándote en el lado de los santos. (*Le da con la guadaña*)
¡Que dance conmigo el emperador del mundo!
- **Presidente de EEUU:** Tengo miedo de la Muerte, aquí los marines no me pueden defender.
- **Muerte:** Hombre poderoso, aquí no te defenderán tus misiles. Has sido cruel y has explotado a los pueblos débiles, los has llevado al hambre y la ruina. Has llenado el mundo de armas y de guerra. No has usado tu poder para ayudar a América del Sur, ni a África; sólo has ayudado a las multinacionales carroñeras. Muere por ello y paga tu culpa. (*Guadaña*)
¡No tengas miedo terrorista y baila como los demás!
- **Terrorista:** ¿Dónde están mis compañeros y mis coches bomba? ¿Y la sociedad que apoyaba mis atentados y los abogados que defendían mis crímenes? ¡¡Estoy solo!!
- **Muerte:** Lloras como un cobarde ahora que nadie te protege, pero los niños, las mujeres y gente inocente que mataste con tu locura no te daba lástima. Sois una plaga perversa y diabólica, los de la eta, los chechenos, los integristas musulmanes, aunque tengáis razones justas, ¡nada justifica matar! Entra en el infierno y paga lo que has hecho sufrir. (*Guadaña*)
Llamo a mi danza a una madre y a un padre.
- **Madre y padre:** Con respeto y temor estamos ante ti, descubre nuestras vidas ante el mundo. Nuestra defensa son los hijos y nietos que hemos criado para Dios.
- **Muerte:** No temáis, pues Dios ha visto con buenos ojos vuestras obras. Ya sois viejos y os toca morir. Habéis sido generosos y pacientes con vuestros hijos, cariñosos con los nietos. A veces vuestros castigos fueron duros, pero Dios sabe que el trabajo de padres es muy difícil hoy día con tantos peligros y tentaciones. ¡Que los padres y las madres participen de la gloria de Dios! (*Guadaña*)
¡Baila alrededor de mí, traficante!
- **Traficante mafioso:** ¡Qué miedo! Nunca pensé que me iba a ver en una danza macabra. Ya siento el frío de la muerte.
- **Muerte:** ¡Tiembla y danza maldito! Te has enriquecido con el vicio y la corrupción. Has sembrado la enfermedad y la destrucción y ahora recogerás el fruto del desprecio. (*Guadaña*)
¡Que venga enseguida el banquero tirano!
- **Banquero:** Yo creo que es absurdo abandonar mis finanzas, mis empresas y mis acciones de bolsa para acudir a tu negra danza. ¡Qué pérdida de tiempo! Yo quiero hacer préstamos y ganar dinero, doblar mi fortuna.
- **Muerte:** Usurero sanguinario y codicioso. Distes la espalda a la Humanidad y sólo has dedicado tu vida a ganar dinero y honores. Ni un minuto concediste a calmar el hambre de tus hermanos. Al final, nada te llevas a tu tumba, llegas con las manos vacías. Has hundido países y familias con tus intereses y manejos capitalistas. ¡Húndete en el infierno de los avaros! (*Guadaña*)
¡Ven tú, artista, y no te pongas triste!
- **Artista:** En muchas obras de teatro interpreté el papel de muerto, pero nunca pensé que llegaría mi hora de morir de verdad. Mi vida dediqué al teatro, a despertar en los hombres la fantasía, la sensibilidad y el deseo de ser mejores.
- **Muerte:** No temas porque tú eres el elegido de Dios. Quitate la máscara. Quien pone amor en el mundo eso recibe al final. Dame la mano y entra tranquilo en el reino de la luz. (*Guadaña*)
¡Ya danza el periodista gritón y lengualarga!
- **Periodista prensa rosa:** Yo sé los pecados y defectos de todo el mundo, soy como Dios: lo conozco todo. Nadie puede hacerme daño porque descubriré sus secretos íntimos.
- **Muerte:** Por creerte como Dios pagarás caro tu error. ¿Te crees digno de juzgar y criticar la vida de los demás? Has convertido la vida en un circo de lodo y perversión; no has respetado lo humano y lo divino. El periodismo en tu boca y en tu pluma es un basurero. El tribunal de Dios, que sí conoce los secretos de tu corazón, sabrá darte tu merecido. (*Guadaña*)
¡Contigo quería yo bailar, magnate de los laboratorios farmacéuticos!
- **Magnate:** Te ruego que tengas piedad. Fíate de mí y déjame arreglar el mal que he hecho.
- **Muerte:** Tu tiempo se ha acabado y el saldo de tu vida es negativo. Inventáis fórmulas y medicinas que vendéis muy caras; no ayudáis para atajar el sida y otras enfermedades en el tercer

mundo; sois sanguijuelas sin escrúpulos que os aprovecháis del dolor y la enfermedad para hacer negocios. Pasa por mi guadaña que ahora vas a sufrir tú. (*Guadaña*)
¡Pasa tú, profesor, a ver qué me dices!

- **Profesor:** Por fin te encuentro, amiga. Llévame contigo a ver si es más fácil dar clase a los demonios que a los alumnos de Sedaví.
- **Muerte:** Profesor que has dedicado una vida de esfuerzos a convertir los niños en hombres y mujeres de provecho. No te preocupes, a partir de ahora darás clase a los ángeles del cielo. (*Guadaña*)

A todos los que no he nombrado, les mando que vengan aquí a toda prisa. No tolero excepción ni negativa. Los que hayan hecho el bien tendrán gloria, y los que al contrario, serán condenados.

EPÍLOGO

Con diapositivas que se proyectarán sobre las sábanas blancas que cubren a los personajes. Las diapositivas se pasan muy rápidamente y sin parar mientras se dice el epílogo. Lo dicen todos los que están en la primera fila (representantes de la Humanidad)

Pues nuestra muerte es segura, trabajemos con la conciencia limpia. Intentaremos ser felices, aunque la Muerte nos meta en su danza en cualquier momento.

*Salen todos y danzan alrededor de la Muerte, los de detrás del decorado y los de la 1ª fila vestidos de fantasma con sábanas (que es donde se proyectan las diapositivas)
Música Heavy Iron Maden, J. Mason, Mortal Death...*

9.2.5.2. Claves para su comprensión y montaje.

UN RETO: RECUPERACIÓN DE UNA OBRA CLÁSICA

(Cutillas, V., Morató, P. y Rizo, M., 2003, 24 a 28)

INTRODUCCIÓN.

Durante los dos últimos cursos nos hemos planteado la escritura de obras dramáticas como un trabajo más dentro de la optativa de Dramatización y Teatro, lo que nos ha llevado a un tipo de obras en las que los personajes y los registros lingüísticos adoptados han estado más cerca de la realidad cotidiana del alumnado que de la literatura. Siempre nuestro interés ha sido trascender el marco de lo estrictamente técnico-teatral para educar en valores. Así, en nuestra primera obra, hecha con los alumnos, reflexionábamos sobre la institución educativa; en la segunda, sobre los medios de comunicación como espejo de la sociedad y en la tercera, valorábamos el esfuerzo personal como medio de consecución de metas propias.

Este curso escolar, el Departamento, se propuso ampliar el número de obras. Elegimos el momento de la tercera representación en la época del carnaval y el texto para trabajar “Las Danzas de la Muerte”, ya que éstas, tradicionalmente se danzaban en esta época, como reflexión a los

excesos producidos por esta fiesta y emparentadas con el pesimismo de finales de la Edad Media. Además, nos sumábamos con esto a la recuperación de representaciones, en fechas señaladas, de obras de temática religiosa que se ha venido produciendo de un tiempo a esta parte (como ejemplo: la tradicional representación “El Misterio de Elche” y su importante recuperación en las últimas décadas).

Con estas premisas claras nos marcamos dos objetivos:

1. Trabajar el lenguaje literario a través de textos.
2. No olvidar los valores que han sido siempre una de nuestras más claras tendencias. Trabajaríamos aquí el sentido de la trascendencia.

Conscientes de que todo esto les iba a costar mucho, planteamos una serie de actividades previas, con la finalidad de que el alumnado comprendiera este tipo de manifestaciones dramáticas.

1.– Del presente al pasado.

Cualquier profesional que emprende una tarea ha de valorar qué saben los alumnos del tema que van a trabajar, por eso la primera pregunta que nos hicimos fue: ¿entienden ahora el concepto de trascendencia? Y, de ser así: ¿cómo lo entienden?

Tras un debate con los alumnos llegamos a las siguientes conclusiones:

1. Por la etapa evolutiva en que están inmersos, para ellos no existe este concepto; su futuro es el inmediato fin de semana.
2. Les cuesta reflexionar sobre su conducta porque, en general, son receptores pasivos de los castigos impuestos por profesores o padres.
3. No son conscientes de la crisis actual de valores morales. En la actualidad ya no tiene sentido arrepentirse y expiar culpas puesto que ha desaparecido la figura de Dios como el gran premiador o castigador. Y por lo tanto, al desaparecer el sentido de la trascendencia. Y, aunque nuestro objetivo no era, evidentemente, que volviésemos a la expiación de las culpas y al uso del cilicio, sí queríamos que fuesen capaces de reflexionar sobre su libertad, los límites de la misma y aceptar la responsabilidad de las consecuencias de sus actos.

A partir de todas estas conclusiones a las que llegamos tras la evaluación inicial, nos pareció interesante la elección de este tipo de texto literario porque en él se evidenciaba la crisis que tuvo lugar en el S XV como época de transición entre la visión del mundo medieval y el renacentista. La causa de esta visión pesimista fue la crisis económica y demográfica que produjo la peste negra. Al igual que, en la actualidad, vivimos una época de cambios, convulsa, de interrogantes, de dudas, de

crisis económica, de luchas de poder. La muerte para nosotros tiene los mismos o parecidos efectos negativos que para los humanos del S. XV. Todo esto nos conduce a no tener puntos de referencia unívocos, sobre todo entre nuestro alumnado.

A todo esto, se añadía la dificultad de que los adolescentes entendiesen, no sólo el texto, sino también la idea que queríamos transmitir. Para hacer frente a todas estas trabas programamos una serie de actividades previas a la lectura y representación del texto, con la finalidad de hacer nacer la motivación y el interés por el tema.

Las actividades consistieron en:

1. Trabajos de documentación en prensa sobre los siguientes temas: personajes poderosos económicamente que han sido procesados o denunciados por su corrupción, noticias que tuviesen que ver con cualquier tipo de discriminación (racial, sexual...), búsqueda de cualquier género periodístico relacionado con el tema del atentado contra la salud pública (sobre todo referido a drogas, ya que de esta forma aprovechábamos todos los trabajos realizados durante este curso escolar en el que se llevaba a cabo en el centro una campaña global sobre este tema).
2. Grabación en vídeo de atentados terroristas, desastres ecológicos y de guerras. Acompañamos esto con una sesión de vídeo–forum sobre la película “Johnny cogió su fusil”.
3. Preparación de un dossier informativo sobre el contexto histórico, cultural y literario de las “Danzas de la Muerte”, con una serie de ilustraciones y diapositivas por medio de las cuales se podían visualizar las imágenes que iban a representar obtenidas de Barceló “El infierno de Dante” (publicado por El Círculo de Lectores).
4. Trabajo en clase sobre el texto de la obra para adaptar los personajes a la época actual, de esta forma nos acercábamos a su cotidianeidad, eligiendo aquellos que fuesen representativos de los estamentos sociales de hoy.

2.– Encontramos el punto de contacto entre el ayer y el hoy.

En el S. XV, las clases más desfavorecidas sólo tenían como vía de escape estas representaciones satírico–burlescas y alegóricas en las que ponían en entredicho las actuaciones de los poderosos. Era una compensación ante la opresión y las grandes desigualdades sociales existentes. El poder igualatorio de la muerte era como una catarsis para el pueblo.

A nuestros alumnos les costaba mucho entender estos conceptos, hasta que caímos en la cuenta de que en la sociedad valenciana tenemos un ejemplo de la sátira que utiliza el pueblo para evidenciar los defectos o actuaciones que no se comparten desde diversos estamentos sociales, ya

sean públicos o privados: Las Fallas. Es decir, el poder igualatorio de la muerte en el S. XV tiene su homónimo en los monumentos falleros. Toda la crítica que se vierte en ellos cumple la misma finalidad que cumplían aquellas representaciones, aquellos morían en el escenario y estos mueren pasto del fuego. Se hace justicia poética, es lo que se ha venido en denominar: “La democracia de ultratumba” en las danzas y “el fuego todo lo purifica” en las fallas.

3.- **Cómo romper la monotonía de un texto que no está claro que fuese escrito para ser representado.**

Hasta este momento hemos hablado durante todo el artículo de la representación de las danzas; pero en realidad, los estudiosos, entre los que se cuenta Lázaro Carreter, dudan de que este tipo de obras se escribiesen para ser representadas basándose en que, a pesar de las posibilidades dramáticas que tenían, su composición estrófica era muy rígida, estaba falta de auténtico diálogo y contaba, además, con un gran número de personajes; todo ello les lleva a la conclusión de que estaban escritas con la única finalidad de que sirviesen para la lectura o bien para la danza porque la danza jugaba un papel relevante en la concepción medieval del universo, sobre todo, en el movimiento de las esferas. Constituía una manía en esta época, una especie de histeria epidémica que era común a todo el occidente europeo. Si unimos todo ello a la certeza de que durante la Edad Media la tradición oral ha dejado textos en los que el carácter dramático se advierte pero que no está claro que se representasen, nos encontramos ante un dilema y dificultad añadida a nuestra empresa.

Era necesario romper la monotonía y crear dinamismo. Nos pareció conveniente mantener la estructura de la obra y conseguir un efecto más vivo a través de los recursos técnicos con los que actualmente contamos.

De esta forma **la estructura** fue la siguiente:

1. Sale la muerte y recuerda que todos hemos de morir.
2. Llama a diversos personajes con los que dialoga. A diferencia de las obras del S.XV, no los llamábamos de acuerdo con la más estricta jerarquización medieval (en orden decreciente las máximas autoridades eclesiásticas y civiles), sino como eligieron nuestros alumnos, el orden de importancia lo marcaron ellos (por ejemplo: dejaron para presentarse ante la muerte en último término al director del instituto de nuestro centro porque querían que fuese el personaje que quedase fijado en la memoria de los espectadores).

Los personajes a los que eligieron llamar para enfrentarse con la muerte fueron: un terrorista, la madre Teresa de Calcuta, el Papa, un padre y una madre, un magnate de los laboratorios farmacéuticos, el presidente de los EEUU, un artista, un banquero, dos chicos jóvenes y guapos y el

director del instituto. Cada uno de ellos representaba un estamento de la sociedad en la que viven y así se cuestionaba: la prepotencia de la gente que cree que puede justificar todos sus actos en aras a un ideal impuesto, la irresponsabilidad de aquellos que matan por conseguir sus fines, la avaricia de quien quiere acumular riquezas a toda costa olvidando a la gente más necesitada, la incongruencia de quienes se dedican a la investigación de fórmulas químicas para combatir enfermedades y luego las venden a un precio inalcanzable; y junto a esto, valorar a los que dedican su vida a los demás sin esperar nada a cambio, la labor de la educación con los hijos y con los alumnos y el trabajo de provocar una sonrisa y hacer soñar a la gente.

Trabajo de preparación de los distintos personajes: fue una tarea bastante ardua porque, por iniciativa de los propios alumnos, empezaron a surgir ideas muy diversas sobre cómo tenían que enfocar cada uno su papel. En su afán por acercarse a la realidad salían a veces ideas disparatadas y escatológicas que hubo que limar entre todos, pero el resultado final estuvo bastante acorde con la interpretación que se eligió para cada uno de los personajes, sin perder el sentido global de la obra. Ponemos como ejemplo a la Muerte que interpretó su papel como si fuese un “pasota” y su danza con los distintos personajes llamados a escena consistía en bailes modernos “tipo Heavy” acompañados con música de esta misma tendencia. El resultado fue satisfactorio, tanto para los actores como para los espectadores.

El decorado: conseguimos que fuese impactante y espectacular, ya que no sólo se prepararon los decorados diferentes en el escenario para dos momentos de la obra (citación de los personajes y danza final), sino que también se dispusieron tres transparencias en el salón de actos (confundidas entre los espectadores) colocadas estratégicamente, de forma que, en un momento determinado de la obra se encendían las tres (una al fondo del salón y las otras dos en los laterales) y producía un efecto sorprendente entre el público por lo novedoso. Esto, además, nos ofreció otra ventaja; alumnos que en otras obras se portan como pésimos espectadores amparándose en el anonimato de la oscuridad, en esta obra no pudieron porque la luz de las transparencias los delataba: todos estaban a la vista.

Destacar también de los decorados que el preparado para la danza final se realizó colocando trozos de papel continuo que colgaban del techo y se dejaban caer en el momento de la danza. Estas tiras de papel blanco servían de fondo para la proyección de diapositivas “ad hoc”.

La iluminación fue otro de los elementos a nuestro alcance con el que experimentamos para conseguir darle mayor dinamismo a la obra. Así, la muerte hacía su aparición por el fondo del salón de actos y, seguía sus pasos una luz encañonada por dos linternas en movimiento que la acompañaban a través de todos los espectadores hasta que subía al escenario para su primer parlamento con el público.

Diferentes focos de colores daban, desde proscenio, un haz de luminosidad al escenario que iba cambiando de colores muy fríos a muy calientes hasta que quedaba todo el escenario a oscuras. En ese momento se encendía la luz ultravioleta (utilizada para el teatro negro, sobre el que ya hemos escrito un artículo en esta misma revista). Esta luz hacía que reflejasen sólo aquellos elementos preparados en el decorado con pintura de este tipo, así resaltábamos en cada momento lo que nos interesaba para crear climas diferentes: luminosidad con colores fríos para el cielo cuando los llamados eran salvados, oscuridad con colores calientes para el infierno cuando eran condenados. La luz de teatro negro aparecía en la danza final dando paso a las sombras de los condenados (que se vislumbraban detrás de los papeles continuos colgados del techo) y a las diapositivas que se veían reflejadas en los mismos.

Es altamente recomendable la realización en los centros escolares de actividades encuadradas en el epígrafe de “teatro de sombras corporales” por la clara labor de desinhibición –a la par del desarrollo de la creatividad y de la expresión, fundamentalmente, de la corporal– que se puede ejercer tras su práctica. Fue una importación de Oriente hacia Europa durante la segunda mitad del siglo XVIII, llegando a España –y más concretamente, a Cataluña– gracias a las compañías italianas y francesas que difundieron sus técnicas.

Con la sola ayuda del propio cuerpo, los efectos expresivos conseguidos en las sombras son numerosos. De ahí toda la tradición de sombras chinescas en base a juegos de manos. Ya en el siglo IV a.C., en el Mito de la Caverna de Platón se nos presentan las sombras como indicadores de la realidad que no son ellas, pero que suponen el continuo recuerdo y referencia de esa realidad del ser. El teatro de sombras –como con el de títeres– posibilita la expresión total del niño mediante un lenguaje de luces, sombras, movimiento, expresión corporal, voz, música... Podemos realizar un doble trabajo. Uno previo consiste en un estudio de las sombras proyectadas, sin pantalla, viendo al que las proyecta, fijándonos en nuestra propia sombra. En esta fase podemos trabajar lo que son las sombras, los que cambian de frente y perfil.

Tendremos que tener en cuenta:

- Dimensiones de la pantalla. Foco de luz y distancia entre ambos.
- Definición de los personajes. Tipo de silueta. Tipo de articulaciones. En negro o con color. Materiales en que serán realizados. Intervención o no de siluetas corporales.
- Elementos auxiliares. Elementos que permanecerán fijos en la pantalla. Elementos móviles que no son personajes. Cómo estarán realizados.

Las dimensiones de la pantalla están en función del número de participantes y de la utilización o no de sombras corporales. En el caso de utilizar sombras corporales, la pantalla deberá

ser grande y llegar hasta el suelo. Un buen tamaño puede ser el de una sábana grande. El foco de luz. Lo mismo ocurre con la pantalla, la luz que la ilumina puede ser de varios tipos. Dependerá de qué sombras nos interese hacer. Nos fijaremos en tres fuentes de luz: el proyector, los focos y la bombilla o la vela. El trabajo de expresión corporal tras la pantalla de disfraces, los juegos de reconocimiento... son interesantes a cualquier edad y pueden resultar muy útiles en el estudio de las sombras.

Se impone el partir de un guión. Este guión puede llevar a dos tipos de representaciones: una corporal y otra con figuras. Tras el guión viene la realización de los elementos necesarios: pantalla, luces, fondos, figuras. Si el teatro de sombras se hace con figuras, se necesitarán listones, hilos o varillas para darles movilidad y sujetarlas. Para fabricarlas usarán cartulinas, cartón, madera, acetatos y plásticos, rafias, estopas (para barbas, pelo, bigotes), telas, alambres, grapas...

Ayuda de otros departamentos: como siempre, intentamos abarcar en nuestros espectáculos a profesores de otras disciplinas académicas que nos ayudan y colaboran con nosotros en el montaje de las obras; así conseguimos un contacto muy directo con otros miembros del claustro ofreciendo trabajos interdisciplinares. En esta ocasión fueron: Departamento de Ciencias Sociales, que preparó las diapositivas tanto para los paneles mencionados como para la danza final; Departamento de Plástica y Visual, que ayudó en la preparación de los decorados; Departamento de Música, que grabó las obras que se necesitaban para la representación, aconsejándonos las más adecuadas para cada escena; Departamento de Tecnología, que arregló el equipo musical y, por último, el propio Departamento de Lengua Castellana, ya que se implicaron todos los profesores de la asignatura para preparar y analizar el texto literario en las clases.

4.- Conclusiones.

Tras todo el trabajo realizado, tanto de preparación previa como de ensayos, llegamos a una serie de conclusiones, a saber:

- 1.- Para aproximar un texto literario clásico a los alumnos es necesario un trabajo previo intenso.
- 2.- Uno de nuestros objetivos era mostrarles otro tipo de lenguaje, bastante distante del actual, y lo conseguimos sin perder el registro literario.
- 3.- Que las personas no son tan diferentes de las de otras épocas ya que comparten sentimientos comunes y que el lenguaje es la manifestación formal de muchos aspectos de la concepción del mundo.

5.- Evaluación del trabajo.

Por parte de los Directores. Hemos de reconocer, en principio, que la negativa inicial de nuestros alumnos a representar algo que no consideraban cercano nos sembró de dificultades y dudas el camino. El alumnado consideraba la obra “cosa de profesores”; con excesiva moralina y con un tono moralizante al que, en absoluto, están acostumbrados, no la entendían; no eran capaces de ver el montaje en su conjunto; la consideraban aburrida y repetitiva; había un rechazo hacia el lenguaje por considerarlo totalmente obsoleto. Ellos insistían en que sus gustos iban en otra dirección: la diversión sin reflexión, la tendencia a lo escatológico, morboso y grosero, al estilo de la más pura TV basura.

Nuestro objetivo, sin embargo, había sido desde el comienzo apartarlos, en la medida de nuestras posibilidades, de estas influencias que nos parecen nocivas y, aunque no tuvimos todo su entusiasmo, finalmente, gracias a nuestro tesón, constancia y motivación conseguimos que el resultado fuera hasta cierto punto satisfactorio. Al menos, estamos seguros de que han aprendido que hay otra realidad más allá de un lenguaje vulgar y de unas relaciones faltas de respeto que impone la sociedad contemporánea en algunas de sus manifestaciones.

Por parte de los alumnos. Su valoración fue positiva, sobre todo cuando comprobaron que los espectadores se reían y se integraban en la trama de la obra. Uno de los aspectos que valoraron más positivamente fue su trabajo como actores; es decir, la interpretación que hicieron de los distintos personajes que, aunque eran papeles más formales y más literarios fueron comprendidos por el público gracias a su trabajo en la creación de los mismos.

Otro de los aspectos valorados positivamente fue el montaje realizado, destacando las transparencias colocadas entre el público y los paneles de la danza final con proyección de diapositivas.

Por parte de los espectadores. La reacción del público nos sorprendió gratamente porque conectó con la idea que queríamos transmitir: muerte a todo lo que nos parece negativo. Y aplaudían cuando la muerte segaba la vida de los que no representaban ningún valor positivo. Es cierto, que una de las críticas más repetidas fue la rigidez de la estructura, aunque matizaban que esto quedaba mitigado por el montaje tan espectacular.

9.2.6. Martes de Carnaval.

TÍTERES, VALLE-INCLÁN Y CARNAVAL (*Mansanet, R. y Cutillas, V., 2004, pág.25*)

Un poco de historia

Según dicen los entendidos del tema, la palabra *títere* tiene origen onomatopéyico relacionado con el ruido de los pitos (ti,ti,ti...) que emitía el cómico escondido detrás de ellos. Así también, la palabra *marioneta* sería un diminutivo de María, la Virgen. La palabra *guiñol* es francesa y se refiere a los guiños de los títeres al público.

“El títere es un arte plástico y dramático que forma parte del teatro popular”

(Lloret ,J, 2001, 32)

En los actos mágicos y mímicos del hombre prehistórico están presentes los títeres, así como el uso de máscaras, disfraces e ídolos. Los chinos usan de ellos desde siempre, así como en Egipto y la India.

“El teatro de títeres apareció a orillas del Ganges como manifestación del arte y la religión” (Romera, J. 1992, 220).

En Japón existe un teatro de títeres llamado el Bunraku. Los muñecos javaneses ofrecen y merecen un especial interés. En Norteamérica y los países del Este tienen bastante pujanza e innovación. Platón y Aristóteles aluden a ellos y en Roma había marionetas populares. Los juglares se sirvieron de ellas para narrar cantares de gesta. La religión cristiana las introdujo en el culto en las imágenes articuladas de Cristos, Vírgenes y Santos que movían cabeza y/o brazos. Este teatro llegó a España con los árabes. Se hacían obras dramáticas con marionetas al aire libre. La Inquisición llegó a intervenir contra titiriteros, que poco a poco, se emanciparon de la tutela eclesial y empezaron a criticar al poder establecido.

En América los indios utilizaban títeres en sus ceremonias, pero: *“Los títeres modernos entraron en América de la mano de los titiriteros españoles que venían , por ejemplo, con Hernán Cortés”* (Cañas, J. 1994, 220)

Muy famosos fueron en los siglos XVI y XVII los títeres ambulantes, como se lee en los capítulos XXV y XXVI de la segunda parte del Quijote:

“Obedecieronle don Quijote y Sancho, y vinieron donde estaba el retablo puesto y descubierto, lleno por todas partes de candelillas de cera encendidas, que le hacían vistoso y

resplandeciente, se metió maese Pedro dentro dél, que era el que había de manejar las figuras de arteficio, y fuera se puso un muchacho, criado del maese Pedro, para servir de intérprete y declarador de los misterios del tal retablo: tenía una varilla en la mano, con que señalaba las figuras que salían”.

Los personajes de algunas obras de Valle-Inclán se prestan especialmente para ser representadas con esta técnica, por su esperpentismo y caricatura, como sucede por ejemplo en *Martes de Carnaval* (Romera, J. 1992, 238). Bajo la influencia de la Comedia dell'Arte italiana, los titiriteros formaron parte de compañías ambulantes (Pulchinella, etc.). En el Siglo XVIII los ilustrados introdujeron las ópticas, fantasmagorías, sombras chinas y linternas mágicas. En el siglo XIX, el títere entra en crisis y queda relegado al mundo rural e infantil. La alfabetización lleva pareja la pérdida de tradición oral. Las misiones pedagógicas de Cossío, La Residencia de Estudiantes, Lorca, Casona, Alberti, Buñuel, recorrieron los pueblos haciendo títeres y dándoles categoría artística. Así surgieron *Currito* y *Cristobita*. Con la llegada de la Democracia hay una renovación plástica y el panorama es alentador.

Actualmente en España existen bastantes compañías dedicadas a los títeres y marionetas,; salas específicas, espectáculos callejeros y festivales intentan recuperar al público adulto. En la Comunidad Valenciana, trabaja desde antiguo, en Alcoi, el *Tirisiti* cuadro navideño que se representa por esas fechas. Trabajan, además, compañías como *La Carreta*, *Teatro del Sol*, *Cáscaras*, *Volantins*, *Bambalina*, *Lluerna*; Salas como *Marionetario*, *La Estrella*, y festivales como *Festitíteres* en Alicante. Así mismo, contamos con el MITA (Museo Internacional de Títeres de Albaida), ubicado en un palacio de Albaida (Valencia) y muy didáctico. Citar también, el Centro de *Documentación del Títere en Bilbao* y las ediciones de *Teatro Arbolé*, en la colección *Titirilibros y Libritíteres*.

Valor pedagógico del Títere.-

El títere es un muñeco y algo más, es un personaje teatral que expresa un contenido estético, emocional, didáctico, de evasión, ternura, de relación humana, etc... Los humanos ponen su voz y facultades para simular vida en ellos.

“La marioneta tradicional se sitúa entre la feria y el culto. Tiene carácter de animador de muchedumbres, receptáculo de historias y libro de imágenes” (Vallón, C. 1984, 114)

El títere es un excelente recurso didáctico que agrupa varios lenguajes artísticos. Es un medio global de expresión, implica trabajo de grupo y cooperación. Ofrecen *“un canal de comunicación que se basa menos en la expresión racional que en las imágenes y emociones”* (La Pera, SI, 1987, 19)

Los títeres pueden servir como elemento puente entre el profesor, los alumnos y el público. El lenguaje propio del títere es el movimiento, mezclado con la exageración, el estacazo, las incoherencias, el lenguaje onomatopéyico, el campo sonoro, la risa, el grito, el llanto, el miedo, la crítica, *“un espacio ideal para lo mágico y el desafuero”* (Alacho, L. 1987, 32)

De cualquier actividad escolar se deriva una función terapéutica, así como el maestro tiene que influir en la salud mental de la clase y eso ya es una función terapéutica. Nuestra labor de profesores es que los títeres cumplan su función psicológica, terapéutica y educativa. *“Son medio de proyección, expresión y alivio y son reflejo del mundo secreto del niño”* (Tejerina, I. 1994, 180)

Objetivos didácticos principales serán: (Alonso, M.C. y Gallego D.J. 1993, 32)

Enseñarles a usar sus facultades dinámicas, su habilidad motora y muscular

Desarrollar su habilidad vocal, educar la voz, la dicción clara

Desarrollar la imaginación y la creatividad.

“ayudarles a salir de su mundo maravilloso y descubrir lo maravilloso del mundo real” (Signorelli, M. 1963, 95)

El títere ayuda a que el mensaje llegue con alegría al espectador juvenil y es muy económico. Según la especialista valenciana Empar Claramunt (1996, 59 a 62) se observan tres fases entre el títere y el escolar:

1.- Etapa de formación: En educación Infantil; movimiento, sorpresa, componente plástico superior a la narración.

2.- Etapa de expresión: En Educación Primaria; el títere es su amigo, confidente, canaliza su agresividad.

3.- Etapa de espectáculo: Primer ciclo de Secundaria, distanciamiento de los títeres. Los adolescentes desean parecer adultos y aquello les parece infantil. Puede ser que falten temáticas apropiadas o no haya infraestructura en el centro.

Clases de Títeres.-

Se podría establecer una distinción entre figuras movidas por hilos, la marioneta, y el títere, que se mueve gracias al titiritero. Son, ambos, muñecos hechos de madera, papel maché, tela... Los brazos y piernas suelen ser móviles. Se accionan mediante hilos y varillas o diversos mecanismos, simulando movimientos humanos. Los hay manejados desde arriba o desde abajo, de guante, de manopla, de percha, de varilla, de palo, de dedos, de eje. Los más fáciles de construir y manipular son los títeres.

SISTEMAS DE MANIPULACIÓN

Técnicas de manos: Técnicas simples: Marioneta de Barra (manipulación desde arriba)

Marioneta Varilla (manipulación desde abajo)

Técnicas combinadas: Barra----- Tailandesa

Varilla ----- Marota

Hilo ----- Pupi siciliano

Otras

Pértiga ----- Títere de pértiga

Varilla ----- (manipulación desde abajo)

Manipulación con actor integrado:

Técnicas simples:

Títere de guante: Con funda (manipulación desde abajo)

Sin funda (manipulación desde abajo)

Con guante (manipulación desde abajo)

Marote: Una o dos manos (manipulación desde abajo)

Títeres dedal: Cabeza de cinco dedos (manipulación desde abajo)

Finger Puppets: Dedos corazón e índice (Manipulación desde arriba y sobre Superficie horizontal)

Técnicas combinadas:

Marionetas japonesas: (Manipulación a la altura de tres manipuladores conjuntos)

(Ñaque Nº 12, 1991, 9)

Construcción del teatrino, los títeres y la historia.-

El muñeco es el verdadero personaje ante el público. El títere debe contar historias que sean expresión del actor y el espectador niño y adolescente. Así serán más auténticos. Es un medio global e interdisciplinar de expresión que no se puede desligar de la literatura, la expresión corporal y el trabajo rítmico. Existen tres procesos muy ligados: creación de la historia, creación plástica y representación dramática. Además supone un trabajo de expresión oral, musical y gestual.

En el área de plástica aumenta su conocimiento de materiales, su resistencia, ligereza... Permite inventar artefactos que exigen destreza. Hay búsqueda de efectos de luz y sombras (matemáticas y física). En el área de lingüística afirma el habla, primero con espontaneidad y luego

con un hilo temático. En la socialización cualquier reto aumenta la confianza y la solidaridad con el grupo (Claramunt,E. 1996, 62-63)

“El lenguaje ha sido estereotipado y maniqueo. El físico del muñeco expresa su carácter y su moral” (Angoloti, C. 1990, 134)

Sobre el conocimiento de la historia y la identificación con el personaje se va creando el texto a medida que se actúa, o se puede también hacer labor previa de creación. Podemos tomar pie de cualquier área que se trabaje durante el curso conocer la obra de un autor o cualquier centro de interés, o usar una experiencia conjunta. Lo que interesa es la adaptación del texto y su memorización. Es un trabajo colectivo, historia elaborada o recreada por todos. Debe haber sorpresa y emoción. Los trabajos realizados son:

Guión: a partir de una historia. Escribirlo y caracterizar personajes

Construcción de títeres (cabeza, soportes, vestuario), espacio escénico,
decorados.

Sonido: música y efectos.

Luces y proyecciones

Elección de actores y ayudantes

Cuando tenemos esto claro la historia ya está dividida y temporalizada. Para crear el muñeco y su carácter debemos fijarnos en sus rasgos dominantes, físico, sexo, edad, altura, época, peinado, vestuario, si es burlón, risueño, autoritario, ingenuo. La voz debe ser natural, pero con sus connotaciones. Y, claro, todos los muñecos no se mueven igual.

Históricamente los titiriteros iban cargados con sus títeres y su teatrino, este es básicamente el lugar tras el que se oculta el titiritero, y una embocadura por donde aparecen los títeres. Se usa sobre todo para los títeres manejados desde abajo. Estos decorados suelen ser sencillos. Lo importante es la complicidad con el público y la ambigüedad. Puede haber decorado fijo, cambiante o ausencia de decorado. Lo normal, si lo hay, es que se fabrique con papel, tela, cartón o marquetería.

Experiencia didáctica.

En el I.E.S. Sedaví (Valencia) hemos llevado a cabo un proyecto que surge a raíz de una línea de trabajo multidisciplinar desarrollada en cursos anteriores. Debido al interés que produjo en toda la Comunidad docente, no sólo participaron alumnos y profesores del Centro, sino que fueron invitados el AMPA, el Casal Jove de Sedaví, los I.E.S de Alfafar y Benetusser, además de los alumnos del tercer ciclo de Primaria de los cuatro colegios públicos de Sedaví. Esto supone hacer un

mínimo de dos representaciones y una cantidad de esfuerzo organizativo, de energía y de paciencia increíbles.

Dado el éxito de estas actividades y su capacidad integradora, socializadora y sociocultural, hemos decidido ir más allá incluyéndolas en el P.G.A. del Instituto para este curso y siguientes: realización de actividades que potencien el desarrollo cultural de las personas que forman el Instituto y creación de canales nuevos de comunicación cultural con nuestro entorno. Para ello partimos de la consideración del I.E.S. como lugar desde donde se puede, además de aprender, generar y difundir fenómenos culturales de calidad para el entorno geográfico. Y escogimos precisamente los títeres como vehículo de expresión, integración y comunicación.

En este trabajo hemos insistido en estudiar concienzudamente las manos, pies y cabeza, detalles muy importantes para dotar de personalidad a los muñecos. Se hizo hincapié en que la elaboración fuera original y creativa. La forma de la cabeza y la expresión de sus rasgos característicos debían ser sencillos, simplificados, acentuando lo reseñable. Cuanto más exagerados y divertidos, excéntricos etc... mejor.

Secuenciación de actividades.

1.- Trabajo de mesa. Una vez elegida la obra, nos dispusimos a leerla. Les gustó bastante, una vez que comprendieron su significado temático, el vocabulario, la estructura, los personajes, el estilo de Valle, en definitiva. No quisimos renunciar al Prólogo, ni al bululú con su guiñol, aunque sí al epílogo. Así recreamos el texto a nuestra conveniencia.

2.- Investigación sobre los títeres: sus orígenes, significado, tipos, forma de construirlos etc... (el resultado son los folios antecedentes teórico-prácticos, sobre títeres y marionetas).

3.- Fabricación de los títeres y el teatrino: según explicamos después.

4.- Representación de la obra: Tras varios ensayos.

5.- Exposición de los muñecos: En el Salón de Actos y edición del espectáculo en soporte audiovisual.

Técnica y pasos seguidos.

El grupo de Dramatización y Teatro de este curso 2003-2004 es 4º de E.S.O. con 12 alumnos/as, que presentan gran diversidad de predisposiciones y destrezas. No son, claro, profesionales en la realización de títeres, ni es un trabajo monográfico. Es sólo un ejercicio más de la programación de esta optativa.

Objetivos: Investigar formas, volúmenes, el diseño y los materiales. Desarrollar con ello la expresión.

Trabajar interdisciplinariamente e integrar diversos conocimientos.

Integrar la comunidad educativa con el entorno.

Realizar actividades en grupo sin competencia sino en colaboración

Permitir el autoconocimiento de profesores y alumnos en igualdad.

Valorar la expresividad del cuerpo humano

Crear y desarrollar contenidos educativos mediante la representación
y la relación actor/espectador.

Metodología.

El profesor no siempre elige las obras adecuadas para su grupo. Los debates y las puestas en común nos ayudan a elegir aquello que gusta a ambos. Nuestra disposición, como profesores, era elegir alguna obra significativa del teatro español que tuviera algo que ver con el Carnaval, y se prestara a la caricatura del títere. Al fin elegimos *Los cuernos de Don Friolera (Martes de Carnaval)* de Valle-Inclán.

En primer lugar, es muy importante usar unas técnicas para la voz. Hay alumnos con buena voz y dicción, y otros que son un desastre. Recomendamos ejercicios orales, ya que los títeres se expresan por la voz característica.

Hubo que reciclar papel para elaborar la pasta que utilizamos en la elaboración del muñeco. Con hojas de periódico mojadas realizamos la pasta y con cola de empapelar realizamos el trabajo.

Materiales.

Hojas de periódico

Cola de empapelar

Bolas de corcho y globos

Palos de madera: unos gruesos para soporte del cuerpo, otros más finos para el soporte de brazos.

Lanas de colores

Telas de diversos colores y texturas.

Para el muñeco grande: bola de corcho para la cabeza; dos listones de madera de 4 por 4 mm para cuerpo y brazos, bisagras para unir brazos articulados y una gran tela negra para cubrir todo el cuerpo.

Sobre las bolas de corcho y los globos superpusimos capas de papel y cola para que se fuera sujetando, hasta conseguir el volumen deseado. Con incisiones modelamos los ojos, nariz, boca y barbilla. Sacamos punta al palo más grueso que incrustamos en la base de la cabeza sujetándolo con pasta de papel y cola: esto es el cuerpo. Ya seco, le pintamos el rostro; con lana hacemos pelucas que se pegan a la cabeza. El muñeco “Pelo-Pincho” tiene el pelo de pasta de papel en color naranja. Con retales de colores, traídos de casa, confeccionamos el vestuario y con papel de periódico hicimos los patrones para cortar las telas. Una vez hecho, lo unieron a la cabeza y lo pegaron; si quedaba flácido, rellenaban el cuerpo con algodón o papel. Para personajes femeninos usaron granos de uva de cera para los pechos. Algunos usaron manos y pies de viejas muñecas...

Para el muñeco grande se usó la misma técnica. La bola grande de corcho se unió al palo con silicona; los brazos se unieron al cuerpo con bisagras. Con una gran tela negra cubrimos brazos, cabeza y cuerpo, para las manos utilizamos guantes de latex hinchados. Este muñeco no tenía pies, estaba fijado al suelo por soportes y por una alumno sentado en el suelo y oculto que lo sujetaba. Cubrimos el cuerpo con máscaras hechas por los alumnos de 1º de E.S.O. en un Taller de Máscaras, así era más colorido. Este gran muñeco era el Teatrino.

Evaluación.

La representación fue ordenada y con buena dicción, pero el sonido fue deficiente. La deficiente acústica del Salón, y el hecho de estar escondidos hizo que a veces los alumnos-titiriteros bajaran el volumen de su voz. Fue un trabajo muy satisfactorio. Los alumnos de teatro valoraron mucho la autonomía con la que habían trabajado y que la profesora les pidiera consejo ante sus dudas. Se sintieron bastante implicados y con mejor convivencia. Los alumnos mayores valoran que su profesora sepa quedarse en segundo plano y cederles protagonismo.

10. NUESTRAS OBRAS ORIGINALES.

10.1. ¿CÓMO SURGIÓ LA IDEA?

Motivar a los alumnos hoy en la creación y lectura de textos es una tarea que todo profesional de la enseñanza sabe ardua y difícil. En primer lugar, porque los adolescentes están poco conectados con la lengua escrita y mucho con el lenguaje audiovisual pero precisamente, si aprovechamos ese contacto permanente de los alumnos con el mundo de la imagen y lo enlazamos con lo plástico de la expresión dramática, podemos conseguir interesarlos no sólo en la representación y el espectáculo sino también en la producción de textos dramáticos, puesto que en el teatro intervienen elementos tanto plásticos como literarios. Así pues, partiendo de las imágenes que el profesor les puede sugerir (imágenes de su mundo referencial) podemos elaborar con ellos un texto escrito para ser representado. (Cutillas, V., Morató, P y Rizo, M., 2002, 40 a 44)

Con esta idea surgió la metodología de trabajo de nuestro grupo. Somos tres profesores de Educación Secundaria que tuvimos la suerte de compartir nuestras experiencias el curso que el destino nos llevó a un mismo instituto. Los tres sentíamos la preocupación y el entusiasmo por el teatro. Nuestro primer contacto se produjo cuando tuvimos que hablar acerca de la representación de una obra navideña y, entonces, nos dimos cuenta de que teníamos en común no sólo las ganas y el entusiasmo por esta materia sino también las inquietudes y dudas que deben acompañar a todo profesional ante una tarea. Y nos pusimos a trabajar constituyendo un grupo de trabajo, sacando horas de nuestro tiempo libre, haciendo cada vez más asiduas las reuniones y elaborando programas de actuación que luego aplicábamos en clase con nuestros alumnos de teatro, evaluando las experiencias y cambiando aquello que no había funcionado bien. Nos dimos cuenta de que es posible escribir y representar obras y eso es lo que hicimos. Uníamos nuestras actividades que ya teníamos programadas de antemano para nuestras clases a un proyecto de construcción y representación de obras escritas con y para ellos.

En ningún momento los llamamos a engaño, puesto que experimentaron que el proceso de escritura no es un don innato sino que depende de destrezas adquiridas. Su propia experiencia les enseñó que para llegar a la escritura definitiva hacen falta muchos borradores previos, muchas ideas que se pierden en el camino y un tanto por ciento muy elevado de diálogo, argumentación, debate, discusión constructiva...

Supieron también por propia experiencia que los códigos utilizados en el teatro difieren de los utilizados en otro tipo de textos, pero fue precisamente esta diferencia la que los empujó a ser más participativos; ya que los códigos teatrales tienen mucho que ver con “la vida” (los gestos, las

miradas, las posturas, los colores, los tonos de voz y muy a nuestro pesar, con los “reality show” a los que los medios de comunicación los tienen tan acostumbrados).

Y esa es la base, las obras que resultaron, fruto del trabajo de varios años, abiertas al cambio, centradas en los intereses de estas edades (12-16 años) con las que disfrutaron y aprendieron. En cada una de ellas hemos explicado las motivaciones iniciales para hacerlas, las dificultades encontradas, cómo se pueden adaptar a diferentes contextos y una orientación sobre cómo hacer el montaje. De forma que se pueden representar tal cual están o se pueden utilizar como base para el trabajo en la optativa de Dramatización y teatro haciendo los cambios de texto pertinentes en las sesiones de trabajo en equipo, con lo que el trabajo resultaría más enriquecedor y más cercano al procedimiento que nosotros hemos seguido.

10.2. MUCHA PRÁCTICA.

10.2.1. ¿Cuáles eran nuestras necesidades? La escritura cooperativa al servicio de la representación.

Cuando decidimos que la optativa de dramatización y teatro debía tener una presencia en la Secundaria, nos dimos cuenta de que no encontrábamos obras que fuesen adecuadas para la edad de nuestros alumnos; bien porque se alejaban de sus intereses y deseos, bien porque el lenguaje resultaba ajeno a los registros que normalmente utilizan en esa edad. Observamos que las obras adecuadas para los jóvenes estaban descontextualizadas, lejanas de la realidad de los discentes, o eran demasiado pueriles desde el punto de vista temático y lingüístico.

Las demandas de nuestros alumnos de teatro eran siempre las mismas:

1. Querían representar una obra, independientemente de que las clases de teatro tuviesen un parte de ejercicios o prácticas de expresión, interpretación, dramatización, etc.
2. Los diálogos debían ser breves “sin rollo”, puntualizaban.
3. Las acciones debían sucederse con rapidez, con dinamismo.
4. El humor era condición “sine qua non”. Chistes, sinsentidos, absurdos...
5. La música y el baile también eran para ellos elementos fundamentales; pero no cualquier música, sino la que estaba más cerca de sus gustos.
6. La presencia de lo mágico.
7. El lenguaje no debía ser complicado, es decir, con vocablos y giros populares.
8. La obra debía tener en vilo al espectador, sorprender, el final era preferible que fuese inesperado.

9. Los temas debían estar cerca de sus intereses, de su mundo referencial, de su entorno, con personajes que fueran reconocibles por todos y con los que se sintiesen identificados.
10. Tenía que tener tantos personajes como alumnos eran en la optativa de teatro, porque todos querían un papel.

Ante tales condicionantes nos planteamos que la optativa podría funcionar como un taller; con base en el desarrollo de proyectos con lo que esto implicaba de imaginación y libertad creadora, pero democrática.

Puesto que su empeño estaba en representar, a toda costa, consensuamos con ellos una dinámica de aula en la que no se debía olvidar que toda obra dramática para ser representada necesita de una preparación previa, no sólo como texto sino también como espectáculo y con ese fin programamos una serie de actividades relacionadas con la creación de textos, la expresión corporal, la voz, el ritmo, etc. Actividades y prácticas de dramatización que cualquier profesional interesado sabe dónde encontrar.

La finalidad de la representación fue en todo momento la autoevaluación del trabajo realizado, la reflexión sobre el mismo; siempre en la línea de revisar para mejorar. Lo que nos avala es la experiencia de muchos años interesados por esta optativa, la tranquilidad de que nuestras propuestas no nos han venido impuestas sino que son el resultado de la realidad del teatro en el aula, en el día a día.

La optativa de teatro vista como proyecto abre las puertas no sólo a los alumnos interesados sino también a los profesores de otras materias (plástica, matemáticas, sociales, tecnología, música, pedagogía terapéutica...) y a los alumnos con necesidades educativas especiales puesto que al concebirse como proyecto hay tareas para todos.

Bien es verdad, que todos los profesores sabemos que los alumnos son capaces de sugerir ideas, como hemos dicho anteriormente, inconexas, anárquicas, sin organización y que los profesionales que tenemos la suficiente sensibilidad como para percibir sus deseos, inquietudes, somos los que podemos plasmarlo de manera coherente en un texto escrito. Esto quiere decir, que las obras que presentamos a continuación han sido concebidas y escritas por los autores de este libro. Los textos que presentamos son abiertos; o sea, se pueden modificar adaptándolos a cada centro, a cada grupo de alumnos-actores.

10.2.2. ¿Qué nos proponíamos?

Los objetivos que nos marcamos, previos a la actividad, giraban en torno a tres grandes ejes, que decidimos que presidirían cualquiera de nuestras obras:

1. La educación en valores.
2. La interdisciplinariedad.
3. La participación colectiva y cooperativa.

Todo proyecto de trabajo requiere un estudio previo del grupo con el que vamos a trabajar: sus inquietudes, sus carencias, sus deseos... porque somos conscientes de la importancia de la educación moral y cívica que, aunque de manera implícita están impregnando el currículo de la educación, no lo están de manera explícita.

La actividad teatral es uno de los terrenos más favorables que no sólo potencia sino que garantiza la atención constante a estas cuestiones; es decir, a los llamados temas transversales. Educar para la responsabilidad, la tolerancia, el respeto, en defensa de la libertad y la igualdad... es en el fondo la pretensión de todas nuestras obras, haciendo patente el currículum oculto y sacándolo a la luz. Interesados por este fin, las obras escritas están impregnadas de valores y permiten a nuestro alumnado situarse en un papel determinado, como si de un juego de rol se tratara, y sentir y percibir los problemas o las situaciones en las que se ven inmersos día a día. Se trata de provocar una catarsis que invite al alumnado a enfrentarse a situaciones morales y éticas, a conocerlas y a resolverlas.

En cuanto al segundo y al tercer punto es evidente que al funcionar como proyecto colectivo se cumplen ambos objetivos, como se verá posteriormente en las obras.

10.2.3.- ¿Lo podíamos hacer? ¿Con qué contábamos?

Recursos materiales. Un hermoso salón de actos, con una acústica deficiente; pero con escenario, telón y parabanes móviles para acotar espacios y diseñar escenografías. También un aparato de música y megafonía que, aunque antiguo, funciona bastante bien. Un juego de luces de elaboración casera que nos servían para diferenciar escenas y crear distintos ambientes. Aunque estas obras, que son mucho de autor y de texto, se pueden representar en cualquier espacio porque se pueden adaptar perfectamente. Asignación para la optativa, cero. Todo el vestuario se ha confeccionado con material reciclado de los alumnos y de los profesores: con mucha imaginación, grapas y voluntad por parte de todos de que saliese adelante.

Recursos humanos. Contábamos con la ilusión y el empeño de nuestros alumnos de teatro para la realización de estos proyectos. Y la buena disposición de algunos profesores del claustro que,

no sólo desde el punto de vista técnico colaboraron en la confección de escenarios, sino también como personajes de algunas de las obras, con todo lo que esto implica (tiempo, esfuerzo, voluntad, dinero...). Conviene atraerse la buena voluntad del AMPA, haciendo partícipes del Proyecto a padres y madres.

El proyecto comenzó siendo para los alumnos exclusivamente pero, poco a poco, fuimos implicando a profesores de forma individual hasta que, en dos de las obras que se presentan, a petición de los alumnos, pensamos que sería divertido y que, de esta manera reafirmábamos los objetivos de interdisciplinariedad y cooperación que nos habíamos planteado al principio del proyecto.

10.2.4. ¿Cómo lo hicimos?

10.2.4.1.- La escritura del texto

Como ejemplo del proceso que seguimos en todas las obras que hemos representado, les presentamos el esquema utilizado en la escritura del texto dramático de nuestra primera obra.

La dinámica utilizada para el desarrollo de la actividad fue en todo momento la organización de los alumnos en grupos de trabajo, de tal manera que a partir de las aportaciones individuales, entre todos los miembros del grupo se consensuaba el producto final, que era aportado al resto de los grupos para su discusión y enriquecimiento. Los profesores, a partir de estos borradores, primero elaborábamos una sinopsis que se sometía a discusión y posteriormente redactábamos la obra. Los pasos para la elaboración de los textos fueron los que siguen:

– Etapa de pre-redacción o fase de tanteos

En las primeras clases se les planteó la posibilidad de representar una obra teatral o solamente seguir con los ejercicios de sensibilización, de voz, improvisaciones... que estaban programados para la optativa. Aunque al principio la idea había partido de ellos, empezaron a tener miedo porque decían que se iban a burlar de su actuación; les propusimos que dedicaríamos un rato de la sesión a este fin para ver qué salía. Así empezamos el primer curso escolar. Leímos algunos fragmentos de obras teatrales adaptados a su nivel para que se familiarizaran con el lenguaje y la estructura de las mismas, entre ellas encontramos una que nos pareció adecuada: **Los pastorcillos del herrero** porque no tenía demasiadas dificultades para su comprensión y conectaba con la tradición catalana de representar en Navidad una obra por los habitantes de un pueblo. Dimos algunas nociones teórico-prácticas sobre la composición de textos aplicadas al guion teatral. Pasamos a preguntarles qué tipo de obra les gustaría representar y de ahí surgieron los primeros datos que hemos mencionado en la introducción. Insistimos en que una de sus obsesiones era que el público se riese con ellos y no

de ellos y como premisa impusieron el que todos los alumnos debían tener un personaje en la obra (los quince).

– *De las ideas al texto*

Decidimos entre todos que la íbamos a escribir nosotros, basándonos en la obra antes mencionada y que iba a ser una parodia del instituto con diversos estereotipos de profesores y de personajes de Sedaví: una madre de la asociación de padres y madres del centro, el alcalde, un padre, un niño como ellos, a los que tentarían una serie de diablos.

Pasaron de no querer representar nada en todo el curso a decidir que teníamos que presentarla en Navidad, con lo cual había que darse prisa y buscar un tema central que fuera apropiado para estas fechas.

– *Realización del borrador*

Con todas las ideas, prepararon por grupos un borrador con un breve argumento de la obra. Se leyeron todas las aportaciones de los grupos, se propusieron nuevas ideas y, con todas ellas los profesores nos fuimos a casa con el compromiso de tener redactada una sinopsis que debatiríamos en la siguiente sesión de trabajo. Quedó una obra en dos actos, cada uno de ellos situado en un lugar diferente: infierno y una casa de un padre de Sedaví con los posibles personajes en cada uno.

Se dividieron los alumnos en grupos y cada uno se preocupó de escribir el argumento de uno de los actos de manera más concreta. Esto les costó mucho y, al recoger los resultados, algunos habían sido poco productivos, pero cada uno participó en la medida de sus posibilidades.

– *Lectura y debate*

Todos los textos se leyeron, corrigiendo incorrecciones, incoherencias, faltas de ortografía, lenguaje pobre, groserías... Los profesores también hicimos nuestra aportación como un grupo más. Se votó el mejor que resultó ser una mezcla de varios. Con ello elaboramos el argumento de la obra, enriqueciendo un poco el lenguaje y suprimiendo algunos tacs o suavizándolos.

Resumen de la obra.

Unas niñas aparecen en un lugar porque alguien las ha mandado allí. Su estancia en la Tierra ha finalizado y deben ir al Infierno que puede ser una metáfora del instituto, de una nueva situación.... Allí se encuentran con una serie de diablos que les explican las normas de comportamiento de aquel lugar y los invitan a participar en una asamblea en la que se decidirá la ciudad adonde deberán dirigirse ese año y a qué mortales seducir. Deciden ir a Sedaví y tentar a una serie de personajes relacionados con la institución escolar, por lo que en el segundo acto aparecen en el pueblo para cumplir su misión.

10.2.4.2. De la letra al espectáculo.

Dramatización.

– Del texto como argumento a la creación de un texto dramático.

Ya teníamos el argumento de nuestra obra, ahora había que convertirlo en un texto dramático. Dividimos el argumento dependiendo del espacio: el primer acto se desarrollaría todo en el infierno y el segundo acto en una casa del pueblo, así solucionábamos los problemas de cambios de escenario. Incluimos en el primer acto a los siguientes personajes: niñas que van al infierno, cuatro diablos, una diablesa y dos condenadas en el caldero. En el segundo acto: un padre, una madre, una hija, el alcalde, un profesor, la presidenta del AMPA y la actuación de uno de los profesores que hemos elaborado este libro. Dividimos el texto en unidades de acción basadas en la entrada y salida de los personajes, perfilando las diferentes escenas e inventando el diálogo entre ellos.

– Construcción de los personajes

A partir de los diálogos entre los distintos personajes fuimos dotándolos de cuerpo dramático; es decir, corrigiendo las primeras acotaciones e introduciendo mejoras en los gestos, la voz, movimientos, etc. Esta labor fue continua puesto que el teatro sabemos que es un lenguaje vivo y en cada representación se producen modificaciones.

– Elección de los distintos personajes.

Pasamos a adjudicar cada papel a un actor del grupo, para ello representaban un fragmento de la obra todos aquellos que querían interpretar ese personaje y, entre todos, votábamos al que nos parecía más adecuado para llevarlo a cabo de forma satisfactoria. Se utilizó toda una sesión de trabajo para realizar esta selección y, hemos de aclarar, que las votaciones fueron objetivas y realmente se eligieron en función de la buena representación hecha y no de amistades (evidentemente esto se tuvo que trabajar, siempre diciéndoles que lo interesante era el producto final que íbamos a sacar adelante entre todos y debíamos ser objetivos).

Espectáculo.

– Iluminación

Muy sencilla, se solucionó jugando con cuatro colores: blanco, rojo, azul y verde que servían para diferenciar las diferentes escenas y ambientes.

– Música y sonido

La música, tanto de la primera obra como de las demás, fue consensuada con los alumnos, eligiendo las que creíamos más convenientes para cada escena.

– Decorados y escenografía

Se solicitó ayuda al departamento de tecnología que preparó el caldero, dos árboles, el panel de fondo con unos ladrillos rojos (de forma que pudiera valer tanto para el primero como para el segundo acto). Forramos entre todos dos sillas con tela y cogimos una mesa camilla de la sala de profesores para dar ambiente de hogar en el segundo acto. El infierno se completó con cuerdas en el techo de las que colgaban telas de diferentes colores y tamaños, dándole un aspecto muy vivo, pero desastrado.

– Vestuario, maquillaje

El vestuario corrió a cargo de los padres de los alumnos que se sintieron encantados de participar. Y el maquillaje fue ideado por los profesores tras la consulta de varios libros de disfraces. Las carencias se suplieron con el material aportado por todo el grupo.

– Diseño y realización del programa de mano y cartel

Con la ayuda del departamento de plástica y visual se diseñó un programa de mano para entregar por las clases a los alumnos que iban a acudir a la representación y para todos los profesores del centro. En dicho programa se incluían unas normas sobre el comportamiento adecuado durante la representación de una obra teatral, normas que los alumnos de la optativa trabajaron y resumieron. El cartel que se colocó en el vestíbulo del instituto fue realizado por los alumnos de la optativa en horario extraescolar.

10.2.5. ¿No nos olvidamos de algunos objetivos?

Si elegimos esta forma de trabajar, ¿no obviamos algunos de los objetivos de los contenidos de la optativa de Dramatización y Teatro? De ninguna manera, porque para la representación de las obras necesitamos trabajar las actividades de expresión, de oralidad, de relajación, improvisación, psicomotricidad y/o ritmo..., citadas, desarrolladas y trabajadas por varios autores que se dedican a la didáctica del teatro. Se trata por tanto, de seleccionar aquellas que sean más interesantes y efectivas, y estructurarlas siguiendo el proceso de la expresión creativa:

1. **Preparación y puesta en marcha.** Actividades que preparen al grupo para que sea capaz de actuar de forma desinhibida y de establecer relaciones con el resto del grupo.
2. **Sentir las experiencias.** Actividades de relajación y concentración.
3. **Realizar, expresar, comunicarse.** Actividades de improvisación plástica, verbal, rítmica, gráfica...: exploración del cuerpo, del movimiento, de la palabra, del espacio, del sonido, de la voz, de la forma...

4. **Reflexión y retroalimentación.** Actividades de comentarios, verbalización y transposición a otros lenguajes.

Como ejemplo de lo expuesto, presentamos una serie de sesiones que corresponderían a la preparación de la obra “Año Nuevo”.

10.2.5.1. Ejemplo de una sesión desarrollada con todos los ejercicios.

1.– Desinhibición. Como música de fondo se pone la canción de Julio Iglesias “Soy un truhán, soy un señor”. Los alumnos ocupan todo el espacio y se mueven libremente por él sin chocar ni rozar a nadie al ritmo de la música.

- A una orden del profesor buscan una pareja, se unen a ella por una parte del cuerpo y siguen andando al ritmo de la música.
- A una señal cambian de pareja volviendo a pasearse por el espacio hasta que encuentran a alguien y se unen por: la cabeza, un brazo, la espalda, el culo, una pierna...
- Al oír la señal convenida paran y se quedan estáticos en la postura en que se encuentren en ese momento.
- Vuelven a andar por el espacio, buscan pareja otra vez. El profesor señala a un alumno y le pregunta la parte del cuerpo por la que se han de unir ahora y todos lo hacen siguiendo el ritmo de la música. Se pregunta a tantos alumnos como se quiera.
- Se pondrán todos en círculo y, voluntariamente, irán saliendo al centro inventando un movimiento que los demás deberán imitar. Pueden salir todos los que quieran; el profesor animará a que lo hagan todos.

2.– Relajación. Se acuestan en el suelo, con los ojos cerrados, boca arriba, piernas separadas, brazos tocando el suelo, boca relajada, frente sin arrugas. Vamos concentrando toda nuestra energía en cada una de las partes de nuestro cuerpo. Empezamos por la cabeza, toda nuestra fuerza se concentra en ella, la tensamos al máximo y después la relajamos, ya no la tenemos, no la notamos... Así con todas las partes del cuerpo. Vamos pensando en el cuerpo de los compañeros con los que les ha tocado bailar, cómo eran: más altos, más bajo, de manos suaves... Seguimos con los ojos cerrados y nos concentramos en los ruidos externos a nuestro cuerpo, los que se oyen dentro del aula, fuera de ella, los pasos de baile que más les han gustado de los inventados por sus compañeros. Cuando se acaba se van recuperando las distintas partes del cuerpo en orden inverso a como las hemos dormido. Nos vamos incorporando poco a poco, despacio para no marearnos, si alguno se mareara que se vuelva a tumbar. Vamos a verbalizar todo lo que hemos sentido y pensado mientras hacíamos la relajación: si les ha gustado la música, cómo era el ritmo, si recuerdan algo de la letra...

3.- Acción. Dividimos a los alumnos en grupos de seis personas (los mezclamos a todos para que no caigan los amigos en el mismo grupo, por ejemplo asignando un nombre de animal a cada uno y luego pidiendo que se pongan juntos todos los elefantes, todas las gallinas...) Cuando los grupos están constituidos se enumeran y se les explica que vamos a realizar un juego de grupo que consiste en construir una máquina del tiempo. Cada grupo será una máquina formada entre todos, de manera que cuando el profesor diga un número éste saldrá y se pondrá en el centro, los demás se irán incorporando con la condición de que cada elemento nuevo tiene que unirse a la máquina tocando alguna parte del cuerpo de uno de los compañeros que ya están. Antes de empezar se estudiarán diversas posturas corporales, recordando todo el espacio que puede ocupar un cuerpo humano según la postura sea más abierta o más cerrada y los distintos niveles en los que se pueden poner (bajo, medio y alto).

Cuando **la máquina** esté formada se deshace pidiendo a cada alumno que recuerde su posición en el grupo. Cuando el profesor lo indique se irán componiendo las máquinas, pero esta vez una a una para que el resto de compañeros puedan ver las de los demás grupos. Se analizan las posturas, vamos observando y diciendo lo que nos parece la máquina, qué tipo de máquina podría representar, para qué serviría... Cuando esta fase de verbalización ha terminado el profesor vuelve a pedir que se coloque cada uno en su máquina correspondiente, pero esta vez que piensen en una máquina del futuro que sirva para transportarnos en el espacio y en el tiempo.

Esta máquina nos va a llevar al infierno, vamos a moverla para que nos transporte. Nuestros movimientos serán rígidos como si tuviésemos tornillos en las articulaciones. Uno de los alumnos marca el ritmo de la máquina y los demás lo han de seguir, no se puede perder el sentido de máquina compacta, por lo que han de estar muy atentos al movimiento del guía para que la máquina vaya toda a la vez (se puede poner música de fondo de la que ellos llaman maquina, pero a nosotros nos gusta más que se inventen un ritmo ellos y lo vayan marcando con el cuerpo).

Cuando llegamos al infierno nos encontramos allí elementos que hacen referencia al lugar (Se sacan a la vista de todos, en una caja, materiales diversos, todos ellos relacionados de una u otra forma con el infierno o la muerte: un tridente, pañuelos de colores, antifaz rojo, cuernos, rabos, huesos...) Cada una de las máquinas se acercará y cada miembro del grupo cogerá un objeto. Cuando todos tengan ya uno, el profesor vuelve a pedir que formen las máquinas y van preguntando a cada miembro qué personaje se ha imaginado que está él representando. Cuando todos han dicho su personaje, las máquinas cobran vida y preparan una improvisación con los personajes que han elegido: improvisación que se desarrollará en el infierno.

Por turnos se van haciendo las **improvisaciones** delante de los demás compañeros que harán de espectadores. Aprovecharemos aquí para trabajar la voz: entonación, altura, distinción clara entre voz alta y pausada y voz alta y rápida... Podemos, antes de empezar la improvisación y, para aclarar estos conceptos, realizar un ejercicio como el que sigue de **Vocalización**:

Realizar con la cara los gestos más esperpénticos posibles y los que más terror infundan a los demás (prepararse 3 diferentes para enseñarlas al resto del grupo). Cuando cada uno del grupo ha elegido ya la peor de sus caras (que se puede elegir por votación entre todos) recitarán el siguiente texto con diferentes modalidades:

Texto: “El hombre no puede crear un gusano, pero es capaz de crear dioses por docenas”, frase de Michel Eyquem de Montaigne (1533–1592), escritor francés.

Modalidades: Lectura individual, por parejas y todo el grupo a la vez.

Con voz potente, de mando. Con voz meliflua, como quien no está muy seguro de lo que dice.

Preparar una coreografía sencilla con la canción “Soy un truhán, soy un señor” de Julio Iglesias. Mostrarles la que hicieron con esta canción los miembros del grupo “La Trinca”. Observar la nitidez de movimientos y el seguimiento del ritmo del grupo, comparar con la que han hecho ellos. Volver en otra sesión a inventar una coreografía sobre la misma canción. La segunda vez salen cosas realmente interesantes que se pueden aprovechar para la obra. En algunas ocasiones, la primera vez también, dependiendo del grupo. Es importante que sepan que, hagan lo que hagan, siempre está bien hecho porque cada uno interpreta y siente la música de una manera determinada y aquí no hay parámetros fijos con los que medir, los fijarán ellos mismos.

4.– Reflexión. Valoramos el trabajo realizado, si nos hemos sentido bien, cuándo, qué nos ha gustado más o menos, de las improvisaciones realizadas cuál o cuáles nos gustaría trabajar para escribir una obra de teatro para representarla ante el resto de compañeros que no cursan esta optativa, o ante los padres...

5.– Trabajo de mesa. Escribimos todos los grupos la improvisación que más nos ha gustado. En primer lugar se pide que la narren y, en la próxima sesión que la escriban para el teatro (Evidentemente antes se habrá trabajado el texto dramático y se habrán leído algunos fragmentos). Se pide a cada grupo que no tiene que atenerse estrictamente a lo que los compañeros han hecho, han de darle el enfoque que consideren más adecuado; la única condición es que la historia que escriban ha de tener un conflicto, un desarrollo y un desenlace.

Ponemos en común las obras leyéndolas a los demás grupos y se la representan tal como las han visualizado ellos a la hora de escribirlas. Elegimos una o varias o fragmentos de unas y de otras.

La tarea de la redacción final corresponde, como ya hemos dicho, al profesor y, en próximas sesiones se realizarán las actividades de **redacción y ajuste de ritmo**: una primera sesión de análisis del texto, comenzar con una lectura en voz alta de la obra y analizar a continuación el tiempo de acción y el lugar en que está encuadrada. El lenguaje, búsqueda de palabras que no se entiendan en el diccionario.

Descubrir la estructura externa de la obra: actos y escenas que la componen. Se dejará para la próxima sesión el análisis de la estructura interna: tema, argumento y trama.

De esta forma se van trabajando en sucesivas sesiones todos los apartados del punto 2-4-1- del presente libro “La escritura del texto” y del punto 2-4-2- “De la letra al espectáculo”.

10.2.6. ¿Cómo nos ha ido? Hagamos un juicio crítico.

La evaluación es imprescindible como culminación de cualquier proceso educativo. Puesto que estamos convencidos de que en actividades de este tipo tan importante es la evaluación como la autoevaluación y que ésta ha de ser más cualitativa que cuantitativa, planteamos dos tipos de cuestionarios: uno de autoevaluación para los propios alumnos y otro de evaluación para el público que asistió a la representación (profesores, padres, alumnos...) sin olvidar que nuestro juicio formaba parte de este proceso. A modo de ejemplo transcribimos alguno de los ítems planteados:

Ficha de autoevaluación para los alumnos			
	SÍ	NO	A VECES
¿Ha despertado interés para ti el tema de la obra?			
¿Crees que se han valorado tus aportaciones?			
¿Piensas que la obra es un reflejo de todo lo que hemos trabajado en clase para la redacción del texto?			
¿Has sido participativo en los debates cuando se preparaba la obra?			
¿Has apoyado en todo momento a tus compañeros?			
¿Has tenido en cuenta que lo importante era el grupo y no tú?			
¿Ha resultado convincente tu actuación?			
¿Te sientes satisfecho de tu dicción del texto?			
¿Te sientes satisfecho de tu memorización del texto?			
¿Mejorarías el vestuario?			
¿Mejorarías el decorado?			

¿Crees que se han conseguido los objetivos que nos habíamos planteado?			
¿Crees que has conseguido caracterizar bien a tu personaje?			

Para los espectadores:

Califique esta obra según los siguientes ítems: muy divertida, divertida sin pasarse, me ha dejado indiferente, un tostón, insoportable.

¿Cree que los actores han representado bien su papel?

¿Qué momento de la obra es el que más le ha gustado? ¿Y el que menos?

¿Considera adecuado el decorado diseñado?

No se confeccionaron cuadros para los espectadores porque nos resultaban mucho más interesantes las aportaciones que pudieran hacer a partir de preguntas que tuvieran respuestas abiertas.

10.2.7. Conclusiones.

De la autoevaluación de los alumnos subrayamos las siguientes conclusiones: la experiencia les había parecido tremendamente positiva, los más tímidos habían perdido el pánico escénico y estaban decididos a ser primeras figuras en la siguiente representación y aquellos que habían tenido un papel protagonista fueron tan humildes como para admitir que, ya que era una labor de grupo, ellos en la próxima obra estarían en el caldero (es decir, en un tercer plano).

Aunque está ampliamente extendido el concepto de que el aprendizaje es un proceso individual, no por ello debemos olvidar las interacciones que se establecen en el aula, entre compañeros y entre alumnos y profesores y que marcan el proceso de socialización que pretende el centro educativo. Si a ello añadimos que las expectativas de los propios alumnos vienen marcadas por su conocimiento personal y que éste se da a través de los intereses sociales, podemos deducir que creando un ambiente adecuado dentro del aula aumentaremos la sociabilidad de nuestros alumnos y por extensión, enriquecemos sus características personales.

En todo el proceso, el papel de los profesores que preparamos la obra fue de animadores, coordinadores, correctores, un equipo más dentro de los grupos de trabajo, en ningún caso quisimos que nuestra opinión fuese más valorada que la suya, más bien potenciábamos que las ideas surgiesen de ellos. Evidentemente la redacción final del texto dramático fue tarea nuestra pero tuvimos muy presente que el tipo de registro utilizado debía ser la jerga de los propios alumnos, de hecho en la primera lectura que hicimos ante ellos se sintieron tan identificados con este tipo de lenguaje que hicieron además aportaciones y modificaciones determinantes para la obra. tuvimos todos presente que uno de los objetivos era mejorar la expresión escrita y que para que eso fuera realmente eficaz había que atender en todo momento tanto al proceso de composición como al producto final, que era labor y esfuerzo de todo el conjunto de los miembros. Los comportamientos de principio de curso individualistas, de negación a escribir, a representar, de no aceptar las críticas de los compañeros, de falta de colaboración para el grupo... quedaron en el olvido, tanto es así que pidieron más horas de trabajo y así lo hicieron dedicando horas de su tiempo de ocio a esta actividad potenciándola frente a otras. El grupo se cohesionó y cuando surgieron problemas, lo solucionaron entre ellos, pero todos aprendimos que para trabajar en este tipo de creaciones tan importantes son las aportaciones individuales como el resultado común elaborado por todos.

OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES TRABAJADOS EN LAS OBRAS ENMARCADOS EN LAS FASES DEL PROCESO CREADOR



10.3. EL RESULTADO: NUESTRAS OBRAS ORIGINALES.

Las obras que les presentamos a continuación son el fruto del trabajo y la colaboración entre alumnos y profesores durante tres cursos académicos desde el verano de 2000 hasta junio de 2004.

AÑO NUEVO . Diciembre de 2001

EL TERROR DE LA BASURA Junio de 2002

¿SUPERHÉROES?¿DÓNDE? Diciembre de 2002

NO HAY REMEDIO Junio de 2003

UN AMOR IMPOSIBLE Junio de 2003

EL OCTAVO DÍA. Diciembre de 2003

ERA UNA FRÍA NOCHE DE INVIERNO Junio de 2004

10.3.1. Ideas previas, premisas para el trabajo y sugerencias de adaptación.

Ideas previas.

1. Los escolares son capaces de generar ideas pero sin la ayuda del adulto no saben ni concretarlas ni llevarlas a la práctica.
2. La inmediatez que imprimen a todas sus actividades les hace desesperarse cuando experimentan el proceso de escritura, tanto en la redacción de textos originales como en los cambios a obras ya establecidas, porque el trabajo previo: redacción de borradores, corrección textual y ortográfica es lento y no proporciona satisfacciones inmediatas sino a largo plazo. Es por ello que la redacción final siempre ha correspondido a los autores del libro.
3. Lo difícil que les resulta despegarse del papel aprendido de memoria y pasar a interpretar el personaje; es decir recitan o declaman sin conocer, comprender, caracterizar, interpretar, dar vida a lo que sólo es palabra escrita.
4. Problemas con el ritmo. Suelen tener problemas con el momento de las intervenciones. Normalmente no saben tomar la palabra con naturalidad. O bien se atropellan unos a otros o dejan pasar tanto tiempo que se pierde el hilo de los diálogos.
5. Problemas con el espacio dramático. Hay que trabajar mucho con ellos las entradas y salidas de los personajes. Las partes del escenario y el miedo escénico; así como el acercamiento al proscenio.

Premisas para el trabajo.

El terror de la basura

En esta obra, puesto que mezclamos técnicas del teatro convencional y técnicas del teatro negro, la dificultad mayor estribaba en la minuciosa manipulación por parte de los objetos para que fuesen bien visibles ante la luz negra.

Tuvimos que cuidar mucho la dinámica objetual, estética y conceptual, ya que era un cambio radical entre la primera parte representada con iluminación convencional y la segunda, que se representó con luces fluorescentes.

El montaje del decorado, vestuario, atrezzo y maquillaje requieren un poco de atención; entre otras cosas porque los alumnos han de controlar muy bien los objetos que utilizan.

Se tuvo que trabajar con más intensidad que en otras obras la expresión corporal, los bailes y la voz, ya que eran los únicos referentes para el espectador en la parte de teatro negro.

¿Superhéroes?, ¿dónde?

La principal dificultad encontrada fue la organización de las sesiones para trabajar conjuntamente, ya que eran muchos alumnos, de diferentes cursos y con diferentes horarios, por lo que se tuvo que buscar horas fuera del horario lectivo. Se mitigó un poco cuando se encontró la solución de diseñar la obra en actos claramente diferenciados, dando a cada curso uno de ellos para llevarlos a escena.

Las reuniones de coordinación entre los dos departamentos que compartían la obra se tuvieron que hacer también fuera de horario lectivo, lo que supuso una carga adicional al trabajo que normalmente conlleva el montaje de una obra.

Se tuvo que cuidar la iluminación porque las últimas escenas del acto tercero se hicieron en teatro negro.

No hay remedio

La mayor dificultad de la puesta en escena de la obra vino dada por la gran cantidad de actores que se requiere para llevarla a cabo. Fue un proyecto en el que también tenían que participar profesores, los ensayos se tenían que hacer fuera de horario lectivo para que pudieran estar presentes todos.

El trabajo de la voz fue intenso, ya que había que imitar el acento americano y árabe, los juglares tenían que recitar con una entonación adecuada y, como el texto era muy largo, se repartió el papel de juglar entre tres profesores, uno para cada una de las escenas. Es especialmente difícil la interpretación final entre Bush y Aznar que han de caracterizar muy bien a estos dos personajes imitando el diálogo entre Don Juan y Doña Inés.

La ubicación de los personajes en el escenario (derecha o izquierda) marcaban dos grupos en conflicto en cada época histórica:

- dos tribus en la prehistoria
- castillo y casa en la Edad Media
- diálogo de Bush-Aznar y escena de los soldados.

El octavo día

La mayor dificultad de la obra es el gran trabajo de expresión corporal que conlleva, ya que las historias se han de contar con mucho entusiasmo para que lleguen al público y eso requiere un trabajo exhaustivo de preparación y construcción de cada personaje.

Por otro lado, al no cerrar el telón prácticamente en toda la obra, han de ser ágiles y cuidadosos en el montaje de cada una de las escenas que se hace de cara al público. Todo el material que se requiere lo han de sacar ellos mismos delante de los actores que actúan en ese momento, lo sacan vestidos de negro para que se les vea lo menos posible.

Sugerencias de adaptación.

La actividad teatral es tan universal y versátil, tan abierta y generosa que nos hemos dado cuenta de que aunque seamos los autores originales de los textos dramáticos que presentamos, cualquiera, con sensibilidad teatral, puede adaptar el texto a su realidad. Y, por tanto, partiendo de nuestra idea, cualquier modificación es válida, porque en el fondo el texto ha nacido de la experiencia cotidiana con nuestros alumnos y sabemos, por tanto, que permanece. Presentamos a continuación algunas sugerencias de cambios que se podrían hacer a los textos.

– *Espacios y tiempos sugeridos.*

Año Nuevo

Cambios en los espacios sugeridos así como las referencias a las costumbres, fiestas y tradiciones de la ciudad donde se vaya a representar la obra.

El terror de la basura.

En lugar de comenzar la obra inspirándose en un concurso tipo “Operación triunfo” o “Gran Hermano” se puede adaptar al concurso que en los momentos de llevar la obra a escena esté de moda. El lugar sugerido para la prueba de los concursantes no tiene por qué ser una casa del terror, se puede elegir cualquier otro que prefieran los alumnos.

¿Superhéroes?, ¿dónde?

El lugar de encuentro lo situamos en la oficina del paro para dar pie a los trabajos que les asignan (profesores), pero pueden perfectamente encontrarse en cualquier otro lugar (parque, planeta...) si se elige que vayan a la Tierra a hacer otras funciones o desempeñar otros trabajos que no sean el de profesor.

No hay remedio.

Se pueden elegir otros momentos de la historia diferentes de los presentados, lo cual conlleva un trabajo de documentación importante y, a la vez, necesario para que los alumnos comprueben que la obra está basada en la realidad y no en hechos ficticios.

El octavo día.

El planteamiento inicial surge en el Cielo porque Dios quiere saber cómo continúa la vida en la Tierra. Se pueden contar las mismas fábulas, enmarcándolas en otro contexto. La situación humorística que se produce en el prólogo, está pensada para nuestra localidad. Basándose en esta idea se puede modificar y adaptar a la localidad donde se vaya a representar la obra.

Era una fría noche de invierno.

En el I acto se sitúa la escena en el instituto tras las indicaciones de la “muerta”, pero pueden ocurrir las cosas en otro sitio, siempre que el hilo conductor (asesinato de Arturo Gómez) se respete. En el II acto se puede cambiar el castillo de Drácula por otro lugar, incluso que los personajes sean otro tipo de monstruos o reales (residencia, un hotel...); aunque los dráculas tuvieron mucha aceptación ya que eran los profesores quienes los representaban y a toda la comunidad les gustó mucho verlos disfrazados así.

También puntualizar que esta obra podría terminar perfectamente al final del I acto (esto constituye una obra en sí misma) si se considera que tiene demasiada duración (1h 20’) y el II acto puede ser otra obra independiente. El hecho de haberlas unido nosotros en una sola fue para facilitar los ensayos (ya que el II acto era exclusivamente de profesores) y los alumnos sólo aparecían como víctimas, como ataúdes y un alumno al final que hace reflexionar al escritor.

– ***Música***

Cambios en la selección musical. Elección de canciones y bailes que los identifiquen como generación o que se consideren más convenientes para el momento en que se va a representar la obra.

– ***Personajes***

Año Nuevo

Cambios en los personajes a los que deben tentar los demonios.

El terror de la basura.

Los personajes que representan los valores y contravalores pueden ser otros, siempre que se respete el valor que se quiere trabajar.

¿Superhéroes?, ¿dónde?

Los superhéroes elegidos así como los personajes que aparecen solicitando deseos, pueden cambiarse por otros más cercanos al entorno en que se represente la obra.

No hay remedio

Todos los personajes pueden ser sustituidos por otros, dependiendo de los momentos históricos que se elijan.

El octavo día

Los personajes que aparecen en las fábulas de Samaniego pueden ser otros, dependiendo bien de la fábula que se elija o cambiando los personajes de las mismas; nosotros elegimos estas y no otras por considerarlas adecuadas a la situación real de convivencia planteada en nuestro entorno.

Las escenas en las que va apareciendo el mimo con el problema de la llave y del mando están basadas en una situación real que ha vivido nuestro centro. Pueden perfectamente ser suprimidas, no se pierde por ello el hilo argumental. Pero puede utilizarse la idea para reflejar alguna situación real ocurrida en el centro donde se vaya a representar la obra porque estas apariciones interescénicas causan mucha hilaridad entre el público y son un elemento absurdo que los más inteligentes de entre nuestros alumnos saben captar perfectamente como el hilo conductor de toda la obra. Hay que tener en cuenta que, ellos mismos, están representando lo que se escenifica en las obras: el no conformismo con lo que tenemos y el desear siempre algo más, aunque no sepamos para qué sirve. Por eso, la obra precisamente acaba con él cerrando el telón.

Era una fría noche de invierno

El número de alumnos puede variar y la tipología también; los que constan en la obra son los que nuestros alumnos eligieron en el taller de trabajo de mesa. También los dráculas representan tipologías de personas (tolerante, poneperos, viborilla, conciliador, jefe...) pueden ser diferentes según los valores que se quieran trabajar y las actitudes que se quieran llevar a reflexión a través de este trabajo en el aula.

– Iluminación.

El terror de la basura.

Si hay dificultades económicas que no permitan la representación en teatro negro de la segunda parte de la obra, se puede perfectamente representar como teatro convencional, variando, quizás, la intensidad lumínica.

Las luces de colores pueden obviarse, si no las hay, o usar luces blancas con filtros cromáticos de papel celulosa.

– *Trabajo de mesa.*

El Octavo día.

En los trabajos de mesa de la clase de teatro se les puede pedir a los alumnos que narren las fábulas y las preparen para representarlas. Es un buen trabajo de redacción que, con la ayuda del profesor, da unos resultados muy buenos. Teniendo en cuenta siempre que es conveniente que tenga un vocabulario adecuado y que hay que poner alguna que otra palabra que hayan de buscar en el diccionario para que les sirva para ampliarlo.

Pepa Morató Ascó
Magdalena Rizo Soler
Vicente Cutillas

10.3.2. Año nuevo. Escritura, dramatización y espectáculo.

TEMA: Crítica y parodia de la institución escolar, de los organismos y personajes estereotipados, con un toque esperpéntico, que se relacionan directamente con ella.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

“Año nuevo” nació como una esperanza y un reto. Un esperanza para los alumnos porque en el centro no habían tenido, los de 1º de ESO, hasta ese momento la optativa de teatro, estaban expectantes y un reto para nosotros, los profesores, que nos habíamos planteado la escritura, dramatización y la representación por primera vez en el centro.

Nuestros objetivos específicos de esta primera obra fueron los siguientes:

1. Despertar en los alumnos el interés por la expresión dramática.
2. Valorar el acto de escribir como un proyecto y un proceso.
3. Fomentar la constancia y el aprendizaje a partir del error en el proceso de escritura.
4. Comprender el valor de la colaboración en aras de una meta común, por encima de individualidades.

10.3.2.1. La Obra.

PRIMER ACTO.

Música de fondo “En el palacio del rey de la montaña” de PEER GYNT, opus nº 23..

Por el fondo del teatro salen dos chicas hablando. Llevan libros en una mano y un papel en la otra. Pepe y Juana.

- **Pepe:** ¿Tú has entendido dónde tenemos que ir?
- **Juana:** Sí, hombre, es fácil. Ya nos dieron los planos y está todo explicado en este papel.
- **Pepe:** Pero es que yo no me aclaro porque es muy grande y me da miedo perderme. También me dan miedo los que hay allí, dicen que son muy mayores y que se divierten gastando gamberradas a los que llegan nuevos como tú y yo.
- **Juana:** Anda, hijo, desde luego ¡qué miedica eres! Cállate ya, verás como no hay ningún problema. Lo primero que haremos será buscar al “Gran señor de las taquillas” como pone en el papel y él nos lo explicará todo.

Suben al escenario, las cortinas están corridas, en una esquina habrá un demonio sentado en una mesa con una libreta, mirando como si no se aclarara mucho y pasando hojas deprisa de delante atrás y de atrás adelante haciendo anotaciones.

- **Juana:** Buenas, ¿es aquí el infierno?
- **1r. Demonio:** Sí, aquí es, ¿qué queréis?
- **Pepe:** Venimos a alquilar unas taquillas, ¿cuánto cuestan?
- **1r. Dem:** Depende del tiempo que vayáis a estar.
- **Juana:** Es que no sabemos cuánto tiempo vamos a permanecer aquí, todavía no nos han dado esas instrucciones.
- **1r. Dem:** Lo normal es alquilarlas por un año, dais 1000 pesetas al principio y se os devolverán 500 pesetas al final si la habéis dejado en buen estado.
- **Juana:** ¡Qué caro!
- **1r. Dem:** No estoy para perder tiempo, ¿queréis la taquilla o no, que tengo mucha cola esperando?
- **Pepe:** Sí, la queremos. Tome las 1000 pesetas. ¿Dónde tenemos que ir ahora?
- **1r. Dem:** Id por el pasillo lateral y la 1ª puerta a la izquierda es la entrada, allí os están esperando.

Se retira el 1r. Demonio y se lleva la mesa y la silla del escenario. Los niños desaparecen por un lateral. Se abre el telón y aparece el infierno.

A un lado de la escena un árbol seco lleno de hilos o lanas de colores diversos. Una diablesa cerca del árbol. De telón de fondo como una cueva, cuerdas colgadas del techo con todo tipo de harapos viejos e hilachas de saco. En mitad del escenario una gran caldera redonda, hecha simplemente con una tira de cartón duro de suficiente altura como para poder meterse en ella dos chavales, simulando los condenados. Al levantarse el telón un diablo remueve la caldera con un tridente; los condenados simularán que están hirviendo y sacarán ora las manos, ora los pies, ora las nalgas, con gestos horripilantes.

Suena la canción: “Soy un truhán soy un señor” de JULIO IGLESIAS y van apareciendo en escena al ritmo de la música los tres demonios que todavía no están en el escenario (bailan parodiando a La Trinca). Cuando acaban el baile aparecen por el lateral izquierdo las dos niñas.

- **Juana:** Buenas tardes, nos han dicho que esto es el infierno. Somos los nuevos, ¿quién es el sheriff?
- **Demonio jefe:** Yo soy ¡Oh, sí! Los que venís a pasar la primera etapa del infierno. Bien, bien...¿y qué habéis hecho vosotros para llegar hasta aquí?

- **Pepe:** ¿A qué se refiere?
- **Demonio jefe:** Me tenéis que contar todo vuestro currículum ¡demonios! A ver, dónde os portasteis mal, qué travesuras hicisteis, quién os manda. Todo, todo, quiero que me lo contéis todo.
- **Juana:** Nosotros no hemos hecho nada, hemos acabado nuestra estancia en la tierra y ahora nos toca venir aquí.
- **Demonio jefe:** ¡Uy! Qué par de tortolitos. Así que queréis ser unos demonios como nosotros ¿eh? Muy bien, pero antes deberéis pasar un largo periodo de aprendizaje. Así que a estarse quietecitos ¡ni chistar! Y a observar todo lo que pase para aprender. Cuando ya hayáis aprendido mucho os haremos un examen para comprobar si habéis superado los objetivos de todas las materias.
- **Pepe:** ¿Y qué es lo que dais aquí que tenemos que aprender nosotros?
- **Demonio jefe:** Muchas cosas, chavales. El arte de mentir sin que se note, el arte de obligar a hacer a los demás lo que tú quieres que hagan, aprender a ir al trabajo y no currar... y muchas cosas más que ya os iremos explicando. De momento, fijaos bien porque hoy es un día muy importante en la vida del infierno.
- **Juana:** ¿Por qué? ¿Se celebra algo especial?
- **Demonio jefe:** Incultos, ¿qué no sabéis que se acerca la navidad?
- **Pepe:** ¿Y qué ocurre en Navidad?
- **Demonio jefe:** En estas fechas elegimos un mortal que sea muy bueno, muy bueno y subimos a la tierra para convencerle de que se haga malo.
- **Juana:** ¡Hala! ¡Qué guay! ¿Y lo conseguís?
- **Demonio jefe:** Todo depende del demonio que vaya y por eso, ahora vamos a decidir quién será el afortunado.

Mientras el demonio jefe cuenta todo esto, el resto de demonios y la diablesa están paseando por el escenario frotándose las manos escuchando expectantes.

- **Demonio jefe:** (*Llamando a todos los demás*). Pronto, no hay tiempo que perder. Vamos a reunirnos todos en asamblea para decidir quién va este año a la tierra.
- **Diabla:** No estoy de acuerdo. ¿Una reunión para qué? Me toca ir a mí, soy la más antigua tentadora del lugar.
- **2º demonio:** ¡Qué te has creído tú eso, rica! A ti ya te tocó el año pasado y metiste la pata hasta el codo.
- **Diabla:** No es cierto, yo no fallé. Lo que pasó es que no me disteis la Adaptación curricular del chaval.
- **3r. Demonio:** ¡Mira que lista! Tú que no le supiste detectar el nivel y eso era competencia tuya, guapa.
- **Diabla:** Mentira, mentira y mil veces mentira. Vosotros me teníais que haber dado la información de cómo era y como no la tenía, evidentemente, mis armas fallaron. No pude sacar nada de él, lo reconozco.
- **1r. Demonio:** Luego... reconoces tu fracaso. Por lo tanto tú no puedes ir, no sabes apañártelas sola.
- **2º demonio:** Claro, a esta se le subieron los humos desde lo de Adán y Eva. Como entonces tuvo éxito se cree que ahora también va a poder con todos los mortales. Los tiempos han cambiado, serpentona. Ahora no es tan fácil, ahora hay que currárselo mucho más. Ya no valen las técnicas de siempre, hay que ser más sutil, tener más mano izquierda, sabértelos llevar a tu terreno sin que se den cuenta.
- **Diabla:** Y tú que eres tan listo, dime, ¿cómo se hace eso?
- **2º demonio:** Anda esta, si yo lo supiera estaría en el tercer nivel del infierno, y como recordarás aún sigo en el primero, como tú.
- **Demonio jefe:** Bueno, basta de discusiones que nos va a dar la hora de la cena y aún no lo tendremos decidido. Y esto tiene que quedar claro hoy mismo sin falta porque mañana pasa la inspección infernal para controlar cómo van las cosas. Si lo hacemos bien a lo mejor conseguimos esa caldera nueva tan bonita que vimos el otro día en Carrefour.

- **3r. Demonio:** ¿Esa en la que cabían 15 condenados a la vez?
- **Demonio jefe:** Esa, esa, y así no tendremos que ir de dos en dos como ahora, que nos cuesta una eternidad socarrar a todos los que nos llegan.
- **1r. Demonio:** Sí, y cada vez hay más trabajo. Venga, vamos a celebrar la asamblea. A ver si tengo suerte y me toca a mí. *(Esto lo dice dirigiéndose al público).*

Todos los demonios pasan delante y dirigiéndose al público, cada uno desea que le toque a él.

- **2º Demonio:** Me van a elegir a mí. Soy el más guapo.
- **3r. Demonio:** Seguro que soy yo, soy el más seductor de todos.
- **Diabla:** A pesar del fracaso del año pasado me va a tocar a mí porque tengo al jefe en el bote. Besa el suelo que yo piso.
- **Demonio jefe:** Todos estos son unos ignorantes, tendré que ir yo este año si queremos la caldera. ¡Ah, la caldera! Voy a ser el campeón.

Al ritmo de la canción de QUEEN “Soy el campeón” bailan por el escenario.

Al acabar se sientan todos en el suelo en círculo para comenzar la asamblea.

Juana y Pepe que han estado en un lado del escenario callados todo el rato y escuchando, se levantan y se sientan con todos.

- **Demonio jefe:** Se abre la sesión. Único punto del orden del día: decidir quién va a subir a la tierra para engañar a un mortal bueno y convertirlo en malo. Se abre el turno de palabra.
- **Diabla:** Yo ya he dicho antes que no estoy de acuerdo con que se haga una reunión. Esto no es competencia de la asamblea, es el jefe el que debe decidir y ordenarlo que para eso es el jefe. ¡Vamos, digo yo!

Dicho esto se pone a leer el periódico pasando de todo lo que se dice. El 1r. Demonio levanta la mano.

- **1.Demonio:** Yo creo que dada la coyuntura de la situación en que nos encontramos, y dado que las condiciones en las que se está realizando esta asamblea no es del gusto de todos, deberíamos plantearnos las directrices de desarrollo para el futuro. Científicamente no considero lo más adecuado las actitudes de los miembros de las organizaciones hacia sus deberes y, por tanto, propongo que dilucidemos sobre el estado de las cosas antes de pasar a debatir nada.

Todos ponen cara de asombro, hasta la diabla que lee el periódico que durante la disertación lo irá bajando poco a poco y se quedará con la boca abierta.

- **3r Demonio:** Y si mi abuela tuviera ruedas, sería una bicicleta.
- **2º Demonio:** No nos perdamos en vaguedades y vamos al grano.
- **D. Jefe:** No, si esto está bien, así aprendemos a clarificar posturas. Todos tienen derecho a hablar.
- **Pepe:** Sí, pero no a ocupar tanto tiempo sin decir nada.
- **3r Demonio:** Bueno, no dramaticemos el asunto. Todas las cosas marchan bien. El infierno va bien. Hay que aprender a relativizar los problemas. Hay que reflexionar.
- **Diabla:** Eso es fácil decirlo, pero cuando te toca a ti, no está tan claro.
- **2º Demonio:** Tú calla que estás todo el rato pasando de la reunión. Para eso, mejor te quedas con los condenados y no nos mareas.
- **D. Jefe:** ¡Basta ya de discusiones!, vamos a votar y acabamos con el asunto.
Votos a favor de que vaya Luzbel. *(Sólo levanta la mano él).*
Votos a favor de que vaya Belcebú. *(Sólo levanta la mano él).*
Votos a favor de que vaya Mefistófeles. *(Sólo levanta la mano él).*
Votos a favor de que vaya Vanesa. *(Esto lo dice con voz melosa. Sólo levanta la mano ella).*
Votos de los que se abstienen. *(Levanta la mano Vanesa).*

Esto no puede ser, así nunca llegaremos a nada. Tú no puedes abstenerte porque ya habías votado.

- **Diabla:** Pero yo voto y me abstengo porque no estoy de acuerdo con el planteamiento de esta votación, ni con la reunión, pero tampoco quiero perderme nada.
- **3r. Demonio:** Ya, liando como siempre.
- **D. Jefe:** Se acabó, en vista de la falta de acuerdo iremos todos. Que cada cual se busque las estrategias que considere oportunas. Y el que lo consiga tendrá el gran honor de ser nombrado COORDINADOR el año próximo.
- **1r. Demonio:** ¡No, por favor! Coordinador no. Eso no te sirve para nada, es mejor jefecillo, así te libran de algunos trabajos y cobras más a fin de mes.
- **2º Demonio:** Además, a mi me han dicho que el año pasado había por ahí una coordinadora histórica que perdía los papeles y chillaba. Y encima tiene una amiga que aparece y desaparece como el Guadiana y que nos marea a todos.
- **D. Jefe:** A callar todos, he dicho coordinador y no se hable más. ¡A ver si así, ya de una vez, conseguimos acabar la faena, porque este proyecto nos lleva de cabeza. Entre los que se abstienen y los que vienen a las reuniones a armar bronca, ¡aquí no hay quien se aclare!
¡Suerte a todos y que gane el mejor!
- **1r Demonio:** Pero, ¿cómo vamos a irnos si aún no nos ha dicho nadie cuál es nuestro destino y quién la persona afortunada?
- **Dem. Jefe:** Es cierto, se me había olvidado. Según instrucciones superiores este año tenemos que ir a Sedaví.
- **2º Demonio:** ¿Y eso dónde queda?
- **3r. Demonio:** Creo que está en un país que se llama España, es un pueblo pequeño situado en la Comunidad Valenciana. Allí hay muchos carpinteros y, en una ocasión leí que les gustan mucho las fiestas.
- **Diabla:** ¿Las fiestas? ¿de qué tipo?
- **3r. Demonio:** Algo así como pasarse todo el día en un sitio al que llaman barracones. Y se dedican a comer mucho, a jugar al truc, a beber y a bailar. Hacen concurso de paellas y la “Poalà”, cosa que no sé yo donde tiene la gracia, ellos sabrán. Algunos creo que no aparecen por su casa en todas las fiestas. (*Esto lo dice señalando al público*).
- **D. Jefe:** ¡Um! Promete ser un lugar ideal para las tentaciones.
- **1. Demonio:** ¿Y cómo se llama la persona a la que vamos a tentar?
- **D. Jefe:** Parece que hay varios candidatos:
 - Una buena persona que tira la piedra y esconde la mano.
 - Otro que parece lo que no es.
 - Uno que mira por encima del hombro a los demás.
 - Otro que habla para escucharse a sí mismo.
 - Otro que aprovecha los descansos para desaparecer.
 - Y para acabarlo de coronar, uno que cree que todos los de su alrededor son cucarachas.
- **1. Demonio:** ¡Sí, hombre! Esos ya han hecho carrerón en la vida, son funcionarios. La plaza la tienen fija aquí, en el infierno.
- **D. Jefe:** Ya estamos otra vez complicando y alargando la cosa más de la cuenta. Pero, ¿qué no tenéis ganas de irnos? Xé, tú, que es fa tard! Arrepleguem i que ca ú apanye.
Dirigiéndose al público. És que és lo de sempre, ¿què voldria jo? Tindre 50 novies, però no puc.
Dirigiéndose a todos los demonios. Y no se os olvide antes de partir para esta misión la máxima del infierno: “De esta vida sacarás, lo que metas, nada más”.

Quedan todos contentos, excepto la diabla que se pondrá en una esquina del escenario demostrando ostensiblemente su enfado, con las manos cruzadas y poniendo morritos. Se cierra el telón. Música de fondo del grupo de Música de Navidad muy dulce.

SEGUNDO ACTO.

Cuando se abre el telón para el segundo acto, los colgajos han desaparecido, el decorado de fondo sigue siendo el mismo, pero en lugar de una caldera hay ahora

Una mesa camilla forrada en una esquina y lo que se quiera para dar ambiente de hogar (ramo de flores sobre la mesa camilla, cuadro) y dos sillas de enea.

La Virgen María está sentada en una silla, cerca de la mesa cosiendo o bordando y un ángel con alas” cutres” detrás de ella. Luz azul

- **Ángel:** ¡Salve, superdotada de gracia! El Señor está contigo. No temas, María; porque has hallado gracia ante Dios. Mira: concebirás en tu seno y darás a luz un hijo, a quien pondrás por nombre Jesús.
- **María:** ¿Cómo va a ser eso, puesto que yo no conozco varón?
- **Ángel:** El Espíritu Santo vendrá sobre ti y el poder del Altísimo te envolverá en su sombra; por eso, el que nacerá será santo, será llamado Hijo de Dios.

Se interrumpe la escena con los gritos del director de la obra (el padre)

- **Padre:** ¡No, no, no! ¡Así no!. Tú, María la cabeza más inclinada, en postura humilde y sumisa. Te están anunciando la llegada de tu hijo, el salvador del mundo, el Mesías. Y tú (*dirigiéndose al ángel*), pon más entusiasmo, eres el mensajero de Dios. ¿Parece mentira!
- **Ángel:** (*mirándose las alas*) ¡Menuda cutrez! ¿Así queréis que salga? ¡Si es que esto desanima a cualquiera!
- **Padre:** No hay presupuesto y no hay presupuesto. Nos tenemos que apañar. ¡A repetirlo hasta que salga bien!

Desaparece el padre de la escena y aparecen dos demonios, el Demonio jefe que va hacia María y la Diabla que se dirige al ángel.

Se enfoca solamente a María y al demonio jefe.

- **María:** ¿Y tú qué papel representas?
- **D. Jefe:** Yo no soy de este mundo. Yo vengo a hacer realidad tus sueños.
- **María:** Pues como no sea que me toque la lotería o que abran los colegios las 24 horas del día. Porque yo no doy para más. Cualquier día me sacan con los pies por delante. “Estoy atacá”. Mis hijos me llevan de cabeza: entre el material, las lagunas educativas que tengo que suplir en casa, las vacaciones y el trapicheo que llevan con el pirateo de programas y CDs, cualquier día me los fichan como delincuentes. Y encima, Petra para todo, la semana pasada vendiendo libros y ahora metida en este follón. ¡Todo sea por la institución!
- **D. Jefe:** Concedido tu deseo, si me firmas este papel, dándome tu alma.
- **María:** ¡Eh! ¡Un momento! Que una es pobre pero honrá. Una cosa es quejarse y otra venderse, que el asunto no es para tirarse de los pelos. Así que, ya te estás largando por donde has venido.
- **D. Jefe:** (*Dirigiéndose al público*) Pues si yo que soy el sheriff tengo este éxito, no quiero ni pensar cómo quedarán los otros.

Desaparece con el rabo entre las piernas. El foco se dirige ahora al ángel y a la Diabla.

- **Ángel:** (*Como si de un gran pensador se tratara va paseando por el escenario dilucidando sobre dos importantes cuestiones*). “Una vez terminado el juego, el rey y el peón vuelven a la misma caja”
“A kilómetro y medio de altura, todo negro”
- **Diabla:** De negro nada, la vida es roja, la vida es alegre, la vida es un cabaret. ¡Déjate de kilómetros y medios y pisa el suelo! En las alturas no hallarás lo que vengo a ofrecerte.
- **Ángel:** ¿Y qué vienes a ofrecerme?

- **Diabla:** “sexo, droga y rock & roll”. (*Esto último lo dice con gestos: sexo, movimiento de cadera, droga como si esnifara y rock bailando*).
- **Ángel:** ¡A buenas horas! Eso haber venido hace 15 años, ¡pues no hace tiempo que me caí del guindo! Ahora llegas tarde.
- **Diabla:** Nunca es tarde si la dicha llega.
- **Ángel:** En la soledad se halla lo que muchas veces se pierde en la conversación.
- **Diabla:** Me cague en Denia! M’ ha tocado el pitjor. Seguro que este también necesita que le hagan un ACIS, si siempre me tocan a mí.

Entra S. José (el alcalde) en la escena.

- **S. José:** ¿Dónde están todos los del ensayo?
- **2º Demonio:** Buenas tardes, señor alcalde. ¡Quién le ha visto y quién le ve! Con que representando a S. José en la obra, haciendo puntos ¿eh?
- **S. José:** Inconvenientes del cargo. El poder es muy sacrificado. Hay que estar continuamente dando ejemplo.
- **2º Demonio:** Precisamente vengo a decirle que con menos trabajo y más tráfico de influencias uno consigue El Olimpo, ¡vamos!, la alcaldía a perpetuidad.
- **S. José:** ¿Y eso cómo se hace?
- **2º Demonio:** El que algo quiere algo le cuesta. Y lo que le pido es poca cosa: Su alma.
- **S. José:** ¿Mi qué? (*Y se la busca por todas partes*)
- **2º Demonio:** ¡Pues sí que estamos arreglados! ¡Vaya marrón! Éste ni me entiende. Mi corazón está destrozado.

Suena la música de Coyote Dax: “No rompas más mi pobre corazón”. Se van incorporando poco a poco todos al escenario y bailan. Desaparecen todos después del baile, excepto S. José.

- **S. José:** ¿Dónde estáis? ¿Ensayamos o qué? No... si “Val més fer-ho que manar-ho, com sempre”. (*Diciendo esto sale del escenario*).

Y entran el padre y la madre en escena discutiendo.

- **Madre:** ¡Es que te metes siempre en todos los “fregaos”. ¡Estoy harta! Aquí no entra un duro y tú a dirigir obritas navideñas. ¿Qué te quieres ganar la gloria?
- **Padre:** (*Pasando de la reprimenda y hablando de cara al público*) Mira si fa anys i el gran filósofo ja ho deia: “después de la tempestad, siempre llega la calma” Pues nada, a esperar a que se le pase y se tranquilice.
- **1r. Demonio:** ¡Esta sí que la tengo ganada! ¡Dos pájaros de un tiro! COORDINADOR yo el año que viene. (*Dice esto dirigiéndose al público*)

Luego se dirige al matrimonio.

- Buenas tardes, pareja. Más vale pocos y mal avenidos.
- **Madre:** ¿Y a ti quién te ha dado vela en este entierro?
- **1r. Demonio:** Yo no necesito permiso de nadie para estar aquí, yo tengo el poder de aparecer y desaparecer cuando me venga en gana. Y, contestando a tu pregunta, estoy aquí porque he venido a hablar con vosotros. ¿Sois felices?
- **Padre:** ¡Vaya idiotéz de pregunta! ¿Acaso hay alguien feliz en este mundo?
- **1r. Demonio:** No estoy aquí para contestar preguntas, vengo a dar soluciones.
- **Padre y madre:** Se miran con cara de no entender nada uno a otro y luego vuelven la mirada al demonio para ver qué tiene que decirles.
- **1r. Demonio:** Tú, mujer, no ves que eres una esclava. Todo el día barriendo, haciendo camas y comidas. ¿Y te lo agradece alguien?
- **Madre:** Eso es lo que yo digo continuamente.
- **1r. Demonio:** ¿Y no te gustaría cambiar esta vida?

- **Madre:** ¿Cómo? ¡Ya lo creo que me gustaría!
- **1r. Demonio:** Yo te puedo ofrecer todo aquello que siempre has deseado y nunca has pedido. Mira: desde que tu marido haga todas las tareas de la casa hasta convertirte en una actriz de telenovelas para que seas famosa. Sólo tienes que decir lo que desees y tus deseos serán órdenes para mí. (*Haciendo reverencia*)
- **Madre:** Actriz de telenovelas... (*Y se pone a soñar como si ya lo estuviera viendo. Dirigiéndose al público suelta cuatro tonterías de las que se dicen en las telenovelas, hablando con acento sudamericano*).
Ya agarraste por tu cuenta las parrandas... (*Cantando tipo ranchera mexicana*).
Luis Alfredo de mi vida, ¿cómo puedo corresponder a su amor? No me diga estas cosas aquí, en los cafetales. (*Mirando con tristeza al demonio como si él fuera el amante en la telenovela*).
- **1r. Demonio:** (*Siguiendo en sudamericano como si le contestase en la telenovela*). Yo la amo a usted con todo mi corasón. No se me vaya...
- **Padre:** (*Que ha permanecido todo el rato alucinado viendo la escena que se desarrollaba en sus narices y todo el mundo pasando de él*).
¡Eh, eh! Esta se emboha con cualquier pelagatos que le suelta alguna frase románticota. ¡Si es que todas las mujeres son iguales!
Tú, diablo. A ver qué le has hecho a mi mujer que me la has dejado tonta.

La mujer sigue haciendo gestos grandilocuentes como si estuviera hablando con el amante imaginario: le rodea con sus brazos y hace como que le da un beso en la boca. Este momento lo aprovecha el demonio para tentar al marido.

- **1r. Demonio:** Y tú, ¿no estás cansado de tener que ir todos los días al trabajo y de aguantar al insoportable de tu jefe?
- **Padre:** ¡Toma! Como todo hijo de vecino.
- **1r. Demonio:** ¿Y no te gustaría dar un giro a tu vida y que te compraran el Canal plus, tener un sillón bien cómodo y pasarte el día viendo partidos de fútbol con una cerveza bien fría al lado? ¿No te gustaría llegar a casa y que nadie te incordiará con lo que tienes o no tienes que hacer y en lugar de eso encontrar a Catherine Zeta Jones dispuesta a arreglarte el cuerpo? Imagínatelo, tú solo, el sillón, la cerveza, el partido, la Zeta Jones...

Al padre se le va haciendo la boca agua, mira al cielo, se recrea en la imagen.

En ese momento de ensimismamiento entra el niño por la puerta que viene con una mochila a la espalda. Va contento y entra hablando fuerte.

- **Niño:** ¡Buenas! ¿Qué hay?

El padre y la madre salen de su sueño y, como avergonzados por lo que han estado pensando corren hacia el niño para besarlo y abrazarlo. Cuando lo han hecho, el niño desaparece para dejar la cartera en su habitación. El demonio, todo enfadado, grita.

- **1r. Demonio:** ¿Y de lo que hemos hablado, qué?
- **Padre:** Espera, esto hay que pensarlo. A las 10 quedamos en “El Trébol”, tomamos unas cañas y cerramos el trato, ¿te parece bien? (*dirigiéndose a la madre*)
- **Madre:** ¡Parece mentira que estemos peinando canas y que un cualquiera con un poco de labia nos lleve al huerto!
- **Padre:** ¡Eso es lo que yo decía! ¡Con chantajes a mí!
- **Madre:** ¿Se le ofrece algo más?
- **1r. Demonio:** ¡Mierda de niño!, casi los tenía en el bote, y ha tenido que venir a joder la marrana.
- **Madre:** (*De cara al público*) El caso es que actriz...
- **Padre:** (*De cara al público*) El caso es que la Zeta Jones...

Entra el niño sin cartera y pone cara de pasmo al ver a sus padres ensimismados de esa manera.

- **Niño:** ¿Os pasa algo?
- **Padre:** ¿Qué nos va a pasar?
- **Niño:** No sé, estáis raros. No hay quien se aclare, uno se va al instituto y cuando vuelve se encuentra a sus padres “colgaos”. Esto no me huele nada bien. Tendré que investigar.

Los padres se van del escenario, cada uno a hacer sus tareas y queda el niño solo. Aparece el 3r. Demonio.

- **3r. Demonio:** ¡Hola, tío! ¿Qué, a merendar, no?
- **Niño:** Sí, el bocadillo de todos los días. Nada de chocolate ni de chucherías. Algo que alimente que estás creciendo y te has de poner fuerte. *(Esto lo dice imitando la voz de sus padres, con sarcasmo)*
- **3r. Demonio:** ¡Menuda lata! ¿Y no te gustaría en lugar de eso, poder comerte un paquete bien grande de golosinas?
- **Niño:** Y hasta un camión si me dejaran.
- **3r. Demonio:** ¿Y por qué no lo haces? Ahora nadie te ve. Yo podría hacer que todas las tardes tuvieras encima del banco de la cocina una bolsa bien grande con todo lo que *más* te guste.
- **Niño:** ¿Y quién eres tú, el genio de la lámpara de Aladino?
- **3r. Demonio:** Algo así.
- **Niño:** Pues los genios conceden tres deseos, y tú sólo me has ofrecido uno.
- **3r. Demonio:** ¿Qué más te gustaría tener?
- **Niño:** *Pensando.* A ver, ¿qué me ofreces?.
- **3r. Demonio:** Depende de lo que te guste. Tengo un reproductor de MP3 de que te “cagas”. Las páginas web más calientes y hasta modelos de “madre pirata” que te puedes comprar en el mercado negro por si te falla tu vieja.
- **Niño:** ¿Y todos en el mismo pack?
- **3r. Demonio:** No te pases tío, las cosas de una en una.
- **Niño:** Si no va todo en el mismo lote conmigo no hay negocio. Y además, ¿cuántos talegos me va a costar el tema?
- **3r. Demonio:** Si no es cuestión de pasta. Es que quieras acabar con tus huesos en un lugar parecido al sopor de una clase infernal.
- **Niño:** ¡Sí, hombre! Aquí por lo menos estoy de paso, pero para siempre... ¡Que te lo crees tú! ¡Ni que fuera tonto! ¡Ábrete y déjame en paz!

Van entrando en escena, por este orden: María y el diablo jefe detrás de ella queriéndola convencer todavía, el ángel y la diablesa, S. José y el 2º demonio, el 3r demonio. Cada uno está hablando con sus demonios respectivos y hay un caos en la escena que no se entiende nada. De repente se oye un TRUENO Y UN RELÁMPAGO y quedan todos paralizados de horror primero y de alegría después. Hace su aparición un ángel, éste bien disfrazado, porque será el ángel verdadero que baja del cielo para ayudar a los mortales. Todos ponen caras de susto y, poco a poco van cambiando de actitud y se ponen en una postura de recogimiento. S. José, la Virgen y el niño se van hacia el portal. Los demás se arrodillarán en actitud de adorar, de cara a ellos. Cuando el ángel (papel que es conveniente que represente un profesor del centro) recita el poema le acompaña una música suave al piano.

– **Ángel verdadero:**

Sale como una aparición en el centro del escenario. Si se dispone de trampilla se elevará y aparecerá por allí; de lo contrario, desde el fondo del salón de actos, como los dos primeros actores. Es importante el factor sorpresa de este personaje. Cuando ya esté situado en el centro del escenario, recitará lentamente el poema. De fondo, se oye muy bajito el canto gregoriano de Silos “Puer natus est nobis”.

AÑO NUEVO

**A finales de diciembre de un año cualquiera,
con amores y nombres ya seleccionados,
con los huesos maduros a mitad de mi vida
me PROMETO solemne no sufrir demasiado.**

**Si me pegan, que peguen,
si me aciertan , me han dado,
y si pierdo en la Rifa,
será porque he jugado.**

**Me fastidian las penas,
me da alergia el enfado,
con el ceño fruncido
parezco un feto raro.
Año nuevo vida nueva
(¡Qué tópico más sano!)
Nueva luz ilumina
mi ascensor apagado
de subir a deshora
de estar comunicando,
de hacer la angustia en verso
de hacer el tonto en vano,
de sembrar mis insomnios
de tachuelas y clavos.**

**A mitad de mi vida
de par en par sonrisa y puerta abro,
– que no quiero acabar por los pasillos
con el corazón apollillado –**

**PROMETO no volver
a ahogarnos en mi llanto,
no volver a sufrir,
sin un motivo
muy justificado.**

10.3.2.2. Orientaciones para el montaje y la representación.

1.- La escenografía.

Nuestras obras, habida cuenta del bajo presupuesto del que disponemos para estas actividades, no necesitan para su puesta en escena de excesivos elementos, nos servimos de las aportaciones de los alumnos, profesores y de los mínimos recursos de que disponemos en el centro: papel continuo, retales, grapas, folios...

Entre todos se pensó en cómo podríamos preparar el escenario para los dos actos, empezando a recopilar material que pudiera ser interesante para nuestro propósito.

El escenario estaba dividido en dos mitades. En la mitad izquierda, en el parabán de fondo estaba pintado un muro de piedra rojo que simulaba las paredes del infierno. Y en la otra mitad, una cueva abierta en la roca que simulaba el pesebre.

2.- Caracterización de los personajes.

Juana y Pepe. Son dos niños que llegan por primera vez a un lugar y se muestran desconcertados, expectantes y asustados.

1r. Demonio (Luzbel). Personaje resuelto y eficaz, con mucho desparpajo y al que le gusta mucho oírse a sí mismo.

2º demonio (Belcebú). Personaje sensato, decidido y que no calla cuando ve una situación injusta. Cuestiona con sentido común cualquiera de las propuestas que se le hagan.

3r. Demonio (Mefistófeles). Personaje vividor, engreído, seductor, de pronta respuesta, con don de gentes.

Demonio jefe (El “sheriff”). Representa la autoridad. Parece que lo haga todo en aras del bien común pero, en el fondo, lo que pretende es que su razón impere sobre todas las de los demás.

Diabla (Vanesa). Mujer que se sabe atractiva y que piensa que todo lo puede conseguir gracias a su físico. Un poco tonta.

Ángel cutre. Representa la bondad, la inocencia, la filantropía. Es un soñador que todavía cree en lo bueno del género humano y tiene elevados pensamientos.

Virgen María (Madre). Es el ama de casa, estresada, que no puede llegar a cumplir todas las tareas que se le presentan en el día a día, pero a la vez, está siempre dispuesta a realizar todo lo que se le encomienda. Sueña con que la va a conquistar un príncipe azul que la va a sacar de su mediocridad, sabe que es un deseo irrealizable.

Director (Padre). Es un padre cooperativo y colaborador en tareas que no repercuten en la economía familiar. Por ello es criticado continuamente, pero él hace caso omiso y sigue actuando conforme le dicta su conciencia.

San José (El alcalde). Típico político que quiere protagonismo, populista, aferrado a su cargo y, todas sus actuaciones tienen como única finalidad engañar a la gente para seguir en el poder.

Niño (Hijo). Es el típico adolescente espabilado, un poco vago y que sabe perfectamente no dejarse convencer cuando no le conviene.

Ángel verdadero. Es el personaje que hace la reflexión sobre la importancia de la convivencia entre un colectivo de personas para que el día a día sea agradable y satisfactorio para todos.

3.- Vestuario.

Niños: como los actores quieran. Libros y un papel con el plano del infierno.

Demonio jefe: Capa roja, suéter y medias negras debajo. Tridente, cuernos y rabo.

1r, 2º y 3r demonio: Chaqueta y pantalón negro, camisa blanca, corbata, cuernos y rabo.

Diablesa: suéter enseñando la tripa, chal a modo de falda, botas negras altas o botines con tacón de aguja y un gran tatuaje en forma de serpiente que empiece en la mano y llega hasta el cuello. Pendientes de aro grandes y dorados. Muchas pulseras.

Ángel cutre: Túnica blanca y alas de cartulina fijas y feas, mal hechas, con algodón pegado a trozos.

Virgen María: Túnica blanca, cordón dorado, manto azul.

San José: Túnica marrón, cordón o cuerda por cinturón, sandalias y una vara con un lirio de plástico o natural en la punta. Tela de color amarillo sobre los hombros y medio envolviéndole los brazos. Barba y peluca blanca marrón.

Padre: Como un hombre cualquiera de pueblo.

Madre: Normal, con falda y delantal por encima.

Hijo: Pantalón y jersey. Lleva una mochila.

Niño Jesús: Un muñeco que haga las veces de niño Jesús.

Ángel verdadero: Túnica azul y alas blancas bien hechas con plumas algodón. Corona dorada.

4.- Maquillaje.

Demonio jefe: Cara pintada toda de rojo. Contorno de ojos negro.

Demonios: Igual que el demonio jefe.

Diablesa: Cara pintada muy guapa. En el brazo que llevará al descubierto, a modo de tatuaje, una gran serpiente que empezará en la muñeca y acabará en el hombro donde estará la cara de la misma con una gran lengua bífida.

Niños del principio: Coletas y pecas en la cara. Labios rosa.

Ángel cutre: Un poco de maquillaje en la cara, resaltar los ojos...

María: Cara pintada muy guapa.

San José: Maquillaje en la cara. Bigote.

Padre: Maquillaje en la cara. Bigote.

Madre: Algo de maquillaje en la cara, pero muy suave; sólo lo necesario para evitar brillos si se tiene iluminación

Hija: Algo de maquillaje. Puede llevar pecas en la cara.

5.- Iluminación.

Luz roja para el infierno, blanca para la casa. Azul para ciertas escenas, verde para otras, dependiendo de a quién tentaran los diablos y dónde se encontraran. El final decidimos que fuera una apoteosis con luces intermitentes de muchos colores que dejaban paralizados a los actores en el escenario porque el colofón era la aparición del ángel verdadero que transmitía un mensaje de esperanza.

6.- Música y sonido.

Tres canciones grabadas en CDs interrumpían la obra para dar paso al baile de los actores. Además de esto, los profesores del departamento de música del instituto tocaron cuatro temas al piano y clarinete en diversos momentos de la obra. Las canciones para los bailes fueron elegidas por todos, siguiendo el mismo proceso que se siguió en los otros puntos. Las que tocaron los profesores las eligieron ellos, con nuestra colaboración para amenizar: la entrada de las niñas, la llegada al infierno, el descanso entre actos y la entrada del ángel verdadero.

- 1.- GRIEG: “Peer Gynt”, op.23: En el palacio del Rey de la montaña. (Inicio del 1r acto)
- 2.- JULIO IGLESIAS: “Soy un truhán, soy un señor”. (Salida de los tres diablos, bailando al ritmo, haciendo una parodia de la actuación de “Martes y Trece”)
- 3.- QUEEN. “We are the champions”. (Baile de todos los diablos antes de partir para su misión en la Tierra)
- 4.- COYOTE DAX. “No rompas más mi pobre corazón”. (Tras la segunda tentación del 2º demonio que tienta a San José)
- 5.- CANTO GREGORIANO DE SILOS: “Puer natus est nobis”. (Antes de la salida del ángel verdadero)

7.- Attrezzo.

Se solicitó ayuda al departamento de tecnología que preparó el caldero, dos árboles, el panel de fondo con unos ladrillos rojos en una parte y el pesebre en la otra, a los que ya hemos aludido cuando hemos explicado el decorado (de forma que pudiera valer tanto para el primero como para el segundo acto). Forramos dos sillas con tela y cogimos una mesa camilla de la sala de profesores para dar ambiente de hogar en el segundo acto. El infierno se completó con cuerdas en el techo de las que colgaban telas de diferentes colores y tamaños, dándole un aspecto muy vivo, pero desastrado.

8.- Diseño y realización del programa de mano y cartel.

Con la ayuda del departamento de plástica y visual se diseñó un programa de mano para entregar por las clases a los alumnos que iban a acudir a la representación y para todos los profesores

del centro. En dicho programa se incluían unas normas sobre el comportamiento adecuado durante la representación de una obra teatral, normas que los alumnos de la optativa trabajaron y resumieron. El cartel que se colocó en el vestíbulo del instituto fue realizado por los alumnos de la optativa en horario extraescolar.

9.- Evaluación de la actividad.

La evaluación es imprescindible como culminación de cualquier proceso educativo. Puesto que estamos convencidos de que en actividades de este tipo tan importante es la evaluación como la autoevaluación y que ésta ha de ser más cualitativa que cuantitativa, planteamos dos tipos de cuestionarios: uno de autoevaluación para los propios alumnos y otro de evaluación para el público que asistió a la representación (profesores, padres, alumnos...) sin olvidar que nuestro juicio formaba parte de este proceso. A modo de ejemplo transcribimos alguno de los ítems planteados:

– *Para los alumnos:*

¿He sido participativo en los debates cuando se preparaba la obra?

¿He apoyado en todo momento a mis compañeros?

¿He tenido en cuenta que lo importante era el grupo y no yo?

– *Para los espectadores:*

Califique esta obra según los siguientes ítems: muy divertida, divertida sin pasarse, me ha dejado indiferente, un tostón, insoportable.

¿Cree que los actores han representado bien su papel?

¿Qué momento de la obra es el que más le ha gustado? ¿Y el que menos?

¿Considera adecuado el decorado diseñado?

Recogidos todos los cuestionarios la obra fue valorada positivamente por el 98% de los espectadores, destacando la representación de los demonios (84%) y los bailes (72%), lo menos valorado fue la iluminación (33,3%).

De la autoevaluación de los alumnos subrayamos las siguientes conclusiones: la experiencia les había parecido tremendamente positiva, los más tímidos habían perdido el pánico escénico y estaban decididos a ser primeras figuras en la siguiente representación y aquellos que habían tenido un papel protagonista fueron tan humildes como para admitir que, ya que era una labor de grupo, ellos en la próxima obra estarían en el caldero (es decir, en un tercer plano).

Por todo ello, nos sentimos muy satisfechos porque la experiencia ha sido a todas luces positiva.

10.- Conclusiones.

Aunque está ampliamente extendido el concepto de que el aprendizaje es un proceso individual, no por ello debemos olvidar las interacciones que se establecen en el aula, entre compañeros y entre alumnos y profesores y que marcan el proceso de socialización que pretende la escuela. Si a ello añadimos que las expectativas de los propios alumnos vienen marcadas por su conocimiento personal y que éste se da a través de los intereses sociales, podemos deducir que creando un ambiente adecuado dentro del aula aumentaremos la sociabilidad de nuestros alumnos y por extensión, enriqueceremos sus características personales.

En todo el proceso, el papel de los profesores que preparamos la obra fue de animadores, coordinadores, correctores, un equipo más dentro de los grupos de trabajo, en ningún caso quisimos que nuestra opinión fuese más valorada que la suya, más bien potenciábamos que las ideas surgiesen de ellos. Evidentemente la redacción final del texto dramático fue tarea nuestra pero tuvimos muy presente que el tipo de registro utilizado debía ser la jerga de los propios alumnos, de hecho en la primera lectura que hicimos ante ellos se sintieron tan identificados con este tipo de lenguaje que hicieron además aportaciones y modificaciones determinantes para la obra. Tuvimos todos presente que uno de los objetivos era mejorar la expresión escrita y que para que eso fuera realmente eficaz había que atender en todo momento tanto al proceso de composición como al producto final, que era labor y esfuerzo de todo el conjunto de los miembros. Los comportamientos de principio de curso individualistas, de negación a escribir, a representar, de no aceptar las críticas de los compañeros, de falta de colaboración para con el grupo... quedaron en el olvido, tanto es así que pidieron más horas de trabajo y así lo están haciendo dedicando horas de su tiempo de ocio a esta actividad frente a otras. El grupo se ha cohesionado y cuando surgen problemas, lo solucionan entre ellos pero todos hemos aprendido que para trabajar en este tipo de creaciones tan importantes son las aportaciones individuales como el resultado común elaborado por todos.

11.- Nuestra obra en Cinema Jove.

El grupo de Medios Audiovisuales “La locura en vídeo”, que habitualmente colabora en las grabaciones de nuestros actos, representaciones y espectáculos, nos propuso participar en el Certamen “Cinema Jove”, donde la Filmoteca de la Consellería de Cultura de la Generalitat Valenciana, organiza un festival de Cortos y documentales protagonizados por alumnos de Secundaria. Decidimos realizar un corto sobre nuestra obra “Año Nuevo...”.

Nos planteamos el rodaje de un pequeño corto con los niños durante una semana como una experiencia de trabajo plástico, en definitiva, de lenguaje total. Pero el guión tenía que grabarse, por

lo que un equipo se encargó de realizar un guión técnico durante la semana previa. Hecho el guión, se escogieron los intérpretes y otras funciones necesarias.

Todo estaba preparado y finalmente iniciamos el rodaje. Durante una semana estuvimos entrando y saliendo del colegio para rodar en la calle o en el campo. Después de este intenso rodaje, revelamos los negativos, para lo que tuvimos que usar una moviola de celofán donde montar algunos trozos. Finalmente, llegó el turno al doblaje.

Lo importante fue la semana que vivimos con los niños, en la que aprendieron a utilizar la imagen en movimiento como trabajo de expresión artística totalmente vivo. El filósofo griego Heráclito lo clarificó hace mucho tiempo: “Todo se mueve”. Todo en la Naturaleza se mueve, palpita, tiene ritmo y vida, y por eso la música nos conmueve porque existe con nosotros, nos acompaña en nuestro vivir y se une a nuestro ritmo natural. Con el cine y el vídeo ocurre lo mismo porque son tiempo, son música y ritmo, además de imagen. Parece que la escuela se olvidó de este aspecto y tuvimos a los niños siempre demasiado quietos en el aula, ignorando que somos cuerpo en movimiento.

El vídeo nos pone en bandeja la expresión artística más viva, la más global y total, pudiendo integrar todos los medios, y si conseguimos que no sólo analicen un vídeo con ojos críticos, sino que participen en su creación y poco a poco puedan abordar todo el proceso de creación, entonces estaremos enseñando con un lenguaje acorde a nuestro tiempo, con su lenguaje.

Pepa Morató Ascó
Magdalena Rizo Soler
Vicente Cutillas

10.3.3.- El terror de la basura: teatro negro y teatro convencional.

TEMA: Crítica a los contenidos de algunos programas de los medios de comunicación social y a ciertos personajes de la vida pública famosos, no por su valía personal sino por la utilización de estos medios.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1.- Hacer reflexionar sobre una serie de valores cuestionando la validez o invalidez de los mismos en la sociedad actual. Es decir, qué son valores y qué contravalores porque muchos comportamientos que se han tomado en la actualidad como valores no son tales.
- 2.- Importancia de tener una actitud crítica con los medios de comunicación social.
- 3.- Reflexionar sobre la imagen de ciertos personajes públicos cuya comportamiento no es precisamente un ejemplo para los jóvenes.
- 4.- Reflexionar sobre el poder igualatorio de la muerte.
- 5.- Cuestionar el papel de la mujer en determinadas culturas.
- 6.- Trabajar los siguientes valores: respeto, responsabilidad, libertad y esfuerzo personal.
- 7.- Experimentar técnicas de teatro negro.

10.3.3.1. La obra.

PRIMER ACTO

Música de entrada: TEATRO (Lupe). Sonará la música mientras los espectadores entran en el salón de actos y toman asiento.

Aparece en el escenario una mujer con una peluca negra, rizada y corta (imitando el pelo de Nina de Operación Triunfo)

- **Directora:** Distinguido público, señoras y señores del jurado. Bienvenidos todos a este acto en el que, tras tres duros meses de pruebas, sabremos quiénes son los elegidos para ingresar en la academia de “Operación Vida”. Sólo serán doce los afortunados que se quedarán con nosotros para aprender a hacer realidad sus sueños. Pasamos a enumerar, sin más preámbulos, a los ganadores.

Al oír cada uno su nombre se levantan de su asiento con grandes muestras de alegría (todos están sentados entre el público). Al llegar al escenario les hace la directora la entrevista y después se sentarán en unos bancos como esperando la foto inicial .

¡David Mustio y David Amante! Suben al escenario emocionados. La directora empieza a aplaudir para que el público aplauda.

Bienvenidos.

- **David Mustio:** Yo estoy muy contento, es que esto yo no me lo esperaba. ¡Dios mío! *(Dice esto lloriqueando todo el rato)* Papá, papá, estoy aquí, me han cogido. ¡Dios mío! Voy a triunfar en la vida.
- **David Amante:** Yo es que no me lo puedo creer, me han elegido. ¡Qué feliz soy! Os quiero, os quiero a todos. Gracias, gracias.
- **Directora:** Ya vemos que están muy contentos. Nosotros también nos alegramos mucho por vosotros. A ver contadnos, ¿cuál es vuestro sueño?
- **David Mustio:** Queremos ser cantantes profesionales.
- **David Amante:** Eso, o ser director de un instituto.
- **Directora:** Pues os deseamos mucha suerte en vuestra empresa. Pasamos a otro concursante: Dino Aprovechado. *Sube al escenario.* Dinos Dino, ¿y tú qué sueño tienes?
- **Dino:** *(Hablará imitando la voz de un sudamericano, pausado, con mucho morro)* Pues yo lo que quiero es encontrar una buena mujer que me quiera y me pague los gastos, que son pocos, ¿sabe usted? Porque yo tengo muchas cosas que ofrecer a las mujeres. Soy cariñoso, gasto poco, no me importa la edad que tengan, las cuido muy bien... en fin, soy una joya como hombre y las dejo siempre satisfechas.
- **Directora:** Eso está muy bien. Seguro que aquí encuentra lo que busca. Nuestro siguiente concursante son las hermanas “Pequeñeces”. *(Se adelantan hasta quedar al lado de la directora)* Vamos a ver, ricuras, ¿qué deseáis conseguir vosotras?
- **Hermanas Pequeñeces:** Nuestra ilusión es dar un paso atrás en el tiempo y quedarnos como cuando teníamos tres añitos ya que ésa fue la época más feliz de nuestra vida.
- **Directora:** Pues mucha suerte, a ver si lo conseguís en la Academia. Y ahora pasamos a los siguientes concursantes: Boris M’arrime y Boris Tecoyo. A ver, ¿por qué os llamáis así y cuál es vuestro sueño?
- **Boris M’ arrime:** Yo me llamo Boris Marrime, no sé ese sobrenombre por qué me lo pusieron. Pero lo que sí te puedo contar es mi sueño. Yo quiero ser, igual que mi amigo, una mujer

explosiva, radiante, que despierte admiración en todos los hombres allá donde vaya, ¿verdad, Boris?

- **Boris Tecojo:** Sí, y poder tener un cuerpo de ensueño, y bailar y que todo el mundo me conozca. Porque yo no tengo pelos en la lengua, ¿sabes? Y le canto las cuarenta al más pintado. Podría salir en un programa de televisión de esos que dicen tantas barbaridades porque yo las diría mayores que cualquiera.
- **Directora:** Bien, ya tenemos claro cuál es vuestro sueño, esperemos que se cumpla aquí dentro. El siguiente concursante es: Hijas O’Shea, ¿qué tal? ¿por qué os habéis presentado vosotras para ingresar en la Academia? ¿Qué esperáis conseguir?
- **Hijas O’Shea 1:** - O sea, lo que nosotras queremos, ¿vale? Es poder tener muchos modelitos para lucirlos, ¿sabes? Es que es muy fuerte ¿sabes? Cuando abres el armario y dices: ¡horror! No tengo nada nuevo para echarme encima hoy, ¡qué desgracia! ¿sabes?
- **Hijas O’Shea 2:** Y estamos aquí divinamente, o sea, como que muy bien ¿sabes? Porque lo que tenemos claro es que siempre no te va a estar comprando papá los modelitos, que ya nos ha dicho: Chicas, os buscáis un buen marido y que os pague los gastos él, ¿sabes? Es muy fuerte, y por eso hemos venido aquí, encantadas, a buscar quien nos subvencione, ¿vale?
- **Directora:** Muy bien, queridas, pues hala, que haya suerte. Nuestras últimas concursantes son: ¡amigas del pareo! Bienvenidas, ¿qué tal? ¿y cuál ha sido vuestra motivación para presentaros a un concurso como este?
- **Las amigas del pareo. Amiga 1:** - ¿Nuestra qué? No hemos entendido la pregunta. Nosotras estamos aquí porque lo que queremos es que nos dejen llevar este pareo puesto en nuestras maravillosas caderas y nos han dicho en el instituto que así no podemos estar en clase.
- **Las amigas del pareo. Amiga 2:** Sí, y hemos decidido no ir más porque no nos gusta estar donde no somos bien recibidas. O nos aceptan con el pareo, o nos vamos. Y nos fuimos, porque nosotras sin el pareo no somos nada. Lo tenemos que llevar para que sepan que pertenecemos a la asociación de los “pareados”
- **Directora:** ¿Y qué asociación es esa?
- **Las amigas del pareo:** - Una asociación a la que le falta la razón y a la que nosotras obedecemos sin discusión.
- **Directora:** ¿Y eso os gusta?
- **Las amigas del pareo:** Estamos encantadas con esa solución pues si piensan ellos nosotras descansamos el “cocorrón”.
- **Directora:** ¿Y para qué habéis venido al concurso?
- **Las amigas del pareo:** Para que todo el mundo conozca nuestra reivindicación, pareados necesitamos para no llegar a la desintegración.
- **Directora:** Pues nada, chicas, suerte en vuestra misión.

De repente se levantan dos personajes entre el público que representan a la muerte y a la vida.

- **Muerte:** ¡Eh! ¿y nosotras qué?
- **Directora:** Yo no tengo apuntado a nadie más.
- **La vida:** Pues nosotras tenemos que estar hoy aquí. Aunque no nos haya invitado nadie, somos imprescindibles para cualquier argumento, en cualquier concurso, en fin, formamos parte del mundo. SOMOS LA MUERTE Y LA VIDA.
- **Muerte:** (*Dirigiéndose al público*) Con el desecho de personajillos que se han seleccionado que no saben hablar, no entienden nada y para colmo sueltan unas sandeces que hacen poner los pelos de punta al más pintado, tenemos que estar presentes para poner orden en esta representación.
- **Directora:** Que no, que no, que no. A mí los de producción me han dicho que son doce y no puede haber nadie más. Que no suban, que les he dicho que no suban.

A pesar de los gritos de la directora la muerte y la vida suben al escenario y desaparecen entre las cortinas.

(Dirigiéndose al público) Perdonen esta interrupción, esto no estaba previsto. Sigamos con el concurso. Y ustedes, ya se pueden ir a sus casas si lo desean, no han sido seleccionados para formar parte de esta academia, por más rato que se queden no los vamos a coger, pero ¿qué hacen ahí sentados? ¿no se van? Allí ustedes, no saben la que les espera.

Y una vez presentados a nuestros concursantes, damos paso a la lectura de la primera prueba que tendrán que superar. Dice así: La primera prueba que los concursantes deberán superar consiste en vivir durante toda una noche en la casa del terror, lugar de donde sólo unos pocos han logrado salir con vida. Todos aquellos que no sepan superarla quedarán eliminados automáticamente del concurso. Los que consigan pasar, seguirán con nosotros.

Pues nada chicos, ya lo habéis oído, ¿os da miedo la primera prueba?

Se levantan de sus asientos por orden de intervención, dicen su papel y desaparecen por el lateral derecho del escenario.

- **David Mustio:** Yo soy capaz de atravesar montañas si me lo piden por estar aquí, no me da miedo nada.
- **David Amante:** Además, las casas del terror no existen. Si uno es valiente se puede superar todo.
- **Dino Aprovechado:** Hombre, a mí no me hace mucha gracia, pero si no hay más remedio que pasar por ello...
- **Pequeñeces:** A nosotras no nos gusta nada esa prueba porque nos da miedo todo. ¿No podrían ponernos otra prueba a nosotras? *(La directora moverá la cabeza negando)* Ya vemos que no, ¡pues vaya lata!
- **Boris M'arrime:** Esta prueba es una tontería, nos tendrían que haber puesto una prueba de cantar o de bailar, pero pasar la noche en una casa, por muy del terror que sea, me parece una sandez propia de concursos tan denigrantes como estos.
- **Boris Tecojo:** Lo que quieren es hacer un estudio sociológico con nosotros y no lo vamos a permitir, no vamos a dar un espectáculo para que cuatro idiotas sentados en un sofá se lo pasen bien viéndonos. Nos tumbaremos a la bartola y no haremos nada, así que apaguen los televisores y reventamos el programa.
- **Hijas O'Shea 1:** - O sea, puede ser una buena experiencia, ¿sabes? A lo mejor no es divertida, pero experiencia al fin y al cabo.
- **Hijas O'Shea 2:** Hija, no sé qué puedes sacar de provecho en una idiotez como esa, pero oye, encantadas, para eso hemos venido.
- **Amigas del pareo:** Nosotras iremos adonde vayáis, para que la asociación del pareo conozcáis.
- **Directora:** Pues adelante con la primera prueba y ¡suerte a todos!

Música de miedo: Drácula (Banda sonora de la película)

SEGUNDO ACTO.

Cuando se abre el telón aparece ya todo negro para el teatro negro. Entran los concursantes por orden por el lateral izquierdo.

- **David Mustio y David Amante:** ¡Qué bonito! ¡Qué casa más grande! ¡Cuánto sitio! Nos lo podemos montar bien.
 - Sí, vamos a buscar la cocina. Prepararemos algo para cenar. ¡Estoy aquí, Dios mío, estoy aquí!

Desaparecen por el lateral derecho.

- **Dino Aprovechado:** Pues no sé, yo creo que no voy a sacar nada de esta prueba, por aquí no hay mujeres. No hay nada.

Se sienta al fondo del escenario con las piernas cruzadas y observando todo lo que pasa.

- **Pequeñeces 1:** ¡Qué miedo, Mari! Una casa tan grande y tenemos que pasar toda la noche aquí. No te separes de mí, ¿vale?
- **Pequeñeces 2:** A mí también me da miedo y ¡qué deshabitada! Parece que te vaya a salir un fantasma de un momento a otro.

Se quedan al fondo, lateral derecho cogidas y temblando.

- **Los Boris M'arrime:** - Pero si no hay sofá, ¿cómo voy a poder tumbarme a la bartola y dejar que los demás hagan el trabajo? Esto no se puede consentir, reclamaremos a la dirección del concurso.
- **Boris Tecojo:** Esto es intolerable, si lo sé, no vengo. En la otra por lo menos tenían cocina, juegos, sillas cómodas. Pero es que aquí no hay nada de nada. Si no fuera porque el camión que nos ha traído se ha largado ya y no sé cómo volver, nos iríamos. Esto no es para estrellas como nosotros.

Se tumban en medio del escenario como si se hubiesen acostado en una cama.

- **Hijas O'Shea 1:** O sea, ¿este es el lugar? Pues vaya pocilga, hija. No tenemos armarios y tampoco nos han dejado traernos ropa de repuesto. No sé si lo vamos a resistir, en mi vida me había visto en una situación como esta. No puedo decir que se esté divinamente.
- **Hijas O'Shea 2:** ¿Y las camas? O sea, ¡qué fuerte! ¿y dónde se pretende que pasemos la noche? Porque yo en el duro suelo no pienso acostarme, ¡faltaría más! Si a mí me pasa como a la princesa del guisante, hija, que todo lo noto y no puedo pegar ojo. ¡Qué fuerte!

Se quedan al fondo en el lateral izquierdo.

- **Pareadas:** haremos propaganda de la asociación, para que todos conozcan nuestra visión. Sabrán que el pareo mola mogollón, mucho más que los programas de televisión. *Se quedan en el centro del escenario.*

Suena un timbre, llaman a la puerta. Todos se quedan asustados porque no entienden quién puede llegar hasta aquel rincón.

- **David Mustio:** *(Que aparece por el lateral izquierdo).* Alguien tendrá que ir a abrir la puerta a ver quién es, ¿no?
- **Dino:** *(Que ya se ha acostado en el suelo)* Pues yo no pienso ir, que vaya otro.

Se vuelven todos hacia pequeñeces.

- **Pequeñeces:** No, con nosotras no contéis, nos da mucho miedo.
- **Hijas O'Shea:** Ni con nosotras, o sea, faltaría plus. Ni que fuéramos las criadas de esta casa.
- **Boris M'arrime:** Está bien, voy yo a ver qué pasa. *(Se acerca a la parte derecha del escenario y pregunta con voz asustada, aquí le sale todavía más la parte femenina)* Sí... ¿quién es?
- **Voz de fuera:** El cartero. Traigo una carta para los concursantes de “Operación vida”, ¿es aquí?
- **Boris M'arrime:** Sí, pero, ¿cómo ha llegado usted hasta aquí? ¿Y cómo sé que es el cartero y no me está engañando? A ver, enséñeme una patita por debajo de la puerta, o mejor aún, la mano, enséñeme la mano. *(Dirigiéndose al público)* Es que yo conozco a las personas por las manos, ¿saben? Si la tiene cuadrada es que no es de fiar y está mintiendo, en cambio si la tiene larga y estilizada, con las uñas cuidadas, entonces, entonces.... *(conforme va dando la explicación se va*

emocionando y se pasa la mano por el cuerpo como si viera ya la mano que se está imaginando acariciándole) Bueno, a ver, a ver esa mano.

Aparece por detrás de la cortina una mano y Boris la coge con mucho amor, la mira por arriba, por abajo, le estudia las rayas y queda satisfecho.

Ahora mismo te abro, guapetón. (Abre la puerta y recoge la carta que le entrega la mano. La muerte, que es quien ha llamado no se ve, sigue escondida detrás de las cortinas ,mientras le entrega la carta, pero delante del telón para que el público pueda ver que es la muerte)

- **Voz de fuera:** Tiene que firmarme aquí, en este papel.
- **Boris M'arrime:** Con mucho gusto, yo te firmo lo que tú quieras. Oye, ¡qué atuendo más raro llevas, no te pega nada, chico. Yo que tú cambiaría de estilista. Toma, el papel firmado.

Se va con la carta adonde están todos los demás.

- **Boris Tecojo:** ¿Qué es? ¿una carta? ¿Y quién nos manda una carta a nosotros aquí?
- **Boris M'arrime:** ¡Ay, no sé! Todavía no la he leído, pero el que la ha traído tenía unas manos divinas, aunque un poco desaliñado de aspecto sí que iba y con un vestuario un tanto estrambótico para mi gusto.
- **Pareo:** Déjate de rollos macabeos y lee en voz alta el tebeo. Deja ya de decir sandeces y lee la epístola, merdecas.

Los dos David hacen su aparición en escena al oír el escándalo.

- **David Amante:** Trae, yo la leeré. Aquí pone que es para todos nosotros. *(La abre)*

Queridos concursantes:

Esta carta que tenéis en vuestras manos tiene poderes sobrenaturales. Todo aquél que la toque podrá soñar con aquello que siempre ha deseado, pero cuidado, también con lo que siempre más ha temido. Hacer realidad vuestro sueño dorado o vuestra pesadilla más terrorífica depende de cada uno. Nadie puede escapar a su destino. Esta noche conoceréis a través de vuestros sueños y vuestras pesadillas lo que os depara el futuro.

Música de miedo bajita (Drácula) mientras se lee la carta.

- **Pequeñeces:** ¡Qué miedo! Nosotras no nos queremos quedar aquí.
- **Dino:** Eso son todos sandeces, no hay que hacer caso de esas tonterías, esas cartas las mandan para que el tonto de turno se asuste y hagan lo que ahí dice. ¡Ni caso!
- **David Mustio:** Pues a mí esto me da mucha grima, yo no la quiero tocar por si acaso.
- **David Amante:** ¡Claro! Y que el único que tenga pesadillas sea yo, ¿no? De eso ni hablar, aquí todos tocamos la carta y que la maldición caiga sobre todos nosotros. A ver, ya la hemos tocado Boris M'arrime y yo, así que todos en fila a cogerla con la mano.
- **Boris Tecojo:** Yo... si no hay más remedio, así soñaré las mismas pesadillas que mi amigo Boris M'arrimo. No quiero abandonarlo a su suerte. Aquí estoy contigo. *(Y diciendo esto se aferra a la carta y se la pone en el pecho)* Para que veas que no te tengo miedo, ninguna maldición va a caer sobre nosotros. El siguiente.
- **Hijas O'Shea 1:** O sea ¡qué fuerte! Porque lo mandéis vosotros tenemos que tener pesadillas esta noche, o sea, como que no. Ya es bastante que nos hayan dejado aquí sin ropa y sin camas. *(Boris Tecojo les pone la carta en las manos y, cuando quieren darse cuenta ya la han tocado)*
- **Hijas O'Shea 2:** ¡Qué pesado! ¿No te dijimos que no la queríamos tocar? Tendré que llamar a papá para que me saque de aquí, ¿dónde está el teléfono?

Se ponen las dos a buscar el teléfono como posesas y, al no encontrarlo se ponen a llorar.

Vale que no haya ropa, ni camas, pero teléfono, o sea, ¿cómo nos han dejado sin teléfono? ¿Cómo le cuento yo esto a María Eugenia? (*Y se abraza a la otra llorando desconsoladamente*).

- **Pareo:** Nosotras tus órdenes acataremos, acostumbradas estamos a actuar como borregos.

Como ya han tocado todos la carta, se sientan en el suelo, cansados y asustados. Empiezan a bostezar. Van quedándose dormidos todos, excepto David Mustio al que todavía le quedan fuerza para rezar una plegaria.

- **David Mustio:** El caso es que parece que me esté entrando el sueño. Se pone de rodillas y reza: “Virgencita de mi vida, haz que pase de largo esta pesadilla. Que yo no tenga ningún sueño esta noche, ni bueno ni malo. No quiero que me pase lo de la carta, yo sólo quiero vivir en paz. No te pediré nunca nada, pero no me hagas pasar miedo, por favor.”

Se cierra el telón y los actores desaparecen del escenario.

TERCER ACTO

Música que nos haga entrar en el mundo onírico: MARTE.

Desde aquí hasta el final será representado en teatro negro. Los objetos señalados en negrita en las acotaciones serán los que deberán ser fluorescentes para que el público los vea.

ESCENA PRIMERA.

De música de fondo mientras aparecen el rapp de Sabina.

- **Hijas O’Shea.** Aparecen con collares y pulseras de perlas. Tres hombres guantes rojos, echándoles piropos. (*David, Jose y Eduardo*).
- **Hijas O’Shea:** ¡Qué maravilla, hemos conseguido lo que queríamos! O sea, divinamente.
- **Hombres:** Sois la encarnación del deseo. Sois como los manjares para los dioses. Somos esclavos de vuestra belleza.
- **Hijas O’Shea:** Gracias, muchas gracias. Sabemos que no merecemos menos. Somos perfectas.

Los guantes de los hombres desaparecen de escena. Ellas se van despojando de los collares y las pulseras de perlas y se van sacando mechadas del pelo que están pintadas de blanco. Se van encorvando y retorciendo como si se hubieran convertido en viejas brujas, decrepitas. Han perdido todo su esplendor y toda su belleza.

¿Qué nos está pasando? ¡Socorro!

Aparece por un lateral la muerte y se sitúa delante de ellas, pero sin taparlas.

- **Muerte:** Vuestra vanidad os ha matado. ¿No sabíais que todo desaparece y se pudre?

Por el otro lado del escenario aparece la vida.

- **Vida:** No seas tan tajante con ellas porque la vanidad es una de las pocas cosas que mueve el mundo.
- **Muerte:** Pero no se puede consentir que la vanidad domine toda una vida. Hay que saber renunciar al protagonismo en favor de los demás. La historia también la construyen los héroes anónimos.

La muerte levanta la guadaña y las hermanas caen muertas en el escenario, siega sus cabezas.

ESCENA SEGUNDA.

De música de fondo mientras aparece MOJINOS ESCOCÍOS.

Dino aparece con el pelo engominado de color rubio oxigenado, una bufanda tipo Marichalar con una aguja dorada grande y un gran sello en la mano en el dedo corazón con un gran pedrusco que moverá mucho para que se le vea cuando esté contestando a las preguntas, a la vez que se pasa continuamente la mano por el cabello peinándose.

- **Dino:** Ya estoy aquí a disposición de todos los medios de comunicación que me quieran entrevistar.
- **Entrevistadores 1.-** ¿Qué tal con tu nuevo amor? ¿Os queréis mucho?
- **Dino:** Muy bien, muy bien, sí, nos queremos mucho. Y está embarazada. Ya se le nota la barriguita.
- **Entrevistador 2.-** ¿Y qué ha sido de tu novia anterior?
- **Dino:** Eso fue todo una pantomima. Ella me quería por mis atributos, yo le daba lo que pedía y, a cambio, ella me pagaba mis caprichos. Ganamos mucho dinero con las entrevistas, los programas de televisión, las exclusivas en las revistas... Pero yo no la quería, ni siquiera me gustaba. ¿Cómo me podía gustar alguien que me recordaba a mi abuelita?

Aparece en el escenario la vida.

- **Vida:** ¡Qué poca vergüenza tienes engañando a los demás, para ti no existe el respeto! Te doy la posibilidad de ver en este sueño otra manera de vivir, más considerada con el prójimo.

Desaparece la vida y aparece el vendedor de bragas.

- **Dino:** Bragas, bonitas. Las tengo de todos los tamaños, de todos los colores, de todos los modelos. Tangas para una noche de placer, bragas que quitan la tos (enseñando la grande), con encajes y bordados. Acercaos, guapas, que no quedaréis insatisfechas de mi mercancía.
- **Vida:** ¿Cómo te encuentras en este papel?
- **Dino:** Esto no es para mí. Hay que levantarse muy temprano, recorrer muchos kilómetros cada día, montar y desmontar el tenderete. Es muy cansado. No me conviene. Elijo mi forma de vivir anterior.

Aparece la muerte en el escenario y lo mata. La vida desaparece.

- **Muerte:** Te lo has ganado a pulso. No sólo pretendes vivir a costa de las mujeres, sino que utilizas las palabras para faltar al respeto a aquellas de quienes te aprovechas.

ESCENA TERCERA

Música de fondo mientras aparecen: Nueve semanas y media.

Salen los dos Boris a escena y otro para poder hacer el baile: uno de color rojo, otro de color verde y otro de color amarillo. Llevan los tres: guantes altos, sujetador, medias con liga, bragas y marabú. Baile de las sillas con la canción de Nueve Semanas y media. Al acabar la canción los dos acompañantes desaparecen y queda solo en el escenario Boris.

- **Boris M'arrime:** Momento mágico. Soy lo que siempre he querido: una "sexy showman girl". Una estrella: de aquí a Hollywood. ¡Siempre soñé con ser una estrella! Mi brillo por encima de las demás.

Música de terror y mientras suena se va desprendiendo de toda su ropa y se pone manguitos, corbata, gorra y cartera, todo de color blanco.

Hoy he tenido mucho trabajo, estoy reventado. Cincuenta muertos he tenido que inscribir en el libro de los difuntos. Rueguen una oración por su alma y asistan al sepelio. Sólo tengo ganas de llegar a casa y descansar.

Se sienta en un sillón y deja la cartera en el suelo a su lado, se desanuda la corbata y se recuesta cómodamente.

- **Pequeñeces:** Papá, papá, ¡cuánto te queremos! Se echan encima de él. Van con dos lazos blancos en las coletas, dos babys blancos y calcetines blancos.
¿Cuándo nos vas a llevar al cine? Juega con nosotras y la Barbie o ¿por qué no bajamos y nos compras un helado?
- **Boris:** Dejádme descansar que he tenido un día muy duro en el despacho. ¡Ay, ese sueño que he tenido, no puedo renunciar a él!
- **Pequeñeces:** Va, papá, que nos aburrimos. Se quedan a los pies del padre discutiendo por una muñeca y pelean. Improvisación de las niñas. Se sacan mocos y juegan con ellos, se los ponen encima al padre.
- **Vida:** Venid conmigo porque los juegos, la inocencia y la alegría que representáis siempre tendrán cabida en mi casa. Desaparecen del escenario. Sale la muerte y habla con Boris.
- **Muerte:** ¡Qué diferencia entre tu deseo y tu miedo! De estrella de Hollywood a oficinista mediocre, gris y anodino. ¡Qué insignificante eres! Cuando te creías estrella de la pantalla tus actuaciones carecían de responsabilidad, daban pena porque sacabas lo más soez que hay en ti, y lo triste es que no quieres renunciar a eso. Saca la guadaña y lo mata.

ESCENA CUARTA

*Música de fondo mientras lavan: A CIEGAS. CONCHA PIQUER..
Salen las del pareo, sólo se ve el pareo. Lavan ropa y la tienden, blanca.*

- **Pareo:** Qué felices somos, qué contentas estamos, lavando la ropa nos realizamos.
- **Vida:** Esta vida no merecéis, pensad por vosotras y lo descubriréis.
- **Pareo:** Tontas somos, si no nos explicas bien la lección, incapaces seremos de pasar a la acción.
- **Vida:** Es bien fácil la solución, quitaos el pareo para esta ocasión.

Se quitan el pareo y de repente vuelan. Esto se hará con dos muñecas atadas a una cañita de globo que ellas mismas dirigirán por el escenario.

- **Pareo:** Somos libres, podemos pensar, podemos volar. A partir de ahora con nosotras tendréis que contar.

ESCENA QUINTA.

Salen los dos David construyendo un muro de obra con ladrillos hechos con cajas de zapatos o zapatillas. Llevan un pañuelo atado a la cabeza con cuatro nudos, una camiseta blanca interior de tirantes y pantaloncitos cortos. Cantan una canción de “Operación Triunfo” y al son de la música van poniendo los ladrillos.

- **David Mustio:** Me gustaría poder pasarme la vida cantando. ¿Te imaginas al público aplaudiéndonos sin parar y nosotros saludando?
- **David Amante:** Eso o dirigiendo un claustro, todos sentados y tú planteando actividades y haciendo que la gente se ilusione con proyectos de temas transversales y de semanas culturales.

- **David Mustio:** No sé, nos tenemos que pensar bien lo que queremos porque eso creo que no me gusta tanto.
- **David Amante:** ¿Y por qué no te gusta? Es lo mismo que cantar, mucha gente te escucha.
- **David Mustio:** Sí, te escuchan, los que no se duermen. Además tiene muchos inconvenientes.
- **David Amante:** Y también muchas ventajas. Por ejemplo: conoces a mucha gente.
- **David Mustio:** Sí, pero cantando también. Y a veces no vale la pena conocer tan a fondo a los demás, siendo cantante los conoces un ratito y luego te vas.
- **David Amante:** ¿Y la erótica del poder?
- **David Mustio:** Eso no existe, yo tengo un director que es amigo mío y dice que por mucho que lo ha intentado no la ha conseguido encontrar. Y lo ha intentado ocho años ¿eh?, y ha puesto mucho empeño en ello.
- **David Amante:** ¡Y cómo te mira la gente!
- **David Mustio:** Sí, te miran demasiado. Te sientes muy observado: que si llevas corbata, que si hoy no te has afeitado, que si vienes demasiado deportivo... En cambio si cantamos salimos al escenario como queramos y a todos les gusta y se lo copian porque creen que es una nueva moda. ¡Eso sí que es poder!
- **David Amante:** Pero... ¿y la sensación de que te llamen por teléfono y pregunten por el director y tú sales y dices: EL DIRECTOR SOY YO. ¡Eso también es poder!
- **David Mustio:** ¡Pero qué dices, si no paran de llamarte por teléfono continuamente y te agobian con tonterías. Mira: te agobian por teléfono, tienes que preparar paellas, has de ser siempre diplomático y eso... ¡eso "es un maldecap"! Mejor cantante, tienes éxito inmediato y no te lo tienes que estar currando tanto; el director se lo ha de ganar poco a poco y es muy lento, yo no tengo tanta paciencia. Además si somos cantantes podemos elegir a la orquesta y eso es muy importante.
- **David Amante:** Mira, eso me ha convencido. Y el que no nos guste no lo volvemos a contratar. Además, estoy pensando que eso de ilusionar a la gente no depende de ti, tú no puedes hacer que nadie se ilusione por las cosas si la ilusión se les ha muerto por dentro.
- **David Mustio:** Sí, lo mejor es cantar. Se gana más dinero y se liga más y más pronto.

De repente suena la música, dejan la obra y se adelantan en el escenario cantando (Play Back) para el público UN AÑO DE AMOR.. LUZ CASAL. Al fondo del escenario aparecen tres chicos y una chica bailando (a ser posible profesores). La chica lleva falda de color rosa a juego con la camisa de los chicos. Completan al atuendo: guantes y flecos en los laterales del pantalón para ellos y cinta de raso en las muñecas y flecos en el escote para ella.

A mitad canción se van incorporando al escenario todos los elementos de colores que han ido apareciendo en la obra y se mueven al son de la música. Cuando ésta termine se quedan estáticos y aparecen la muerte y la vida en el escenario para la reflexión final.

Voz en off: Este soneto se lee despacio, recreándose en las palabras.

Si la vanidad domina tu vida,
si el respeto a los demás no conoces,
no te extrañes cuando recibas coces,
ni de que sea grande tu caída.

Si tu inocencia está lejos, perdida.
Si te entretienes en criticar a voces,
no te extrañen los destrozos precoces
que ocasiona tu pobre vida raída.

Quien se gana el respeto día a día,

y camina humano, a cada paso,
sentirá crecer tan honda alegría

que no necesitará, en su caso:
vanidad, ni orgullo, ni picardía,
ni quedar convertido en un payaso.

Aparecerá, después de la lectura del poema, la directora de la academia. Irá nombrando a los concursantes y éstos harán una reverencia a modo de despedida.

– **Directora:** Por todo ello, han superado la prueba: David Mustio y David Amante por su esfuerzo personal y la fidelidad que han demostrado a sus orígenes.

También pasan a la segunda prueba de Operación vida: las chicas del pareo porque han sabido encontrar su libertad.

Del mismo modo quedan salvadas: las hermanas pequeñeces por la inocencia y la esperanza de vida que representan.

Boris M'arrime y Conde Luckio no pasan la prueba por su falta de responsabilidad.

Dino Aprovechado tampoco ha conseguido pasar la prueba por su falta de respeto.

Y las hijas O'Shea tampoco seguirán en la academia porque domina en ellas la vanidad.

Y aquí, señoras y señores, acaba la actuación
agradeceríamos un gran aplauso
si les ha gustado la función.

Música de despedida que puede ponerse también como fondo de la lectura del poema: La Bella y la bestia.

10.3.3.2. Orientaciones para el montaje y la representación.

1.- La escenografía

Todo el fondo del escenario fue cubierto con telas negras porque en esta obra lo importante era el atrezzo. Hay que tener en cuenta que el espacio dramático se debe acotar lo máximo posible, puesto que la luz fluorescente es de corto alcance y lo importante en este tipo de teatro es que no se vean los personajes sino los objetos que se quieran destacar.

2.- Caracterización de los personajes.

Los personajes de esta obra eran, en su mayoría, personajes dobles, puesto que para transmitir al espectador la simbología que representaban necesitábamos de un diálogo previo entre ellos.

Directora: resuelta, elocuente, dominando el medio de comunicación en cualquier situación imprevista que se le plantee.

David Mustio y David Amante. Personajes de orígenes humilde que ven en el concurso la posibilidad de mejorar su estatus social, pero no por pura vanidad, sino por su esfuerzo personal y su trabajo.

Dino Aprovechado. Representa a la persona trepadora que no tiene ningún reparo en utilizar a los demás en beneficio propio y para conseguir sus fines que no son otros que vivir sin trabajar.

Boris M'Arrime. Representa al personaje que utiliza su condición o su tendencia sexual para evidenciarla con el fin de ganar mucho dinero.

Boris Te Cojo. Es la representación del seductor que está convencido de que sólo con una mirada tiene a las mujeres a sus pies. Tiene una cierta pátina intelectual, pero en el fondo su objetivo es vivir de los demás, ser un parásito social.

Pequeñeces. Como su propio nombre indica no han perdido la inocencia, siguen creyendo en todo lo que ven. Es la representación de las personas con el síndrome de Peter Pan. Son personajes que no han madurado.

Hijas O'Shea. Son personajes superficiales, acostumbradas a que se les dé todo hecho en la vida. Son tan delicadas que notan un guisante debajo del colchón, pero esta delicadeza no es auténtica, es decir, no están dotadas de sensibilidad sino de sensiblería.

Amigas del pareo. Son personajes que no tienen pensamiento propio, están subyugadas a lo que dice quien manda, no tienen personalidad y son felices y se conforman con su ignorancia hasta que, en la obra, se deshacen de sus ataduras y conocen las posibilidades que da la libertad.

Vida. Es el personaje simbólico que conceden la salvación a todos aquellos personajes que representan los valores que se deben salvar, haciendo las reflexiones pertinentes a tal fin.

Muerte. Es el personaje simbólico que mata a aquellos personajes que representan los contravalores que debemos eliminar de la sociedad, haciendo las reflexiones pertinentes.

3.- Vestuario.

TODOS: pantalones negros ajustados, a ser posible mallas elásticas, calcetines negros, guantes negros y verdugo negro.

Directora: Vestido elegante.

4.- Maquillaje.

En la primera parte de la obra sólo se maquillaba la directora. Los demás personajes no necesitaban maquillaje ya que aparecían vestidos de negro preparados para el teatro negro. En la segunda parte sólo se maquillan la cara con pintura fluorescente los dos profesores que bailan el bolero final que cerraba la obra.

5.- Iluminación.

En la primera parte de la obra, antes del comienzo del teatro negro, iluminación convencional, frontal y blanca.

Para el teatro negro usamos dos tubos fluorescentes en proscenio sobre unos caballetes de madera y otros dos colgados del techo para que cubriesen todo el escenario.

6.- Música y sonido.

Seleccionamos una banda sonora muy elaborada y altamente significativa, acorde tanto con la tipología de los personajes como con la ambientación general del espectáculo, porque en este tipo de teatro la música es tan importante como el atrezzo o la voz. La música pertenecía a diferentes épocas y estilos.

1. “Teatro” de Lupe. (Antes de empezar la obra, mientras entran los espectadores en el teatro)
2. Banda musical de la película “Drácula” de Bram Stocke. (Al finalizar el primer acto)
3. Así habló Zaratustra. (Segundo acto, mientras se lee la carta)
4. El planeta Marte de la obra “Los planetas” de Holst. (Al comienzo del tercer acto)
5. “Como te digo una co te digo la o” . Joaquín Sabina. (Escena primera del tercer acto)
6. “No tiene huevos” Mojinos Escocíos. (Escena segunda del tercer acto)
7. “Nueve semanas y media” de Joe Cocker (Escena tercera del tercer acto)
8. “A ciegas”. Concha Piquer. (Escena cuarta del acto tercero)
9. “Un año de amor”. Luz Casal. (Final de la escena quinta del tercer acto)
10. Tema principal de la película “La bella y la bestia”. (Para la lectura del poema final)

7.- Utilería y Atrezzo.

1. Peluca negra, rizada y corta para la directora.
2. Dos pareos bien vistosos. (trozos de tela)
3. Esqueleto de la muerte y guadaña.
4. Vestido de la Vida: cosida a las mallas negras y a la camiseta trozos de tela estrechos de colores.
5. Carta de la maldición.
6. Collares y pulseras de perlas (Hijas)
7. Guantes rojos (Para David Musti y David Amante)
8. Spray para pintar el pelo color amarillo oxigenado. (Dino)
9. Gomina para el pelo (Dino)
10. Bufanda blanca (Dino)

11. Aguja dorada para la bufanda (Dino)
12. Sello con un gran pedrusco (Dino)
13. Seis micrófonos: palo, goma espuma, cuerda para atarlos y pintura fluorescente plateada brillante. (Escena de Dino)
14. Bragas blancas: unas muy grandes, otras tanga y otras medianas de encaje. (Dino)
15. Boris Te Cojo: medias, sujetador, bragas, guantes altos y malabú rojo.
Boris M'Arrime: igual pero de color verde fosforescente.
David Mustio: igual pero de color amarillo.
16. Cartera, corbata, manguitos y visera. Todo blanco. (Boris Te Cojo)
17. Lazos blancos, delantales blancos y calcetines blancos. (Pequeñeces)
18. Blandiblop (escena Pequeñeces) de color verde moco.
19. Ropa para simular que la están lavando (para las Amigas del Pareo)
20. Pinzas para tender la ropa (para las Amigas del Pareo)
21. Cuerda para colgar del techo para tender la ropa (para las Amigas del Pareo)
22. Dos muñecas, dos palos y cuerda para atarlas. (para las Amigas del Pareo)
23. Cajas de zapatos pintadas de blanco (8), paleta de obrero y un cubo. (David Mustio y David Amante)
24. 2 pañuelos blancos, camiseta interior blanca de tirantes y pantalones cortos blancos o calzoncillos de señor mayor. (David Mustio y David Amante)
25. Falda rosa, fleco rosa (varios metros), camisa rosa. Cinta de raso y madroños rosa.
Guantes rosa para el chico (para los profesores del centro en el baile final, en negro)
26. Dos pelucas para las hijas O'Shea, largas pintadas de blanco.
27. Una peluca de chico corta pintada de amarillo oxigenado. (Dino)
28. Pintura fluorescente. Colores:
 - Rosa
 - Roja
 - Verde
 - Amarilla
 - Plateada
 - Blanca
29. Trozo de tela negra muy grande para hacer un doble escenario y conseguir que aparezcan y desaparezcan los objetos.

Nota: todos los objetos utilizados han de ser de material fluorescente, bien pintados, bien comprados, para que se puedan apreciar en la luz de teatro negro. Los folios se ven muy bien, el papel continuo no; por eso, aconsejamos forrar con folios (cartera del padre, ladrillos de los obreros...)

8.- Teatro convencional y teatro negro. (Cutillas, V., Morato, P. y Rizo, M., 2002, 40 a 42)

– *Introducción.*

El principio del teatro negro se basa en el engaño óptico de la llamada cámara negra, producido por la imperfección de la vista humana; resulta difícil discernir el negro sobre fondo negro. La aplicación del truco es en sí mismo, sencillo: un actor vestido de negro, con un fondo negro a sus espaldas, resulta invisible al espectador. Los objetos manejados en fondo negro por los actores vestidos de negro adquieren vida propia, ante los ojos del espectador parecen moverse por sí solos como por arte de magia. Las cosas inertes pasan a ser agentes activos del argumento dramático hasta el punto de que su papel es tan importante como el de los actores “vivos”.

El teatro negro es el movimiento de objetos plásticos y corporales inspirados por la música y la acción está destinada a impresionar al espectador, a provocar su propia fantasía: mezcla de alegría grotesca y tristeza, comedia e ironía.

Por tanto se trata de una provocación intelectual y sentimental que tiene como meta despertar las facultades de la percepción en el espectador para hacerlo pasar de su estado pasivo a un estado de actividad creativa colectiva. El mundo del teatro negro es el de la poesía, la magia, el color, el movimiento y la música. Los actores trabajan utilizando poco la palabra, ofreciéndose a un manejo constante de la luz para destacar cuerpos e imágenes. El trabajo escénico de los actores debe organizarse como una coreografía, a la que el público está ajeno, pero que será la que armonice todo el espectáculo.

La idea tuvo su origen en la asistencia de uno de los profesores del centro a un curso de formación del profesorado sobre Dramatización y Expresión Corporal en el que una de las secciones (dirigida por el profesor especialista Rafa Descó) estaba dedicada al estudio y utilización didáctica del teatro negro. Gratamente sorprendido por las posibilidades didácticas que ofrecía propuso en el centro el aprovechar esta experiencia para motivar a los alumnos de primero de ESO y realizar un montaje teatral de estas características en la optativa de dramatización y teatro.

Cuando la idea se comunicó a los alumnos fue, en principio, rechazada. Según ellos perdían protagonismo, no se les iba a ver la cara, no se les distinguiría como actores, deseaban ser identificados por el público. Habían tenido una experiencia muy positiva en la obra anterior (véase al artículo Escritura, dramatización y espectáculo. Ñaque nº 25 Junio–Septiembre 2002) y querían ser todos protagonistas.

Los profesores implicados estábamos empeñados en llevar a término la experiencia y pactamos con los actores y actrices la realización de media obra en teatro convencional y la otra media en teatro negro; este pacto nos condujo a la idea de poner en contacto los dos tipos de teatro, la luz (teatro convencional) y la oscuridad (teatro negro) mediante el paso de la realidad al sueño; de tal

forma que lo verosímil de la representación tradicional o convencional se transformaba en onírico, en ensoñación cuando pasaba a teatro negro.

– *La creación del texto dramático.*

La idea dramática se fundamentó, en sus inicios, en algunas improvisaciones realizadas en clase por los alumnos. Todas estas improvisaciones tenían algo en común: eran imitaciones de personajes sobradamente conocidos de los medios de comunicación, fue a partir de ellas como se elaboró el hilo argumental del texto dramático, base del espectáculo. Pasamos a realizar un breve resumen.

Una serie de personajes ingresan en una Academia llamada “Operación vida” cuya finalidad es aprender a tener éxito en la vida. La presentadora va llamando de entre el público a aquellos espectadores que han superado la selección. Los seleccionados representaban a:

- Las personas que sólo están pendientes de lo aparente.
- Las personas que creen en el esfuerzo personal.
- Las personas que son capaces de liberarse de las ataduras, de las condiciones adversas...
- Las personas que no se aceptan a sí mismas como son.
- Las personas que utilizan a los demás y viven a su costa.
- Las personas que no han perdido su autenticidad.
- Las personas que son fieles a sus orígenes.

Una vez en la Academia han de pasar una prueba que consiste en que cada uno de los personajes se enfrentará a su más íntimo anhelo y a su más temida pesadilla. Estas dos emociones: deseo y terror se viven durante el sueño y se representan en teatro negro.

La intervención de dos personajes simbólicos: la vida y la muerte es la que irá haciendo reflexionar a los participantes en esta “Operación vida”; salvando a aquellos que representan valores considerados universalmente buenos y segando la vida de aquellos que representan y se aferran a los contravalores.

– *Ventajas e inconvenientes de un montaje teatral de estas características.*

Todos los que han disfrutado del teatro negro saben que produce unos efectos similares a las luces ultravioletas de las discotecas y los rayos láser de los conciertos. Esto llamaba poderosamente la atención de los alumnos y los instalaba en situaciones de tipo visual muy familiares a su mundo estético. Es un teatro muy efectista e impactante que penetra en ellos por la vista traduciéndose en nuestra mente en toda una gama de signos icónicos que los alumnos interpretan con facilidad.

Respecto al montaje del decorado, vestuario, complementos, maquillaje y atrezzo en general, resulta sencillo y complicado a la vez. Sencillo porque se trata de que todo sea una explosión de colores fluorescentes; complicado porque todo esto requiere una minuciosa manipulación por parte de los profesores y alumnos del grupo-clase de todos los objetos para que sean bien visibles ante la luz negra. El escenario puede ser más sencillo que en una obra convencional, siempre que cumpla las condiciones expuestas.

Los profesores deben adiestrar a los alumnos-actores para que comprendan que no cualquier objeto vale en este tipo de representación, y, además, es preciso cuidar la situación tanto de los actores como de los objetos en el escenario; es decir la dinámica objetual, estética y conceptual cambiaba radicalmente de la 1ª parte representada en teatro convencional a la 2ª parte realizada en teatro negro.

– ***Recursos materiales y su tratamiento.***

Para la realización de este tipo de obra el centro no contaba con ningún tipo de recurso. Lo primordial fue conseguir tubos de luces fluorescentes que pagó el AMPA del centro, muy sensibilizada desde antaño con este tipo de manifestaciones culturales. El tubo se ocultó al público utilizando unos soportes de madera.

Uno de los inconvenientes con el que nos encontramos fue la cantidad de objetos fluorescentes que necesitamos para que el público identificase e individualizase a cada uno de los personajes; tuvimos que buscar elementos que fuesen muy representativos de los valores que queríamos transmitir. La lista del material era cuantiosa pero los solucionamos comprando objetos muy baratos y pintándolos con spray fluorescente (los colores básicos utilizados fueron el blanco, el rojo, el azul y el amarillo; aunque fue espectacular el efecto del verde y el naranja); echando mano de telas, en concreto el algodón, el tul blanco y fluorescente, las lanas de colores claros y los folios (cuyo efecto es sorprendente) y confeccionando muchos de ellos con cartón, grapas y celo.

Utilizamos también maquillaje y sprays fluorescentes para el rostro, las manos o el pelo.

– ***La expresión corporal, la música, el baile y el trabajo de la voz como base fundamental del teatro negro.***

Eramos conscientes de que nuestro espectáculo podía presentar, como hemos mencionado, problemas de identificación de los personajes en el paso del teatro convencional al teatro negro, de la realidad al sueño; por lo que el trabajo con la voz tuvo un peso definitorio, sin olvidar que, en sus orígenes, el teatro negro se basa en una especial concepción de la expresión corporal.

En la parte del teatro negro nos gustaría destacar la puesta en escena de un “streep-tease” paródico representado por los alumnos y de un bolero final bailado por profesores del centro.

– *Posibilidades didácticas.*

Después de lo dicho, resulta obvio que las posibilidades didácticas de este tipo de teatro son infinitas. Su sentido onírico y surrealista lo convierten en fuente inagotable de símbolos, metáforas y arquetipos: el día / la noche, lo racional / lo irracional, la vida / la muerte, la palabra / el silencio, el movimiento / la quietud; todo ello representado a través del juego cromático, la corporeidad y la música. ¿Cómo no deducir de todo ello que el lenguaje literario, en su más profunda esencia se sitúa más próximo a las capacidades artísticas del alumnado?

– *Valoración del resultado.*

Toda la comunidad escolar resultó muy enriquecida con la experiencia. Los espectadores por la complejidad, riqueza visual y ánimo crítico del espectáculo. Los alumnos-actores por la novedad del montaje y el trabajo reflexivo del grupo.

La cohesión del grupo salió fortalecida, los alumnos que tuvieron papeles protagonistas en la obra anterior aceptaron en esta papeles secundarios a favor de sus compañeros; todos se esforzaron en comprender el mensaje de la obra, de tal forma que la validez de los aprendizajes actitudinales quedó sobradamente corroborada en la evaluación individual y en grupo que se efectuó con posterioridad, guiada por la profesora-coordinadora. Incluso hubo el caso de alumnos que sintieron vergüenza de realizar ciertos papeles por el miedo a las críticas de los compañeros-espectadores y después comprendieron que había sido un error de autoconcepto.

Para finalizar queremos realizar una mención especial de los compañeros-profesores que participaron en el espectáculo: el Director y la Vicedirectora del centro que nos deleitaron bailando un bolero final, esfuerzo, muy valorado y de la colaboración de los departamentos de tecnología, música, lengua y literatura...

Vicente Cutillas Sánchez
Pepa Morató Ascó
Magdalena Rizo Soler
Manuel Simón Montesa

10.3.4. ¿Superhéroes? ¿dónde?: Un proyecto común de la optativa de dramatización y teatro y matemáticas.

TEMA: Desmitificar la existencia de los superhéroes porque, en realidad, los verdaderos héroes son los que día a día hacen la vida agradable a los demás.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Dignificar la labor del profesorado del centro.
2. Hacerles ver la importancia de los trabajos de los demás y valorar, a un tiempo, el trabajo con mayúsculas.
3. Aprender a escuchar y a respetar a los demás porque, muchas veces, las apariencias engañan.
4. Ahondar en la problemática de la precariedad laboral.
- 5 Reflexionar sobre la situación de las mujeres maltratadas, ofreciendo soluciones.
6. Diseñar una obra en la que se trataran contenidos específicos de la asignatura de matemáticas y de lengua.
7. Trabajar de manera conjunta alumnos de 1º de ESO y de 4º de ESO (Optativa de Dramatización y Teatro)

10.3.4.1. La Obra.

ACTO I

En el escenario aparece una oficina del SERVEF. A la derecha una mesa con una oficinista delante de un ordenador, papeles y útiles de escritorio... Al fondo izquierda dos sofás o sillas, en una de ellas habrá una persona rellenando papeles. Otras dos personas saldrán con papeles en la mano y cruzarán el espacio escénico; antes de desaparecer, una de ellas se acercará a la oficinista como si le preguntara algo. Al fondo, en letras grandes, pondrá OFICINA DE TRABAJO CHUNGO.

Mientras se desarrolla esta escena, se abrirá la puerta del fondo del salón de actos (DOS CHAVALES DE 4º PREPARADOS ALLÍ) y aparecerá Batman montado en un patinete, pasa por el pasillo central “a toda pastilla” y, al llegar delante del público, frena estrepitosamente y se queda mirando a la gente con una gran sonrisa. Sube al escenario y se acerca a la mesa de la oficinista.

PRIMERA ESCENA

- **Batman:** Buenos días, ¿aquí es donde se viene a buscar trabajo?
- **Funcionaria:** Rellene estos formularios y vuelva a coger número.

Se va con los papeles y se sienta en el sofá a rellenarlos. Mientras está haciendo esto, aparece por el lateral izquierdo China que irá vestida con gorra y jersey corto, pantalones ajustados de campana y cinturón ancho. Va muy segura de sí misma.

- **China:** Me habéis llamado porque tenéis un contrato para mí. Pero antes de aceptarlo necesito saber las condiciones.
- **Oficinista:** ¿Nombre? *(Tecllea el ordenador conforme le va dando los datos).*
- **China:** China García Torres.
- **Oficinista:** ¡Ah, sí! Aquí está. Es una oferta de empleo para cantar en un circo.
- **China:** ¿En un circo? *(Asombrada)*
- **Oficinista:** Sí, de acompañante en un número de payasos; de folklórica, para cantar canción española, la zarzamora y todo eso...
- **China:** ¡Ni pensarlo! *(Toda ofendida)* Lo mío es la canción ligera, ¡faltaría!

Dicho esto se pone a cantar la canción “Cuando tú vas...” La oye un manager y, cuando acaba, se acerca a ella.

- **Manager:** ¡La contrato, señorita! En 6 meses, 500 giras por toda España. La voy a hacer famosa. El 20% de las ventas para usted, el resto para la casa discográfica. ¿Acepta el contrato?
- **Oficinista:** ¡Pero si la oferta de empleo que tenía aquí era mejor...!
- **China:** Pero de esta forma me van a conocer en toda España y voy a ser famosa.

*Se retira contenta con el manager y van hablando los dos.
Batman se levanta del sillón y se acerca a la mesa.*

- **Batman:** Tengo una duda, señorita. No sé qué poner en el apartado: “actividades desempeñadas con anterioridad”
- **Oficinista:** Los trabajos que tenía antes, ¿a qué se dedicaba?
- **Batman:** A combatir el mal.
- **Oficinista:** ¿El qué?
- **Batman:** Sí, yo ayudaba a los buenos y vencía a los malos. También era muy habilidoso con la mecánica.

- **Oficinista:** Pues no sé si habrá algo por aquí. (*Tecllea el ordenador*). A ver, matar malos y salvar buenos... No, no existe ningún archivo que corresponda a estos datos, la búsqueda finalizó sin ningún resultado. Lo siento, de eso no hay nada.
- **Batman:** ¡Con lo famoso que yo he sido! Vuelva a mirar, por favor, que algo tiene que haber para mí.
- **Oficinista:** Hombre, aquí hay un trabajo que no lo quiere nadie.
- **Batman:** ¿Y de qué es?
- **Oficinista:** Aquí pone de profesor de tecnología.
- **Batman:** ¿Y qué es eso?
- **Oficinista:** Tiene que ver con los tornillos y los martillos. Tendrá que ir a preguntar. Es un contrato de 3 meses y si no se lo renuevan cuatro veces, se queda como ahora, sin derecho al paro.
- **Batman:** O sea, ¿trabajo 3 meses y si no me renuevan otros 9 no tengo derecho a nada?
- **Oficinista:** Eso es el Decretazo, lo ha entendido perfectamente.
- **Batman:** ¡Triste vida! Tener que pasar de una superproductora en Hollywood a un contrato basura.

Se va cabizbajo con el patinete a rastras.

SEGUNDA ESCENA

Hace su entrada Superman por la puerta derecha del salón, volando de forma ridícula, cogiéndose la capita y tarareando la canción (tatachín, tatachín, tatachín, taratachínta, taratachínta, chin tatachín). Cuando llega arriba del escenario se pone en pose de volar (mano derecha delante, izquierda detrás)

Tres personajes que estarán sentados en las primeras filas, se levantarán de su asiento y gritarán

- **Personaje 1:** Mirad ahí arriba, ¿qué es?
- **Personaje 2:** ¿Es un pájaro?
- **Personaje 3:** ¿Es un avión?
- **Personaje 1:** No, es Supermán
- **Todos Juntos:** ¡Supermán!, ¡Supermán!

Supermán saluda con la mano manteniendo la pose de volar.

- **Oficinista:** (*Levantándose de la silla toda enfadada*). ¿A usted le parece que esta es forma de entrar en una oficina?
- **Superman:** El carbón tratado con gran presión se convierte en diamante. Haré uno para esta señorita. (*Aprieta las manos como si estuviera modelando algo y saca un diamante que le entrega a la oficinista*)
Señorita, El hombre de acero (*se inclina en actitud galante*) le desea un buen día.
- **Oficinista:** ¿Y tú de qué vas? ¿No ves que estamos en el Siglo XXI? Esas cosas las hacía mi abuelito. Venga (*gesticulando con la mano indicando que hay prisa*), y aparte de hacer esas tonterías, ¿a qué te dedicas?
- **Superman:** Realizo muchas hazañas ayudando al mundo. Soy Supermán. Seguro que habrá oído hablar de mí.
- **Oficinista:** Todo eso es literatura rollera. Y de provecho ¿tú qué haces?, ¿tienes el graduado, piltrafilla?
(*Poniéndose las gafas de periodista*)
- **Superman:** Soy reportero. Trabajo en un diario llamado “El Planeta” y, en mis ratos libres es cuando me dedico a ser un superhéroe.
- **Oficinista:** Entonces eres hombre de letras. Empezamos a aclararnos. Me parece que por aquí había un trabajo para ti. (*Rebusca entre los papeles*). Sí, aquí está, de profesor sustituto de lengua en un instituto.

- **Superman:** ¿De profesor de lengua?, ¿no hay otra cosa? Yo soy periodista. A profesores se dedican los que no pueden hacer nada más.
- **Oficinista:** Esto es lo que hay. Si quieres lo coges y si no, lo dejas, como las lentejas.
- **Superman:** (*Dirigiéndose al público y con pose de volar otra vez*) Pues Superman, ¡chorizo con pan!
(*Dirigiéndose a la oficinista*) ¿Y a qué instituto hay que ir?
- **Oficinista:** A uno que está en un pueblo muy tranquilo. Se llama... a ver que lo encuentre (*teclea el ordenador*) Sí, aquí está, ¡Sedaví! ¡La cuna del mueble y de los barracones!
- **Superman:** ¿Tengo que dar clase en barracones?
- **Oficinista:** No, esos sólo los montan en las fiestas y hacen comilonas, un tal Juanjo nosequé: gazpachos, paellas y cosas así. Pero deje ya de hacer preguntas y vaya volando que le están esperando.

Desaparece volando como ha entrado, cogiéndose la capita y cantando al tatachín...

TERCERA ESCENA

Se apagan las luces del escenario, se queda en penumbra la oficina del paro, se encienden las luces del proscenio o los focos. Hace su aparición en ella un actor (desde detrás del telón) que, dirigiéndose al público, suelta un monólogo sin más. Tendrá una banqueta al estilo “El club de la comedia”.

El instituto

Lo he de confesar..., yo entré en el instituto “acojonado”, sí, sí, no os riáis que el que más y el que menos,.... pasa lo suyo, ¿o no?

Tantos rumores, ya verás, ya verás, cuando vayas al instituto.

Todos te amenazaban, te cuentan unas historias.

Que si éste, que si la otra, y los otros, que si..., yo qué sé.

¡Ah! ¿Qué no sabes lo que pasa allí?,... vale, vale, ya lo verás, ya lo sentirás en tu piel...

Y bueno, la verdad que no era para tanto.

Aunque sí es verdad que pasan cosas extrañas.

Sí, sí, fenómenos extraños. ¡Poltergeist!

Por ejemplo, ¿alguien sabe dónde está el conserje cuando no aparece?

Venga, venga, búscalo,... si eres tan chulo!, busca, busca, ...no aparece!

No, no, no hay manera.

Hay graciosos que dicen que se ha ido al hospital a recibir a su próximo hijo, hombre, tampoco es eso.

Y las chicas de secretaría, ¿por qué las encierran entre cristales?, ¿habrán hecho algo malo?, sí, a veces sonríen, es verdad, y salen a desayunar, pero acompañadas, en pareja, como si fueran escoltadas.

¡Es una incógnita!

¡Uy! Qué palabra tan rara y es que me contagian los de matemáticas.

Anda que no son raros estos también.

Sí, sí, los de la bata blanca y los que no llevan bata blanca.

.....

Todos raros.

No hace falta ser de matemáticas.

Atended ahora que no me oyen:

Si no, cómo se explica que uno te pida: carpesano de anillas cuadrículado, no, no, la otra folios sueltos en funda de plástico, no cuadrículado no, cuaderno de gusanillo, no tìpex no, no lápiz sí, la pajarita, rotulador grueso, guarro!,... eh! Tranquilos, papel guarro quiero decir, qué lío!

Poneos de acuerdo, por favor!

Que al final no sé si el gusanillo grueso lo tengo cuadriculado de guarro que tengo el carpesano en la funda.

Más, más... te dicen:

El original del examen me lo devuelves, ...no, no, escribid aparte y el original para vosotros, ... no, no, escribid en la mesa y yo me quedo con las chuletas y el original para..., para, ... ¿quién falta?, ..., yo qué sé, es que no hay manera de recordarlo todo.

Y los profesores de guardia, ¿quién los junta?, ¿quién los cría?, ¿qué hacen cuando nos metemos en las aulas?, ¿se van juntos?, ¿en parejas?, ¿en tríos?... no sé vosotros, yo me preocupo,...

Lo paso mal.

Aunque lo peor es la *época de exámenes*.

Os habéis fijado en la cara de los estudiantes en esta época. Estamos irascibles. No puedes hablar con nadie.

¿Tienes hora?, No, tengo examen, ¿qué pasa?

De verdad es horrible, el cuerpo se desajusta, sí, sí.

Las uñas empiezan a desaparecer.

Café, venga café, que tengo que aguantar.

En Colombia van de cráneo, Venga café, que hay exámenes en Sedaví, y el pobre Juan Valdés que no para con la burra.

Pobre!, ya no quedan burros que arrastrar!

Si os fijáis en los y las de 2º de bachillerato, en vísperas de la selectividad son como vampiros, los ojos rojos, la vista perdida, yo no sé si estos dráculas ahora podrán descansar en la tumba de la reválida que, por cierto, ¿sabéis que se ha tramado en un castillo? Sí, sí, el Castillo de la Pilar.

Un poco malo el chiste, pero es verdad, vaya castigo tenemos con esta señora tan, tan, tan,... bueno, pasemos a otro tema que me conozco.

Y qué me decís de las *manías del instituto*.

De todo el instituto en general.

Supongo que todos los institutos tendrán alguna pero aquí las hay curiosas.

Por ejemplo, vaya manía les ha dado en este instituto con el movimiento.

Toca el timbre y cambio, y otro timbre,... bueno eso de timbre es un decir que a veces suena como un... ya cada uno lo compara con lo que quiere.

No paramos, yo llego a casa con agujetas de tanto subir y bajar.

Por favor, no es posible dejarnos un par de horas sin cambiar de aula... Tan difícil es..., claro los profes son tan cómodos, ... que no se cansen, en ascensor.

Y yo que pensaba que cambiaría con el nuevo director, pues no, mochila arriba, chaqueta abajo, la taquilla, ... es un estrés.

En fin, algunas cosas buenas también tenemos pero esas me las guardo para el próximo monólogo.

Gracias.

Cuando acaba se dirige a la oficinista.

- **Actor:** ¿Ha visto lo gracioso que soy? ¿A que lo hago bien? ¿Qué tiene para mí?
- **Oficinista:** Ya le dije el mes pasado que nadie busca actores, por muy buenos que sean. Cuando haya algo ya le avisaré, váyase a su casa.
- **Actor:** Hago el bachiller, que ya me costó lo mío, voy y saco el selectivo; y menos mal que no he pillado la Ley de Calidad porque me hubieran arrinconado en 4º de ESO. Tres años de arte dramático y luego: que si un curso de dirección en Madrid, que si encuentros de teatro; que si completa la formación con cursos de danza, de expresión corporal, de bailes de salón... ¡Total!, para estar otros tres meses en el paro.

Desaparece por el lateral izquierdo, cabizbajo y compungido.

CUARTA ESCENA

Se cierra el telón, se vuelven a encender las luces de la oficina de trabajo chungo. Sale Spiderman del vestuario dando grandes zancadas y moviendo mucho los brazos. Se puede ir diciendo a la vez: ¡toma!, ¡toma!... al mismo ritmo que avanza. Llega a la mesa de la oficinista y comienza a tirarle por encima un spray del que salen hilos como spaguettis, llena a la oficinista de esa especie de tela de araña pegajosa.

- **Oficinista:** *(Se levanta enfadada y asustada a la vez)* ¡Vaya día que llevo! ¡Esto era lo único que me faltaba! ¡Parece que se hayan juntado hoy aquí todos los locos! ¡Para 500 euros ridículos que me pagan, lo que tiene una que aguantar!
- **Spiderman:** ¿Qué, no le ha hecho gracia? ¡Con lo bonita que la he dejado! ¡Es mi tarjeta de presentación! ¡Spiderman! ¡Soy Spiderman, el hombre araña!
Soy capaz de subirme a la mayor torre gemela del mundo, bueno, cuando estaban *(dirigiéndose al público)* Calculo con precisión ángulos y distancias.
- **Oficinista:** ¡Acabáramos, otro que viene a por trabajo! Pues mire, aquí tengo uno que le va a venir “al pelo”. Se va a dar usted matemáticas ya que calcula tan bien ángulos y distancias. Y por aquí no vuelva a presentarse como lo la hecho hoy porque no quiero verle ni en pintura. ¡Menuda cochinado! *(Quitándose el spaguetti)*

Desaparece Spiderman tirando spaguetti a la primera fila del público-

ACTO II

PRIMERA ESCENA

Se abre el telón y aparece una clase de 1º de ESO. En el centro del escenario hay 6 mesas con sus 6 correspondientes sillas, ladeadas de forma que sean vistas desde abajo. Una pizarra colgará en el fondo derecha. Y delante, la mesa y la silla del profesor. Cuando Supermán entra en la clase los alumnos están alborotados, uno hace bolitas de papel y las lanza, otro está con la silla sobre dos patas apoyado en la mesa que hay a sus espaldas, dos están hablando alterados. Cuando lo ven entrar quedan estupefactos mirando el atuendo que lleva, con la boca abierta y siguiéndolo hasta que se encuentra delante de su mesa.

- **Superman:** Buenos Días. Soy el profesor que viene a sustituir a la profesora de lengua. Aquí tengo unas notas que me dejó vuestra profesora. Vamos a ver *(poniéndose las gafas)*, parece que lo primero que hay que hacer es pasar lista.
- **Alumno 1:** Pero tú, ¿de qué vas disfrazado?
- **Superman:** No voy disfrazado de nada. Soy Supermán.
- **Todos:** ¡Ahhhhhh! ¡Qué guay! *(Con asombro)* Luego se les pasa el asombro y ponen cara de fastidio, la habitual. ¡Pues vale!
- **Superman:** Si han acabado de hacer preguntas, procederé a pasar lista. Tomás Pijomás.
- **Alumno 1:** Yo. *(Actitud de hastío y en plan chuleta)*
- **Superman:** Teresa Mepesa.
- **Alumna 2:** Aquí. *(Esta es la alumna gordita de la clase)*
- **Superman:** ¿Qué forma de contestar es esta? En mis tiempos se tenía más respeto al profesor. Cuando yo llame a un alumno ustedes han de contestar de forma respetuosa. A ver si lo han entendido. Dolores Fuertes de Barriga.
- **Alumna 3:** *(Levanta la mano sin decir nada)* Esta es la alumna quejica de la clase.
- **Superman:** Susana Bragassucias.
- **Alumna 4:** ¡Aquí! *(Con desprecio y sacándose un chicle de la boca)*
- **Superman:** Haga el favor de tirar el chicle, señorita. En clase no se puede estar mascando.

- **Alumna 4:** No profe, ya no lo saco más.
- **Superman:** He dicho que lo tire.
- **Alumna 4:** Vale, lo guardaré en la cartera para luego.

Se abre la puerta de la clase y hace su aparición Batman

- **Batman:** Permiso. ¿Puedo entrar a arreglar un enchufe que me han dicho que está estropeado en esta clase?
- **Superman:** ¿Por qué arregla usted los enchufes?, ¿qué no está el conserje?
- **Batman:** No, está haciendo un cursillo y yo soy el profesor de tecnología y, en mis ratos libres, arreglo desperfectos.
- **Superman:** Pase, pase y arregle lo que pueda.

Se pone a arreglar el enchufe de espaldas a los alumnos

- **Superman:** Bueno, continuemos con la lista. Pepe Gabardina.
- **Alumno 5:** *(Se pega golpes con la mano cerrada en la frente al oír su nombre)*
- **Superman:** *(Asombrado al ver que no contesta)* ¿Qué le pasa?
- **Alumno 1:** Este no habla nunca, no se entera de nada. Pasa de él, es lo que hacen la mayoría de los profesores.
- **Superman:** Manuel Vargas.
- **Alumna 4:** A ese táchalo que no viene nunca. Está en el “mercao” con su padre.

Batman ya ha terminado de arreglar el enchufe

- **Batman:** Esto ya está. A ver si esta vez dura más el arreglo, que ya lo he tenido que apañar dos veces esta semana.
- **Superman:** *(Dirigiéndose al público)* Esto es un caos y los voy a dejar KO. Aquí sin superpoderes no hay nada que hacer. Sólo puedo utilizarlos en casos extremos y éste es uno de ellos. Ríete tú de detener presas para que no se inunden las ciudades. Ríete tú de parar misiles para que no destruyan Los Ángeles. Ríete tú de detener el tiempo dándole vueltas a la tierra para salvar a mi novia. Esto es mucho peor que todo eso. Se van a enterar estos mocosos.

Imitando el programa Flash Back, se va acercando uno a uno, les coge la muñeca y tocándoles la frente les dice:

- **Superman:** ¡Duerme!, ¡duerme!, de ahora en adelante no chillaréis, ordenaréis vuestras cosas, hablaréis con educación y, cuando suene el timbre, sólo recordaréis lo que hayamos trabajado.

Cuando ya están todos dormidos se frota las manos, contento

A ver, ahora es cuando empezamos la clase de lengua. Presente de indicativo del verbo haber.

- **Todos:** *(Con los ojos cerrados como hipnotizados, van cantando)* Yo he, tú has, él ha, nosotros hemos, vosotros habéis, ellos han.
Y con hache, y con hache, y con hache...
- **Superman:** ¿y cómo se escribe el verbo haber?
- **Todos:** Con hache y con b, con hache y con b, con hache y con b...

Suena el timbre, se despiertan, salen ordenadamente de la clase, dejan todo recogido y Superman se va contento haciendo un gesto de victoria al público

SEGUNDA ESCENA

Entran desde detrás del telón los nuevos alumnos con la mochila cargada a la espalda y Spiderman en cabeza. El mismo número de alumnos (5) que en la clase de lengua.

- **Spiderman:** Voy a utilizar mis grandes poderes para preparar una clase de mates, diferente, divertida. *(Al público)* Sí, es posible. ¡A ver si aprenden algunos! Y será de trigonometría. *(Escribe en la pizarra)*
(Se dirige a uno de los alumnos)
¡Levántate!, tú serás un ángulo agudo, serás 60° .
(De repente el alumno cae en el suelo y adopta la posición de ángulo agudo)
- **Alumno 60° :** *(Se dirige a sus compañeros)* ¿Sabéis que hay entre mis piernas y el torso de mi cuerpo? *(Se ríen todos sus compañeros)*
Pues un ángulo. ¡Qué creíais! ¿Y sabéis qué es un ángulo?
- **Spiderman:** Es la infinita región comprendida entre dos lados: las piernas y el torso. ¿Sabéis que además sus lados se prolongan hasta el infinito?
- **Alumno 60° :** Además tengo un vértice.
- **Spiderman:** A ver tú, *(dirigiéndose a una alumna)* ¿Dónde se encuentra su vértice?
- **Alumna 1:** *(Se levanta y señalando el culo del alumno 60° dice...)* En el, en el,...
- **Alumno 60° :** ¡Eso es!, ¡en el culo! Por cierto, todo el mundo dice que soy muy agudo. Será porque siempre voy agachadito y no alcanzo la rectitud. ¡Qué gusto ser recto!,... ¿no os parece?
- **Spiderman:** Sigamos. Te hace falta una compañera. Otro ángulo. Tú misma. *(Dice señalando a otra alumna que se tambalea hacia un lado del escenario y se convierte en un ángulo de 120°)*
- **Alumna 120° :** *(Se arrastra en posición de ángulo 120°)* 60° , querido, ¿dónde estás?, 60° , 60° , agudo mío,...
- **Alumno 60° :** Debe ser mi suplementaria. Sí, 120° . Y yo aquí con estos pelos.

Los dos se van aproximando pero de espaldas, buscándose pero en sentido opuesto hasta encontrarse sus espaldas

¡Qué alegría encontrarte, suplementaria! Volvemos a estar juntos y formar un ángulo.

- **Alumno 1:** ¡Llano!
- **Spiderman:** ¡Muy bien! ¿Veis como no es tan difícil? Efectivamente, 180° .
- **Alumna 120° :** *(Moviendo pícaramente la espalda)* Bueno, ahora ya hemos hecho un llanito ¿Seguimos jugando?
- **Alumno 60° :** Pero Mujer, ¿a qué pueden jugar dos ángulos? Venga, descansa tu espalda sobre la mía. Olvídate de juegos que eres muy obtusa.
- **Alumna 120° :** Perdona que te diga, pero eres un agudo demasiado conservador. Te has acomodado a tus 60° y te vas a quedar con una esclerosis angular aguda. *(Con tono persuasivo y cariñoso)* Un poco de movimiento es lo único que te pido. Mira, ¿me dejas que sea yo ahora aguda?
- **Alumno 60° :** ¿Y cómo lo haremos? no estoy acostumbrado a posiciones raras.
- **Alumna 120° :** Muy fácil, nuestros cu..., quiero decir nuestros vértices pegaditos.
Y ahora déjate caer sobre mí lentamente. ¿Lo ves? ¿qué tal te sientes, suplementario mío? Te siento obtuso por primera vez.
- **Alumno 60° :** Esto es raro. Pasar a obtuso me ha desconcertado. Pero estoy a gusto. Veo las cosas con más amplitud. *(Sorprendido mirando en dirección hacia arriba)* Sí, sí, he de darte la razón. Y tú, ¿cómo te sientes?
- **Alumna 120° :** No te acostumbres ¡eh! Que te conozco. ¿Y si nos hacemos unos rectos? Tú sígueme.
- **Alumno 60° :** Sí, sí, pero despacito. ¡Uy, uy! ¡Qué movimientos! *(Se muevan alternativamente hasta situarse en ángulo recto)* Nunca pensé que llegaría a ser tan recto. Me siento extraño... como te diría... más que recto,.... ¡erecto!

- **Alumna 120°:** Comprendo que estés turbado. Todo es nuevo para ti. Yo en cambio tengo más mundo por esos planos del mundo. Piensa, que tus lados están ahora...
- **Alumno 2:** ¡Perpendiculares!
- **Spiderman:** ¡Extraordinario! Esto funciona. Mirad si es importante que con cuatro iguales y adyacentes se forma un...
- **Alumna 2:** ¡Un ángulo de 360°!
- **Alumno 60°:** Mira, dejadme descansar y no me compliquéis la existencia. ¡Quiero ser lo que siempre he sido! Un 60°, agudo para toda la vida. No es tan estupendo ser obtuso y mucho menos recto. ¡Qué barbaridad!, demasiado tieso. Yo soy la base del sistema.
- **Alumna 120°:** Desde luego, qué aburrido eres. ¿Cómo eres la base? ¿La base de qué sistema?
- **Alumno 1:** Des sistema sexagesimal. (*Dirigiéndose al público*) El número 60 Es muy importante. La circunferencia tiene 360°. Un grado sexagesimal se divide en 60 partes, que llamamos minutos. Y cada minuto tiene 60 partes que llamamos segundos, y así...
- **Spiderman:** ¡Sobresaliente, muy bien!
- **Alumno 60°:** ¡Vale, vale! Pero ahora sí que estoy a gusto.
- **Alumna 120°:** Desde luego lo tuyo es patético, perdona que te diga. Mira se me ocurre una idea, 60°, cierra los ojos... (*El alumno 60° cierra los ojos*) profe, ¿puedo?
- **Spiderman:** Sí, sí, ¿de qué se trata?

*Ella se mueve subiendo las piernas sobre 60° y formando un ángulo recto entre los dos
Música atronadora*

- **Alumna 120°:** ¡Colorín, colorado! Al final este aburrido agudo y yo, nos hemos complementado.

Se cierra el telón. Música. Se quita la clase y se vuelve a colocar la oficina del paro en el mismo sitio en que estaba todo.

ACTO III

PRIMERA ESCENA

- **Spiderman:** ¡Vaya experiencia que nos ha tocado vivir!
- **Superman:** ¿Menudas agallas hay que tener para ser profesor en un instituto!
- **Batman:** ¿Y lo que rompen? No hay semana que no haya alguna puerta, lavabo o persiana que arreglar.
- **Superman:** Yo para sacar algo en claro los tuve que hipnotizar como en Flash Back. Así conseguí que se aprendieran el verbo haber que si no... ¡Con lo que se quejan en el claustro de las faltas de ortografía! Por lo menos ese ya lo tenemos superado,
- **Spiderman:** Sí, pero no se trata ni de dormirlos ni de... que siempre están pensando en lo mismo, en el comer y el... todo es empezar (Ya me entendéis).
- **Batman:** Vamos a ver ahora dónde nos mandan, porque estamos como al principio.
- **Oficinista:** ¿ustedes aquí otra vez? ¿Ya se les ha acabado el contrato?
¡Eh, usted (*A Spiderman*) nada de cochinadas como la otra vez!
Y a usted (*A Superman*) ni galanterías ni tonterías, que ya sabe que con eso no se saca nada. Las cosas claras, tesis y argumentos. Y los argumentos que incluyan pruebas, ejemplos y citas textuales de personas con peso. Así que al grano.
- **Batman:** Sólo queremos volver a trabajar (*los tres con las manos delante cruzadas y diciendo sí con la cabeza*)
- **Oficinista:** Ahora nos entendemos. Tienen ustedes que hacer de RRMM en El Corte de Mangas, los almacenes más importantes de la ciudad.

Se cierra el telón. Música de Navidad. Mientras suena la música se prepara la última escena

SEGUNDA ESCENA

Se apagan las luces blancas y se encienden luces negras y de colores; al fondo habrá motivos navideños pintados y lucecitas de colores sobre el fondo negro. Se retira la tela verde y se quedan al descubierto. se abre el telón. salen los RRMM y se sientan despacio en sus tronos. va sonando un villancico...

- **Melchor:** Cuando nos dieron este empleo en la oficina de trabajo chungo pensé...
- **Gaspar:** Igual que yo, seguro... pensé ¡vaya trabajo más chungo! (*Melchor hace gesto de paciencia*)
- **Baltasar:** Pues yo lo vi muy negro, muy negro...
- **Voz En Off De Señorita:** Atención, por favor, ya es Navidad en El Corte de Mangas. Si quieren pedir deseos vayan a la planta 355, cerca del cielo, donde están los RRMM y su deseo se cumplirá.
- **Melchor:** Cuando nos dieron este trabajo, pensé...
- **Gaspar:** ¡Yo también lo pensé y... y...!
- **Melchor:** (*Enfadado*) ¡Cállate! ¿Quieres dejar de interrumpirme, superhéroe de segunda clase? (*Le da en la cabeza y casi le cae la corona*)
- **Baltasar:** ¡Silencio los dos! Aquí el superhéroe con más pedigrí y caché soy yo, el más famoso, Superman. (*Lo dice de pie, cara al público y gesto torero*) Así que hablaré por los tres. Este trabajo no es chungo, nos viene como anillo al dedo. Podemos usar nuestros superpoderes para hacer el bien, a quienes lo merezcan.
- **Melchor Y Gaspar:** ¡Eso, eso! Muy bien. ¡Hurra, Baltasar, que nos has levantado la moral, ra, ra, ra!
- **Baltasar:** (*Al público*) ¡Como poetas son malísimos! Pero, silencio, alguien se acerca.
- **Melchor Y Gaspar:** ¡Qué nervios, qué curiosidad!

TERCERA ESCENA

Se acerca un chico vestido de punki; mira a los lados asustado y se sienta en el proscenio a fumar un porro. Canta "Sexo, drogas, rock and roll". Se lo enciende, aspira y echa el humo.

- **Punki:** ¡Flipa, flipa!
- **Gaspar:** ¿Flipa? ¿Qué significa?
- **Punki:** (*Se levanta asustado y trata de escapar*) ¿Quién me habla? (*Mira a los RRMM*) ¿Quiénes sois, con esa pinta? Y luego dicen que yo soy raro. ¿Sois policía secreta camuflada?
- **Melchor:** No hijo, tranki, tronco. Somos los RRMM de los grandes almacenes, de los que concedemos deseos y todo eso.
- **Punki:** Ya, colega, menos rollo, ¿estás rayao?
- **Baltasar:** En absoluto, pídenos un deseo, aunque te parezca imposible.
- **Punki:** Corta el rollo, caimán, ¿te quieres quedar conmigo?
- **Melchor:** Si te da vergüenza decirlo en voz alta, sólo piénsalo en tu corazón y será suficiente.

El punki tira el porro, piensa un poco y se va por el foro repitiendo:

- **Punki:** Mierda, la echo tanto de menos, tanto de menos, no la he olvidado...
- **Baltasar:** (*Al público*) Él vive con su padre, que es un buen hombre. Su madre es alcohólica y los abandonó hace cinco años. En el fondo es buen chico. Tu deseo se ha cumplido, chaval. Tu madre dejará el alcohol y dentro de tres meses volverá con vosotros. Y tú ya no necesitarás más las drogas para ser feliz. Además, convencerás a tus amigos para que las dejen.

De pronto se oye música de selva (El libro de la selva) y aparecen tres negros con ropa típica cantando cara al público.

- **Negros:** ¡ Somos los conguitos
y sabemos requetebién,
cubiertos de chocolate
y rellenos de cacahuet!
¡ Somos los conguitos...!
- **Gaspar:** ¡psh, psh! ¡Eh, vosotros!
- **Negros:** Sí, buana.
- **Gaspar:** ¿Estáis contratados por estos almacenes?
- **Negro 1:** Sí, ¡qué remedio! Estamos hartos de estos folklores.
- **Melchor:** No te quejes. Nosotros somos superhéroes y ya ves...
- **Negro 2:** Los únicos superhéroes que conocemos en la selva y la sabana son el león, el gorila y el elefante.
- **Baltasar:** Pues nosotros somos más poderosos y podemos concederos un gran deseo.
- **Negro 3:** Sí, claro, eso mismo nos dijeron los de la mafia que nos pagó el viaje desde Kenia hasta España y ahora nos tienen esclavizados para devolverles el dinero.
- **Negro 1:** Y sin papeles en regla, sin legalizar, sin poder traer a nuestras familias. Nosotros sólo queremos trabajar y vivir en paz. (*Mientras dicen esto, se van cabizbajos*)
- **Baltasar:** Vuestro deseo será cumplido. Dentro de tres meses la policía encarcelará a esa mafia, tendréis papeles legales, un trabajo honorable y traeréis a vuestras familias a España.

CUARTA ESCENA

Entra una señora de la limpieza típica, lleva delantal, pañuelo en la cabeza para no coger polvo, zapatillas y en la mano una fregona y un trapo del polvo. Va con prisa y está algo nerviosa.

- **Sra limpieza:** (*Mira el reloj mientras pasa la fregona cerca del proscenio*) ¡Ay, qué tarde se me ha hecho! Van a cerrar pronto los almacenes y aún me queda esta última planta. Y mi Ildefonso se va a enfadar si llego tarde y no le he preparado la cena. (*Se pone a llorar y se seca las lágrimas con un pañuelo*)
¡Dios mío! Sólo tengo ganas de morirme.
- **Gaspar:** ¡Eh, Paca!
- **Sra limpieza:** ¡Uy!, ¿ustedes cómo saben mi nombre?
- **Melchor:** Porque somos los RRMM
- **Sra limpieza:** Eso, eso necesito yo, un milagro, magia para solucionar mi vida.
- **Baltasar:** ¿Por qué tienes ese moretón en la mejilla?
- **Sra limpieza:** (*Tapándose con la mano avergonzada*) Me... me di un golpe limpiando...
- **Melchor:** ¿Y por eso llorabas hace poco y decías que eras muy desgraciada?
- **Sra limpieza:** Es que no puedo más. Si no fuera por mis hijos, no aguantaría a mi marido. Siempre está enfadado y la paga conmigo... (*Llora otra vez*)
- **Gaspar:** Ten confianza en nosotros (*Le da un papel*) Llama a este teléfono de ayuda y te dirán lo que has de hacer.

La señora de la limpieza coge el papel, besa la mano de Gaspar y se va por el foro mirando con asombro a los RRMM.

- **Baltasar:** Dentro de tres meses su marido estará encarcelado por violencia doméstica y ella estará con sus hijos en una vivienda de ayuda a los maltratados, pero feliz, por fin.
- **Melchor:** Bueno, esto es humillante. ¿Es que nadie nos va a pedir un deseo? Hasta ahora hemos tenido que atrapar a los que se acercaban casualmente que, además, ni se fijaban en nosotros.
- **Gaspar:** Y sólo nos cuentan penas y más penas, ¿qué más desgracias pueden contarnos?

QUINTA ESCENA

Entra el director del instituto, gesticulando, desesperado y gritando.

- **Gaspar:** ¡Eso por hablar!
- **Director:** Por fin os encuentro (*hace reverencias*), gracias al Niño Jesús. (*Se santigua y se arrodilla a sus pies*)
- **Melchor:** ¿Qué le ocurre a nuestro antiguo director? Cuéntenos.
- **Director:** Necesito que volváis al Instituto, que seáis profesores otra vez. Os haré contrato indefinido. Esta primera evaluación han suspendido muchos alumnos y necesito superprofesores. ¡Por favor!
- **Gaspar:** Ponte de pie. No, nosotros no somos de la Tierra; se acabó nuestro tiempo aquí y volvemos a nuestros cómics. Os dejaremos solos. No necesitáis héroes para solucionar vuestros problemas.
- **Melchor:** Los verdaderos héroes son la gente normal, como ese punki que superará su adicción a las drogas, su padre bueno y honrado, su madre, que dejará el alcoholismo por amor a ellos, los nigerianos que sólo desean trabajar y vivir en un país mejor, la señora que friega suelos por sus hijos y dejará a ese marido violento, y los profesores del Instituto que están todos los días al pie del cañón.
- **Baltasar:** Señor Director del IES Sedaví, tu deseo se cumplirá. En la segunda evaluación, aprobarán todos los alumnos del Instituto (*con voz fuerte de alegría*)

El Director se va contento y gritando:

- **Director:** ¡Bien, coño, bien! ¡Bien, coño, bien!

Los RRMM se levantan y se van por el foro.

- **Voz en off de señorita:** Señores clientes, les recordamos que El Corte de Mangas agradece sus compras y va a cerrar sus puertas.

Se apagan las luces y suena la canción de María Jiménez “Se acabó”

Se encienden las luces del escenario y saludan por orden de importancia en la obra.

10.3.4.2. Orientaciones para el montaje y la representación.

1.- La escenografía.

Se preparará un mural que cubra todo el fondo del escenario con motivos navideños: árboles de Navidad, estrellas, ángeles, espumillones, bolas decorativas y cualquier otro elemento que sugieran los alumnos. Este mural estará cubierto por una tela ya que sólo se quitará y se hará visible en las últimas escenas centradas en los grandes almacenes (cuando los superhéroes representen el papel de los Reyes Magos)

Para la primera escena del primer acto y la primera del tercer acto sólo es necesario que, tras la mesa de la oficinista aparezca un cartel grande que ponga: Oficina del SERVEF. Se puede hacer a ordenador ocupando cada letra una página o realizado por los alumnos a mano y pintado de colores.

El resto de escenas que representan las clases tendrán una pizarra o imitación de la misma, hecha con papel continuo y que se colgará de la tela que cubre el mural navideño.

2.- Caracterización de los personajes.

Oficinista. Personaje que representa al típico funcionario, nunca está de buen humor y no acepta bromas. No tiene prisa por resolver cuestiones, sencillamente ocupa un puesto de trabajo por horas y no se implica en los problemas de los demás.

Chicos que cruzan la oficina. Apresurados, siempre van con papeles como si de ellos dependiera su vida.

Chaval que rellena papeles. Personaje que representará el aburrimiento y el cansancio de hacer siempre lo mismo sin ningún resultado.

Batman. Es el gracioso, siempre está gastando bromas a la gente sin darse cuenta de que no son bien recibidas. Se cree con derecho a conseguir todo lo que se propone basándose en su fama pasada.

Chinea. Chica resuelta, con mucho desparpajo e ideas muy claras sobre lo que quiere conseguir. No se deja engatusar por nadie. Es bastante creída.

Supermán. El hombre perfecto, todo lo sabe hacer. Es galante y atento y está bastante satisfecho de todo lo que ha realizado en su vida.

Actor. Persona que se ha superado a sí misma a base de constancia y trabajo. Cuando representa su papel en el monólogo lo hace con gran viveza, pero se muestra desolado y triste cuando comprueba que, a pesar de sus esfuerzos, no se valora su labor.

Alumnos de la clase de lengua.

Alumno 1. Representa al alumno hastiado de todo, chuleta, que no tiene pelos en la lengua y suelta lo que viene en gana en cada momento esté con quien esté.

Alumna 2. Representa al alumno vago, un poco regordete que no se esfuerza en nada.

Alumna 3. Es delicada, siempre le duele algo, muy mimada y nada trabajadora.

Alumna 4. Representa al alumno guarro que continuamente está mascando chicle haciendo ostentación de ello y que no se corta cuando tiene que hacer alguna cosa que se podría calificar de cochina delante de nadie. Raya un poco en lo escatológico.

Alumno 5. Es el personaje con muchas dificultades de aprendizaje, no entiende nunca nada de lo que le explican, aunque sean cosas sumamente sencillas.

Alumnos de la clase de matemáticas.

Alumno 60°. Personaje que, con ejemplos vivos y prácticos es capaz de hacer entender a sus compañeros conceptos matemáticos que antes no sabían.

Alumna 1 y Alumno 1. Aplicados, participativos, con ganas de aprender.

Alumna 120°. Colaboradora, pícara, coqueta, persuasiva y cariñosa. Consigue lo que quiere cuando se lo propone.

Alumno 2 y Alumna 2. Representan a los personajes expectantes y atentos que consiguen entender las cosas cuando se las explican con suficiente claridad.

Punki. Personaje, en apariencia chuleta y que pasa de todos los convencionalismos sociales, pero que en el fondo no es más que una víctima de las circunstancias que le ha tocado vivir. Es sensible.

Negros. Representan a los inmigrantes que se juegan la vida por estar en un país mejor y sólo acceden a puestos folklóricos de trabajo porque no tienen acceso a un trabajo digno por la falta de papeles que legalicen su situación. Han sido engañados por otros que se han aprovechado de su situación. Sus únicas aspiraciones son: estar con su familia y de forma legal en el país.

Sra. de la limpieza. Representa a las mujeres que sufren malos tratos por parte de sus parejas. Es desgraciada, llora continuamente y no encuentra ningún aliciente en la vida, pero tampoco sabe muy bien qué hacer para salir de esa situación. Le falta carácter, información y formación.

Director del instituto. Desesperado, representa a la persona a la que se le viene el mundo encima porque no puede resolver los problemas que le acarrea diariamente un cargo y busca, desesperadamente, una solución.

3.- Vestuario.

Oficinista. Bien vestida, con falda y blusa, zapatos o botas de tacón. En plan señora.

Chavales que cruzan la oficina y el que está sentado rellenando papeles.. Bien vestidos, con pantalón y jersey de vestir.

Batman. Disfrazado lo más parecido posible al héroe de los cómics: de negro y un murciélago dibujado en el pecho, capa negra, pasamontañas con cuernos.

China. Muy moderna. Pantalón bajo de cintura, jersey ceñido al cuerpo y corto.

Supermán. Como el héroe: mallas y jersey azulón con la S de Supermán en el pecho. Capa roja.

Alumnos que están en la primera fila y se levantan cuando entra Supermán. Como vayan vestidos normalmente. Son chavales normales, no se requiere para ellos ninguna vestimenta especial.

Actor. Vestimenta formal, preferiblemente traje o pantalón de vestir y jersey a juego.

Spiderman. Lo más parecido posible al héroe de los cómics. Se puede alquilar el traje, ya que es difícil de hacer. Si no hay posibilidades económicas para ello: mallas azules y jersey azul y con papel charol se cortan las tiras de la telaraña y se cosen sobre la tela.

Alumnos para la clase de lengua y de matemáticas. Como van los alumnos a clase: con chándal o pantalones vaqueros. Vestimenta informal.

Héroes cuando trabajan de Reyes Magos. Vestidos como el rey Melchor, Gaspar y Baltasar.

Punki. Pantalones negros, chaqueta de cuero, con alguna cadena colgando. El pelo levantado con gomina y, a ser posible, pendientes en las orejas.

Negros. Completamente vestidos de negro: pantalón, jersey, guantes y calcetines; saldrán descalzos. La cara también pintada de negro y un gran hueso encima de la cabeza.

Señora de la limpieza. Falda semilarga y jersey, delantal encima y pañuelo en la cabeza que le recoge el pelo.

Director del instituto. Ropa formal, preferentemente traje con corbata y chaqueta.

4.- Maquillaje.

Se maquillarán la oficinista y China con un poco de colorete, sombra de ojos y lápiz de labios.

Los negros de la escena final con la cara completamente negra.

La mujer de la limpieza debe llevar un moretón en el ojo perfectamente visible.

El resto de personajes no necesitan de maquillaje, con el vestuario que llevan es suficiente.

5.- Iluminación.

Para los dos primeros actos es suficiente con una luz convencional, blanca que ilumine todo el escenario.

Para el último acto se iluminará el escenario únicamente con dos focos fluorescentes colocados en proscenio sobre dos caballetes de madera que permitan dirigir la luz a la parte de escenario que hemos acotados para este último acto. Y otros dos colgados del techo que dirijan su luz sobre los actores.

6.- Música y sonido.

Recomendamos las siguientes piezas musicales para cada uno de los momentos señalados en la obra, a saber:

1. Banda sonora de la película de Batman. (Acto primero, entrada de Batman).
2. “*Cuando tú vas*” de Chenoa. (Escena primera del acto primero)
3. Banda sonora de Superman. (Escena segunda del acto primero)
4. Banda sonora de la película Spiderman. (Escena cuarta del acto primero)
5. “*Se acabó*” de María Jiménez. (Final de la obra)

7.- Utilería y atrezzo.

Para la oficina del servef

- Mesa oficina del SERVEF (que tenga ruedas)
- Ordenador, papeles, bolígrafo, bote.
- Archivador departamento.
- 2 sofás o sillas, mesita, bolígrafos.
- Cartel: OFICINA DE TRABAJO CHUNGO.
- Disfraces de Batman, Superman y Spiderman.

- Un patinete.
- Banqueta para la escena del monólogo.
- Spray para Spiderman de color verde.
- Vestimenta de China.

Para la clase

- Pizarra.
- Rotulador negro para pizarra vileda.
- Mesa profesor, silla profesor.
- 6 pupitres y 6 sillas.
- Mochilas para los niños.
- Cuaderno del profesor para los dos profesores.
- Herramientas para cuando entre Batman a arreglar el enchufe.

Para los almacenes

- Mural decorado con motivos navideños, hecho sobre los parabanes o la pared de fondo. Para que esté tapado en las escenas anteriores se colocará una tela negra que cubra todo el decorado.
- Luces de colores en el decorado navideño.
- 3 sillones para los RRMM.
- 3 barbas de RRMM y 3 coronas.
- Algo que simule ser un porro.
- Mocho y plumero para la señora de la limpieza.
- Papel para darle a la señora de la limpieza.

8.- Un proyecto común entre la optativa de dramatización y teatro y matemáticas.

(Cutillas, V., Morató, P., Rizo, M. y Simón, M., 2003, 33 a 36)

– Introducción.

Una de las batallas pedagógicas más fuertes que deben luchar los profesores de Dramatización y Teatro de los IES de la Comunidad Valenciana es hacer que toda la Comunidad Escolar comprenda que es una asignatura con un currículum claramente compartido entre el proceso (dramatización) y el producto (teatro). Esto es difícil de captar por los alumnos ya que ellos eligen esta optativa (aparte de que algunos de ellos creen que aquí “no se hace nada”) para hacer obras de teatro, ser estrellas y destacar. Es laborioso hacerles entrar en la noción de las técnicas dramáticas que es una labor preparatoria muy anterior al teatro, incluso autónoma y con finalidad didáctica en sí misma.

Durante los meses de octubre y noviembre del presente curso académico(02-03) hemos realizado un esfuerzo para motivarlos en los ejercicios de expresión corporal, expresión oral, relajación y concentración, dinámica y conocimiento del grupo e improvisaciones. Las improvisaciones han versado sobre dos temas: a) la petición de un deseo a un héroe y b) un monólogo temático y humorístico ante el resto de compañeros al estilo del Club de la Comedia.

Y como siempre nos queda el “más difícil todavía”, estos ejercicios han servido de preparación idónea para nuestro último montaje dramático, estrenado el 19 de diciembre de 2002: “¿Superhéroes?, ¿dónde?” Lo más difícil se refiere a que es un montaje compartido con el Departamento de Matemáticas! Y con temática navideña.

– Antecedentes del proyecto.

El curso pasado, el Director de nuestro Centro y profesor de Matemáticas, nos propuso preparar un montaje usando un libro llamado “Teatromático”. Este libro (en el que aparecían obras cortas de conceptos matemáticos representados para su mejor comprensión) lo leímos, pero, como los dos profesores de teatro somos “muy de letras”, no entendimos casi nada y concluimos que era muy complicado introducir temas matemáticos en una obra de teatro, que ¡iba a tratar de superhéroes! Imposible.

Había que unir varios condicionantes en la misma obra, a saber:

- que tuviese que ver con las matemáticas , buscando un concepto inteligible para todos los alumnos de la ESO.
- que los personajes principales fuesen superhéroes.
- que estuviese relacionada con la Navidad; puesto que según la tradición teatral del centro se estrena siempre una obra en estas fechas.
- que la obra fuese un trabajo conjunto de los alumnos de 1º y 4º de la optativa de Dramatización y Teatro.
- que en ella se pantetizaran una serie de valores, ya que es una constante en nuestras creaciones.

– Superación de los condicionantes del proyecto.

Al final, tras varias reuniones, puestas en común, ventajas e inconvenientes, decidimos que lo más práctico era que Manuel, profesor de matemáticas con experiencia en espectáculos, escribiese las escenas de teatromático (adaptando el concepto trabajado, que se decidió entre todos, a alguno que el alumnado pudiese entender) y el monólogo humorístico y los profesores de Dramatización y Teatro el resto de la obra. Así lo hicimos, robando tiempo y fuerzas de donde no las teníamos. Una de las dificultades más costosas de superar fue la ubicación de los superhéroes; es decir, el marco en el

que se desarrollaba la acción dramática. Tras varias dudas y cambios, el guión completo fue presentado a los alumnos para su lectura y sugerencias. Ellos opinaron con libertad e introdujeron novedades y remodelaciones a su gusto y buen criterio (teniendo muy presente la tendencia al hiperrealismo naturalista y lo escatológico de nuestros alumnos que, continuamente, debemos pulir).

Además de la interdisciplinariedad con Matemáticas, nuestra idea originaria consistía en partir de los superhéroes de cómic para tratar contenidos transversales (entre ellos los relacionados con la educación moral y cívica) y de la actualidad política y económica que vive el país en estos momentos. Así trabajamos los siguientes temas: la drogodependencia, el decretazo del paro con los contratos basura, el trabajo del profesor en el aula, la inmigración ilegal, el maltrato doméstico y, sobre todo, la autonomía ética del ser humano para salvarse.

– Argumento de la obra.

Tres superhéroes (Superman, Spiderman y Batman) acuden a la oficina de empleo (SERVEF) para buscar trabajo. A pesar de todas las hazañas que cuentan en su haber, en la actualidad no hay trabajos tipificados para ellos, por lo que tienen que acabar dando clases en un instituto: Superman de lengua castellana, Spiderman de matemáticas y Batman de tecnología.

Junto a estos personajes acuden también a la oficina en busca de empleo una cantante de canción ligera, a la que contratan inmediatamente sin realizar gran esfuerzo, y un actor que, a pesar de lo brillante de su actuación, tiene que seguir en el paro.

Los superhéroes se enfrentan a la dura tarea de tener que impartir clases en un instituto y se encuentran con unos alumnos desmotivados, pasotas, poco trabajadores... Por ello han de echar mano de sus superpoderes para conseguir la atención y el esfuerzo de sus alumnos (aquí es donde se desarrollaba el teatromático).

Pero el contrato se les acaba y han de volver a la oficina del paro por segunda vez, ya no quedan más sustituciones y lo único que les ofrecen es la posibilidad de que los tres hagan de Reyes Magos en unos grandes almacenes de la ciudad. Estando allí deciden aprovechar sus poderes para mejorar la vida de aquellas personas que, involuntariamente, se acercan hasta ellos.

La obra termina con el deseo desesperado del director del Instituto en el que han estado dando clases para que vuelvan, pero ellos deciden regresar al mundo de los cómics, que es donde les corresponde estar, no sin antes realizar una serie de reflexiones en las que nos hacen ver que no necesitamos superhéroes para solucionar nuestro quehacer diario, que los superhéroes somos todos nosotros.

– *Cómo lo llevamos a cabo(Reparto de papeles y Ensayos)*

El reparto de papeles fue, como siempre, controvertido y peliagudo. Hubo enfados y protestas, pues aunque ellos afirmen lo contrario, interiormente están deseando el ser protagonistas y figurar en el escenario. Tras realizar unas pruebas con cada candidato/a y votar entre todos, obtuvimos los actores-actrices más idóneos.

El vestuario fue conseguido por cada uno de los actores u obtenido del armario del teatro. Lo más problemático fue el vestuario de 4º para el III acto, ya que lo hicimos con luz negra.

El maquillaje no fue problema: sólo la actriz que hacía el papel de cantante iba maquillada y la que hacía de limpiadora que representaba a las mujeres maltratadas

En cuanto a los ensayos, no faltaron las dificultades. El primer lugar porque nos quedaba poco tiempo para ensayar ya que sesiones dedicadas a la optativa coincidieron con las huelgas de los alumnos del primer trimestre del curso 02-03. Fueron ellos, a la postre, los que insistieron en echar horas extras y sacar la obra adelante como fuese. Lo que nos dejó gratamente sorprendidos.

En segundo lugar otra dificultad que parecía insalvable era ensayar con los alumnos de 1º y 4º de ESO a la vez, ya que la obra, además de ver con las matemáticas, era un trabajo conjunto entre los niveles que tienen la optativa de Dramatización y Teatro en el instituto (otra experiencia nueva para ellos y para nosotros). A la vez era imposible en horario escolar, por lo que decidimos dividir la responsabilidad de la obra: hasta la aparición de los superhéroes Magos era de 1º de ESO y ese último acto navideño, más el monólogo humorístico, era de 4º. Sólo había que duplicar a los superhéroes.

– *Evaluación del proyecto interdisciplinar.*

Vamos a valorar el resultado de nuestra aventura dramática tomando como referencia, por un lado al público como comunidad escolar y por otro a nosotros mismos como implicados en el proyecto.

La representación de la obra se llevó a cabo en dos sesiones. La primera dirigida al segundo ciclo de secundaria y la segunda al primer ciclo.

El alumnado de segundo ciclo tuvo un comportamiento, que podría ser mejorable, el día de la representación. Demasiado acostumbrados a la rapidez de las imágenes publicitarias y de los videojuegos, a lo escatológico y a lo morboso, los adolescentes entre 14 y 16 años no saben valorar el esfuerzo, la dedicación, las horas de trabajo adicional que supone, tanto para los actores como para el resto de implicados, una producción dramática que tiene como objetivo, entre otros, educar.

Incluso algunos alumnos de la optativa de segundo ciclo valoraron la obra y la representación negativamente. Pero realizando una análisis en profundidad hemos visto que aquellos cuya valoración ha sido más negativa llevaban detrás una carga de “frustración”, puesto que, en principio

iban a tener un papel en la obra y decidieron no participar para dedicarse a tareas relacionadas con la iluminación, asistencia técnica etc. Esta actitud ilustra bastante bien las contradicciones a las que está sometida la personalidad adolescente, sobre todo en el segundo ciclo de la secundaria; es decir, no participar porque “me parece una tontería”, intentar boicotear, destruir lo que realizan los otros pero en el fondo sentirse frustrado, solo y con problemas graves de comunicación.

La actitud del alumnado de primer ciclo fue muy diferente. Más participativos y motivados ante este tipo de actividades, los alumnos de 1º y 2º de ESO, parecen no haber perdido todavía la capacidad de sorpresa y el agradecimiento ante todo lo que sea una actividad fuera del aula.

Para finalizar, nosotros, los implicados en el proyecto, estamos gratamente satisfechos de nuestra colaboración interdisciplinar; estamos convencidos que la comunicación interdepartamental repercute muy positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto de los alumnos como de los profesores; además de resultar divertido y muy enriquecedor.

9.- Los superhéroes retornan al origen: de los escenarios al cómic.

(Cutillas, V., Morató, P., y Rizo, M., 2004, 43 a 45)

– Introducción.

Los profesores que dedicamos tiempo y esfuerzo a la optativa de D y T, sabemos y muchos investigadores nos avalan, que el drama conecta con otras disciplinas, que es una actividad total. Entre las conexiones que hemos experimentado está la que les presentamos a continuación.

La actividad fue planteada como una experiencia común entre la optativa de D y T de 1º y 4º de la ESO y la Optativa de MMAA de 2º de ESO. Se realizó, además, intercentros; puesto que los alumnos de dramatización y teatro eran del IES Sedaví y los de MMAA del IES Picanya.

La idea surgió porque los alumnos del IES Picanya asistieron a la representación de sus compañeros de Sedaví y les gustó la obra. Animados por las reacciones de los alumnos nos planteamos la posibilidad de sacar partido a la obra; puesto que los personajes principales eran tres superhéroes del cómic.

El trabajo consistía en que la obra de teatro “¿Superhéroes?, ¿dónde?” escrita (la redacción final correspondió a los autores de este artículo y a uno de los profesores de matemáticas del IES Sedaví, Ñaque Num 29/ Abril-Mayo 2003 pág 33 y sg) y representada por los alumnos de primer y segundo ciclo de la optativa de D y T fuese recreada como cómic por los alumnos de MMAA del IES Picanya, aprovechando que una de las compañeras con la que llevamos a cabo estas experiencias, estaba destinada eventualmente en dicho centro y había tenido la suerte de poder impartir la optativa de medios audiovisuales.

– *El valor del cómic: manifestación artística aglutinante.*

Las características del cómic son ideales para introducir este lenguaje contemporáneo tan híbrido que utiliza, quizá en demasía, los códigos icónicos. Todos sabemos que un cómic es un medio de comunicación narrativo-distractivo, formado por viñetas o cuadros dibujados en papel y secuenciados dentro de los que aparecen personajes y se integran elementos lingüísticos, onomatopéyicos y cinéticos.

La imagen resulta muy atractiva para los adolescentes y encierra funciones didácticas muy aprovechables: motivadora, catalizadora, informativa, explicativa, redundante, estética, comprobadora del proceso... Nuestro propósito era y es proporcionar a los alumnos estímulos a través de los materiales artísticos, basados en la percepción estética y ética con el objetivo de evitar la paradoja que se produce en el curso de la educación; puesto que el potencial creador del ser humano se reduce paulatinamente a casi nada.

El cómic resulta, además, una eficaz estrategia motivadora de atención a la diversidad. Excelente medio para iniciar al alumno en la lectura de la imagen y para la creación artística y literaria, pues informa, motiva, deleita, crea hábitos de lectura, de adquisición de valores, de colaboración... Comparte con otras artes: técnicas (el cine) acción dialogada(teatro) telenovelas (televisión) planos y ángulos(fotografía) forma , color...(pintura) acción y tiempo(novela) recursos (publicidad). La polivalencia del cómic es incuestionable , como vemos, desde el punto de vista artístico y pedagógico.

– *Desarrollo de la actividad.*

La actividad en el aula tuvo tres fases:

FASE A: De estudio y análisis de los componentes del cómic

– Código visual (encuadre, planos, ángulos, formatos, montaje, metáforas...

Destacamos en esta fase de la actividad una de las convenciones del cómic más enriquecedoras para el desarrollo de la inteligencia emotiva del alumno: el reconocimiento del lenguaje de los gestos faciales. Por medio de leves cambios en las líneas de la cara se representan sentimientos o situaciones universalizadas. Existen varios elementos gráficos que juegan a la hora de constituir un gesto facial .Los fundamentales son los rasgos de la boca, las cejas y ojos. Están universalizados los gestos de manos y pies; así como estereotipos identificadores: bueno = guapo, feo = malo. Mostramos, a modo de ejemplo, algunos de los bocetos realizados por los dibujantes.



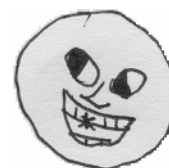
RISA



KO



BORRACHERA



MALDAD

- Estudio y análisis del código verbal (textos de apoyo, globos, onomatopeyas...)

FASE B: Práctica.

- Formación de pequeños grupos y elección de un responsable : función coordinadora, animadora, portavoz del grupo...
- Elaboración del guión:
 - ❑ Lectura colectiva de la obra de teatro. Comprensión del texto escrito.
 - ❑ Planteamiento inicial a la realización del guión. Responder a las siguientes cuestiones:¿Qué vamos a contar del argumento total del texto dramático?¿Quiénes intervienen?¿ Dónde y cuando se desarrolla la acción? ¿Cómo vamos a contarla?

FASE C: Ejecución.

- Elección de las técnicas: Rotulador, lápices, ceras, acuarela (cada grupo utilizó la técnica con la que se sentía más seguro)
- Recursos:
 - ❑ Material: cuadernos de dibujo DN4.
 - ❑ Cómic impresos.
 - ❑ Viñetas de los periódicos.
 - ❑ Visualización de películas animadas.

FASE D: Difusión.

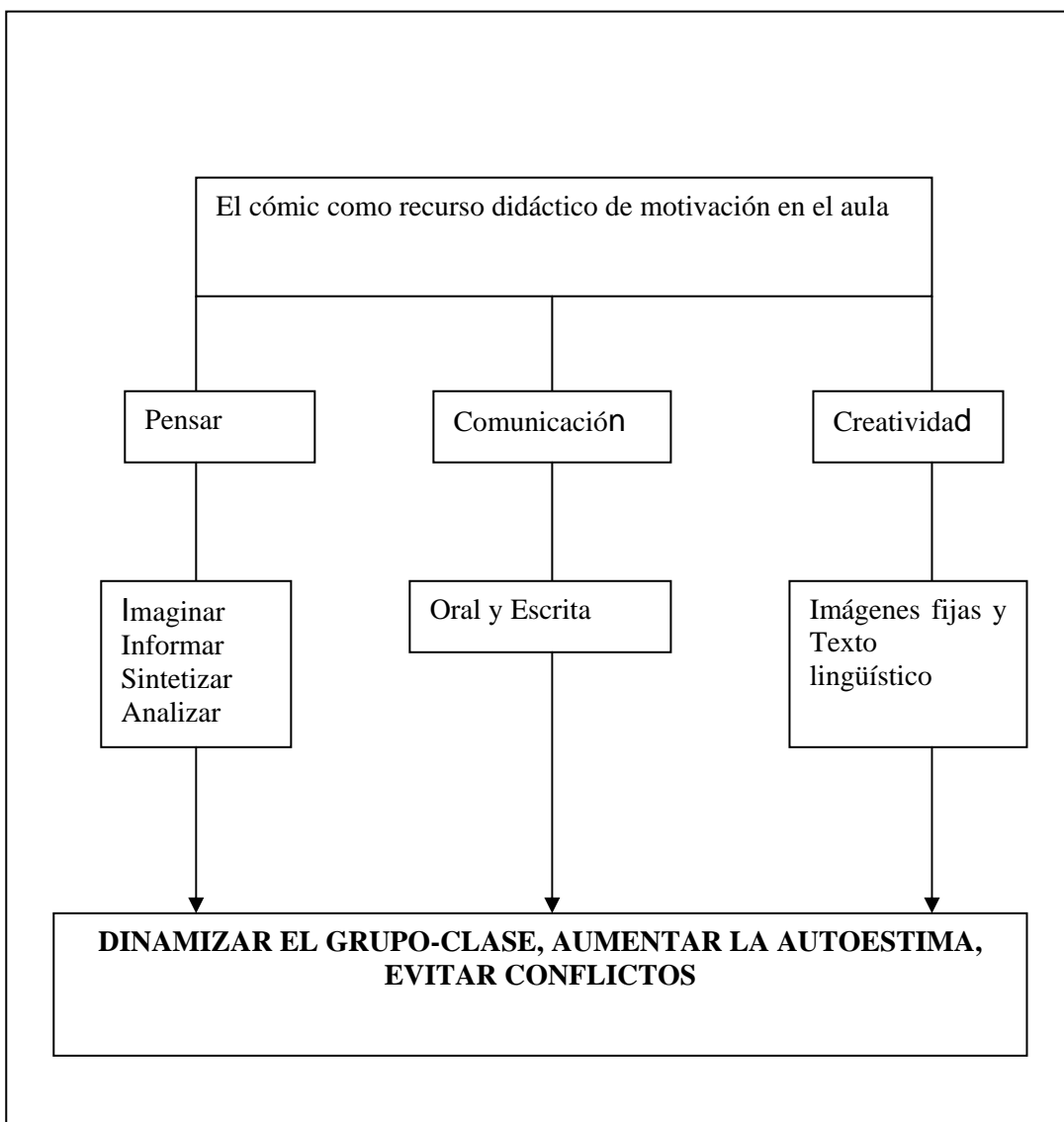
Como hemos mencionado, el cómic que resultó ganador se publicará en la revista del IES Sedaví. Las demás producciones se expusieron en los paneles principales de ambos centros educativos.

FASE E: Actividades complementarias. Al finalizar la elaboración del cómic realizamos dos actividades que de alguna manera nos devolvían al texto dramático inicial.

- ❑ Teatro leído: lectura del cómic en voz alta respetando la entonación, las pausas, la vocalización.
- ❑ Dramatización. Interpretación del cómic.

El círculo quedaba cerrado; puesto que del texto dramático realizamos un cómic y del cómic volvimos al origen: el teatro.

Como síntesis de esta tercera parte de nuestro artículo presentamos un esquema de las repercusiones didácticas de la utilización del cómic en el aula.



Conexiones del cómic con otras áreas de nuestro interés:

– Área de expresión lingüística:

1. Lectura y entonación: El alumno es capaz de expresarse y entender mejor un cómic que un texto.
2. Escritura y rotulación: Esta forma de expresión resulta más atractiva y original y potencia el cuidado por la correcta presentación del trabajo.
3. Vocabulario: La riqueza y comprensión del léxico mejora al estar combinados el contexto verbal y el icónico.
4. Ortografía: Mejora de los factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico:
Memoria visual: imagen de la palabra en doble contexto: verbal-icónico.
Memoria motriz: ejercicio manual de dibujar y escribir.
Memoria auditiva: correcta pronunciación.

– Área de expresión dramática:

1. El cómic presenta argumentos aglutinantes de expresión corporal.
Modelos posturales
Modelos gestuales

Como reflexión final diremos que el cómic está relacionado con la expresión de sentimientos y esto ayuda al autoconocimiento y a la empatía. Tal y como finaliza la obra de teatro los superhéroes han de volver a su lugar de origen: los cómics.

Evaluación.

Valoramos el grado de participación e implicación de cada alumno en las distintas fases, su actitud colaboradora, tanto en las actividades como en el uso del material, reparto y recogida. Hemos encontrado bastantes ventajas en esta técnica: despierta interés y atención, el aprendizaje resulta más fácil, rápido y se consigue una mayor comprensión del texto escrito.

Pepa Morató Ascó
Magdalena Rizo Soler
Manuel Simón Montesa
Vicente Cutillas Sánchez

10.3.5. No hay remedio. La lucha por el poder.

TEMA: Toda la obra es una reflexión sobre la lucha por el poder que los seres humanos han mantenido constante a lo largo de su historia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Hacer reflexionar sobre las continuas luchas mantenidas a lo largo de la historia por poseer el dominio sobre los demás (territorios, personas, objetos...)
2. Cuestionar la validez o no de los métodos empleados para conseguir unos fines determinados.
3. Que sean capaces de llegar a la conclusión de los efectos devastadores que ocasiona una guerra, sea cual sea el motivo que la haya iniciado.
4. Analizar la actual guerra contra Irak.
5. Conseguir que se llegue a la conclusión de que las guerras envilecen al hombre y pagan los consecuencias siempre los mismos, los más pobres, los más débiles, para conseguir el enriquecimiento de unos pocos.

10.3.5.1. La Obra.

ACTO I

Escena I

- **Narrador** (*Cuando se abre el telón*). “Hace muchos, muchísimos años, tantos que nadie es capaz de decir cuántos, el hombre vivía en la Tierra en cuevas. Descubrieron el fuego y, así, amortiguaron las noches de frío. Vestían con las pieles de los animales que cazaban y se agrupaban para ayudarse unos a otros. Nacieron las tribus que vivían en constante lucha por la posesión de “EL TESORO”. La tribu que lo poseía lo guardaba como una reliquia, era la tribu más poderosa; por esto, todos lo ansiaban.

Y aquí comienza nuestra historia, la lucha de dos tribus por tener el preciado objeto. Sus nombres eran: la tribu de los DEFIFIS y la de los DECISONAS.

- **Jefe 1:** (*Dirigiéndose a su pueblo. Todos estarán sentados alrededor de una hoguera en el lado derecho del escenario y la luz sólo les enfocará a ellos*). No podemos consentir que ocurra otra vez lo de esta noche, hemos de proteger nuestra cueva para que no penetren en ella los DECISONAS. Nuestros antepasados nos legaron el tesoro que tenemos que defender con piedras y hachas si hace falta. Os he reunido aquí para que, entre todos, pensemos una solución.
- **Brujo:** (*Llevará un báculo y muchos collares al modo de brujos de una tribu. Golpeará el palo en el suelo tres veces y se levantará*)(*Habla un poco tartaja*). Yo tengo la solución. Pondremos en la entrada de la cueva 6 velas negras para ahuyentarlos y mi magia nos protegerá.
- **Bestia:** (*Es grande, fortachón, con un gran mostacho y barba. Llevará en la mano un garrote que agitará mucho cuando hable. Tiene una voz potente y chillona, como esas personas que se creen que cuanto más fuerte hablen, más razón tienen*).
Yo, con mis respetos al brujo, creo que esa no es la solución.
- **Jefe 1:** ¿Y qué propones tú, ALLÁ?
- **Bestia:** Que formemos una comitiva entre todos y, armados de garrotos, vayamos hasta su cueva y acabemos con ellos a mamporrazos. Yo conozco muchas historias de otras tribus que me las ha contado mi cuñado y cuando tienen problemas con sus vecinos no lo dudan, van y se los cargan.
- **Jefe 1:** ¡Hombre! Me parece un poco bestia la solución. Al fin y al cabo, lo único que quieren y por lo que luchan es del todo legal. Ellos hacen lo mismo que haríamos nosotros si estuviésemos en su lugar... intentar apoderarnos del tesoro para tener más poder, ¿qué digo más poder? Para tener EL PODER sobre la Tierra.
- **Bestia:** ¿Y a quién corresponde tenerlo?
- **Jefe 1:** A quien posea el tesoro.
- **Bestia:** ¿Y en qué DOGV viene explicado a quién le corresponde el tesoro?
- **Jefe 1:** No existe un decreto que lo especifique, por eso el poder es de quien lo tenga y como ahora lo tenemos nosotros, somos más poderosos y hemos de hacer lo posible para mantenerlo.
- **Brujo:** Por eso hemos de luchar con armas más inteligentes que las suyas: rodeemos la cueva con velas negras y mi magia los detendrá.
- **Jefe 1:** ¿Qué opinas tú, COFI?
- **Cofi:** ¡Ay, chicos!, yo lo que os puedo contar es lo que oí el otro día en un claro del bosque, a la hora del almuerzo. Una historia de lo más suculenta. Entre PENCHI y el jefe de los Decisonas, ¿sabéis de qué hablaban? Pues decían que si el ataque de esta noche no les daba resultado, Penchi se ofrecía para venir aquí como espía para conquistarte a ti, Gran Jefe y descubrir dónde tenemos el Gran Tesoro guardado. ¿Y sabes cómo? Usando sus dotes de seducción, de mujer.
- **Jefe 1:** ¡Qué desfachatez! ¿Y cómo no me habías contado eso antes?
- **Cofi:** ¡Ay, chico! Porque siempre decís que soy un cotilla que me entero de todo y uno ya está un poco harto de que lo califiquen así. Por eso he decidido que si no me preguntáis no pienso contaros nada más.

- **Jefe 1:** Una cosa son los cotilleos sin importancia y otra muy diferente, una cuestión de estado como esta que nos atañe a todos. ¡Parece mentira que aún no hayas aprendido la diferencia!
- **Brujo:** Tantos años escolarizado en la escuela pública y todavía no te has enterado de nada. En buenas manos estamos cuando seamos viejos.
- **Jefe 1:** ¡Basta ya de tantas monsergas! Vamos al tema que nos ocupa y contigo Cofi ya hablaré en privado luego porque creo que fue un error quitar la repetición de cursos y estoy pensando, además, añadir una prueba para seleccionar al personal que entra en esta tribu. Y además, pondremos un refuerzo de lo que sea: de lectura, de historia, de logaritmos neperianos, porque no tenéis ni idea.
- **Bestia:** A mí no me ha hecho falta ir a ninguna escuela para saber defenderme y nadie osa pisar el camino por el que yo circulo. Al que se pasa, trancazo.
- **Brujo:** Pero los tiempos han cambiado, sin una preparación ahora no se puede llegar a nada.
- **Bestia:** ¡Por que tú lo digas!
- **Cofi:** ¡Ay, chicos! Yo lo que digo es una cosa, ¿de qué nos sirve tener el tesoro si siempre estamos preocupados por mantenerlo y nunca podemos alejarnos de la cueva y disfrutar del sol, de la playa, de los campos en flor, de las mariposas...! Si siempre estamos aquí reunidos pensando en proteger lo que nunca hemos visto porque nuestro jefe lo tiene guardado en la séptima caverna, donde está prohibido el paso a toda persona. Los Decisonas, como no tienen que custodiar nada siempre están de fiesta: cantando, bailando y disfrutando. En cambio nosotros... ¡qué triste vida, siempre aquí metidos y sin saber para qué.
- **Jefe 1:** Vuelve a cuestionar la importancia de custodiar el tesoro y me veré obligado, como jefe de la tribu, a tomar medidas serias contigo ¡por díscolo!
- **Cofi:** ¡Ay, qué amenazas! ¡Mejor si me expulsas, me iré con los Decisonas! ¡No te creas que no he tenido ofertas, porque... sin ir más lejos, el martes pasado me ofrecieron...

Se calla al darse cuenta de lo que iba a decir

- **Jefe 1:** ¿Te ofrecieron? ¿Qué te ofrecieron? ¿Cómo te atreviste a hablar con esos indeseables sin pedir permiso al Consejo de la tribu de los DEFIFI, la más grande y poderosa de la Tierra?
- **Cofi:** ¡Uy! ¿he dicho ofrecieron?. ¡quise decir ofendieron! Porque me llamaban y llamaban, pero yo no contesté, vine corriendo a casa.
- **Bestia:** ¿Y se puede saber para qué habías salido de la cueva? ¡porque a cazar seguro que no era, ya que comes siempre de gorra!
- **Cofi:** ¡Ay, qué grosero! Pues no recuerdo bien, creo que a buscar unas hierbas que me mandó el brujo.
- **Jefe 1:** ¿Es cierto, brujo, que le mandaste por hierbas? ¿Qué clase de hierbas? ¡No sería para liarle cigarros otra vez, ¿eh? Que ya sabes que, a partir del séptimo mes lunar ya no se podrá echar humo por la boca en esta cueva.
- **Brujo:** ¡Es para la magia!
- **Jefe 1:** Ni para la magia ni para las narices. El fumar se va a acabar, ea, y sobre esto no hay discusión que valga. ¿No entiendes que a Allá le molesta el humo?
- **Bestia:** A mí y a más gente, y es malo para la salud y además un vicio repugnante que hay que eliminar.
- **Cofi:** ¿Y a la entrada de la cueva tampoco podremos echarnos un pitillo?
- **Jefe 1:** ¡No! Ni a la entrada de la cueva ni en ningún sitio.
- **Cofi:** ¿Y por qué?
- **Jefe 1:** Porque damos mala imagen, ¿qué quieres?, ¿que nos vean los Decisonas y digan: ¡vaya tribu de perversos!, ¿y esos son los que tienen el poder?
- **Cofi:** ¡Ya estamos otra vez con el poder! Aún no me has contestado para qué nos sirve ni qué es lo que con tanto esmero y esfuerzo tenemos que cuidar.
- **Brujo:** El chico tiene razón, ¿por qué sólo puedes tener tú el honor de ver el tesoro? ¿acaso no compartimos todos la tarea de su protección?
- **Bestia:** ¡Eso, enséñanos el tesoro!
- **Jefe 1:** No puede ser, son las normas. Sólo lo podemos contemplar los elegidos.

- **Cofi:** ¡Pues vaya tesoro de mierda! No lo vemos, lo tenemos que cuidar y, cada vez, nos divertimos menos.

Escena II

Se apaga el foco que iluminaba la tribu DEFIFI y se enciende el de la izquierda, iluminando a la de los DECISONAS (Componentes de la tribu: jefe 2, chica y pelota, danzan alegremente alrededor de una hoquera) Música “Es una lata, el trabajar...” , lo bailarían como los de Hotel Glamour

- **Jefe 2:** Baila conmigo Penchi, gocemos de la vida.
- **Pelota:** Eso que dice el jefe, ¡gocemos!

Se sientan exhaustos al borde del proscenio. Para la música. Se ponen a hablar

- **Penchi:** De lo que te dije el otro día, ¿qué?, ¿te animas a darme la orden para que pueda ir a la tribu de los Defifi?
- **Jefe 2:** No, es muy peligroso, si te descubren lo pasarás mal. Ya sabes que esos no tienen sentido del humor y se lo toman todo muy a pecho.
- **Pelota:** ¡Eso, eso, muy a pecho!
- **Penchi:** *(Mirando con cara de odio al pelota y, luego volviéndose otra vez al jefe)* Pero cariño, yo puedo infiltrarme en su cueva diciendo, diciendo... por ejemplo que se me ha acabado la sal y pedirles si me pueden prestar un poco para el asado.
- **Jefe 2:** ¿Y tú te crees que se van a tragar que necesitas sal?
- **Pelota:** ¿Eso, que necesitas sal?
- **Penchi:** ¿Y por qué no? ¿No mandaste una vez al pelota para que les preguntara con qué madera se hacían las hachas?
- **Jefe 2:** Eso es diferente.
- **Penchi:** ¿Y por qué es diferente?
- **Jefe 2:** Porque pelota ¡es un hombre!
- **Pelota:** Eso, ¡soy un hombre!
- **Penchi:** ¡Acabáramos!, ¡ya estamos con el rollo machista! ¡Veremos cuántos siglos nos dura! *(Poniéndose mimosa, acariciándole la barbilla al jefe)* ¿Pero no comprendes que si voy yo no sospecharán nada? ¿Cómo van a pensar si voy a pedir sal que lo que quiero es averiguar dónde está el tesoro? Por cierto, ¿qué es el tesoro?
- **Jefe 2:** Nadie lo sabe, pero la tribu que lo posee tiene el poder.
- **Pelota:** Eso, tiene el poder...*(Con mucho énfasis)*
- **Penchi:** Luego, lo deseáis. Pues dejadme que lo intente. Va, porfa, porfa, porfa...
- **Jefe 2:** Bueno, está bien, pero sólo un día. Cuando el sol se oculte en el horizonte te quiero de vuelta aquí.

Penchi le da un beso, toda contenta se pone a bailar de alegría y los otros dos también detrás de ella. Se apaga la luz, el escenario se queda a oscuras

Escena III

Canta un gallo, amanece. Se vuelve a encender la luz de la derecha y aparece Jefe 1, sentado con las piernas y brazos cruzados como un guerrero indio. Hace su aparición Penchi por la izquierda.

- **Penchi:** Buenos días, Gran Jefe. ¿Permite que pase a solicitar una cosa?
- **Jefe 1:** *(Se queda con la boca abierta cuando la ve, carraspea y contesta)* Pasa, pasa... ¿qué te trae por esta cueva?
- **Penchi:** Nada, que había pensado hacer un asado para mi gente y me he dado cuenta de que no tenía sal, ¿podrías prestarme un poco de la tuya?

- **Jefe 1:** ¡Tú desvarías! Si la sal aún no la usamos en esta época. ¿Qué es eso de la sal?
- **Penchi:** ¿Qué vosotros no la habéis descubierto? Pues sí que estáis atrasados, porque un asado sin sal pierda toda su gracia. Oye, y ahora que te veo de cerca ¡qué guapo eres! ¡Y qué fuerte! ¡Qué buen mozo! ¡Y qué piernas! ¡Qué abdominales!... *(Mientras le va echando piropos él va poniéndose ufano, muestra bíceps, saca pecho, se mira las piernas...)*
- **Jefe 1:** Sí, no estoy del todo mal. Mis padres me hicieron así y unas horas al día de hacer pesas... dan como resultado este cuerpo que da gloria verlo. Pero bueno, ahora que me fijo, tú tampoco estás nada mal: eres guapa, tienes buen cuerpo...
- **Penchi:** *(Se va acercando cada vez más al jefe).* Jefe, ¿y no te encuentras muy solo aquí en esta cueva?, ¿en qué te diviertes?
- **Jefe 1:** Yo no sé lo que es la diversión, para mí sólo existe el trabajo y más trabajo y más trabajo...
- **Penchi:** ¡Qué aburrido!, pero cuando te entretiene tanto, debe de ser un trabajo fascinante, ¿a qué te dedicas?, ¿estudias o trabajas?
- **Jefe 1:** Acabé de estudiar muy joven, soy un chico prodigio, tengo dos licenciaturas y ahora mi trabajo consiste en cuidar el tesoro de mis antepasados.
- **Penchi:** ¡Qué interesante! ¿Y llevas mucho dedicándote a esto?
- **Jefe 1:** A veces me parece que siglos, desde que acabé mi primera licenciatura porque la segunda ya la saqué en mis ratos libres cuando no teníamos ataques de otras tribus para robarnos el tesoro.
- **Penchi:** Debe de ser muy valioso ese tesoro que os otorga tanto poder, ¿y qué es?
- **Jefe 1:** ¿quieres verlo?
- **Penchi:** ¿Me lo enseñarías?
- **Jefe 1:** Claro, a ti, sí. Vamos, está en la séptima cueva. Nadie puede verlo salvo yo.
- **Penchi:** Puedes estar seguro de que conmigo tu secreto está a salvo.

Andan hasta la parte derecha del escenario y el jefe saca de detrás del parabán una piedra asquerosa. Penchi hace cara de repugnancia, pero lo disimula.

- **Jefe 1:** ¿Ves? ¡Este es el tesoro!
- **Penchi:** ¡Qué bonito! ¿Y para qué sirve?
- **Jefe 1:** En realidad no lo sé, pero es el pedrusco, que es el poder, no tiene más explicación.
- **Penchi:** ¿Puedo cogerlo yo?
- **Jefe 1:** Bueno, pero tócalo sólo un poquito.
- **Penchi:** *Coge la piedra, la acaricia, la besa, la cobija y... en un descuido del jefe, echa a correr hacia la izquierda.*
- **Jefe 1:** ¡Penchi! ¡Mi piedra! *(Entonces cae en la cuenta de que ha sido víctima de un engaño y se echa a llorar al suelo).* ¡Dios mío!, ¿qué he hecho?
- **Bestia:** *(Entra por la derecha).* ¿Qué pasa, jefe, por qué lloras?
- **Jefe 1:** Porque nos han robado el tesoro.
- **Brujo:** ¡Claro, no me dejaste poner las velas negras en la entrada!
- **Cofi:** Te lo dije, ese era su plan. Pero como a mí no me hace nunca nadie caso.
- **Bestia:** ¡A por ellos!
- **Todos:** ¡A por ellos! ¡A por el pedrusco! ¡Pagarán cara su osadía! *(Quedan estáticos durante la siguiente escena)*

Escena IV

Luz izquierda.

- **Penchi:** Cariño, cariño, lo tengo. Te dije que lo conseguiría.
- **Jefe 2:** Buena chica. A ver, ¿esto es el tesoro?, ¿y por esta cosa han luchado todos nuestros antepasados?, ¿para tener esto en su poder?
- **Pelota:** ¿en su poder?

- **Penchi:** Ahora no podemos perder tiempo, hay que esconderlo porque vendrán a buscarlo. ¡Un sitio seguro!
- **Jefe 2:** En el suelo, al lado de aquellos otros. Así no sabrán cuál es el verdadero y ni lo verán. Creerán que lo hemos guardado en un lugar recóndito. Y nada hay mejor guardado que aquello que está a la vista.
- **Penchi:** ¡Qué listo eres!
- **Pelota:** ¡Qué listo es el jefe!
- **Jefe 2:** Y a partir de ahora, se acabaron las fiestas y los guateques. Tenemos una gran misión, cuidar el tesoro, cuidar el ¡GRAN PEDRUSCO!

Entran los de la tribu Defifi, se ponen a luchar unos contra otros. Diapositivas en el centro de conflictos bélicos. Se cierra el telón. Fin del primer acto.

ACTO II

Escena I

Se abre el telón, en el centro un juglar con un laúd tocando y cantando el “Romance del pedrusco”

ROMANCE DEL PEDRUSCO

Esta es la historia, señores,
de una piedra singular,
pues quienes la poseen
tienen un don especial.
Se hacen más altos y rubios,
saben que pueden mandar,
muchos dueños ha tenido
pero ahora, ¿dónde está?
perdieron su vida los nobles
por poderla encontrar
e, incluso los plebeyos
pedían poderla mirar.
Esta historia que les cuento
ocurrió un tiempo ha
en una muy noble corte
llamada La Corte Sedá.
Un valiente caballero
había en aquel lugar
que corrió por todo el mundo
para así poderla hallar.
Tanto empeño puso el noble,
tanto rigor, tanto afán,
que al final se le olvidó
lo que había de buscar.
Y así, fuera de su casa,
todos los años está,
mientras sus tierras y gentes
abandonadas se han.
Al Rey y a la Reina pide
licencia para marchar.

Se enciende la luz de la parte derecha del escenario y enfoca dos tronos donde están sentados el Rey y la Reina. A su lado, de pie, un obispo vestido de rojo.

Entra un lacayo y anuncia una visita.

- **Lacayo:** El valeroso caballero, Marqués de las Ausencias, pide licencia para presentarse en la sala.
- **Rey:** ¡Que pase!
- **Caballero:** (*Hace una reverencia*). Vengo, Señor, a solicitar permiso para ir a Tierra Santa. Sé de buena tinta que allí está el pedrusco, y seguro que su Majestad está de acuerdo conmigo en que vaya a conquistarlo para este Reino.
- **Rey:** ¿Estás seguro de que esta vez tu información es verídica?
- **Caballero:** Doy fe, señor, mis fuentes son dignas de todo crédito.
- **Rey:** ¡Permiso concedido! Que se otorgue al Marqués todo lo necesario para la empresa.
- **Caballero:** Vuestra magnanimidad será mil veces recompensada. (*Hace una reverencia, camina unos pasos de espaldas y sale del escenario por la izquierda*)

Escena II

- **Juglar:**

Cuando se quedaron solos
 el Rey y la Reina allá
 gran discusión tuvieron:
 la causa, el noble que se va.
 Porque el Rey muy confiado,
 siempre licencia le da.
 La Reina, como es más lista
 ve el engaño del truhán.
 Al Obispo pide consejo
 el Rey, que poco coraje ha.
 Y el Obispo siempre atento
 por lo que pueda pasar
 barre siempre para casa
 en cosas de autoridad.

- **Reina:** Pero, ¡qué lerdo eres! ¡Nunca aprenderás! ¿Le vuelves a dar permiso al cantamañanas ese con todas las que te ha hecho? ¿Aún no te has enterado de que ni tiene información ni nada y de que lo único que desea es “pirarse” porque es más cómodo estar de viaje que defender tus posesiones?
- **Rey:** ¡Ya empezamos! ¡Es que sólo ves defectos en todos! No ves, mujer, que es un esforzado varón. Ya verás como algún día veremos recompensado con creces todo lo que hacemos por él.
- **Reina:** Si llamas recompensa a las veces que se larga sin pedirte permiso, que luego te enteras por los vasallos. Pero tú, duerme, duerme, sueños de poder y gloria. Así vas bien.
- **Rey:** ¡Los hechos hay que analizarlos en su conjunto! No podemos obsesionarnos con las particularidades. Sería mejor que dejaras la libretita y no tuvieses tanta memoria.
- **Reina:** Yo mucha memoria y tú ninguna. ¿Saco la libretita?
- **Rey:** No, por favor, no la saques, otra vez no. No me sometas a esa tortura.
- **Reina:** ¿Te recuerdo qué es lo que has conseguido después del Cetro que te dejó tu padre? ¡Problemas y más problemas!
- **Rey:** ¿Cómo osas cuestionar, mujer, mi labor, cuando en sólo dos meses de mandato aplaqué de un plumazo los actos vandálicos de la región BITECA?
 ¿Y qué me dices del registro exhaustivo que se lleva, por orden mía, de las entradas y salidas del castillo?
 Eso es control, eso es claridad, eso es gobernar bien.

- **Reina:** Vale, eso estuvo bien. Pero, además de eso y de varios pliegos de órdenes para el noveno mes, ¿qué? Eso sí, bien largos, que los pobres heraldos tienen que cargarlos en la carretilla y, para leerlos, colocárselos sobre el hombro como una alfombra e ir desenrollándolos poco a poco para poder llegar al final. ¡Y hala, venga pliegos y más pliegos! En lugar de perder el tiempo en esas tonterías y de dedicarte todo el día a atender a la chusma, a la ordinaria plebe que llega hasta aquí... ¡bueno!, si cuando no acuden aquí te desplazas tú a su región...¡lo nunca visto en un monarca! ¡Más te valdría salir tú a buscar al pedrusco ese!
- **Rey:** Monseñor, ¿qué pensáis vos?, ¿debería ser yo quien saliese a buscar la piedra?
- **Obispo:** Ya sabéis que la Iglesia, supremo saber de la humanidad, aprueba todas las empresas si son para bien de lo sagrado. Y ya que pedís mi consejo, os diré que, a los traidores, los herejes y las brujas hay que quemarlos.
- **Reina:** ¡Ya está este imponiendo su criterio sobre los demás! ¡Ya podrías hacer más apostolado y quemar menos que tenemos a la población que no sabe a qué atenerse!
- **Obispo:** Espero que mi señora no tenga que arrepentirse nunca de sus palabras. La Iglesia cumple un papel fundamental: salvaguardar el mandato divino. Y el mandato divino tiene su representante en mi humilde persona.
- **Reina:** Yo más diría en su humilde panza, que de humilde no tiene nada, por cierto.

Escena III

- **Juglar:**

El Señor de las Ausencias
a su casa llegará
para darle a su mujer
la santa y gran novedad.
Que otra vez se va de juerga
a lugares de cristiandad,
para buscar el pedrusco
que bienes reportará.
Ella, como buena esposa
siempre sola quedará;
él, para salvar su honor,
el cinturón le pondrá:
la castidad encerrada,
y él la llave llevará.
Nada más salir de casa
la señora “espabilá”
mandó llamar a su amante
que consuelo le dará.
Resultó ser el amante
un abate peculiar
que, aunque dentro de la Iglesia
sus juerguecillas se da.
La señora de buen ver
al menda manejará
porque piensa que el pedrusco
bien sabe él dónde está.
El pedrusco, bien guardado
en el monasterio se ha
custodiado por él mismo
en recóndito lugar.

- **Caballero:** Querida y esposa mía, buenas nuevas traigo. Me voy otra vez a Tierra Santa en busca del pedrusco.
- **Mujer:** ¿Otra vez? Me paso la vida aquí sola y estoy perdiendo la juventud. Seguro que otra vez querrás dejarme con el cinturón de castidad puesto.
- **Caballero:** ¡Por supuesto! Como manda la Santa Madre Iglesia. ¿Qué clase de caballero sería si no, que abandona mujer y hacienda sin preservarla de los peligros carnales?
- **Mujer:** Como yo no tengo ni voz ni voto, no tengo más remedio que callarme y obedecer. Que te vaya bien, esposo mío.

El caballero desaparece por el lado izquierdo del escenario. Aparece el abate.

- **Abate:** Pichona, pichona ¿estás sola ya? ¿Se ha ido el pesado que sólo piensa en batallas y en pedruscos?
- **Mujer:** ¡Harta me tiene! ¡Menos mal que te tengo a ti que me das consuelo!
- **Abate:** ¿Qué, se ha vuelto a llevar la llave, no?
- **Mujer:** Sí, pero yo ya me he hecho una copia. Él cambia de modelos de cinturón, pero yo de todos tengo copia. Así que no sufras, canarito mío.
- **Abate:** Entremos en materia.
- **Mujer:** ¡Eh!, un momento. ¿Y la información que te pedí?, ¿qué has averiguado?
- **Abate:** Calla, tontita, ya hablaremos luego de eso, que tenemos tiempo.
- **Mujer:** Luego no, ahora. Que cuando acabas te vas a todo correr porque te tocan las campanas del monasterio.
- **Abate:** Bueno, está bien. Verás, resulta que esa piedra no está en tierra Santa como cree todo el mundo, la tiene el obispo escondida en su celda. ¿Por qué te crees que manda tanto?
- **Mujer:** Oye, ¿y no podrías conseguirla para que la compartiésemos?
- **Abate:** ¡Hombre, ganas no me faltan!, pero como se la quite al obispo, me queman por hereje.
- **Mujer:** Calla, bobo, ¿y quién se iba a enterar?
- **Abate:** ¿Tu crees? Yo la cojo si tú me das a cambio lo que me has prometido.
- **Mujer:** ¡Trato hecho!

Escena IV

- **Juglar:**

Y el abate convencido
se encamina hacia el lugar
pensando en la recompensa
que la mujer le va a dar.
En la celda del obispo
el pedrusco ha de encontrar
muy bien guardado en un cofre
y cubierto de un retal.
Con el tesoro en la mano
no pierde tiempo el zagal
y a la señora tan linda,
muy presto se va a buscar.
-Ya estoy aquí, mi señora
con el pedrusco fatal
que poder y gloria da
al que lo puede tocar.
Vuestro es, señora mía
y ahora vengo a buscar
lo que enhora prometisteis
que en la alcoba me dará.

- Trae aquí el pedrusco, trae
que cuando lo tenga acá
la recompensa que buscas
mil veces en mí hallarás.

Y así fue como el pedrusco
de aquel cofre santoral
pasó a manos de señora
muy flojucha de moral.
El obispo que no encuentra
el pedrusco en el lugar
Sospecha inmediatamente
quién se lo ha ido a robar.
Manda llamar al abate
y a la mujer inmoral
y, de rodillas, delante
hace a los dos confesar.
Y quemados por herejes
encuentran su gran final.
Enterado el Rey de esto,
que es la máxima autoridad
dice que a él le compete
y no a su Santidad.
Con tres palmos de narices,
el rey quedado se ha
porque con la santa iglesia
nadie puede batallar.
El poder por muchos siglos
los de Roma ostentarán.

Se cierra el telón. Fin del II acto.

ACTO III

Escena I

Música del anuncio de malboro

Se abre el telón y aparece Busch vestido de cow boy: sombrero tejano, zapatos de punta, cinturón con pistoleras, camisa a cuadros, pantalones vaqueros y chaleco negro.

Busch realiza un monólogo en el que habla de la obsesión por limpiar el planeta de terroristas, América, el mundo, está amenazada por las armas de destrucción masiva que poseen los habitantes del eje del mal. América tiene herido su orgullo patrio desde el atentado de las torres gemelas. América, que es Busch, tiene que restablecer el orden e imponer su particular sentido de la democracia, tiene que poseer el pedrusco porque sólo así podrá haber libertad en el planeta, el pedrusco sólo en manos americanas puede estar salvaguardado.

MONÓLOGO DE BUSCH.

Gracias, gracias, agradezco estos efusivos aplausos símbolo de vuestra adhesión hacia mí.

Aunque no os penséis.

Es muy aburrido ser el salvador del mundo.

Sí, sí, no creáis.

Tener que salir al paso cada día a todas las ofensas que el MAL, con mayúsculas, prepara y organiza contra las fuerzas del BIEN, con mayúsculas.

He de preparar bloqueos, ataques, imponer el orden, la paz, la guerra, los pactos, deshacerlos, ... y a cada momento y en cada continente.

Con lo tranquilo que estaría yo sin estar en todos estos líos.
Sí, sí, lo pienso alguna vez.

Pero no, el orgullo y la perfección forma parte de mi humilde persona.

¿A que sí?

¿A que soy perfecto?

¿Cómo?, ¿qué es lo que oigo?

¡Voces discrepantes con el jefe del pedrusco!

Ahora entiendo las informaciones de mis asesores.

En este instituto hace falta intervenir.

Tengo información de mis espías..

Aquí actúan muchos dictadores y amantes del mal.

Tienen instrumentos de destrucción masiva.

Ah!, incrédulos no saben que el jefe está a punto de actuar.

Empezaré con un bloqueo de agua, papel, víveres y cosas así.

No dejaré que nadie contamine desde fuera.

Buscaremos los instrumentos de destrucción masiva.

Impondré la ley y el orden, los exámenes globales, las reválidas, pero para todos, para todos.

¡Qué maravilla!, me imagino todo en orden, sin discusiones, sin, sin, ... bueno sin todo eso.

Es brillante.

No sé por qué no me nombran ¡Embajador del mundo de la educación!

Sí, ese título me falta.

¡Temblad, temblad, malditos!

La contrarreforma será reformada por los contras de la reforma para reformar lo que los reformistas impusieron en su reforma.

No sé si lo he dicho bien, estos asesores que preparan los discursos...

Es igual, que ESO y ESTO se van a reformar, vamos.

Yo, el dueño del pedrusco y de la paz y del orden.

¿No es perfecto?

¿Cómo?
¿Escucháis?
Oigo voces.

Sí, sí, silencio, oigo que alguien se acerca.

Aparece en escena Pepín (Aznar) peluca negra lisa, bigotillo negro y traje de chaqueta, que al oír al presidente de los EEUU ha caído profundamente enamorado de él.

– **Pepín:** ¡Ah!, al fin, alguien como yo.
Cálmate, pues, vida mía;
Olvida tu apartamento
Olvida tu desaliento.

¡Ah! ¿No es verdad, ángel de amor,
que en esta apartada orilla
más puras las bombas brillan
y se respira mejor?

Esos carros de combate
Esos cazas imponentes
Esos misiles calientes
Y ese ejército valiente
¿No es verdad, palomo mío?
Que están respirando acción?

Esa venganza que fluye
De tus labios imperiales
Esa obsesión por Bin Laden
Ese amor por los reales
Esa chulería impía
¿No es verdad, semental mío
que están respirando acción?
La tormenta del desierto
De tu viejo, ese momión,
No fue más que un simple apunte
En esta vieja obsesión:
De dominar el planeta
De acabar con el mohamet
De subyugar al oriente
De destruir su religión.

Tú y yo juntos, en esta empresa.
Tú poniendo tus guerreros,
Tu osadía y tu tesón
Yo con mi apoyo logístico
Mi prepotencia y mi honor
Salvaremos al planeta
Del terrorismo ¡ Vive Dios!
Y uniremos nuestras almas
Frente a todo y por cojón
Encontraremos el pedrusco
Fuente de toda tensión.
Apoderarnos de él
Será nuestra común misión.

– **Busch:** ¡Callad, por Dios! ¡ Oh, Pepín!

Que no podré resistir
Mucho tiempo sin morir,
Tal es mi emoción al oír
Esas palabras de aliento
Que mitigan mi tormento
Y hacen crecer mi rencor.

¡Ah! ¡Callad! Por compasión
que oyéndoos me parece
que los tomahawks me crecen
y las granadas parecen
frutos que están ya a la sazón

¡Ah! Me habéis dado a probar
con vuestras palabras justas
el filtro del belicismo,
de la intolerancia y del neutrón.

Tal vez poseéis, Pepín
Un irresistible atractivo
Que me hace perder el sentido
Y aumenta mi vocación.

Vuestra presencia me enajena
Vuestras palabras me fascinan
Vuestro aliento me envenena
¡Pepín!, ¡Pepín! Yo imploro
de vuestra spanich condición
O unios a mí en esta obsesión
O alejaos, porque sois mío.

Se cierra el telón

Escena II

Se abre el telón y aparecen en escena dos soldados americanos, portan la bandera de América y van vestidos con atuendo militar: casco, botas, etc. Tienen aspecto cansado y sediento. Van hablando por el escenario mientras se acercan a dos musulmanes que están al fondo derecha del escenario, sentados en el suelo, fumando su narguile, tomando té y jugando al ajedrez, junto a ellos está el pedrusco

- **Soldado americano 1:** ¿Tú crees que nos falta mucho para llegar, Roger?
- **Soldado americano 2:** Y yo que sé, llevamos un mes tragando arena, sin probar una hamburguesa, sin beber coca –cola y buscando un pedrusco porque al jefe se le ha antojado que la culpa de todo la tiene la dichosa piedra.
- **Soldado americano 1:** ¡Hombre! El jefe tiene razón, mira por el bien de nuestro país, ¿o no te acuerdas de la putada que nos hicieron los moros estos?
- **Soldado americano 2:** Yo sólo sé que siempre nos toca a los mismos. Te dicen: alístate, te dicen: conseguirás gloria y honor, te dicen: serás un héroe, pero siempre acabamos igual: comiéndonos lo que no quiere nadie. Todo porque se supone que somos los más beautiful in de word y tenemos que hacer de polis.

- **Soldado americano 1:** ¡Mira! ¡Ahí hay dos sentados y tienen el pedrusco! (*Se acercan y los encañonan con los rifles*).

Los actores que interpreten el papel de musulmanes tiene que hablar el castellano como lo hablan los árabes

- **Árabe 1:** ¡Eh, Eh, Eh! ¡Pero que maleducados ser estos yankis! Lo primero saludar ¿No? Salam ale kum (*haciendo el gesto de saludo árabe*)
- **Soldado americano 1:** Déjate de saludos y danos el pedrusco.
- **Árabe 2:** Aquí no dar nada, aquí, en todo caso vender.
- **Soldado americano 2:** ¡Pero cómo vender! Y para esto nos cruzamos un océano, tres o cuatro mares y nos tienen un año haciendo maniobras en el desierto de Tejas.
- **Árabe 1:** Aquí no tener la culpa de que a los yanquis gustar hacer turismo a lo grande. Aquí tener que comer todos los días.
- **Soldado 1:** (*Haciendo un aparte, cogiendo del brazo al soldado 2 y acercándose con éste al proscenio*). Oye, deja de discutir y de quejarte. Vamos a comprarles la roca y zanjamos este asunto.
- **Soldado 2:** Vale, a ver si de una vez puedo beber algo digno.
- **Soldado 1:** (*dirigiéndose a los musulmanes*) Y digo yo, ¿qué precio tiene la piedra?
- **Árabe 1:** Resto arqueológico de mucho valor, Souvenir de la antigua Babilonia, importante civilización, origen de la humanidad.
- **Soldado 1:** Vale, vale, por hoy ya está bien la clase de historia antigua. Dinos que vale.
- **Árabe 2:** Religión prohíbe fijar precio de antemano. Alá castiga a siervos que no respetan Corán.
- **Soldado 2:** Eso quiere decir que digamos nosotros un precio.
- **Árabe 1:** Haber comprendido, haber costado un poco por yanquis pero al fin haber comprendido. Yanquis no entender nunca la ley de regateo.
- **Soldado 2:** (*dirigiéndose al soldado 1*) Oye, ¿qué les ofrecemos? , no tengo ni idea de los que puede valer una roca de esas antiguas, pero en la CNN dicen siempre que son muy caras.
- **Soldado 1:** Ofrécele un millón de dólares a ver que dicen.
- **Soldado 2:** Os damos un millón de dólares y no se hable más.
- **Árabe 1:** Pero que burros ser. No haberos dicho que Alá manda el regateo. Tener que ponernos de acuerdo.
- **Soldado 1:** Bueno pues decid vosotros un precio.
- **Árabe 2:** Un millón de dólares y un centavo de dólar.
- **Soldado 2:** Vale. Se acabó. Ya está cerrado el trato.

Busca en la mochila y se da cuenta de que sólo tiene un millón de dólares y le falta el centavo

- **Soldado 2:** ¡Vaya, hombre! Ahora me falta el centavo (*dirigiéndose al soldado 1*) ¿Tú no llevas nada?
- **Soldado 1:** Estoy pelao.
- **Soldado 2:** (*dirigiéndose al árabe*) Nos falta un centavo. ¿Nos lo perdonas?
- **Árabe 2:** No poder perdonar nada. Prohibir religión. Si no hay acuerdo, no hay venta. Salam ale kum.
- **Soldado 2:** ¡Jodido moro este! (*dirigiéndose al soldado 1.*) Llama a apoyo logístico a ver si tiene cambio y que lo traiga inmediatamente.

El soldado 1 saca de la mochila un móvil, marca un número

- **Soldado 1:** ¿Es ahí Apoyo logístico? Que se persone enseguida con cambio de dólar. Si, si, sí, en centavos, pues claro no va a ser en céntimos de euro. (*Apagando el móvil*) Hay que ver, todavía se creen que tienen una moneda de peso.

Música de fondo El himno de la legión

Aparece por la parte izquierda del escenario corriendo desesperado Apoyo logístico, un soldado con la bandera española, si puede ir con un uniforme de la legión mejor.

- **Soldado 2:** Ya era hora, Apoyo logístico.
- **Apoyo logístico:** Perdonad el retraso pero no os creáis que ha sido fácil encontrar cambio. Todo el mundo llevaba cambio de euros. Ni un puñetero centavo de dólar. He tenido que acercarme hasta los ingleses, ¡que no veas como tienen el patio! para poder cumplir la misión.
- **Soldado 2:** Vale, vale, las explicaciones sobran. Tú estás aquí para lo que estás, para obedecer y punto.
- **Soldado 2:** (*dirigiéndose al árabe 2*) Toma, aquí tienes tu centavo. Danos el pedrusco. Apoyo logístico, carga con la piedra.

El árabe 2 le entrega la piedra y los soldados se marchan contentos. Cuando están en mitad de escenario oyen al árabe 1 que les llama

- **Árabe 1:** ¡Eh, eh, vosotros! Si querer más pedruscos tener un montón en mi casa.
- **Soldado 1, 2 y Apoyo logístico:** ¡ Ah! ¿Pero hay más?.

Se cierra el telón.

EPÍLOGO

En medio del escenario se encuentra el pedrusco en brazos de Bus. Todos los jefes de los diferentes actos se acercan para quitárselo, pero no pueden. Música de fondo de guerra. Se abre el telón un poco y un foco que lo ilumine.

Van apareciendo los personajes secundarios y cada uno de ellos leerá una de estas frases.

1. “En la historia de los pueblos siempre hay un necio que lleva a los suyos al desastre.”
2. “Tiene sin duda mucho mérito vencer en el campo de batalla; pero se necesita más sabiduría y más destreza para hacer uso de la victoria.”
3. “La guerra vuelve estúpido al vencedor y rencoroso al vencido.”
4. “No hay nada peor que una guerra civil, pues los vencidos son destruidos por sus propios amigos.”
5. “Todo lo referente a la guerra es una bofetada al buen sentido.”
6. “Las guerras terminarían si los muertos pudiesen regresar.”
7. “Cuando los ricos se hacen la guerra, son los pobres los que mueren.”
8. “El hombre ha de fijar un final para la guerra. Si no, la guerra fijará un final para el hombre.”
9. “Las guerras seguirán mientras el color de la piel siga siendo más importante que el de los ojos.”
10. “Para hacer la paz se necesitan por lo menos dos; mas para hacer la guerra basta uno solo.”
11. “Venceréis porque tenéis sobrada fuerza bruta, pero no convenceréis porque os falta la razón y la justicia en la lucha.”

10.3.5.2. Orientaciones para el montaje y la representación.

1.- La escenografía.

La puesta en escena de esta obra no requiere de grandes decorados, ya que lo importante son los personajes y la caracterización de los mismos.

Los tres actos tendrán el escenario dividido en dos mitades, en cada una de ellas se representarán las diferentes escenas; el espectador sabrá lo que ocurre porque mediante la iluminación de unos focos colocados en el proscenio se irá iluminando ora una parte, ora la otra, según se vayan desarrollando las escenas. No habrá ninguna separación con material de ningún tipo, cuando una parte no está iluminada quedará oscura y la acción se desarrollará en la otra.

2.- Caracterización de los personajes.

Jefe 1.- Responsable, trabajador. Toda su vida ha sido el trabajo continuo, por eso no sabe defenderse ante el engaño de Penchi.

Brujo.- La superstición es su vida. Es dinámico y exuberante en todo lo que realiza, le da mucho bombo a todas sus acciones.

Bestia.- Representa a las personas que no saben razonar y creen que la fuerza bruta es la única manera de actuar. Grande, fortachón, armado siempre con un garrote.

Cofi.- Chico muy fino y cotilla. Su única preocupación es estar enterado de todos los chismorreos que ocurren a su alrededor. Se aprovecha de las situaciones para vivir lo mejor posible él. No es fiel a nada, actúa según le interesa en cada momento.

Jefe 2.- Es alegre, divertido, dicharachero, bailarín y envidioso de lo que tienen los demás. No está contento con su vida y anhela la vida que llevan los de la otra tribu: anhela el poder.

Pelota.- Persona incapaz de pensar por sí misma, dependiente totalmente del jefe; de hecho, lo único que hace en la obra es repetir lo que aquel dice continuamente.

Penchi.- Coqueta, guapa, se sabe capaz de conseguir lo que se proponga usando sus armas de mujer y conquistando a quien se le ponga delante. Es frívola, astuta e inteligente.

Juglar o juglares.- Representan a los juglares de la Edad Media que iban contando las historias por los pueblos. Harán gestos grandilocuentes, captarán la atención del público con ellos y recitarán bien.

Lacayo.- Obediente, cumple su trabajo a la perfección, educado. Cumple y hace cumplir las normas cortesanías.

Rey.- Representa al pobre hombre que está en un cargo pero que no se entera de nada de lo que ocurre en su reino, se deja engañar por todos. Habla un poco tartaja. Pide continuamente la opinión de los demás y se deja influir por ella antes de actuar o dar órdenes.

Caballero.- Representa al sinvergüenza que, amparándose en la ley vigente, consigue sacar todo lo que quiere para beneficio propio. Es desenvuelto, despreocupado y caradura.

Reina.- Personaje inteligente y de mucho carácter. Es capaz de ver todo aquello que se le escapa a su marido, el rey. No calla sus opiniones y las defiende con mucho genio y entusiasmo.

Obispo.- Es callado, observador y muy discreto. Se sabe poseedor del poder y tiene a todos engañados. Cuando se le pregunta su opinión acerca de algo, siempre contesta con evasivas en beneficio de la Iglesia con el objetivo de conseguir más poder, pero no revela nunca su secreto.

Mujer del caballero.- Personaje resignado a su suerte, pero vivaz e inteligente. Sabe vivir bien, sin ponerse en contra de la voluntad de su marido del que está cansada.

Abate.- Personaje un poco bobalicón que se deja engatusar por la mujer del caballero. Es incapaz de guardar un secreto si a cambio va a conseguir los favores de su dama.

Busch.- Prepotente, de ideas fijas, obsesionado con dominar el mundo. Se cree en posesión de la verdad continuamente y todas sus acciones van encaminadas al mismo fin.

Pepín.- No sabe ver nada por él mismo, está subyugado al poder de Busch y le apoya en todas las empresas que aquel inicia. Su relación es de total dependencia, está enamorado de él.

Soldado americano 1 y 2.- Representan a la gente sencilla del pueblo, conscientes de que las luchas de los poderosos las pagan ellos. A pesar de eso, son obedientes a las normas porque no les queda más remedio. Cuando están solos se lamentan de su situación. Son buenos analistas de la realidad, pero no está en sus manos cambiarla: es la sabiduría popular.

Árabe 1 y árabe 2.- Representan a las personas del pueblo llano que son felices viviendo como lo hace: con sus costumbres y tradiciones. Son irónicos con la cultura americana y no dudan en tomarle el pelo a todo aquello que la represente. Son listos, tranquilos y saben esperar el momento oportuno para actuar.

3.- Vestuario.

Todos los componentes de las dos tribus primitivas.- Vestido de tela de leopardo, con un hombro al descubierto, por encima de las rodillas y acabado en picos. Huesos en la cabeza y abalorios de collares y pulseras lo más parecido posible a los realizados con huesos de animales.

Brujo de la tribu.- Será el que más abalorios lleve. Acompañará su atuendo con una peluca rubia rizada y un báculo en señal de mando religioso. Tendrá delante unas velas puestas en círculo sobre las que dará vueltas haciendo extraños ritos. Si se quiere destacar más a este personaje de los del resto de las cavernas, puede llevar un vestido negro hasta los pies.

Bestia.- Además del vestido y abalorios de los demás, siempre llevará un garrote en la mano que enarbolará cuando hable. Y se pondrá un bigote y una barba postizas.

Cofi.- Como es el cavernícola fino, llevará una peluca negra lisa.

Penchi.- Irá la más sexi de todos.

Juglar.- Mallas verdes, jersey a juego, cinturón ancho y, en la cabeza, gorro con el pico caído. Peluca corta lisa. Acompañará el atuendo un laúd que se puede hacer de cartulina o cartón pintado o cualquier instrumento que recuerde la Edad Media.

Lacayo.- Unos pantalones de chándal cortados por la rodilla a los que se les añade un volante. Camisa de mangas anchas con puños de volante, calcetines altos y botas, cinturón ancho, chaquetilla hasta la cintura encima de la camisa y, en la cabeza un sombrero con un par de plumas.

Caballero de las ausencias.- Como un caballero medieval, con casco y coraza. Puede ir montado en un caballo que esté hecho con un palo de escoba.

Rey.- Túnica larga de color blanco o azul; cordón dorado en la cintura; capa dorada sobre los hombros, sujeta con un cordoncillo dorado; corona de rey en la cabeza. Si la túnica es lo suficientemente larga no hay que preocuparse de los zapatos. Peluca, barba y bigote poblados.

Reina.- Falda hasta los pies ancha de tela imitando a raso (con tela de forro vale), corpiño a juego con falda ajustado al cuerpo, capa dorada como la del rey y pañuelo en la cabeza al estilo de las señoras medievales, a juego con el vestido (del mismo color)

Obispo.- Túnica morada o negra con botones por todo el delantero, una franja de tela roja a la altura de la cintura y un birrete de obispo en la cabeza. Una gran cruz colgada del cuello.

Mujer del caballero.- Vestido largo, cortado por debajo del pecho. Llevará collares como corresponde a una señora de tan alto rango y pulseras si se quiere.

Abate.- Túnica o sayón marrón hasta los pies abotonada de arriba abajo, cinturón del mismo color (hecho con la tela de forro) a modo de fajín. Si pudiera tener rapada la coronilla, mejor. Sandalias en los pies.

Bush.- Atuendo de “cow boy”: sombrero tejano, zapatos de punta, pantalones vaqueros, camisa a cuadros, chaleco negro, cinturón con pistoleras.

Pepín.- Traje actual, oscuro y elegante. Camisa blanca o azul clarito y corbata a juego. Acompañará el atuendo unos zapatos y calcetines negros. Peluca negra lisa y repeinada, bigotillo negro.

Soldados americanos.- Traje de camuflaje de color verde, cinturón marrón oscuro, fusil en la mano. En la cabeza casco con ramas como los soldados cuando van a actuar y no quieren que se les vea. Botas de campaña. Portarán una bandera americana y mochilas al hombro.

Apoyo logístico.- Uniforme militar. Sería deseable que llevara en la cabeza una gorra de la legión española y alguna bandera española pegada en el hombro.

Árabes.- Palestina, túnica y sandalias en los pies.

4.- Maquillaje.

Para los personajes de las tribus.- Poner una base de vaselina en la cara y pintar con un poco de color blanco (de barra grasa) y, sobre ese fondo, rayas negras de colores al estilo de las tribus primitivas. El brujo destacará sobre los demás, llevará más fondo blanco y más dibujos negros.

Juglar o juglares.- Resaltando los mejores aspectos de su cara. Llevarán gran cantidad de colorete para que aparezcan risueños. Si son mujeres las que representan el papel, sombra de ojos y maquillaje, además de los coloretes.

Lacayo y caballero.- Una base de maquillaje sobre la vaselina para darle color a la cara y remarcar el contorno de los ojos con un lápiz negro.

Rey.- Como el caballero y el lacayo, si tiene los labios muy blancos, darle un poco de carmín.

Reina y mujer del caballero.- Han de ir maquilladas muy guapas con maquillaje, sombra de ojos, raya negra, perfilados y pintados los labios y colorete. Siempre resaltando las facciones de la cara para que sean visibles desde abajo.

Abate.- No lleva ningún maquillaje especial, ponerle tan solo un poco de base en la cara para que con los focos de luz no se vea blanca, un poco de colorete en las mejillas y un ápice de barra de labios para ponérselos sonrosados.

Bush y Pepín.- Como para el abate, nada especial, sólo darle un poco de color a las facciones para que resalten.

Soldados americanos y apoyo logístico.- Llevarán la cara embadurnada de color verde con una base de vaselina. La pintura verde se pondrá sobre la cara y se harán dibujos en color negro, simulando el camuflaje de la ropa que llevan.

Soldados árabes.- Aplicar una buena base de maquillaje oscuro para que el color de la tez sea lo más parecido posible a la de la raza árabe.

5.- Iluminación.

En el primer acto de la obra, la iluminación se controlará por medio de focos colocados en la parte de arriba de proscenio. Se iluminará con luz roja la caverna de la izquierda y con luces verdes la de la derecha. Cuando los habitantes de la izquierda van a luchar contra los de la derecha se iluminará la parte central del escenario con ráfagas de luces que acompañarán al compás a la música de guerra, a continuación quedará apagado y se iluminará el escenario de la tribu izquierda. En este momento, los personajes que aparecen estáticos en el centro se verán, pero eso no importa porque así, los espectadores estarán esperando la lucha que es de lo que se trata.

En el segundo acto se sigue con el mismo procedimiento de iluminación que en el primero. Cuando hablan los actores que representan la corte del rey, se ilumina la parte izquierda del escenario y cuando se desarrollan las escenas en la casa del caballero, la derecha. Sólo cuando se mezclan los dos escenarios establecidos se mantendrán tanto las luces rojas como las verdes encendidas, pero no las blancas, ya que mientras escenifican tipo mimo lo que el juglar canta en la última parte, los actores han de pasar de un lado al otro del escenario, pero sin que haya una luz muy potente.

En el tercer acto, que empieza con las cortinas corridas para el monólogo de Bush, éste tendrá encendida la luz blanca convencional en el proscenio. Al aparecer Pepín y abrir el telón, todo el escenario continuará iluminado con la luz blanca convencional. En el momento del baile, tipo “El gran dictador”, las luces blancas se apagarán y se encenderán las de colores de forma intermitente, acompañándolas al baile que los actores van a desarrollar, de acuerdo con la música elegida para esta escena.

Las escenas del último acto entre los soldados americanos y los árabes comenzarán con la luz roja en la parte de la derecha, al igual que en las cavernas y la Edad Media y, cuando se produzca el encuentro con los árabes, se apagarán las luces rojas y se dejarán encendidas en todo el escenario la luz blanca convencional.

Para la última escena en la que el telón está abierto solamente un trozo para dejar ver a Bush con el globo terráqueo en su poder, se apagarán las luces blancas y se volverán a encender las de colores de forma intermitente mientras se desarrolla la escena de los jefes de las diferentes épocas históricas intentando quitarle a Bush el globo, acompañando las intermitencias de luces con la música elegida para este trozo.

Para la reflexión final de la obra que es la lectura de las frases elegidas contra la guerra, de famosos personajes, el telón ya está corrido y la iluminación ha de ser blanca y enfocando a los personajes que salen en el proscenio. En el momento del saludo final, se descorre el telón y se encienden todas las luces, las blancas y las de colores.

6.- Música y sonido.

1. Mientras entra el público en el salón de actos. “Las Valkirias” de Wagner.
2. Comienzo de la primera escena del primer acto, antes de que hablen los actores y mientras se encienden las luces y se acaba de descorrer el telón: “Banda musical de la película Los Picapiedra”
3. Para el baile de la tribu de las cavernas de la derecha: “Es una lata el trabajar”, versión de Hotel Glamour de la canción de Luis Aguilé.
4. El canto de un gallo para la tercera escena del primer acto, cuando el jefe está en la puerta de la cueva y aparece Penchi para tentarlo.
5. Entre el I acto y el II, música de La banda sonora de la película “Los Picapiedra”, mientras se hace el cambio de decorado.
6. Para el comienzo del II acto música medieval del grupo “Mago de Oz” que se pondrá también, muy bajita, mientras los juglares recitan la historia.

7. Para la salida de Bush música del anuncio de Marlboro y, antes de comenzar el monólogo, se paseará el personaje por el escenario haciendo alarde de su persona.
8. Tras la escena de amor entre Bush y Pepín, mientras realizan su baile con el globo terráqueo, pasándose de uno a otro, música de la banda sonora de la película “Titanic”.
9. “El himno de la legión española” cuando sale apoyo logístico con la bandera de España en sus manos porque lo han llamado los soldados americanos.
10. Para despedir al público mientras salen del salón de actos, música de fondo de la banda musical de la película de Walt Disney “La bella y la bestia”.

7.- Utilería y atrezzo.

- Un pedrusco que se hará cogiendo un globo terráqueo de plástico envolviéndolo con papel continuo de color marrón, para darle aspecto de piedra grande.
- 4 pedruscos más que no tendrán ningún globo terráqueo en el centro, se harán con papel continuo marrón, con varias capas y de diferentes tamaños.
- Un bate de béisbol.
- Un báculo.
- Un garrote.
- Una hoguera.
- Un ajedrez.
- Una tetera árabe y vasos.
- Un teléfono móvil.
- Una bandera americana.
- Una bandera española.

8.- No hay remedio: La lucha por el poder. (Cutillas, V., Morató, P., Rizo, M. y Simón, M., 2005, 22–23)

– *Los antecedentes.*

En nuestro IES Sedaví los profesores que normalmente imparten Dramatización y Teatro no son los únicos, claro está, que han preparado espectáculos teatrales a lo largo de su carrera, ni los únicos que han participado en ellos como actores. Desde hacía tiempo se observaba un vacío, una ausencia en los escenarios, se respiraba una necesidad: los profesores debían recuperar protagonismo en el Salón de Actos. Los profesores debían perder el miedo al ridículo, al pánico escénico: al fin y al cabo, nuestro trabajo diario consiste en desempeñar un rol ante un público.

Es muy motivante para los alumnos ver que sus profesores y profesoras están lo suficientemente seguros de sí mismos como para participar con ellos en un trabajo, lúdico y cooperativo, de tú a tú, con respeto, pero sin complejos. El teatro no es sólo un juego de niños, es algo muy serio, y nadie “pierde los papeles” por participar en él. En los últimos cursos ya hubo pequeñas “intervenciones estelares” de algunos profesores en diversos montajes: Vicente Cutillas, Lola Nomdedeu, Magdalena Rizo, Manuel Simón; pero ahora ya era todo un clamor: algunos profesores y profesoras habían reclamado una oportunidad para aprender y gozar junto con sus compañeros y alumnos.

– *Empezamos a trabajar.*

Solicitamos en sucesivas sesiones a los alumnos de Dramatización y Teatro de 1º de ESO que prepararan improvisaciones en torno a un tema de actualidad candente: la guerra de Irak. Se escenificaron las distintas propuestas, buscamos información periodística, la discutimos en grupos, llegando a la conclusión de que era una lucha por el poder. Ese poder podía estar centrado en el control del petróleo, por ejemplo.

De ahí propusimos hacer calas en distintos momentos de la historia para estudiar el mismo problema. Comprobando que la lucha por el poder se había dado siempre decidimos escribir nuestra próxima obra sobre este tema y, teniendo como objetivo relacionado con los valores, que siempre ha sido uno de nuestros puntales en toda representación, llegar a la conclusión de que las guerras envilecen al hombre y pagan las consecuencias siempre los mismos, los más pobres, los más débiles, para conseguir el enriquecimiento de unos pocos.

– *Argumento y estructura.*

Los profesores abajo firmantes se pusieron manos a la obra y elaboraron un espectáculo muy original: en su diseño, planteamiento y puesta en escena. Los alumnos de la optativa fueron haciendo suyo el texto. Se crearon cuatro equipos de redacción dentro de la clase para leer y debatir los borradores. El resultado de su trabajo fue la modificación de algunos párrafos, varias propuestas de cambios de argumento e inclusión de algún personaje más que no aparecía en el primer borrador.

Acto I: La prehistoria. Dos tribus primitivas luchan por la posesión del Gran Pedrusco: quien lo posee ostenta el poder omnímodo y dedica su vida a protegerlo y esconderlo.

Acto II: El Medievo. Los juglares narran, con metro juglaresco, las vicisitudes por la posesión del Pedrusco: infidelidades, muertes e injusticias. El poder civil y el eclesiástico luchan por su posesión.

Acto III: La actualidad. Bush y Aznar nos cuentan en forma de romance versificado y amoroso su alianza contra el mal, pero en el fondo es un pacto por el poder mundial. Unos marines buscan el Pedrusco y al final se lo compran por un precio desorbitado, a unos beduinos del desierto. El remate de la obra es una simbólica disputa entre los jefes de todas las épocas por la posesión de la Piedra, simulando la escena de la bola del mundo de Chaplin en "El gran dictador". El Pedrusco permanece en poder de Bush.

– *Reparto de papeles y ensayos.*

Se dedicó la sesión de una semana íntegramente a realizar las pruebas que determinaron el reparto de papeles, según las decisiones democráticas del grupo. Los papeles más largos o difíciles se dejaron para los profesores y profesoras que quisieran actuar en nuestra obra. El número total de personas ascendió a 27, de los cuales 16 eran los alumnos de la optativa y los 11 restantes profesores. Sólo quedaban 3 personas sin papel, fueron tres alumnas que se encargaron del telón, de la música y de las luces.

El tono del espectáculo es cómico y caricaturesco, con lo que el lenguaje, las situaciones, los gestos, el vestuario y la música deben estar en función de dicho tono. Tanto profesorado como alumnado participaron con entusiasmo, cuidando con esmero su caracterización personal y aportando ideas continuamente para la puesta en escena de la obra. Los ensayos fueron divertidísimos para todos: escenas señeras como la conquista del Jefe 1 por Penchi, el baile de Luis Aguilé, el rey gangoso, el romance de Bush y Aznar, el obispo y el fraile, la recitación de los juglares...quedará en nuestra memoria colectiva.

Gracias a los propios actores y, sobre todo, al buen coser de la profesora María Martínez, el vestuario resultó dignísimo.

Incluso no faltó un nuevo monólogo humorístico de Manuel Simón (Georges Bush) con el que nos deleitó a todos. La profesora Francisca García, componente del Departamento de Sociales del instituto seleccionó las diapositivas de las diferentes épocas históricas que se representaban en la obra y que se proyectaban al final de cada acto.

El esfuerzo fue considerable por parte de todos, sobre todo teniendo en cuenta que la obra se preparó para final de curso, época de mucha tarea burocrática y de exámenes finales. Se hicieron dos representaciones: una en horario lectivo para los alumnos y otra en horario extraescolar como apertura del acto de entrega de orlas y clausura del curso 2002-2003. A esta segunda representación, de entrada libre, acudió bastante público para lo que es habitual en el instituto.

– *Evaluación.*

Se tuvieron en cuenta cuatro aspectos para evaluar la experiencia:

1.- *Satisfacción personal.* Nos preguntamos si se había conseguido la implicación e interés de los alumnos en aquello que se estaba trabajando, reforzando así la conciencia que tiene el niño de que aprende con lo que hace, en gran medida.

Igualmente la satisfacción del profesorado interviniente en la obra: una experiencia única en el centro, donde había habido pequeñas participaciones de algún profesor, pero nada de esta envergadura.

2.- *Cumplimiento de planes.* Comparamos nuestro trabajo con los resultados obtenidos.

3.- *Valoración del resultado.* Hicimos análisis crítico del vestuario, del decorado, de la memorización y dicción del texto, caracterización... Se hizo en dos niveles:

- Global. Ya que era proyecto común se valoró la representación en conjunto.
- Individual. Se evaluó a cada alumno y alumna y a cada profesor y profesora en cada aspecto trabajado.

4.- *Valoración social.* Como la obra se representó dos veces, asistieron todos los alumnos del centro, ya que a la segunda representación vinieron los alumnos de Bachillerato que no habían asistido a la primera por falta de espacio en el salón de actos. Lo interesante es que tanto los alumnos actores como los espectadores, incluso los del 1r. Ciclo, comprendieron a la perfección el significado y sentido histórico y ético de la obra. Fue muy aplaudida y valorada la participación del profesorado.

El éxito de la obra fue tal que nos han propuesto representarla en otros centros y circuitos, presentarla a concursos y preparar un corto documental sobre la misma.

Vicente Cutillas
Pepa Morató
Magda Rizo

10.3.6. Un amor perdido y un espectáculo posible.

TEMA: Reflejar la idealización adolescente del amor y la influencia de las amistades.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Comprender, valorar, interpretar mensajes orales y escritos con actitud crítica.
2. Dramatizar un texto narrativo.
3. Comprender que, a pesar de las dificultades, siempre queda la esperanza.
4. Comparar la vida de adolescentes y de ancianos.
5. Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento expresivo como elementos de representación y usarlas para transmitir ideas y sentimientos.

10.3.6.1. La obra.

Título: Un amor perdido

Música romántica ambiental

Se abre el telón sonando todavía la música romántica, y aparece un anciano fumando en pipa, con bata, zapatillas, una mesa de escritorio, silla, bolígrafo, folios, cenicero, y un cuadro en la pared con la foto de una mujer algo fea, pero interesante y joven. El anciano con gafas y pelo blanco, quizá con calva. Esto a la derecha del escenario. El fondo verde. Lee los folios y mira el cuadro. Fuera música.

- **Anciano:** *(se levanta con un bastón y se acerca al proscenio tosiendo)* Ustedes perdonen, uno ya está viejo. Me conservo bien para mi edad, ¿a qué sí? Aún soy atractivo. En el hogar del pensionista estoy muy cotizado entre las abuelas. Y en los viajes del IMSERSO, cuando bailamos en Benidorm, todas quieren bailar conmigo. No, no se rían, es verdad.
- **Abuelas:** *(las tres gritan desde la primera fila).* ¡¡Queremos un hijo tuyo!! *(Bis).*
- **Anciano:** *(orgulloso)* ya se lo dije... soy un triunfador, estoy hecho un tarzán *(se golpea el pecho, intenta gritar y tose)*
- **Abuela 1:** *(gritona).* Te he dicho mil veces que no fumes, viejo carcamal, que estás podrido. Y no hables solo que chocheas.
- **Anciano:** *(señal de desprecio con la mano)* ¡bah, mujeres...! hablando de mujeres... ¿de qué les quería hablar yo? No me acuerdo.. estoy perdiendo la memoria ¡cosas de la edad!
- **Abuela 2:** ¡Eso es cosa del Alzheimer!
- **Anciano:** ¡Ah, ya recuerdo! Recuerdo *(una bombilla de color se enciende en su cabeza).* Iba a contar a ustedes una historia de amoooooor...
- **Abuela 3:** ¡qué bonitooooo!
- **Anciano:** Mi corazón se acelera al recordarla *(enseña un corazón bajo la bata)* escuchen: pon, pon, pon. Todo ocurrió hace sesenta años, el veinte de septiembre del año 2000, en el I.E.S. Sedaví. Era el día de la presentación y yo empezaba 2º ESO. Eran las 9:30 de la mañana, la primera hora del curso. Acabábamos de entrar al aula y esperábamos al tutor, cuando, de pronto...

Mientras el anciano dice todo esto, sin ruido, van colocando 4 sillas y pupitres, mesa y silla de profesor y pizarra. El anciano se retira y se sienta en su silla a contemplar como testigo. Suena el timbre y entran 2 chicos y 1 chica con sus mochilas, riendo y hablando

- **Chico 1:** ¡Muy gracioso, tío, sí, muy bueno!
- **Chica 2:** Bueno no, es un chiste buenísimo.
- **Kevin:** Oye, ¿Quién es nuestro tutor?
- **Chica 1:** Creo que Vicente Cutillas...
- **Chico 1:** Pues ¡Vamos, vamos, que hay prisa! *(Se ríen y se sientan. Kevin solo, ellos juntos. En ese momento entra una chica con su mochila, poco agraciada, dando meneos a la melena y con pómulos, como el anuncio del champú, a cámara lenta. Música romántica. Kevin se levanta embobado. Aparece Cupido y les dispara una flecha. Ella se sienta. Los dos amigos los miran asombrados. Hablan entre ellos y la chica empuja al chico 1 hacia Kevin. Fuera música. Chico 1 se sienta junto a Kevin)*
- **Chico 1:** No me fastidies. ¿Es que te gusta ese callo?
- **Kevin:** *(Enfadado y decidido)* Pues no me importa, gilipollas, me gusta y me da igual que te parezca fea. *(Kevin se acerca a ella y el amigo comenta en off con la amiga)*
- **Kevin:** *(Hincha el pecho y echa aire).* Perdona, ¿Cómo te llamas?
- **Mercedes:** Yo, Mercedes, ¿y tú?
- **Kevin:** Kevin, encantado. ¿Puedo sentarme?
- **Mercedes:** *(Alegre)* Claro que sí. Gracias, de verdad. No sabes cómo aprecio tu detalle.

Se apaga la luz unos segundos. Suena el timbre y se encienden. Se acaba la clase.

- **Chico 1:** ¿Kevin, te vienes al ciber?
- **Kevin:** Yo no me voy con un chaval que discrimina a la gente por su físico.
- **Chico 1:** Pues que te jodan... *(Se va con la chica)*
- **Kevin:** Mercedes, ¿Te puedo acompañar a tu casa? *(Ella sonríe y se van juntos hablando en off. Se apaga la luz y suena el timbre. Entran los 4 en clase. Primero entra la otra pareja, luego Mercedes y, al final Kevin.  l se acerca a ella, se besan en la cara y se sientan. Los otros miran.)*
- **Chica 1:** *(Burlona)* Ay, m ralos, los tortolitos...
- **Kevin:** *(Ofendido)* ¿Qué pasa? *(La pareja, mira a otro lado.)*
- **Mercedes:** *(Llorando)* deberías dejarme, se van a reír de ti por ir conmigo.
- **Kevin:** Son estúpidos. Mira, me quedará sin amigos pero me da igual porque yo siempre será tu amigo *(Se miran a los ojos)*
- **Abuelas:** ¡¡oooooooooh!!

Se apaga la luz. Cambio de decorado. Se colocan dos bancos y unas plantas altas con flores de plástico o cartulina. En un banco, cuando vuelve la luz, hay una pareja haciendo manitas, y en el otro Kevin y Mercedes hablando en off. Suena la sonata de Primavera de Vivaldi. Se acerca el anciano, pasando junto a ellos y se acerca al proscenio

- **Anciano:** ¿Ven ustedes? Todo me sonreía *(Suspira)*. Era primavera, eran Fallas, tenía nuevos amigos y Yo estaba enamorado. Me pongo tierno, no puedo, no puedo *(Toc ndose la cabeza como pensativo. Se retira a su sitio.)*
- **Mercedes:** *(Coqueta e insinuante)* Mira nuestra parejita de amigos, que no paran...
- **Kevin:** S , sí, ya, pero Yo... Yo quería decirte... que bueno en fin... que...
- **Mercedes:** Venga va, dec dete ya.
- **Kevin:** *(Decidido)* Que te quiero, que estoy enamorado de ti. Bueno ya está dicho *(Suspira)*
- **Mercedes:** ¿Aunque no sea guapa?
- **Kevin:** Pues claro que s  ¿a quién le importa eso? T  para mí eres muy guapa, porque la belleza no est  en el físico sino en el corazón. *(Mercedes acerca su cara despacio, se miran y se besan. Sale Cupido y dibuja un corazón grande, rojo con el nombre de los dos.)*
- **Abuelas:** ¡¡Ooooooh!! Es el amor...
- **Pareja de amigos:** Tortolitos, es la 1:30 y queremos llegar a la Masclet , ¿vais a venir?
- **Kevin:** *(Mirando a Mercedes, cogidos de la mano)* No, nosotros nos quedamos.

La pareja se va. Se apagan las luces y suena la mascletá. Se enciende la luz y siguen en el jardín. El anciano se levanta, pero no puede y lo intenta de nuevo hecho polvo

- **Abuela 1:** Eso es artritis, que me lo dijo el Dr. Llopis.
- **Abuela 2:** No, eso es re ma, que me lo dijo el Dr. Llopis.
- **Abuela 3:** *(Marisabidilla)* Ni una, ni la otra, son las dos cosas: artritis reumatoide, que me lo dijo el mentiroso del Dr. Llopis. *(Se pelean y discuten las 3)*
- **Abuela 1:** ¡Mentirosas!
- **Abuela 2:** ¡Lagartas!
- **Abuela 3:** ¡Petardas!
- **Anciano:** *(Gritando)* ¡Silencio! Brujas arrugadas. *(Se tapa la boca asustado)*
- **Abuela 1:** ¡Alaaaaah! Esta vez te has pasado, carcamal pitop usico.
- **Abuela 2:** Chicas, se merece un escarmiento.
- **Abuela 3:** ¡A por él!
- **Anciano:** ¡Dios mío, estas brujas me quieren matar! *(Y se tapa la boca. Le persiguen despacio, las abuelas levantan los bastones y pasan por el escenario, persiguiéndose. Desaparecen. Ahora aparece Kevin y Mercedes de la mano, con ropa de verano. Alguien silba a Mercedes. Se sientan en su banco)*
- **Mercedes:** ¡Qué calor! ¿Quieres que vayamos hoy a la Malvarrosa?
- **Kevin:** *(Como ausente)* ¿Qué? Ah sí, lo que tú quieras...

- **Mercedes:** En estos 3 meses hemos sido felices. Pero esta última semana te veo ausente, como algo preocupado, no sé... (*Preocupada*)
- **Kevin:** Vamos, que me ves agilipollao...
- **Mercedes:** Hombre... Pues sí, un poco...
- **Kevin:** (*Sonriendo forzado*) Tranquila, no pasa nada, es que creo que Amparo Soler me va a suspender sociales. Hoy no estoy de humor, vámonos a casa y mañana quedamos a las 12 para ir a la playa.

Las abuelas y el anciano ya están en sus sitios de nuevo. Ellos se van de la mano. Luces apagadas. Se encienden de nuevo y Kevin se acerca cabizbajo y deja una carta en el banco

- **Anciano:** ¡Psh, psh! Sí, sí, a ti, es decir, a ti que eres yo mismo.
- **Kevin:** ¿Qué quieres decirme que tú eres yo si los dos somos el mismo? (*Se va*)
- **Anciano:** (*Repetiendo para sí*) Tú mismo eres Yo, o sea, que los 2 somos el mismo ¡Claro, coño, ya lo entiendo!
- **Abuela 1:** ¡Viejo chivo!
- **Abuela 2:** ¡Viejo chocho!
- **Abuela 3:** ¡Viejo... viejo chaval!

Las 2 abuelas la miran desesperadas

- **Abuela 1:** La has vuelto a cagar. Si es viejo no puede ser chaval...
- **Abuela 3:** Como los insultos eran con “ch”...
- **Abuela 2:** Olvídalo, está loca.

Mercedes llega feliz y se sienta en el banco. Mira el reloj y gira la cabeza y ve la carta. La abre y la lee:

- **Mercedes:** Querida Mercedes: si me has notado triste, es verdad. Lo estoy, y mucho. Mi padre ha sido trasladado por su empresa a Nueva York. Me voy con él, claro, sólo tengo 13 años. Mientras escribo esto no paro de llorar. No he tenido valor para decírtelo a la cara. Perdóname. El avión salía hoy, o sea, que con estas palabras me despido de ti. Cuando tenga dinero volveré a verte. Espérame, si puedes. Tu amor, Kevin.

Mercedes se pone a llorar y mientras sale Cupido y dibuja una flecha traspasando el corazón y gotas de sangre, y cuando Cupido acaba, Mercedes se va llorando.

Se apaga la luz. Se Cambia el fondo verde por otro negro. Luces encendidas. Bolas de algodón simulando nieve en las plantas. Suena un villancico. Aparece Mercedes vestida de invierno. Se sienta en su banco y lee una carta.

- **Mercedes:** Nueva York, 20–Diciembre–2001. Estoy juntando dinero para el billete de avión. Iré la próxima Navidad. Te amo.
(*Ella se acerca la carta al corazón y sonrío suspirando*)
- **Abuela 1:** ¡Bien por Kevin! Ese Chico vale.
(*Se apaga la luz, se enciende. Villancico igual*)
- **Mercedes:** Nueva York, 20–Diciembre–2002. Sigo juntando dinero para el billete. Perdona. Iré la próxima Navidad. Te quiero.
(*Mercedes tira la carta*)
- **Abuela 2:** ¡Ayyayay! Este chico, este chico...

Se apaga la luz, se enciende. Villancico igual

- **Mercedes:** Nueva York, 20–Diciembre–2003. Estoy totalmente avergonzada, pero la próxima Navidad seguro que voy, mi amor. Aguanta.

- **Abuela 3:** Ese caradura se ha buscado una novia yanqui en Nueva York.

Mercedes rompe la carta con rabia. Se apaga la luz, se enciende. Villancico igual. Aparece Mercedes sin carta, llorando, sentada. El anciano se levanta y se acerca al proscenio

- **Anciano:** Ella no sabía que Yo estaba en Sedaví. Aún recuerdo a aquella señora que en el avión me dijo que me diese mucha prisa en volver con mi chica o me arrepentiría!

Aparece Kevin muy decidido, pero, al ver que ella saca una foto suya y la rompe y la pisa, se queda inmóvil tras la planta

- **Anciano:** Al verla romper mi foto con rabia pensé que me odiaba, y con razón. No me atrevía a hablarle en ese momento por temor a su rechazo. El corazón me palpitaba a 100 por hora.

Mercedes saca una carta y la deja en el banco, se va llorando. Kevin se acerca y lee

- **Kevin:** Querido Kevin: Unos dicen que te han visto por Sedaví estos días, otros dicen que me has engañado y no volverás. Yo no puedo soportarlo más. Espero que sepas perdonarme lo que voy a hacer. Tu amor.

Sale Cupido y rompe el corazón

- **Anciano:** Yo no sabía qué hacer. Al fin y al cabo sólo era un chico sin experiencia en amores. No entendía aquellas extrañas palabras de despedida de Mercedes. Pero me quedé preocupado. De pronto, oí la voz de mi amigo.
- **Amigo 2:** (*Gritando asustado*) ¡Una chica se ha tirado desde el puente! ¡Dicen que se ha suicidado!
- **Anciano:** Una sospecha horrible se apoderó de mí. Fui corriendo al puente.

El anciano se queda en el proscenio. Suena una música muy triste. Mercedes tumbada y Kevin la sostiene tipo Piedad. Los amigos llorando abrazados

- **Kevin:** ¿Por qué? ¿Por qué? ¡Dios mío... Dios mío..!
- **Anciano:** (*En el centro*) bueno, esta es la bonita y terrible historia de primer y último amor.

Las abuelas han ido subiendo al escenario y se colocan a ambos lados

- **Abuela 1:** No corras tanto, viejo loco, que aún no te has muerto.
- **Abuela 2:** Y aquí tienes 3 pretendientes donde elegir novia.
(*Le dan con la cadera y le mandan besos*)
- **Abuela 3:** Este verano nos iremos a Benidorm y a Terra Mítica con el Imsero a bailar los pajaritos...
- **Abuelas:** ¡Viva el soltero de oro!

Suena música de los pajaritos y bailan

Fin

● **Texto narrativo presentado por los alumnos.**

Me gustaría contar una historia de cuando yo era joven y conocí al amor de mi vida, empieza así:

Yo repetía curso de segundo de ESO, cuando vi entrar a una muchachita normal y corriente, aparentemente sólo iba a ser una compañera de clase cualquiera, pero con el tiempo sería la chica de mis sueños.

La miré fijamente y no sé por qué, sentí por dentro, en mi corazón, como una especie de pinchazo muy fuerte y supe que me había enamorado, fue como un amor muy...

Como un flechazo. Se me pasó por la cabeza la idea de conocerla, pero los nervios me lo impedían.

Un amigo me preguntó ¿qué me pasaba? Porque él me vio que me había quedado petrificado; le dije que me había enamorado de ella y la señalé con el dedo. Él me dijo que era fea y horrible.

Yo le respondí que no me importaba, porque sólo sabía que me había enamorado. Después de decirle eso, le dije “imbécil” y me fui de su lado. Cogí aliento y me armé de valor y fui directo hacia ella. Cuando llegué a donde ella estaba le pregunté si, ¿el sitio de al lado del que ella estaba ocupado? Ella me dijo que no; me preguntó con voz tímida si quería sentarme a su lado, le respondí con timidez que sí, que estaba encantado. Al sentarme me dijo “gracias”, me quedé pensativo porque me dijo aquel gracias, pero no le di importancia.

Cuando acabó la clase de presentación era la hora de irse cada uno a su casa, mi amigo me preguntó ¿si me iba con él? Le respondía con voz de enfadado que prefería ir con la fea como él decía, que con un chaval que discrimina a las personas por su físico. Así que de esa forma perdí la amistad con el que supuestamente era mi mejor amigo. Le dije a Mercedes, que así es como se llama la “fea”, si la acompañaba a su casa, me dijo que vale. Cuando llegamos a su casa nos despedimos diciéndonos un simple adiós y cada uno se fue a su casa.

Al día siguiente nos vimos en el instituto, y en aquel momento nos dimos dos besos de saludo; toda la gente que estaba a nuestro alrededor se nos quedaron mirando (Tal vez sería porque Mercedes era fea, pues ¡vaya tontería!) Yo grité ¡¡¡qué pasa!!! Entonces todos los que nos estaban mirando giraron las cabezas hacia otro lado. Le dije a ella que no pasaba nada. Mercedes se puso a llorar, la abracé fuertemente y le dije que se tranquilizara. Yo siempre iba a estar ahí donde me necesitara, ella me abrazó aún más fuerte y sin más me dio un beso en la mejilla.

Con el tiempo perdí todos mis amigos por ella, pero a mí eso no era lo que más me importaba, porque prefería a ella que a las personas que iban conmigo, porque sólo se fijaban en el físico de una persona y nada más. Más adelante, con el tiempo, con suerte pudimos hacer muy buenas amistades, amistades que realmente valían la pena, y que no le daban importancia al físico.

Después de cinco meses mi corazón rebosaba de amor por ella, así que no pude aguantarme más y se lo dije, le demostré mi amor por ella y le dije si quería salir conmigo. Ella me preguntó ¿si estaba seguro de lo que yo le había dicho? Le dije que sí, que si lo decía por su físico que a mi eso no me importaba, porque desde la primera vez que la vi, me enamoré, noté que tenía una cosa muy especial, y esa cosa era su buen corazón. Mercedes se quedó mirándome con una mirada tan profunda que no sabía qué pensar o hacer, así que se acercó muy despacio, poco a poco hacia mí, me cogió de las manos y muy despacio acercó su cara con la mía y me besó en los labios. Sus labios chocaron con los míos y los míos con los suyos, aquel beso fue muy especial y supuse que la respuesta sería sí, la cogí de la mano y nos fuimos paseando por un parque precioso con nuestros amigos.

A los tres meses de salir juntos, mi padre me dijo que se tenía que cambiar de empresa. En aquel momento le dije que no pasaba nada, él me dijo que había un problema, su trabajo era en New York, por lo tanto nunca la iba a ver.

Ella me veía que llevaba unos días triste y preocupado por algo, pero ella sabía que no se lo quería decir para no preocuparla. Cuando llegó el día que me tuve que ir, le dejé una carta en el buzón de su casa explicándole todo, porque no podía decírselo a la cara, porque lo pasaría muy mal, y que me pudiera perdonar, y sobre todo entenderme por no despedirme de ella personalmente.

Después de dejarle la carta, me fui hacia New York dejando atrás a todo lo que quería, a mi familia, a mis amigos, y sobre todo a un amor muy especial.

Transcurrido un año, le mandé una carta por las fechas de navidad diciéndole que la echaba de menos tanto a ella como a todos nuestros amigos, porque, aunque me hiciera amigos aquí, nunca serían como vosotros. Le dije que seguramente, alguna vez, por las fechas de navidad iría a verles cuando tuviera suficiente dinero para ir, pero no le prometí nada, no le quise poner mi dirección porque no quería recordar el pasado, así que me prometí a mi mismo que cuando pudiera ir a mi pueblo que iría a verla, aunque ella me hubiera dejado de amar.

Después de cuatro años, por las fechas de navidad, tal y como le dije pude reunir el suficiente dinero para ir a mi pueblo, donde supuestamente estaría allí ella.

En el aeropuerto estuve apunto de no subir al avión, porque no estaba muy seguro de ir o no. Una mujer mayor me vio, y me dijo: “Ve junto a ella que te arrepentirás, ella te sigue queriendo con todo su corazón”.

Después de tanto tiempo, me quedé un poco extrañado porque a esa mujer no la conocía, era como si fuera mi conciencia, como si supiera lo que estaba pensando; le di las gracias por animarme, la mujer me dio un consejo, me dijo que siguiera el rumbo de mi corazón, que sólo me dejara llevar por él.

Cuando llegué a mi pueblo, fui al sitio donde solíamos ir a pasear juntos, y allí estaba ella, sentada con la cabeza agachada mirando una foto mía llorando, seguramente me echaría de menos.

De repente mi cuerpo se paralizó por completo, no sabía el por qué, pero mis piernas no reaccionaban. Yo quería ir junto a ella pero no me podía mover. De repente ella se levantó del banco, y yo quería llamarla pero mis palabras no me salían, y vi algo que me rompió el corazón: pude observar cómo rompía mi foto, significando que no quería saber nada de mí. Cuando se fue, mis piernas por fin pudieron moverse, pero antes de poderle llamar, ella ya se había ido. Fui al banco donde ella estaba sentada y había escrito: “Cariño, cuando veas esto significará el fin de mi existencia, lo siento, te veré en el exilio, espero que me puedas perdonar, te quiero”.

Me quedé dos horas en aquel banco en el que ella estaba, pero una voz de un joven decía que en el puente había ocurrido un suicidio. Fui corriendo para ver quién era pero vi algo muy espantoso, ella estaba allí con la cara llena de sangre y sin vida, la cogí como pude entre la sangre y la abracé con todas mis fuerzas y diciéndome a mí mismo, por qué ella, por qué ella.

Después de aquello, con un remordimiento muy grande en la cabeza, me fui hacia New York.

Cuando llegué al aeropuerto volví a ver a aquella mujer que me dijo: “Ya te lo dije, déjate guiar por tu corazón, pero tú no me hiciste caso y ahora atente a las consecuencias”.

Ahora, después de cincuenta años estoy escribiendo esta pequeña historia para recordar a mi amor y poder llorar por ella, arrepintiéndome de no haber tenido aquel valor y de no haberle hecho caso a aquella mujer, porque seguramente, si hubiera ido, ahora no estaría escribiendo esto, si no que estaría a su lado, al lado de una chica maravillosa llamada Mercedes.

10.3.6.2. Orientaciones para el montaje y la representación.

1.- La escenografía.

Se acota el espacio escénico en dos zonas diferenciadas:

- A la derecha del público es el espacio del presente. Ahí situamos al anciano con su mesa de escritorio, silla o sillón, un cuadro en la pared...
- A la izquierda es el espacio del pasado, el recuerdo. Este espacio tiene dos cuadros:
 - Primeras escenas que representan un aula con pupitres, sillas, pizarra, mesa y silla de profesor.
 - Sigüentes escenas que representan un jardín de Sedaví, con bancos y plantas. Como el tiempo pasa, en primavera y verano ponen flores de plástico en las plantas, y en otoño se quitan. En invierno colocamos pomos de algodón como nieve.
 - Escena final del suicidio, vacía.

Al fondo del escenario, en los parabanes, forramiento de una tela verde durante toda la obra para significar esperanza (en la parte final de la obra se cambia por una tela negra). En el centro de

esta tela habrá un papel continuo doble para dibujar corazones, letras, etc. Estos dibujos los hace un personaje omnipresente y humorístico que es Cupido.

2.- Caracterización de los personajes.

Anciano: Está triste con sus recuerdos, pero no es una persona amargada. Vive de su pasado, ni siquiera se ha casado. Es el hilo conductor de la obra y está siempre en escena, interviniendo.

Cupido: Tiene un papel humorístico y simbólico muy importante. Está presente toda la obra e interviene burlándose de los personajes, haciendo cabriolas y lanzando guiños a los espectadores. También es el que va dibujando el corazón amoroso, los nombres, la flecha y al final lo rompe todo, al morir la chica.

Ancianas: Son un coro burlesco y humorístico. Una de ellas era un chico. Son cotillas, se ríen del anciano, comentan la acción y provocan a los espectadores.

Pareja de amigos intolerantes: No comprenden que Kevin se enamore de una fea, lo critican y abandonan. Son cortantes y “pijos”.

Pareja de amigos tolerantes: Son los que ayudan, acompañan y arropan a la pareja protagonista. Son cariñosos y más populares.

Kevin: Chico sensible, enamorado e idealista. Este es su primer y único amor. Al final, indeciso, algo tímido, casi cobarde, se le escapa la situación de las manos.

Mercedes: Debe ir caracterizada de fea, desgarbada. Muy buena chica, solitaria y marginada. Es muy feliz con Kevin, pero su inestabilidad y desequilibrio afectivo la conducen al desastre.

3.- Vestuario.

Anciano: bastón, gafas, una calva parcial, zapatillas y bata de casa.

Ancianas: vestido largo, oscuro, quizá pañuelo típico en la cabeza, alguna puede llevar bastón y/o gafas. Zapatillas de casa.

Cupido: peluca rubia rizada, camiseta blanca y mallas blancas ajustadas, pañales grandes, arco y flechas.

Todos los chicos y chicas: Visten con su ropa normal de diario, variando según la época del año.

4.- Maquillaje.

Las ancianas y el anciano: usarán talco para resaltar las canas.

Cupido: lleva colorete muy rojo en las mejillas para dar sensación infantil.

Mercedes: maquillaje pálido, ojeras u ojos hundidos, quizá alguna verruga o granos.

5.- Iluminación.

Foco de luz blanca para la introducción del anciano. Después, todas las luces blancas encendidas, hasta la escena del suicidio, con un solo foco de nuevo. El baile final con todas las luces. Las luces se apagan y encienden cada vez que suena el timbre y cada vez que suena el villancico.

6.- Música y sonido.

- **Un año de amor**, de Luz Casal.
- **Para Elisa**, L. Beethoven.
- **Sonata de Primavera**, Vivaldi.
- **Villancicos**.
- **La vida es puro teatro**, La Lupe.
- **Los pajaritos**, M^a Jesús y su acordeón.

Hay dos tipos de efectos especiales:

- El timbre de cambio de hora en el aula.
- Ruido de truenos, traca o “mascletá”.

7.- Atrezzo.

- 2 mesas de escritorio para anciano y profesor.
- 2 sillones para anciano y profesor.
- Macetas con plantas grandes para jardín.
- 1 ó 2 bancos alargados para jardín.
- 1 columna fuerte o altillo para que se suba Cupido.
- 1 tela grande verde y otra negra.
- Flores de plástico y algodón nieve.
- Papel continuo donde Cupido dibuje el corazón.
- Elementos de escritorio para mesa de anciano y profesora.
- 1 pizarra de aula.
- 1 cuadro para sala de anciano.
- 4 ó 6 pupitres y sillas.

8.- Un amor imposible y un espectáculo posible. (*Cutillas, V., Morató, P. y Rizo, M., 2004, 22 a 26*)

- *Todo tiene un comienzo.*

A) Fase previa. Cuando representamos la anterior obra de teatro “Las danzas de la muerte” (Ñaque N° 32) ya habíamos llegado a un acuerdo con nuestros alumnos de la optativa de Dramatización y Teatro de 4° de ESO: ellos cedían en montar un espectáculo clásico y lejano (para ellos con poco sentido) y los profesores admitíamos que preparasen para final de curso una obra elaborada por ellos: tema, estructura, argumento, personajes, situaciones, música, decorados, luces, etc.

Sinceramente, no teníamos mucha confianza en la viabilidad del proyecto. Pensamos que perderían motivación, interés, (el final de curso es apocalíptico para ellos), no les daría tiempo, no se pondrían de acuerdo. Fue muy interesante observar cómo superaron las dificultades: habían comprometido su ¡¿honor?! Ante los profesores y los compañeros.

B) Un punto de partida. Como no podía ser menos, la historia que nos presentaron un buen día trataba del primer amor: un amor imposible (así se titulaban los cuatro folios escritos con ordenador.) En la adolescencia son normales estos argumentos románticos y melodramáticos. Independientemente de que la historia tuviera algo de autobiográfica en su origen, la influencia de las telenovelas, los programas rosa y las películas de serie B era muy evidente.

El texto nos fue presentado en forma de discurso narrativo – descriptivo en el que un narrador protagonista en primera persona recordaba desde su vejez futurista (feed-back) cómo había sido su primer y único amor:

En 2° de ESO conoció a una chica nueva en la clase de su instituto, que era fea. Pronto se enamoró de ella y ésta le correspondió. Los amigos se burlaron de él y los abandonó por otros más tolerantes. En pleno romance, el padre del chico es trasladado por su empresa a Nueva York y los enamorados se separan con gran dolor, pero con la promesa de que él volverá a Sedaví pronto a por ella. Pasan los años y él no regresa; ella se desespera y se suicida junto justo en el momento que él va a buscarla.

– *Todo tiene un desarrollo.*

Dentro de la tipología de conflictos, consideramos que este era tan válido como cualquier otro. Es un conflicto importante para ellos que abarca una serie de valores capaces de provocar un aprendizaje muy significativo:

- El ser humano no acepta imposiciones.
- Deseo de una vida mejor.
- Valorar el interior de las personas.
- Cómo solucionar procesos antidestructivos.
- Cambiar el mundo.

- Reírse de sí mismo.

A partir de aquí, deberíamos transformar esa narración en lenguaje dramático. Ellos, después de todo un curso, ya tenían nociones de los elementos constituyentes del teatro; personajes, espacio y tiempo, estructura, lenguaje.

Por petición de los alumnos, el trabajo fue colectivo, pero dividido en tres grupos: cada grupo se encargaba de un acto. Por sugerencia nuestra y para prevenir posibles conflictos y disparidades insolubles, cada grupo nombró un representante que coordinaba las ideas de un grupo con las de los otros.

Las mayores dificultades para ellos se encontraban en:

1. La progresión temporal de la obra: acordamos centrarla en otoño (cuando se conocen, principio de curso); después, primavera (Las Fallas, cuando empiezan a ser pareja declarada); la siguiente secuencia, en verano (cuando se separan). Luego, cada Navidad durante cuatro años, ella recibe cartas de él, hasta la última Navidad, en que ocurre el suicidio de la chica.
2. El espacio: Situamos la acción escénica en Sedaví (Valencia y la playa de la Malvarrosa son lugares de acción extraescénicos sugeridos). Un aula, un jardín y un puente son los espacios en que se desarrollan las unidades de acción. Toda la historia es contemplada y narrada desde un ángulo del escenario donde se sitúa la habitación del protagonista anciano que recuerda desde allí su pasado.
3. Estructura: La mejor forma de que los alumnos entiendan la estructura en actos y escenas es irlo explicando sobre la marcha de los ensayos. Así comprenden que las escenas son entradas o salidas de los personajes; los actos han de seguir el esquema: I presentación, II desarrollo, III desenlace y cambios de cuadro o decorado.
4. Personajes: Siempre es muy trabajosa la caracterización de personajes, porque los alumnos tienden a interpretarse a sí mismos y no profundizan en el físico, la gesticulación, las entonaciones. Estos detalles hay que repetírselos, hasta los más pequeños detalles, para que construyan su personaje: viendo fotos, otras obras, películas, recordando familiares, recordando experiencias emotivas propias, grabando los ensayos y criticándolos luego entre todos, etc.
5. Lenguaje: Buscamos un equilibrio entre lo que los alumnos denominan su propia jerga y lo que llaman “lenguaje del profesor”. Era un trabajo de ellos, pero su tendencia es lo grosero, violento y escatológico; en estos casos conviene un poco de “censurilla”.

Construir diálogos dramáticos es relativamente fácil para ellos, no así las acotaciones y su uso escénico.

– ...*Y todo tiene un desenlace.*

Por consejo nuestro hicimos ver a los alumnos que era poco instructivo para sus compañeros – espectadores, que una historia de amor adolescente acabase en suicidios y más en una obra representada en final de curso. Así añadimos una escena final humorística en la que un coro de abuelas (que durante el espectáculo intervinieron con mucha gracia) piden noviazgo al anciano solitario y lo invitan a bailar “Los pajaritos” con el INSERSO en Benidorm.

Una vez acabado el trabajo de redacción de la obra se realizó la lectura y el debate final de la misma, quedando aprobado el borrador. Hechas las fotocopias para cada uno de los componentes de la optativa se lo llevaron a casa para prepararse para el reparto de papeles en la próxima sesión: entre todos eligieron a los compañeros y compañeras que desempeñarían cada uno de los papeles, entre ellos contaban también el encargado de la iluminación, de la música y del telón; el vestuario no fue problema, se confeccionó entre todos.

Para el **aprendizaje de memoria del texto** se dedicaron varias sesiones: en primer lugar, haciendo lectura colectiva sólo, y luego, actuando a la vez. Las sesiones de lectura se grababan para analizar posteriormente la entonación, inflexión y dicción de cada uno de los personajes. No les asustaba ser críticos, más bien al contrario, parecía que era como sacar defectos de los demás. Tuvimos que explicarles que no consistía en eso, que era un trabajo de creatividad y de crítica constructiva, cuya finalidad era un mejor resultado en la obra que íbamos a representar y que en ella se vería el esfuerzo y el trabajo de todo el grupo y no las individualidades. Este concepto de equipo muchas veces resulta duro trabajarlo: el respeto, la ausencia de egoísmos y el saber ceder ante otras ideas, son cosas que les suelen costar mucho.

La caracterización de los personajes vino rodada, durante los ensayos se fueron realizando algunas improvisaciones que incorporamos a nuestro espectáculo y las ideas para el vestuario, la iluminación, los decorados... iban surgiendo de forma espontánea entre todos. Uno de los mayores aciertos de la obra fue la incorporación de tres personajes que representaban a tres abuelas cuya función era criticar continuamente todo lo que los actores iban haciendo (eran las cotillas). Las ubicamos en la parte de abajo del escenario, en un banco ladeado, antes de la primera fila de espectadores. Y otro personaje que fue muy aplaudido fue Cupido, representado por un chaval bastante conflictivo pero líder en el instituto, el cual salió con un pañal y una melena rubia que hizo reír a todos los espectadores; la hilaridad que despertó costó bastantes minutos aplacar.

– *Y acabamos con la evaluación de la experiencia.*

Debido a los conflictos surgidos durante los ensayos nos interesaba recoger información verídica, por eso optamos por pasarles un cuestionario individual y anónimo que recogiese todos los aspectos del proceso de construcción de la obra: desde la idea de la redacción, pasando por la misma redacción hasta la puesta en escena y su representación final. Reproducimos el cuestionario que les pasamos a todos los alumnos de la optativa:

Ficha de autoevaluación			
	SÍ	NO	A VECES
1.- Creación del texto y redacción			
¿Ha despertado interés para ti el tema de la obra?			
¿Crees que se han valorado tus aportaciones?			
¿Piensas que la obra es un reflejo de todo lo que hemos trabajado en clase para la redacción del texto?			
¿Has seguido los consejos para redactar el texto que te daba el profesor			

Ficha de autoevaluación			
	SI	NO	A VECES
1-Creación del texto y redacción			
¿Has tenido en cuenta las sugerencias que te hacían tus compañeros?			
En los borradores previos a la redacción final.¿Te has autocorregido los errores que te señalaban los compañeros y el profesor?			

Ficha de autoevaluación			
	SI	NO	A VECES
2- Construcción e interpretación del personaje			
¿He preparado la caracterización del personaje teniendo en cuenta las sugerencias de mis compañeros y del profesor?			
¿He intentado interpretar al personaje y no a mí mismo?			
¿He captado la psicología del personaje?			
¿He interpretado correctamente las acotaciones?			
¿Mi dicción ha sido clara?			
¿Mi tono de voz ha sido el adecuado?			
¿Creo que el público ha entendido mis intervenciones?			
¿He vocalizado correctamente y he proyectado la voz tal y como me han enseñado?			

Ficha de autoevaluación			
	SI	NO	A VECES
2- Construcción e interpretación del personaje			
¿He notado si el público reaccionaba en los momentos en los que yo me lo había propuesto? (con risas, aplausos etc...)			
¿Mi interpretación del personaje ha sido creíble?			
¿Creo que mi personaje ha quedado claro para el público?			
¿Mis movimientos en el escenario han sido naturales?			
¿He mantenido la coherencia del personaje durante toda la obra?			

Ficha de autoevaluación			
	SI	NO	A VECES
3-Ritmo de la obra			
¿He estado atento en los momentos en que me tocaba intervenir?			
¿He ayudado al compañero que se podía quedar bloqueado en su intervención con la técnicas que me han enseñado?			
¿He prestado atención a las entradas y salidas de los demás y a las mías?			

Ficha de autoevaluación			
	SI	NO	A VECES
Decorados y vestuario.			
¿He colaborado en el orden y cuidado del material?			
¿He sido puntual en las aportaciones de material que he hecho?			
¿He colaborado en traer material?			
¿He participado en la confección del decorado?			
¿He aportado ideas para el vestuario y el atrezzo?			

Lo que hemos hecho me ha servido para:

- 1-
- 2-
- 3-

Si volviéramos a representar la obra, deberíamos mejorar:

- 1-
- 2-
- 3-

La evaluación se llevó a cabo de manera tan exhaustiva que los alumnos se hicieron conscientes de los errores cometidos. Casi todos reconocieron que el ritmo en una representación depende de la coordinación del grupo, del respeto a los demás y de la ayuda que, en todo momento, debemos prestar al resto de los compañeros. En cuanto al proceso de creación y redacción del texto el problema no fue tanto la aportación de ideas como la corrección y autocorrección porque huyen de los trabajos que signifiquen revisar, releer, volver a escribir presas de la inmediatez que imprimen a sus acciones y consecuencia del periodo madurativo en el que están inmersos.

Pepa Morató Ascó
Magdalena Rizo Soler
Vicente Cutillas

10.3.7. El Octavo Día: la insatisfacción humana a través de las fábulas.

TEMA: Reflejar la insatisfacción humana que se manifiesta en todos nuestros actos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Reflejar la realidad social que vivimos, la que se produce en cualquier grupo humano que tenga que convivir.
2. Sacar a la luz algunos defectos de las personas, que no somos capaces de valorar lo bueno que tenemos, y sólo vemos la maldad a través de la insatisfacción permanente.
3. Aprender a valorar las cosas que disfrutamos y conformarnos con ellas.
4. Reflexionar sobre la importancia que tienen nuestros actos y el daño que pueden causar a los demás.
5. Cuestionar si son válidas algunas conductas humanas que no son deseables, aunque parece que la sociedad actual las dé como buenas.
6. Trabajar los siguientes valores: lealtad, ayuda a los demás, verdad, solidaridad, humildad, valorar las cosas buenas que nos rodean y el control de los deseos.

10.3.7.1. La Obra.

PRÓLOGO

Con el telón cerrado se oye la voz del narrador con fondo de música celestial (Bach) muy bajita.

- **Narrador:** Al principio creó Dios los Cielos y la Tierra. La Tierra estaba desierta y vacía. Y dijo Dios: haya luz; y hubo luz. Y vio Dios que la luz era buena. Y separó Dios la luz de las tinieblas. Y a la luz la llamó Dios día, y a las tinieblas noche. Y hubo tarde y mañana: día primero. Y Dios separó las aguas que están debajo del firmamento de las que están encima del firmamento. Y al firmamento llamó Dios Cielo: día segundo. Dijo Dios: Reúnanse en un lugar las aguas de debajo de los cielos y aparezca lo seco. Y así fue. A lo seco llamó Dios Tierra, y a la reunión de las aguas llamó Dios mar. Y dijo Dios: Produzca la tierra vegetación: plantas con semillas, árboles frutales que den sobre la tierra fruto según su especie, con la semilla dentro. Y así fue: día tercero. Y dijo Dios: Haya lumbreras en el firmamento de los cielos que separen el día de la noche. Y así fue. Hizo Dios las dos grandes lumbreras: la lumbrera mayor para que dominara el día, y la lumbrera menor para que dominara en la noche. Y Dios las puso en el firmamento de los cielos para que diesen luz sobre la tierra. Día cuarto. Dijo Dios: Bullan las aguas en un hervidero de seres vivientes, y vuelen aves sobre la tierra bajo el firmamento de los cielos. Y creó Dios todos los seres vivos. Día quinto. Dijo Dios: Hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza y domine sobre los seres vivientes. Día sexto.

Mientras se lee lo que viene a continuación van apareciendo en el proscenio Dios por la derecha y los seis emisarios por la izquierda, lentamente, sin abrir el telón.

Años más tarde, muchos años más tarde, quiso saber Dios la vida en la Tierra cómo continuaba para comprobar si su obra seguía tan perfecta como cuando la creó.

Mandó llamar a seis de sus mejores ángeles para tan delicado trabajo diciéndoles:

- **Dios:** Id a la Tierra, observad a los seres vivos que hay en ella, decidme cómo se comportan y traedme nuevas de si son merecedores del reino que creé para ellos. Integraos entre la gente, que nadie sospeche que los estáis observando, mezclaos entre las diferentes especies y, en una semana, volved con los resultados. Empezad investigando en la Selva de VÍ.
- **5º emisario:** ¿En Selvaví?
- **Dios:** No, en la selva de VÍ.
- **6º emisario:** ¿qué ví?
- **Dios:** Lo que veas ya me lo dirás cuando vuelvas.
- **3º emisario:** Pero, ¿adónde tenemos que ir?
- **Dios:** A VÍ. A la selva de VÍ.
- **4º emisario:** ¡Ah! A Selvaví, ya. No lo habíamos pillado a la primera. Como eres tan Dios y utilizas un lenguaje tan de Dios, a veces nos cuesta entenderte.
- **Dios:** Recordad, sois mis emisarios, mi voz, mis ojos. Donde vosotros estéis estaré yo. Cuando vosotros habléis, hablaréis por mi boca. Somos uno solo. Adiós. Y traedme buenas nuevas.
- **5º emisario:** ¿Qué quiere que le traigamos?
- **6º emisario:** algo así como huevas llenas.
- **5º emisario:** Pero... ¿huevas de qué?
- **6º emisario:** ¿Y llenas de qué?
- **1º emisario:** Noticias, quiere que le traigamos noticias. Las novedades.
- **5º y 6º emisario:** ¡Ah...!
- **2º emisario:** Sí, todo lo que veamos se lo tenemos que contar, anotar, hacer un registro exhaustivo y sacar conclusiones para presentarlas dentro de una semana.

- **3º emisario:** Oye, y a mí que me hace ilusión este trabajo. Tantos siglos de respirar tranquilidad...
- **4º emisario:** Yo añoraré estos parajes, esta paz celestial. No me gusta un ápice separarme del Señor. Él es mi guía, mi fuente de inspiración, mi báculo, mi sostén.
- **5º emisario:** ¡Hala! Ha dicho sostén. (*Acusándolo con el dedo*).
- **6º emisario:** Sí, sí, yo también lo he oído.
- **1º emisario:** ¡Torpes! Sostén en su acepción de apoyo, de soporte, no el que estáis vosotros pensando. (*Dirigiéndose a emisarios 2 y 3*). Tendremos que vigilar a luz blanca número 5 y número 6. Les falta un poquito de sabiduría y de experiencia en estas cuestiones.
- **2º emisario:** Venga, ¡vamos, que nos vamos!
- **3º emisario:** Destino... ¡La Tierra!
- **4º emisario:** Señor, líbrame de esta carga. Yo no quiero separarme de ti.
- **5º y 6º emisario:** Vamos, vamos, ¡a cotillear!

Se apiñan todos como si se estuvieran metiendo en una cápsula espacial y van desplazándose hacia el lateral izquierdo de proscenio, desapareciendo finalmente detrás del telón. Mientras lo hacen y, cuando acaban el diálogo hacen ruido con la boca en plan nave.

PRIMER ACTO

Escena 1

Aparecen por la izquierda los emisarios 1 y 2 y se encuentran con un pastor (vestido como tal) y con un cayado en la mano. El pastor llora amargamente.

- **1:** ¿Qué os pasa buen hombre?, ¿cuál es la causa de vuestro llanto?
- **Pastor:** No merezco el calificativo que me habéis puesto. No soy un buen hombre. Sólo soy un desgraciado, estoy arruinado, me he quedado sin mis ovejas que eran toda mi fortuna. Y ahora, ¿de qué comerá mi familia?
- **2:** ¿Cómo ha podido ocurrir tal cosa?, ¿por qué os habéis quedado sin los animales que eran vuestro sustento?
- **Pastor:** ¡Ay, señores! Porque los labradores egoístas que trabajan en los campos de abajo no han querido venir a socorrerme cuando estaba en peligro. Y eso que yo les llamaba, con toda la potencia de mi voz, pero ellos no acudieron en mi auxilio.
- **1:** Tranquilizaos y contadnos lo que os ha ocurrido.
- **Pastor:** Pues esto es que yo estaba aquí, tranquilamente, cuidando de mis ovejitas. Un poco aburrido, eso sí. Porque este trabajo es muy monótono, no es nada creativo. Sal por las mañanas con los bichos, tráelos aquí y ¡hala!, a esperar que coman y retocen todo el día. Y yo sólo tengo que vigilarlos. Y claro, es muy aburrido.
- **2:** ¿Y qué tiene eso que ver con su desgracia?
- **Pastor:** Paso a paso, señores, que la historia no acaba aquí. Como iba yo diciendo, estaba un poco aburridillo y entonces, se me ocurrió gastar una broma para comprobar, de paso, si vendría alguien a ayudarme en caso de que apareciese un lobo que quisiera comerse mis ovejas. Y entonces dije:
 - ¡Favor; que viene el lobo, labradores!
- **1:** ¿Y qué ocurrió entonces?
- **Pastor:** Que los labradores dejaron su trabajo y subieron. A mí me hizo mucha gracia que llegaran tan deprisa y todos sudados y me reí de ellos así: ¡Ja, ja, ja, ja...! Entonces, se enfadaron conmigo porque les había hecho dejar el trabajo y porque les había gastado esa bromita.
- **2:** ¿Y luego, qué más?
- **Pastor:** Como el día es tan largo y yo me seguía aburriendo mucho, se me ocurrió volverlo a intentar para ver si esta vez también venían. Y volví a gritar:
 - ¡Favor; que viene el lobo, labradores!
- **1:** ¿Y qué ocurrió entonces?

- **Pastor:** Que volvieron a venir; otra vez dejaron su trabajo y todos sudados subieron la montaña para echarme una mano. Y cuando llegaron y vieron que otra vez no había lobo se enfadaron mucho más que antes conmigo. A mí aquello me volvió a hacer mucha gracia y me reí, por segunda vez, así: ¡Ja, ja, ja, ja...!
- **2:** Todavía no nos has dicho cómo te quedaste sin ovejas.
- **Pastor:** ¡Ay, señor! El caso es que, ya tocando el mediodía, mis ovejitas tranquilas pastando y yo, a punto de echarme una siestecilla después de comer... ¡Tiemblo cuando lo recuerdo! De repente, vi aparecer un lobo grande, con las fauces abiertas, que venía directo hacia mis pobres animales.
Yo, todo asustado, cogí mi cayado, y me interpusé entre el lobo y mis animales a la par que gritaba:
 - ¡Favor; que viene el lobo, labradores!Y dando palos aquí y allá, yo no podía contener al lobo que iba matando una tras otra a todas mis ovejas, mientras yo seguía gritando con toda la fuerza de mis pulmones:
 - ¡Favor; que viene el lobo, labradores!Pero los labradores no aparecieron y yo solo no pude con él, y acabó con todas mis pobres ovejas. Y ahora... estoy arruinado, ¿qué voy a hacer? *Se pone otra vez a llorar.*
- **1:** ¡Ay, pastor! Bien merecido lo tenías. ¿Cómo querías que viniesen en tu socorro los pobres labradores si por dos veces les habías engañado?
- **2:** Que te sirva de lección:
¡Cuántas veces resulta de un engaño
contra el engañador el mayor daño!

Desaparece el pastor, llorando, por la parte derecha del escenario.

- **1:** ¿Qué conclusión sacamos de esto? Parece que no sea este el lugar que creó nuestro Dios. Esperemos que sea una casualidad y hayamos topado con una excepción.

Saca una libreta y anota, lo dice en voz alta para que se entere el público.

MENTIRA – ENGAÑO.

Desaparecen por la izquierda del escenario.

MIMO 1.- Sale un mimo y encuentra una lleva en el escenario, se extraña, la mira, no sabe qué es y, todo intrigado, desaparece de escena.

Escena 2

Aparecen por la derecha los emisarios 3 y 4. Van discutiendo.

- **3:** Calla ya y observa, que para eso hemos venido aquí. Ya sé que a ti no te hacía ninguna ilusión este trabajo. Pero yo, qué quieres que te diga; un cambio de vez en cuando no viene nada mal.
- **4:** Con lo tranquilo que yo estaba en la gloria; bajar a estos submundos terrenales, ¿para qué? Yo no voy a saber hacer esto, si lo mío es la oración y la contemplación, ¿cómo voy a entender a estos seres que han estado siempre fuera de mi alcance?
¿Cómo voy a juzgar si es bueno o malo, si está bien o no, si carezco de parámetros con los que medir?
- **3:** Deja ya de quejarte y atiende, que parece que por ahí se acerca alguien.
Entran dos amigos discutiendo. No se dan cuenta de la presencia de los emisarios y chocan con ellos.
- **Amigo 1:** Mira, estos señores nos podrán orientar en esta discusión. A ver, de una vez por todas, quién tiene razón.
- **3:** Gustosos oiremos su historia, difícil ha de ser cuando provoca esta discusión.

- **Amigo 2:** Es el caso, señores, que estábamos mi amigo y yo paseando por un hermoso prado cuando, de repente, vimos que un oso salía por el mismo camino que nosotros, pero en dirección contraria. ¿Y qué dirán que hizo mi amigo que fue el primero que lo vio? Sin decirme nada, se encaramó a un árbol y me dejó solo con la bestia.
- **Amigo 1:** Pero yo te iba dando indicaciones. Y, además, en el árbol sólo cabía una persona, ¿qué querías que hiciese?, ¿que nos mataran a los dos? Así, al menos, uno conservaba la vida.
- **4:** Pero están ustedes los dos vivos. ¿Qué pasó? Siga, siga contando la historia.
- **Amigo 2:** Pues yo, viéndome abandonado a mi suerte, recordé que a los osos no les atraen las piezas muertas y, al instante, me tumbé en el suelo, y me hice pasar por muerto. ¡No vean el miedo que pasé! ¡Ni un músculo osaba mover! Y el oso tocaba por aquí, tocaba por allá y yo, así... *(Se tumba en el suelo para explicarlo mejor)*.
- **3:** Y, finalmente, ¿qué ocurrió?
- **Amigo 1:** Que el oso se cansó y se marchó. A mí no me podía coger porque estaba arriba del árbol y a mi amigo porque lo dio por muerto. Así que todos contentos y felices.
- **4:** Pero no gracias a usted, que lo dejó solo ante el peligro. Recuerde la máxima que dice:
Aparta tu amistad de la persona
Que si te ve en el riesgo te abandona.
- **Amigo 2:** Lo ves, me da la razón a mí.

Se van los dos por la izquierda discutiendo todavía. Emisario 3 saca la libreta y anota, en voz alta para que lo oiga el público:

DESLEALTAD – INDIVIDUALISMO

MIMO 2.-Cuando acaba de escribir esto, sale el mimo (2) otra vez. Se encuentra con otro mimo, le enseña la llave, aquel saca una lupa, examina cuidadosamente el objeto y lo lanza lejos, indicándole con gestos que aquello ya no sirve para nada, que está anticuado. Le da un mando, diciéndole que lo use.

Escena 3

Aún no han acabado de escribir, cuando oyen voces y un grupo de mujeres (3), riéndose a carcajadas aparecen por la parte derecha del escenario. Gritan mucho y arman escándalo.

- **Mujer 1:** Esto ha sido lo mejor que había pasado en años aquí.
- **Mujer 2:** Sí, desde lo que le ocurrió a aquel tonto que, creyéndose las alabanzas que le decían, decidió volar y se subió a la montaña más elevada y se tiró.
- **Mujer 3:** ¡Menuda tortilla se podría haber hecho con él!

Las tres se ríen recordando el suceso.

- **3:** Buenas mujeres, holgadas se ven, ¿Pueden contarnos cuál es la causa de tanto alboroto?
- **Mujer 1:** Pero... ¿de qué lugar vienen?, ¿no se han enterado? ¡Si no se habla de otra cosa desde hace dos días!
- **4:** Venimos de tierra extraña. ¿Podría ponernos al corriente de los hechos?
- **Mujer 2:** Con sumo placer, caballero *(dice esto haciendo una reverencia)*. Ocurrió, que hace dos días, en la aldea amaneció un día como cualquier otro. Nada hacía presagiar que fuese a tener lugar ningún acontecimiento extraordinario.
- **Mujer 3:** Pero, como usted bien sabrá, ¡qué poco conocemos las personas de los designios divinos!
- **3:** ¡No sabe cuánta razón lleva en lo que acaba de decir! *Dirigiéndose al público.*
- **Mujer 1:** El caso es que, de repente, se empezaron a oír ruidos ensordecedores, estruendos horribles, los montes de parir dieron señales.

- **Mujer 2:** Todo el mundo, alborotado, a la calle salió para saber qué eran aquellos bramidos espantosos.
- **Mujer 3:** Y cuando todos esperaban ver salir algún monstruo infernal que infundiera pavor a los mortales, ¿qué aparece?
- **Mujer 1:** ¡Un ratón! De las montañas sale un ratoncillo.

Se ríen las tres.

- **3:** Así ocurre muchas veces.
Hay autores que en voces misteriosas,
Estilo fanfarrón y campanudo,
Nos anuncian ideas portentosas;
- **4:** pero suele a menudo
ser el gran parto de su pensamiento
después de tanto ruido, sólo viento.
- **3:** Tomo nota (*Saca la libreta*)

FANFARRONERÍA – EGOCENTRISMO

II ACTO

MIMO 3: Sale por todo el escenario probando el mando, dirigiéndolo ora al público, ora al escenario, ora a la puerta de entrada del salón de actos... y pone cara de extrañeza porque no le encuentra aplicación a aquel objeto que le ha dado su amigo. Se va conforme ha venido.

Escena 1

Aparecen los emisarios 5 y 6 por la parte izquierda del escenario. Se les ve despistados, atontados, pasean por el escenario porque no saben muy bien lo que han de hacer ni adónde dirigirse.

MIMO 4.- Aparece jugueteando con el mando otra vez. De repente, lo enfoca a una puerta y ésta se abre (telón situado en la parte derecha del escenario). Se queda todo contento porque ya ha descubierto su utilidad y se va.

Aparecen una ranas detrás de la puerta, en posición “salto de rana”.

Los emisarios 5 y 6 se quedan contemplando la escena, 4 ranas que se levantan y adoptan la postura bípeda. Todas a la vez claman:

- **Todas:** ¡Queremos un rey! ¡Queremos un rey!
- **Rana 1:** ¡Oh, gran Dios, Júpiter! ¡Atiende nuestras súplicas! Mándanos un rey que gobierne en nuestra charca.
- **5:** (*Dirigiéndose a rana 4*). ¿Qué pasa, se ha muerto el rey que tenáis?
- **Rana 4:** *Casi sin atenderle porque está más interesada en la manifestación.* No, nunca hemos tenido rey, por eso pedimos uno.

Emisario 6 se acerca a rana número 3.

- **6:** ¿Qué no vivíais bien sin rey?
- **Rana 3:** Sí, estupendamente. Nunca hemos tenido ningún problema.
- **6:** Entonces, ¿para qué queréis un rey?
- **Rana 2:** Porque todos tienen un rey y no vemos por qué nosotras no tenemos que tener uno.
- **Todas:** ¡Queremos un rey! ¡Queremos un rey!

De repente, aparece en el escenario el rey Júpiter, sentado en su trono, escuchando la súplica de las ranas.

- **Júpiter:** Ranas importunas, ¿qué tontería estáis pidiendo? Allá vosotras, si queréis rey, allá va. (*Y arroja un rey de palo a la laguna con tanto estruendo que el ruido aterroriza a todas las ranas y se esconden, se zambullen en el agua (postura fetal) hasta que todo vuelve a quedar en silencio.*)
- **Rana 1:** (*Se acerca cautelosa al palo. Lo mira, lo rodea, lo toca despacio*) ¿Tú eres el rey? (*Evidentemente, el palo no contesta. Poco a poco el resto de ranas se va acercando al palo y lo rodean, todas le van instigando a preguntas*)
- **Rana 2:** ¿Sabes decir discursos?
- **Rana 3:** ¿Sabes cantar?
- **Rana 4:** ¿Sabes bailar como nosotras? Mira, mira cómo lo hacemos.

Las ranas bailan una canción de moda. Cuando acaba el baile, se quedan quietas contemplando el palo que no se ha movido. Decepcionadas le empiezan a dar patadas y golpes.

- **Rana 1:** ¿Un rey? ¿Esto es un rey? Si no sabe hacer nada.
- **Rana 2:** Ni sabe hablar.
- **Rana 3:** Ni sabe cantar.
- **Rana 4:** Ni sabe bailar.
- **Todas:** ¡Fuera este rey! ¡Fuera este rey!
- **Rana 1:** ¡OH, gran Júpiter! ¡Este rey es un zoquete! Mándanos otro que este no es bueno y no nos sirve.
- **Todas:** ¡Queremos otro rey! ¡Queremos otro rey!
- **Júpiter:** ¡Malditas ranas que con nada se conforman! ¿Queréis otro rey? Conoceréis la ira de Júpiter tronante. Aquí va el nuevo rey que os envío.

Y suelta un culebrón, que será representado por un niño que se arrastrará desde donde está Júpiter hasta las ranas, haciendo pasos de baile “break”. Al llegar a la charca va por detrás y va mordiendo una a una a las ranas que caen muertas al suelo, mientras éstas, sin darse cuenta de nada, siguen chillando y manifestándose pidiendo un rey.

- **Rana 1:** Dios, escucha nuestras plegarias. Mándanos un rey digno de nosotras.

Al darse cuenta de que sus tres compañeras han muerto, intenta huir, pero ya es demasiado tarde; el culebrón va por ella. La persigue, le da caza y la mata. La culebra desaparece por el lado derecho del escenario tal y como ha venido, con los pasitos del baile.

Quedan los emisarios números 5 y 6, pasmados. No entienden lo que ha pasado.

- **5:** ¿Qué ha ocurrido aquí?
- **6:** El culebrón ha matado a las ranas.
- **5:** ¿Y por qué?
- **6:** No tengo ni idea. Anotaremos lo que ha pasado y se lo contaremos tal cual al Señor. A lo mejor él lo entiende. (*Saca la libreta y va anotando lo ocurrido.*)
- **5:** Hemos llegado a una charca en la que había unas ranas...
- **6:** Y lo de Júpiter, acuérdate de lo de Júpiter, y lo de la manifestación...

Diciendo esto desaparecen por el lado izquierdo del escenario.

EPÍLOGO

Sale Dios y llama a los emisarios. Dios sale por la izquierda del escenario y los emisarios por la derecha, como al principio. Van en fila de a dos con manto largo blanco y capucha, manos juntas en actitud de orar. Conforme les va llamando Dios, acuden a su presencia.

- **Dios:** ¿Qué informe me traéis?
 - **1 y 2:** Señor, por lo que hemos observado, en la Tierra hay ENGAÑOS Y MENTIRAS.
 - **Dios:** ¿Queréis decir que se mienten entre ellos?
 - **1 y 2:** Sí. Y se engañan muchas veces por diversión.
 - **Dios:** Eso no es muy bueno. ¿Habéis observado algo más?
 - **1 y 2:** No, Señor. En el tiempo que hemos permanecido abajo, no. Nos haría falta más tiempo para tomar más notas.
 - **Dios:** Bien, retiraos. Veremos qué han descubierto vuestros compañeros.
(Emisarios 1 y 2 desaparecen por el lateral izquierdo. Se acercan emisarios 3 y 4, van haciendo gestos de querer tener los dos la libretita para dársela a Dios; se la van quitando uno a otro).
 - **Dios:** ¿Qué novedades traéis vosotros? ¿Cómo va la vida por la Tierra?
 - **3 y 4:** Señor, nosotros hemos visto mucho INDIVIDUALISMO, DESLEALTAD, EGOCENTRISMO Y FANFARRONERÍA.
 - **Dios:** ¿Eso es todo? ¿No habéis observado nada más?
 - **3 y 4:** No, Señor, nada más.
 - **Dios:** ¿Nada bueno?
 - **3 y 4:** Que nosotros hayamos visto, no.
 - **Dios:** Está bien, retiraos.
(Mientras se van por el lado izquierdo del escenario, Dios suspira).
- ¡Ay, espero que los otros dos me traigan noticias más agradables! ¡No hay que perder la esperanza!

Se acercan emisarios 5 y 6.

- **5 y 6:** Señor, esta misión era muy difícil.
 - **Dios:** ¿Que no traéis nada?
 - **5 y 6:** No sabemos, Señor. Aquí está explicado lo que vimos, pero no sabemos sacar conclusiones.
 - **Dios:** A ver, traed esa libretita *(con gesto displicente se pone a leer):* Vimos unas ranas que estaban en una laguna...*(Hace como que lee, pasando las hojas rápido y su cara se trueca en amargura)*
 - **5 y 6:** ¿Lo entendéis? ¿Sabéis vos sacar alguna conclusión de este despropósito?
 - **Dios:** Retiraos, dejadme solo. *(De cara al público y en el centro del escenario)*
¡Qué cautelosos hay que ser con los deseos,
con cuánta frecuencia se vuelven en contra nuestra!
- ¿Qué ha ocurrido con el mundo que creé? *(Esto lo dice enojado y fuerte)* He de meditar sobre todo esto. ¿Vale la pena mantener lo creado?

*Se queda estático pensando, adoptando la postura del pensador de Rodin.
De repente, por detrás, aparece el mimo con el mando, le da al botón y se cierra el telón.*

10.3.7.2. Orientaciones para el montaje y la representación.

1.- La escenografía.

Es a la vez, muy fácil y muy complicada. Fácil porque no requiere nada especial y difícil porque todo se va a realizar de cara al público.

Se acotó el escenario con 8 parabanos: 4 para el fondo, situados de dos en dos con diferentes decorados; en dos se representaba un bosque muy frondoso y en los otros dos, un pueblo con sus campanarios y calles en perspectiva. A la derecha del escenario dos parabanos más próximos al proscenio con un único motivo decorativo de una rana grande. Y los de la izquierda con una gran serpiente.

2.- Caracterización de los personajes.

Dios.- Representa la sabiduría y la bondad. Es el personaje reflexivo, filántropo, con dotes de mando.

Emisarios 1 y 2.- Representan a las personas fieles y sensatas, capaces de trabajar por una causa buena. Son reflexivos, saben hacer su tarea y sacar conclusiones como personas inteligentes que representan.

Emisarios 3 y 4.- Son dos personajes que discuten continuamente, tienen motivaciones diferentes para realizar las tareas que se les encomiendan. Los dos las hacen, pero uno de buen grado y el otro, siempre lamentándose porque no le gustan, pero las hace porque son mandatos. Saben dejar a un lado las diferencias cuando se trata de realizar una tarea en común.

Emisarios 5 y 6.- Representan a las típicas personas que se entusiasman mucho con los proyectos nuevos, pero con una finalidad distinta de la que se proyectó en un principio para esa tarea. Son tontos, ingenuos, faltos de inteligencia, incapaces de sacar conclusiones de lo que está pasando delante de ellos. Pero a pesar de eso, lo realizan de la mejor manera posible.

Pastor.- Es el mentiroso compulsivo, el personaje que engaña porque eso le divierte y que luego espera que los demás se vuelquen en sus ideas cuando él necesita algo, pero sin dar nunca nada a cambio más que disgustos y sinsabores.

Mimo 1 y mimo 2.- Son los personajes que van a aparecer ocupando espacio y tiempo interescénico. Representarán la duda, la curiosidad y la insatisfacción humana.

Amigo 1.- Representa el personaje traicionado por una amistad. Está dolido durante toda la representación porque su mejor amigo le ha dejado abandonado en un momento crítico. A pesar de eso, es capaz de pedir explicaciones para aclarar las cosas.

Amigo 2.- Es la representación de la persona desleal, el mal amigo que abandona a los demás en las situaciones difíciles. Es además hipócrita porque no sabe reconocer su error y pretende justificar lo injustificable. Es falso y ruin.

Mujeres 1, 2 y 3.- Representan a las típicas mujeres chabacanas, pueblerinas, cotillas... que están siempre enteradas de todo y que cuentan las cosas de manera esperpéntica como si les fuera la vida en ello. Todo el rato han de actuar con gestos grandilocuentes y soeces, como si de verduleras se tratase.

Ranas 1, 2, 3 y 4.- Son las que van a representar a las típicas personas inconformistas y pedigüeñas que siempre están exigiendo cosas porque se creen en su derecho de tenerlas, pero no saben ni lo que

piden. Cuando se manifiestan lo hacen con mucha energía y siempre exigiendo, nunca solicitando, lo que creen que les corresponde por derecho, aunque nunca se hayan planteado que cualquier derecho conlleva una obligación.

Júpiter.- Es la representación de la persona que tiene un cargo en una empresa y que tiene que aguantar con paciencia las quejas continuas de los demás, hasta que se enfada y concede el deseo torcido para darles una lección, cosa que les gustaría poder hacer a todos los que pacíficamente y por el bien común se dejan la piel trabajando en un puesto de responsabilidad sin ninguna recompensa más que la de las quejas de los insatisfechos.

3.- Vestuario.

Dios.- Túnica dorada, corona de rey y báculo. Sandalias en los pies.

Emisarios.- Capa con mangas y capucha de color blanco, irá cerrada por delante, de forma que no se vea el atuendo que llevan debajo. Cuando bajen a la Tierra la capucha se la quitarán y sólo aparecen con ella puesta en la prólogo y el epílogo, cuando están delante de Dios. Sandalias en los pies.

Pastor.- Pantalón de pana cortado por las rodillas con cordón en la cintura, camisa de cuadros de felpa gruesa, chaleco de borreguillo y cayado. En la cabeza un gorrito de piel de oveja al estilo de los pastores. Medias blancas y zapatillas con cordones anudadas hasta la rodilla.

Amigo 1 y 2.- Pantalón largo de pana o similar, camisa a cuadros, zapatillas de labradores.

Mujeres 1, 2 y 3.- Amplias faldas con enaguas debajo, corpiño y camisa blanca debajo de él. En los pies, zapatillas de huertanas anudadas con cordones negros hasta la rodilla. En la cabeza un pañuelo atado detrás. Si se quiere, corpiño a juego con la falda.

Ranas.- Jersey y mallas verdes que cubran los pies. En la cabeza gorro hecho con tela verde y ojos saltones en la parte de arriba, lo más parecido posible a las ranas.

Júpiter.- Si este personaje lo representa una chica, que es lo deseable, irá bien guapa. Llevará un vestido muy lujoso con un hombro al descubierto de color blanco o azul claro con un cordón colgante dorado en la cintura, una tiara en la cabeza y brazaletes en el brazo. Aparecerá acostada en un sofá o mesa (dependiendo del presupuesto), tumbada a la bartola.

Mimos.- Pantalón y suéter negro. Guantes blancos y zapatos y calcetines negros. Lo importante de estos personajes van a ser las expresiones de su cara, por eso la vestimenta ha de pasar desapercibida.

4.- Maquillaje.

Ranas: Cara pintada de verde sobre un fondo de vaselina.

Mimos: Cara pintada de blanco sobre un fondo de vaselina.

5.- Iluminación.

Se jugará con las luces del proscenio, con las que iluminan el escenario medio y las del fondo del escenario, según la intimidad que se quiera dar a la escena. Siempre serán de color blanco convencional.

6.- Música y sonido.

1. Como fondo para la voz del narrador, al principio de la obra: “Yo-Yo Ma” de Bobby McFerrin – Air – J.S. Bach.
2. Acto primero, cuando aparece el pastor. “Palladian Ensemble – Bizzarie all’imor Scozzeze – Incola Matteis.
3. Mimo 1 y 3: “Grace” - Bobby McFerrin.
4. Mimo 2 y 4: “Born, Never Asket” – Laurie Anderson.
5. En la salida a la tierra de los emisarios 3 y 4: Orquesta sinfónica de Rusia – Mark Gorestein – “La demoiselle et le voyou/Dans le Park – Dmitry Shostakovich.
6. En el segundo acto, cuando aparecen los emisarios 5 y 6 a la tierra: Orquesta sinfónica de Rusia – Mark Gorestein – Suite de ballet nº 1/ Vaise Baninage – Dimitry Shostakovich.
7. Trueno, cuando Júpiter tira el palo a la charca.
8. “Picolissima dama” de David Civera. Para el baile de las ranas en el segundo acto.
9. En el epílogo para la salida de Dios y los emisarios: English Baroque – John Eliot Gardiner – Vespro della Beata Vergine/ Laudate Pueri – Claudio Monteverde.
10. En el final de la obra, cuando Dios se queda en el centro del escenario a reflexionar: Escolanía de la Virgen de los Desamparados – Coro Luis Vich – Misteri d’Elx/Oh poder de l’alt Imperi (Ternari).

7.- Utilería y atrezzo.

- Una llave, a ser posible vieja, antigua y grande.
- Una lupa.
- Un mando a distancia.
- Un palo hecho con cartones marrones enrollados para lanzarlo a la charca.
- 6 libretas y 6 lapiceros para los emisarios.
- Tela grande azul con la que se tapan las ranas hasta que tienen que actuar (representa el agua de la charca)

8.- Claves para comprender la obra.

– *Argumento:*

Tiempo después de la creación, Dios envía a sus ángeles a la tierra para que averigüen si todo sigue tan perfecto como cuando la creó. Primero encuentran a un pastor lloroso, el pastorcillo mentiroso, mentira y engaño. Después encuentran a dos amigos que discuten, la fábula de los amigos y el oso, deslealtad, individualismo desaforado. A continuación, los emisarios encuentran a unas mujeres alborotadoras, la fábula de la montaña que pare, tras mucho ruido, un ratón, fanfarronería y egocentrismo. Además, las ranas que piden a Júpiter un rey sin comprender que el poder tiraniza ¡Hay que ser cauteloso con lo que deseamos! Los emisarios vuelven a contar a Dios todo lo observado. Dios, enojado, piensa si vale la pena mantener con vida lo creado.

Recuperamos un tipo de texto que estábamos trabajando en clase: **la fábula**.

Las fábulas han sido el tema elegido este curso para desarrollar en 1º de ESO. Cada clase ha escogido una fábula y los mismos niños las han adaptado haciendo el guión de cada una de ellas, introduciendo música, elaborando tanto trajes como vestuario y representándola. De esta forma, se han trabajado las áreas de Lengua, Dramatización, Plástica y Música. También se han hecho unos programas de entrada. Y es que precisamente se trata de eso, de que los niños participen en esta semana cultural y se diviertan a la vez que aprenden.

Primero tuvimos que adaptar el guión; había que insertar diálogos y ajustar el vocabulario. En la asamblea de grupo de D y T, ensayamos, hicimos los listados de personajes de cada fábula entre todos, las dramatizamos, etc. Y así se fue seleccionando la asignación de papeles, procurando que incluso los más tímidos se sintiesen cómodos en papeles más a su medida.

– *El mimo:*

Hay varios momentos en la obra en los que aparece un mimo, representado por una profesora del Centro. Representa una crítica simbólica contra una polémica concreta que había entre el profesorado del centro respecto a un mando a distancia para abrir la cancela de la entrada. En realidad hablamos de una **pantomima**.

- **Mimo:** Técnica actoral muy depurada. Sus grandes divulgadores tanto técnica como popularmente han sido en el siglo XX Jacques Decroux, Marcel Marceaux y de forma más popular grupos como Tricycle, Vol-Ras... Aunque el mimo puro consiste en crear historias o mensajes con el uso exclusivo del cuerpo y sus gestos y movimientos, en su evolución ha dado paso a su uso mezclado con el sonido, las onomatopeyas, los objetos e incluso algunas palabras.

- **Pantomima:** Es la representación sin palabras de escenas que, normalmente deberían llevarlas. Algo así como quitarle el sonido a una imagen. La pantomima se ha usado en ciertas épocas teatrales para crear simbolismos o escenas corales en obras complejas o con necesidad de mensajes visuales que habrían sido menos digeribles de forma oral o realista. Pero pantomima es también cualquier obra, escena o pieza de un mimo. Se ha degenerado mucho el término por su uso despectivo y peyorativo, al considerarse una ‘pantomima’ como algo irreal, falso, vacío de contenido y sin importancia.

Otros términos relacionados con el arte de interpretar sin palabras: **Mimodrama**, mantiene la estructura narrativa con la sucesión de los gestos y los movimientos. **Mimo Danza**, estiliza los movimientos, y los convierte por momentos en abstractos, acompañándose de música, confundándose con la propia disciplina de la danza. **Mimo Puro**, es el movimiento y el gesto abstracto y depurado sin justificación argumental o narrativa. Mimo, sin más.

El sentido que tiene actualmente la palabra *mimo*, como una pieza dramática en que se representa una historia a través de los gestos y sin mediación de la palabra, se corresponde más bien con lo que los romanos nombraban *pantomima*.

«Como hemos dicho, el mimo pertenece a los orígenes del teatro, cuando era puramente ritual. Todavía en las civilizaciones primitivas de África y Asia las tribus “representan” con gestos y danzas historias relacionadas con los malos espíritus, con advocaciones a los buenos dioses o con mascaradas invocadoras de la naturaleza para el éxito en una batalla, para una buena cosecha o para la fecundidad del amor...» (Nieto, R., 1997, 19)

En la enseñanza obligatoria el mimo, que llega justo de la mano de la expresión corporal, puede y debe ser una técnica muy tenida en cuenta para que a través de ella el niño no rechace su cuerpo, lo conozca y domine, sepa de sus posibilidades, no sienta inhibición alguna y acepte, por lo tanto, los cambios corporales que se operan en él, fundamentalmente en la pubertad.

La palabra “mimus” es griega. Los griegos conocieron ya de antiguo el mimo como una forma literaria.

«No llevaban ni máscara ni calzado escénico (coturno, zoco), por lo que se llamaban *planipedes*; los papeles femeninos los representaban las mujeres, a diferencia de las otras obras teatrales: la “estrella” femenina (*archimima*) se presenta junto a la masculina (*archimimus*). Las *mimas* que aparecían en escena con mucho colorete y escaso vestido pasaban por indecentes.» (Bieler, L., 1975, 53)

El *pantomimum* se cubría siempre con una máscara y los vestidos eran diferentes, según el personaje a quien encarnaban. Estos vestidos, asimismo, ponían de relieve las cualidades físicas del actor o de la actriz. Fundamentalmente, los *pantomimum* interpretaban escenas amorosas y también escenas inspiradas en la mitología –esencialmente, en la leyenda de Baco–; los pantomimos más famosos de la antigüedad fueron Batilo y Pilades. El primero destacó en la pantomima trágica y el segundo, en la cómica, y aunque amigos y colaboradores en un principio, llegaron a ser enemigos encarnizados después, lo que hizo dividir sin duda, a sus multitudinarios e irreconciliables seguidores.

– *Como preparar una pantomima:*

Una vez concretados el tema y la acción, se distribuyen los papeles.

Cada uno deberá hacerse algunas preguntas:

- ¿Quién soy yo?
- ¿Dónde estoy?
- ¿Cuándo ocurre esto?
- ¿Por qué estoy aquí?
- ¿Cómo voy a reaccionar?

En función de las respuestas que se habrá formulado, modelará su propio comportamiento. Ha de interpretarse con la mayor sinceridad posible.

Digamos, para empezar, que es tradicional presentar los mimos con la mayor sobriedad posible. Esta postura fue dictada por Etienne Decroux, que redescubrió el mimo después de la primera guerra mundial.

A) La música: La música refuerza el efecto de la pantomima y enriquece el ambiente.

Se procurará no utilizar ritmos demasiado acusados, pues los actores se dejarían llevar fácilmente por ellos en una especie de símil de danza bastante desagradable.

B) El decorado: No hay que excluirlo; aunque sin olvidar que no debe ser más realista que el propio mimo. El primer imperativo a tener en cuenta será que esté al servicio de los actores: todo lo que ponga trabas a sus movimientos debe ser suprimido radicalmente.

C) Los trajes: Lo que hemos dicho del decorado se aplica a los trajes, que, ante todo, deben facilitar y subrayar los gestos y los pasos. Nada tan ridículo como un vestido largo, o un pantalón demasiado ancho.

D) Accesorios: Úsense, pues, accesorios, si son necesarios. Pero procúrese que estén en armonía con lo que el arte tiene de poético. Sobre todo, no confundir accesorio de mimo con accesorio de *clown*.

E) La iluminación: Vista la simplificación que hemos dado al decorado y a la vestimenta y accesorios, es evidente que la luz tendrá un papel considerable en la pantomima.

«El mimo es el producto elaborado de una educación a través de la expresión corporal, como el texto es el fruto de una educación a través del teatro de la palabra.» (Poveda, L., 1995, 151)

Los elementos básicos del movimiento serían la duración, el espacio, y la energía que responden a las preguntas de: ¿Qué se mueve? ¿En qué dirección? ¿Con qué energía? ¿Durante cuánto tiempo?

- ESPACIO: Movimiento directo. Movimiento curvo.
- DURACIÓN: Movimiento lento, sostenido. Movimiento rápido.
- ENERGÍA: Movimiento fuerte. Movimiento ligero.

Otra referencia del cuerpo son los centros de expresividad, que en la síntesis de los distintos autores viene a ser:

- CENTRO DE EXPRESIVIDAD: cabeza, cuello y brazos.
- CENTRO DE PERSONALIDAD: esternón y tórax.
- CENTRO DE FUERZA: pelvis.

– ***Obtenemos buenos resultados:***

Los resultados fueron más allá de lo esperado:

Respecto al lenguaje oral, conseguimos estimular a los alumnos para pronunciar, vocalizar y entonar correctamente.

Respecto a la lengua escrita, la actividad dio oportunidad de trabajar dos tipologías de textos: por un lado, las fábulas, de las que estudiamos su estructura (cuentos cortos que a veces parecían poesías y que terminan siempre en moraleja), el tipo de lenguaje (muchas palabras les resultaban extrañas), los protagonistas (animales o elementos de la naturaleza generalmente); por otro, los libretos, de los que estudiamos su estructura, la forma exterior y el contenido. Decidimos que haríamos uno para cada obra y que no podía faltar un pequeño resumen, el nombre de los actores y, por supuesto, la moraleja. Además, se decoraron con dibujos.

En general, conseguimos trabajar el lenguaje corporal, mantener el silencio durante el periodo de grabación, que los niños disfrutasen con las actividades en grupo, y reforzar su autoestima y confianza en sí mismos al ver los resultados obtenidos.

Pepa Morató
Magda Rizo
Vicente Cutillas

10.3.8. Era una fría noche de invierno: las diferentes versiones de una misma realidad.

TEMA: Reflejar los gustos juveniles en la literatura, los mecanismos de comercialización de las editoriales y los conflictos que se derivan de las relaciones humanas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Reflexionar sobre la manipulación en los gustos literarios.
2. Valorar la importancia de ser capaces de comprender otros puntos de vista, de ponerse en el lugar del otro.
3. Comprender que el individualismo sólo conduce al caos.
4. Entender la visión que tienen los alumnos de estas edades de lo que es ser un buen profesional de la enseñanza.
5. Que sean capaces de llegar a la conclusión de que el afán de protagonismo exacerbado conduce a la incomunicación.
6. Normalizar el uso del valenciano.

10.3.8.1. La Obra.

PRÓLOGO

Se abre el telón y aparece a la derecha una mesa de escritorio con su silla correspondiente. Sentado en ella estará el escritor. Sobre la mesa una máquina de escribir y un flexo, papeles y útiles de escritura (bolígrafos, lápices...)

- **Escritor:** *(Se levanta cuando ve que se abre el telón y, de cara al público, los saluda)* Buenas, estoy encantado de estar con ustedes, porque no saben lo que un escritor como yo necesita del público. Sin lectores ni espectadores no habría creadores. Y al público hay que mimarlo, o al menos, eso dice mi jefe. Mi jefe es el editor que se encarga de que me publiquen las obras que voy escribiendo. No vivo del todo mal, pero sobrado, lo que se dice sobrado, tampoco. Mis obras se venden, pero poco, porque como ustedes sabrán, en este país no nos destacamos precisamente por tener buenos lectores, y es una pena. Yo escribo obras filosóficas, ensayos, analizo la situación de la sociedad en la actualidad. También, de vez en cuando, alguna novela de amor que ha tenido una cierta relevancia. En fin, que voy viviendo sin grandes lujos.

(Suena el timbre)

Debe de ser mi editor que viene a ver cómo me va la obra. Voy a ver.

- **Editor:** *(Entra con mucha prisa y con una gran carpeta debajo del brazo. Gesticula mucho cuando habla)* Hola, hola, buenos días. Olvídate de lo que te encargué, no vende, eso no vende. Tengo aquí el último estudio de mercado que me llegó ayer y hay que darle un giro total a las obras. Así no podemos seguir, la editorial no se puede permitir el lujo de vender cosas que sólo las compran unos cuantos estudiosos.
- **Escritor:** No lo entiendo. ¿Ahora cambiar? Si llevo cuatro meses escribiendo la obra filosófica que iba a ser lo mejor que he hecho en mi vida.
- **Editor:** Olvídate de filosofías, a la basura con la obra. Eso no vende, ya te lo he dicho.
- **Escritor:** Con tanto cambio y tanto fijarse en lo que vende y no vende, estamos llenando nuestras librerías de basura literaria. Así es imposible pretender que nuestros jóvenes adquieran una formación sólida y de calidad.
- **Editor:** Olvídate de la calidad literaria, eso está pasado de moda y hay que ajustarse a los tiempos que corren. Mira, aquí está todo, en los estudios de mercado lo dicen bien clarito. ¿Cuáles son las nuevas tendencias? ¿Qué quieren leer nuestros adolescentes? Fíjate: *(Mirando los papeles)* – Cosas fáciles de entender, mucho morbo y mucha sangre, historias de hechos ficticios que se convierten en reales, que haya tensión durante toda la novela, personajes que sufran trastornos psicológicos y que parezcan normales, terror...
¿Entiendes? ¡Los números cantan! Y las estadísticas son las que mandan. Así que centrado el tema, has de empezar a escribir una novelita que sea cortita, sin pasar de las 100 paginitas, que eso es lo primero que miran cuando van a comprar un libro, que no sea demasiado largo, si no se lo dejan en la estantería; que pasen muchas cosas y cuanto más espeluznantes y raras y enrevesadas, mejor. Que tenga un lenguaje fácil de entender, que no tengan que estar tirando continuamente de diccionario, nada de cultismos ni chorradas por el estilo, lenguaje familiar, coloquial..., ¿entiendes? Por ejemplo: pesadillas, asesinatos, niños huérfanos que resuelven situaciones misteriosas, ritos satánicos, uijas, muertos vivientes, posesiones de niños por entes extraños, salir un día de excursión y que les ataquen los extraterrestres, trastornos mentales, oscuridad, muñecos diabólicos... ¡Eso, eso es lo que quiere la editorial! Una novela que tenga todos esos elementos. Y si se hace una serie, mejor. Que compren, que compren, que se enganchen a ellos, que estén esperando que salga el próximo número, como les pasa con Harry Potter.
- **Escritor:** *(Que habrá estado apabullado y alucinado durante toda la exposición)* ¿De terror? Pero yo ese género no lo he tocado nunca. Pero si lo mío tú ya sabes que son los pensamientos profundos, la filosofía, como mucho alguna novela de amor...

- **Editor:** (*Interrumpiéndolo*) ¡Pues aprendes! Esto es lo que hay. Si quieres seguir teniendo tu sueldo a final de mes, a trabajar. Y aún falta otro condicionante. La quiero encima de mi mesa en quince días. Como son pocas páginas y tú ya sabes escribir, la editorial ha decidido que en 15 días puedes tener escrita una. Puedes empezar ahora mismo y te lo ventilas rápido. No hace falta que corrijas nada, aunque te salga con faltas de ortografía, ¡total, no se van a enterar! Así que ya lo sabes, nos vemos el día (*consultando un calendario*) 25 de este mes, en mi despacho. Y ahora me voy que tengo mucha prisa y muchas cosas que hacer, ya sabes cómo es la vida de un editor, siempre estresado.

Se va el editor por la izquierda y queda el escritor compungido y angustiado. Pasea por el escenario, mira los papeles que le ha dejado el editor donde están todas las condiciones que ha de cumplir la novela. Se desabrocha el nudo de la corbata. Tira los papeles de la novela anterior con mucha cara de pena y resignación

- **Escritor:** ¡Dios mío, en qué mundo vivimos! Y lo que es peor, en lo que lo vamos a convertir si seguimos así. Las futuras generaciones que nos van a gobernar, ¿qué leerán? ¿qué instrucción tendrán?, ¿sabrán hablar de algo que no sean tonterías? (*Se sienta delante del papel o de la máquina de escribir*) Terror, terror... Pues habrá que empezar por el principio. A ver, ¿a mí qué me daba miedo?, ¿y lo que me daba miedo a mí les dará miedo a ellos? ¡Y en 15 días! Lo que me da miedo es no tenerla acabada en 15 días y quedarme sin poder comer, entonces sí que veré fantasmas: el del hambre, que ese sí que es un fantasma. ¡Que se lo cuenten si no a los afganos! Bueno, por algo habrá que empezar... “Érase una fría noche de invierno. El reloj casi marcaba las 12. Las campanas a lo lejos sonaban a difunto. El bosque estaba desierto. Sólo el aullido de un lobo rompía el espeso silencio, un silencio espeluznante. De repente sonidos, voces confusas, palabras incomprensibles, ecos de cadenas y pasos, ropas que se arrastran y que crujen, respiraciones fatigosas. Todo anunciaba una presencia extraña que no se veía, pero que se notaba. De pronto, de entre las sombras, una visión, (*Aparece por el fondo del escenario una muerta viviente que irá vestida con un largo camisón blanco, la cara maquillada de blanco y aspecto tétrico*) una luz, una sombra blanca, el caminar acompasado de una presencia extraña. Se aproxima, camina por entre los árboles, por sobre los muertos (*el actor leerá esto muy despacio, como si lo estuviese inventando en ese momento y mientras tanto, la muerta irá haciendo todo lo que el escritor dice*) Se eleva (*Aquí la actriz se queda parada porque no sabe cómo elevarse y empieza a hacer gestos de querer volar, pero no puede, mueve mucho los brazos como los pájaros cuando quieren levantar el vuelo, actitudes ridículas. Cuando ve que no lo consigue, se acerca al escritor*).
- **Muerta:** Lo de elevarme no está claro, no sé cómo hacerlo. Además, te estás equivocando. No te has enterado de nada, esto no les gusta a los jóvenes de hoy en día. Está pasado de moda, ¡que no estamos en el siglo XIX! Estas historias de muertos vivientes ya no se llevan, les dan risa ¿qué no lo has visto? (*Esto lo dice señalando al público*) ¡Y que te lo tenga que decir yo!
- **Escritor:** Es que para mí, el terror es esto.
- **Muerta:** (*Yéndose*) Pues a ver si espabilas. Porque como sigas así, ni en 15 días ni en un mes tienes la novela terminada. Tiene que ser algo más cercano a ellos, de su día a día, cosas que pasen en el instituto, a los profesores...
- **Escritor:** ¡A los profesores, a los profesores...! (*Reflexionando*) el instituto... ¡Qué pesadilla! A ver, a ver si lo tengo, que creo que se me está ocurriendo algo, pero por hoy ya hay bastante. ¡Mañana será otro día!

Se cierra el telón. Música. Aparece el escritor desperezándose por el lado derecho del escenario, por delante del telón. Lleva un batín y zapatillas de ir por casa. Se pasea un poco por el proscenio.

- **Escritor:**
(*Se sienta delante de la máquina de escribir. A la vez, se abre el telón.*)

“Era un día cualquiera de cualquier mes, como todas las mañanas los alumnos del instituto se dirigían a sus clases..”

I ACTO

Cuando se abre el telón aparece una clase que consiste en: cuatro sillas de cara al público y una mesa de profesor detrás de las sillas. Los niños están sentados, aparece la profesora Anna (es una chica joven y tiene un hablar muy dulce y cariñoso)

- **Anna:** ¡Mis niños preferidos! ¿Cómo estáis?
- **Olivia:** *(Es una niña muy pija y actuará como tal)* ¿Sabes qué? ¡El domingo es mi cumple!
- **Claudio:** *(Es el chulo de la clase y lo demuestra continuamente con sus ademanes y la forma de comportarse, de sentarse, de hablar...)* Es una pija *(Claudio empuja a Olivia)* va predicándolo por todo el colegio.

Suena el timbre.

- **Anna:** Venga, dejad de discutir y preparaos, bonicos. *(La profesora va a la mesa, coge unos papeles y empieza a repartirlos)*
- **Roberta:** *(Es una alumna muy basta)* ¡Hala! ¡Qué difícil! *(Lo dice gritando)*
- **Faustino:** *(Es el cerebrín de la clase. Empieza a escribir muy rápido en las hojas que les ha dado la profesora)* ¡Qué va, si está chupado!
- **Anna:** Venga, ¡dejad de hablar y empezad ya!

Roberta mira y remira el examen, no sabe nada y resopla

- **Anna:** Roberta, pero ¿tú has estudiado, mi amor?
- **Roberta:** *(Con gestos muy grandilocuentes)* ¿Yo? ¿para qué? ¡¡Si no me aprendo nada!!
- **Faustino:** *(Gritando)* ¡Callaos ya que no me concentro!

Los niños se quedan en silencio y empiezan a escribir. Faustino escribe muy rápido y los otros dos escriben, pero sin exagerar. Suena el timbre y la profesora recoge los exámenes. Mientras comenta con ellos, una sombra aparece por el lado izquierdo del escenario

- **Anna:** Mañana os daré las notas.
- **Niños:** Hasta mañana, Anna.

Los niños recogen y se van hasta el día siguiente. La profesora se queda sola corrigiendo los exámenes. Para ello se pone las gafas. Se oye un ruido acompasado y duro que se aproxima cloc, cloc, cloc... Sale por la parte izquierda del escenario un compañero cojo que va con una muleta, ese es el ruido que se oía. El compañero es sombrío, va vestido con colores muy oscuros

- **Antonio:** Hola Anna, te veo muy atareada. Trabajando como siempre. Sólo venía a preguntarte si has pensado lo que te dije el otro día y si te animas a venir a la reunión.
- **Anna:** ¿Aquella que me comentaste en la que os reunís para... para qué era que no me quedó muy claro?
- **Antonio:** Tratamos temas de interés. Nos ponemos en contacto con otras realidades y eso nos enriquece mucho. Y hemos pensado que como tú eres una persona tan espiritual, tendrás una buena cabida en nuestro grupo. No te creas que entra todo el que quiere, es un grupo muy selecto, sólo si vales mucho se puede pertenecer a él. Es una gran oportunidad.
- **Anna:** Ya sabes que esas cosas no me interesan demasiado. Eso de ponerse en contacto con otras realidades... en fin, que no estoy muy de acuerdo. Yo opino como Dalí, que hay otros mundos, pero están en este.
- **Antonio:** ¿Quieres tomar algo? Con mucho gusto te lo traigo de la cafetería.

- **Anna:** Muy agradecida, sí, un café no me vendría mal que me queda mucho trabajo.
- **Antonio:** Ahora mismo te lo traigo.

Anna sigue corrigiendo y, por fuera del telón izquierdo aparece Antonio con otro compañero, lleva un vaso de plástico en la mano, saca un sobre blanco y lo mete en el café.

- **Santiago:** ¿Cómo lo llevas?, ¿la has convencido?
- **Antonio:** No hay manera, es una chica muy dura. Pero con este brebaje que es el que utilizamos siempre, mañana estará lista.
- **Santiago:** Date prisa, ya sabes que no tenemos mucho tiempo. Mañana es el gran rito y necesitamos una víctima. ¿Has puesto suficiente para la transformación?
- **Antonio:** Tranquilo, lo he cargado para que no haya ningún problema. Cuando se acueste esta noche, el preparado irá surtiendo su efecto y mañana, conforme vaya pasando el día ya no será ella misma, beberá de nuestras manos. Podremos servirnos de ella siguiendo las instrucciones del gran maestro.
- **Santiago:** Esperemos que salga bien. Ya sabes que otro fallo no nos lo perdonarían.

Entran los dos en la clase de Anna.

- **Antonio:** Mira a quién me he encontrado por el pasillo.
- **Anna:** Hola, Santiago.
- **Antonio:** Aquí tienes tu café, bien cargado como a ti te gusta. Nos vemos mañana.
- **Santiago:** No te canses trabajando.

Salen los dos por el lateral izquierdo. El ruido de muletas se va alejando. Anna se queda sola.

- **Anna:** (Mirando el examen) ¡Ay, mi Faustino, qué examen más perfecto! ¡Qué cielo de niño! Un 10.

La profesora cambia de examen y mientras lo corrige la sombra sale por el lado izquierdo del escenario se pasea por él

- **Anna:** (Resoplando y con gestos de admiración) ¡Qué niña! (Se queda dormida y ronca. La sombra da una vuelta por detrás de la mesa, llega al lado derecho de la mesa de la profesora y se para)
- **Sombra:** ¡Ellos me querían a mí! ¡Lo pagarás caro! (Tras decir esto, deja un sobre de color rojo llamativo en la mesa y se va por el lado derecho pasando por detrás de la mesa, tropieza con una silla y del ruido despierta a la profesora)
- **Anna:** (Sobresaltada) ¿Hay alguien ahí? ¿Quién anda por ahí? (Ve el sobre y se extraña) ¿Qué es esto? (Y empieza a abrir el sobre. En él está escrito un nombre que la profesora lee en voz alta) Arturo Gómez. ¡Qué raro!, ¿qué querrá decir esto? Pero, ¡qué sueño, no lo puedo controlar! (Y se vuelve a quedar dormida encima de la mesa)

Suena un timbre y los niños van entrando a la clase y se sientan en sus sillas, la profesora tiene cara de sueño

- **Niños:** Buenos días, Anna.
- **Roberta:** Tienes cara de sueño.
- **Anna:** Sí, no he descansado muy bien esta noche.
- **Roberta:** ¿Por qué, te encontrabas mal?
- **Anna:** No, pero he tenido un sueño muy raro y cuando desperté... Bueno, algo extraño. ¿Alguien de vosotros sabe quién es Arturo Gómez?
- **Claudio:** ¡Uy, sí! Era nuestro antiguo maestro, el que nos daba clases antes de que vinieras tú.
- **Olivia:** (Con voz pija) Era muy buen profesor... pero... murió.

- **Anna:** ¿Murió? ¿De qué? ¿Cómo?
- **Olivia:** (*Casi llorando*) Lo asesinaron, pero no nos han querido contar nada más. Hubo mucho lío y vino la policía. Creo que nunca se supo quién lo hizo. (*Se echa a llorar*)
- **Anna:** Siento mucho haberos hecho revivir un mal momento. (*La profesora reparte los exámenes y va diciendo las notas*) Claudio, un 4. Olivia, 6. Roberta, 0. Faustino, un 10. (*Cuando ha terminado de repartir los exámenes pone deberes y se sienta en su mesa*) Id haciendo los ejercicios de la página 120 y ahora los corregimos.

De repente, alguien llama a la puerta. Entra una profesora y dice:

- **Guillerma:** El director dice que si puedes ir a su despacho, que quiere hablar contigo.
- **Anna:** Ah, vale, gracias, enseguida voy. Oye, tú que llevas mucho tiempo aquí, ¿sabes cómo murió Arturo Gómez?
- **Guillerma:** ¿De qué lo conocías tú?
- **Anna:** Bueno, nada, nada, da igual. ¿Te puedes quedar un momento con los niños para que pueda ir a hablar con el director?
- **Guillerma:** Sí, tranquila, yo me quedo.

Sale Anna por la izquierda del escenario. Vuelve a aparecer por el fondo centro y se dirige a la derecha, llama a una puerta imaginaria y en la mesa que ha servido para el escritor hay ahora sentada otra persona, un señor mayor, el director.

- **Gonzalo:** ¡Adelante, adelante!
- **Anna:** Me ha dicho Guillerma que viniese, que querías hablar conmigo. ¿Qué querías?
- **Gonzalo:** Sí, quería hacerte una propuesta. ¿Te parecería bien que se hiciese un teatro en el centro y que los alumnos de 1º asistiesen a él?
- **Anna:** (*Con una sonrisa en la boca*) ¡Por supuestísimo, me parece genial! ¿Querías algo más?
- **Gonzalo:** No, nada, solo era proponerte esto para que empieces a organizarlo todo y busques las fechas más convenientes para hacerlo.
- **Anna:** No hay problema. Oye, y ahora que estoy aquí, me gustaría hacerte una pregunta.
- **Gonzalo:** Tú dirás.
- **Anna:** Es que ha surgido el tema en clase y los niños parecen muy afectados por lo que le ocurrió a su antiguo profesor. ¿Podrías decirme qué le pasó a Arturo Gómez y cómo murió?
- **Gonzalo:** ¡Ay, qué malos recuerdos! Era un excelente profesor, trabajador y valiente. Los niños le querían mucho. Vivía en un barrio muy violento. Lo encontraron un día en medio de la calle y la policía no pudo averiguar nunca lo que ocurrió: unos dijeron que alguien le había propinado una paliza, otros que habían sido unos skins ya que él era colombiano, otros... bueno, cada uno dio una versión de los hechos, pero en realidad nadie supo nunca a ciencia cierta qué es lo que le había ocurrido. La policía pasó por el instituto para investigar si alguien tenía algún motivo para odiarle, pero aquí todos le queríamos mucho. Ya te he comentado que era un excelente profesor y un buen compañero. En fin, un misterio sin resolver, ¡pobre chico!, ¡con lo joven que era! Fue un gran trauma para todos nosotros. Y el caso se cerró por falta de pruebas y de culpables y sigue aún sin resolver.
- **Anna:** ¡Qué extraño!
- **Gonzalo:** ¿Qué te resulta tan extraño?
- **Anna:** No, nada, nada, perdona, estaba hablando en voz alta. Es que esta noche no he descansado demasiado bien. (*Sale del despacho y, antes de volver a desaparecer por el fondo centro se acerca a proscenio, va pensando en voz alta*). No sé si será casualidad, pero ese sobre con el nombre y esos dos compañeros tan empeñados en que asista a esa reunión secreta, me da muy mala espina. No sé muy bien qué pensar. En este instituto se encierra algún sombrío misterio. No me gusta, no me gusta nada.

Desaparece por donde ha entrado para volver a su clase, se aleja pensativa. Se cierra el telón.

Escena II

Se abre el telón. Salen por el lado izquierdo del escenario Faustino y Olivia.

- **Faustino:** Quedamos esta noche donde siempre, ¿no?
- **Olivia:** ¡Vale! Yo me encargo de avisar a los demás. ¿A qué hora?
- **Faustino:** A las 9 en punto. No os retraséis, si no, no tendremos tiempo de acabar la sesión.
- **Olivia:** ¿Y quién trae los materiales?
- **Faustino:** Los tengo yo, están en mi casa. No os preocupéis por eso.
- **Olivia:** Hasta las 9 entonces, allí nos vemos.

Olivia se va por el lateral derecho y Faustino por la abertura central del telón. Se abre el telón. Todo oscuro. Aparecen Faustino y Claudio por la derecha y Roberta y Olivia por la izquierda. Faustino lleva un tablero de uija debajo del brazo. Se sientan todos en círculo y lo ponen en el centro.

- **Faustino:** Vamos, concentración! ¡Cogeos las manos! *Se cogen todos las manos.*
- **Olivia:** A mí esto me da un poco de grima.
- **Roberta:** A mí me parece una bobada.
- **Claudio:** Si empezamos con esos ánimos no vamos a sacar nada en claro.
- **Faustino:** Venga, a la faena y a ver si hay hoy suerte.
- **Todos:** ¡Om, om...! *(Con los ojos cerrados para concentrarse)*
- **Faustino:** Nos queremos poner en contacto con el mundo de los muertos. Espíritus que deambuláis por las sombras, ayudadnos, decidnos, aclaradnos... ¿dónde está Arturo Gómez? ¿Qué le pasó a nuestro profesor?

Se oye un trueno muy fuerte

- **Olivia:** ¿Habéis oído? Eso es una señal, yo me voy.
- **Roberta:** Tú te quedas, ya que hemos venido aguantaremos hasta el final.
- **Claudio:** Habladnos, manifestaos, ¿dónde está Arturo Gómez? ¿Por qué la profesora nos ha preguntado hoy por él?
- **Olivia:** ¡Se mueve, se mueve! ¡Se está moviendo! ¡Qué acojone!
- **Faustino:** La A, se va a la A; la R, se va a la R; la T, se va la T; la U, se va a la U...
- **Roberta:** Ya, va a salir Arturo. ¿Y no te puedes saltar eso que ya lo sabemos y vas al grano?
- **Claudio:** No interrumpas al espíritu, que se puede enfadar. Y si se enfada no nos dirá nada.
- **Olivia:** ¿Lo ves? Ya ha dejado de moverse, por tu culpa. Siempre lo estropeas todo, no sé por qué te hemos invitado a venir aquí. ¡Basta, que no eres más que una basta!
- **Roberta:** ¡Jolín! Yo sólo quería acelerar las cosas.
- **Faustino:** ¡Silencio! Parece que se mueve otra vez. ¡Concentrémonos!

Se ponen otra vez con los ojos cerrados diciendo

- **Todos:** ¡Om, om...!
- **Claudio:** *(Leyendo muy despacio como si siguiera la dirección de la aguja)* Arturo Gómez fue asesinado.
- **Olivia:** ¡Vaya novedad!
- **Faustino:** Gracias, espíritu. Eso ya lo sabíamos. Pero, ¿cómo lo asesinaron?, ¿quiénes son los culpables?
- **Claudio:** *(Leyendo otra vez despacio)* Están a vuestro alrededor. El mal acecha por todas partes.
- **Roberta:** Ya ha dejado de moverse. Ya no dice nada más.
- **Olivia:** ¿Qué ha querido decir con eso?

- **Faustino:** Este misterio es más complicado de lo que imaginábamos en un principio. Ha querido decir que el asesino es alguien que conocemos y que lo tenemos muy cerca.

De repente se oye un ruido de ramas que crujen y se asustan todos. Lanzan un alarido

- **Todos:** ¡Ah...!

Se sueltan las manos y se quedan expectantes y temblorosos. No pueden articular palabra. De repente, aparece Anna, pero no parece ella. Su semblante ha cambiado, ya no tiene en su cara la expresión de dulzura que la caracteriza. Está transformada. Los niños se asustan aún más cuando la ven aparecer, se abrazan por parejas

- **Faustino:** ¡Qué sorpresa, Anna! ¿Qué haces tú por aquí?

Anna se vuelva hacia ellos, hasta entonces no los había visto

- **Anna:** ¡Mocosos de mierda! ¿Qué hacéis vosotros aquí, en plena noche? ¿Es que no puedo librarme de vuestra presencia? ¿Tenéis que fastidiarlo todo?
- **Olivia:** Pero Anna, si somos tus alumnos preferidos.
- **Anna:** (Con una risa que causa espanto) Ja, ja, ja... ¿Alumnos preferidos? ¿Quién os ha dicho esa chorrada?
- **Olivia:** Pero Anna, si somos nosotros. ¿Qué te pasa?
- **Anna:** ¡Fuera! ¡Fuera de mi vista! ¡Insolentes!, ¡Desgraciados!, ¡Delincuentes!
- **Claudio:** Es el momento de huir. Esto es más terrorífico de lo que nos habíamos imaginado.
- **Faustino:** Sí, sería lo mejor, pero... a Anna le pasa algo raro, no la podemos dejar sola.
- **Roberta:** ¿Cómo que no? ¿Tú has oído lo que nos ha llamado? No es lo que parecía. Tan buena y llamándonos esas cosas tan bonitas, y todo era fingido. Aquí está la verdadera Anna, lo otro era un disfraz.
- **Claudio:** ¡No puede ser! ¡No me lo puedo creer! ¿Cómo puede cambiar tanto una persona? Esto me recuerda la última novela que he leído: “El doctor Jekyll y Mister Hyde”. ¿Qué misterio se encerrará aquí?

Hacen como que se van, pero se quedan escondidos en proscenio, delante del telón para que el público los vea. De pronto, aparecen por la derecha los dos profesores de la reunión: Antonio y Santiago. Anna va deambulando por el escenario como si buscara algo

- **Antonio:** Ya está aquí, ¿lo ves como el brebaje ha surtido su efecto? Ahora saldremos de dudas de una vez por todas.
- **Santiago:** Sí, ahora está en su estado real. Creía que nos había engañado a todos con sus buenos modales. Pero nosotros somos más listos que ella. Gonzalo, sal, que ya la tenemos aquí.

Sale el director a escena por el lado derecho

- **Gonzalo:** ¿Vosotros estáis seguros de lo que vais a hacer?
- **Antonio:** No hay otra manera, ya lo hemos intentado todo. Esta será nuestra gran noche.
- **Santiago:** Me ha parecido oír a los niños de su clase cuando veníamos hacia aquí.
- **Gonzalo:** No os preocupéis por ellos, ya se han marchado. No nos molestarán.
- **Antonio:** Lo primero es cogerla y atarla.
- **Santiago:** Yo tengo aquí la cuerda preparada.
- **Gonzalo:** ¡Basta! ¡Basta ya! (Dice esto gritando mucho y dirigiéndose al escritor que está todo emocionado escribiendo sin parar) Esto es un despropósito, ¿cómo vas a terminar esto? Porque a mí este final que estás anunciando no me gusta nada. El asesino de Arturo Gómez tengo que ser yo, es lo más coherente para la obra.

- **Escritor:** ¡Lo que faltaba! Ahora se me rebelan los personajes. Pero, ¿esto qué es? ¡Así no hay quien acabe nada! A ver (*dirigiéndose a Gonzalo*) ¿Y por qué lo lógico es que seas tú el asesino?
- **Anna:** Gonzalo tiene razón. A mí este final tampoco me gusta nada. Fíjate en lo que me has convertido, en un personaje con doble personalidad.
- **Antonio:** Tú no tienes doble personalidad, lo que pasa es que estás bajo los efectos del brebaje que te preparamos ayer.
- **Anna:** ¡Ah...! (*Con cara de pasmo*)
- **Santiago:** Sí, pero nuestra secta satánica ¿qué?, ¿dónde queda eso? A ella la íbamos a usar como víctima para el rito de esta noche y, se supone, que el final de la obra era que nosotros nos habíamos cargado también a Arturo Gómez, por lo mismo, en uno de esos ritos.
- **Anna:** No, ese final no es bueno. La asesina tengo que ser yo que lo maté para ocupar su puesto y, además, estaba celosa de él porque los niños lo querían mucho. Y por eso les hablaba de forma cariñosa, para que me quisieran a mí tanto como a él. Por eso, cuando sale la sombra y me deja el sobre dice: ¡Ellos me querían a mí!, ¡me las pagarás! ¿O es que no os acordáis de que decía eso?
- **Gonzalo:** ¡Cierto! ¡No nos acordábamos!
- **Sombra:** (*Apareciendo de forma inesperada en el escenario*) ¿Y yo qué? ¿Dónde está mi protagonismo? Yo creo que el mejor final es que yo no esté muerto. O que me haya matado yo, a mí mismo. Ese sí que sería un buen final.
- **Antonio:** ¡No digas chorradas! ¿Cómo te vas a matar a ti mismo? Eso, si hubiera ocurrido, se llamaría suicidio. Y si te suicidas en la obra, entonces ya no hay misterio, ¿no lo entiendes?

Se quedan todos parados en medio del escenario. No saben qué hacer ni cómo continuar. El escritor está perplejo y ha dejado de escribir

- **Escritor:** ¿Qué?, ¿ya no tenéis nada más que decir?
- **Gonzalo:** ¿Y qué más quieres que digamos? Eres tú el que nos tienes que decir a nosotros qué hacemos. Tú escribes y nos creas y nosotros hacemos lo que sale de tu pluma.
- **Escritor:** Es cierto, me he metido en un lío del que no puedo salir. ¿Cómo acabo yo ahora esto? Cualquiera puede ser el asesino, todo depende de lo que yo escriba. Hasta los niños podrían serlo, porque puedo dirigir la obra hacia ellos y que lo mataran por... por... ¡No!, ¡no me gusta! ¡No me gusta esta obra! No es buena. ¡Si es que a mí no me va el terror!
¿Y si lo acabara con una historia de amor? Que se enamoren Gonzalo y Anna, ese sí sería un buen final. Ya me lo estoy imaginando... (*Se deja llevar por el impulso y se pone a escribir. Desaparecen todos del escenario, excepto Anna y Gonzalo. Suena un bolero. Gonzalo se acerca a Anna, se miran de forma muy cariñosos, como si no se acabaran. Se ponen a bailar el bolero muy acaramelados. Los demás actores se van, lo hacen muy enfadados ignorándolos*)
- **Alumnos:** Pues vaya, con tal de no darnos protagonismo a nosotros, lo que sea. ¡Pues sí! ¡Siempre igual! ¡Cuando lo más importante de la obra éramos nosotros!
- **Antonio y Santiago:** ¡Tanto esfuerzo para nada!
- **Sombra:** Y yo encima todo el rato con la cara tapada. Ni siquiera me he podido lucir de cara al público. ¡Siempre me hacen lo mismo!

Se cierra el telón poco a poco con Anna y Gonzalo bailando el bolero

II ACTO

Se abre el telón y se vuelve a ver al escritor en su mesa. Abatido. No dice nada, sólo piensa. De repente

- **Escritor:** ¡Ya está! “Era una fría noche de invierno. El reloj casi marcaba las 12. Las campanas a lo lejos sonaban a difunto. El bosque estaba desierto. Sólo el aullido de un lobo rompía el espeso silencio, un silencio espeluznante. De repente..

No puede acabar la frase porque aparece en escena la muerta viviente del I Acto.

- **Muerta:** ¿Otra vez? ¿No había quedado bastante claro que por ahí no ibas bien?
- **Escritor:** ¡Calla, calla y vete, que ahora creo que he dado con un filón que sí resultará!
- **Muerta:** (*Dirigiéndose al público*) Yo no puedo hacer más de lo que ya he hecho. Ustedes lo han podido comprobar. Sólo me resta deciros que aquellos que padezcan del corazón, sería mejor que abandonaran la sala porque lo que les espera puede perjudicar seriamente su salud y su vida.
- **Escritor:** (*Sigue escribiendo*) Y, al fondo, en la lejanía, un silencio de muerte rodeaba la portentosa mole, olvidada de los siglos... (*Salen al escenario 4 dráculas que se colocarán ocupando el espacio y como si estuvieran durmiendo en el ataúd, pero de pie*) Sonidos, voces confusas, palabras incomprensibles, ecos de cadenas y pasos (*Al llegar aquí, desde el fondo del salón de actos irán apareciendo cuatro personajes que se dirigirán al escenario: 2 de ellos por el centro (Jefe Prima y Poneperos); los otros dos por los laterales (Comparsa y Tolerante) Irán vestidos y actuarán como el escritor relata en la escena*). Ropas que se arrastran y que crujen, respiraciones fatigosas... Cuatro personajes siniestros sucumbían al peso del saber, se dirigían hacia el castillo, cargados con sus pertenencias, con la esperanza de acceder a una mejor situación.
- **D. Possaperos:** Tu creus que arribarem algun dia?
- **D. Prima:** Si, no deu d'estar ja molt lluny. Ho sent, ho note...
- **Escritor:** Pero ahora qué pasa, ¿cómo estáis hablando? Esto no es lo que yo escribo. ¿En qué extraño idioma os comunicáis? (*Se levantará de la silla para decir esto dirigiéndose a los personajes que atraviesan el salón de actos hacia el escenario*)
- **D. Prima:** En valencià, és que som de poble.
- **Escritor:** Pues aquí tenéis que hablar castellano. Esta es mi obra y la escribo yo.
- **Possaperos:** Nosaltres parlarem el que ens ixca del nas. En el segle que estem això ja no es discuteix, són aigües passades. Ja fa vint anys que la llei d'Ús i Ensenyament en Valencià va ésser aprovada, prou segles patirem abans d'això. I si no li pareix bé, en contracta a uns altres.
- **Escritor:** (*Resignado*) ¡Qué remedio, aquí cada uno sale con sus reivindicaciones! Sigamos. No creo que esto tenga tanta importancia, además si luego van a traducir mi novela a otras lenguas, eso que llevan adelantado.

Arriben a l'escala que puja a l'escenari. Criden: TOC, TOC, TOC... soroll de porta que xauxineja. Del lateral dret eix el dràcula porter, de forma pausada travessa l'escenari i es dirigeix a les escales. Fa com que obri una porta.

- **Porter:** Qui ossa torbar la pau d'aquesta morada?
- **D. Prima:** Hem sigut convidats a compartir amb vosaltres l'honor d'habitar aquest castell.
- **Porter:** I qui us envia?
- **D. Prima:** Hem estat triats pels nostres superiors, donada la nostra gran valia, per restablir la sagrada llum d'una vocació oblidada i desenvolupar una gran missió en aquest castell mig derruït, caduc i decadent.
- **Porter:** I on són les recomanacions per escrit? Perquè aquí, sense recomanacions no es pot entrar. Que tots els que arriben es creuen el mateix...
- **D. Prima:** Quanta pregunta. I tu què càrrec tens?

- **Porter:** Sóc el porter, però ull! Sóc el guardià d'aquest castell i aquí no entra ningú sense el meu consentiment. La meua missió és controlar totes les entrades i eixides. Faltaria més! Per a això estem, per a obrir i tancar portes. I que no es quede res obert. Porter per aquí, porter per allà...
- **D. Prima:** Exigeix parlar amb el superior d'aquest lloc.
- **Porter:** Ara mateix el cride. Perquè clar, sóc el que cride sempre, a veure si no, no hi ha telefonillo, ni porta automàtica. I vinga el passeig: de la garita a la porta, de la porta a la garita. Porter per ací, porter per allà... I a qui dec anunciar?
- **D. Prima:** Al Cap Prima i als seus companys.

Tanca la porta i se'ls deixa fora. El mateix soroll de porta (xauxineig) d' abans.

- **D. Possaperos:** Però, este, què s'ha cregut? Tindre'ns aquí, amb totes les maletes, amb el fred que fa i en plena nit!
- **D. Comparsa:** No et preocupes, benvolguda Possaperos, no ens poden negar l'entrada.
- **D. Tolerant:** No comencem traient les ungles. Recordeu el que ens passà en l'altre castell. Anem a dur-nos bé. Diàleg, tolerància. No es pot arribar i besar al sant. Tranquil·litat. A poc a poc, paciència.
- **D. Prima:** El salconduit el tenim, els papers estan en regla. No hi ha de què preocupar-se.

Sona la porta xauxineja, i eix el cap Secundum.

- **D. Secundum:** Us estàvem esperant. Benvinguts sigueu a vostra nova casa.
- **D. Prima:** No esperàvem menys de vosaltres.
- **D. Secundum:** Passeu, passeu. El porter us acompanyarà al lloc que se us ha assignat i vos ensenyarà el castell.

Escena II

Desapareix Secundum i ells es queden esperant a la porta. Apareix el porter per l'esquerra de l'escenari i fins que arriba on estan solta el següent monòleg.

- **Porter:** Doncs pareix que es queden ací, ¿no? Clar, aquí cap tot el món. Com ens sobra el menjar! doncs hala! més gent al castell. Érem pocs i parí la iaia. Vosaltres direu que dona igual, que hi ha moltes dependències al castell per a cobrir, pues no; perquè totes es necessiten, i a veure on acomode jo ara a estos. Que no m'ha agradat gens la pinta que duien, eh?, que pareixien uns senyorets molt remirats i amb unes exigències! Clar, com després sóc jo qui m'he d'encarregar de tot. I no parles que és pitjor. I a veure d'on trac jo fèretres per a tots, en lo vells que estan ja. Si quasi no tenim per als d'aquí, i ja t'apanyaràs, els acomodes el millor que pugues, i damunt a rebre'ls bé. Què gran és manar! Mentre altres obeisquen! Que ja està bé, no? Qualsevol dia d'estos me'n vaig d'ací. I que no comencen demanant, perquè estos no saben on han caigut, els ho vaig a deixar ben clar des del principi: res de demanar, que cadascú es busque la vida. Encara recorde aquell que vingué una vegada que tocava la flauta i roda i volta a la flauteta, i no ens deixava descansar pels matins. Clar, i per la nit, a veure qui era el valent que volava en condicions!
O aquell altre que li pegava per pintar i només volia l'habitació de la llàntia d'aranya, perquè deia que era la més il·luminada del castell. I no li parlaves de fer guàrdies, perquè el senyoret no podia! Com aquell altre que es dedicava a escriure i tan sols apareixia a l'hora de dinar. I els demés, a pensar amb tot el treball, no?, pues no.
Vaig a buscar-los? Pues clar, a veure quin remei em queda. I a acomodar-los, i a buscar-les fèretres i a donar-les de menjar. Trista vida! I per a tota l'eternitat!

Dient això arriba on estan els quatre i canvia l'expressió de la cara mostrant-se servil

- **Porter:** Ara mateix els mostre les seues habitacions. Vinguen amb mi. *(Els acompanya a la part dreta de l'escenari i els ofereix tota un ala del castell)*
Aquesta ala del castell us pertany, preneu possessió d'ella. A les 12 en punt us esperem per al sopar.

Desapareix d'escena el porter per l'esquerra de l'escenari. Els demás es queden desfent les maletes: poden dur coses gracioses en elles i, a la vegada que es desenvolupa el següent diàleg que les vagen traient

- **D. Prima:** Quina poca organització! En lloc de donar-nos un lloc per a cadascú, un comú i per a tots igual! Ací arribes i apanya't com pugues.
- **D. Possaperos:** I ningú ens ha informat de les normes, ni dels horaris, perquè... a veure què torns ens van a posar? A mi d'imaginària per la vesprada res, que tinc que atendre els meus fills!
- **D. Prima:** Draculina Possaperos té raó. Jo aquí no pense estar en pitjors condicions del que estava.
- **D. Possaperos:** Pues jo pense entrar i eixir quan em vinga en gana, em posen les condicions que en posen. Estaríem bons!, si en l'altre castell jo tenia tota la llibertat per xuclar la sang de qui m'eixia del nas, no vaig a tolerar que aquí em mesuren les quantitats.
- **D. Comparsa:** Tens tot el nostre suport! En bloc no ens mouran!
- **D. Possaperos:** Gràcies, dràcula Comparsa. Sabia que podia comptar amb tu. Eres el meu suport i sosteniment.

Sona la cançó: "A mi manera" de Frank Sinatra i mentre desfan les maletes ballen per l'escenari al compàs de la música. Es tanca el teló

Escena III

S'obri el teló i apareixen els dràcules com els havíem vist al començament del acte, braços creuats, drets, ocupant l'escenari i com si estigueren dormint dins els fèretres. A poc a poc, quan el porter els va parlant van despertant-se i participant en la conversa. Per a despertar-se han de fer gestos graciosos: es desemperesi-sen, es netegen les llegendes...

- **Escriptor:** Mentrestant, arriba la notícia dels intrusos a l'altra ala del castell.
- **Porter:** S'heu assabentat de la notícia? Més per a repartir, i com som pocs! Res més que quatre, Ah! I que no hi ha problema, diuen els gran caps. Ara veurem, el temps dirà!
- **D. Loco:** Vaja, home! Ja ha passat algo i no m'he assabentat!
- **Porter:** I es queden per a sempre, en plaça fixa.
- **D. Pècora Eскурçó:** Però si no hi ha lloc. A veure, en què ens va a perjudicar açò!
- **Porter:** El cap els ha donat tota un ala del castell per a ells. I jo, a netejar-lo, a obrir-lo i tancar-lo. Claus per ací, mandos per allà.
- **D. Loco:** Però, i als que em toquen a mi per a xuclar-los la sang, què passa? els hauré de compartir?
- **D. Conciliadora:** No només això, sinó que haurem de fer-los lloc, tindre'ls en compte. Compartir fèretres, víctimes, repartir feines...
- **D. Eскурçó:** Però, estos de què es van a encarregar? Perquè si han vingut per deixar els fèretres més nets, val, però, per deixar-los més plens de porqueria...
- **D. Loco:** A mi la porqueria dels fèretres m'importa més bé poc, a mi el que m'interessa és la puresa de la sang dels que tinc que mossegar. A veure, si d'una volta per totes, algú fa de filtre! Si ells es queden amb els anorèxics i ens passen els ben alimentats, no tinc res que objectar en que estiguen ací.
- **Porter:** Duc molt de temps fent de frontissa... Han arribat i se'n han anat molts i les coses no són tan fàcils. Anem a pitjor. I sempre a pitjor per als mateixos.

Música que indique desànim. Tots els dràcules restaran pensatius mentre es tanca el teló

Escena IV

S'obri el teló, escenari buit. Sona el toc, toc de la porta i va a obrir el porter. Darrere d'ell van D. Conciliadora i D. Possaperos

- **Porter:** Ja comencem i acaben d'arribar! La portella sense parar!
- **D. Tolerant:** Serà un envio! Serà un envio!

S'obri la porta – part dreta de l'escenari- i entren tres víctimes

- **Porter:** Van a arribar més o ací estan tots?, perquè embruten molt, eh? I amb mi no conteu per a netejar-los que jo ja tinc prou feina en la que tinc. Me'n vaig, estaré on sempre, si em necessiteu no en crideu, apanyeu-los vosaltres.
- **D. Tolerant:** Ai, què bonics! Què meravella! I per a estrenar! A veure, a veure... (*Els mira per tots els costats, i es para en la jugular. També li pot pegar una abraçada i besada a alguns d'ells*)
- **Possaperos:** Un poc primos, no? Si volem traure profit d'ells hi haurà que alimentar-los bé. I necessiten una bona alimentació didàctica. Si no, quan anem a menjar-los no estaran en condicions!
- **Tolerant:** Senyor porter, senyor porter! Vinga, per favor.
- **Porter:** Altra vegada? No vos he dit que no em cridareu?
- **Possaperos:** Pues hi ha feines que ha de fer vostè. Ha de dur l'envio a la cripta. Deixe'ls com toca, cuide'ls, tracte'ls amb molt d'afecte. Recorde que vostè també menja d'açò.
- **Porter:** Què? Que els tracte amb cura i afecte? A les víctimes? Als que prompte seran cadàvers? El que hi ha que sentir! Però vosaltres de què país veniu?
- **Tolerant:** Tenim una altra forma de fer les coses, recorde que tenim estudis de vampiropsicologia i vampiropedagogia.
- **Porter:** Podran tindre tots els estudis que vulguen de vampiro...el que siga, però ni idea de tractar els envios.

Escena V

Es retiren per la esquerra de l'escenari) (Torna a sonar el Toc, toc de la porta. Apareixen en escena D. Boig i D. Eскурçó darrere. Obrin la porta i apareixen 3 xiquets vestits de fèretres

- **Eскурçó:** Però, aquest és l'envio? (*Toca la fusta dels fèretres en pla despectiu*) I damunt no hi ha per a tots! Pues si que l'hem feta bona. Ara tindrem problemes en els altres, a veure com ho repartim, perquè tots els de dalt estan esperant per a canviar-se el seu. I a lo millor els de baix també reclamen la seua part.
- **D. Boig:** I nosaltres que ens pensàvem que arribarien molts més! Hala, a la feina, els busquem un lloc, els deixem aparcats i s'ha acabat de raonar. Ja veurem com els repartim.
- **Eскурçó:** Haurem de recordar que la gallina de dalt... ja se sap! Aquí la antiguitat és un grau, com en l'exèrcit, encara que no ho pose en cap paper. L'ús és costum i la costum és llei. Així ha sigut sempre i així serà pels segles dels segles.
- **D. Boig:** Vinga, a dur-los a dalt. (*Se'ls carreguen a l'esquena fent postures gracioses i desapareixen de l'escenari*)
- **Eскурçó:** On estarà el porter?, no està mai quan més se'l necessita! (*Tornen a eixir els dos tots suats cridant*)

- **D. Boig:** Porter, porter! (*Apareix el porter a escena*) Ves i dis-los als del pis de dalt que ja ha arribat l'envio. (*Apareixen Possaperos i Comparsa en escena. Al veure el porter que arriben estos, no se'n va on l'han manat, es queda amagat escoltant tot el que passa a escena. De tant en tant traurà el cap i farà gestos amb la mà de "quin merder s'està montant ací"*)
- **Possaperos:** Ja ha arribat l'envio.
- **Escurçó:** Sí, ja ho saben. L'hem vist.
- **Comparsa:** I què tal us ha paregut?
- **Possaperos:** Ai, hi haurà que tractar-los bé, perquè són molt xicotets, primets i indefensos.
- **Comparsa:** I els tindrem que traure a passejar, no us pareix?
- **Possaperos:** Sí, i donar-los molta carn perquè s'alimenten bé i posar-los cremeta per tot el cos que tenen la pell molt resseca, pobrets!

Mentre estos dos van dient totes estes coses, els dràcules Boig i Escurçó van fent carasses incrèduls de les bogeries que diuen sense entendre res, ja que ells pensen que estan parlant dels fèretres

Porter, senyor porter!

- **Porter:** Recollons i aigua en cigrons! I ara què voleu? (*Eixint de l'amagatall. Després, sense fer cas, es torna a quedar al mateix lloc, un poc retirat de l'escena*)
- **Comparsa:** Vaja a comprar crema hidratant i unte l'envio de dalt a baix, a tots.
- **Escurçó:** (*Cap a Possaperos i Comparsa*) Escolteu, crema? com crema? Si els untem amb crema s'esveraran pel castell.
- **Boig:** I què vol dir això de que hi ha que alimentar-los. Si comencem a omplir-los d'aliments, faran molta olor, s'embrutaran i no es podrà resistir la brutícia. Perdoneu que us diga, però no teniu ni idea de com tractar aquest material.
- **Possaperos:** Encara no hem començat i ja s'està posant en entredit la qualitat. (*Això ho diu de cara a Comparsa, però fort, els demás ho senten*)
- **Escurçó:** Però no enteneu que no se li pot posar cremeta (*amb molta sorna*) a un tros de suro! Deuríeu ésser un poc més madurs i pensar el que dieu abans de parlar, que vos agrada molt la xàxara (*diu açò posant-se la mà als llavis*)
- **Comparsa:** No, si ja ens havien avisat que en altres castells els antics no moveu un dit per millorar la qualitat del nostre mig de vida, que no tracteu en amor i, fins i tot, no teniu cura ni tan sols en la mossegada.
- **Boig:** Però ara de què parla esta. (*De cara al públic*) Que també vol que mosseguem els fèretres? Això no ho havia sentit jo mai en la meua vida. Vol que posem aliments dins, que els untem de cremeta i que els mosseguem. I després diuen que el que estic boig sóc jo. Ací a més d'un i a més de dos els falta un bon regó.

Entren en escena Dràcula Cap Prima i Tolerant: aquestos se'n van amb els seus companys. D'altra banda entren també D. Secundum i Conciliadora, que es quedaran amb Boig i Escurçó a la part dreta de l'escenari, en un segon pla.

- **Tolerant:** Què (*dirigint-se cap a Possaperos i Comparsa*) Com va l'assumpte? Ja està encaminat l'envio?
- **Possaperos:** Què va! Ací no ens podem entendre, tot el que diem els pareixen bogeries.
- **D. Prima:** Bogeries? Per què?
- **Comparsa:** Perquè diuen que a un tros de suro no se l'ha de alimentar, ni posar-li crema ni mossegar bé.
- **D. Prima:** Tros de suro? Com poden nomenar tros de suro al que ens alimenta?
- **Possaperos:** I no sols això, també diuen que ens agrada molt la xàxara i que ens falta maduresa. Ens han donat a entendre que ens considerem perfectes.

Tota aquesta conversa la tenen en la part esquerra de l'escenari, en prosceni. Mentrestant, els altres estaran en un segon pla, fent com que parlen i contant-los als altres companys el que ha passat. Faran gestos grandiloqüents sobre la cremeta, passant-se la mà per tot el cos; sobre els aliments,

posant dins del fèretre coses; sobre traure'ls a passejar; assenyalant-los en el dit. Els companys que acaben d'arribar es faran creus del que estan escoltant

- **D. Prima:** Perfectes nosaltres? Ells si que es creuen perfectes, que sempre estan donant ordres i l'important per a ells no és la realitat sinó la interpretació que fan d'ella.

S'acosten els que estaven al fons de l'escenari i s'ajunten tots fent un embolic i xiulant-se uns als altres

- **Porter:** (*De cara al públic*) No, si ja sabia jo que açò de que vingueren estos a viure amb nosaltres no anava a portar cap cosa bona. Si estic dient-ho des de el principi. Però a mi no en fan cas, i així els va. Ara a veure qui desfà aquest embolic, perquè nosaltres sols som incapaços de fer-ho, jo no veig solució possible. A més, a mi què m'importa, ja s'apanyaran, jo prou feina tinc en lo meu.

Se sent un gran soroll de trons i una música majestuosa. Apareix per la porta d'accés a l'escenari un Superdràcula i tres alumnes vestits de dràcules fent de cohort. Aniran caminat de forma molt pausada fins que arriben dalt de l'escenari. La resta d'actors que ja estaven dalt d'ell es quedaran tots parats, expectants i amb por perquè no saben el que passa

- **Superdràcula:** Està vist que l'individualisme exacerbat condueix al caos i impedeix el progrés. Des de els alts castells confiaven en que l'experiència de la que anàveu a ésser protagonistes serviria per a enriquir-vos uns als altres. Així doncs, tal com heu demostrat es fa necessària una nova organització basada en criteris de eficàcia. D'ara endavant agafaré el poder i procediré a:
 1. El repartiment de feines en funció d'una jerarquia preestablerta.
 2. El compliment dels objectius.
 3. L'avaluació dels resultats
 4. La renovació del personal en funció dels resultats obtinguts.

Procediré a cridar-vos individualment i, després de sotmetre-vos a una sèrie de preguntes sereu informats de les noves funcions i del que en el futur s'espera de tots i cadascú de vosaltres. Formeu part d'un engranatge en el que no deu fallar cap peça perquè el que interessa és el producte final. Podeu retirar-vos als vostres fèretres.

Es tanca el teló, música de la pel·lícula de Chaplin "Tiempos Modernos". Mentre el teló es tanca, els personatges aniran cadascú cap a un costat diferent de l'escenari, tots en solitari i al ritme de la música

EPÍLOGUE

S'obri el teló. Apareixen per ambdós llocs de l'escenari Possaperos i Escurçó. Tenen un aspecte molt abatut

- **Possaperos:** Hola, Escurçó. Feia temps que no ens veiem. No tenim ni un respir. Estic negra en la quantitat d'informes que ens demanen sobre el rendiment de les víctimes.
- **Escurçó:** Si, ara les víctimes som nosaltres. No vull ni contar-te com em tenen en lo estricte dels horaris i de les vigilàncies. Mira, per allí ve Dràcula Boig. (*Entra en escena Dràcula Boig cansat, no pot ni arrossegar els peus*)
- **D. Boig:** (*Deprimit*) Estic fet pols. M'acaben d'informar de que porte cura en alçar-li la veu a qualsevol víctima perquè la propera vegada seré candidat a la regulació laboral.
- **Possaperos:** I ens queixàvem abans! Aquest mes hem tingut 15 sessions de "menjada de tarro" en les que ens han deixat ben claret que:
 1. Si les víctimes no rendeixen és per culpa nostra.

2. Si les víctimes falten a les sessions és per culpa nostra.
 3. Si els fèretres no estan en condicions, els netegem fora d'horari. I si els estripem, cadascú se les apanya perquè no ens van a comprar uns nous.
- **Escrucó:** Pues a nosaltres ens han exigit la fixesa, neteja i esplendor dels cadàvers, que cada vegada arriben en pitjors condicions i si no ho aconseguim no és responsabilitat d'ells, clar!, sinó nostra.
 - **Escriptor:** Y aquí comenzó el horror.
 - **Faustino:** Ahora sí que te has equivocado del todo. Pretendías escribir una obra de terror en un mundo imaginario y te has cargado el imaginario.
 - **Escriptor:** Pero, es que el terror real supera al de ficción.
 - **Faustino:** Sí, pero necesitamos el imaginario porque es el que nos ayuda a superar y sobrellevar los problemas de la vida real. Y también te has olvidado de que era una obra para niños.
 - **Escriptor:** Ahora me doy cuenta de que lo que he hecho es un “reality show”.
Estamos tan influidos por la farsa de los acontecimientos presentes que cada vez desdeñamos más la ficción y no somos capaces de saborear lo que ya tenemos o estamos construyendo porque únicamente nos interesa aquello que va a llegar y que, por lo tanto, es desconocido para nosotros. Tendremos que volver a encontrar el sabor de vivir el día a día; porque eso es lo que tenemos. Y tendremos lo que queramos o nos merezcamos, aquello que vayamos ganando a pulso. Porque las cosas importantes lleva tiempo y trabajo hacerlas.

10.3.8.2. Orientaciones para el montaje y la representación.

1.- La escenografía.

Acotar el espacio escénico de manera que haya entrada por los laterales y el fondo-centro. Se puede conseguir con los parabanes móviles cubiertos con telas negras sobre las cuales se colocan los decorados confeccionados con pintura a dedo y papel continuo. La puerta del fondo-centro se consigue dejando espacio entre dos parabanes y poniendo la tela negra a modo de cortina.

El decorado consistía en:

- Lado derecho (el del escritor), con dibujos de planetas, lunas, estrellas...pintadas con colores luminosos.
- Lado izquierdo, tres parabanes cubiertos con paisaje y personajes relacionados con la literatura de terror: castillo lúgubre, drácula, lápida saliendo de la tierra, muerto viviente emergiendo de la tumba, personaje asesino de espaldas con puñal en la mano.

2.- Caracterización de los personajes.

Escriptor: Sufre tres fases de transformación. Durante el prólogo es una persona feliz que se dedica a la escritura de obras que le gustan. La visita del editor y sus imposiciones logran descentrarlo. De tal manera que es incapaz de llevar a buen puerto ninguno de los capítulos que empieza.

En el segundo acto, ha asumido ya que el mercado se impone a la calidad, se presentará como un “pasota” al que ya no le importan ninguno de los valores en los que creía. Sin embargo, al final de la obra, la reflexión hecha por uno de sus personajes le hacen ver que estaba equivocado y que ha de seguir por el camino que le dicte su conciencia, sin dejarse llevar por el marketing.

Muerta: No es un personaje siniestro aunque al principio lo parezca. Muy al contrario, lo que pretende es despertar el humor de los espectadores, a la par que hacer reflexionar al escritor sobre los gustos literarios de los jóvenes.

Editor: Representa al mundo empresarial: las prisas, la importancia que tiene someter la creación literaria o artística a los beneficios.

Profesora (Anna): Personaje caracterizado por los alumnos. Ellos sugirieron que tenía que ser una profesora muy buena y esto lo manifestaron a través del lenguaje cariñoso con el que se dirigía a ellos. Sin embargo, esto no implica que sea justa e inflexible a la hora de calificar a sus alumnos y, cuando merecen un cero en un control, lo pone sin titubeos.

Este personaje sufre una transformación en la escena II del primer acto. Transformación que se refleja a través de su lenguaje: insulta a los alumnos y los trata de manera déspota.

Olivia: Es la “pija” de la clase y lo demuestra en su manera de vestir, de hablar y de actuar.

Claudio: Es el chulo de la clase, el líder en negativo; bastante inteligente pero poco trabajador.

Roberta: Es una alumna muy basta y con poca capacidad intelectual. Dice las cosas gritando porque es su manera de hacerse notar en la clase.

Faustino: El empollón de la clase que exige continuamente silencio y recrimina sin cesar el comportamiento de sus compañeros que dificultan continuamente la buena marcha de la clase. Es el personaje que hace reflexionar al escritor sobre su producción y sobre la importancia que tiene el fomento de la imaginación en los niños y los jóvenes y el nefasto que es rodearte exclusivamente de las miserias humanas.

Antonio: Personaje siniestro cuya finalidad es convencer a la protagonista para que atienda a sus deseos de pertenecer a una secta, probablemente satánica; aunque esto se deja a la imaginación del espectador.

Santiago: Cómplice de Antonio, por tanto personaje siniestro también, asesinado por conseguir la víctima para sus ritos. Aunque al final del I Acto se entrevé que no son tan siniestros como en un principio parecían, más bien, unos pobres hombres empeñados en descubrir la verdad sobre un asesinato.

Guillermo: Es un simple mensajero que no requiere ninguna caracterización especial.

Gonzalo: Personaje que desvela la verdadera historia de Arturo Gómez. Es realista pero decidido. Es el único personaje que se atreve a cortar el acto y enfrentarse con el escritor para pedirle explicaciones sobre lo que está creando.

Sombra: Personaje silencioso que aparece y desaparece de manera inesperada en el escenario y que no cuenta con el protagonismo que le gustaría, por eso lo reivindica al final del acto.

Poneperos: Es un personaje que nunca está de acuerdo con nada, a todo le encuentra faltas y, ni es feliz ni deja serlo. Gesticula mucho y levanta el tono de voz cuando habla, jamás se pone en el lugar del otro porque solamente mira su conveniencia. Es incapaz de cualquier tipo de empatía. Es el típico

personaje que encuentra justificaciones para sus actos y tiene la habilidad de echa la culpa a los demás. En el epílogo este personaje acaba abatido ante las imposiciones del Superdrácula.

Drácula Prima: Es el jefe del grupo recién llegado al castillo. Intenta sobresalir sobre los demás. Es exigente con los derechos del grupo y los reivindica constantemente.

Drácula comparsa: Es un personaje anodino que no tiene voz propia y simplemente es la prolongación de la Poneperos.

Drácula Tolerante: Es el contrapunto del grupo, el que llama continuamente a la paciencia, al diálogo, a la reflexión...

Portero: Es el hilo conductor de todo el segundo acto. Es un personaje crítico, con mucho sentido del humor y que por su posición es capaz de ser objetivo y de mantenerse al margen de las discusiones de los dos grupos.

Drácula Secundum: Es el jefe del grupo que reside en el castillo, recibe a los recién llegados con mucha amabilidad e intenta hacerles un sitio en él para que se encuentren lo más cómodos posibles.

Drácula pequeña Viborilla: Su misión es crear incertidumbre, malestar, enfrentamientos. No está de acuerdo con la llegada de los nuevos inquilinos y lo manifiesta con continuas ironías. En el epílogo aparece derrotado y como víctima

Drácula Loco: Es un personaje cotilla, quiere estar al tanto de todo, quiere vivir bien, sin complicaciones y que a él se le quede lo bueno y a los demás, lo malo. En el epílogo vive bajo la amenaza de la regulación laboral.

Drácula Conciliadora: Intenta poner paz entre el grupo de los dráculas del castillo. Tiene una sala intervención intentando conciliar a los dos grupos, pero se da por vencida enseguida y ya no interviene más en toda la obra más que como espectadora.

Superdrácula: Personaje impuesto desde las altas esferas administrativas que llega con la finalidad de marcar normas estrictas de rendimiento laboral. Enviado por sus superiores dada la incapacidad para convivir y los problemas planteados por los dos grupos del castillo. Es autoritario, prepotente, no admite ni discusión ni réplica a nada, tiene claros los objetivos y los hace cumplir como sea.

3.- Vestuario.

Niños. Vestidos con ropa informal como la que suelen llevar los alumnos para ir al instituto.

Anna. En la primera escena va vestida con un pantalón y un jersey normal, ropa cómoda de trabajo. Para la segunda escena llevará falda por mitad pierna, a ser posible con un poco de vuelo al final, zapatos de baile y blusa elegante a juego con la falda.

Escritor. En el prólogo con traje de chaqueta y corbata, muy formal. En el I acto con batín y zapatillas de ir por casa. En el II acto: pantalón vaquero, camisa informal por fuera del pantalón, gorra, gafas de sol y, a ser posible, un pendiente en la oreja.

Editor. Traje de chaqueta y corbata.

Director, Santiago, Guillermo y Antonio. Pantalón de vestir, camisa y corbata.

Dráculas mujeres. Vestido negro hasta los pies acabado en picos en los bajos y las mangas, cinturón negro en el que llevarán un puñal plateado, tacones y medias de red negras.

Dráculas hombres. Pantalón negro, camisa blanca y capa reversible (negra por fuera y roja por dentro). El Superdrácula debe llevar un sombrero de copa negro.

4.- Maquillaje.

Todos los personajes del prólogo y del I acto pueden ir sin maquillar o, en todo caso, un maquillaje suave en el casa, por ejemplo, de la profesora Anna.

Todos los dráculas con la cara pintada con un fondo blanco, cejas marcadas de color negro, un poco arqueadas; los labios rojos y manchas de sangre en las comisuras de los labios.

5.- Iluminación.

Luz blanca convencional para las escenas de la clase, de la casa del escritor y de la calle. Para las escenas de la “ujja” y el castillo de los dráculas, luces de teatro negro o, en su defecto, luz tenue, a ser posible de color azul.

6.-Música y sonido.

- Banda sonora de la película **Drácula**, de F. Coppola.
- ¡**Ay, pena, penita, pena!**, del CD **Tatuaje**.
- ¡**Ay, bambino mío!**, en italiano, Mina.
- **Mía**, dueto de A. Manzanares y M. Bosé, de internet.
- Banda musical de la película **Tiempos Modernos**, de C. Chaplin.
- **Las Walkirias**, de R. Wagner.
- **Noche de Bodas**, de María Jiménez.
- Sonidos y efectos especiales obtenidos de internet por Google: ruido de puerta antigua, grito de gato transgénico, ronquidos, timbre de casa y aula, canto del gallo, ruido golpes de muleta, sonidos de misterio en noche cerrada.

7.- Attrezzo.

- Dos mesas (escritor y profesora)
- Dos sillas (para las dos mesas anteriores).
- 4 sillas de clase, con brazo de escritura.
- Un bote con bolígrafos, lápices... para la mesa del escritor.
- Folios en blanco para el escritor y exámenes para la profesora.

- Sobre rojo con cuartilla dentro con el nombre ARTURO GÓMEZ bien grande, de firma que desde visible desde el patio de butacas.
- Teléfono móvil, cartera de mano y calendario para el editor.
- Tablero de “uija” y vaso
- Vaso de plástico y sobrecito con polvos blancos.
- Una muleta.
- Linterna pequeña que llevará colgada del cuello el porter para iluminarse a sí mismo y a los demás personajes.
- Maletas con ropa y útiles graciosos para los dráculas que llegan al castillo.

8.- Claves para comprender la obra.

– **Argumento:**

Un escritor debe plegarse a las exigencias del mercado y redactar una novela de terror. Realiza varios intentos, hasta que consigue encontrar un filón, situando la acción en un Instituto, con sus alumnos, profesores y misterios. En realidad, los profesores son vampiros, y los alumnos, víctimas. Los vampiros están divididos en dos bandos casi irreconciliables, y las víctimas tienen muchos derechos. Al final, debe venir un Superdrácula a poner orden en este caos con métodos de eficiencia.

– **Contenido:**

La obra es una crítica sobre dos aspectos de la docencia:

1. La literatura basura, que desinforma y deseduca a nuestro alumnado, poco proclive a la lectura.
2. La división existente entre los profesores de 1^{er} Ciclo y 2^o Ciclo sobre objetivos pedagógicos, concepción de la educación y funcionamiento del Centro.

Acabamos con una moraleja sobre lo importante que es el presente y vivir día a día, siendo feliz con las pequeñas cosas. Realmente, la crítica fue bien entendida por la comunidad docente, asimilada, y creemos que estas actividades sirven de reflexión y catarsis para los problemas.

Muy interesante es destacar el uso del valenciano en la obra. Esta era una reivindicación plasmada ya en el Plan de Normalización Lingüística. Es la primera vez que se organiza una representación en valenciano, o, al menos, bilingüe.

10.4. CONCLUSIONES.

Trabajar la optativa de Dramatización y Teatro produce muchas satisfacciones, aunque también tiene algunos inconvenientes, del que destacamos que, al tener cada curso alumnado diferente hay que empezar desde el principio con ellos. ¡Qué maravilla poder llevar un grupo de teatro con gente fija y estable! Hemos de resaltar que desde que trabajamos en esta línea, las solicitudes para coger esta optativa se han multiplicado. El salón de actos en la última representación estaba a rebosar, antes se llenaban las tres primeras filas (padres de algunos alumnos y poco más). Todos podemos poner nuestro grano de arena para que el teatro adquiera el lugar que le corresponde como herramienta fundamental, tanto para la adquisición de conocimientos como para el desarrollo integral de la persona individual y socialmente.

Esta experiencia se introdujo en la escuela de forma más permanente que puntual y se pretende su continuación. Las nuevas propuestas están orientadas a un sistema múltiple y diverso que podría abrir caminos hacia una pedagogía más integral. Las áreas de conocimiento no establecidas en el currículum han servido para introducir novedades en el sistema tradicional, que hoy en día sigue reinando en muchas de las escuelas. La interdisciplinariedad es un instrumento que posibilita en general un mejor aprendizaje, y lo que pretende es plantear una alternativa a la rigidez de la separación entre las distintas disciplinas curriculares. Si queremos que nuestros alumnos comprendan la realidad, es imprescindible superar la separación artificial de los contenidos de cada disciplina ofreciéndoles enfoques globalizadores, de manera que los conocimientos tengan un sentido más amplio.

La integración de las diferentes áreas adoptó un abanico más amplio de posibilidades y ha modificado las actitudes del alumnado. Éstos han manifestado mayor interés por aprender, mayor capacidad para inventar y crear argumentos, formular preguntas, indagar en diferentes áreas, adquiriendo un conocimiento más profundo sobre las culturas. También se observó mayor sensibilidad por la autonomía y la autoestima. Este proyecto ha desempeñado un papel fundamental, ya que ha transformado la clase tradicional en una comunidad de cooperación e investigación. Las ideas individuales y colectivas se compartieron en ambiente de respeto.

Este proyecto de interculturalidad nos ha ayudado a reflexionar y valorar posibles cambios en la dinámica educativa. Estamos convencidos de que este diseño ha sido un instrumento metodológico válido para mejorar la calidad de la enseñanza. Consecuentemente, enriqueció a nuestros alumnos, no solamente adquiriendo nuevos conocimientos, sino que también aprendieron a motivarse, a sensibilizarse y hacerse responsables de los problemas de los demás. Este saber hacer ha ido dinamizando y armonizando a todos los profesores. Aunque supuso un esfuerzo considerable y una

labor de coordinación importante, su interés e implicación han sido básicos para conseguir los objetivos. Ha sido un reto a todo nivel, tanto desde lo metodológico como desde lo organizativo.

Tal como asegura M. de Diego (2004, 141 a 147): *«Como suele suceder en los planteamientos didácticos, el germen de mi propuesta didáctica nace de una intuición en el aula.»*

- A los alumnos les gusta escribir teatro: algo conversacional y conflictivo.
- A los alumnos les gusta leer teatro, condicionado a la representación.

Así, nos atrevemos a defender estas conclusiones:

- La conflictividad dramática refleja el mundo del adolescente.
- La escritura teatral relaciona lenguaje oral y escrito.
- Permite la formación del lector y espectador.
- Relacionamos lenguajes verbales y no verbales.
- Desarrolla la creatividad, la formación lingüística y la literaria.
- Ayuda a resolver conflictos y educar en valores.
- Posibilita la reflexión sobre la lengua y su uso.
- Enseñar otros discursos: descripción, narración, argumentación...
- El espectáculo relaciona la escritura teatral con la expresión corporal, mímica, vocalización, etc...

LECTURA COMPRENSIVA Y ANIMACIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

1. El concepto de lectura y comprensión lectora en E.S.
2. Importancia de la voz en la lectura.
3. La comprensión del texto.
4. El proceso de aprendizaje y motivación a la lectura.
5. Otras estrategias de animación a la lectura creativa.
6. La lectura comprensiva de textos literarios en la E.S.
 - 6.1. La lectura teatral.
 - 6.1.1. Elementos que animan a leer.
 - 6.1.2. Proceso de trabajo.
7. Evaluación.
8. Conclusiones.
9. Lectura teatral de **La Casa de Bernarda Alba**.
10. La poesía y la música. Recitales.
11. Los cuenta-cuentos.
12. El viaje literario.
 - 12.1. Introducción.
 - 12.2. Metodología y estrategias.
13. Certamen Literario Comarcal de L'Horta Sud y Revista Literaria.
14. Charlas-coloquio con escritores-as.
15. Mercadillo del libro.
16. **El periódico del disparate.**
17. Conclusiones.

Tú, que eres cultivado, lee los poemas de nuestro maestro, en los que instruye a los dos sexos o de los tres libros, que llevan el título de «Amores», elige algo para recitarlo delicadamente con modulante voz o bien declama con voz adecuada una «Epístola», género literario desconocido antes, que él creó. Así lo quieras, Febo, así también vosotros, piadosos númenes de los vates, Baco, de insigne cornamenta, y las nueve musas.

Arte de amar, Ovidio.

Crear es conseguir que una centella atraviese la noche; que un rayo rasgue el ancho pecho de la noche.

Antonio Gala.

1. EL CONCEPTO DE LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESO.

1.1. INTRODUCCIÓN.

Si echamos una mirada a la situación que se mantenía hasta que se aprobó la tan denostada LOGSE, la situación resulta, ciertamente, patética. Los Programas Renovados de los ochenta que supusieron un avance substancial con respecto a la situación precedente eran todo un poema no sabemos si de candor o de ignorancia. Las únicas referencias a la Literatura o la dramatización eran éstas “Se trata de leer poesías sencillas y recitarlas con buena entonación y ritmo “Fomentar en ellos el amor y el respeto por el patrimonio literario nacional...” o esta deliciosa perla “...se trata de dedicar voluntariamente algún tiempo libre a la lectura, en días de lluvia o como premio a los que han acabado antes”.

El Diseño Curricular que se concreta luego en los programas de Lengua y Literatura, tanto en el área de Educación Primaria como de Secundaria aborda, por primera vez, con rigor este tema como muchos otros y viene a poner un poco de orden en el caótico panorama educativo español. El currículum valenciano de la optativa de D y T propone entre los contenidos, en su punto 3, lo siguiente:

3. LECTURA, DICCIÓ, ANÁLISI, DINAMITZACIÓ I CREACIÓ DE TEXTOS.

Aquest bloc integra tota la informació que es refereix al text i a la seua comunicació o interpretació sonora.

Lectura i dicció.

- Lectura o dicció expressives.
- Lectura individual, dialogada i coral.
- Diccio de la prosa i del vers.
- La lectura o dicció interpretativa.

Anàlisi.

- L'anàlisi del text com a pas previ a la posada en escena, com a comentaria de text o com a primer moment d'una improvisació dramàtica.
- Recolzament de la dinamització en l'anàlisi del text dramàtic.
- El text i la seua traducció als respectius llenguatges dinàmics.
- Els desencadenants dinàmics i la seua conversió en text.
- Apartats de la dramatització: sonoritzar, dramatitzar, modificar i il·lustrar.

– Inteligencia viene de leer.

En efecto, la etimología –sabia siempre– determina con precisión verdades que tanto tiempo nos ha costado descubrir y que aún pugnar por hacerse evidentes en nuestra práctica escolar. Inteligencia = intus + legere, interiorizar, hacer propio aquello que se lee. Y si esto es así, si la lectura es el factor decisivo del desarrollo intelectual, la institución encargada de velar por él no será otra cosa que “colegio” (co + legere), hermandad de lectores.

«La lectura es una operación, una habilidad, que capacita al individuo para alcanzar otras metas, sin que constituya un fin en sí misma. La lectura es un complejo proceso mediante el cual los símbolos impresos o escritos llegan a tener un significado. Inherente a la capacidad para leer, se halla la aptitud para comprender el significado, interpretar, evaluar, reflexionar y aprovechar lo que se lee» (Romera, J., 1992)

Para presentar el concepto de lectura que se va a tener en cuenta en esta investigación, voy a basarme en el testimonio histórico sobre la forma cómo se enseñaba a leer en la sociedad judía medieval, ya que este testimonio contiene varios aspectos significativos para una didáctica de la lectura que permita experimentar el proceso lector como *un acontecimiento vital*.

«En la sociedad judía medieval, el ritual de aprender a leer se celebraba con solemnidad. Durante la fiesta de Pentecostés, en la que se conmemora

la entrega a Moisés de las tablas de la Ley en el monte Sinaí, al niño que iba a ser iniciado se le cubría con un chal de oración y su padre lo llevaba a su maestro. Éste sentaba al niño en su regazo y le enseñaba una pizarra en la que estaban escritos el alfabeto hebreo, un pasaje de las escrituras y las palabras: “¡Ojalá sea la Torá tu ocupación!” El maestro leía en voz alta todas las palabras y el niño las repetía. Luego se untaba con miel la pizarra y el niño la lamía, asimilando así corporalmente las palabras sagradas. También se escribían versículos bíblicos en huevos cocidos ya pelados o en pastelitos de miel, que el niño comía después de leerle al maestro los versículos en voz alta» (Manguel, A., 1998, 91–92).

Este testimonio nos ofrece cinco aspectos que nos van a servir de ejes claves para sustentar teóricamente las acciones didácticas llevadas a efecto en esta investigación.

Estos aspectos son:

- La vivencia de la lectura como un acontecimiento solemne.
- La actitud y el conocimiento del maestro sobre lo que es leer.
- La calidad de los materiales de lectura que se leen.
- La lectura implica la recuperación de nuestra propia voz.
- La lectura implica una asimilación personal.

1.2. CONCEPTO DE LECTURA Y FUNCIONES COMPRENDIDAS.

Como afirma Roland Barthes, el término «leer» es una palabra eminentemente significativa, llena de matices variados. Así, leer, se puede entender como referido a «textos, imágenes, objetos, gestos, rostros, paisajes...». La enorme variedad de posibilidades semánticas de este término abarca el campo de la comunicación humana. Así, leer, vendría a constituir una actividad eminentemente comunicativa y de carácter fundamentalmente receptivo. A través de la lectura (de rostros, paisajes, textos...) captamos el contenido de mensajes que se pueden transmitir con utilización de los más diversos medios.

Nos encontramos pues, ante una actividad, la lectura, eminentemente compleja, en la que se dan diversidad de funciones orgánicas y psicológicas y en la que parece posible determinar como factores más significativos:

- Una identificación e interpretación de los signos gráficos.
- Una comprensión y reflexión sobre sus significados.

- Una interpretación personal de dichos significados.

«Se da entre los investigadores del acto lector una marcada tendencia a diferenciar entre funciones centradas en la percepción, discriminación y combinaciones de los signos escritos, lo que suele denominarse como “descifrado” y por otra parte, el conjunto de funciones centradas más en la comprensión, reflexión, etc. sobre los contenidos o mensajes transmitidos a través de los signos». (Rosales, C., 1987, 81 a 83)

Del análisis de los métodos citados, se desprende para los elementos de estudio (concepción de lectura, funciones implicadas y secuencias) los siguientes datos:

1. Saber leer es captar el sentido de las palabras después de la oralización.
2. Leer es descifrar lo escrito y lo hablado.
3. Saber leer es captar la significación del texto directamente.
4. Leer es fundamentalmente comprender el sentido de lo escrito.
5. Leer constituye un aspecto de la asimilación del lenguaje escrito y consiste fundamentalmente en formular hipótesis sobre la significación del texto.
6. Leer es una toma de información, es elegir qué información se busca.
7. Leer es una actividad individual que requiere un método personalizado en cuanto al momento de iniciación y al ritmo de progreso.
8. Saber leer no es sólo pasar del grafema (signo gráfico) al fonema (sonido), es comprender el sentido de lo que se lee (que en la lectura silenciosa no se pronuncia).
9. Leer no es solamente desarrollar hábitos mentales de decodificación y aumentar la velocidad, es también hacerse consciente de la naturaleza del texto a fin de interpretarlo de la manera más adecuada; la mejor lectura es leer, comprender e interpretar. En la actividad lectora se dan cuatro niveles:
 - a) Nivel perceptivo → Preparación para el desciframiento.
 - b) Nivel denotativo → Comprensión del mensaje.
 - c) Nivel asociativo o connotativo → Interpretación y enjuiciamiento.
 - d) Nivel intelectual → Situar el mensaje en el plano cultural.

1.3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN SU APRENDIZAJE.

● **Psicológicos.**

Traducir símbolos: leer es traducir símbolos escritos a palabras.

Reconocerlos: leer es comprender el significado literal e implícito de las palabras.

Reaccionar ante palabras: leer es reaccionar ante las ideas presentadas por las palabras.

● **Físico–Psicológicos.**

La salud general: es necesaria una observación sistemática de los niños.

Dominio cerebral: lateralidad (predominio de un hemisferio cerebral sobre el otro).

● **Físicos.**

Leer involucra, primeramente, ver la forma de los signos y una coordinación visual, lograda hacia el segundo año de vida pero conseguida maduramente hacia los 7 u 8 años, estando las capacidades visuales en relación con la comprensión mental.

1. La lectura como juego. (Leif, J. y Delay, J., 1971, 327 a 339)

Existe una manera de leer que consiste en puro juego: pedimos al libro “evasión”. La lectura como distracción es rara en el adolescente, que en ese caso lee poco, y sólo lo impuesto en la escuela.

2. La lectura, mezcla de juego y seriedad.

Otra manera de leer un juego y seriedad. Por un lado, el adolescente se apasiona por lo que lee y se deja llevar por el libro. Si el adolescente aprende sobre las cosas y el hombre algo verdadero y efectivo, es que se ha identificado con el autor. Esa identificación es relativa al momento de la lectura.

3. La lectura como actividad seria.

Aquí el lector se compromete, no es un pasatiempo. Esta fase es propia de la pubertad. ¿Cómo se presenta la lectura como actividad seria?

- a) Como proyección: el libro fue elegido y leído porque la historia y los personajes responden a las aspiraciones del lector. El sujeto lector se expresa en otro. Los adolescentes se convierten así en los lectores de sí mismos.
- b) Como eco: Esto se produce al final de la adolescencia, como recuerdos. Es el poder de la lectura de informar, de ser espacio para encuentros humanos. La liberación de la humanidad que el lector lleva en sí.
- c) Otras maneras de leer: Primero que se haya desarrollado el gusto por la lectura. Luego que el lector se encuentre ante su porvenir en actitud de espera activa, capaz de entender y acoger.

- d) Coexistencia de diversas maneras: Aunque unas maneras u otras puedan prevalecer en un momento o época determinada del sujeto, es raro que no coexistan todas al mismo tiempo.
- e) El paso de la proyección al eco es deseable: Es un paso muy realizable si se dan las condiciones expuestas.

1.4. DEFICIENCIAS EN LA LECTURA.

La lectura reviste tanta trascendencia que los niños que no saben leer son los desahuciados en la lectura. Aquéllos a quienes no les gusta leer deben ser sometidos a un proceso de aprendizaje especial. La ignorancia de la lectura constituye un grave problema porque, según afirma Austin, el niño se ve perjudicado de dos maneras:

- por la presencia de unas actitudes negativas frente al proceso de la lectura, lo que obstaculiza sus facultades.
- por verse privado de unas fuentes de información de un valor decisivo en su vida.

La problemática con que nos encontramos los profesores en lo concerniente al tema de la lectura, es sencillamente preocupante: pasividad y hasta, en ocasiones, rechazo a todo tipo de lecturas y de paso a la Literatura como asignatura. Pasividad y rechazo entre cuyas causas situaríamos al menos las siguientes:

Académicas:

- a) Teoricismo en la impartición de la asignatura de Lengua y Literatura. Ésta se sigue concibiendo, con demasiada frecuencia, como un *catálogo memorístico* de autores, como un cúmulo de palabras muertas, frías, estáticas, añadiéndose a esto, otras veces, un escaso conocimiento lector de las obras que la integran.
- b) Falta de conexión obra-vida. La obra escrita debiera entenderse como un ente conectado con la vida y la cultura que nos rodean.
- c) La Literatura debiera concebirse como una asignatura que emite un saber integrado en otros saberes: interdisciplinariedad. Planteamiento que está muy olvidado en las aulas, bien sea pro falta de tiempo, de costumbre, etcétera. La interdisciplinariedad puede contribuir a la ausencia de rechazo de la asignatura y a la presencia de un mayor interés lector.

Socioambientales:

Uno de los problemas más preocupantes con que nos encontramos los enseñantes es el hecho de que *en el medio familiar no se lee*. Las estadísticas que aparecen, con frecuencia, nos delatan como una sociedad de «pobres lectores iletrados». El medio más difundido para aprender y perfeccionar el vocabulario sigue siendo la lectura, pero lamentablemente muchas personas tienen hábitos que les impiden ser buenos lectores. A continuación ofrecemos algunas sugerencias para reconocer los errores cometidos y para leer mejor.

La mayoría de los alumnos tiene una velocidad lectora lenta. Mediante el ejercicio, la velocidad puede duplicarse. Si la velocidad media de un buen lector es de 300 palabras por minuto (cualquiera puede lograrla con un poco de práctica), le será fácil llegar en ocasiones a 1000 o bajar en otras a 200), ya que no se necesita leer con la misma velocidad un diario que un tomo de poesías.

1.5. CUALIDADES DE UNA BUENA LECTURA.

Entre las diversas cualidades que debe mostrar una buena lectura, hay que destacar:

- CLARIDAD en la percepción y pronunciación.
- TONALIDAD y ADAPTACIÓN: Consiste en acomodar el tono al contenido del texto.
- VELOCIDAD adecuada: Es la rapidez con que se emiten las palabras.

La velocidad lectora ha de estar en función del texto que se lea.

El buen lector es el que lee con inteligencia, haciendo distinción entre lo importante y lo secundario. Da cuenta de lo leído sin especial esfuerzo y de forma sintética.

2. IMPORTANCIA DE LA VOZ EN LA LECTURA. (Cuervo, M., 1998, 20 a 59)

2.1. NEUROFISIOLOGÍA DE LA VOZ.

La voz humana es el *instrumento* fundamental para comunicarnos. Cuantitativamente aventaja en importancia a la escritura, al gesto, a otros signos convencionales e incluso a la imagen que, sin el apoyo de la palabra, puede resultar ambigua. La voz es el vehículo del mensaje oral y su timbre es un *símbolo* personal a veces tan importante como la propia corporeidad. Se define mediante tres cualidades: *altura o tono, intensidad o volumen y timbre*.

Neurofisiológicamente, tres son también los órganos que intervienen principalmente en la voz:

- pulmones: proporcionan el flujo de aire;
- laringe: donde se forman los sonidos.
- boca/nariz: donde se modulan los sonidos.

La cantidad de aire espirado da a la voz su *intensidad* o volumen.

La caja de resonancia está conformada por tres cavidades: faringe, boca y fosas nasales. Estas cavidades son las determinantes fundamentales del *timbre* de cada persona.

2.2. SUGERENCIAS SOBRE LA VOZ.

El grupo se reúne y, en su primera sesión, intercambia puntos de vista acerca de la importancia de la voz. Puede servir como punto de partida del diálogo el texto elegido para la ocasión. Desde su lectura aflorarán nuevas opiniones sobre:

- la importancia de la voz como símbolo personal;
- la valoración de la voz en las relaciones interpersonales;
- la aceptación de la propia voz.

* Control de la respiración.

Todos respiramos pero pocos controlan su respiración. Para hablar, la espiración es fundamental. La fisiología de la respiración consta de dos tiempos (inspiración–espiración) que condicionan un movimiento doble en toda la caja torácica que repercute en el desplazamiento de huesos, músculos y órganos.

2.3. RESPIRACIÓN DIAFRAGMÁTICA.

* Relajación.

La respiración nos ayuda a controlar las emociones y, de esta forma, podemos relajarnos; aunque respirar y relajarse estén íntimamente relacionados, la verdadera relajación depende fundamentalmente de los músculos. Relajar nuestros músculos es siempre un interesante ejercicio previo a un acto de habla que resulte dificultoso (conferencia, actuación teatral...).

* Colocación de la voz.

Un consejo que suele darse para colocar la voz y recobrar el tono personal procede del canto; tarareando se va descendiendo en la escala hasta alcanzar la nota más baja. Desde ella, equivalente a un Do, se suben dos tonos y medio (es decir, se canta Re, Mi, Fa) y ese es nuestro tono normal de voz. Si ensayamos este método práctico nos convenceremos de que normalmente hablamos en un tono más alto, con lo que perjudicamos nuestras posibilidades.

*** Modulación y entonación.**

La entonación y modulación no sólo tienen importancia estética; a veces son imprescindibles para que el mensaje se comprenda correctamente. La entonación en el lenguaje oral equivale a la puntuación en el lenguaje escrito. Simplificando, en el idioma castellano podríamos distinguir tres clases de oraciones: enunciativas, interrogativas y exclamativas.

La entonación de una frase enunciativa comprende una fase ascendente (muy breve, hasta el primer acento) el mantenimiento del tono y una bajada (también breve, desde el último acento). Su esquema sería:

El maestro explicaba la lección a los alumnos

Las frases exclamativas, a no ser que sean periodos largos, mantienen el tono de voz uniforme. Representación:

¡No te entretengas en el camino!

Las interrogativas tienen dos posibles realizaciones, casi siempre dependiendo de la respuesta esperada. Cuando se pregunta esperando una contestación sencilla, ya sea afirmativa o negativa, entonaremos así:

¿Vienes con nosotros?

Si nuestra pregunta va a ser respondida mediante explicación, enumeración, etc., concluiremos de la siguiente forma:

¿Qué estáis haciendo?

¿Quiénes asistirán?

Pero el problema de la entonación es mucho más complicado de lo hasta aquí expuesto. En primer lugar, porque no nos expresamos únicamente con oraciones simples. Además, porque influye el carácter; las personas inquietas, extravertidas, coléricas... utilizan formas de entonación más variadas que las de carácter indolente o flemático. Influye asimismo la edad; los niños hablan con inflexiones más vivas que los ancianos. Y por último, en una misma persona, los matices emocionales o mentales van a determinar su expresión (temor, desprecio, duda, alegría, súplica, ansiedad...); un enfermo o deprimido entonará con mayor suavidad y monotonía.

Por todas estas circunstancias los consejos sobre correcta entonación no pueden aceptarse como definitivos sino meramente orientativos. Al hablar utilizando párrafos largos deberemos realzar la

unidad de los *grupos fónicos* (porción de discurso comprendida entre dos pausas) cuya entonación más habitual puede esquematizarse en una de las tres fórmulas siguientes:

1

2

3

Volviendo a la equivalencia con el lenguaje escrito las pausas del hablado serían: elevando el tono (interrogante ?, coma ,), manteniéndolo (admiración !, puntos suspensivos ..., dos puntos : o descendiendo (punto ., interrogante ?, dos puntos : , punto y coma ; coma ,).

Dentro de un párrafo enunciativo las curvas de entonación normal pueden ser:

Pero variarán si se trata de enumeraciones o si se intercalan paréntesis:

Pude ver tres monedas, varias medallas, bastantes llaveros.

Asistí a la reunión (tú bien lo sabes) con poca esperanza.

En las oraciones interrogativas con frases subordinadas o grupos fónicos añadidos varía algo el esquema propio de las preguntas, ya explicado; la inflexión final sólo aparece en el último grupo:

¿Regresarás pronto o te quedarás algunos días?

¿Querría usted acompañarme, doña Francisca?

*** Vocalización y dicción.**

Desde pequeños hemos aprendido la pronunciación mediante imitación y lo que ahora pretendemos es insistir en la importancia de expresarnos con claridad, intentando mejorar la dicción y corregir algunos errores bastante frecuentes.

*** Higiene de la voz.**

Antes de hablar o leer en público no debemos fumar, ni beber alcohol, ni comer demasiado, ya que se irrita la garganta y se altera la respiración.

3. LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO. (Saavedra, J.J., 1988, 41 a 47)

Desde una lectura comprensiva podemos encontrar: párrafos fundamentales, párrafos de enlace y párrafos de excepción.

– **Párrafos fundamentales** son los que encierran de un modo general el pensamiento del autor. Se caracterizan por contener una “síntesis” de tipo general y se encuentran en la llamada **frase principal**. Ésta inicia el párrafo o lo termina o se acomoda al centro; depende de cómo el autor explique su idea.

– **Párrafos enlace** son los que preparan el camino al párrafo fundamental. Unen y relacionan las ideas complementarias, que afirman la principal.

– **Párrafos excepción**. Como su nombre indica, responden a las necesidades poco frecuentes. Pueden aparecer por el simple corte de un párrafo demasiado largo o configurar otro que no lleva el propósito de presentar ninguna idea.

La frase principal situada en el párrafo fundamental encierra la **idea central** que presidirá el contenido del tema de que se trate. Las otras frases se subordinan, la preceden o la continúan. Para descubrir la frase principal de los libros expositivos, la mejor guía es el título del tema o subtema que el autor desarrolla. Dentro de estas frases hay palabras “clave”, son palabras que el autor emplea frecuentemente para expresar sus ideas respecto del tema de su especialidad.

3.1. QUÉ PODEMOS HACER LOS PROFESORES POR LOS ALUMNOS.

Estimamos que en este campo, como en tantos otros sobre técnicas de trabajo intelectual, el profesor puede realizar una verdadera tarea formativa. En este caso concreto:

1º) Determinar a qué grupo lector pertenecen sus alumnos: El lector labial no podrá pasar la barrera de las 140/160 p/m de lectura mecánica, por la razón de que es muy difícil que alguien pueda hablar a más de 125 p/m.

El lector auditivo no suele sobrepasar la barrera de las 350 p/m. Los lectores visuales pueden, con entrenamiento, leer a cualquier velocidad, con un tope de 1000/1200 p/m.

2º) Conocer los errores físicos que retrasan y entorpecen la lectura física, como:

- La lectura deletreante, que requiere la repetición de las palabras en voz alta, en las que tropieza continuamente. Deberá evitarse a toda costa que este tipo de alumno-lector mueva los labios, haciéndole morder, incluso, un bolígrafo o saborear un caramelo mientras lee si es preciso.

- La lectura subvocalizadora, en la que no se pronuncian las palabras en voz alta, se pronuncian mentalmente, apoyándose en las palabras concretas para llegar a las ideas. Este defecto se suele detectar por el movimiento casi imperceptible de la glotis.
- La lectura intermitente, en la que los ojos se detienen más de cuatro veces por línea normal.
- La lectura progresiva, en la que el lector retrocede dentro de cada línea para asegurarse el sentido.

3º) A la vista de lo anterior, podemos proponer a los alumnos toda una serie de ejercicios encaminados a disminuir el número de fijaciones de los ojos por línea.

- a) Aplicar el cuestionario correspondiente a cada texto y sumar los porcentajes parciales correspondientes a las respuestas acertadas. Se considera normal una comprensión oscilante entre el 40 por 100.

Siguiendo con el ejemplo anterior, imaginémosnos que la comprensión en el mismo texto ha sido del 80 por 100.

- b) Relacionar la velocidad (= V) y la comprensión (= C) para hallar el rendimiento (= R), aplicando la fórmula:

$$R = \frac{V \times C\%}{100}$$

o sea:

$$R = \frac{110 \times 80}{100} = \frac{8800}{100} = 88$$

La división por 100 trata únicamente que R no aparezca expresado en grandes cifras. Está claro, por otro lado, que el rendimiento máximo sólo puede alcanzar a ser igual al número de palabras/minuto.

- c) Realizar el mismo ejercicio con todos los textos seleccionados.
- d) Hallados la velocidad, la comprensión y el rendimiento en los 5/6 textos, obténgase, por fin, la velocidad media, la comprensión media y el rendimiento medio.

3.2. TÉCNICAS DE LECTURA.

A) Existen varias técnicas ligadas muchas veces a niveles educativos distintos.

Detengámonos, no obstante, en las técnicas denominadas “2L. 2S. 2R.” y “PQRST”.

- 1) La técnica “2L. 2S. 2R.”, es eminentemente válida a nivel elemental:

- L₁ implica una primera lectura, total y rápida: una visión panorámica del tema.
- L₂ equivale a una reflexiva, tratando de hallar las ideas esenciales del texto.
- S₁ significa subrayado de las ideas fundamentales y de las subordinadas a éstas.
- S₂ viene dado por S₁, y consiste en la síntesis de las ideas fundamentales subrayadas, dándoles sentido y ensamblándolas adecuadamente.
- R indica la recitación de la síntesis efectuada en S, pero por fragmentos, es decir, parcialmente.
- R constituye un repaso general o total del tema entero a estudiar.

2) A nivel superior.

La técnica del “PQRST” requiere mayor cantidad de tiempo, y gran disciplina personal respecto a la forma corriente de leer.

De manera muy condensada diremos que los cinco momentos de la técnica son los siguientes:

- “P” requiere efectuar una visión general del texto, de manera rápida, revisando los títulos, subtítulos, los mapas, diagramas, fotografías, los posibles resúmenes, etc..., tratando de conocer someramente el tema. Si el texto careciera de estos asideros, léanse frases, palabras y oraciones clave, generalmente insertas en el primero y último párrafo.
- “Q” supone la formulación de preguntas al texto sobre cuáles son sus ideas esenciales. Los tradicionales “quién”, “qué” y “por qué” son llaves válidas para hacer hablar al texto. Cuando se lee de cara a la preparación de un examen, nos daremos cuenta que muchas de las palabras así formuladas en esta segunda fase suelen coincidir con las cuestiones del mismo.
- “R” implica leer activamente, pero buscando las ideas, los hechos y los significados, nunca las palabras. Se impone ahora el subrayado, lo cual reacciona asimismo el dominio de esa técnica.
- “S” consiste en repetir oralmente, con palabras propias, la esencia del mensaje, reconvirtiendo el esquema conceptual del autor en nuestro propio esquema.

Este momento de la lectura se puede perpetuar por escrito, puesto que subrayado y comprendido al texto, nos lleva directamente a la comprensión de la lectura.

B) El método “PRD”.

P significa “previsión”; R, “recorrido”, y D, “decisión”.

Previsión: Antes de iniciar la lectura, el lector se pregunta qué puede esperar del tema, echa una mirada para ver qué contiene el libro y cómo está estructurado, o se pregunta qué puede decir él mismo

del asunto: quizás, incluso, “empiece” el libro por atrás y lea primeramente el resumen o la tabla del contenido. Todo esto se llama previsión.

Recorrido: Durante el recorrido, al buen lector no le basta el prefacio, el índice o el resumen, quiere tener una idea general de lo que va a leer. Para tal fin recorre la introducción y el primero o los dos primeros párrafos; luego lee la primera oración de cada párrafo (los tratados bien escritos suelen iniciarse con un enunciado que expresa las principales ideas) y, finalmente, el último o los dos últimos párrafos. De esta suerte obtendrá un cuadro sinóptico de todo el libro.

Decisión: Antes de comenzar la lectura, el buen lector sabe más o menos qué puede esperarse o cuáles son los pasajes que quiere estudiar más detenidamente. Entonces puede decidir si leerá o no el artículo o el libro y qué partes leerá. Ya sabe si el material cumple con sus expectativas o si contiene lo que él busca.

3.3. SUGERENCIAS DE TRABAJO PARA LOS ALUMNOS.

En una clase podemos hacer las siguientes sugerencias:

- a) Mide tu velocidad lectora según nuestra descripción.
- b) Hemos enumerado algunos vicios de lectura. ¿Cuáles son? Si no los recuerdas vuelve a leer el párrafo.
- c) Considera cuál es tu propio vicio de lectura e inicia tu ejercitación para eliminarlo.
- d) Para discutir en grupo ¿hay otros vicios de lectura? Cada uno puede hablar de su propio método de lectura.
- e) Amplía tu ángulo visual: toma un diario con columnas estrechas y con el lápiz traza una línea de arriba abajo por el centro de una columna. Deslizandó la mirada sobre esta línea tienes que abarcar un renglón entero; en caso contrario, practica primero con una columna más estrecha y amplía paulatinamente el ángulo visual pasando a columnas más anchas.

3.4. CUADRO PARA CALCULAR LA VELOCIDAD LECTORA.

Entrando con el número de palabras del texto (primera línea horizontal), y con el número de minutos empleado (primera columna vertical), en la intersección de ambas se obtendrá el número de palabras por minuto.

Nº de minutos Empleados	Número de palabras del texto												
	250	300	350	400	450	500	550	600	650	700	800	900	1000
1 m.	250	300	350	400	450	500	550	600	650	700	800	900	1000
1m. 15 s.	200	240	280	320	360	400	440	480	520	560	640	720	800
1m. 30 s.	167	200	23	287	300	330	366	400	433	460	530	600	667
1 m. 45 s.	134	170	198	228	256	285	313	340	368	400	452	512	572
2 m.	125	150	175	200	225	250	275	300	325	350	400	450	500
2 m. 15 s.	110	133	155	178	200	225	247	265	287	310	355	400	444
2 m. 30 s.	100	120	140	160	180	200	220	240	260	280	320	360	400
2 m. 45 s.	90	110	128	146	165	180	200	218	247	255	290	325	364
3 m.	83	100	117	133	140	165	182	200	217	232	265	300	333
3 m. 15 s.	77	92	107	123	138	155	170	185	200	215	245	275	308
3 m. 30 s.	71	85	100	114	130	145	157	170	185	200	230	256	285
3 m. 45 s.	67	80	93	106	120	135	148	160	173	185	215	240	26
4 m.	57	75	82	100	107	125	132	150	157	175	200	225	250
5 m.	50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	160	180	200

3.5. ASPECTOS PARA TENER EN CUENTA EN LA LECTURA.

“Mirar encima de la línea, no a la línea”.

“Leer más rápido es reducir el número de fijación”.

“Combinar el 1 y el 2: más palabras con el mismo esfuerzo”.

“Cansancio progresivo al ir leyendo. Bajada el n.º de p/m. Bajar el libro y mirar a lo lejos y aprovechar salidas al campo”.

Posición del libro: Perpendicular a la mirada; uso de atril, especialmente en trabajos o al consultar.

– **LECTURA: Principios básicos.**

A) Lo que no se debe hacer.

- a) Realizar más de 2 ó 3 fijaciones por línea.
- b) Captar una sola palabra por fijación.
- c) Detenerse en las fijaciones.
- d) Hacer frecuentes movimientos regresivos con los ojos.
- e) Vocalizar (bisbiseo).
- f) Subvocalizar: leer a la misma velocidad que se habla.
- g) Leer en voz alta para poder enterarse de algo.
- h) Apoyar el dedo, un lápiz, una regla, etc.

B) Uso educativo de la lectura.

Como todo instrumento, la lectura ha de utilizarse de una manera precisa en la escuela y en casa:

- 1º. Seleccionando los libros que se ponen en manos de los niños.
- 2º. Orientando la lectura a través de distintos procedimientos.
- 3º. Graduando los libros según la edad.

ORIENTACIONES DE DESARROLLO (prácticos).

1. Es importante incidir en apreciaciones positivas que mejoren el autoconcepto y la autoestima, especialmente en el contexto de las intervenciones públicas en presencia de compañeros.
2. Utilizar como palanca hacia la motivación la contribución que desde el plan se realiza a otras áreas al usar como material de referencia las lecturas recomendadas. Así, podría ser interesante tomar como material de lectura autónoma la de los textos ya recomendados en otras asignaturas. Aportar textos significativos.
3. Informar a los padres a comienzo de curso de objetivos y el resultado de la evaluación inicial de su hijo para que puedan colaborar a incrementar este nivel, proponiendo que ensayen para desarrollar la velocidad lectora, u otras técnicas un poco más lúdicas como grabar para corregir errores,... Esta retroalimentación puede ser beneficiosa para todos.
4. Es conveniente que los estudiantes se sitúen en la complejidad de la lectura, las diferentes modalidades y formas de leer. Se debe evitar la monotonía en tareas y actividades.
 - Variedad en técnicas: Cronolecciones, oralidad, dicción, respiración, etc... que mejoren la mecánica lectora.
 - Variedad en enfoques: Dinamización de textos, recreación, sonorización...
5. Conviene integrar en todas las sesiones un periodo de animación lectora, comentario de textos leídos.

C) Dificultades que ofrece la lectura.

El aprendizaje de una mecánica de lectura es ciertamente complicado y más complicada aún la formación de un gusto literario.

Hay que situar la lectura entre las otras actividades educativas –el estudio, el juego, el trato con los amigos, etc.–, considerándola como parte de la realidad vital del estudiante.

D) Objetivos que se consiguen con la lectura.

El alumno debe conocer lo que conseguirá siendo un buen lector:

- Enriquecerás considerablemente tu vocabulario.
- Desarrollar la imaginación y la creatividad.
- Expresarse mejor.
- Tener tus propias ideas.
- Conocer historias del pasado y adelantarte a situaciones futuras.
- Admirar la belleza de las cosas, paisajes, personas, lugares...
- Facilitará un estudio agradable y eficaz.

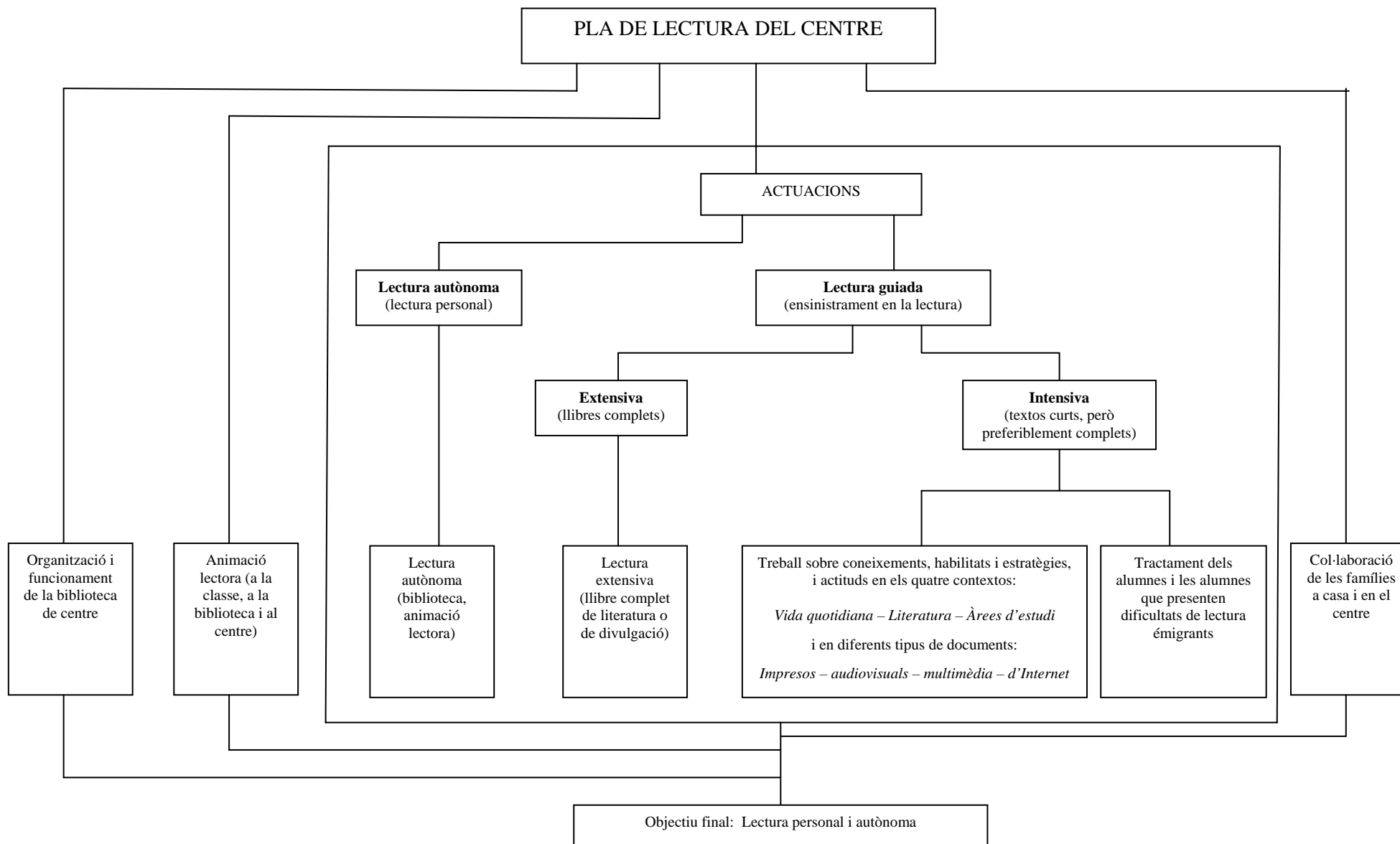
OBJETIVOS TENDENCIA (Finalidad):

0. ATENDER A UNA FINALIDAD ÚLTIMA DE FORMAR FUTUROS LECTORES

1. Los estudiantes desarrollarán las capacidades lectoras requeridas por las diferentes modalidades, distintos niveles, géneros y posibles registros lectores: Búsqueda, comprensividad, estudio...
2. Los estudiantes leerán oralmente con corrección y con la entonación determinada por los signos gramaticales en ambas lenguas vehiculares.
3. El aprecio del hábito de la lectura, sus valores culturales y estéticos orientará y formarán parte del bagaje cultural y educativo de los jóvenes, impulsando su imaginación y creatividad. Sin olvidar su papel esencial en el divertimento.
4. Se pretende integrar la animación lectora en la vida del centro.

OBJETIVOS OPERATIVOS (Evaluables):

1. El estudiante incrementará de forma apreciable su velocidad lectora.
2. Los alumnos serán capaces de comprender las informaciones básicas de diferentes tipologías de textos, incluyendo su vocabulario.
3. Se alcanzará una mejora de la lectura oral pública.
4. Se normalizará la lectura semanal de textos gramáticos y otros tipos.
5. Utilización de recursos bibliográficos públicos y de la sociedad en general.



4. EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN A LA LECTURA.

(Apuntes de Educación, 1992)

Hay tres modelos explicativos sobre el proceso de aprendizaje lector:

- **Modelo ascendente.**
- **Modelo descendente.**
- **Modelo interactivo:** Ni sólo el texto, ni sólo el lector. El logro de la significación verbal que intentamos a través de la grafía se produce a mitad de camino entre la actividad del sujeto y las señales incitadoras del texto.

Consecuentes con esta interpretación de la lectura como conjunto de operaciones cognitivas activadas por un texto, como “construcción”, nos es obligado precisar cómo se produce la conjunción de ambos factores, puesto que de ella dependerá nuestro papel de mediadores entre el niño y el libro. Intentaremos hacerlo en los artículos que siguen.

4.1. CÓMO INCITAR Y MOTIVAR AL ALUMNO–A.

Crearemos lectores si previamente hemos originado y luego alentado esa actitud que llamamos curiosidad, apetencia, fantasía y, más tarde, voracidad.

Se trata, ciertamente, de una actitud compleja, toda vez que es producto de una suma de factores de muy diversa índole:

- Factores de estricta curiosidad cognitiva.
- Estímulos afectivos y volitivos.
- La tradición socio–cultural, en la que juega un papel preponderante la influencia del familiar.
- Pero cuentan, además, causas netamente escolares, en los que nuestra intervención no sólo es posible, sino necesaria.

Podríamos dividir nuestras posibilidades de intervención en dos grandes apartados:

- Actividades encaminadas a crear las condiciones cognitivas sobre las que se asentará luego la información del texto.
- Actividades destinadas a promover un clima afectivo y volitivo que haga “predictible” y necesaria la lectura.

Enumeremos ya estas actividades:

- Creación/refuerzo de los “esquemas conceptuales”. Dada la penuria léxica de nuestros alumnos, es imprescindible hacer un vaciado de aquellas palabras cuyo peso semántico en el texto será pertinente no sólo para su comprensión correcta, sino, además, fluida.

- El debate. Es una técnica especialmente indicada para los relatos llamados de formación y los que tienen una fuerte carga ideológica.
- Existen otras posibilidades para disponer conceptualmente a la lectura tanto en el ámbito académico como fuera de él. Por lo que respecta al ámbito académico, se trata de aprovechar la inercia creada en el tratamiento de determinadas unidades didácticas: muchas son las obras literarias relacionadas con la Historia, la Religión, las Ciencias Naturales...; igualmente determinados conflictos y situaciones de la vida escolar, una noticia periodística, una excursión, la visita a un museo...
- Ocasionalmente es de utilidad el apoyo de la imagen.

*Las actividades preparatorias
introducen factores
conceptuales y volitivos*

Montajes audiovisuales con las ilustraciones de algunos cuentos.

- Uno de los más eficaces medios para intensificar el fondo de la biblioteca del aula es la exposición en clase por parte de los propios alumnos de las impresiones recibidas en sus lecturas.

Además del debate previo mencionado, actividades con elementos periféricos de la obra:

- Escribir un telegrama del autor.
- Dibujar su retrato imaginario.
- Cantar su vida en aleluyas.
- Dibujar/escribir caligramas...

4.2. INTERVENCIÓN DURANTE LA LECTURA.

• Los dos movimientos en la interacción de un texto.

Dos son los movimientos que se producen en la interacción con un texto. El primer movimiento hace fluir la lectura mediante la creación de hipótesis: la capacidad de asociación lógica, la imaginación o la simple intuición “avanzan” el texto hacia su fin.

El segundo movimiento tiene, por el contrario, un ritmo retardatario (en ocasiones se manifiesta materialmente con la relectura de frases o párrafos anteriores) con el objeto de que la memoria y la inteligencia crítica puedan procesar la información suministrada, esto es, establecer las conexiones lógico-causales, cronológicas, espaciales... que vertebran el texto.

Para que ambos movimientos puedan tener lugar, es preciso tener asimiladas e interiorizadas unas estructuras textuales concretas.

Predisponer a la lectura es, entre otras cosas, familiarizar al niño con nuevos esquemas, habilitarle para la percepción de organizaciones progresivamente más complejas del lenguaje.

● **Posibles recursos de intervención didáctica.**

Existen multitud de recursos para acometer esta tarea.

Una forma fácil y utilísima consiste en servirse de la imagen para facilitar el procesamiento y reforzar esquemas textuales.

Parecido es el procedimiento de reducir una historia (un cuento tradicional, por ejemplo) a aleluyas de ciego. Sobre un gran cartel o franelograma se montan las reproducciones, algo más ampliadas, de los dibujos o viñetas y se construyen luego los pareados o limeriks correspondientes.

Estos montajes con las ilustraciones pueden servir también como ejercicio anticipatorio de la lectura. Se trata de que a partir de unas claves dadas por el profesor (por ejemplo, la presentación de personajes y situaciones) y a la vista de algunas de las viñetas elegidas, el alumno imagine una historia que más tarde confrontará con la escrita.

Son variados los ejercicios que puede hacerse sobre la cohesión de párrafos. He aquí algunos:

- Desordenar los párrafos para que el alumno reconstruya luego su secuencia correcta.
- Omitir al principio, en el medio o al final de un relato un párrafo para su reconstrucción posterior (Puede hacerse también con poemas y tramas).
- Dar varios inicio o finales para su elección, elección que posteriormente el alumno ha de justificar.
- Parcelar determinados relatos para aventurar hipótesis sobre lo que va a suceder en el episodio siguiente.
- Determinada la estructura de un texto, inventar otra posible.
- Alterar los elementos estructurales de un relato: “¿Qué hubiera pasado si...?”. Con el dominio de las estructuras de V. Propp pueden efectuarse múltiples y curiosas alteraciones en los cuentos tradicionales.

4.3. REFORZAR DESPUÉS DE LA LECTURA.

● **El libro-fórum y el taller de textos.**

Pues bien, varias son las posibilidades de intervención de que disponemos para hacer posible esta fase reflexiva y para transformar la experiencia estética en un bien compartido.

- **El libro–fórum.**

El primer atributo que singulariza el libro–fórum es su carácter de actividad colectiva. Se trata de compartir las sugerencias percibidas en el acto individual de la lectura con los demás “co-legas”.

La forma más habitual es la del coloquio sobre un guión confeccionado por el “moderador” y a veces pasado previamente a los asistentes para canalizar sus aportaciones –la vida real de cada lector–. Pongo un ejemplo: tras considerar los diferentes motivos temáticos de los *Cuentos del Conde Lucanor*, dos preguntas: 1ª “¿Son o no inmorales los cuentos de D. Juan Manuel?”, o la 2ª “¿Dónde se recomendaría más su lectura: en un país capitalista o en uno comunista?”.

Otra fórmula de interés para “re-crear” el texto es la alteración de estructuras narrativas o atributos de los personajes. Así, por ejemplo, cabe preguntarse: “¿Qué hubiera pasado si el molinero de *El sombrero de tres picos* hubiera sido un garrido mozo en lugar de ese espantajo que nos coloca Alarcón?”

Y ya que hablamos de alteraciones textuales, una manera de “acercar”, por ejemplo, la honda temática del Lazarillo a la sensibilidad de nuestros adolescentes podría consistir en desplazar a Lázaro González Pérez hasta nuestros días para verle casado con la amante de un político en lugar de con la barragana de un cura.

Cabe en algunas obras imaginar un nuevo personaje para ver desde distinta óptica a los protagonistas.

5. OTRAS ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN A LA LECTURA CREATIVA.

5.1. LA BIBLIOTECA ESCOLAR.

La escuela aparece, y el tema por ser manido no es por ello menos importante, como el organismo más directamente responsable para “formar lectores” (lectores de libros, de prensa,...), y, sin olvidarnos del papel de la familia (fundamental en los primeros niveles) y de la sociedad (que ayudará con una red eficaz de bibliotecas municipales y públicas) la escuela, efectivamente, asume o debe asumir un rol importante en la formación lectora de nuestros niños y jóvenes.

La cuestión latente es ¿cómo formar lectores?... y a veces (no siempre) se olvida que por encima de los juegos, de las técnicas, de las “movidas librescas” tenemos un recurso en la escuela, creo, por experiencia, el medio más eficaz de animación lectora: la Biblioteca Escolar.

- **“Motor” de animación.**

La Biblioteca Escolar, con toda su problemática y carencias (de tipo material y administrativo) aparece, desde mi punto de vista, como el medio más eficaz de animación en nuestras escuelas (urbanas o rurales).

Una Biblioteca entendida desde la perspectiva de “motor” dejará de ser «almacén de libros» para pasar a ser protagonista en los Centros, deberá ser organizada antes de su puesta en funcionamiento y asumir que la labor va a realizarse desde el voluntarismo y el horario extraescolar. Podíamos plantearnos la dinamización de la Biblioteca Escolar y dotarla de fuerza propia para ir a buscar lectores y no tener que esperarlos.

Recursos de dinamización que pasan por la ambientación de la sala, la edición de circulares informativas y guías de lectura desde la Biblioteca, la exposición en el “Tablón de Biblioteca” de novedades o temáticas específicas, la disposición del local a ser lugar de encuentro en actividades lectoras del Centro como “la hora del cuento”, fórum o coloquios, participación activa y fundamental en “Semanas del Libro” o «Jornadas de animación lectora», marco de exposiciones temporales y encuentros de autor.

5.2. LA REVISTA O BOLETÍN LITERARIO.

O ¿por qué no? Lanzarnos a la edición de un Boletín informativo donde tengan cabida las críticas de los chicos y chicas, los libros recomendados, el análisis de autores o colecciones, los juegos y concursos, las guías de lectura temáticas,... un Boletín que en nuestro Centro se plasma en una Revista literaria bianual; fruto de un concurso literario anual, y en una Revista con diversas secciones «El Bac», Trimestral.

Las secciones más o menos fijas podrían ser:

- *Informa*: trata un tema monográfico, suele ser el editorial del Boletín y desde sus líneas cuenta en tono cordial a todos sus amigos y amigas del colegio el tema que trata el número que tienen en sus manos.
- *Descubriendo en la Biblioteca*: sección que informa de novedades o rincones escondidos de la Biblioteca que no han sido descubiertos y que son interesantes.
- *Autor*: apuntes de su vida y obra, en entrevista exclusiva.
- *Una colección*: análisis de una colección concreta, sus características y los fondos que de ella dispone la Biblioteca.
- *El recomendado*: crítica de un libro especialmente aconsejado.
- *El concurso*: sección fija en todos los números, gira en torno a ilustraciones, personajes, juegos de pistas con libros, etc., tiene como premio, naturalmente, un libro seleccionado por los ganadores.
- *Guías de lectura*: de un tema concreto y específico: animales, literatura no sexista, literatura por la paz, libros poéticos,... se reseñan los libros que se encuentran en depósito.
- *Leído en prensa*: recortes alusivos al mundo del libro infantil y juvenil.
- *Best-seller*: libros y autores más leídos en el curso anterior detallados por niveles y ciclos.

- *Crítica*: reseñas y críticas de libros, realizadas por los propios chavales.

5.3. OTRAS ESTRATEGIAS.

- Visitar exposiciones bibliográficas, literarias, etc.
- Acudir a encuentros que con frecuencia tienen los autores más conocidos con estudiantes. (Conferencias, charlas, presentación de libros, ferias...).
- Crear clubes de amigos de la lectura. (Literatura, prensa, revistas, cómics).
- Acudir con frecuencia a las bibliotecas, hemerotecas,...
- Elaborar fichas de los libros leídos.
- Visitar páginas especializadas de Internet.

Clubeselectura.com, la página web para los amantes de la animación a la lectura.

Clubeselectura.com es una página *web* promovida por la periodista y escritora granadina Cecilia Monllor con la colaboración del MECD. Además de un directorio de toda España y de bastantes partes del mundo de clubes de lectura, la página ofrece la posibilidad de conocer las experiencias de autores literarios o gentes relacionadas con el mundo de la lectura. Asimismo, los internautas podrán participar con la publicación en la *web* de sus propias creaciones literarias o acceder a secciones de novedades e históricos.

6. LA LECTURA COMPRESIVA DE TEXTOS LITERARIOS EN LA E.S.O. (*Apuntes de Educación, 1989*).

La lectura es un proceso de efecto cambiante, de carácter dinámico entre texto y lector. Los signos del texto y sus estructuras adquieren su finalidad en cuanto son capaces de producir actos en cuyo desarrollo tiene lugar la traducción del texto en la conciencia del lector. Aquí se fundamenta la *creatividad* de la recepción lectora. Autor y lector participan del juego de la fantasía.

Cualquier producción literaria, poética, dramática o narrativa, se refiere a realidades que pertenecen o pueden pertenecer al repertorio social de conducta de sus posibles lectores y es capaz de producir actos que posibilitan la interpretación del mismo. Cuando el texto ofrece la posibilidad de activar nuestras capacidades, es cuando la acción comprensiva del lector entra en juego y cuando la lectura se convierte en placer. Si esto no se da, el texto se convierte en fuente de fracaso y de aburrimiento.

En el proceso de comprensión lectora del adolescente, los sucesivos descubrimientos personales –el yo, el otro y el mundo exterior– entran en conflicto con los efectos del arte, principalmente, con cuanto se refiere a la desritualización, por estar ésta muy por encima de la experiencia cotidiana.

ASPECTOS INTERESANTES PARA LA LECTURA COMPRENSIVA	
<i>Lógica discursiva</i>	<i>Lógica audiovisual</i>
<input type="checkbox"/> Actitud especulativa y conceptual. <input type="checkbox"/> Apoyatura en el discurso: – Lenguaje bien formulado. – Lenguaje simbólico. <input type="checkbox"/> Codifica y verifica. <input type="checkbox"/> Inmoviliza. No crea ni renueva. <input type="checkbox"/> Predominio de la deducción y relación de causalidad. <input type="checkbox"/> Necesidad de descubrir el razonamiento estético. <input type="checkbox"/> Reconquistar el valor de la imaginación y la afectividad.	<input type="checkbox"/> Proceso comprensivo por comparación. <input type="checkbox"/> Subrayado de semejanzas y diferencias. <input type="checkbox"/> Asocia situaciones y reelabora. <input type="checkbox"/> Percepción audiovisual: – Pluridimensional: ve y oye. – Asocia sonido, movimiento y color. <input type="checkbox"/> Reduce polisemia. <input type="checkbox"/> Predominio del sentimiento: sienten y después comprenden. <input type="checkbox"/> Armonía de relaciones. <input type="checkbox"/> Estética de la conexión. <input type="checkbox"/> Unidad experiencial.

El lector adolescente, en el acto de leer, demanda de la literatura una comunicación en la que pueda proyectar su yo, saciar su curiosidad, reformular sus inquietudes, vivenciar sus deseos, sus preocupaciones, su incipiente sentido crítico. Difícilmente se plantea el interés literario, la calidad estética que puede ofrecerle un texto.

En la descripción del personaje adolescente aparecen con frecuencia metáforas que aluden a las capacidades intelectuales de los mismos. Al adolescente le interesa el sentido de la palabra, de las cosas, del mundo que se esconde detrás del signo. El adolescente empieza a captar el concepto y se sorprende cuando lo formula con precisión, porque aún se siente atrapado por las formas sentimentales, los estados de ánimo, la incipiente cultura. La comunicación que se establece desde aquí posee una dimensión interpelante que provoca la mimesis, pero, al mismo tiempo, por la comunicación sensorial del lenguaje el lector adolescente intenta realizar una evasión real del mundo muy cercana a una aventura intelectual. Por tanto, conocimiento y evasión forman un todo armónico.

● **Comunicabilidad y valor literario, dos aspectos ineludibles.**

Para provocar o ayudar a la comprensión lectora en este periodo, le exigiría el libro, entre otros valores, la comunicabilidad y el buen hacer literario.

La comunicabilidad es importante. Y se juega en la forma y en el contenido. Por ello, el autor cuando escribe y el educador cuando elige, deben ser conscientes de varios aspectos entre los que destaco los siguientes:

- El lector es un niño y la obra debe adecuarse a ese terreno difícil, inquieto y variable de su edad.

- El texto recibido/leído por el niño va a influir en su visión del mundo, de la realidad.
- La receptividad y los sentimientos infantiles no permanecen vírgenes ante el impacto de una aventura leída.

• **Temática.**

El acercamiento al mundo psicológico del niño es importante pero no implica ningún condicionamiento insalvable para el autor a la hora de elegir el modo de expresión. El relato puede bascular hacia el realismo o hacia la fantasía, puesto que, en cierto sentido, la fantasía encubre una realidad expresada en imágenes y marco simbólico.

Para esta etapa encontramos diversidad de libros con temática muy aceptada por los niños, por tanto, con una gran comunicabilidad: libros de aventuras reales o fantásticas en las que los personajes emprenden hazañas atrevidas y peligrosas o son sumergidos en una realidad desconcertante e insólita unas veces debido a la fantasía del protagonista–niño, otras por la intromisión de elementos extraños.

Atractivo es, también, para estos lectores el tema de los descubrimientos acompañados de hechos legendarios o presentados desde la ficción histórica.

El mundo de los problemas sociales.

• **El personaje.**

El personaje, en la literatura para los niños y los adolescentes, tiene una dimensión didáctico–recreativa desde las situaciones en las que está inmerso. En muchos, predomina la lucha por conseguir y descubrir la propia identidad.

• **El lenguaje.**

El lenguaje debe ser fluido, directo y expresivo. Otro resorte es el uso del disparate, basado en el surrealismo y el absurdo.

• **El juego comunicativo de las técnicas literarias.**

Otro aspecto interesante que provoca un mayor interés lector y facilita la comprensión es el de las técnicas literarias. Me refiero concretamente al monólogo, a la alternancia narrativa y al género epistolar.

La alternancia real y vivencia, el doble plano, ofrece dos relatos simultáneos. La literatura para este ciclo entraña una sugerente dimensión dramática que puede originar el deseo de la representación de los mismos. Cuando se lleva a cabo, el lector–actor se sumerge en el mundo de la teatralidad, desarrolla la capacidad de diálogo, educa el gesto e, incluso, modula la voz.

● **Tonalidad emotiva.**

Aparece con frecuencia en esta literatura juvenil la derivación emotiva y abundan las palabras que tienen como función principal la de expresar una evaluación o comentario emotivo como son los adjetivos que cualifican.

El *factor evocación*, dada la capacidad denotativa y connotativa del adolescente, tiene, sobre la imaginación del que las recibe o pronuncia, un poder grande de recuerdo vivo y operante.

En el caso de dar salida a los efectos impetuosos, se usa, con bastante frecuencia, la hipérbole. La utilización del lenguaje hiperbólico tiene una presencia esencial en la literatura fantástica comprometiendo, en muchos casos como por ejemplo en el de M. Ende en *La historia interminable*, el núcleo central del relato. En esta dimensión hiperbólica suele utilizarse el proceso de la antítesis, principalmente emparentando opuestos.

También, dentro de los artificios está el uso del quiasmo.

La metáfora puede utilizarse también como artificio expresivo de sinonimia y polisemia, como escape de emociones intensas.

Por todo esto, el lenguaje metafórico se convierte en un potente catalizador de situaciones psicológicas, así, la costumbre que el lector audiovisualizado tiene de captar y consumir imágenes audiovisuales, puede dar paso a la formación de la imagen intelectual.

6.1. LECTURA TEATRAL.

Sin abandonar la escuela, detengámonos en el texto teatral para lectura y comentario. ¿Se lee suficiente teatro escuela? No, de manera rotunda no. La narrativa acapara el campo de la lectura. Y a pesar de todo, podemos sentirnos satisfechos porque casi se ha terminado con la trasnochada teoría de que el teatro es lectura complicada o abstrusa para el niño y se ha demostrado que le encanta leer teatro, porque es ágil, favorece su imaginación y le permite ejercerla más que con otras lecturas, es conciso y más próximo a lo audiovisual, que domina la mayor parte de sus actividades lúdicas.

Admitimos que se ha avanzado en este campo, pero con timidez. Aquí se produce una paradoja: el profesorado demanda el libro teatral, pero no lo incluye entre los que recomienda a sus alumnos. Por eso apenas se edita teatro infantil, porque no se vende. Al no venderse, los comerciales de las editoriales se le oponen. Priman los objetivos de ventas, que no niego que sean lógicos para la empresa privada. Sólo editoriales como Everest y CCS refuerzan su oferta teatral cuando las demás renuncian o enseñan su patita timoratamente al mercado. «¿Es que no existen un ministerio o unos gobiernos autónomos apoyando la edición con subvenciones, acaso esos apoyos no podrían fomentar selectiva o prioritariamente estas publicaciones marginadas?, ¿es que no existen miles de bibliotecas en nuestro país a las que dotar de un amplio fondo teatral?». (Almena, F., 2001, 37)

Parece difícil a estas alturas argumentar con razonamientos nuevos la conveniencia o inconveniencia de la novela juvenil. Diversos y actuales estudios nos dan cuenta de los motivos de su presencia en la escuela, de su aceptación por parte del profesorado, de su interés para la enseñanza literaria y de su empuje editorial. El déficit resultante de una comparación entre la novela o el cuento y el teatro es tan desolador como contemplar en una biblioteca pública, sección juvenil, el espacio dedicado a uno y otro género. Y ello a pesar de que el teatro goza de un cierto prestigio teórico como fuente de aprendizajes integrales. Sin embargo, el texto teatral específico, el escrito para esa franja de edad de la que hablamos, es denostado por algunas editoriales, premios o incluso algunos autores y teóricos, mientras el texto narrativo es reconocido.

Hoy, cuando parece reivindicarse y aceptarse la vuelta al texto teatral como motor de la teatralidad espectacular, sin renunciar a otros aspectos relacionados con las vanguardias, el escritor pensando en un público determinado debería dejar de ser marginado. Si hoy no se considera que leer una novela de Gómez Cerdá, por ejemplo, sea abdicar de otras enseñanzas consideradas canónicas o clásicas, por qué considerar que la existencia de ese teatro pueda poner en entredicho a autores contemporáneos, clásicos o actuales y no vehículo hacia ellos. ¿Por qué no fijarnos más en lo que supondría de suma de lecturas o representaciones que en la confrontación, creadora de fronteras absurdas?

Por otra parte, no debemos olvidar el componente literario del texto teatral. La Asociación de Autores de Teatro ha celebrado ya su cuarto Salón del Libro Teatral, en 2003 de carácter internacional. El lema utilizado para estos encuentros es “*el teatro también se lee*”. En este sentido, nuestra experiencia nos dice que a los alumnos y alumnas de secundaria les gusta leer teatro, especialmente cuando la experiencia lectora se relaciona con la experiencia creadora. Surge así un interés en los alumnos y alumnas por contrastar sus ideas sobre el texto que escriben con los textos que han escrito otros autores. Pero es que además, el texto teatral presenta algunas características que parecen conectar con los adolescentes. Por ejemplo:

- Su carácter conversacional y dialogado.
- Su configuración fragmentaria y sintética (por el condicionante de la representación teatral).
- La presencia de acotaciones, lejos de ser un obstáculo, puede potenciar la imaginación del alumnado, si somos capaces de transmitirle, aunque sea mínimamente, los códigos interpretativos. Al leer el texto, el alumno puede “ver” la representación. (*De Diego, M., 2004, 42 a 45*).

¿Por qué la lectura de textos teatrales puede animar a los jóvenes a leer? ¿Qué tiene el teatro que no tengan los otros libros? Para empezar, el género dramático tiene aspectos comunes con el relato: es una fábula donde unos personajes viven unas situaciones en un tiempo y en un espacio determinados. Así lo entiende Barthes cuando mantiene que el teatro es una forma de relato. Pero, a diferencia del autor narrativo, el autor dramático crea teniendo en mente una puesta en escena a la que remite multitud de referencias, mientras que para el novelista, por ejemplo, los acontecimientos no tienen esta ineludible exigencia de concreción.

Si los jóvenes aún quieren creer aquello de su autenticidad, si persiste el gusto por las emociones fuertes y sinceras, ¿cómo serán capaces de no identificarse con la intensidad, la verdad y la vida que el diálogo dramático conlleva? A partir de las lecturas teatrales, es posible abrir en nuestros centros de enseñanza todo un universo de actividades con las que el alumno, al mismo tiempo que desarrolla su creatividad y su comprensión, se acostumbra al trabajo en equipo.

«La lectura colectiva en voz alta (el tradicional teatro leído), mejor que la individual, resulta entretenida y enriquecedora. Requiere un esfuerzo de imaginación para recrear escenas y “ver” a los personajes, fundiendo “texto literario” y “texto espectacular”. Contribuye a la comprensión del texto, aumenta su expresividad oral y su capacidad de comunicación global.» (Tejerina, I., 1996, 25)

Los principios metodológicos de los que podemos partir. Características de la lectura teatral: (Bercebal, F., 2001)

- Deductiva, participativa, diferenciadora, lúdica, comprensiva, motivadora, activa.

El texto teatral no es un libro para leer; es una partitura, y la interpretan los actores, el director, los técnicos. Si un texto teatral es más fácil de leer que de ponerlo en escena, entonces no es un texto teatral; es un relato disfrazado de diálogo. El texto teatral dice mucho más de lo que se lee. Son registros, claves, lenguajes escénicos que no se reducen al literario. Leer teatro es descifrarlo, interpretarlo, reescribirlo con multitud de lenguajes y dárselo a un público para que lo vuelva a releer. El texto teatral es diferente al resto de géneros literarios. La mayoría de los textos teatrales no se diseñan siquiera para ser leídos a excepción de por un puñado de entusiastas.

El hecho de que Shakespeare, el más grande dramaturgo, pareciera relativamente desinteresado en la publicación de sus obras, debería ser una advertencia para todos aquellos que desean convertir los textos teatrales en literatura, para ser leídos antes que experimentados.

6.1.1. Elementos que animan a leer.

- **La historia, el argumento.**

Si alguien nos cuenta una historia, aunque sea de forma resumida, puede que nos atraiga la idea de conocerla hasta sus últimos detalles.

- **Un personaje.**

La historia puede ser una segunda parte, otra entrega o simplemente otra de las múltiples historias de personajes ya conocidos por el lector.

- **Un título.**

Esto es más difícil. Pero hay títulos muy buenos que, sin conocer la historia ni a su personaje, han atraído a más de un lector. El Teatro, es contar historias. Y para contarlas precisamos no sólo de texto sino de Espacio, Grupo, Cuerpo, Movimiento, Sonido, Voz, Acción Improvisada, Acción Interpretada. El texto escrito implica todas estas perspectivas y que desde cualquiera de ellas podremos animar a la lectura. Leer teatro es mucho más que leer. O, al menos, muy distinto a leer otros géneros, pues el texto teatral trasciende la lectura.

Vamos a proponer una serie de trabajos expresivos que nos van a encaminar a una actividad final cuya resolución está implícita en una lectura determinada.

- *Espacio.*

Empecemos pues por el **Espacio**. En todo texto existe, al menos, un espacio, si no varios o muchísimos espacios donde se desarrolla la acción o se sitúa lo expresado en el texto. Qué ocurriría si transformáramos el espacio y lo convirtiésemos en algo sugerente.

- *Grupo.*

Una segunda opción es el **Grupo**. El grupo real y el de cualquier historia. Existe grupo ¿Qué pasa si convertimos al grupo real en un colectivo distinto al que son en realidad?

- *Cuerpo y Movimiento.*

El **Cuerpo** y el **Movimiento**. ¡Qué multitud de opciones tiene el cuerpo! Y qué limitado está uno cuando no podemos moverlo. Vamos a intentar investigar sus posibilidades y trabajar después con él. (Por supuesto, con relación al cuerpo y a la Expresión Corporal hay multitud de posibilidades y propuestas).

– *Sonido y Voz.*

El **Sonido** y la **Voz** aparentemente son algo que no solemos apreciar de las obras escritas. Sin embargo, cuando leemos, todos nos creamos sonidos adecuados a nuestra lectura. No hay más que pensar en cuando a uno de nuestros héroes literarios lo llevan al cine, el teatro o la televisión y le ponen una voz que no es la que nosotros le ‘habíamos puesto’.

Es evidente que no sólo leemos, sino que oímos la obra literaria. ¿Qué pasaría si nos atrajera un sonido que definiera un texto y nos provocara el tener que buscarlo? Más aún, en teatro, los sonidos son esenciales para hacer crecer un texto.

Un simple ejercicio de motivación sería dejarles escuchar un sonido suficientemente sugerente y ofrecerles saber qué es, leyendo una obra.

Podemos proponer al grupo que intente realizar una atmósfera concreta, que nos llevará a un ambiente y una escena concreta de una obra concreta. Por ejemplo, un taller mecánico (una radio, chapa golpeada, motor de coche, un grito de llamada, un teléfono).

– *Acción improvisada.*

Partir de una **Acción Improvisada** puede parecer una de las cosas más fáciles pues, sólo se exige ‘echarle cara’ al asunto. Pasaríamos aquí a disertar sobre la necesidad de que, para poder pedir a una persona capacidad de improvisación hay que dotarle de herramientas y que esas herramientas se entrenan con una determinada dinámica y con un determinado desarrollo sumativo, etc., etc., etc...

Sin embargo, ciñámonos a contemplar la posibilidad de provocar la lectura de un texto partiendo del trabajo con acciones improvisadas.

Piensa cómo reaccionaría un extraterrestre ante una televisión o, más fácil aún, ¿cómo reaccionaría un nativo de una isla aislada en el Pacífico al encontrarse con un rascacielos, un ascensor, una vitrocerámica, freír un huevo, la tele...?

– *Acción interpretada.*

Cuando la acción improvisada se ensaya, se fija y se matiza hasta sus últimas consecuencias, aún dejando un margen a la improvisación, estamos hablando de **Acción Interpretada**. Este trabajo, el más propio de actores y directores, puede dar pie, obviamente, a historias. Pero podemos iniciar el desarrollo de estas historias desde elementos algo más sencillos.

6.1.2. Proceso de trabajo.

Esta es, sin duda, la forma dramática más fácil de llevar a cabo cuando no se dispongan de muchos medios y ni siquiera de escenario, para realizar una buena puesta en escena, y aunque requiera preparación lleva muchísimo menos tiempo que cualquier otro tipo de dramatización.

- *La obra.* La primera exigencia de un texto para ser presentado con esta técnica es la riqueza de su diálogo, dado que la falta de acción en la escena deberá ser suplida por el interés de un diálogo que por sí mismo sugiera movimientos y viva emoción. Contará asimismo con el mayor número posible de personajes que permita la intervención de muchos actores; esto fomentará la unión del grupo y favorecerá la colaboración de sus componentes.

La duración de la obra no deberá sobrepasar los cuarenta minutos, porque ello exigiría un gran esfuerzo de concentración.

- *Los actores–lectores.* Dado que sólo la voz debe traducir los sentimientos y las ideas de modo que los oyentes casi vean y sientan lo que los lectores estén pronunciando, la voz es el recurso fundamental que permitirá transmitir la totalidad del mensaje del texto.

- *Puesta en escena de la lectura dialogada.* Una primera tarea, será la elección de voces tras una serie de pruebas. Nunca serán distribuidos los papeles hasta que varios actores hayan leído. Y tras la elección de voces, se pasará a la primera “lectura de mesa”, apoyada posteriormente en las siguientes lecturas con todo el material de apoyo escénico, en este caso: efectos sonoros, iluminación y acaso algún detalle decorativo que sitúe la acción levemente.

- *Música y efectos sonoros.* Es el segundo elemento importante en este tipo de dramatizaciones. Por ello su elección requiere un estudio muy serio.

- *El narrador–presentador.* Por último hemos de fijarnos en el papel a desempeñar por un personaje clave en toda clase de lecturas.

El narrador deberá estar aislado, para que se diferencie bien su cometido de marcar el cambio de escenario, de tiempo y las entradas de lectores; también servirá para sugerir recuerdos, evocar el pasado o mencionar personajes no presentes y situar escenarios de acciones imposibles de representar en una lectura como guerras, viajes, etc.

Cabe sustituir al narrador por la proyección de diapositivas en algunos momentos oportunos de la lectura, o utilizar un títere como presentador. (*Miravalles, L., 1998, 120 a 122*)

El Profesor Tomás Motos (1999, 65 a 78) aporta sus propias estrategias de tratamiento didáctico de textos dramáticos.

«Para que un texto literario atraiga la atención del alumnado se requiere que su temática esté relacionada con los intereses y las experiencias propias de estas edades y que pueda ser tratado de manera que proporcione vivencias. Es decir, ha de ser dinamizado. El enfoque del teatro como un discurso significativo y el tratamiento de los textos con procedimientos de dinamización nos permiten contemplar una serie de tareas que el profesorado puede proponerse realizar en su práctica docente, con la finalidad de desarrollar la competencia literaria, lingüística y semiológica del alumnado y favorecer su acercamiento al teatro como hecho cultural.»

Sugerencias para leer un texto teatral.

La lectura de un texto teatral puede variar de acuerdo con la finalidad que se persiga. Si lo que se pretende es el procesamiento de la información, se ha de recurrir a una lectura individual analítico-crítica. Pero si lo que se pretende es elaborar un producto más o menos artístico para ofrecerlo a unos receptores, entonces se recurrirá a la lectura expresiva e interpretativa en voz alta y grupal, mediante procedimientos de sonorización y de ruptura.

Aconseja que para leer una obra dramática, se ha de imaginar la representación y “vivirla”. Propone diez principios:

- 1) Imaginar el espacio, la atmósfera evocada.
- 2) Imaginar los sonidos.
- 3) Sentir los ritmos.
- 4) Atender las connotaciones.
- 5) Imaginar el físico de los personajes.
- 6) No buscar razones para los comportamientos de éstos.
- 7) Aclarar ambigüedades.
- 8) Explotar las posibilidades del teatro mental.
- 9) Fijarse en los silencios.
- 10) Una obra es más grande de lo que pretende su autor.

Sonorización: lectura expresiva e interpretativa.

Sonorizar un texto consiste en leerlo, decirlo o recitarlo de forma expresiva y, además, en realizar una serie de efectos sonoros tendentes a subrayar o enfatizar su significado. Todo texto literario es plurisignificacional o connotativo: tiene varias lecturas y cada lector descubre matices o asociaciones que, posiblemente no digan nada a otros.

Para realizar la sonorización se parte de las posibilidades de juego y combinación que ofrecen las cualidades físicas del sonido (intensidad o volumen, cantidad, duración, tono o línea melódica, timbre específico). Los procedimientos de sonorización que podemos emplear en la lectura son:

- *Lectura por redundancia*. Consiste en decir las palabras o el texto de modo que la forma de expresarlos ilustraría su significado.
- *Lectura con contraste*. Se pretende el efecto contrario de la redundancia, es decir, expresar discordancia. La manera de decir determinadas palabras o expresiones nos haría pensar en el significado contrario al que tienen.
- *Asociaciones inusuales entre el sentido y la voz*. Dicción del significante claramente asociada a determinadas connotaciones.
- *Onomatopeya*. Se trata de incorporar a la dicción del texto sonidos onomatopéyicos, de exagerar las palabras onomatopéyicas.
- *La voz de los personajes*. Se trata de concretar quién es el personaje antes de leer el texto – hombre o mujer, niño, joven, adulto o anciano, si tiene algún rasgo curioso en la forma de hablar, su profesión, su estado de ánimo, etc.– y de acuerdo con uno o varios de estos rasgos hacer la lectura, interpretando.
- *Ruptura*. Consiste en adoptar entonaciones y posturas corporales no habituales a la hora de decir un texto.
- *Proceso de sonorización de un texto*. Todas las actividades anteriores tienen su culminación en la sonorización completa de un texto, ya se realice individualmente o por grupos. Desde un punto de vista operativo cuando se intenta sonorizar un texto hay que seguir una secuencia de pasos:
 - 1) Lectura comprensiva del texto.
 - 2) Aproximación al texto: comentario breve.
 - 3) Propuestas expresivas por grupos.
 - 4) Ensayos e improvisaciones.
 - 5) Selección de propuestas.
 - 6) Fijación de la lectura con ensayos.
 - 7) Ejecución: lectura pública.
 - 8) Valoración final.

7. EVALUACIÓN.

Por tratarse de la adquisición del dominio lector y capacidad expresiva, así como del dominio de diversas técnicas, de un proceso continuo, la evaluación tendrá necesariamente que fijarse en el *desarrollo del proceso*. Hay que valorar, por tanto, el punto de partida y el lugar de llegada, y el camino seguido a lo largo de la experiencia.

En consecuencia debemos tener en cuenta en la evaluación:

1. *Expresión oral*: en los debates debemos valorar claridad, orden, fluidez y precisión en el lenguaje. Por tanto, se valorará negativamente la ambigüedad o dificultad para transmitir un mensaje unívoco, lo mismo que toda clase de confusión. Se considerará muy positivamente la habilidad para hacer interesante la obra comentada. Por último, también serán objeto de evaluación: el número de intervenciones, su agudeza y precisión, la capacidad de polemizar sobre los temas, etcétera.
2. *Expresión escrita*: en la realización de los trabajos se tendrá en cuenta: acentuación, puntuación, errores de construcción, presentación, etcétera. En el trabajo creativo se medirá la originalidad y *calidad* literarias, así como la destreza en el ajuste de los distintos soportes: literarios y científicos.
3. *Técnicas*: se valorarán las técnicas de trabajo intelectual. El uso de centros de documentación: bibliotecas, hemerotecas, archivos. La realización de ficheros, citas, reseñas, etcétera. La forma como se ha organizado, ordenado y sistematizado la información. Los criterios seguidos en la recogida de datos y elección de fuentes de información. El rigor informativo.

Para la evaluación del *ejercicio interdisciplinar* se tendrán en cuenta los juicios emitidos por los distintos profesores a los que se haya consultado, y se procederá a efectuar una evaluación conjunta. Se considerará el funcionamiento del grupo.

7.1. CONSECUENCIAS.

Los resultados que hemos obtenido con nuestra experiencia son, «grosso modo», los siguientes:

1. Mejora o crea, cuando no existen, unas *técnicas lectoras*. Esta experiencia que proponemos va encaminada, entre otros fines, a colaborar en la finalidad última de toda técnica lectora cual es: *conseguir el interés y placer por la lectura*, por medio de un tipo de lectura seleccionada y adecuada a los distintos niveles académicos y culturales del alumno (tal como hemos apuntado en nuestro trabajo). En pocas palabras, lograr que los muchachos se conviertan en el tipo de lectores que leen para sí, esto es, para *obtener respuesta a sus*

interrogaciones más vitales, para poner en marcha su imaginación, en suma, para que conecten definitivamente y de por vida con los libros.

2. Se espera obtener con la realización de la fase creativa literaria una *mayor capacidad expresiva*, despertando al mismo tiempo la capacidad creativa del alumno.
3. La *iniciación en las técnicas de investigación* resulta difícil por falta de costumbre y por el «librismo» que padecen. Con la atención y vigilancia directas del profesor se les informa y forma, y creemos haber conseguido así la destreza en esta técnica utilizando los distintos métodos de investigación. Uso dirigido de la biblioteca e impartición de criterios selectivos en el manejo de la bibliografía, que desarrollaremos en la fase interdisciplinar.
4. Con la realización de la fase grupal, que describimos en la metodología, pretendemos experimentar en la *Dinámica de grupo*. Con esta técnica intentamos vencer el fuerte y marcado individualismo enraizado en nuestra sociedad y, por ende, en nuestros alumnos y que tanto dificulta el *indispensable* trabajo en común. Es precisamente aquí, donde las lógicas *dificultades* han sido de muy costosa solución.

8. CONCLUSIÓN.

Lo importante es, pues, acertar con el texto, el autor, el tono o los temas literarios capaces de actuar como de reactivos reveladores de una sensibilidad literaria, de su existencia. Es preciso perseguir rigurosa y delicadamente las reacciones del alumno frente a los textos comentados, pensar en cuáles son los resortes literario–afectivos capaces de provocar en él la vibración deseada. Y es preciso también no sacrificarlo todo ni a la amenidad ni a la intangibilidad de lo clásico.

Presentamos ahora un resumen del artículo “*Aprender a amar la lectura*”. (López Álvarez, J., 2004, 27)

Y es que los últimos datos del informe internacional elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico nos muestra un problema muy grave en los alumnos españoles: sólo un 5 por ciento de los estudiantes alcanza la máxima categoría en la comprensión de textos, evaluación de informaciones, construcción de hipótesis y aprovechamiento del conocimiento de lo leído.

Y, todavía más preocupante, un 16 por ciento de los alumnos llega a los 15 años con dificultad para leer correctamente.

En cuanto a las bibliotecas de los colegios e institutos, no tienen que ser lugar de castigo, sino de fomento a la lectura. Uno de los principales problemas son los libros de lectura obligatoria para los

niños. Está bien que el niño conozca la literatura clásica, pero para que llegue a ella es necesario un previo contacto con otros libros. Por tanto, la Educación de los profesores se hace fundamental.

Otro problema de la sociedad actual es la enorme competencia que televisión, internet y videojuegos hacen a la lectura. En este sentido, la Educación de los padres juega un papel clave, ya que son ellos los que tienen que llevar un control.

El año 2005, declarado Año Iberoamericano de la Lectura.

Fortalecer al libro y a los derechos de autor es el objetivo de este Año de la Lectura, que surgió de la firma de un convenio de cooperación entre el Fondo de Cultura Económica y el Centro para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Los ministros de Cultura iberoamericanos, que participaron en la VI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Santo Domingo, hicieron en octubre del año pasado la propuesta del 2005 como año dedicado a la lectura. En este sentido, cabe destacar el ambicioso plan que en España está desarrollando el MECD, el Plan de Fomento de la Lectura, para desarrollar hábitos lectores en los niños y jóvenes.

9. LECTURA TEATRAL: LA CASA DE BERNARDA ALBA.

Considerando la enseñanza, la Educación, como algo dinámico, vivo, participativo, ya desde nuestra experiencia en Educación, hemos intentado que las clases tengan este denominador, apoyándonos, en todo momento, con las artes plásticas y las artes escénicas. En las clases hemos aplicado especialmente la recitación poética y el teatro, con idea de potenciar la expresión-comprensión verbal por los altos beneficios que aporta en todos los sentidos.

• Objetivos:

Se trata de propiciar el acercamiento de todo el alumnado a los libros, a la poesía, a la literatura en general, concienciándolos de los “tesoros artísticos” que podemos descubrir en los libros y dejarnos sorprender por ellos. Queremos despertar en el alumnado el amor a la lectura. Tratamos de despertar su interés por la búsqueda de información, desarrollando el sentido de equipo y colaboración, propiciando situaciones de expresión verbal en público, exposición de opiniones y puntos de vista, concienciándonos de la importancia de una buena capacidad de expresión verbal. Al principio nos encontrábamos con la inhibición, la inseguridad, la falta de iniciativa, el desconocimiento de los temas a tratar, la no familiaridad con la forma de trabajarlos y la falta de nociones básicas sobre la interpretación, la declamación o la expresión verbal en general.

Todos estos aspectos se han ido superando con la sucesiva realización de diferentes ejercicios sencillos de lectura y dicción en voz alta, de frases y de textos muy cortos; exposición verbal de ideas y opiniones, y realización de juegos sencillos, hechos que, en conjunto, han ido facilitando la interrelación entre los alumnos, su conocimiento recíproco y el aumento de confianza en el grupo y en ellos mismos.

En las clases, al estudiar las diferentes épocas literarias nos hemos centrado principalmente en el estudio del teatro de Lorca, en sus aspectos históricos, artísticos y literarios. Con esta actuación, el alumnado ha ido adquiriendo los instrumentos necesarios para poder desenvolverse por sí mismos en el tratamiento del tema; ha adquirido las destrezas necesarias para afrontar cualquier demanda que presente el tema tratado (uso de enciclopedias, diccionarios, remisión a fuentes que puedan documentarles...); y ha ido familiarizándose con la adquisición de las técnicas de estudio, de trabajo en equipo y actuación dentro y fuera del centro.

En esta ocasión fue para celebrar en el IES Sedaví un *Día de la Alfabetización* en Noviembre.

A nivel escolar, se comenzó con la lectura de la obra y el estudio del vocabulario más relevante. Para ello, se siguieron los siguientes pasos: documentación, asesoramiento literario, selección y

estructuración de la información recogida y trabajo posterior (comentario de texto). Para la representación de *La Casa de Bernarda Alba* se realizó en primer lugar una exposición del tema tratado por parte de las alumnas (*El teatro del S. XX: García Lorca*). Y posteriormente se recitó la obra acompañada de un montaje musical y de efectos de sonido. Para las alumnas, el trabajo ha resultado muy satisfactorio personalmente; se han sentido útiles y capaces, han mejorado su capacidad de expresión verbal, su seguridad y su autoestima, así como su socialización.

10. LA POESÍA Y LA MÚSICA. RECITALES.

Desde los tiempos más remotos de nuestra civilización, la literatura de tradición oral o escrita era cantada. La poesía, el género literario más antiguo, se basa en el ritmo igual que la música. De ahí la íntima unión de ambas partes.

Hoy vamos a recuperar la tradición juglaresca y trovadoresca. Mezclando la música de los cantantes con la recitación de algunos compañeros, trazamos un recorrido diacrónico por la poesía en castellano desde la Edad Media hasta el presente.

Vicente Cutillas. Coordinador.

I.B. Sedaví. 22–XI–95.

EL PAÍS, viernes 3 de noviembre de 1995

LOQUILLO ⇒ CANTANTE

“La poesía ha de estar al alcance de todos”

LUIS HIDALGO, **Barcelona.**

José María Sanz, alias *Loquillo*, se enfrenta a una de las tandas de conciertos más significativas de su carrera. El sábado en el teatro Monumental de Madrid, el domingo en el Palau de la Música y el día 13 en el teatro Olímpia de Valencia, Loquillo interpretará los temas de su disco *La vida por delante*, en el que ha puesto voz a varios poetas en lengua castellana. No serán conciertos de rock *troglodítico*, aspecto que aumenta las dificultades de un envite que el artista asume en todos sus extremos. “Si yo soy capaz de recitar poesía demostraré que cualquiera puede hacerlo”, dice, “y de esta forma ayudaré a romper las barreras que mantienen separado de la poesía a cierto sector de público rockero. La poesía es una manifestación artística que se ha de acercar a todo el mundo, rompiendo las barreras que dificultan la aproximación. La poesía ha de estar al alcance de todos”, asegura.

Pregunta. Usted es un vocalista limitado, aspecto que se puede hacer aún más patente en un teatro y sin el ruidoso apoyo de una banda de rock.

Respuesta. No me importa. A estas alturas todo el mundo sabe de lo que soy capaz. Lo que me importa de verdad es demostrar que para cantar poesía no hace falta aprobar exámenes, subes al escenario y lo haces. Creo que eso es lo que podía esperar Gil de Biedma, que cualquiera fuese capaz de hacer suyos los versos escritos por él. Las cosas han de ser fáciles, es la manera más directa de llegar a la gente. Las mejores canciones se aguantan con una sola guitarra.

P. Pero una cosa es cantar y otra interpretar poemas. Según cómo se haga se pueden destrozarse el sentido, la significación, los matices.

R. Recibí una carta de los herederos de Pedro Salinas, y en ella me decían que lo que más odiaba el poeta era la perfección. Por ello me felicitaban por haber hecho una lectura formalmente imperfecta, pero vitalmente idónea, porque era personal, mía, y de esta forma acercaba el texto a un público que de modo propio no se hubiese acercado al mismo. No busco la perfección, sino hacer las cosas a mi manera. La poesía no es patrimonio de un grupo de autoescogidos.

P. ¿Y para defenderla ha de acudir a locales tan selectos como los teatros?

R. Son los recintos idóneos para un disco así. *La vida por delante* no es un disco de rock, y requiere otros espacios para su directo. Además, yo crecí con rock y *cançó*, y hacer un concierto así ayuda a entender que ambos mundos no están tan separados como parece. En el fondo, el rock y la canción de autor son dos formas de rebeldía sólo diferenciadas por las formas. Es más, hoy en día son más radicales Paco Ibáñez o Pi de la Serra que los Red Hot Chili Peppers.

Como suele ser tradicional en nuestro Instituto durante varios cursos, celebramos el día de Santa Cecilia, patrona de la música con diversos actos. El curso 95–96 la EATP de Teatro de 2º BUP preparó un recital de música, recitación poética, poemas cantados por cantantes conocidos, luces de colores, diapositivas alusivas y transparencias.

Elegimos una antología de poemas conocidos por orden diacrónico y, además, eran poemas musicados por algún cantante o grupo conocido también. Una parte del poema era cantada por grabación de autor y otra recitada por alumnos–as. Al mismo tiempo se proyectaban sobre una pantalla a la derecha del escenario diapositivas elegidas por el Departamento de Arte (Dª Francisca García), y en otra pantalla, a la izquierda, una alumna iba trazando dibujos y figuras que se proyectaban en transparencias. Todo ello acompañado de un juego con las luces de colores.

ANTOLOGÍA

1. Romance del prisionero, anónimo.

Pertenece al romancero viejo (S. XIV y XV) y es de tema lírico, parecido a las mayas (cantos al amor en mayo). Aquí canta un prisionero al que está vedado gozar de la primavera. Hermoso canto carcelario.

Canta *Amancio Prada*.

2. Coplas a la muerte de Don Rodrigo Manrique. (Coplas 1, 3, 5, 12, 14, 3, 34, 40).

Elegía escrita por el poeta y militar *Jorge Manrique* (S. XV). El poeta desea que la vida y muerte de su padre sirva de ejemplo a los que busquen pasar al otro mundo dejando en este un recuerdo vivo de sus virtudes cristianas. Destacamos sólo algunas coplas de cada parte estructural de la obra.

Canta *Paco Ibáñez*.

3. Esta **letrilla** de *Quevedo* refleja muy bien la ideología barroca: la sátira moralizante. El dinero lo es todo en esa sociedad hipócrita y corrupta. Poderoso caballero es don dinero.

Canta *Paco Ibáñez*.

4. “La saeta”, de Campos de Castilla (1912).

Antonio Machado recuerda aquí algo tan típico de su tierra sevillana como son esas oraciones cantadas, que van dirigidas como saetas al corazón de Cristo crucificado.

Canta *Joan M. Serrat*.

5. “Cantares”, de *Campos de Castilla* (1912).

Antonio Machado hace gala aquí de su ascetismo proverbial y de su voluntarismo. El hombre es dueño de su destino, una vida breve de la que sólo hay que saborear lo esencial.

Canta *Joan M. Serrat*.

6. “Niña morena y ágil”, de *Veinte poemas de amor* (1924).

Con este y otros poemas del libro, *Pablo Neruda* se desliga del Modernismo, aunque no desecha toda su retórica. Un amor mezclado de panteísmo y bucolismo.

Canta *Loquillo*.

7. “Romance de la rosa”, de *Dª Rosita la soltera* (1935).

García Lorca es gran conocedor del alma femenina y de sus intimidades. Expone con lenguaje preciosista los amores y odios de las flores silvestres.

Canta *Martirio*.

8. “Nanas de la cebolla”, de *Romancero de ausencias* (1941).

Miguel Hernández, enfermo y encarcelado, sufre porque su mujer no tiene qué comer, tan sólo cebollas, y su hijo mama esa sangre de cebollas.

Canta *Joan M. Serrat*.

9. “Libre te quiero”.

A. *García Calvo* compone casi un panegírico a la mujer libre, dueña de sí misma. Hoy diríamos que es feminista.

Canta *Amancio Prada*.

10. “Central Park”, de *Arbol adentro* (1987)

Octavio Paz nos ofrece en sus versos una visión apocalíptica y alucinada de este gran parque neoyorquino, símbolo de la ciudad, dentro del que es posible cualquier locura nocturna.

Canta *Loquillo*.

DIPOSITIVAS

- 1)
 1. Una cárcel, mazmorra o torreón (por fuera o dentro).
 2. Un ave pequeña (volando o parada).
 3. Paisaje primaveral.
 4. Balletero, cazador, guerrero medieval.

- 2)
 1. Gente alegre y triste.
 2. Alegoría de la muerte.
 3. Ríos y mares (desembocadura).
 4. Tumba o panteón grande.

- 3)
 1. Dinero, riquezas.
 2. Papas, abades (con mucho oropel).

- 4)
 1. Cristo crucificado andaluz.

- 5)
 1. Caminos y veredas (monte).
 2. Autopistas.
 3. Barcos con estela en el mar.

- 6)
 1. Chica morena (sola o acompañada).
 2. Entre flores, cascadas...

- 7)
 1. Rosa, ramo de rosas (mismo o distintos colores).

- 8)
 1. Niños hambrientos.
 2. Niños satisfechos.

(solos o con su madre)

- 9)
 1. Cascada fuerte.
 2. Monte alto.
 3. Chopo alto.
 4. Naranjos en flor.

- 10)
 1. Rascacielos, luces de neón, tráfago urbano.

Este recital multimedia fue el primero de otros muchos que, desde 1995 a 2004, se han realizado en el IES. Sedaví, con distintas variantes. Forman parte de un proyecto de solidaridad y respeto a los valores de una sociedad intercultural llamado *Subimos al escenario contra el racismo*. La

multiculturalidad que se vive en los centros educativos puede ser una dificultad para el profesorado, que ve cómo puede aumentar la conflictividad y la actitud xenófoba. La Educación Intercultural hace referencia a la enseñanza y el aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos, con el fin de promover relaciones de igualdad y mutuo enriquecimiento entre personas de culturas diferentes, esto es, desarrollar actitudes favorecedoras de las relaciones interétnicas e interculturales que potencien la convivencia y la paz.

En primer lugar, hay que darse cuenta de las distintas culturas que existen en nuestro planeta y aprender a respetar y tolerar sus diferencias étnicas, lingüísticas, etc. Éstas, más las actitudes de comunicación y colaboración, son los valores que deben estar en la base de la formación de los alumnos. Nuestro Instituto acoge cada vez más personas “diferentes”, dentro de las que encontramos diversidad de religiones, de opciones sexuales, respeto entre los géneros, de razas, de formas de vestir... Con estas experiencias se pretende favorecer la interacción social debido a su carácter enriquecedor, ya que las relaciones intergrupales están condicionadas por una multiplicidad de factores relacionados entre sí –históricos, socioculturales, individuales, situacionales, etc.– que favorecen la formación y el cambio de actitudes, las relaciones interpersonales, la percepción social y expectativas, identidad y autoestima entre todos los componentes del grupo con el profesorado.

En primer lugar, se trabajan las percepciones (imágenes, ideas, atribuciones y creencias que tenemos) de nosotros mismos como miembros de un grupo e integrantes de una cultura. Con esto se pretende reflexionar sobre la forma en que nos percibimos unos a otros cuando existe una diferencia de tipo racial, étnica, cultural o de nacionalidad, ya que la pertenencia a un determinado grupo nos hace percibir de forma diferente a las personas que lo constituyen y a la ajenas a éste.

El trabajo del alumno consiste en seleccionar, junto a sus profesores de teatro, poemas de diversos poetas, culturas y países, o de diferentes épocas históricas; elegir diapositivas con mensajes adecuados al centro de interés y dibujar símbolos “ad hoc” en las transparencias, etc., etc.

Con estas experiencias interculturales, se pretende prevenir la exclusión social y fomentar las claves cognitivas en los alumnos, para entenderse mejor a sí mismo y a los demás.

Por otra parte, se debe hacer comprender al estudiante que la información no tiene que buscarse en una sola fuente, de ahí la conveniencia de complementar el material con otros documentos impresos, audiovisuales que completen y/o contrasten la información.

Puede ser adecuado, para motivar a los chicos, dar información, enseñar destrezas, aprender conceptos, promover debates, modificar actitudes, estimular la imaginación, etc.

La caracterización viene determinada por tres puntos fundamentales:

- El desarrollo de estas experiencias ha de estar engarzada con la programación.
- Los estímulos propios de este material constituyen un lenguaje que pretende dar una significación al sujeto receptor.
- Los estímulos audiovisuales son apropiados para los sujetos concretos a quienes van destinados y a las situaciones en que su uso es más efectivo.

Este método reduce el tiempo y esfuerzo en el aprendizaje; despierta el interés y la atención de los niños; logra que el aprendizaje sea fácil, debido a su carácter instructivo; el interés de los escolares es más vivo, y la comprensión, mayor que la conseguida con la enseñanza verbal; los alumnos aprenden a captar los mensajes de este lenguaje audiovisual.

11. LOS CUENTA–CUEENTOS.

Cuando empezamos, hace varios años, a pensar en un proyecto de animación a la lectura para el 1^{er} ciclo, enseguida saltó a nuestra mente un tipo de relato en el que todos los niños que lo escucharan pudiesen participar a través de juegos y diferentes tipos de expresión. Jugar con alguien es convertirse en niño para compartir con él tiempo y entrar en ese mundo mágico del juego que divierte, despierta, aviva, educa, guía, cuestiona y hace feliz. Entonces... ¿por qué no plantear la lectura como juego y participación?

Animación es dar vida, movimiento y participación en un relato para que todos puedan jugar y expresarse. Los ingredientes básicos serían:

- Participación general.
- Parlamentos sencillos.
- Consignas.
- Movimiento.
- Comicidad.
- Mensajes con valores prácticos.
- Ganas de sorprender al niño–a.

En estos ingredientes se resumen los tres puntos de vista desde los que abordar la faena del cuenta–cuentos:

- El cuento como fuente de placer, juego y entretenimiento.
- El cuento como medio para despertar la creatividad.
- El cuento como soporte educativo de valores y contravalores.

El secreto que resume los requisitos para que funcione bien:

- Convertirse en niño.

- Constancia en la empresa.
- Amar y conocer lo que se hace.

Hay muchas actividades que se pueden realizar con los cuentos, pero siempre destaca la visita al centro de un cuento—cuentos de la Editorial Santillana, cuyo objetivo es fomentar la lectura

«La narración oral escénica contribuye a que se revalorice la oralidad toda. Tanto la oralidad cotidiana o conversacional, con esa figura primera y prototípica del conversador, del narrador oral familiar o cuentero familiar, como la oralidad narrativa artística antecesora, con esa figura prototípica en lo artístico del cuentero de la tribu o cuentero comunitario de las sociedades de oralidad primaria (también contador de historias, testimoniante o suerte de historiador oral) y con esa figura del cuentacuentos con niños de la corriente escandinava, surgida a finales del siglo XIX, de las sociedades de escritura. Y también la narración oral escénica contribuye a que se clarifique la presencia de lo escénico en lo narrativo oral; a la par que lo diferencia de cuando la escena específicamente teatral asume, no la posibilidad de “contar o narrar” una historia común a cualquier arte y a la literatura, puesto que hay que precisar que la denominación “contar” no siempre responde a un contar oralmente; sino lo narrativo propiamente dicho.» (Garzón Céspedes, F., 1996, 331)

12. EL VIAJE LITERARIO.

12.1. INTRODUCCIÓN.

Con frecuencia los profesores de literatura nos quejamos de la falta de interés por la lectura que muestran nuestros alumnos. Tampoco es difícil escuchar opiniones de aburrimiento en los alumnos ante la obligación de leer. ¿Qué hacer ante esta situación? ¿Cómo conjuntar la necesidad de la lectura con la apatía ante la misma? Es importante estimular la lectura pero ¿cómo?. Creemos que el estímulo debe basarse en la capacidad de la obra para despertar, por una parte la curiosidad del alumno y potenciar, por otra, su creatividad y permitir ampliar sus conocimientos.

Una forma de atraer hacia ese mensaje desconocido y, en ocasiones, mal visto, es proponer otras formas de lectura y acercarle a los hechos. Esto es fácil ante un libro de acción o aventuras, ante una obra que relate hechos cercanos a su mundo, a sus aspiraciones y vivencias. Pero ¿cómo acercarle a la lectura de un héroe lejano y/o un mundo medieval?

Una forma de que nuestros alumnos acojan la lectura con agrado puede ser plantear la posibilidad de un viaje. Pero hay que tener en cuenta que a menudo, los viajes se convierten en

actividades cuya única función es la de sacar al alumno de la rutina diaria y trasladarlo a un espacio distinto del habitual. Los viajes de estudio se convierten, en muchas ocasiones, en unos días de vacaciones que poco o nada tienen que ver con la acción educativa de las aulas. En el mejor de los casos se incluyen una serie de actividades extraescolares de forma asistemática y desconectadas de la actividad académica.

Nuestra intención es proponer un Viaje Literario, para que, el viaje, se integre, como una más, en las actividades programadas en la clase de Literatura. Su itinerario se desarrollará alrededor de una Obra Literaria o reproducir el itinerario seguido por uno o más personajes de la misma u otra obra.

Esta nueva actividad animará el aprendizaje del hecho literario y estimulará la lectura de obras que por su contenido, lengua o estructura, no atraen “de entrada” a nuestros alumnos. Su valor pedagógico se justifica por la consecución de objetivos como:

- a.– Asimilar los contenidos literarios partiendo de la lectura como experiencia básica.
- b.– Establecer una relación entre literatura y entorno social.
- c.– Facilitar unos instrumentos de trabajo válidos para otras áreas del conocimiento.

Conseguirlo implica y exige una previa preparación y un trabajo posterior al viaje como tal.

12.2. METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS.

La Metodología para un Viaje Literario aspira a ser una herramienta de trabajo para aquellos enseñantes que quieran realizar viajes tomando como pretexto principal un motivo literario. El método es general y aplicable a temas y lugares diversos; está abierto al enriquecimiento individual de cada uno de los miembros integrantes del grupo. El motivo del que se puede partir puede ser la obra literaria de un autor o autores, de una obra concreta o la ruta de un o varios personajes.

La elección de uno u otro tipo influirá en el tiempo de la actividad al variar las obras seleccionadas, y en la riqueza de las relaciones que se pueden establecer desde la misma.

La preparación de un viaje de estas características conlleva un trabajo previo que no se puede improvisar y que es necesario planificar con cuidado para garantizar el éxito de la actividad.

El proceso que proponemos es:

- 1.– *Lectura de la obra seleccionada.*
- 2.– *Utilización de la lectura.*
- 3.– *Elaboración de un Cuaderno–Guía de viaje.*

1.- Lectura de la obra.

Es la base de todo el ejercicio y ésta deben hacerla todos los alumnos de forma individual. Al tiempo que la realizan extraen de la obra toda la información que luego se utilizará en un trabajo posterior.

La información se recoge en diferentes fichas clasificadas por los aspectos que se vayan a estudiar o relacionar. Es necesario que el profesor haga una distribución y clasificación temática previa. Los datos de referencia son:

1. Topografía y Toponimia: Cada alumno elaborará una ficha por cada uno de los lugares que aparezcan citados en la obra.
2. Historia y Arte: Una ficha por cada monumento, edificio notable, hecho histórico, personajes... que aparezcan citados.
3. Geografía: En esta ficha se recogerá información relativa a los cultivos, hábitat, vías de comunicación, etc...
4. Ciencias Naturales: Flora, fauna y paisaje.

Cada ficha de contenido debe ir encabezada por el nombre del lugar, planta, monumento... e incluir la cita textual en la que aparezca, así como la página o el número de verso, en la parte superior derecha consignará la cita bibliográfica.

Los alumnos asesorados por los respectivos profesores, documentan los datos literarios con bibliografía y materiales adecuados.

2.- Utilización de la lectura.

Realizada la lectura y elaboradas las fichas se pedirá la colaboración de los diferentes departamentos didácticos implicados, por ejemplo: Latín, Geografía e Historia, etc.. para pedir la información que posibilite la ampliación de dichas fichas.

1. Ciencias Naturales:

- Clasificar y estudiar los rasgos de las especies vegetales citadas en la obra.
- Ampliar la ficha de fauna y buscar siluetas de las distintas especies de la zona.
- Estudiar a través de mapas geológicos y topográficos los datos referidos al relieve.

2. Geografía e Historia:

- Estudio del contexto histórico de la obra literaria.
- Clasificación cronológica de los datos históricos suministrados por las fichas literarias.
- Realización y estudio del plano de una ciudad del itinerario.

- Visualización y estudio, a través de diapositivas de ciertos monumentos de carácter civil, religioso o militar de interés artístico.
- Elaboración de un mapa de geografía económica en el que se detallen tipos de cultivo y productos importantes; otras actividades económicas; vías de comunicación; tipo de hábitat y núcleo de población.

3. *Topografía, toponimia y Lengua:*

A. Confección de un mapa literario que recoja:

- Lugares citados en la obra.
- Itinerario seguido por el personaje o personajes.
- Otros lugares de interés literario, artístico, ecológico, histórico... que no aparezcan en la obra pero que estén en la zona.

B. Ampliación de las fichas con referencias literarias de otros autores u obras y datos de interés turístico, artístico o histórico de cada lugar.

C. Estudio de topónimos, clasificación, evolución fonética, relación con el entorno y comprobación de su pervivencia.

D. Estudio y clasificación de las fichas de lengua: observando el nivel de lengua, giros, expresiones, confección de sinónimos.

E. Proyección de películas o documentales que recreen la obra o la zona a la que se refiere.

F. Lectura de periódicos o revistas de la zona. La lectura de noticias locales de actualidad ayudará a formarse una idea del ambiente y situación de la zona.

3.– Creación de un cuadernillo–guía.

Este es el momento de unificar toda la información que hemos obtenido en los apartados anteriores y más concretamente en los puntos 1 y 2.

Los diversos mapas se unifican en uno que recoja todos los datos. Confeccionado el mapa se traza sobre él un recorrido que abarque los lugares más representativos. Elegido el itinerario se asigna un punto del mismo a cada equipo.

- a.– Recogida de todo material que haya en la clase referente a la zona de viaje.
- b.– Información de los datos para facilitar el trabajo posterior.
- c.– Redacción de un trabajo con el material recogido.
- d.– Planteamiento de un número determinado de preguntas sobre la zona.
- e.– Realización y grabación en cassette de un breve guión explicativo del punto asignado.
La grabación se emitirá durante el viaje.

La recogida de material puede ser muy variada: dibujos, croquis, recopilación de canciones, grabaciones del habla, información sobre los juegos, las librerías, los centros de enseñanza, las discotecas, los cines, etc... la pervivencia del autor, personajes, hechos relacionados con la obra y el lugar.

El profesor ampliará la información del cuadernillo-guía y de los siguientes guiones cuando lo considere oportuno; subrayará los datos más importantes, las curiosidades y anécdotas que puedan atraer la atención de los excursionistas.

Tras el Viaje, los alumnos completan las fichas de contenido con sus propias observaciones realizadas a lo largo del viaje. Y presentarán el material recogido y sus impresiones al resto de sus compañeros y al colectivo docente, mostrando sus mapas, planos, textos literarios explicativos, noticias de prensa.... Asimismo podrán realizar trabajos de creación que evoquen paisajes, recreen escenas tanto del libro como de la realidad; como también anecdóticos y casos curiosos o chistosos que hayan ocurrido durante el viaje.

Sobre la base de estas informaciones se confeccionará un cuadernillo-guía que se entregará a cada uno de los alumnos al comienzo del viaje.

Dicho cuadernillo debe contener:

- a.- Mapa con el recorrido.
- b.- Información literaria, histórica, artística... sobre los lugares que se van a visitar.
- c.- Preguntas cuestiones y actividades que el alumno debe contestar o realizar durante el viaje.
- d.- Indicaciones de carácter práctico, horario, visitas, direcciones de interés, del hospedaje... etc.

Preparado el material necesario, no nos queda más que emprender el viaje, aunque esta vez no sólo con la imaginación, ya que en el Viaje, a parte de disfrutar y divertirse, se pueden desarrollar otras actividades no menos lúdicas.

Durante un viaje que quiere recrear un motivo literario y que, en definitiva, pretende acercar el estudio de la literatura al entorno, no debemos olvidar que junto a la literatura culta han coexistido los textos orales que tanto dicen de nuestra cultura y forma de ser. Estos mensajes a menudo vienen acompañados de música y danza. La clase de Literatura puede ser el marco idóneo para recibir, seleccionar y analizar todo lo que se cuenta, se canta o se escribe y baila. Recoger, ilustrar y hasta modificar el texto puede ser una forma de literatura. Y la mejor forma de realizar el viaje es ir completando con:

- Audición de cada uno de los guiones antes de llegar al punto concreto al que se refieren.
- Realizar fotografías, diapositivas sobre un tema (Literatura, arte, flora... etc) a lo largo de todo el recorrido.
- Lectura en grupo de fragmentos de la obra seleccionada y relacionados con el lugar.
- Tomar notas de todo aquello puede ser de interés para los trabajos que se realizarán tras el viaje y de los que han sido previamente informados.

12.3. RUTA DE LOS ORÍGENES DEL CASTELLANO.

Tras muchos trabajos y vicisitudes hemos conseguido organizar y realizar este viaje cultural. El Seminario de Lengua y Literatura Española, y en concreto sus promotores directos, abrigaban grandes esperanzas en el impacto que los monumentos, la historia, los paisajes y la convivencia iban a causar sobre los alumnos. Y así ha sido. El excelente comportamiento, la obediencia a sus profesores, la atención e interés, incluso el intenso frío y las tierras nevadas (había alumnos que veían y tocaban nieve por primera vez) han dado como fruto un viaje inolvidable. Las leyendas de Castilla, sus paisajes y recuerdos míticos nos han (casi) sobrecogido a todos.

El viaje ha sido muy denso y, a veces, agotador. El ritmo, rápido; pero pensamos que era la única forma de cumplir el programa con puntualidad y verlo todo. Así pues, la organización técnica y los objetivos didácticos se han cumplido con creces.

Destaquemos del viaje, a parte de la belleza singular de paisajes tan diversos, la Catedral de Sigüenza, por la riqueza de sus tesoros; San Saturio, por su ubicación excepcional en el Duero; el Monasterio de San Millán de Suso, por su antigüedad e historia; el Mausoleo del Cid y su familia en Cardena; la Catedral de Burgos, en restauración, pero bellísima; el Monasterio de las Huelgas, sorprendente y fascinante; y S. Domingo de Silos, claustro único, donde escuchamos las Vísperas cantadas en directo. Este retraso nos impidió ver S. Esteban de Gormaz.

Para paliar en lo posible las lagunas culturales de los alumnos, hemos elaborado un guión lingüístico-literario referente a los lugares visitados. Igualmente se adjuntan explicaciones históricas, artísticas y urbanísticas de esas tierras castellanas. No tratamos de ser exhaustivos, sino ejemplares.

En Soria capital, nos dedicamos más a conocer monumentos, que lo referente a Machado. Pero esto ocurrió por visitar Almazán, pueblo de escaso interés. Podría sustituirse por una visita a la Colegiata de Cañas o Nájera. Tampoco vimos la Cartuja de Miraflores.

D. Vicente Cutillas.

D^a Mercedes Vidal.

Profesores de Dramatización y Teatro.

A lo largo del viaje, en puntos estratégicos del recorrido, los alumnos-as y profesorado fuimos recitando, e incluso realizando pequeñas escenificaciones, de fragmentos poéticos, narrativos y teatrales escogidos para la ocasión, y que estaban incluidos en el “dossier” del viaje. Para el alumnado fue muy motivante y divertido, sobre todo porque algunas veces se congregaba público a nuestro alrededor y aplaudían:

- “*El monte de las ánimas*”, **Leyendas**, Bécquer, en Soria, cerca de un páramo del Moncayo.
- “*A orillas del Duero*”, **Campos de Castilla**, Machado, junto al río.
- Fragmento del **Poema de los siete Infantes de Lara y la venganza de Mudarra**, ante sus sarcófagos, puerta de S. Millán de Suso.
- **Milagros de Nuestra Señora**, Berceo, en el claustro de S. Millán de Suso.
- **Al Ciprés de Silos**, Gerardo Diego, claustro de Sto. Domingo de Silos.
- Escenificación de la Jura de Santa Gadea, según la **Crónica Medieval**, en Burgos.
- Lectura de las **Glosas Silenses y Emilianenses** en sus respectivos Monasterios.
- Lectura de la Salida del Cid de Vivar y Burgos, **Poema de Mío Cid**, en Medinaceli.
- Llegada de la familia del Cid a Valencia, **Poema de Mío Cid**, Puertas de Serrano, Valencia.

12.4. VIAJE CULTURAL A SEGÓBRIGA.

Durante tres cursos (96–97–98), la Optativa de EATP Teatro, luego Dramatización y Teatro, colaboró con el Departamento de Clásicas para organizar este viaje multitudinario. Es un Festival de Teatro clásico de y para estudiantes de Educación Secundaria, españoles y extranjeros. Como pudimos observar, el escenario está muy destruido, pero el graderío se conserva aceptable, y esos días está abarrotado de bulliciosos alumnos–as. Lo aconsejable es ir temprano para admirar todas las ruinas romanas de Segóbriga, ver el Museo y asistir a la Tragedia (mañana) y la Comedia (tarde). Conviene leer las obras antes de ir (la organización las envía con tiempo para ello).

12.5. VIAJE CULTURAL A ALMAGRO.

El viaje a Almagro ofrece unas posibilidades enormes para la lectura y el teatro. Nos permite visitar lugares impagables como Calatrava y su castillo, con su única iglesia cluniacense (S. XII), las lagunas de Ruidera o/y las Tablas de Daimiel, la Cueva de Montesinos (y otros lugares de la Ruta Manchega de Don Quijote) acercarse a Zalamea o Fuenteovejuna, y, por supuesto, Almagro, centro estratégico y cultural de nuestro trayecto.

En Almagro se celebran en Abril y Mayo unas campañas de teatro clásico para estudiantes. El ambiente en el pueblo es fantástico, lleno de gente y de paz y calma a la vez. Todo está muy organizado; pasear por el pueblo es volver a los siglos XVI y XVII. Monumentos por todas partes, el Museo del Teatro, un paraíso para los aficionados y curiosos.

- Lectura del Capítulo XXII a XXIV del **2º Quijote**, en las Lagunas de Ruidera y la Cueva de Montesinos (a la que se puede descender).
- Lectura de las *Obras clásicas* que veremos en el Corral.
- Lectura de fragmentos de **El alcalde de Zalamea**, Calderón, y **Fuenteovejuna**, Lope de Vega, en sus respectivos pueblos.

12.6. VIAJE CULTURAL A SAGUNTO.

13. CERTAMEN LITERARIO COMARCAL DE L'HORTA SUD Y REVISTA LITERARIA.

Este proyecto apareció en 1998 cuando los Departamentos de Castellano y Valenciano decidieron celebrar el Día del Libro como palanca para promocionar la lecto–escritura, y dentro del Proyecto Curricular de Centro en el Plan de Animación lectora. De todo ello se hizo cargo Vicente Cutillas y la Optativa de D y T del IES Sedaví. Decidimos que era más prestigioso y competitivo si excedía los límites del Municipio; sería más estimulante. Los alumnos y alumnas suelen escribir bastante a esas edades, pues tienen un rico mundo emocional e ideológico en ebullición. Pero se sienten muy inseguros a la hora de plasmarlo por escrito; por ello hay que estimularlos constantemente.

Para motivarlos más, en las bases de la convocatoria dispusimos al principio dos modalidades: narrativa y poesía; en el último concurso ya incluimos teatro escrito, nunca superior a 10 DINA 4 ó a 100 versos. Los premios han aumentado con los años y son sólo en libros. Finalmente, las obras de los ganadores se publican en la Revista Literaria bianual que edita el Centro, con colaboraciones de alumnado y profesorado.

Claro está, tanto la impresión de los dípticos o trípticos para la convocatoria, como los premios o la edición de la Revista (y su envío a toda la Comarca) requiere una infraestructura y unos patrocinadores generosos: editorial Santillana, AMPA, Ayuntamiento de Sedaví y Gráficas Sedaví, además de los fondos del propio Instituto.

Las obras pueden presentarse en Castellano y Valenciano. El Jurado siempre estuvo formado por: un padre/madre del AMPA; un alumno–a de COU (ahora 2º de Bach); un profesor–a de Valenciano; Vicente Cutillas, de Castellano, que presidía. El acto de entrega de premios del concurso siempre se rodeaba de otros actos “ad lateres”: recitales, música, cuenta–cuentos, otros premios... y de cierto “boato”.

Muy importante era la publicidad de los actos: El periódico local Veïnat, Las Provincias, Levante, el canal de televisión comarcal XTV y su programa “Despieces”, radio Sedaví y Radio 9. La radio es un elemento fundamental para la divulgación de la cultura. Todos los ganadores y ganadoras de los Concursos Literarios han sido entrevistados por Radio Sedaví. En Marzo de 1998, Vicente Cutillas fue entrevistado por Radio 9 para explicar con detalle todos los actos del Centenario de la Generación del 98.

14. CHARLAS-COLOQUIO CON ESCRITORES-AS.

El Centro debe utilizar todos los recursos a su alcance y también los que le ofrezca la Comunidad. Descentrar del aula la actividad educativa reporta interesantes beneficios. Con el fin de promocionar la lectura, la Optativa de D y T se encarga desde hace varios años de traer escritores y escritoras a través de editorial Santillana. Procuramos que esto suceda en el **Día del Libro**, pero no siempre es posible. Según el tipo de obra y escritor-a, la leen determinados niveles de alumnos (normalmente 1º Ciclo o 2º Ciclo de ESO). Por nuestro Centro ya han pasado infinidad de novelistas, poetas y dramaturgos en Castellano y Valenciano.

El concepto moderno de la enseñanza nos obliga a superar las paredes de nuestra escuela para acercarnos a la realidad. Una charla-coloquio o la recepción de un visitante requieren:

- a) Elegir visitante y obra.
- b) *Preparación con los alumnos*: explicar cuál es el sentido de la visita, motivar a los estudiantes con la actividad, organizar quién recibe al conferenciante, quién dará las gracias, preparar qué preguntas se le pueden hacer.
- c) *La sesión con el experto*: introducir al invitado, facilitarle el manejo de los equipos, si lo necesita, moderar la sesión y encauzar el diálogo con orden, dar las gracias y hacer que las den los alumnos por la visita.
- d) *Después de la visita*: organizar actividades con los estudiantes a propósito de lo que haya dicho el visitante, enviar una carta de agradecimiento.

15. MERCADILLO DEL LIBRO.

El Mercadillo del Libro surgió como una idea para fomentar y celebrar el **Día del Libro**. La Vicedirectora pidió colaboración a la Optativa de Teatro. Se organizó laboriosamente para el 23 de abril de 1998 por primera vez. Se organizó en el “hall” del Centro, que es muy amplio. Se dispusieron mesas, sillas, anaqueles, estanes, todo lo necesario. Cada persona recibía un clavel al comprar libros.

En el Mercadillo había dos partes diferenciadas. A la derecha del “hall” estaban los expositores de las editoriales Santillana y Anaya (con un suculento descuento); a la izquierda estaban los libros usados y de segunda mano donados por los profesores-as y el alumnado del centro a precios simbólicos (de 25 a 100 pts.). Fue un éxito.

16. EL PERIÓDICO DEL DISPARATE.

Una de las actividades de animación lectora que dio mejores frutos en el curso 95–96 fue al que el grupo EATP Teatro de 2º BUP llevó a cabo con su profesor, V. Cutillas. El proyecto consistía en trabajar los lenguajes periodístico, publicitario, teatral, de la radio y del cómic, sus características y uso. Para llevarlo a cabo, dividimos el proyecto por tareas.

La 1ª Tarea consistió en reunir diferentes periódicos diarios y analizar su contenido y estructura: uso de la fotografía o dibujos, estructura de la noticia, división en columnas, reportajes, artículos de opinión, espacios para la publicidad, lo nacional, internacional y local; salud, cultura y ocio, deportes, humor, zodiaco, etc.

La 2ª Tarea consistió en dividir a los alumnos por grupos y encargarles tarea:

- *1ª grupo*: recoger distintos tipos de noticias y rehacerlas en clave de humor y disparate.
- *2ª grupo*: hacer collage con publicidad de periódicos: servicios sexuales, buscar trabajo, un coche, bolígrafos, etc.
- *3ª grupo*: dibujar y escribir una hoja de cómic en color, como chiste (tira cómica).
- *4ª grupo*: escribir una escena teatral de 2 ó 3 hojas máximo, como cultura.
- *5ª grupo*: escribir un horóscopo disparatado para leerlo por la radio, con efectos sonoros especiales.

La 3ª Tarea consistió en reunirnos todos e ir situando cada actividad en su lugar, según la estructura de un diario normal.

La 4ª Tarea fue, una vez elaborado y supervisado, encuadernarlo, fotocopiarlo y repartirlo por el instituto para regocijo de todos.

Tratamos un tema transversal propuesto para ese curso que fue la educación para el consumo a través del estudio de la publicidad. Entender que la función del mensaje publicitario no es sólo informativa, sino que es además un instrumento poderoso para generar necesidades, expectativas y prejuicios que atienden a intereses económicos y políticos. La elección de esta temática surgió de la constatación de las generaciones actuales como generaciones visuales que no saben leer críticamente la imagen y que hace que los chavales estén doblemente manipulados, como compradores impulsivos que son, por el mero hecho de ser jóvenes, y como analfabetos del lenguaje plástico. Comprender la manipulación es ya una forma de comenzar a salir de ella.

El enfoque común consistió en evidenciar los mecanismos más elementales de la publicidad para potenciar la creación de necesidades y activar el circuito producción–consumo.

17. CONCLUSIONES.

Hemos planteado la necesidad de buscar experiencias motivadoras que contribuyan a mejorar la calidad educativa. El objetivo fundamental que persigue este proyecto es el desarrollo de técnicas instrumentales, utilizando como recursos didácticos otras formas de expresión. Para llevarlo a cabo se ha hecho uso de las distintas formas de expresión que el profesor tiene a su alcance dentro del currículo (Música, Dramatización...), teniendo en cuenta que estas materias son las más motivadoras para los alumnos.

El proyecto, paso a paso.

El proyecto se desarrolla centrandó las actividades en tres fases a lo largo del curso. La primera está encaminada a despertar el interés por la lectura y desarrollar la mecánica lectora. En esta etapa se tiene en cuenta el estudio de la lectura, las diferentes formas de practicarla (mecánica, comprensiva, silenciosa...) y los signos de puntuación. Para ello se utilizan textos de tradición oral como canciones, trabalenguas, refranes, fábulas..., además de otras lenguas, dialectos, lenguaje específico de su medio rural, etc.

En la segunda fase se utilizan las distintas formas de expresión para comunicarse y exponer ideas, sentimientos, dramatizaciones... Por último, se intenta mejorar la expresión oral y escrita mediante sus propias creaciones para valorar los libros como recurso. Así, los alumnos se erigen en los creadores y actores de sus propias producciones.

Para desarrollar estas tres facetas se tienen en cuenta algunos puntos basados en el proyecto curricular, como comunicación verbal y no verbal, textos de tradición oral, exposiciones, dramatizaciones, uso de la biblioteca del aula y del centro...

Entre el numeroso material elaborado para llevar a buen puerto las metas planteadas destacan:

- Adaptación de pequeñas obras teatrales.
- Repertorio de canciones.
- Libros de aventuras.
- Diferentes trajes de carnaval.
- Poesías, lemas, carteles...
- Adornos y decorados para las distintas representaciones teatrales.
- Fotografías y vídeos.

Con el fin de motivar a los chavales para que encontrasen placer en las distintas lecturas se empezó trabajando con distintas posibilidades (descripciones, narraciones, poesías, canciones,

programas informáticos...). Así se les mostró un amplio abanico de ofertas para aprender a valorar la importancia de la lectura en sus vidas y disfrutar con ella.

Necesidades detectadas.

A la hora de iniciar y desarrollar la mecánica lectora, el resultado no es muy satisfactorio; leer les cuesta mucho, sobre todo en aquellos cursos donde las familias no están tan pendientes de sus hijos por considerarlos mayores. Esta escasa motivación se ha visto favorecida al final del proyecto cuando ellos han jugado, creado, modificado e incluso representado estas lecturas.

Otro de los aspectos formativos que ha despertado un cierto grado de interés ha sido la utilización de programas informáticos destinados a este mismo fin. De esta manera han llegado a valorar tanto el libro escrito como el electrónico.

Un descubrimiento interesante ha sido que la lectura de poesías y su aprendizaje fomenta el acercamiento a la literatura y el desarrollo de la memoria.

Para mejorar la comprensión y expresión oral y escrita se sigue la misma tónica creativa. Después de toda esta actividad, se nota en los chavales una gran ilusión pero, a pesar de todo, las faltas de ortografía y el escaso vocabulario demuestra a los profesores que es conveniente seguir trabajando estos aspectos tan importantes dentro del currículo.

Para concluir lo dicho hasta aquí sobre la animación lectora, vamos a utilizar unas palabras muy elocuentes de M^a Dolores Arenas (2002, 168).

«Una vez más, la historia de mis historias ya ha llegado a su fin. Mi gran deseo es que jugando y jugando, semana tras semana, con las distintas dinámicas, sin daros cuenta, entrenéis, persigáis y ciertamente consigáis del niño unos objetivos:

Entrar en el mundo de la lectura a través del juego.

Divertir en el marco de un relato.

Trabajar la atención.

Entrenar la memoria.

Enriquecer el vocabulario.

Ejercitar la psicomotricidad.

Facilitar la expresión corporal.

Descubrir la capacidad de improvisación.

Ayudar a desinhibir.

Despertar la curiosidad.

Estimular la expresión plástica.

Educar el turno de palabra.

Instruir la inteligencia.

Practicar la agilidad mental.

Concretar las ideas.

Alertar el pensamiento.
Abordar el mundo de los sentimientos.
Favorecer el conocimiento de sí mismos.
Explorar las conductas.
Codificar principios.
Dar referencia de actitudes.
Capacitar para la comunicación.
Alimentar la imaginación.
Despertar la fantasía.
Trabajar la creatividad.
Ampliar los horizontes de lectura.
Acrecentar la experiencia
y
Preparar para la vida»

TALLERES Y JORNADAS

1. Talleres.
 - 1.1. Talleres de expresión corporal con objetos.
 - 1.2. Taller de máscaras y maquillaje en Carnaval.
 - 1.3. Talleres con el Casal Jove de Sedaví.
 - 1.4. Taller por la Cultura y la Música.
2. Jornadas. Celebración del I Centenario de la Generación del 98.
 - 2.1. Actividades realizadas.
 - 2.1.1. Lectura dramática de **Luces de Bohemia**.
 - 2.1.2. **La cabeza del dragón**.
 - 2.1.3. **Recital de poesía y danza**.
 - 2.1.3.1. La danza y la coreografía.

¿Quién pondría en duda que mi deseo es que la mujer sepa bailar, para que, si se la reclama al acabar el banquete, sepa moverse graciosamente? Los bailarines, maravilla del teatro, suscitan una gran admiración: ¡tanta belleza encierran sus movimientos!

Ovidio, **Arte de amar.**

Ama el arte en ti mismo más que a ti mismo en el arte.

Konstantin Stanislavski, **director y maestro de actores**

1. TALLERES.

Dentro de la coordinación que la Optativa de D y T mantiene en el IES Sedaví con el Departamento de Orientación, la experiencia de los Talleres es una aportación más a la diversidad educativa, a la multiculturalidad; dar respuesta a otras necesidades del alumnado. Potenciar la dinámica de grupos, fomentar actitudes de participación, con espíritu tolerante y solidario, teniendo en cuenta motivaciones e intereses, otra forma de aprender, otra manera de aprender normas, habilidades y destrezas.

Estos talleres “especiales” son muy convenientes cuando en el aula(s) encontramos alumnado problemático, cuando el objetivo es unir, cohesionar un aula, descansar del trabajo cotidiano de aula. Pueden realizarse cuando la situación lo exija o en fechas señaladas. Como muestra, vamos a describir algunos talleres de este tipo:

1.1. TALLER DE EXPRESIÓN CORPORAL CON OBJETOS.

La duración fue de 4 horas. La primera hora reunimos a los alumnos en el salón de actos y les explicamos los objetivos del taller, la metodología y el material. Eran 20 alumnos y alumnas de 3º ESO muy desmotivados y con problemas de disciplina. El material que debían traer consistía en objetos de cualquier clase: cazos, sartenes, cucharas, cables, cuerdas, enchufes, platos, lo que fuese, con un máximo de 5 objetos cada uno.

El Instituto aportó palos, largos y cortos, de diverso grosor, papeles de colores y telas, de color normal y fluorescente. El trabajo consistía en que en la siguiente sesión de 1 hora íbamos a hacer expresión corporal con dichos objetos, guiados por los monitores de teatro, unas con música y otras sin música.

Las dos horas últimas eran en bloque. La actividad consistía en que cada grupo de 4 alumnos–as debía preparar una dramatización usando los objetos que quisieran con valor teatral y simbólico, con cierto argumento y música; podían usar la palabra aunque lo mínimo. Este taller está basado en un curso del Cefire de Sagunt dado por Jorge Picó en el 2002.

1.1.1. Comentario de cada dramatización.

– *Primera creación* con objetos sobre mesa grande. Destacó la versatilidad del material, un plástico fueron olas y espumas de un mar revuelto. Los dos barcos que luchan, el de la reina y el de los piratas, las personas que caen al agua (palos), el tiburón... Señalamos la importancia de la canción de los piratas porque creó claramente el ambiente. El sonido del viento también fue muy apropiado.

– En la *segunda creación* comentamos la buena utilidad del papel ocre que simulaba el desierto, los dos personajes pinzas en viaje de luna de miel, el cambio acertado de luna a sol que sugirió el paso del tiempo, y otros detalles graciosos como la sima (la sartén forrada), la serpiente (el cable)... Aquí el texto era necesario para crear ambiente (novia romántica que sale a ver la luna y novio dormilón...) Recordamos la limpieza de la acción cuando se eliminan objetos. En esta creación no se utilizó mesa.

– En la *tercera creación* tampoco se empleó la mesa. Destacamos la dificultad de este trabajo, el punto de locura divertida y creativa que consiguieron con la mezcla de personajes: El león de la Metro, las actrices que bailan un charlestón, el cámara, la india a caballo...

– La *siguiente creación* utilizó mesa baja con papeles azules que simulaban el espacio, bolas colgando (planetas), luna y nave espacial (aceitera al revés); el papel rojo sugirió la explosión de la nave que se estrella. Alabamos el hecho de no tener texto este trabajo, sólo sonidos; quizá la aceitera no definió bien la nave.

– La *última creación* se hizo sobre una mesa pequeña, por tanto los objetos que se emplearon eran pequeños: Hombre que sangra (dedo, papelitos rojos), nieve (arroz), dos lobos hambrientos (pinzas de ropa que se abren), roca (arcilla), luna (bola). De aquí señalamos la sencillez, la limpieza de acción al ir eliminando elementos, y la capacidad de sugerir poéticamente que tienen los objetos cotidianos; faltó más sonido, más viento, como el que sonaba al principio.

1.1.2. Evaluación.

¿Qué nos llevamos de este taller? Un movimiento para recordar. La memoria corporal de diversos trabajos realizados que nos han impactado o nos han sugerido ideas, sensaciones, imágenes...

Hemos comentado lo que nos ha parecido el taller al final: Faltaba más música, ésta facilita la inspiración, ayuda a crear. Sin música se puede buscar el ritmo interior de cada uno. Es bueno trabajar con música y sin ella, investigar, oírnos. También puede que sea bueno trabajar con la música y “contra la música”.

Es agradable trabajar con la transformación de objetos, crear... Había buen “rollo” en el grupo, lo pasamos bien.

Es bueno pararse a contemplar creaciones de los compañeros, se consiguieron imágenes de gran belleza sin buscarlas, especialmente con los palos y la música. Dado que el arte es fugitivo, grabar en un vídeo podría ser una forma de recordar.

Sugerencia: Leer las “Greguerías” de Ramón Gómez de la Serna, pues asocian un objeto con otro con humor absurdo.

Ej.: La sandalia es el bozal de los pies.

La morcilla es un chorizo lúgubre.

Muchas algas en la playa, el mar se está quedando sin pelo.

El sostén es el antifaz de los senos.

Música: TORGUE HOUPIN; 1. Voyageur immobile/ 2. Le jardin des delices/

3. Bleu desert....

B.B. KING: The gold collection.

DEJAVAN RETRO

RENÉ AUBRY: Música para marionetas y bailarina Caroline Carson. “Derivés”

1.2. TALLER DE MÁSCARAS Y MAQUILLAJE EN CARNAVAL.

(Pérez, M. y Cutillas, V., 2005, 27)

1.2.1. Orígenes antropológicos de la máscara

Al igual que el teatro, la máscara surge relacionada estrechamente a los ritos religiosos de los pueblos. Hoy en día sigue siendo un elemento sagrado que sirve para comunicarse con los dioses en las culturas más primitivas. En algunos pueblos se usaban como exvotos para solicitar ayuda y protección divina. Los egipcios (y otras culturas) cubrían con ellas a sus muertos. Pero serán las danzas dramáticas en honor a Dionisos las que incorporarán al teatro griego las máscaras. Sus proporciones eran desmesuradas y representaban dioses, héroes, animales, etc., que debían ser bien vistos por todos los espectadores. Al principio expresaban terror y luego cualquier emoción. Ocultaban al actor y resaltaban al personaje. Además servían para proyectar la voz de los actores.

«En la máscara están presentes los rasgos más significativos de aquello que se quiere representar, ya sean personajes reales, fuerzas de la naturaleza o elementos no visibles a nuestros ojos (la muerte, el bien y el mal)»
(Motos, T. y otros, 1.998, 13).

Aunque en nuestra sociedad ha perdido su sentido mágico, la máscara puede tener varias funciones:

- Ocultar la identidad personal (como en Carnaval) para librarse de inhibiciones personales y sociales.
- Propiciar un cambio de personalidad.
- Comunicar sentimientos con el resto del cuerpo.

A parte de estas motivaciones antropológicas del empleo de la máscara (imitación de los elementos, creencia en la metamorfosis y la transubstanciación), la máscara permite fiestas de liberación, donde el cuerpo traduce sentimientos que compensan la inexpressión enmascarada. La cabeza inanimada y el cuerpo exultante. La máscara desrealiza y distancia. La máscara caricaturiza.

«De Terencio tenemos, por una parte, un manuscrito, procedente de la Antigüedad tardía, el Codex Bembinus, ahora en la Biblioteca Vaticana, y la recensión de Caliopio, del siglo V, conservada en manuscritos de la Edad Media. Varios de estos manuscritos están iluminados: al comienzo de cada obra se hallan las máscaras de los personajes que intervienen y a cada escena acompaña una ilustración de la acción.» (Bieler, L., 1.975, 74-75).

1.2.2. Valor pedagógico de su uso

El uso educativo de las máscaras en la escuela viene demostrado por su valor pedagógico, plástico, creativo e incluso afectivo. En Dramatización y Teatro la máscara nos interesa como: (Cañas, J., 1.994, 150)

- Instrumento de desinhibición para tímidos-as.
- Creatividad en la caracterización de personajes.
- Solución para representar animales, brujas, avaros...
- Crear coros o grupos impersonales.
- Medio para cambiar papeles de género masculino y femenino.

«Al disfrazar el cuerpo ocurre algo parecido: ocultamos su aspecto habitual, la forma cotidiana de vestirnos, para parecer otro. Ambas cosas ofrecen grandes posibilidades de juego» (González, L. 1.987, 24).

1.2.3. Tipos de máscaras y su construcción

Las más usadas en la historia del teatro son:

- Máscaras enteras: serían las grecolatinas, las venecianas completas y las caretas típicas de Carnaval.
- Medias máscaras: dejan libre la boca, por ejemplo, las de Comedia del arte y el antifaz.
- Máscara neutra: se usan para potenciar el lenguaje del cuerpo. Son de plástico blanco o translúcidas, hechas con moldes; no expresan nada y cada alumno puede pintar sobre ellas expresiones de sus personajes, con rasgos y colores diversos.

«Las máscaras se clasifican según la temática y el uso: para danzas, de hechicero, carnavalescas, teatrales, totémicas, etc., y también por su tamaño» (Miravalles, L., 1.998, 103).

Existen muchas formas de construir máscaras, según el material (papel, tela, látex, escayola, madera, cartón) y la técnica de fabricación (modelado, talla, vaciado...), pasando por el uso, si se ajustan al rostro o si irán sujetas en las manos por palos o varillas. La careta consiste en un trozo de papel o cartón más o menos rígido y de diseño más o menos realista, atado con cinta o goma a la cabeza. Esculturas de rostro moldeadas en arcilla y secadas u horneadas, cuajadas y esculpidas o talladas en madera. Las técnicas más complejas incluyen el vaciado.

«La recuperación de la máscara va paralela a la reteatralización del teatro y la promoción de la expresión corporal» (Pavis, P. 1.983, 300).

1.2.4. El maquillaje

Muy unido al uso de las máscaras está el maquillaje; no sólo porque muchas máscaras o caretas se pintan o «maquillan», sino porque el maquillaje directo sobre la cara del actor/actriz cumple una función similar a la máscara: transformar el rostro para adaptarlo a las necesidades de caracterizar un personaje. Por ello el alumno-a debe estudiar al personaje, estableciendo dos aspectos: estado psicológico del personaje y rasgos de su personalidad que destacar.

«En el teatro actual, el maquillaje hace las veces de la máscara antigua. Es una máscara pintada sobre la piel. Los postizos de barbas, bigotes, pelucas, narices, dientes, gafas, verrugas, lunares, cicatrices, etc, son muy importantes para caracterizar el personaje» (Jodar, P. y Vilar, J., 2.001, 40-42).

1.2.4.1. *Funciones del maquillaje*

Los focos del teatro son intensos y también los actores pueden estar lejos de los espectadores. El maquillaje realza y rehace el aspecto del actor:

- Envejece o rejuvenece.
- Da aspecto enérgico o suave.
- Convierte en africano, japonés, labrador...
- De otra época.
- Personaje de fantasía.
- Facciones de animal.

Es necesario que el maquillaje armonice con el decorado, el vestuario y la iluminación. –

Vocabulario básico:

- Perfilar: dibujar líneas.
- Difuminar: esparcir el maquillaje fundiendo colores.
- Enfriar: mezclar con verde y azul.
- Calentar: mezclar con rojo.
- Degradar: mezclar con blanco.
- Tonos neutros: grises.
- Apagar: mezclar con negro.
- Tonos fríos: azul, verde, violeta.
- Tonos calientes: rojo, naranja, amarillo...

La máscara, actualmente, no se limita al rostro, sino que se relaciona estrechamente con la mímica, la apariencia global y la plástica.

«El maquillaje y el trabajo con los músculos faciales en expresión fija, fabrican una máscara» (Pavis, P., 1.983, 301).

Podemos llegar a la cosificación del rostro, la supersignificación actúa pues como supermáscara que convierte al actor-actriz en casi marioneta.

«La práctica de maquillarse debe ser una ocasión más de creatividad y de juego. Se utiliza para la caracterización facial de los personajes, para dibujar títeres, para lograr nuevas formas mediante la combinación creativa de formas y colores» (Angoloti, C., 1.990, 138).

Siempre que sea posible es mejor que los alumnos-as se maquillen solos, porque es un reencuentro con su personaje y su autoexpresión. También los relaja antes de la representación. Lo normal es resaltar los rasgos propios. Sin embargo, la caracterización se produce cuando el actor suprime de la vista del público unos rasgos para añadir otros que no son los suyos, pero forman parte del aspecto de su personaje.

«Cuando el actor queda completamente camuflado tras el maquillaje, es decir, le sirve de máscara, es cuando ya se puede hablar propiamente de disfraz» (Mascaró, P.J., 1.001, 110).

1.2.5. Experiencia didáctica

En nuestro centro, la asignatura Optativa de Cultura Popular se imparte a 1º y 2º de E.S.O. Es un trabajo muy participativo a nivel individual y de equipo, aunque la diversidad de alumnado es bastante perceptible en actividades prácticas y plásticas, como la que propusimos. Entre sus contenidos hallamos «trabajos y manifestaciones artísticas de antaño y de ahora». Pensando que el desarrollo de este currículo iba a coincidir con Carnaval, fiesta popular donde las haya, concebimos este taller de máscaras y disfraces, siempre relacionado con otras materias como Plástica y Dramatización y Teatro.

Cada área facilitó su parte: Plástica diseñó los antifaces y proporcionó los colores; Dramatización y Teatro buscó materiales para la investigación y, el martes de Carnaval, montaron una animación carnalera con antifaces y caretas por todo el centro y en la plaza del pueblo. Cultura Popular aportó cartulina, arcilla de modelar, adornos y, lo mejor, la mano de obra.

1.2.5.1. Los objetivos.

- Introducir al alumnado en la Cultura de los pueblos y conocer la historia a través de sus manifestaciones.
- Analizar los cambios tecnológicos en los oficios y comparar la artesanía y cerámica tradicional con la actual.
- Adoptar una actitud positiva hacia las manualidades.
- Respetar las generaciones pasadas y sus formas de vida.
- Valorar las cosas bellas conseguidas con escasez de medios.
- Unir las máscaras con el maquillaje a través de la Plástica y el Teatro.

1.2.5.2. La Metodología y la secuenciación de actividades.

Es necesario, desde la motivación inicial, indicar a los alumnos la búsqueda de fuentes de información orales, escritas, etc., así como la investigación y experimentación previas a la realización de las actividades (el resultado de ello son las reseñas teórico-prácticas previas a esta hoja). La actividad ha sido secuenciada en las siguientes fases:

- a) **Realización de antifaces:** creatividad personal del alumnado, motivados con ejemplares obtenidos de revistas, modelos, adornos, etc.
- b) **Confección de máscaras:** muestras de máscaras en diversas culturas y momentos históricos: Paleolítico, Egipto, Grecia, Roma, amerindias, tribales, Renacimiento, etc. Máscaras para ritos, teatro, representaciones...
- c) **Exposición:** Todo el resultado fue expuesto al público en la Biblioteca del centro antes del lunes y martes de Carnaval. Se presentó en dos apartados: el de antifaces y el de máscaras, acompañadas éstas de su información, origen, cronología, usos, etc.
- d) **Animación Carnavalera:** El martes de Carnaval, y organizado por Teatro, todos los alumnos que lo desearon, se disfrazaron y pusieron los antifaces o caretas y participaron en una especie de Procesión de Isis o Curris Navalis desde el centro hasta la plaza del pueblo.

La optativa dispone de dos horas semanales y dedicamos una hora a cada actividad, durante seis semanas, incluyendo la exposición.

Los antifaces fueron hechos con cartulina y decorados con plumas, purpurina, lentejuelas, pintura, cintas de colores, etc., resultando muy vistosos. Las máscaras fueron diseñadas y elaboradas en un laboratorio de Ciencias que dispusiese de agua, mesas altas y grandes, pilas, estanterías, etc., ya

que fueron realizadas con arcilla moldeable. Algunas máscaras fueron adornadas con diversos materiales: conchas, botones, pinturas, etc.

1.2.5.3. La Evaluación.

Los espectadores de la exposición y la animación han comentado la enorme variedad y la riqueza creativa de los trabajos, tanto las máscaras realistas como las expresivas. Resultado muy colorista y variopinto. Como profesores ha sido muy enriquecedor y motivador trabajar así con los alumnos; observar cómo algunos, pasivos en clase, se animan y participan. Es una experiencia gratificante, pero requiere gran energía organizativa con los alumnos, pues debe hacerse en espacios no ordinarios: laboratorio, biblioteca, salón de actos, la calle, etc.

La valoración del alumnado es positiva; valoran mucho actividades fuera del aula. Han aprendido a trabajar materiales con sus manos. Veamos algunos ejemplos:

«Nunca había hecho algo así y me divirtió mucho. Hice un autorretrato y me salió bien, la pinté» (David Vázquez, 2º E.S.O)

«Me costó mucho hacerla, fue divertido y la expusieron» (Diego García, 2º E.S.O)

«Así demuestras tu forma de pensar y tu destreza. Yo ya hice máscaras en la Escuela de Verano. Me gustó porque fue algo distinto». (Marcos Escribano, 2º E.S.O.).

«Había máscaras muy bonitas. Una era de rituales africanos, otra de Oceanía... » (Jaime Escribano, 2º E.S.O).

1.3. TALLERES CON EL CASAL JOVE DE SEDAVÍ.

Desde hace varios cursos, el Casal Jove del Ayuntamiento de Sedaví promueve con el IES Sedaví unas jornadas de presentación para los jóvenes del pueblo. La Vicedirección del Centro coordina dichas actividades con los Departamentos del Instituto. El Departamento de Castellano, a través de la Optativa de D y T interviene en diversos talleres y en Teatro.

1.4. TALLER POR LA CULTURA Y LA MÚSICA.

Por petición de la Asociación Musical Santa Cecilia de Sedaví, la Optativa de D y T preparó una velada poético–musical con dos alumnas que habían sido premiadas como ganadoras del Concurso Literario Comarcal. Rebeca Ruiz y Dolores Gimeno (COU) recitaron poemas suyos y de autores consagrados con gran éxito. Por supuesto, el profesor de Teatro ensayó con ellas durante dos semanas: dicción, entonación, vocalización, gestualidad, tono...

FIESTA DE SANTA CECILIA, 2000

Programa Abreviado de actos

VIERNES 17 DE NOVIEMBRE

- *A las 22 h.: Solemne APERTURA de la Semana Cultura. Velada literario–musical y homenaje a los exmúsicos mayores de 70 años.*

Intervenciones literarias de Rebeca Ruiz Rubio, Dolores Gimeno Valero y de Don Juan Francisco Baixauli Alonso.

2. CELEBRACIÓN DEL I CENTENARIO DE LA GENERACIÓN DEL 98.

En el año 1998 se conmemoró el I Centenario de la Generación del 98. Por esta razón, el Departamento de Castellano decidió celebrar tal efemérides, encargando de su organización y coordinación a la Optativa de D y T del IES Sedaví. Decidimos llevar este proyecto de innovación pedagógica en torno a estas figuras literarias con el objetivo fundamental de desarrollar en nuestros alumnos actitudes de interés y aprecio por nuestra cultura. Los profesores decidimos dedicar el mayor tiempo posible a la puesta en común de ideas, discusión, planificación, soluciones, etc. Aprender unos de otros, descubrir limitaciones y defectos, mejorar hallazgos.

Otros *objetivos* perseguidos fueron:

- Conocer mejor estos escritores.
- Valorar su importancia.
- Potenciar la creatividad docente.
- Conocer el patrimonio cultural y artístico.
- Aprovechar las posibilidades didácticas de este acontecimiento.
- Realizar actividades relacionadas con estas figuras.

Para lograr la consecución de estos objetivos diseñamos unas actividades partiendo del análisis del currículo y adaptándose a nuestros alumnos. Los padres participaron activamente en el proyecto y merece destacar la cantidad y calidad de las actividades.

Como coordinador del proyecto, me planteé la posibilidad de realizar una experiencia interdisciplinar que favoreciera el trabajo en equipo de los profesores e hiciera brotar actividades solidarias en nuestros alumnos o las fortaleciera, actitudes tan difíciles de mantener en una sociedad que las desdeña constantemente y que, por el contrario, enaltece el individualismo, la competitividad implacable y la adquisición de bienes materiales como fundamento de la felicidad.

Las actividades que se organizan están dirigidas a toda la comunidad educativa, la mayoría de ellas a los alumnos en horario escolar, pero también otras a padres y público en general, como conferencias, exposiciones, conciertos de clausura o apertura, entrega de premios, representaciones, etc.

Respecto de la *Metodología*, recurrimos a la *interdisciplinariedad*, el *trabajo en grupo*, y buscando la motivación de profesores y alumnos en un *Centro de interés* (la Gción del 98). Las *fases del proyecto* fueron las siguientes:

Fase I.

- *Desde mayo a septiembre del 97:* diseño del proyecto en colaboración con el Departamento de castellano.
- *Desde octubre del 97 a febrero del 98:*
 - Presentación del proyecto al Equipo Directivo y al Departamento de Orientación.
 - Presentación al claustro y Consejo Escolar.
 - Búsqueda de patrocinadores: IES Sedaví, AMPA, Ayuntamiento de Sedaví, Editorial Santillana, Gráficas Sedaví.
 - Reuniones de trabajo con los profesores y departamentos implicados para preparar actividades.
 - Reuniones con Vicedirección para coordinar las actividades, elegir niveles de alumnado para cada una de ellas y elegir las fechas.

Los profesores no hemos contado con reducción de horario; hemos trabajado muchas horas extra, con ciertas consecuencias de cansancio e irregularidad. También ha supuesto un trabajo extra para el alumnado colaborador y organizador. Procuramos en todo momento que los alumnos estuvieran informados y vivieran con satisfacción cada fase del proyecto. Las sesiones de trabajo entre profesores y/o alumnos constaron del siguiente esquema:

- Planificación conjunta de cada grupo.
- Realización de lo planeado en grupos.
- Valoración conjunta del grupo sobre lo realizado.

Fase II. De octubre del 97 a febrero del 98.

- *De motivación:* partimos del 12 de octubre, día de la Hispanidad como elemento motivador e introductor del tema. Comenzamos profundizando en el estudio de la época histórica y literaria con actividades de aula.

Fase III. Del 6 al 13 de marzo del 98 y el 23 de abril del 98.

Realización de las actividades en Semana Cultural monotemática. Se colocó una pancarta enorme a la entrada del Centro con el motivo de la celebración. Cursamos invitaciones a los Colegios e Institutos de la zona, a las Instituciones locales, a Inspección, y a los Medios de comunicación; a parte del periódico local *El Veïnat*, se hicieron eco de nuestros actos los diarios *Levante* y *Las Provincias*. Muy interesante fue la entrevista que el coordinador y organizador de los actos, que aquí escribe, mantuvo en *Radio 9*, en un programa cultural donde dio cumplida explicación y justificación de todo ello.

Los lugares y espacios usados abarcaron casi todo el IES Sedaví: aulas, hall, Biblioteca, Salón de Actos... Las actividades realizadas pueden agruparse en los siguientes bloques:

1. *Exposición de murales con artículos periodísticos alusivos al tema y fotos valencianas de finales del XIX y principios del XX.* Alumnos, profesores, padres y personal no docente contribuyeron a recortar y conseguir de periódicos y revistas cientos de artículos sobre el 98, durante varios meses.
2. *Conferencias y charlas coloquio.* Gratuitamente expusieron sus conocimientos sobre el tema diversos profesores del Centro, de otros Centros y de la Universidad, incluido el escritor A. Martínez Menchén.
3. *Visión de documentales y películas* sobre temática del 98 o basadas en obras de escritores del 98.
4. *Talleres* sobre cine, pintura y música del 98.
5. *Teatro* leído y representado. Dos obras.
6. *Recital* de poesía y *danza*, muy aplaudido.
7. *Conciertos* en directo sobre músicos españoles cercanos al 98, dirigidos por D^a Elena Fenollosa.

Fase IV. Mayo del 98.

La conclusión y evaluación. La asignatura de Medios Audiovisuales se encargó de fotografiar, grabar, editar y revelar todos los actos. Se hizo una comida de hermandad. Algunos materiales de los profesores y alumnos sobre el proyecto, se recogieron en la I Revista Literaria del Centro.

Las actividades culturales y artísticas suelen resultar muy difusas ¿Cómo se mide esto? Por esta razón intercalamos algunos mecanismos que nos permitieran evaluar las fases del proyecto.

– Evaluación de los alumnos:

Entregamos a estos un cuestionario para que de forma anónima o firmada opinaran sobre los aspectos fundamentales del proceso:

- «Me ha confirmado que un trabajo importante se realiza mejor en grupo. A mí me gustaba más trabajar en soledad, aislada.»
- «Nunca hubiera creído que yo pudiera hacer una cosa así. Cuando al principio vi que todos pasaban los mismos apuros que yo, me sentí mejor.»
- «Creo que en esto de la cultura cuanto más pones tú, más sacas.»
- «He conocido mejor a la gente con la que llevaba conviviendo en clase algunos años.»

- «Algunas cosas que decíais me molestaban pero me hacían pensar.»

Otras respuestas no fueron tan constructivas.

– **Evaluación de los profesores:**

Todos estuvimos de acuerdo en que habíamos sentado un precedente en el Centro difícil de superar sobre auténtica animación socio-cultural. Una labor de difusión y sensibilización que había aunado los esfuerzos de todos como pocas veces antes.

2.1.2. La cabeza del dragón, de Valle-Inclán.

– *Claves para comprender y montaje de la obra.*

La farsa, además de plantear una situación absurda, suele basar sus argumentos en relaciones extraconyugales. Freud puso de relieve que el efecto catártico se produce no sólo con la tragedia sino también con la farsa. Otra característica freudiana del teatro cómico es que nos devuelve a las fuentes infantiles del placer.

Los romanos incluían en sus farsas cuatro tipos de personajes: el imbécil, el fanfarrón, el viejo bobo y el embaucador o liante. Este último es un pícaro, y los otros tres son tontos. La figura del tonto constituye el núcleo de la farsa. En ese clima de locos resulta fundamental la interpretación de los actores; su voz, sus movimientos, las contorsiones de su cuerpo.

La cabeza del dragón se estrenó el 5 de Marzo de 1910 en el Teatro de la Comedia. Nuestra adaptación conserva la división en 6 escenas, cinco en ambiente palaciego y una en la taberna típica cervantina. El principal problema radicó en la adaptación del vocabulario valleinclanesco por otro, que sin desmerecer, fuera comprensible para alumnado de 3º ESO. También redujimos la escena de la Taberna.

El esquema formal repetido con las acciones más significativas parte de una *fechoría* o *carencia* y, tras pasar por ciertas acciones intermedias –*partida, prohibición, mediación, recepción del objeto mágico, tarea difícil, combate, socorro...*– culmina en la reparación de la fechoría, la victoria y, con frecuencia, en el matrimonio o en otras similares promesas de felicidad que se vinculan tradicionalmente al triunfo del héroe. Esta andadura hacia el triunfo, además de la mera traducción de la anécdota argumental, tiene un significado simbólico para el niño que, mediante la identificación, vive el camino de la propia realización, la lucha por la conquista de una personalidad equilibrada.

La cabeza del dragón presenta el típico esquema de cuento clásico.

Con el teatro de Valle-Inclán podemos desarrollar hasta límites impensables la capacidad expresiva de los signos no verbales. Se consiguen efectos muy llamativos en el terreno de la expresión corporal, la iluminación, la escenografía, etc... Los géneros clásicos pierden sus fronteras, se busca la transversalidad en las artes escénicas, cruces e intercambios del teatro con el cine y la danza.

Esta farsa, ya antigua, todavía no ha envejecido. Es, por desgracia, la única aportación de Valle a la literatura infantil. Una historia bien tramada en un lenguaje abundante en recursos

estilísticos, y adornada con todos los tópicos de los cuentos de hadas. La escribió para el Teatro de los Niños, creado por Benavente en 1909. Los espectadores adolescentes pueden comprender bien la aventura iniciática del Príncipe Verdemar, que libera a la infanta del dragón. Además, son muy capaces de comprender el humor, la ironía y la crítica histórica.

No quisiéramos avanzar sin remarcar el gran servicio que el drama puede hacer para desarrollar el sentido histórico en el individuo. *Decíamos sentido histórico y no «conocimientos históricos» en el sentido convencional.*

El tema de la obra es uno de los más conocidos de la literatura para niños: un príncipe mata un dragón para conseguir la mano de una princesa.

– **Argumento:**

Comienza la obra en un ambiente maravilloso de cuento. Para más, hay un duende encerrado en uno de los torreones del castillo. Cuando al Príncipe Pompón se le escapa la pelota y entra en el torreón donde está el duende, éste le promete devolvérsela a cambio de su libertad. El Príncipe Pompón acepta el trato, pero no cumple con su palabra. Se repite la acción y Ajonjolí hace lo mismo. Pero Verdemar sí hace lo que promete, le hurta la llave a su madre y le da la libertad al duende, quien a su vez le dice que le dará su ayuda cuando la necesite.

Aquí Valle-Inclán les ha demostrado a los niños, por ejemplos y no por retórica, que Verdemar es bueno, mientras que sus hermanos actúan vilmente, engañando a quien les quiere hacer bien. Verdemar cree que sus celosos hermanos lo van a delatar a su padre y huye de palacio. La segunda escena es la venta.

En esta venta conoce Verdemar al bufón de la Infanta Blanca Flor que le dice que ella va a ser entregada a un dragón para aplacarle, puesto que Micomicón había ofrecido la mitad de su reino y la mano de su hija al que venciera al reptil, pero todos los que acudieron, perecieron en el intento.

Luego llega el rufián Espandián con su coima Geroma. Por no gustarle el trato que Espandián le da a Geroma, él lo vence, debido a lo cual el rufián va en busca de su gente para vengarse. Entonces el bufón le da a Verdemar su ropa para que pueda huir de la venta sin ser conocido.

Las escenas restantes de la pieza se desarrollan de nuevo en un ambiente versallesco –esta vez el palacio de Micomicón–. Blanca Flor toma a Verdemar como su bufón y empieza una relación amorosa entre los dos. Mientras los cortesanos, dirigidos por el maestro de Ceremonias, llegan para llevar la princesa al dragón. Ella está cansada, pero la obligan a andar. Pero Verdemar llega a tiempo.

Puesto que Verdemar no ha revelado su hazaña y no ha reclamado su justa recompensa, se presenta a Espandián fingiendo que es él el vencedor del dragón y mandando a sus compinches traer la cabeza como evidencia. Verdemar le pide al rey que mande venir a alguien que haya cortado muchas cabezas para que examine la del dragón. Llega el General Fierabrás. El Príncipe Verdemar muestra entonces la lengua del dragón, descubriendo su verdadera identidad y probando que fue él el héroe. Termina la obra con el típico final de los cuentos de hadas –la boda apoteósica de los príncipes–, el triunfo del amor, de la valentía y de la generosidad.

El vestuario y caracterización se hizo a la manera clásica de los cuentos: Trajes largos, coronas, pelucas rubias, bisutería. Casi todo lo confeccionaron las madres o fue alquilado. La espada refulgente era cubierta de papel de aluminio. El dragón era un globo hinchable con dicha forma, que volaba por detrás de los parabanes del escenario, gracias a un ventilador. La caracterización más lograda y simpática fue la del bufón.

El juego de luces también estuvo muy elaborado, ya que alternamos las blancas, las de color y los flashes para crear ambientes y separar escenas y secuencias. El decorado marcaba tres cuadros: el palacio, el bosque y la venta. Fueron pintados sobre papel continuo y colgados de la parte alta de los parabanes, de tal modo que se colgaban y descolgaban según necesidades.

La música grabada sonó en este orden:

- Principio de la obra → Sinfonía de los juguetes, de J. Haydn.
- Final de la Escena 2ª → Banda sonora de la película *Misión Imposible*.
- Aparición heroica de Verdemar → Banda sonora de la película *Indiana Jones*.
- Aparición del dragón → Oh, fortuna! De Carmina Burana.
- Final de la escena 4ª → Banda sonora de la película *Titánic*.
- Final de la escena 5ª → Banda sonora de la película *Psicosis*.
- Final de la obra → “¡Aleluya!” del *Mesías*, de Haendel.

2.1.3. Recital de poesía y danza.

Este acto consta de dos partes diferenciadas:

- a) Recital de poesía dedicado al centenario del nacimiento de tres poetas: García Lorca, Dámaso Alonso y Vicente Aleixandre. Preparamos una selección de poemas de cada uno de ellos, que recitaron los alumnos-as individualmente, en pareja, tríos o cuartetos. Cada poema era acompañado de diapositivas “ad hoc”.
- b) A continuación el homenaje a A. Machado con una selección de poemas de **“Galerías”** y **“Campos de Castilla”**. El acto se cerró con la versión danzada del poema “Una España joven”, con música y diapositivas.

2.1.3.1. La danza y la coreografía.

1. La Danza.

El principio fundamental de la educación moderna es la búsqueda del óptimo desarrollo del niño como ser social. La escuela debe contribuir a asegurar el florecimiento de la personalidad individual, absteniéndose de inculcar a los alumnos una cultura abstracta, que en la mayoría de los casos es puramente verbal, y tratar, por el contrario, de afianzar su desarrollo total a la luz de la función que deberán cumplir en la sociedad.

«He aquí el motivo por el cual, durante el transcurso de la enseñanza primaria, y junto con las materias básicas de lectura, escritura y aritmética, se debería conceder un lugar de preferencia a la educación fundada en el movimiento y la actividad del individuo.» (Le Bouch, J., 1996, 31)

El deporte, las actividades al aire libre (navegación, esquí, alpinismo, etcétera), ciertas actividades de orden estético relacionadas con la expresión corporal (danzas, arte dramático...) pueden constituir apropiados medios de ocio.

El desarrollo global de la persona pasa por la relación con todos y cada uno de los diferentes lenguajes y la danza nos aporta un buen ejemplo: ...desde el “palmas palmitas” que hacía las delicias de todas nuestras abuelas, pasando por los primeros ritmos improvisados, junto con nuestros pasos, los juguetes infantiles en el colegio o en la fiesta de cumpleaños, las danzas tradicionales de la propia cultura que padres, monitores o el propio entorno nos han estado enseñando y nos han acostumbrado a hacer nuestras (nos guste o no), hasta los ritmos de moda de nuestra adolescencia, las coreografías improvisadas con la pandilla en la tribuna de un estadio o una velada de verano, o el baile de enamorados que nos ha abierto las puertas a los sentimientos del amor,... todo es danza. *«Tantas y tantas sensaciones danzadas, donde cuerpo y ritmo se funden en un solo concepto DANZA; un concepto social por excelencia, relacional.»* (Font, J.M., 1998, 22)

La danza, que no se puede incluir entre los deportes propiamente dichos, es no obstante una educación del cuerpo entero. ¿Se han visto acaso bailarines agresivos y violentos?

La modalidad de danza contemporánea está abriendo el camino de muchos jóvenes hacia una expresión más libre y creativa, alejada de la rigidez y los cánones estéticos de otras variedades más ajenas de la espontaneidad de su mundo.

La Logse establece una edad mínima de 8 años para iniciar los estudios oficiales de danza dentro del grado elemental. Además del Conservatorio Superior, en Valencia hay aproximadamente

doce academias privadas reconocidas y autorizadas para impartir de manera oficial el programa correspondiente.

La adolescencia es un periodo de la vida en que los ejercicios psicomotrices son de gran utilidad. Por una parte, el cuerpo cambia y es origen de inquietudes y escrutinio. Por otra, se produce un empobrecimiento del lenguaje verbal, que ya no es apto para traducir a los otros la verdad interna.

La danza, paralenguaje simbólico universal, permitía encauzar las pulsiones fundamentales de la ambición (pulsión que permite afianzarse, crecer y emerger), la agresión (pulsión que nos permite oponernos a lo que es contrario a nosotros), y la atracción (pulsión de la que brota el incentivo de nuestros impulsos inconscientes), así como asumir y complimentar las necesidades vitales de la asimilación y de la eliminación (P. Bour, 1976). La danza contribuyó a forjar el psiquismo primitivo y a poner en pie las primeras representaciones mentales y los esquemas de percepción en el ser humano.

«Este arte facilita la función de aprender y el proceso de integración social: bailar en un grupo implica una adaptación recíproca de los individuos, que favorece la cooperación, la comunicación, el autocontrol y la satisfacción. Asimismo, la danza incrementa las aptitudes físicas y motoras: integración sensorial, equilibrio, coordinación, relajación, capacidad respiratoria, conciencia del cuerpo, flexibilidad, etc., y contribuye a la plenitud individual a través de una mejora del concepto de sí mismo, de la estima de sí mismo, de la capacidad de autoafirmación y de la espontaneidad. Provoca alegría y placer y encauza la agresividad.» (Richard, J., y Rubio, L., 1996, 154)

La danza ha sido, es y será un medio de expresión, comunicación, transmisión de cultura y folclore popular. Por tanto, como expresión corporal del conocimiento y del mundo que nos rodea, ha formado parte también de la tradición y la educación en nuestro país.

La danza también nos permitirá desarrollar todo aquello que hace referencia a la comunicación entre las personas. La danza nos pone en contacto; el contacto físico está presente y así nos puede permitir romper muchos tabúes. *«Con esta actividad expresiva podemos trabajar las habilidades sociales, así como influir en el hecho de aprender a vivir y a trabajar dentro de un grupo, de una comunidad, donde es más importante el sentimiento de unidad que las individualidades.»* (Arévalo, A., 1998, 25)

Vemos a menudo en los jóvenes una apatía y una energía mezcladas con una agresividad mal canalizadas. Tienen necesidad de afirmarse; pero buscan medios de comunicación con ganas de contacto y seguridad afectiva y necesitan “proyectos personales”. Los educadores podemos

proporcionar a los jóvenes medios para que estén mejor preparados. Sin duda importa que el adolescente, que baila y se descubre, dé con el sentido de la *presencia* lo más pronto posible. Lo propio del arte: expresar mediante un lenguaje simbólico sentimientos, ideas, visiones, relaciones – juegos del pensamiento y del corazón–, para darle un sentido a la vida y a la condición humana...

La danza es en potencia altamente significativa. El lenguaje simbólico que utiliza (en términos de movimiento, espacio, tiempo) requiere todas las facultades, tanto cognoscitivas como físicas y afectivas. La danza existe en todo ser humano como cualquier otra forma de comportamiento, expresión o comunicación: gritar, cantar, garabatear, etc... Cuando bailamos con los demás, estamos con ellos y hacemos algo juntos, algo que puede ser hermoso e interesante. Cuando bailamos, expresamos sentimientos e ideas, a veces mejor que cuando hablamos. Nuestro cuerpo está hecho para sentir, actuar, expresar, hablar. La danza es el primer lenguaje. La danza es la reacción en el cuerpo humano de una impresión o idea captadas por el espíritu, porque cualquier emoción va acompañada de un gesto. La danza vuelve más equilibrada a la gente, hace que se desarrolle mejor.

«Desde épocas muy remotas la danza ha desempeñado un papel importante en la vida del ser humano; mediante sus movimientos era posible comunicar muchas cosas que no podían expresarse adecuadamente con palabras: el sentimiento religioso, el miedo, el temor a lo desconocido.» (Thayer, E., 1985, 349)

Una de las dificultades de funcionamiento de la persona en el mundo es su falta de espontaneidad para responder a estímulos que implican un lenguaje y movimiento no estudiado. La danza moderna permite que el individuo exprese estados psíquicos más primitivos que el lenguaje.

2. La Coreografía. (Castells, M. y otros, 1997)

La introducción del baile en una actividad dramática tiene tanta importancia como la música y el efecto sonoro, de modo que, siempre que sea posible y adecuado, no debería faltar en ninguna obra. El baile da colorido, rompe la monotonía y da cabida en la acción a alumnos y alumnas con cualidades para su práctica. Igual que con la música, puede ser necesario adaptar la obra para darle entrada a esta actividad y, previamente, organizar el aprendizaje necesario. Según sea la escena, son los propios alumnos y alumnas quienes decidirán la conveniencia de elegir entre un ritmo o un baile, creando a continuación una coreografía.

La danza y la expresión corporal trabajan con el movimiento, y su principal instrumento es el cuerpo. La coreografía, salvo en las actividades de improvisación, forma parte esencial de la expresión corporal. Por lo tanto, podemos decir que la **coreografía** proviene del mundo de la danza. La creatividad, estimulada por la imaginación, el buen gusto, el sentido musical, etc., son factores

que intervienen en la creación coreográfica, que tiene que dejar espacio a la expresividad de los intérpretes. La coreografía, según el diccionario, es el arte de componer bailes y, en general, el arte de la danza. Significa la construcción, la creación y la escritura de la danza.

– *Elementos de la composición coreográfica.*

1. El Cuerpo.

El cuerpo es el que realiza el movimiento; por lo tanto, lo primero que debe prever la coreografía es cuál será el movimiento del cuerpo.

Para ejecutar e interpretar una coreografía de movimientos, hay que tener conciencia del propio cuerpo; es decir, sentir y controlar la respiración, la estrecha relación entre el movimiento y la fuerza de gravedad, el equilibrio y el desequilibrio, la posición exacta de los segmentos corporales y el trabajo de contracción–relajación muscular.

Para realizar la composición de una coreografía, pues, habrá que tener en cuenta:

- **Los desplazamientos:** pasos, marcha, galope, carrera, pasos con saltos, etc.
- **Los saltos:** salto agrupado, en zancada, galope, con giro, desde posición parada, etc.
- **Los giros** en los tres ejes: longitudinal, transversal y sagital; con un pie o con los dos, con movimientos asociados, etc.
- **Los lanzamientos y las recepciones**, si hay materiales o complementos.
- **Los equilibrios:** con distinto número de puntos de apoyo, con movimientos asociados, etc.
- **Otros elementos** de creación propia, así como los posibles enlaces que unen los movimientos principales.

2. El Espacio.

El espacio es el medio que nos permite proyectar el gesto. Es donde se desarrolla la comunicación y donde nos encontramos con las otras personas.

- **El espacio parcial o próximo:** Es el que rodea a nuestro cuerpo. Permite que tomemos conciencia de nuestro volumen corporal, de la postura y el movimiento.
- **El espacio total o común:** Es el espacio existente entre la persona y los demás, entre la persona y los objetos que la rodean.

En la utilización del espacio debemos tener en cuenta:

- **Las trayectorias:** rectas, curvas, paralelas, así como la relación y la asociación entre ellas.

- **Las direcciones:** según los planos y niveles, podemos ir hacia delante, detrás, a la derecha, a la izquierda, etc.; o pueden ser hacia arriba o abajo, como en los saltos.
- **Las dimensiones:** si el movimiento tiene amplitud, si es estrecho, pequeño o grande...
- **Las relaciones:** si en la coreografía interviene más de una persona, deben prevenirse relaciones como cerca, lejos, etc.

3. La Música.

La música es un recurso muy importante y habitual en el trabajo de expresión corporal y sirve de apoyo a su desarrollo.

Sus elementos son el ritmo, la melodía y la armonía. Tiene por objeto o finalidad la expresión de los sentimientos. Una buena coreografía debe aunar perfectamente el movimiento con el esquema rítmico de la música que lo acompaña.

4. El Ritmo.

Éste es uno de los grandes fenómenos de la vida. En la naturaleza todo sigue un **ritmo**: los movimientos de los astros, las mareas, la vida de los animales, los latidos del corazón del cuerpo humano, etc. El ritmo tiene una de sus máximas expresiones en la música y en la danza.

– *¿Cómo se crea una coreografía?*

Hay que empezar con la elaboración de coreografías sencillas, con pocos movimientos y uno o pocos participantes, de corta duración, y utilizando piezas musicales que nos gusten, muy acentuadas en el ritmo. Se puede utilizar todo tipo de música, desde danzas populares hasta la música más actual.

«El movimiento y la acción, que nacen en los recovecos del alma y siguen una estructura interna, son esenciales para los verdaderos artistas en el drama, el ballet o cualquier otra forma de arte teatral o plástico. Son la única forma de movimiento apropiado para nuestro uso cuando estamos construyendo la forma física de un personaje.» (Staniskavski, C., 1999, 88)

La danza es el vehículo ideal de la expresión emocional. El arte y la música también cambian inmediatamente la percepción que una persona tiene del mundo. Cambian la actitud, el estado emocional, el dolor y la percepción. Crean la esperanza y la positividad; ayudan a la gente a resolver las dificultades. Transforman la perspectiva de una persona y la manera de estar en el mundo. El arte y la música se llevan el temor y lo reemplazan por el placer y la seguridad.

«La música, las canciones, las tonadas, el canto, el silencio, los sonidos de la naturaleza, y la danza, el movimiento, la danza ritual, las rondas y la danza extática, son todas profundamente curativas.» (Samuels, M., 2000, 18)

- Testimonio de la alumna que organizó esta coreografía poética.

En el I.E.S. Sedaví, mi Instituto de Bachillerato, nunca elegí la EATP Taller de Teatro, ni en 2º ni en 3º de BUP. Allí estudié hasta COU en 1998. Yo tenía clara mi vocación dramática desde siempre. De pequeña me gustaba mucho bailar. Así que, cuando tuve edad, me matriculé en la ESAD de Valencia e hice Arte Dramático, aunque yo me especialicé en Danza. También asistí a Escuelas de Danza. En la actualidad intento dedicarme en exclusiva a la Danza, mi gran pasión. En el Instituto siempre ayudé en el montaje de obras, sobre todo en los actos de homenaje a la Generación del 98, en que unas compañeras mías y yo preparamos una “performance” sobre poemas de Machado, relacionadas con la lluvia y el agua, y acompañadas de música. Fue un éxito entre mis compañeros espectadores. Lo repetimos dos veces.

Cristina.

● **BIBLIOGRAFÍA**

BIBLIOGRAFÍA

- ABASCAL. *¿Cómo hablan? ¿Qué dicen?*, en Cantero, F.J. y otros (ed.) **Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad plurilingüe del Siglo XXI**, SEDLL, Universidad de Barcelona, 1997.
- ABIRACHED, R. **La crisis del personaje en el teatro moderno**, ADE, Madrid, 1994.
- ACOSTA, M. **Creatividad, motivación y rendimiento académico**, Aljibe, Málaga, 1998.
- ACOSTA, C. *La respiración en el contexto de la educación vocal del actor*, **Ñaque**, Nº 15, 2000.
- AGÜERA, I. **¡Viva el teatro! Diversión y valores en escena**, Narcea, Madrid, 2002.
- AGUILAR, M. y otros, *Memoria y aprendizaje. Aspectos evolutivos*, **Revista de Ciencias de la Educación**, Nº 175, 1998.
- AGUILAR, Mª.J. **Técnicas de animación grupal**, Espacio edit., Buenos Aires, 1990.
- AGUILERA, J., *El teatro experimental como alternativa*, **El Público, Cuadernos**, 42, 1989, Madrid.
- ALABAU, A. y otros, **Unitats Didàctiques. Dramatització. El Personatge**, Generalitat Valenciana, Valencia, 1990.
- ALABAU, A., y otros, **Unidades didácticas I y II**. Consellería de Cultura, Educació i Ciència, Valencia, 1994–1995.
- ALABAU, A. *École Buissonnière*, **Ñaque**, Nº 26, 2002.
- ALACHO, L. *Niños y títeres*, en **Cuadernos de Pedagogía** Nº 154, 1987, 31 a 33.
- ALAMINO, A. **Análisis del discurso**, Universidad de Alicante (Gamma), 1999.
- ALBERTI, J.A. *La dramatización en EGB*, **Cuadernos de Pedagogía**, Nº 143, 1986.
- ALBORG, J.L., **Historia de la Literatura Española**, Tomo I, Gredos, Madrid, 1989.
- ALCAIDE, G., SOLÁ, C., y otros, **60 anys de teatre universitari**, Universidad de Valencia, Nov–Dic. 1993.
- ALCALDE, A.Mª. *Una respuesta a la diversidad educativa desde el Departamento de Orientación*, **Ñaque**, Nº 2, 1997.
- ALEJOS, C., *La pedagogía social de Ortega y Gasset y su perspectiva actual*, en **Historia y Teoría de la educación**, EUNSA, Pamplona, 1999.
- ALEXANDER, G. **La eutonía**, Paidós, Barcelona, 1998.

- ALFAYA, J. *Una luz en la marisma*, Alfaguara, Madrid, 1995.
- ALLPORT, G.W. *¿Qué es la personalidad?*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1976.
- ALMENA, F. *Teatro infantil y dramatización escolar*, **Teatro infantil y dramatización escolar**, Edic. Universidad Castilla-La Mancha, Cuenca, 1997.
- ALMENA, F. *El juego dramático en las primeras edades*, **Boletín Iberoamericano de Teatro infantil y juvenil**, III Jornadas de Teatro infantil y juvenil, UNED-ASSITEJ, 1997.
- ALMENA, F., *El juego dramático en las primeras edades*, **III Jornadas de Teatro Infantil y Juvenil**, UNED, Madrid, 1997.
- ALMENA, F., *Actores* (Revista), junio 2000.
- ALMENA, F. *Hoy de hoy de dos mil hoy*, **Boletín Iberoamericano de Teatro para la infancia y la juventud**, Nº 2, UNED, Madrid, 2001.
- ALMODÓVAR, M.A. *El autor y las temáticas en el teatro para niños*, **Acción Educativa**, 1987.
- ALMODÓVAR, M.A. y otros, *Teatro de, por, para... los niños*, **Acción Educativa**, Madrid, 1987.
- ALONSO DE SANTOS, J.L. *La escritura dramática*, Castalia, Madrid, 1999.
- ALONSO DEL REAL, G., *Aula de Teatro*, Akal, Madrid, 1996.
- ALONSO TAPIA, J. *Motivación y aprendizaje en el aula*, Santillana, 1998, Madrid.
- ALONSO, M.C. y GALLEGU, D.J. *Medios audiovisuales y recursos didácticos en el nuevo enfoque de la educación*, CECE-ITE, Madrid, 1993.
- ALSTON, W.P. *Filosofía del lenguaje*, Alianza, Madrid, 1980.
- ALVAR, M. *Símbolos y mitos*, CSIC, Madrid, 1990.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M., *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Alamex, Barcelona, 1985.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. *Currículum y evaluación en lengua y literatura*, en Romero, A. y otros (eds.), **Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar**, Grupo editorial universitario, Granada, 1999.
- ÁLVAREZ-NOVA, C. *Dramatización*, Barcelona, Octaedro, 1997.
- ÁLVAREZ-NOVA, C. *Tarimas y escenarios*, **Aula** 82, Graó, Barcelona, 1999.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. *Microfísica de la escuela*, **Cuadernos de Pedagogía**, Nº 203, 1992.
- ALVIRA F. y otros. *Los dos métodos en las Ciencias Sociales*. CIS, Madrid, 1981.
- ALVIRA, F., *Diseños de investigación social: criterios operativos*, en **Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación**. (Coord. GARCÍA FERRANDO, M. y otros), Alianza, Madrid, 1986.
- AMURIZA, J. *El teatro de los adolescentes*, **Cuadernos de Pedagogía**, Nº 143, 1986.
- ANDER-EGG, E. *Diccionario de Pedagogía*, Edit. Magisterio, Buenos Aires, 1997.
- ANGOLOTI, C. *Cómics, títeres y teatro de sombras*, La Torre, Madrid, 1990.
- Anónimo, *Cantar de Mío Cid*, Castalia, Madrid, 1977.
- ANTÚNEZ, S., *El Proyecto Educativo de Centro*, Graó, Barcelona, 1991.
- ANTÚNEZ, S. y otros, *Del proyecto educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*, Graó, Barcelona, 1992.
- Apuntes de Educación** nº 38. Anaya 1990.
- Apuntes de educación**, Anaya, Nº 1, 1992.
- ARACIL, B. *Teatro y aculturación: una experiencia didáctica sobre el teatro evangelizador mexicano*, **I Congreso Iberoamericano de teatro**, Oliva, C. y Reverte, C. (Coord.), Universidad de Cádiz, 1996.
- ARANGUREN, I. *Taller de teatro escolar*, **Ñaque**, Nº 11, 1999.
- ARBULU, O. *Comentario al documento de bases de la Ley de Calidad*, **ANPE**, III, 2002.
- ARELLANO, J. *La existencia cosificada*, EUNSA, Pamplona, 1981.

- ARENAS, M^a D. **Jugar con cuentos**, Brief, Valencia, 2002.
- ARÉVALO, A. *Enseñando danza, enseñar danzando. Educar sin dejar de bailar*. **Ñaque** N^o 4, 1998.
- ARGYLE, M. **Psicología del comportamiento interpersonal**, Alianza, Madrid, 1978.
- ARIAS, J. *Música y sonido*, **Cuadernos de Pedagogía**, N^o 154, 1987.
- ARISTÓTELES, **Poética**, Edic. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1982.
- ARTAUD, A. **El Teatro y su doble**, Edhasa, Barcelona, 1999.
- ASENJO, J.A. **La tragedia de San Hermenegildo y otras obras del teatro español de colegio**. Tomo I. UNED, Valencia, 1995.
- ASENSIO, J. M^a. *Maduración biológica y aptitudes cognitivas*, **Educar**, 12, 1987.
- ASENSIO, J.M. *Biología y educación*, **Educar**, N^o 12, 1987.
- ASENSIO, M. *Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular*, **Cuadernos de Pedagogía**, N^o 149, 1987.
- AUGER, L. **Ayudarse a sí mismo**, Sal Terrae, Santander, 1987.
- AYER, A.J. **Lenguaje, verdad y lógica**, Martínez Roca, Barcelona, 1986.
- AYMERICH, C. y M. **Expresión y arte en la escuela, I. Expresión oral**, Teide, Barcelona, 1974.
- AYMERICH, C. *Dramatización*, **V Cursillo de técnicas de expresión y comunicación**. Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona, 1974.
- AYMERICH, C. **Signos de la comunicación: gesto, verbo y grafía**, Teide, Barcelona, 1985.
- AZNAR, M. *Rivas Cherif y el teatro-escuela del Dueso*, **El Público**, *Cuadernos*, 42, 1989, Madrid.
- AZNAR, P. *El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo afectivo*, **Revista Española de Pedagogía**, N^o 200, 1995.
- BADA, E. *La expresión y la comunicación como ejes y herramientas de intervención*, **Ñaque**, N^o 27, 2002.
- BÁGUENA, M.J. y BELLOCH, A. **Dimensiones cognitivas y sociales de la personalidad**, Promolibro, Valencia, 1985.
- BAIVIN, A. y LABONTÉ, M.J. *Enseñar lenguas a partir de la interculturalidad*, **Trabajar en equipo**, Cefire de Torrent, 2000.
- BAJO, M^a. J. *La práctica escénica en la Universidad española de Posguerra: El TEV de Sevilla*, **I Congreso Iberoamericano de Teatro**, Oliva, C. y Reverte, C. (Coord.), Universidad de Cádiz, 1996.
- BALL, S. **La motivación educativa**, Narcea, Madrid, 1988.
- BALLY, Ch. **El lenguaje y la vida**, Losada, Buenos Aires, 1977.
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. **Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad**, Alianza, Madrid, 1980.
- BANY, M. y JHONSON, A. **La dinámica de grupo en la educación**, Aguilar, Madrid, 1977.
- BAQUERO GOYANES, M. **La educación de la sensibilidad literaria**, Universidad de Murcia, 1990.
- BARBERÁ, V. MORATÓ, J., RIZO, M. **Didáctica de la ortografía**, CEAC, Barcelona, 2001.
- BAREA, P. *El habla en radio y televisión*, **Textos**, N^o 3, págs. 59 a 65.
- BAROJA, J.C. **El Carnaval**, Taurus, Madrid, 1983.
- BARRET, G. **Pedagogía de la expresión dramática**, Canadá, Recherche en Expresión, 1989.
- BAYÓN, P. **Los recursos del actor en el acto didáctico**, **Ñaque**, Ciudad Real, 2003.
- BAZO, R. *Propuesta didáctica*, **Ñaque**, N^o 24, 2002.
- BEAN, R. **Cómo desarrollar la creatividad en los niños**, Debate, Madrid, 1992.
- BEARDSLEY, M. y HOSPERS, J. **Estética. Historia y fundamentos**, Cátedra, Madrid, 1990.
- BEAUCHAMP, A. y otros, **Cómo animar un grupo**, Sal Terrae, Santander, 1977.
- BELTRÁN, F. *La reforma del currículo*, en **Revista de Educación**, n^o. extraordinario, 1992.
- BELTRÁN, J.A. y otros, **Intervención psicopedagógica y currículum escolar**, Pirámide, Madrid, 2000.
- BENEDITO, J. y CAVERO, M^a. PILAR, *Un mal sistema educativo*, **Secundaria hoy**, n^o.8, 2001.
- BERCEBAL, F. **Drama**, **Ñaque**, Ciudad Real, 1995.

- BERCEBAL, F. y otros, **Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy**, Ñaque, Ciudad Real, 2000.
- BERCEBAL, F. *Animación a la lectura teatral*, Ñaque, Ciudad Real, 2001.
- BERGE, I. **Danza la vida**, Narcea, Madrid, 2000.
- BERTOLUCCI, G. **El teatro de los niños**, Fontanella, Barcelona, 1975.
- BETTELHEIM, B. **Educación y vida moderna**, Grijalbo, Barcelona, 1982.
- BETTELHEIM, B. **El peso de una vida**, Edit. Crítica, Barcelona, 1986.
- BIELER, L. **Historia de la literatura romana**, Gredos, Madrid, 1975.
- BIN, L. y otros, **Tratamiento psicopedagógico**, Paidós, Barcelona, 2000.
- BLANCH, X. *Los papeles del teatro*, en **Teatro infantil y dramatización escolar**, Edic. Universidad de Castilla – La Mancha, Cuenca, 1997.
- BLANCO, P. y otros, *Los medios de comunicación y la violencia en la escuela*, **Educadores**, Nº 184, 1997.
- BLAY, A. **Relajación y energía**, Indigo, Barcelona, 1988.
- BLUHM, W.T. **¿Fuerza o libertad? La paradoja del pensamiento político moderno**, Labor, Barcelona, 1985.
- BOBES NAVES, M^a.C. **Estudios de semiología del teatro**, La Avispa, Madrid, 1988.
- BODEN, M.A. **La mente creativa**, Gedisa, Barcelona, 1994.
- Boletín Iberoamericano de Teatro Infantil y Juvenil**, Dic. 2001, Nº 3, UNED–ASSITEJ.
- BOLÍVAR, A. **La evaluación de valores y actitudes**, Anaya, Madrid, 1995.
- BONILLA, L. **La danza y el mito en la historia**, Biblioteca nueva, Madrid, 1964.
- BORTOLUSSI, M. **Análisis teórico del cuento infantil**, Alhambra, Madrid, 1987.
- BOWEN, J. **Historia de la Educación Occidental, Tomo I, El Mundo Antiguo**, Herder, Barcelona, 1997.
- BRAVO, A. **El juego: medio educativo y de aplicación a bloques de contenido**, Aljibe, Málaga, 1999.
- BRAZIER, D. **El buda que siente y padece**, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2000.
- BREEN, M. *Paradigmas actuales en el diseño de programas de lengua*, **Signos**, Nº 19 y 20, págs. 50 a 64 y 52 a 73, 1996.
- BROOK, P. **El espacio vacío**, Península, Barcelona, 2000.
- BROWN, A. **Treball de Grup**, Ed. Portic, Barcelona, 1988.
- BRUNER, J. **Acción, pensamiento y lenguaje**, Alianza, Madrid, 1998.
- BRUNER, J. y HASTE, H. **La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño**, Paidós, Barcelona, 1990.
- BÜCHNER, K. **Historia de la literatura latina**, Labor, Barcelona, 1968.
- BUENO, A. *Autoconcepto adolescente y clase social*, **Cuadernos de trabajo social**, EUTS, Universidad de Alicante, 1992.
- BÜHLER, K. **Teoría de la expresión**, Alianza, Madrid, 1980.
- BUNGE, M. **Epistemología**, Ariel, Barna, 1985.
- BUNGE, M. **La investigación científica**, Ariel, Barcelona, 1985.
- BUNGE, M. **Mente y Sociedad**, Alianza, Madrid, 1989.
- BUTIÑÁ, J. y otros, **Guía de teatro infantil y juvenil**, ASSITEJ–UNED, Madrid, 2002.
- CABALLERO, A. **La escritura teatral**, Grafein, Barcelona, 2001.
- CABALLERO, A. y HERNÁNDEZ, M^a.L. *La construcción del conocimiento práctico*, **Apuntes de educación**, Nº 43, dic. 1991, Anaya.
- CABALLO, V.E. **Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta**, Siglo XXI, Madrid, 1998.
- CABRERA, N. *La situación de la asignatura de teatro en la enseñanza secundaria*, **Ñaque**, Nº 24, 2002.
- CALLE, R.A. **Yoga para niños**, Susaeta, Barcelona, 2000.
- CAMPBELL, D. **El efecto Mozart. Experimenta el poder transformador de la música**, Urano, Barcelona, 1998.
- CAMPO, T. *Aulas de Teatro Universitario en Galicia*, en **Ñaque n.º.0**, 1997.

- CANALE, M. *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*, en Llobera, M. y otros, **Competencia comunicativa. Documentos básicos en enseñanza de lenguas extranjeras**, Edelsa, Madrid, 1995.
- CANALE, M. y SWAIN, M. *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*, en **Signos**, Nº 17 y 18, págs. 54 a 62 y 78 a 89.
- CANTO, J.M. **Dinámica de grupo**, Aljibe, Málaga, 2000.
- CAÑAS, J. **Didáctica de la expresión dramática**, Octaedro, Barcelona, 1994.
- CAÑAS, J. *Quan l'aula és un mar*, en **Teatre en l'educació**, Bromera, Alzira, 1996.
- CAÑAS, J. **¿Quieres hacer teatro?**, Everest, León, 2000.
- CARANDELL, J.Mª. *Teatro infantil libre*, **Cuadernos de Pedagogía**, Nº 48, Suplemento 10, 1978.
- CARBALLO, C. **Teatro y Dramatización**, Aljibe, Málaga, 1995.
- CARBALLO, C. *Evaluar en teatro*, **Ñaque**, Nº 14, 2000.
- CARÍAS, A. *Aproximación a una poética del teatro infantil*, **Boletín Iberoamericano de Teatro para la infancia y la juventud**, Nº 2, UNED–ASSITEJ, 2002.
- CARRILLO, E. y otros, **Dinamizar textos**, Alhambra, Madrid, 1993.
- CARRIÓN LÓPEZ, S. **Inteligencia emocional con PNL**, Edaf, Madrid, 2001.
- CARVER, C.S. y SCHEIER, M.F. **Teorías de la personalidad**, Frentice–Hall Hispanoamericana, México, 1997.
- CASANOVA, Mª.A. *Evaluación como estrategia de aprendizaje*, **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 31, 1981.
- CASANOVA, Mª A. *La evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje* en Serrano, J.–Martínez, J.E. (Coords.), **Didáctica de la lengua y la literatura**, Barcelona, Oikos–Tau, 1997.
- CASANOVA, Mª. A. *La atención a la diversidad en el sistema educativo actual*, en **Actas del Congreso de Educación en La Rioja**, Consejería de Educación, Logroño, 1999.
- CASAS DE PEREDA, M. **El camino de la simbolización**, Paidós, Buenos Aires, 1999.
- CASAS, E. *La evaluación como indicador de calidad*, **Secundaria hoy**, nº.8, 2001.
- CASONA, A. **El caballero de las espuelas de oro y Retablo jovial**, introducción de Mª Mercedes Marcos, Espasa–Calpe, Madrid, 1994.
- CASSANY, D., LUNA, G., SANZ, **Enseñar Lengua**, Graó, Barcelona, 1994.
- CASTAGNINO, R.H. **Teoría del teatro**, Plus Ultra, Buenos Aires, 1964.
- CASTELLANO, R. *Solución educativa a un problema social: los problemas de educación compensatoria*, **Los valores en la Europa del S. XXI**. XIII Coloquio de Inspectores europeos de educación, ADE, Valencia, 1999.
- CASTELLS, M. y otros, **Lengua Castellana y Literatura**, 3º ESO, Almadraba, Barcelona, 1997.
- CASTILLO, G. **El adolescente y sus retos**, Pirámide, Madrid, 1999.
- CASTRILLÓN, J.Mª. *Para un desarrollo integral de la capacidad comunicativa: juego dramático y expresión corporal*, **Textos**, Nº 18, 1998, págs. 111 a 117.
- CASTRO, G. Revista **El Magisterio Español**, 23–5–01.
- CATTELL, R.B. y KLINE, P. **El análisis científico de la personalidad y la motivación**, Pirámide, Madrid, 1982.
- CAZDEN, C. **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje**, Paidós, Barcelona, 1992.
- CEREZO, F. **Conductas agresivas en la edad escolar**, Pirámide, Madrid, 1999.
- CERVERA, J. **El teatro al alcance del grupo**, Edic. Don Bosco, Barcelona, 1982.
- CERVERA, J. **Historia crítica del teatro infantil español**, Editora Nacional, Madrid, 1982.
- CERVERA, J. **La literatura infantil en la Educación Básica**, Cincel–Kapelusz, Madrid, 1988.
- CERVERA, J. *La dramatización en los programas de literatura infantil*, **Monteolivete (Revista)**, E.U.P. EGB de Valencia, 1987, págs. 21–23 y **Literatura infantil y Reforma**, **CLIJ**, nº.8, Junio 1990, pág. 57.
- CERVERA, J. *Teatro en el aula*, **CLIJ**, Nº 29, 1991.
- CERVERA, J. **La dramatización en la escuela**, Bruñó, Madrid, 1996.

- CERVERA, J. *La lengua oral en la educación infantil*, **Lenguaje y Textos**, Nº 9, págs. 9 a 22.
- CERVERA, V. *Electra Garrigo de Virgilio Piñera: años y leguas de un mito teatral*, en **I Congreso Iberoamericano de teatro**, Oliva, C. y Reverte, C. (Coord.), Universidad de Cádiz, 1996.
- CÉSARI, C. **La relajación**, Acento, Madrid, 1999.
- CESTERO, A.M. **Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras**, Arco Libro, Madrid, 1999.
- CHAUCHARD, P. **Timidez, voluntad, actividad**, Mensajero, Bilbao, 1971.
- CICOUREL, A. **El método y la medida en Sociología**. Editora Nacional, Madrid, 1982.
- CIRIGLIANO, F.J. **El Role-Playing; una técnica de grupo en servicio social**, Humanitas, Buenos Aires, 1969.
- CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A. **Dinámica de grupos y educación**, Lumen, Buenos Aires, 1997.
- CLARAMUNT, E. *Del titella com instrument didàctic al espectacle de teatre de titelles com a expressió globalitzadora*, en **El Teatre en l'educació**, Bromera, Alzira, 1996.
- CLAUDIO, A. *El fenómeno social de la educación como fundamento de las diferencias generacionales*, **Educator**, Nº 9, 1986.
- COHEN, M. y NAGEL, E. **Introducción a la lógica y al método científico**, Amorrortu, Buenos Aires, 1971.
- COLEMAN Y FREEMAN, **Secretos de la psicología**, Salvat, Barcelona, 1989.
- COLL, C. **Psicología y currículum**, Paidós, Barcelona, 1987.
- COLLELLDEMONT, E. *Pedagogía estética y vanguardias*, **Revista Española de Pedagogía**, Nº 210, 1998.
- COLOM, R. y FROUFE, M. *Inteligencia emocional: cómo aplicarla en la práctica docente*, **Cuadernos de educación**, Santillana, Indexnet.
- Concilio Vaticano II, Constituciones y Decretos**, BAC, Madrid, 1968.
- Consellería d'Educació y Cultura. Generalitat Valenciana.**
- Resolución de 27 de noviembre de 1989 sobre regulación de EATP (DOGV 28–XII–89).
 - Orden de 14 de marzo de 1990 sobre asignaturas optativas en Bachilleratos de 2º Ciclo de la reforma de EEMM.
 - Decreto 19/1992 de 17 de febrero por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (DOGV 1727).
 - Decreto 20/1992 de 17 de febrero por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (DOGV 20–II–92).
 - Decreto 47/92 de 30 de marzo por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria (DOGV 6–IV–92).
 - Decreto 62/1993 de 17 de mayo por el que se regula el currículum de las Enseñanzas de Arte Dramático (DOGV 28–V–93).
 - Decreto 174/1994 de 19 de agosto por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Valenciana (DOGV 29–IX–94).
 - Orden de 9 de mayo de 1995, por la que se establecen los currículums de las Optativas de ESO (DOGV Nº 2.544).
 - Orden de 10 de mayo de 1995, por el que se establece el currículum de las Optativas de Bachillerato (DOGV 19–VI–95).
 - Decreto 289/1997 de 25 de noviembre sobre modificaciones en las Enseñanzas de Arte Dramático (DOGV 15–XI–97).
- Consellería de Justicia y Administraciones Públicas. Generalitat Valenciana.**
- Resolución de 8 de marzo de 2001 sobre cursos del Plan de Formación Continua de empleados públicos.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía.**
- Diseño curricular base de Educación Infantil, CEJA, Sevilla, 1988.
 - Diseño Curricular Base de Lengua Española, Enseñanza Secundaria, CEJA, Sevilla, 1989, pág. 18.
 - Diseño Curricular Base de Ciencias Sociales, Enseñanza Secundaria, CEJA, Sevilla, 1989
 - Diseño Curricular del área de comunicación: Lenguas extranjeras, Enseñanza Secundaria, CEJA, Sevilla, 1989.
 - Diseño Curricular de Educación Visual y Plástica, Enseñanza Secundaria, CEJA, Sevilla, 1989.
 - Diseño Curricular Base de Educación Física, Educación Secundaria, CEJA, Sevilla, 1989.

- Diseño Curricular de Música, Enseñanza Secundaria, CEJA, Sevilla, 1990.
 - Decreto 107/1992 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.
 - Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
 - Decreto 106/1992, de 9 de junio por el que establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (BOJA 20 de junio de 1992).
 - Orden de 5 de noviembre de 1992 por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro, secuenciación de contenidos en la Educación Infantil.
 - Orden de 5 de noviembre de 1992 por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro, secuenciación de contenidos y distribución horaria en la Educación Primaria.
 - Orden del 28 de octubre de 1993 por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de Proyectos curriculares de centro, la secuenciación de contenidos, así como la distribución horaria y de materias optativas en la ESO.
- CORBELLA, F. *Pedagogía teatral y ciudadana mass-mediática*, **I Congreso Iberoamericano de Teatro**, Oliva, C. y Reverte, C. (Coord.), Universidad de Cádiz, 1996.
- CORNELLAS, J.M. *El treball psicopedagògic a l'escola*, **Educador**, Nº 8, 1985.
- CORNELLAS, M^a.J. *El fracàs escolar: Breus reflexions*, **Educador**, Nº 4, Bellaterra, Barcelona, 1983.
- CORPAS, F.J. *La experiencia de formación y dinamización del teatro en la Universidad de Málaga*, en **I Congreso Iberoamericano de Teatro**, OLIVA, C. y REVERTE, C. (coord.), Universidad de Cádiz, Cádiz, 1996.
- CORRAL, C. **Guía de recursos didácticos. Lengua Castellana y Literatura**, Madrid, MEC, 1995.
- CORREA, R.I. *Los medios audiovisuales en el entorno escolar a partir de los diseños curriculares*, en V.V.A.A., **Medios audiovisuales para profesores**, ICE Sevilla y CEPs Huelva, Huelva, 1992.
- CORTINA, A. y otros, **Educador en la justicia**, Generalitat Valenciana, 1998.
- CORTINA, A. *La enseñanza española fomenta muy poco la creatividad*, **Magisterio Español**, 13–XII–2001.
- CORTINA, A. *Educación: corazón y deseo*, **Magisterio Español**, 2–X–2002.
- CUÉLLAR, L. y ROVIRA, J.M. **Introducción a la filosofía**, Casals, Barcelona, 1983.
- CUENCA, N. **Muface**, Nº 182, 2001.
- CUERVO, M. **Mejorar la expresión oral**. Narcea, Madrid, 1998.
- CUTILLAS, V. *La temporalidad en las acotaciones de Las Adelfas y El hombre que murió en la guerra*, en **Antonio Machado hoy**, Actas del Congreso Internacional conmemorativo del cincuentenario de la muerte de A. Machado, Edit. Alfar, Sevilla, 1990.
- CUTILLAS, V. *Expresión escrita: creación y recreación de textos dramáticos*, **Lenguaje y textos**, 19, 2002, 37 a 57.
- CUTILLAS, V., MORATO, P. y RIZO, M. *Escritura, dramatización y Teatro*, **Ñaque**, Nº 25, 2002, 40 a 44.
- CUTILLAS, V., MORATO, P. y RIZO, M. *Teatro convencional y teatro negro*, **Ñaque**, Nº 26, 2002, 40 a 42.
- CUTILLAS, V., MORATO, P. y RIZO, M. *Un ambicioso proyecto para una pobre optativa*, **Ñaque**, Nº 28, 2003.
- CUTILLAS, V., MORATO, P., RIZO, M. y SIMÓN, M. *Un proyecto común entre la optativa de dramatización y teatro y matemáticas*, **Ñaque**, Nº 29, 2003, 33 a 36.
- CUTILLAS, V., MORATÓ, P. y RIZO, M. *Un reto: recuperación de una obra clásica*, **Ñaque**, Nº 32, 2003, 24 a 28.
- CUTILLAS, V., MORATO, P. y RIZO, M. *Los superhéroes retornan al origen: de los escenarios al cómic*, **Ñaque**, Nº 34, 2004, 43 a 45.
- CUTILLAS, V., MORATÓ, P. y RIZO, M. *Un amor imposible y un espectáculo posible*, **Ñaque**, Nº 36, 2004.
- CUTILLAS, V., MORATÓ, P., RIZO, M., y SIMÓN, M. *No hay remedio: la lucha por el poder*, **Ñaque**, Nº 38, 2005.
- DABDOUB, L. *La creatividad en la escuela. ¿Una especie en peligro de extinción?*, **Ñaque**, Nº 30, 2003.

- DARWIN, Ch. **La expresión de las emociones en los animales y en el hombre**, Alianza, Madrid, 1998.
- DAVIS, F. **La comunicación no verbal**, Alianza, Madrid, 2000.
- DAVIS, G.A. y SCOTT, J.A. **Estrategias para la creatividad**, Paidós, Buenos Aires, 1975.
- DE ARCE, C. **Juegue con sus hijos**, Martínez Roca, Barcelona, 1982.
- DE ARMAS, E. *Taller de dramatización desde un cuento tradicional*, **Ñaque**, Nº 3, 1998.
- DE DIEGO, M. *El texto teatral para jóvenes*, **Ñaque**, Nº 33, 2004, 42 a 45.
- DE DIEGO, M. *Didáctica de la escritura teatral en Educación Secundaria*, **Lenguaje y textos**, Nº 22, 2004. Este artículo es un brevísimo bosquejo de una **Tesis doctoral** homónima defendida por este autor en la Universidad de Alcalá de Henares en 2003.
- DE DIOS, I. *Educared*, **Magisterio Español**, 7-II-2001.
- DE FRANCISCO, I. *Los hijos del TEU*, **El cultural de El Mundo**, 28-III-2001.
- DE LA ROSA, B. *Educación social y profesionalización pedagógica*, **Educador**, Nº 9, 1986.
- DE LA TORRE, S. *Manipulación y dimensiones de la creatividad*, **Jornadas Nacionales de Creatividad**, Universidad de Valencia, 1980.
- DE LA TORRE, S. **Estrategias de simulación**, Octaedro, Barcelona, 1997.
- DE LA TORRE, S. *Estrategias creativas para la educación emocional*, **Revista Española de Pedagogía**, Nº 217, 2000.
- DE LA VEGA, GARCILASO. **Cancionero**, 'Soneto XIII', Ediciones B, Barcelona, 1988.
- DE LOYOLA, IGNACIO de, **Ejercicios Espirituales**, Edapor, Madrid, 1985.
- DE PABLO, E. *Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la Enseñanza Secundaria*, **Teatro y juego dramático**, Textos 19, Graó.
- DE PRADO, D. **El torbellino de ideas**, Universidad de Santiago de Compostela, 1992.
- DE PUELLES, M. de, *Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970*, en **Revista de Educación**, nº extraordinario, 1992.
- DE PUELLES, M. de, **Política, legislación e instituciones en la educación secundaria**, Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori, 1996.
- DEL MORAL, M^a.E. **Reflexiones sobre nuevas tecnologías y educación**, Universidad de Oviedo, 1998.
- DEL TORO, F. *Hacia una nueva teatralogía*, **Intersecciones. Ensayos sobre teatro**, Iberoamericana, Madrid, 1998.
- DELGADO, B. *El pensamiento pedagógico en España: del 98 a la II República*, **Revista Española de Pedagogía**, LVI, nº 210, 1998.
- DELGADO, B. *Música, arte y pedagogía medieval*, en **Historia y teoría de la educación**, J. Laspalas, EUNSA, Pamplona, 1999.
- DELGADO, E. **Qué representarem avui?**, Nova terra, Barcelona, 1973.
- DELGADO, S. *Aprendizaje y actividades dramáticas*. **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 38, 1990.
- DELVAL, J. **Los fines de la educación**, Siglo XXI, Madrid, 1993.
- DENDALUCE, I. **Diseños cuasiexperimentales**, en GARCÍA HOZ, V. (dir.): **Problemas y métodos de investigación en educación personalizada**, Madrid, Rialp, 1994.
- DERGUI, L. *Sagunto, Siglo V antes de Cristo*, **ABC**, 22-IV-2004, pág. 8.
- DEWEY, J. **El niño y el programa escolar**, Losada, Buenos Aires, 1967.
- DÍAZ CAPITÁN, A. **Historia de la educación. Edad Antigua y Media**. Tomo I. Serv. de publ. de la Universidad de Granada, 1980.
- DÍAZ CAPITÁN, A. **Educación en la España Contemporánea**, Ariel, Barcelona, 2000.
- DÍAZ NOGUERA, M^a D., **Ver, saber y ser: participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas**, MCEP, Sevilla, 1995.

- DÍAZ PLAJA, A. *El teatro y los niños*, **Teatro infantil y dramatización escolar**, Edic. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1997.
- DÍAZ, J. *Ser persona jugando*, **Ñaque**, Nº 3, 1998.
- DÍEZ BARRIO, G. *La creación teatral en la ESO*, **Ñaque**, Nº 0, 1997.
- DOBBELAERE, G. y SARAGOUSSI, P. **Técnicas de expresión**, Oidà, Barcelona, 1974.
- DOMÉNECH, J. y VIÑAS, J. **La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo**, Graó, Barcelona, 1997.
- DOMÍNGUEZ, C. *Enseñanza y teatro en un centro bilingüe*, **I Congreso Iberoamericano de Teatro**, Oliva, C. y Reverte, C. (Coord.), Universidad de Cádiz, 1996.
- DOMÍNGUEZ, M. **Muface**, Nº 182, 2001.
- DORREGO, L. *El director como personaje integrador*, **Boletín Iberoamericano de teatro infantil y juvenil**, III Jornadas de teatro infantil y juvenil, UNED-ASSITEJ, 1997.
- DURAND, J. y GARCÍA, Tx, *La música en la comunicación*, **Apuntes de Educación**, Nº 42, Anaya, 1991.
- DURBÁN, J. *¡Hoy voy a inventar seis cosas!*, **Ñaque**, Nº 10, 1999.
- DURKHEIM, E. **Historia de la educación**, La Piqueta, Madrid, 1982.
- DURKHEIM, E. **Educación y Sociología**, Ediciones 62, Barcelona, 1989.
- DUVIGNAUD, **Sociología del teatro**, FCE, Méjico, 1981.
- DYER, W. **Tus zonas erróneas**, Grijalbo, Barcelona, 1978.
- Editorial, Secundaria hoy*, nº.8, 2001.
- EINES, J. y MANTOVANI, A. **Didáctica de la dramatización**, Gedisa, Barcelona, 1997.
- ELIADE, M. **Mito y realidad**, Labor, Barcelona, 1992.
- ELÍAS, N. **Teoría del símbolo**, Península, Barcelona, 2000.
- ELZO, J. *Manifestaciones y raíces de la violencia escolar hoy*, **Educadores**, Nº 180, 1996.
- EMERSON, R.W. **Confía en ti mismo**, Río Nuevo. Ediciones 29, Barcelona, 1994.
- Equipo EOS, *El procesador de textos y el profesor de Lengua*. **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 34, 1989.
- ERIKSON, E.H. **Identidad. Juventud y crisis**. Taurus, Madrid, 1980.
- ESCOHOTADO, A. **Historia general de las drogas**, Alianza, Madrid, 1992.
- ESCRIBANO, A. y PERALTA, M^a D. *Organización del ambiente de aprendizaje*, **Monografías I.E.P.S. nº. 17**, Madrid, 1993.
- ESPEJO, B. *Intervención educativa en los desajustes emocionales*, **Revista de Ciencias de la Educación**, Nº 180, 1999.
- ESPEJO, B., *Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa*, **Revista de Ciencias de la Educación**, Nº 180, 1999.
- ETXÁNIZ, X. *Necesidad de creación en el aprendizaje escolar*. **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 28, 1988.
- ETXEBARRÍA, X. *Filosofía de la no violencia. Educación para la no violencia*, **Educadores**, Nº 180, 1996.
- FÁBREGAS, X. **Introducción al lenguaje teatral**, Libros de la Frontera, Barcelona, 1975.
- FANDOS, M. *La publicidad en los medios de comunicación, ¿cómo la vemos?*, **Medios audiovisuales para profesores**, V.V.A.A., ICE Sevilla, y CEPs Huelva, Huelva, 1992.
- FARRENY, M^a.T. **Pedagogía de la expresión con Carme Aymerich**, **Ñaque**, Ciudad Real, 2001.
- FEIXA, C. *Púberes, efebos, mozos y muchachos. La juventud como construcción cultural*, **Apuntes sobre juventud**, Nº 1, **Juventud y Sociedad**, Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Zaragoza, 1990.
- FERNÁNDEZ SOLÍS, J.D. *Hacia una pedagogía del humor*, **Ñaque**, Nº 10, 1999.
- FERNÁNDEZ, A.J. *La dramatización de mitos y leyendas griegas y romanos*, **Ñaque**, Nº 0, Ciudad Real, 1997.
- FERNÁNDEZ, E. **Manual de motivación y emoción**, Edit. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1995.
- FERNÁNDEZ, E. *Teatro Español del S. XX para la infancia y la juventud*, Edit. Escuela Española, Madrid, 1987.
- FERNÁNDEZ, I. *Manifestaciones de la violencia en la escuela: el clima escolar*, **Educadores**, Nº 180, 1996.

- FERNÁNDEZ, I. *Comportamientos antisociales en el ámbito escolar y estrategias de actuación ante la conflictividad*, **Educadores**, Nº 184, 1997.
- FERNÁNDEZ, J.M. *Teatro para el pueblo y educación popular en la segunda República*, **Revista Española de Pedagogía**, 206, 1997.
- FERNÁNDEZ, M. *El rechazo escolar ¿alternativa o trampa?*, en Guerrero, A. (Coord.) **Manual de sociología de la educación**, Visor, Madrid, 1989.
- FERNÁNDEZ, O. **Abordaje teórico y clínico del adolescente**, Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.
- FERNÁNDEZ, S. **Didáctica de la gramática**, Narcea, Madrid, 1983.
- FERRÉS, J. y PINA, A.B. **El vídeo. Enseñar vídeo, enseñar con el vídeo**, Gustavo Gili, México, 1991.
- FERRUCCI, P. **Psicosíntesis**, Sirio, Málaga, 1987.
- FIERRO, A. **Manual de psicología de la personalidad**, Paidós, Barcelona, 1996.
- FIRPO, A.R. **El teatro en la escuela primaria**, Edit. Biblioteca, Rosario (Argentina), 1975.
- FISAS, V. **Cultura de paz y gestión de conflictos**, Icaria, Barcelona, 1998.
- FISHMAN, J. **Sociología del lenguaje**, Cátedra, Madrid, 1995.
- FONT, J.M. *Enseñando danza, enseñar danzando. Desarrollo global*. **Ñaque** Nº 4, 1998.
- FONTANA, A. *Teatro, juego y vida*, **Cuadernos de Pedagogía**, Nº 48, Suplemento 10, 1978.
- FORÉS, A. y VALLVÉ, M. **El teatro de la mente y las metáforas educativas**, Ñaque, Ciudad Real, 2002.
- FRECHINA, J.M. *Escribir en el Taller de teatro*, **Ñaque**, Nº 20, 2001.
- FREUD, S. **Los sueños**, Alianza, Madrid, 1995.
- FRÍAS, A. *El proceso de la escritura y la tipología textual*, **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 41, 1991.
- FROMM, E. **Tener o ser**, FCE, Madrid, 1997.
- FROMM, E. **El arte de amar**, Paidós, Barcelona, 2000.
- FUÉGEL, C. **Innovemos el aula**, Octaedro, Barcelona, 2000.
- FUENTES, P. y otros, **Técnicas de trabajo en grupo**, Anaya, Madrid, 2000.
- FULLAT, O. *La tragedia del caminar educativo*, **Enrahonar**, Nº 3, 1982.
- GADAMER, H.G. **Estética y hermenéutica**, Tecnos, Madrid, 1996.
- GALÁN, E. *La dramaturgia del teatro*, **CDL**, Nº 126, 2001, 24 a 28.
- GALERA, F. *Lectura expresiva y comunicación oral*, **Lenguaje y textos**, Nº 11–12, 1998, págs. 113 a 128.
- GALINO, A. **Historia de la educación**, Gredos, Madrid, 1973.
- GALLARDO, B. *Tàpies, Arte contemporáneo y educación*, **Ñaque**, Nº 14, 2000.
- GAMO, E. y GÓMEZ, R. (coord.) **Grupos terapéuticos y asistencia pública**, Asociación Española de Neuropsiquiatría, Madrid, 1997.
- GARAY-GORDÓBIL, M. *La creación y recreación de textos*, **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 42, 1991.
- GARCÍA ALCOCER, J. *El ordenador en Lengua y Literatura*, **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 43, 1991.
- GARCÍA BACCA, J.D. **Introducción a la Poética de Aristóteles**, Edic. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1982.
- GARCÍA BARRIENTOS, **Drama y tiempo**, CSIC, Madrid, 1991.
- GARCÍA DEL TORO, A. **Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso**, Graó, Barcelona, 1995.
- GARCÍA FERRANDO, M.C., **Socioestadística. Introducción a la estadística en Sociología**. Alianza, Madrid, 1985.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. *La educación en el Siglo XXI: desafíos para Europa y para España*, en **Actas del Congreso de Educación en La Rioja**, Consejería de Educación, Logroño, 1999.
- GARCÍA HOZ, V. **Educación personalizada**, Rialp, Madrid, 1988.
- GARCÍA NINET, A. *Veracidad y verdad en Nietzsche*, **Llibre del cinquantenari del I.B. Josep de Ribera**, Xàtiva, 1985.
- GARCÍA RIVERA, G. **Didáctica de la literatura para la enseñanza Primaria y Secundaria**, Akal, Madrid, 1995.

- GARCÍA, R y MARTÍNEZ, R. **Los conflictos en las aulas de ESO**, Federación de Enseñanza de CCOO y L'Ullal edicions, Xàtiva, 2001.
- GARCÍA, R. y CANDELA, I. *Prevención de la violencia a través de la formación de actitudes y valores*, **La educación ante el S. XXI. Actas del Congreso de Educación en La Rioja**, Consejería de Educación, 1999.
- GARCÍA, S. *Teoría y práctica en la pedagogía teatral*, **I Congreso Iberoamericano de Teatro**, Oliva, C. y Reverte, C. (Coord.), Universidad de Cádiz, 1996.
- GARCÍA-VIDAL, J. y GONZÁLEZ MANJÓN, D. **Cómo enseñar en la Educación Secundaria**, EOS, Madrid, 1993.
- GARCÍA-VIDAL, J., CÁRAVE, G., FLORENCIO, M.A. **El Proyecto educativo de centro. Una perspectiva curricular**. EOS, Madrid, 1992.
- GARDNER, H. **Arte, mente y cerebro**, Paidós, Barcelona, 1995.
- GARDNER, H. **Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica**, Paidós, Barcelona, 1995.
- GARFELLARI, P.R. y LÓPEZ, R. **El juego como recurso educativo**, Tirant lo Blanch, Valencia, 1999.
- GARÍN, E. **La educación en Europa: 1400-1600**, Edit Crítica, Barcelona, 1987.
- GARRISON, K.C. **Psicología de los adolescentes**, Marfil, Valencia, 1978.
- GARVEY, C. **El juego infantil**, Morata, Madrid, 1985.
- GARZÓN CÉSPEDES, F. *Formación de un narrador oral contemporáneo: el narrador oral escénico*, en **I Congreso Iberoamericano de teatro**, Oliva, C. y Reverte, C. (Coord), Universidad de Cádiz, Cádiz, 1996.
- GENMARI, M. **La educación estética**, Paidós, Barcelona, 1997.
- GERVILLA, A. **La adolescencia, una edad difícil**, Innovare, Málaga, 1988.
- GERVILLA, A. **Dinamizar y educar**, Dykinson, Madrid, 1992.
- GIL, F. **Prácticas de psicología de grupos**, Pirámide, Madrid, 1994.
- GIL, F. y otros, **Prácticas de psicología de los grupos: experiencias**, Pirámide, Madrid, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Autoconcepto, sensibilidad y rendimiento académico**, MEC, Madrid, 1976.
- GIMENO, J. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**, Morata, Madrid, 1989.
- GLASSERMAN, M.R. y SIRLIM, M.E. **Psicoterapia de grupo en niños**, Nueva visión, Buenos Aires, 1984.
- GOLEMAN, D. **El espíritu creativo**, Ediciones B, Buenos Aires, 2000.
- GOLEMAN, D. **Inteligencia emocional**, Kairós, Barcelona, 2000.
- GÓMEZ, M. *El teatro en la Enseñanza Media*, **Boletín Iberoamericano de Teatro para la infancia y la juventud**, Nº 2, 2001, UNED-ASSITEJ.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. **Temas transversales y áreas curriculares**, Anaya, Madrid, 1994.
- GONZÁLEZ, L. *El disfraz y la máscara*, en **Cuadernos de Pedagogía**, Nº 154, 1987, 24 a 26.
- GONZÁLEZ, L. **El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural**, Edit. Popular, Madrid, 1987.
- GONZÁLEZ, M.J. **Metodología de la investigación social**, Aguaclara, Alicante, 1997.
- GONZÁLEZ, R. *El maestro investigador y la utilización del vídeo*, **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 43, 1991.
- GOODE, W. y HATT, P. **Métodos de investigación social**, Trillas, Madrid, 1990.
- GOTZENS, C. *La perspectiva dels adults sobre els comportaments d'indisciplina en el context escolar*, **I Simposi Nacional de l'excel·lència**, Fundació Caixa de Pensions, Barcelona, 1985.
- GRÀCIA, J.L. *Poemes per a L'escena*, **Treballar en equip, IIª trobada de grups de treball i intercanvi d'experiències**, Cefire de Torrent, 2000.
- GROTOWSKI, J. **Hacia un teatro pobre**, Siglo XXI, México, 1974.
- GUERRERO, A. **Manual de sociología de la educación**, Visor, Madrid, 1989.
- GUILFORD, J.P. y otros, **Creatividad y educación**, Paidós, Barcelona, 1994.
- GUILLEN SORIA, Mª E. Revista **El Magisterio Español**, 31-X-01.
- GUIRAL, A. **Veinte años de cómic**, Vicens-Vives, Barcelona, 1993.

- GURMÉNDEZ, C. **Teoría de los sentimientos**, F.C.E., México, 1984.
- GUTIÉRREZ, M^a.C. y SANTOS, M.A. *Prevención y alfabetización emocional: el vínculo pedagógico*, **Revista de Ciencias de la Educación**, N° 183, 2000.
- HARGREAVES, A. **Una educación para el cambio**, Octaedro, Barcelona, 1999.
- HARRIS, M. **Nuestra especie**, Alianza, Madrid, 1993.
- HARRIS, M. **Antropología cultural**, Alianza, Madrid, 1995.
- HAUSER, A. **Historia social de la literatura y el arte**, Tomo I, Guadarrama, Madrid, 1967.
- HAVIGHURST, R.J. y TABA, H. **Carácter y personalidad del adolescente**, Marova, Madrid, 1972.
- HAY, L.L. **Usted puede sanar su vida**, Urano, Barcelona, 2001.
- HAYES, J.R. *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y emocional en la escritura*, **Documentos INDEX**, Santillana, 1998.
- HERANS, C. *¿Vale que hagamos teatro?*, **El Público**, N° 5, 1985.
- HERANS, C. *Alcemos una vez más el telón*, **Cuadernos de Pedagogía**, N° 143, 1986.
- HERNÁNDEZ, M. y SÁNCHEZ, M. **Educación artística y arte infantil**, Fundamentos, Madrid, 2000.
- HERNÁNDEZ, S. **Psicología del interés**, UTEHA, México, 1963.
- HERNÁNDEZ, V. y RODRÍGUEZ, P. **Expresión corporal con adolescentes**, CCS, Madrid, 2000.
- HERRANZ, T. **Psicoterapia psicodramática individual**, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1999.
- HERRERO, C. y MEDINA, C. *Propuestas de trabajo sobre el periódico*, **Apuntes de Educación**, Anaya, N° 25, 1987.
- HOBERA, M., y otros, **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**, Edelsa, Madrid, 1995.
- HOLMES, P. y KARP, M. **Psychodrama: inspiration and technique**, Routledge, London, 1992.
- HOLOVATUCK, J.C. *Novedades del sector público argentino. La enseñanza del teatro desde el método aula-taller*, en **I Congreso Iberoamericano de teatro**, Oliva, C. y Reverte, C. (Coord.), Universidad de Cádiz, 1996.
- HÖRMAN, H. **Psicología del lenguaje**, Gredos, Madrid, 1973.
- HORNE, W y HORNE, M. *El método del Actor's Studio: origen, desarrollo y actualidad*, **I Congreso Iberoamericano de teatro**; Oliva, C. y Reverte, C. (coord.), Universidad de Cádiz, 1996.
- HOSPERIS, J. **La conducta humana**, Tecnos, Madrid, 1979.
- HOSPERS, J. **Significado y verdad en el arte**, Fernando Torres, Valencia, 1980.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**, Alianza, Madrid, 1972.
- HURLOCK, E.B. **Psicología de la adolescencia**, Paidós, Barcelona, 1980.
- IBÁÑEZ, J. **Del algoritmo al sujeto**, Siglo XXI, Madrid, 1985.
- IBÁÑEZ, J. **Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica**, Siglo XXI, Madrid, 1979.
- IMBERNÓN, F. y otros, *Retos y salidas educativas en la entrada de siglo*, **La educación en el siglo XXI**, Graó, Barcelona, 1999.
- INGARDEN, R. *Les fonctions du langage au théâtre*, **Poétique**, N° 8, 1971.
- INIESTA, R. *Un laboratorio de los sentidos*, **I Congreso Iberoamericano de teatro**, Oliva, C. y Reverte, C. (coord.), Universidad de Cádiz, 1996.
- JANSEN, S. *Esquisse d'une théorie de la forme dramatique*, **Langages**, N° 12.
- JEAFFRESON, M. y GÓMEZ, E. *Masaje y expresión*, **Ñaque**, N° 15, 2000.
- JEOFFROY-FAGGIANELLI, P. **Cómo expresarse. Metodología de la expresión**, Oikos-Tau, Barcelona, 1990.
- JIMÉNEZ ABAD, A. *La filosofía positiva de Augusto Comte como doctrina de la educación*, en **Historia y Teoría de la educación**, J. Laspalas, EUNSA, Pamplona, 1999.
- JIMÉNEZ SERRANO, P. *Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y el Teatro Infantil*, en **Encuentro Teatro-Educación**, MEC, Madrid, 1984.

- JIMÉNEZ, F. **La fantasía como terapia de la personalidad**, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1998.
- JIMÉNEZ, J. y BERNAL, J.L. *Educación infantil: primeros pasos*, en **Cuadernos de Pedagogía** 203, 1992.
- JIMENO A. *Una propuesta para la mejora de nuestro sistema educativo*, **Secundaria hoy**, n.º.8, 2001.
- JODAR, P. y VILAR, J. *Caracterización y maquillaje en el teatro escolar*, **Ñaque**, N° 22, 2001, 40 a 43.
- JOHNSON, D.W. *Social psychology*, en Farley, F.M.– Gordon, M.J. (eds.), **Psychology and education. The state of the union**, McCutchan, Berkeley, 1989.
- JORDÁN, J.A. *Encuentros interpersonales y comunicación vital*, **Enrahonar**, N° 15, 1989.
- JUNG, C. **El hombre y sus símbolos**, Luis de Caralt, Barcelona, 1997.
- JUNG, C. **Los complejos y el inconsciente**, Alianza, Madrid, 1998.
- KANT, E. **Pedagogía**, Akal, Madrid, 1983.
- KANTOR, T. *Manifiesto del teatro Zéro*, **TT**, N° 6, 1972.
- KELEMAN, S. **Anatomía emocional**, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1999.
- KLEIN, S. **Aprendizaje: Principios y aplicación**, McGraw–Hill, Madrid, 1994.
- KNAPP, M.L. **La comunicación no verbal**, Paidós, Barcelona, 1995.
- KOGAN, J. **Filosofía de la imaginación. Función de la imaginación en el arte, la religión y la filosofía**, Paidós, Buenos Aires, 1986.
- KOWZAN, T. **El signo y el teatro**, Arco, Madrid, 1997.
- LA PERA, S.I. *Cuando los títeres van al parvulario*, en **Cuadernos de Pedagogía**, N° 154, 1987, 18 a 20.
- LAFERRIÈRE, G. **La pedagogía puesta en escena**, Ñaque, Ciudad Real, 1997.
- LAFERRIÈRE, G. **Prácticas creativas para una enseñanza dinámica**, Ñaque, Ciudad Real, 1997.
- LAFERRIÈRE, G. *¿Se puede enseñar teatro?* **Ñaque**, N° 0, 1997.
- LAFERRIÈRE, G. *La metáfora de las 3 C*, **Ñaque**, N° 9, 1999.
- LAIGLESIA, C. *La conflictividad escolar y algunas de sus causas*, **Secundaria hoy**, n.º.8, 2001.
- LANGE, S. **El libro de las emociones**, Edaf, Madrid, 2001.
- LAUSBERG, H. **Manual de retórica literaria**, Gredos, Madrid, 1966.
- LARRAURI, M. y MAX. **El deseo, según Gilles Deleuze**, Tandem, Valencia, 2000.
- LATORRE, A. y SANS, A. **Técnicas de investigación en las relaciones sociales**, Dykinson, Madrid, 1995.
- LAVELLA, C. *Las enseñanzas artísticas en la educación primaria*, en **I Congreso Iberoamericano de Teatro**, C. OLIVA y C. REVERTE (coord.), Universidad de Cádiz, Cádiz, 1996.
- LÁZARO, J. **Taller de teatro**, CCS, Madrid, 2001.
- LAZARSFELD, P. **Conceptos y variables en la investigación social**, Trillas, Buenos Aires, 1969.
- LE BOUCH, J. **Hacia una ciencia del movimiento humano**, Paidós, Barcelona, 1992.
- LE BOUCH, J. **La educación por el movimiento en la edad escolar**, Paidós, Barcelona, 1996.
- LEIF, J. y DELAY, J. **Psicología y educación del adolescente**, Tomo II, Kapelusz, Buenos Aires, 1971.
- LEMOINE, G. y P. **Jugar–Gozar**, Gedisa, Barcelona, 1997.
- LÉO, D. **Adolescencia. Reflexiones psicoanalíticas**, Lumen, Buenos Aires, 1999.
- LEÓN XIII, **Rerum Novarum**, BAC, Madrid, 1964.
- LERSCH, Ph., **La estructuración de la personalidad**, Scientia, Barcelona, 1971.
- LINDSAY, P.H. y NORMAN, D.A. **Introducción a la psicología cognitiva**, Tecnos, Madrid, 1986.
- LINO BARRIO, J. *La investigación sobre escritura escolar*, **Teatro y juego dramático**, textos 19, Graó, Barcelona, 1999.
- LITTLEWOOD, W. **La enseñanza de la comunicación oral**, Paidós, Barcelona, 1994.
- LLORET, J. *Títere: arte tradicional y poplar*, en **Ñaque**, N° 22, 2001, 32–33.
- LOBROT, M. **De la pedagogía a la psicoterapia grupal**, Lumen, Buenos Aires, 1998.

- LOMAS, C. y OSORO, A. *Enseñar Lengua y Literatura en la Educación Secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula*, en LOMAS, C. (coord.): **La educación lingüística y literaria en la ESO**, ICE de la Universidad de Barcelona–Horsori, Barcelona, 1996.
- LOMAS, C. *Las astucias del sentido. Usos y abusos de la publicidad*, en Cantero, F.J. y otros (eds.) **Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del Siglo XXI**, Barcelona, SEDLL–Universidad de Barcelona, 1997.
- LOMAS, C. y RUIZ, V. *Teatro y juego dramático*, **Teatro y juego dramático**, Textos 19, Graó, Barcelona, 1999.
- LÓPEZ ÁLVAREZ, J. *Aprender a amar la lectura*, **Magisterio Español**, 16–VI–2004.
- LÓPEZ, F. y otros, **Desarrollo afectivo y social**, Pirámide, Madrid, 1999.
- LÓPEZ, J.C. **El telar de la memoria**, Algar, Alzira, 2000.
- LÓPEZ, M. **Diccionario de los sentimientos**, Anagrama, Barcelona, 2000.
- LOSA, I. *Lo oculto y lo patente*, **Ñaque**, Nº 13, 2000.
- LOTMAN, J. **Semiótica de la cultura**, Cátedra, Madrid, 1979.
- LOWENFELD, V. **Desarrollo de la capacidad creadora**, Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- LOZANO, J. *Técnicas básicas de relajación y dramatización*, **Ñaque**, Nº 34, 2004.
- LUCIAN, I. **Boletín nº 3 de la AETIJ**, Madrid, 1970.
- LUCIANI, A. **Ilustrísimos Señores**; BAC, Madrid, 1978.
- LUFT, J. **La interacción humana**, Marova, Madrid, 1976.
- LYONS, J. **Semántica**, Teide, Barcelona, 1980.
- LYONS, W. **Emoción**, Anthropos, Barcelona, 1993.
- MACHADO, A. **Juan de Mairena**, Losada, Buenos Aires, 1957.
- MADRAZO, P.G. y MORAGÓN, C. **Hablar y escribir**, Pirámide, Madrid, 1996.
- MAISONNEUVE, J. **La dinámica de grupos**, Nueva Visión, Buenos Aires, 1980.
- MANCO, G. **Psicoanálisis y educación**, edit. Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1969.
- MANES, S. **Cómo ser más inteligente**, Mondadori, Madrid, 1987.
- MANGUEL, A. **Una historia de la lectura**, Alianza, Madrid, 1998.
- MANSANET, R. y CUTILLAS, V. *Los títeres enseñan a aprender*, **Magisterio Español**, 15–IX–2004, pág. 25.
- MANTECÓN, B. **Didáctica de la lengua y la literatura**, Edit. Librería Agora, Málaga, 1992.
- MANTOVANI, A. *Dramática creativa*, en **Encuentro Teatro–Educación**, MEC, Madrid, 1984.
- MANTOVANI, A. *PROEXDRA*, en **Ñaque nº.1**, 1997.
- MARAVALL, J.A. **Teatro y Literatura en la Sociedad barroca**, Editorial Crítica, Barcelona, 1990.
- MARCHESI, A. y otros. **Desarrollo psicológico y educación III**, Alianza, Madrid, 1999.
- MARCHESI, A. *La escuela y las NNTT aplicadas en el aula*, **Magisterio Español**, 2–V–2001.
- MARCUS, S. *Estrategia de los personajes dramáticos*, en Helbo, A., **Semiología de la representación**, Gustavo Gili, Barcelona, 1978.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. **La creatividad**, CEAC, Barcelona, 1984.
- MARINA, J.A. **Elogio y refutación del ingenio**, Anagrama, Barcelona, 1992.
- MARINA, J.A. **Teoría de la inteligencia creadora**, Anagrama, Barcelona, 1993.
- MARROU, H.I. **Historia de la educación en la Antigüedad**. Tomo I, Akal, Madrid, 1985.
- MARSHALL, H. y otros, **El medio es el mensaje**, Paidós, Barcelona, 1987.
- MARTÍ, E. y SOLÉ, I. *Conseguir un trabajo en grupo eficaz*, en **Cuadernos de Pedagogía nº.255**, 1997.
- MARTÍ, J.L. y SATUÉ, L. **Desarrollos en psicoterapia de grupo y psicodrama**, Barcelona, Gedisa, 1982.
- MARTÍ, M.A. **La sensibilidad**, EIUNSA, Madrid, 1999.
- MARTÍN CATALÁN, D. *El procesador de textos de un paquete integrado*, **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 28, 1988.
- MARTÍN CATALÁN, D. *Los tratamientos de textos y la escritura*, **Apuntes de Educación**, Nº 43, 1991.

- MÄRTIN, D. y BOECK, K. **¿Qué es inteligencia emocional?**, Edaf, Madrid, 2000.
- MARTÍN, F. *Taller de teatro, una experiencia*, **Cuadernos de Pedagogía**, Suplemento 10, 1978, Nº 48.
- MARTÍN, M. y otros, *Teoría de la comunicación*, **Cuadernos de comunicación**, Madrid, 1982.
- MARTÍN, N. *Una didáctica de la escritura*, **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 41, 1991.
- MARTINET, J. **De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua**, Gredos, Madrid, 1975.
- MARTÍNEZ BLÁZQUEZ, J.A. *Didáctica del espectáculo teatral*, **Teatre en l'educació**, Bromera, Alzira, 1996.
- MARTÍNEZ BLÁZQUEZ, J.A. **Del text dramàtic a la seua representació. Possibilitats didàctiques**. Cefire de Alzira, 2000.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Siete cuestiones y una propuesta*, en **Cuadernos de Pedagogía n.º.203**, 1992.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Reformes y Contrarreformes*, **Saó**, Nº 238, 2001.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *El cambio profesional mediante los materiales* en **Cuadernos de Pedagogía n.º.189**.
- MARTÍNEZ CORTÉS, J. *¿Qué hacemos con los jóvenes?*, **Fe y Secularidad**, Sal Terrae, Madrid, 1989.
- MARTÍNEZ LAX, F. *Enseñanzas artísticas y pedagogía teatral*, en **I Congreso Iberoamericano de teatro**, OLIVA, C. y REVERTE, C. (coord.), Universidad de Cádiz, Cádiz, 1996.
- MARTÍNEZ, B.B. *Los estudios particulares pretridentinos en España y el cultivo de las humanidades*, en **Historia y teoría de la educación**, J. Laspalas, EUNSA, Pamplona, 1999.
- MARTÍNEZ, E. **Estudio sobre el espacio social**, Universidad (Gamma) de Alicante, 1995.
- MARTÍNEZ, J.A. y BATALLER, S. **L'espectacle teatral. La seua lectura y les seues possibilitats didàctiques**, Cefire de Alzira, 1993.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. **Formación integral de adolescentes**, Fundamentos, Madrid, 2000.
- MARTY, G. **Psicología del arte**, Pirámide, Madrid, 1999.
- MASCARÓ, P.J. **Teatro, el arte en la enseñanza**, Ñaque, Ciudad Real, 2001.
- MASLOW, A. **La personalidad creadora**, Kairós, Barcelona, 1987.
- MASLOW, A. **Motivación y personalidad**, Díaz Santos, Madrid, 1991.
- MATILLA, L. *La luz y las sombras*, **Ñaque**, Nº 18, Ciudad Real, 2001.
- MATILLA, L. *Tendencias actuales del Teatro para niños*, **Teatro infantil y dramatización escolar**, Edic. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1997.
- MATO, M. *Campamento teatral juvenil*, **Ñaque**, Nº 30, 2003.
- MATUSSEK, P. **La creatividad**, Herder, Barcelona, 1984.
- McCELLAND, D.C. **Estudio de la motivación humana**, Narcea, Madrid, 1989.
- McTEER, W. **El ámbito de la motivación**, Edit. Manual Moderno, México, 1978.
- MEDINA PADILLA, A. **Sobre didáctica de la lengua y la literatura**, Pablo Montesinos, Madrid, 1989.
- MEDINA, M. *¿Qué cosa ha sido y es por aquí la enseñanza teatral?*, en **I Congreso Iberoamericano de teatro**, OLIVA, C. y REVERTE, C. (coord.), Universidad de Cádiz, Cádiz, 1996.
- MELERO, J. **Conflictividad y violencia en los centros escolares**, Siglo XXI, Madrid, 1993.
- MÉLICH, J.C. *La educación y la agresividad en la obra de Félix Von Cube*, **Educación**, Nº 12, 1987.
- MENCHÉN, F. **Descubrir la creatividad**, Pirámide, Madrid, 1988.
- MÉNDEZ, M. Revista **El Magisterio Español**, 9-1-02.
- MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, N. **Introducción a la semiótica aplicada a la logopedia**, Universidad de Valladolid, Valladolid, 1999.
- MENDOZA, A., LÓPEZ VALERO, A. y MARTOS, E. **Didáctica de la lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria**, Akal, Madrid, 1996.

MENDOZA, A. *La evaluación en el área de lenguaje: modelo para un proceso formativo*, en Cantero, F.J. y otros (eds.). **Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI**, Barcelona, SEOLL, Universidad de Barcelona, 1997.

MENÉNDEZ, E. *Krause i el seu ideal maçònic: cap a l'educació de la humanitat*, en **Maçoneria i educació a Espanya**, VVAA, Fundació Caixa de Pensions, Barcelona, 1986.

MESTRE, V. **La depresión en la población adolescente valenciana**, Conselleria de Sanitat, Valencia, 1992.

MESTRES, J. y ALONSO, C. *Aplicaciones didácticas del tratamiento de textos*, **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 34, 1989.

MEYERHOLD, V.E., **Teoría teatral**, Fundamentos, Madrid, 1971.

MILETICH, M. *El camino de las palabras*, **Ñaque**, Nº 0, 1997.

Ministerio de Educación Nacional orden Ministerial de 1953 por la que se establecen los cuestionarios nacionales para la Enseñanza Primaria, de 26 de febrero de 1953 (BOE 27-II-53).

- Ley de Instrucción Pública de Claudio Moyano, sancionada el 9 de septiembre de 1857, Boletín Oficial del Ministerio de Fomento, Tomo XXIV, separata.
- Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (BOE 18-VII-45).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-VIII-1970).
- Ley de 27-XII-1978. Constitución Española (BOE 29-XII-78).
- Ley 8/1985 de 3 de julio de 1985, Orgánica del Derecho a la Educación. (BOE 4-XII-1985).
- Ley 1/1990 de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema (BOE 4-X-90).
- Ley de 20 de noviembre de 1995 de participación y gobierno de los centros docentes (BOE 21-XI-95).
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación. (LOCE 10/2002 de 24-XII-02).

Ministerio de Educación y Ciencia.

- Orden Ministerial de 6 de julio de 1965 por la que se establecen los cuestionarios nacionales para la Enseñanza Primaria.
- Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las Orientaciones pedagógicas para la E.G.B. (BOE 8-XII-70).
- Orden de 6 de agosto de 1971 por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas sobre la E.G.B. (BOE 24-VII-71).
- Orden de 27 de julio de 1973 por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar (BOE 24-VIII-73).
- Decreto 160/75 de 23 de enero por el que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato (BOE 13-II-75).
- Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato y se regula el COU (BOE 18-IV-75).
- Resolución sobre orientaciones pedagógicas y metodológicas sobre las EATP del BUP (BOE 18-IV-75).
- Resolución de 4 de julio de 1975 de la Dirección General de Ordenación Educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la Orden de 22 de marzo sobre BUP (BOE 12-VII-75).
- Real Decreto 2214/76 de 10 de septiembre por el que se modifica el Decreto de 23 de enero de 1975 sobre el Plan de BUP (BOE 22-IX-76).
- Orden de 11 de septiembre de 1976 que modifica la Orden de 22 de marzo de 1975 sobre el Plan de Estudios y regulación del Curso de Orientación Universitaria.
- Real Decreto 264/1977, de 21 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato.

- Instrucciones de la Dirección General de Educación Básica de 21 de octubre de 1977 sobre aplicación de las Orientaciones Pedagógicas, aprobadas por Orden Ministerial de 2–XII–70 a los primeros cursos de EGB y su coordinación con Educación Preescolar.
- Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial (BOE 17–I–81).
- Orden de 17 de enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de la Educación General Básica (BOE 21–I–81).
- Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la Educación General Básica (BOE 15–IV–82).
- Orden de 6 de mayo de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica (BOE 14–V–82).
- Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de Educación General Básica (BOE 22–XI–82).
- Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Superior de EGB (BOE 4–XII–82).
- Real Decreto 607/1983 de 16 de marzo (BOE 23–III–83).
- (1984) *Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Superior. 6º, 7º y 8º curso*. Madrid, Escuela Española.
- Orden de 19 de abril de 1985 sobre nuevas especialidades de EATP (BOE 27–IV–85).
- Resolución de 22 de abril de 1985 sobre establecimiento y desarrollo de nuevas especialidades de EATP (BOE 10–V–85).
- Orden de 19 de mayo de 1988 que modifica las órdenes de 22 de marzo de 1975 y 11 de septiembre de 1976 sobre Plan de Estudios del Bachillerato.
- (1989) *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. I y II*. Madrid, MEC.
- (1990): *La orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid, MEC.
- *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*, MEC, Madrid, 1990.
- *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, MEC, Madrid, 1990.
- Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum de la Educación Infantil (BOE 7–IX–91).
- Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Infantil (BOE 7–IX–91).
- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria (BOE 13–IX–91).
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro en sus especialidades y las directrices de los planes de estudio (BOE 11–X–91).
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la ESO (BOE 13–IX–91).
- Real Decreto 1700/91 de 29 de noviembre por el que se establece la estructura del Bachillerato (BOE 2–XII–91).
- (1992): *Orientación y Tutoría. (ESO)*. Madrid, MEC. (“Cajas Rojas”).
- Resolución de 5 de marzo de 1992 de la Secretaría de Estado en la que se dan orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación en cada uno de los ciclos de Educación Primaria (BOE 25–III–92).

- Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la ESO y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos (BOE 25–III–92).
- Resolución de 5 de marzo de 1992, que regula los proyectos curriculares para la ESO (BOE 25–III–92).
- Real Decreto 389/1992 de 15 de abril sobre requisitos mínimos de los centros de Arte Dramático (BOE 28–IV–92).
- Orden Ministerial del 27 de abril de 1992 sobre implantación anticipada del 2º ciclo de la ESO (BOE 8–V–92).
- Resolución de 10 de junio de 1992 sobre materias optativas para la ESO (BOE 19–VI–92).
- Real Decreto 754/1992 de 26 de junio sobre el currículum de las enseñanzas de Arte Dramático (BOE, 25–VII–92).
- Real Decreto 1178/1992 de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato (BOE 21–X–92).
- (1995): *Guía de recursos didácticos. Lengua Castellana y Literatura*. Madrid, MEC.
- Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre por el que se modifican las enseñanzas mínimas de la ESO (BOE 16–I–01).
- Real Decreto 3474/2000 de 29 de diciembre por el que se modifica la estructura y enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- Real Decreto 827/2003 de 27–VI–03.

Ministerio de Instrucción Pública.

- Real Decreto de 3 de junio de 1909 sobre creación de la Escuela Superior de Magisterio (Gaceta de Madrid 4–6–1909).
- Real Decreto de 6 de mayo de 1910 sobre la creación de la Residencia de Estudiantes.
- Real Decreto de 10 de mayo de 1918 sobre la creación del Instituto–Escuela de Segunda Enseñanza.
- Decreto de 29 de mayo de 1931 sobre la creación del Patronato de Misiones Pedagógicas.

MIR, C. *Diversidad o heterogeneidad*, en **Cuadernos de Pedagogía** n.º.263.

MIRALLES, L. **Nuevos rumbos del teatro**, Salvat, Barcelona, 1973.

MIRAVALLS, L. **Iniciación al Teatro**, San Pablo, Madrid, 1998.

MOLERO, R. *Nuevas tendencias escénicas*, **Acotaciones**, N.º 7, 2002.

MONJAS, M.ª.I. **La timidez en la infancia y la adolescencia**, Pirámide, Madrid, 2000.

MONTANELLI, I. **Historia de Roma**, Plaza y Janés, Barcelona, 1985.

MOOR, P. **El juego en la educación**, Herder, Barcelona, 1987.

MORALES, J. FCO. y otros, **Introducción a la psicología social**, McGraw Hill, Madrid, 2003.

MORATE, A. *Sobre la dramatización*, **Ñaque**, N.º 11, 1999.

MOREAU, A. **Ejercicios y técnicas creativas de Gestalterapia**, Sirio, Málaga, 1999.

MORENO, J. *El teatro como camino para la paz*, **Ñaque**, N.º 17, 2000.

MORENO, J.L. **Psicodrama**, Paidós, Buenos Aires, 1961, Tomo I.

MORENO, J.L. **El teatro de la espontaneidad**, Vancú, Buenos Aires, 1977.

MORENO, J.L. **Psicodrama**, Lumen, Buenos Aires, 1993.

MORENO, J.M. y otros, **Historia de la educación**, Paraninfo, Madrid, 1978.

MOREU, A.C. *Claves para una historia de la psicopedagogía en España*, **Revista Española de Pedagogía**, LVI, 210, 1998.

MORILLAS, C. *Huízinga–Caillois: variaciones sobre una visión antropológica del juego*, **Enrahonar**, N.º 16, 1990.

MORO, T. **Utopía**, Alianza, Madrid, 1998.

MOROTE, P. *Evocación de una historia: Teatro en los años 70*, en **Conferencias en el 150 aniversario de la Escuela de Magisterio de Cuenca**, Cuenca, 1997.

- MOROTE, P. y PONS, C. *Didáctica de la Literatura y Nuevas tecnologías. La Literatura infantil en el siglo XXI*, Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, 2001.
- MOTOS, T. **Las técnicas dramáticas. Procedimiento didáctico para la enseñanza de la Lengua y Literatura en la ESO**, Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia, 1992.
- MOTOS, T. *Para saber más, Cuadernos de Pedagogía n.º.233*, 1995.
- MOTOS, T. *La dramatització en els dissenys curriculars*, en **Teatre en l'educació**, Bromera, Alzira, 1996.
- MOTOS, T. *La formación en expresión, Ñaque*, N.º 7, 1997.
- MOTOS, T. y otros, **Taller de Dramatització–Teatre**, Bromera, Alzira, 1998.
- MOTOS, T. *Expresión corporal y simbolización: una dimensión olvidada de la expresión corporal*, **Ñaque**, N.º 3, 1998.
- MOTOS, T. *Dinamización lingüística de textos teatrales*, en **Teatro y juego dramático**, Textos 19, Graó, Barcelona, 1999.
- MOTOS, T. y TEJEDO, F. **Prácticas de dramatización**, La Avispa, Madrid, 1999.
- MUKAROVSKY, J. **Escritos de estética y semiótica del arte**, Gustavo Gili, Barcelona, 1977.
- MUÑIZ, C. *El Teatro y los niños, Primer Acto*, N.ºs 29 y 30, 1962.
- MUÑOZ CARRIÓN, A.P. *Un nuevo lenguaje, una nueva cultura, Apuntes sobre juventud*, N.º 1, **Juventud y Sociedad**, Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Zaragoza, 1990.
- MUÑOZ GIMENO, C. *La autoedición: escribir, componer y editar*, **Apuntes de Educación**, Anaya, N.º 43, 1991.
- MUÑOZ, I. **Talleres de Teatro en la ESO**, Narcea, Madrid 1998, pág. 5 a 23.
- MUÑOZ, O. *La ley de calidad y la involución de la democracia*, **Apuntes n.º.9**, 2001.
- NAVARRETE, A.M. *Realismo y fantasía en el Ciclo Superior*, **Apuntes de Educación**, N.º 36, Anaya, 1990.
- NAVARRO, A. *Didáctica del text dramàtic*, en **Teatre en l'educació**, Bromera, Alzira, 1996.
- NICKEL, H. **Psicología del desarrollo de la infancia y la adolescencia**, Tomo I, Herder, Barna, 1978.
- NIETO, C. **Estudio sobre el espacio social**, Universidad de Alicante, 1997.
- NIETO, C. **La dimensión cultural**, Instituto Juan Gil–Albert, Elche, 1997.
- NIETO, R. **El Teatro: historia y vida**, Acento editorial, Madrid, 1997.
- NIETZSCHE, F. **El nacimiento de la tragedia**, Alianza, Madrid, 1980.
- NOVAES, M.H. **Psicología de la aptitud creadora**, Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- NÚÑEZ, G. **Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar**, Zéjel, Almería, 1994.
- NÚÑEZ, P. **Enseñanza de la lengua oral: una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la ESO**, Volumen I, Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada, 2000. (sin publicar)
- NUSSBAUM, L. *Tradición e innovación en la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras*, **Textos**, N.º 1, págs. 40–47.
- ODILE, D. **Agresividad y violencia en el niño y el adolescente**, Grijalbo, Barcelona, 1988.
- OLEZA, J. *La génesis de la teatralidad barroca*, **Cuadernos de Filología III**, 1–2, Universidad de Valencia, 1981.
- OLIVARES, J. y otros, **Tratamientos conductuales en la infancia y la adolescencia**, Pirámide, Madrid, 1997.
- OLIVERIO, A. **La memoria. El arte de recordar**, Alianza, Madrid, 2000.
- OLTRA, B. **Cultura y tiempo**, Aguaclara, Alicante, 1995.
- OLWENS, D. *Problemas de hostigamiento y víctimas en la escuela*, **Perspectivas**, N.º 2, 1996.
- ONETTI, A. *Escritura dramática y pedagogía. I Congreso Iberoamericano de Teatro*, Oliva, C. y Reverte, C. (Coord.), Universidad de Cádiz, Cádiz, 1996.
- ONG, W.J. **Oralidad y escritura**, F.C.E., Méjico, 1982.
- ORTEGA y GASSET, J. *El espectador*, **Obras completas**, Espasa–Calpe, Madrid, 1963.
- ORTEGA y GASSET, J. **Ideas sobre la novela y el teatro**, Alianza, Madrid, 1999.
- ORTEGA, A. **Retórica. El arte de hablar en público**, S. XXI, Madrid, 1997.

- ORTEGA, D. *Los estudios teatrales hoy en la Universidad de Sevilla: Las ciencias del espectáculo*, en **I Congreso Iberoamericano de teatro**, OLIVA, C. y REVERTE, C. (coord.), Universidad de Cádiz, Cádiz, 1996.
- ORTEGA, I y LA CONCHA, J. *Una experiencia de creación de cuentos*, **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 28, 1988.
- ORTEGA, M.A. **La tutoría en Secundaria obligatoria y Bachillerato**, Edit. Popular, Madrid, 1994.
- OWENS, A. *Cómo se puede evaluar la asignatura de drama*, **Ñaque**, Nº 33, 2004.
- PALLARÉS, J. *Teatro Universitario. Torre de marfil*, **Acotaciones**, Nº 7, 2002.
- PALOMO, C. **800 propuestas actualizadas de yoga**, Paidotribo, Barcelona, 1995.
- PAREDES, J. *Aprender y jugar*, **Ñaque**, Nº 16, 2000.
- PATIÑO, E. *Teatro en la escuela: arte y/o enseñanza*, **Ñaque**, Nº 2, 1997.
- PATIÑO, F. **Ñaque** nº 2, 1997.
- PAULUS, J. **La función simbólica del lenguaje**, Herder, Barcelona, 1975.
- PAVIS, P. **Diccionario de Teatro**, Paidós, Barcelona, 1983.
- PELÁEZ, A. **Visualización**, Latinoamericana, Buenos Aires, 2001.
- PELEGRÍN, A. *Gesto, juego, cultura*, **Revista de Educación**, Nº 311, 1996.
- PÉPIN, L. **La psicología de los adolescentes**, Oikos-tau, Barcelona, 1975.
- PERETA, R. y otros, **Creatividad teatral**, Alhambra, Madrid, 1996.
- PÉREZ, M. y CUTILLAS, V. *Carnaval entre máscaras y antifaces*, **Magisterio Español**, 23-2-05, pág. 27.
- PÉREZ QUITT, R. **El teatro nuestro de cada día**, Internet, 2001.
- PÉREZ-RASILLA, E. *La enseñanza teatral en la educación secundaria*, en **I Congreso Iberoamericano de teatro**, CÉSAR OLIVA y C. REVERTE (coord.), Universidad de Cádiz, Cádiz, 1996.
- PIAGET, J. **La representación del mundo en el niño**, Morata, Madrid, 1963.
- PIAGET, J. **El criterio moral del niño**, Fontanella, Barcelona, 1974.
- PIAGET, J. **La formación del símbolo en el niño**, FCE, Madrid, 1977.
- PIAGET, J. **Seis estudios de psicología**, Labor, Bogotá, 1995.
- PIAGET, J. **Psicología de la inteligencia**, Edit. Crítica, Barcelona, 1999.
- PINILLOS, J.L. **La mente humana**, Alianza, Madrid, 1975.
- PINILLOS, J.L. **Principios de psicología**, Alianza, Madrid, 1989.
- PLATÓN, **La República**, Alianza, Madrid, 2000.
- PLOMP, T. *Nuevos enfoques para la enseñanza, el aprendizaje y el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*, **Perspectivas**, Nº 3, Vol. XXVII, 1997.
- POBLACIÓN, P. y LÓPEZ, E. **Introducción al role-playing pedagógico**, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2000.
- POVEDA, L. **Creatividad y Teatro**, Narcea, Madrid, 1973.
- POVEDA, L. **Ser o no ser**, Narcea, Madrid, 1995.
- POVEDA, L. **Texto dramático**, Narcea, Madrid, 1996.
- PUJOL, M. *Teatro y libertad*, **Ñaque**, Nº 28, 2003.
- QUILIS, A. **Fonética acústica de la lengua española**, Gredos, Madrid, 1988.
- QUINTANA, J.M. **Pedagogía estética**, Dykinson, Madrid, 1993.
- QUÍÑONES, J. *Revista El Público, nº 89, El teatro escolar de la Compañía de Jesús*, 1992.
- RAMÍREZ VILLAFÁÑEZ, A. **La sociedad y tú, todo un reto**, Amarú, Salamanca, 1997.
- RAMÍREZ, J.A. **Medios de masas e historia del arte**, Cátedra, Madrid, 1981.
- READ, H. **Arte y sociedad**, Ediciones 62, Barcelona, 1970.
- READ, H. **Educación por el arte**, Paidós, Barcelona, 1982.
- REBEL, G. **El lenguaje corporal**, Edaf, Madrid, 2000.
- REKALDE, I. *La educación artística en José de Vasconcelos*, **Revista de Ciencias de la Educación**, Nº 174, 1998.

- RENAU, J. *Una nueva oferta educativa, La sociedad del desempleo, cristianismo i Justicia*, Barcelona, 1989.
- RENOULT, N y B. **Dramatización Infantil**, Narcea, Madrid, 1994.
- REQUENA, F. *El concepto de red social*, R.E.I.S., N° 48, 1989.
- Revista El Magisterio Español**, 29–XI–00, pág. 24.
- REYMOND–RIVIER, B. **El desarrollo social del niño y el adolescente**, Herder, Barcelona, 1986.
- REYZÁBAL, M^a.V. *¿Qué evaluar en la comunicación oral?* **Apuntes de Educación**, Anaya, N° 31, 1981.
- REYZÁBAL, M^a V. *La comunicación escrita. Su evaluación*, **Apuntes de Educación**, Anaya, N° 35, 1989.
- RICE, F. Ph. **Adolescencia**, Prentice Hall, Madrid, 2000.
- RICHARD, J. y RUBIO, L. **Terapia psicomotriz**, Masson, Barcelona, 1996.
- RÍOS, J.M. y CEBRIÁN, M. **Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación**, Aljibe, Málaga, 2000.
- ROCHE OLIVAR, R. **Psicología y educación para la prosocialidad**. U.A.B. Servicio de publicaciones, Barcelona, 1995.
- ROCHE, O. **Psicología y educación para la prosocialidad**, Servei de Publicacions de la UAB, Bellaterra, 1995.
- ROCHE, R. y SOL, N. **Educación prosocial de las emociones, valores, y actitudes positivas**, Blume, Barcelona, 1998.
- ROCHEBLAVE–SPENLÉ, A.M. **El adolescente y su mundo**, Herder, Barcelona, 1975.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. **Fiesta, comedia y tragedia**, Planeta, Barcelona, 1972.
- RODRÍGUEZ, A. *Teatro de niños, teatro para niños*, **Cuadernos de Pedagogía**, N° 48, Suplemento 10, 1978.
- RODRÍGUEZ, J. **Guía de teatro para niños**, ASSITEJ–UNED, Madrid, 2001.
- RODRÍGUEZ, J.A. *Análisis estructural de redes*, **CIS Cuadernos Metodológicos**, N° 16, 1995.
- RODRÍGUEZ, M^a I. *Razón y sentimiento en las ideas pedagógicas de Unamuno*, **Cátedra Nova n° 6**, 1997.
- ROGERS, C. **El proceso de convertirse en persona**, Paidós, Barcelona, 2000.
- ROJAS, E. **¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima**, Temas de hoy, Madrid, 2001.
- ROLLÁN, M. **El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas**, Universidad de Valladolid, Valladolid, 1986.
- ROMERA, J. **Didáctica de la Lengua y la Literatura**, Playor, Madrid, 1992.
- ROMERO, A. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, en FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL, C. (Eds.): **Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa**. Grupo FORCE y Grupo Editorial Universitario, Granada, 1998.
- ROMERO, A. y MARISCAL, R. **Literatura, educación y pedagogía lingüística en la crisis de fin de siglo**, Grupo Editorial Universitario, Granada, 1999.
- ROMERO, R. **Grupo, objeto y teoría**, Vol. II, Edit. Lugar, Buenos Aires, 1992.
- ROSALES, C. **Didáctica de la comunicación verbal**, Narcea, Madrid, 1987.
- ROSELLÓ, R.X. **Anàlisi de l'obra teatral; teoria y práctica**, Institut Universitari de Filologia Valenciana, Valencia, 1999.
- ROSSBACH, G. **Meditar con imágenes**, Elfos, Barcelona, 1993.
- ROUSSEAU, J.J. **Emilio**, Alianza, Madrid, 1998.
- ROWELL, L. **Introducción a la filosofía de la música**, Gedisa, Barcelona, 1983.
- ROZET, J.M. **Psicología de la fantasía**, Akal, Madrid, 1981.
- RUBIO, A. *El taller de teatro, Teatro y juego dramático*, Textos 19, Graó, Barcelona, 1999.
- RÜCKLE, H. **Cómo entender el lenguaje del cuerpo**, El Drac, Madrid, 2000.
- RUÉ, J. *El trabajo cooperativo por grupos*, en **Cuadernos de Pedagogía n° 170**, 1989.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. y ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana**. Universidad de Deusto, Bilbao, 1989.
- RUSSELL, B. **El credo del hombre libre y otros ensayos**, Cátedra, Madrid, 1996.
- SAAVEDRA, J.J. **Nuevos caminos en la enseñanza de la lengua**, Bruño, Madrid, 1988.

- SÁENZ DE LA CALZADA, L. *La barraca como alternativa escénica*, en **Historia y crítica de la literatura española**, Tomo 7, F. Rico, Grijalbo, Barcelona, 1984.
- SÁEZ, P. *Educación para la paz: una propuesta de transversalidad*, **Educadores**, Nº 180, 1996.
- SALAMA, R. *El teatro en el nuevo Bachillerato*, **Ñaque**, nº. 2, 1997.
- SALVADOR, F. **Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita**, Aljibe, Málaga, 1997.
- SAMUELS, M. **Creatividad curativa**, Javier Vergara edit., Barcelona, 2000.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J.J. **Análisis de tablas de contingencia. El uso de porcentajes en Ciencias Sociales**. Siglo XXI, Madrid.
- SÁNCHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, F. **Enseñar literatura**, Laia, Barcelona, 1987.
- SÁNCHEZ, A. **Una metodología de la lengua oral**, Escuela Española, Madrid, 1988.
- SÁNCHEZ, M. y DEL RÍO, M.J. *La interacción en el aula*, **Textos**, Nº 3, págs. 24 a 31.
- SANCHIS SINISTERRA, J. *Notas sobre el teatro español universitario*, **Claustro**, Nº 10, 1959.
- SANCHIS SINISTERRA, J. **Pipirijaina** nº 6, 1978.
- SANCHIS, SINISTERRA, J. **La dramaturgia en los textos narrativos**, Ñaque, Ciudad Real, 2003.
- SANZ DE ALCEDO, M.L. y otros, *Reflexiones sobre la enseñanza de las habilidades sociales*, **Revista de Ciencias de la Educación**, Nº 182, 2000.
- SANZ, F. **Los vínculos amorosos**, Kairós, Barcelona, 2000.
- SARRAMONA, J. *Fomento de la creatividad mediante metodología no-formal*, **Educación**, Nº 7, 1985.
- SARRAMONA, J. **Comunicación y educación**, CEAC, Barcelona, 1988.
- SARTRE, J.P. **Un teatro de situaciones**, Losada, Buenos Aires, 1979.
- SCHILLER, F. **Cartas sobre la educación estética del hombre**, de la introducción J. Feijoo, Anthropos, Barcelona, 1999, págs. VII a LXXIII.
- SCHUSTER, M. y BEISL, H. **Psicología del arte**, Blume, Barcelona, 1982.
- SCIARETTA, E. *Teatro y educación*, en **Encuentro Teatro-Educación**, MEC, Madrid, 1984.
- SEBEOK, T. **Signos: una introducción a la semiótica**, Paidós, Barcelona, 1996.
- SECADAS, F. *Las definiciones del juego*, **Revista Española de Pedagogía**, Nº 142, 1978.
- SEGOVIA, J.L. *La violencia juvenil, asignatura pendiente*, **Educadores**, Nº 184, Oct–Nov. 1997.
- SHÄFFERS, B. **Introducción a la sociología de grupos**, Herder, Barcelona, 1984.
- SHAW, M.E. **Dinámica de grupo: psicología de la conducta de los pequeños grupos**, Herder, Barcelona, 1986.
- SIGNORELLI, M. **El niño y el teatro**, Editorial Universitaria, Buenos Aires, 1963.
- SIRERA, R. **El Teatro a l'escola**, Generalitat Valenciana, Valencia, 1989.
- SLADE, P. **Expresión dramática infantil**, Santillana, Madrid, 1983.
- SOLDEVILLA, J.M. *Un modelo de aproximación progresiva al teatro*, **Ñaque**, Nº 3, 1998.
- SOLER, J. **Poesía y teatro en el antiguo Egipto**, Etno, Madrid, 1993.
- SORIANO, J. *El taller de teatro y el niño actor*, **Teatro infantil y dramatización escolar**, Edic. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1997.
- SORÍN, M. **Creatividad**, Labor, Barcelona, 1992.
- SPEIER, A. y otros, **Psicoterapia de grupo en la adolescencia**, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.
- STANISLAVSKI, C. **La construcción del personaje**, Alianza, Madrid, 1999.
- STENBERG, R.J. **La creatividad en una cultura inconformista**, Paidós, Barcelona, 1997.
- STENHOUSE, L. *El legado del movimiento curricular*, en GALTON M. y MOON, B., **Cambiar la escuela, cambiar el currículum**, Martínez Roca, Barcelona, 1986.
- STEVEN, J.L. y GARSKE, J.P. **Psicoterapias contemporáneas**, Desdée de Brouwer, Bilbao, 1988.
- STOKOE, P. y SCHÄCHTER, A. **La expresión corporal**, Paidós, Buenos Aires, 1981.

- TEJEDO, F. *Didáctica de la dramatización, Teatro en l'educació*, Bromera, Alzira, 1996.
- TEJEDO, F. *La dramatización y el teatro en el currículum escolar*, en **Teatro infantil y dramatización escolar**, VVAA, Universidad de Castilla-La Mancha, 1997.
- TEJEDO, F. *El trabajo de mesa sobre el texto dramático no es necesariamente un comentario de texto dramático*, **Ñaque**, N° 14, 2000.
- TEJERINA, I. **Dramatización y teatro infantil**. Siglo XXI, Madrid, 1994.
- TEJERINA, I. *Teatro y literatura infantil*, **CLIJ**, N° 29, 1996, 18 a 28.
- TERR, L. **El juego: por qué los adultos necesitan jugar**, Paidós, Barcelona, 2000.
- TEZANOS, J.F. **La explicación sociológica: una introducción a la sociología empírica**, Alianza, Madrid, 1983.
- THAYER, E. **Tratado de musicoterapia**, Paidós, Buenos Aires, 1985.
- TIANA, A. *La Ley General de Educación, veinte años después. Elementos para una revisión*, en **Revista de Educación**, n° extraordinario.
- TIERNO, B. **Educación hoy**, San Pablo, Madrid, 1994.
- TITONE, R. **El lenguaje en la interacción didáctica: teorías y modelos de análisis**, Narcea, Madrid, 1986.
- TODOROV, T. **Teorías del símbolo**, Monte Ávila, Latinoamericana, Caracas, 1993.
- TODT, E. **La motivación**, Herder, Barcelona, 1982.
- TOLEDO, M. y otros, *Trastornos de ansiedad en la infancia y la adolescencia*, en González, R., (coord.) **Psicopatología del niño y el adolescente**, Pirámide, Madrid, 2000.
- TORDERA SÁEZ, A. *Teoría y técnica del análisis teatral*, en V.V.A.A., **Elementos para una semiótica del texto artístico**, Cátedra, Madrid, 1983.
- TORO, J. **El comportamiento humano**, Salvat, Barcelona, 1991.
- TORRANCE, P. y MYERS, R.E. **La enseñanza creativa**, Santillana, Madrid, 1986.
- TORRES, F. *Textos de teatro, ¿qué textos?*, **Apuntes de Educación**, Anaya, N° 38, 1990.
- TORRES, J. **El currículum oculto**, Morata, Madrid, 1996.
- TORRES, J. **Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas**, Edic. Universidad de Almería, Almería, 1997.
- TORRES, R. *Una mirada sobre el teatro infantil*, **Cuadernos de Pedagogía**, N° 143, 1986.
- TRAPERO, P. «Teatro y Universalidad en las Islas Baleares», en **I Congreso Iberoamericano de Teatro**, OLIVA, C. y REVERTE, C. (coord.), Universidad de Cádiz, Cádiz, 1996.
- TRAPERO, P. *Teatro y Universidad: el caso balear*, en **Ñaque n.º.0**, 1997.
- TREFFEL, J. **Presente y futuro del audiovisual en el aula**, Kapelusz, Buenos Aires, 1986.
- TRIANES, Mª.V y MUÑOZ, A.Mª. *Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención*, **Revista de Educación**, N° 313, 1997.
- TRIGO, E. y otros, **Creación y motricidad**, INDE, Barcelona, 1999.
- TRILLO, J. *Creatividad, imprevisibilidad y educación informal*, **Jornadas Nacionales de Creatividad**, Universidad de Valencia, 1980.
- TSCHORNE, P. **La dinámica de grupos aplicada al trabajo social**, Obelisco, Barcelona, 1990.
- TUAN, L. **Cómo desarrollar los extraordinarios poderes de la mente**, De Vecchi, Barcelona, 1992.
- TUSÓN, A. **El llenguatge**, Empúries, Barcelona, 1994.
- TUSÓN, A. **Análisis de la conversación**, Ariel, Barcelona, 1997.
- TXIRLORA, *Charlando con Txirlora*, en **Ñaque**, N° 12, 1999.
- UBERSFIELD, A. **Semiótica teatral**, Cátedra, Murcia, 1989.
- ULLMANN, S. **Semántica**, Taurus, Madrid, 1992.
- V.V.A.A. **Diccionario de Ciencias de la Educación**, Santillana, Madrid, 1983. Volumen II.
- V.V.A.A. **Pedagogías del S. XX**, Cisspraxis, Barcelona, 2000.

- V.V.A.A. **Tiempo libre y animación juvenil**, Delegación de juventud y deportes de la Diputación de Valencia, Valencia, 1991.
- V.V.A.A., *De invierno a primavera, la expresión espera*, **Cuadernos de Pedagogía**, Nº 143, 1986.
- V.V.A.A., **Informe sobre la situación de la enseñanza en la Comunidad Valenciana**, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Valencia, 2001.
- V.V.A.A., *Posibilidades metodológicas del lenguaje audiovisual en la catequesis*, **Actualidad Catequética**, nº 91, 1979.
- VALCÁRCEL, M^a. P. *El desarrollo social del niño*, **Educación**, Nº 9, 1986.
- VALLÉS, A. y VALLÉS, C. **Inteligencia emocional**, EOS, Madrid, 2000.
- VALLÓN, C. **Prácticas de teatro para niños** CEAC Barcelona 1984.
- VALLON, H. **La educación psicológica del niño**, Edit. Crítica, Barcelona, 2000.
- VÁZQUEZ, F.J. y CARBALLAR, A. *Evolución del teatro en el ámbito escolar*, **Teatro y juego dramático**, Textos 19, Graó, Barcelona, 1999.
- VELASCO, H.M., y otros, **Lecturas de antropología para educadores**, Trotta, Madrid, 1993.
- VÍCTOR CRESPO, O. **Psicología de la afectividad adolescente**, Kapelusz, Buenos Aires, 1963.
- VIGOSKI, S. **La imaginación y el arte en la infancia**, Akal, Madrid, 1996.
- VILA, I. *Psicología y enseñanza de la lengua*, **Infancia y aprendizaje**, Nº 62 y 63, págs. 219–229.
- VILAEDRA, D. y SALGUEIRO, R. *El teatro gallego en la Universidad: situación actual y perspectivas de futuro*, en **I Congreso Iberoamericano de Teatro**, OLIVA, C. y REVERTE, C. (coord.), Universidad de Cádiz, Cádiz, 1996.
- VILANOVA, C. *Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea*. **Revista Española de Pedagogía**, LVI nº 210, 1998.
- VILLEGAS, E. *El trabajador social en el trabajo en grupo*, **Cuadernos de trabajo social**, EUTS, Universidad de Alicante, 1992.
- VÍO, K. *De la educación social hacia la expresión*, **Ñaque**, Nº 2, 1997.
- VIOGUE, J. *La videorrevista escolar*, **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 34, 1989.
- VISHMUDEVANANDA, S. **El libro de yoga**, Alianza, Madrid, 1981.
- VON CUBE, F. *Exigir y fomentar. ¿Educación, para qué?*, **Enrahonar**, Nº 12, Barcelona, 1985.
- VON GARNIER, C. *El rol de la evaluación. Evaluar la evaluación*, **Ñaque**, Nº 14, 2000.
- WAGNER, F. **Teoría y técnica teatral**, Labor, Barcelona, 1970.
- WATTS, M. (Rec) **Hablando de Zen**, Sirio, Málaga, 1994.
- WHALEY, D. y MALOTT, R. **Psicología del comportamiento**, Fontanella, Barcelona, 1978.
- WHISTON, J. *Las misiones paradójicas de A. Machado*, en **Antonio Machado hoy**, Tomo I, VVAA, Alfar, Sevilla, 1990.
- WILDE, O. **El retrato del señor W.H.**, Alba, Barcelona, 2003.
- WILEY, J. **La ciencia de la personalidad**, McGraw Hill, Madrid, 1998.
- WINNICOT, D.W. **Realidad y juego**, Gedisa, Barcelona, 1979.
- YUS, R. **Temas transversales. Hacia una nueva escuela**, Graó, Barcelona, 1998.
- ZABALA, A. *El enfoque globalizador*, **Cuadernos de Pedagogía**, Nº 168, 1989.
- ZABALA, A. *Materiales curriculares*, en MAURI, T. y otros: **El currículum en el Centro educativo**, ICE Universidad Barcelona–Horsori, Barcelona, 1990.
- ZABALZA, M.A. **Diseño y desarrollo del currículum**, Narcea, Madrid, 1993.
- ZAPATA, T. **El cuento maravilloso. Su aplicación didáctica en un grupo de adultos**, Tesis doctoral, Universidad de Valencia, 2001.
- ZARAGOZA, V. *Usos creativos de la prensa*, **Apuntes de Educación**, Anaya, Nº 25, 1987.
- ZAVALLONI, R. y MONTUSCHI, F. **La personalidad en perspectiva social**, Herder, Barcelona, 1976.
- ZUCCHERINI, R. **Cómo educar la comunicación oral**, CEAC, Barcelona, 1992.

ÍNDICE DE AUTORES

- Abascal, D.**, 702.
Abirached, R., 735.
Acosta, C., 843.
Acosta, M., 377, 800.
Agüera, I., 43, 1036.
Aguilar, M., 371.
Aguilar, M^a. J., 806.
Aguilera, J., 131.
Alabau, A., 206, 213, 1007.
Alacho, L., 1255.
Alberti, J.A., 999.
Alborg, J.L., 91, 107.
Alcaide, G., 128.
Alejos, C., 142.
Alexander, G., 836.
Alfaya, J., 1193.
Allport, G., 435, 519.
Almena, F., 45, 321, 651, 694, 1028, 1505.
Almodóvar, M.A., 152, 656.
Alonso de Santos, J.L., 735, 861, 862, 1168, 1169, 1179.
Alonso Tapia, J., 407.
Alonso, C.M., 1106, 1125, 1255.
Alonso, J., 801.
Alston, W.P., 685.
Alvar, M., 559.
Álvares Nova, C., 739, 761.
Alvarez Méndez, J.M., 297, 526, 624.
Alvarez Quintero, 1203.
Alvarez–Novoa, C., 1051.
Alvarez–Uría, F., 571.
Alvira, F., 905.
Amuriza, J., 659.
Ander–Egg, E., 334.
Angoloti, C., 1257, 1599.
Antúnez, S., 238, 305.
Aracil, B., 102.
Aranguren, I., 1051.
Arbulu, O., 228.
Arellano, J., 565.
Arenas, M^a. D., 1585.
Arévalo, A., 1634.
Argyle, M., 461.
Arias, J., 730.
Aristófanés, 1202, 1213.
Aristóteles, 84.
Artaud, A., 582.
Asenjo, J.A., 101.
Asensio, J.M^a., 413, 619.
Asensio, M., 272.
Auger, I., 831.
Ayer, A.J., 833.
Aymerich, C., 43, 365, 672, 716.
Aymerich, M., 365.
Aznar, M., 131.
Aznar, P., 827.
Bada, E., 673.
Báguena, M.J., 461.
Baivin, A., 429.
Bajo, M^a. J., 328.
Ball, S., 401, 524.
Bally, Ch., 703.
Bandura, A., 418, 456.

- Bany, M.**, 522, 523, 524, 812, 884.
Baquero, M., 648.
Barberá, V., 1178.
Barea, P., 1113.
Baroja, J.C., 1199.
Barret, G., 999.
Bayón, P., 345, 675, 677, 678, 715, 740, 760, 887, 1005, 1022, 1025, 1029.
Bazo, R., 460.
Bean, R., 1128.
Beardsley, M., 580.
Beauchamp, A., 807.
Beisl, H., 638.
Belloch, A., 461.
Beltrán, F., 186.
Beltrán, J.A., 792.
Benedito, J., 223, 224.
Bercebal, F., 138, 210, 221, 254, 316, 864, 872, 875, 879, 881, 1507.
Berge, I., 728.
Bertolucci, G., 873.
Bettelheim, B., 40, 449, 537, 641.
Bieler, L., 1596.
Bin, L., 525.
Blanch, X., 681, 1137.
Blanco, P., 546.
Blay, A., 839.
Bluhm, W.T., 477.
Bobes Naves, M^a. C., 698.
Boden, M.A., 421.
Boeck, K., 388, 394, 399.
Bolívar, A., 1018, 1056.
Bonilla, L., 556.
Bortolussi, M., 367.
Bowen, J., 781.
Bravo, A., 585, 588.
Brazier, D., 846.
Breen, M., 633.
Brook, P., 602, 1119.
Brown, A., 500.
Bruner, J., 480, 594, 604.
Büchner, K., 581.
Bueno, A., 440.
Bühler, K., 832.
Bunge, M., 366, 426, 620, 902.
Butinà, J., 154.
Caballero, A., 691, 695, 696, 733, 735, 743, 748, 752, 754, 1052.
Caballo, V.E., 845.
Cabrera, N., 319.
Calle, R.A., 852.
Campbell, D., 842.
Campo, T., 323.
Campos, F., 1169.
Canale, M., 560.
Candela, I., 540, 820.
Cantarín, L., 1022.
Canto, J.M., 501, 804.
Cañas, J., 69, 73, 93, 200, 202, 334, 374, 763, 867, 991, 1023, 1027, 1029, 1036, 1043, 1053, 1177, 1253, 1597.
Carandell, J. M^a., 658.
Cárave, G., 243.
Carballar, A., 1012.
Carballo, C., 42, 1046, 1049.
Carías, A., 682.

- Carrillo, E.**, 1167.
Carrión López, S., 829.
Carrión, S., 376.
Carver, C.S., 444, 463.
Casanova, M^a. A., 291, 300, 1058.
Casas de Pereda, M., 465.
Casas, E., 226.
Casona, A., 130, 1202, 1206, 1207.
Cassany, D., 309, 631.
Castagnino, R.H., 687, 697.
Castellano, R., 1019.
Castells, M., 1635.
Castillo, G., 534.
Castrillón, J.M^a., 627.
Castro, G., 1168.
Cattell, R.B., 435, 464.
Cavero, P., 223, 224.
Cazden, C., 703.
Cebrián, M., 1122.
Cerezo, F., 790, 1017.
Cervera, J., 92, 115, 117, 202, 221, 479, 573,
650, 656, 732, 747, 760, 769, 1009, 1029,
1114, 1168.
Cervera, V., 65.
Césari, C., 851.
Cestero, A.M., 718, 721.
Chauchard, P., 548.
Cicourel, A., 937.
Cirigliano, G.F., 521, 805, 880.
Claramunt, E., 1255, 1257.
Claudio, A., 484.
Cohen, M., 906.
Coleman, R., 380, 388, 856.
Coll, C., 248, 249, 266, 532.
Colleldemont, E., 140.
Colom, R., 828.
Corbella, F., 574.
Cornellas, M^a. J., 537, 619.
Corpas, F.J., 326.
Corral, C., 299.
Correa, R.I., 1103.
Cortina, A., 383, 421, 821, 826.
Cuéllar, L., 360, 362, 399.
Cuervo, M., 1485.
Cutillas, V., 747, 1000, 1163, 1197, 1209,
1243, 1253, 1261, 1283, 1309, 1328, 1333,
1353, 1357, 1373, 1398, 1403, 1417, 1425,
1445, 1521, 1535, 1571, 1581, 1596, 1605,
1615.
Dabdoud, L., 431.
Davis, F., 718.
Davis, G.A., 428.
De Arce, C., 654.
De Armas, E., 1177.
De Cervantes, M., 1203, 1231.
De Diego, M., 1471, 1506.
De Dios, I., 1127.
De Francisco, I., 330.
De Hita, Arcipreste, 1199.
De la Rosa, B., 488.
De la Torre, S., 96, 422, 826, 875.
De la Vega, G., 1182.
De Loyola, I., 97.
De Pablo, E., 755, 756, 757, 880.
De Prado, D., 885.
De Puellas, M., 68, 162, 166.

- Del Moral, M^a. E.**, 1102, 1111, 1113, 1121, 1125.
- Del Río, M.J.**, 629.
- Del Toro, F.**, 675, 757.
- Delay, J.**, 499, 596, 1483.
- Delgado, B.**, 80, 88, 120.
- Delgado, E.**, 74, 420, 750, 1043.
- Delgado, S.**, 1178.
- Delval, J.**, 239, 244, 253, 309, 310.
- Dewey, J.**, 143.
- Díaz Capitán, A.**, 71, 123, 126, 223, 225, 338.
- Díaz Noguera, M^a. D.**, 296.
- Díaz Plaja, A.**, 118.
- Díaz, J.**, 654.
- Díez Barrio, G.**, 1171.
- Dobbelaere, G.**, 851.
- Doménech, J.**, 284.
- Domínguez, C.**, 219.
- Domínguez, M.**, 334.
- Dorrego, L.**, 1034.
- Durand, J.**, 728.
- Durban, J.**, 430.
- Durkein, E.**, 90, 95, 98, 104, 620.
- Duvignaud, J.**, 575.
- Dyer, W.**, 834.
- Eines, J.**, 725, 742, 1006.
- Eliade, M.**, 576.
- Elías, N.**, 368.
- Elzo, J.**, 545, 790.
- Emerson, R.W.**, 782.
- Erikson, E.H.**, 448, 471, 584.
- Escohotado, A.**, 581.
- Escribano, A.**, 267.
- Espejo, B.**, 786, 826.
- Etxániz, X.**, 1169.
- Etxeberría, X.**, 824.
- Fábregas, X.**, 689, 691.
- Fandos, M.**, 1115.
- Feixa, C.**, 564.
- Fernández Solís, J.D.**, 753.
- Fernández, A.J.**, 1183.
- Fernández, E.**, 138, 693, 740, 833.
- Fernández, I.**, 786, 790.
- Fernández, M.**, 538.
- Fernández, O.**, 453.
- Fernández, S.**, 566.
- Ferrés, J.**, 1053.
- Ferrucci, P.**, 783.
- Fierro, A.**, 434.
- Fiore, Q.**, 1113.
- Fisas, V.**, 1018.
- Fishman, J.**, 562.
- Florencio, M.A.**, 243.
- Font, J.M.**, 1633.
- Fontana, A.**, 658.
- Forés, A.**, 633, 674.
- Frechina, J.M.**, 1175.
- Freeman**, 380, 388, 856.
- Freud, S.**, 436, 557.
- Frías, A.**, 1165.
- Fromm, E.**, 568, 781, 782.
- Froufe, M.**, 828.
- Fuégel, C.**, 141, 205, 278, 629, 646, 739, 745, 872, 879, 1038.
- Fuentes, P.**, 791.
- Fullat, O.**, 623.

- Gadamer, H.G.**, 783.
- Galán, E.**, 1171.
- Galera, F.**, 707.
- Galino, A.**, 70, 78.
- Gallardo, B.**, 640.
- Gallego, D.J.**, 1106, 1110, 1125, 1255.
- Gamo, E.**, 811.
- Garay–Gordóbil, M.**, 1167.
- García Alcocer, J.**, 1179.
- García Bacca, J.D.**, 83.
- García Barrientos, J.L.**, 675.
- García del Toro, A.**, 562, 1170, 1178.
- García Garrido, J.L.**, 290.
- García Hoz, V.**, 671, 805.
- García Lorca, F.**, 1202, 1517.
- García Ninet, A.**, 578.
- García Vidal, J.**, 242, 243, 271, 281.
- García, R.**, 536, 540, 820.
- García, S.**, 582.
- García, Tx.**, 728.
- Gardner, H.**, 366, 379.
- Garfella, P.R.**, 596.
- Garín, E.**, 96.
- Garrison, K.C.**, 489, 499, 534.
- Garske, J.P.**, 785.
- Garvey, C.**, 603.
- Garzón Céspedes, F.**, 1529.
- Genmari, M.**, 647.
- Gervilla, A.**, 426, 455, 1038.
- Gil Vicente, 1203, 1225.**
- Gil, F.**, 504, 505, 511, 795.
- Gimeno Sacristán, J.**, 463.
- Gimeno, J.**, 241.
- Glasserman, M.R.**, 856.
- Goleman, D.**, 383, 426, 646.
- Gómez, E.**, 847.
- Gómez, M.**, 270.
- Gómez, R.**, 811.
- González Lucini, F.**, 252.
- González Manjón, D.**, 242, 271, 281.
- González, L.**, 854, 1597.
- González, M^a. J.**, 904, 935.
- González, R.**, 1106.
- Goode, W.**, 906, 907.
- Gotzens, C.**, 535.
- Gràcia, J.L.**, 1186.
- Grotowski, J.**, 679, 850, 871.
- Guerrero, A.**, 1024.
- Guilford, J.P.**, 427.
- Guillén Soria, M^a. E.**, 1176.
- Guiral, A.**, 1120.
- Gurméndez, C.**, 384, 395.
- Gutiérrez, M^a. C.**, 789.
- Hargreaves, A.**, 410, 621, 1040, 1042, 1044, 1126.
- Harris, M.**, 478, 577.
- Haste, H.**, 480.
- Hatt, P.**, 906, 907.
- Hauser, A.**, 92.
- Havighurst, R.J.**, 435, 438.
- Hay, L.L.**, 847.
- Hayes, J.R.**, 1165.
- Herans, C.**, 137, 650.
- Hernández, J.M.**, 128.
- Hernández, M.**, 560, 649.
- Hernández, M^a. L.**, 1052.

- Hernández, S.**, 81, 87, 94, 446, 451.
Hernández, V., 712, 1008.
Herranz, T., 857.
Herrero, C., 1118.
Holmes, P., 835.
Holovatuck, J.C., 42.
Hörman, H., 476.
Horne, M., 870.
Horne, W., 870.
Hospers, J., 417, 580, 639.
Huizinga, J., 589, 603.
Hurlok, E.B., 473, 489, 493, 519.
Ibáñez, J., 375.
Imbernón, F., 622.
Ingarden, R., 687, 690.
Iniesta, R., 681.
Jansen, S., 688.
Jeaffreson, M., 847.
Jeoffroy-Faggianelli, P., 708.
Jhonson, A., 522, 523, 524, 533, 812, 884.
Jiménez, A., 114.
Jiménez, F., 846.
Jiménez, J., 188.
Jiménez, P., 326.
Jimeno, A., 227.
Jodar, P., 1598.
Jordán, J.A., 847.
Jung, K., 424, 557, 580.
Kant, E., 110.
Kantor, T., 697.
Karp, M., 835.
Keleman, S., 832.
Klein, S.B., 369, 417, 476.
Knapp, M.L., 720.
Kogan, J., 783.
Kowzan, T., 676, 683, 690, 726, 759.
Labonté, M.J., 429.
Laconcha, J., 1167.
Laferrière, G., 68, 311, 317, 348, 863, 864, 873, 888, 1020, 1026, 1029, 1032, 1043, 1045, 1050, 1182.
Laiglesia, C., 226.
Lange, S., 824.
Larrauri, M., 578.
Latorre, A., 941.
Lausberg, H., 738.
Lavella, C., 206.
Lázaro, J., 175, 1004, 1010, 1029.
Lazarsfeld, P., 907.
Le Bouch, J., 712, 1633.
Leif, J., 499, 596, 1483.
Lemaine, G., 854.
Lemaine, P., 854.
Léo, D., 453, 469, 474.
León XIII, 118.
Lersch, Ph., 359, 392, 438.
Lindsay, P.M., 371.
Lino Barrio, J., 1166.
Littelwood, W., 265, 283.
Llobera, M., 625.
Lloret, J., 1253.
Lobrot, M., 831.
Lomas, C., 268, 1011, 1114, 1138.
López Alvarez, J., 1514.
López Valero, A., 286.
López, E., 809, 856.

- López, F.**, 447.
López, J.C., 368.
López, M., 397.
López, R., 596.
Losa, I., 993.
Lotman, J., 567.
Lowenfeld, V., 412, 419, 641, 646.
Lozano, J., 890.
Lucian, I., 46.
Luciani, A., 87.
Luft, J., 883.
Luna, G., 309, 631.
Lyons, J., 684, 686, 707.
Lyons, W., 389.
Machado, A., 1627.
Madrazo, P.G., 1164.
Maisoneuve, J., 504.
Malott, R., 792.
Manco, G., 449, 451.
Manes, S., 370.
Manguel, A., 1481.
Mansanet, R., 1253, 1613, 1627.
Mantecón, B., 268, 1047, 1049.
Mantovani, A., 332, 725, 742, 1006.
Maravall, J.A., 105.
Marchesi, A., 228, 386, 991.
Marcus, S., 690.
Marín Ibáñez, R., 428.
Marina, J.A., 373.
Marina, J.A., 886.
Mariscal, R., 122.
Marrou, H.I., 74, 77.
Marshall, M., 1113.
Martí, E., 280, 302.
Martí, J.L., 576.
Martí, M.A., 642.
Martín Catalán, D., 1180.
Märtin, D., 388, 394, 399.
Martín, F., 361.
Martín, M., 1111.
Martín, N., 1165.
Martinet, J., 703.
Martínez Blázquez, J.A., 761, 770.
Martínez Bonafé, J., 224, 285, 287, 1024.
Martínez Cortés, J., 1137.
Martínez, J.A., 1169.
Martínez, R., 536.
Martínez–Otero, V., 240, 820.
Martos, E., 286.
Marty, G., 644.
Mascaró, P.J., 731, 741, 865, 1599.
Maslow, A., 401, 422, 424, 437, 457, 990.
Matilla, L., 154, 1033.
Matussek, P., 432.
McClland, D.C., 403, 405.
McLuhan, L., 1113.
McTeer, W., 411.
Medina Padilla, A., 631.
Medina, C., 1118.
Medina, M., 334.
Melero, J., 543, 545.
Mélich, J.C., 539.
Menchén, F., 365, 672.
Méndez, M., 1168.
Mendizábal de la Cruz, N., 628.
Mendoza, A., 286, 300.

- Menéndez, E.**, 115.
Mestre, V., 539.
Mestres, J., 1181.
Meyerhold, V.E., 679.
Miletich, M., 709.
Mir, C., 274, 275.
Miralles, L., 574.
Miravalles, L., 44, 683, 714, 1174, 1510, 1597.
Molero, A., 124, 125.
Molero, R., 699.
Monjas, M^a. I., 855.
Montanelli, I., 85.
Montuschi, F., 484, 487, 812.
Moor, P., 586, 593.
Moragón, C., 1164.
Morales, J.F., 440.
Morató, P., 1000, 1178, 1243, 1261, 1283, 1309, 1328, 1333, 1353, 1357, 1373, 1398, 1403, 1417, 1425, 1445.
Moreau, A., 811.
Moreno, J., 855.
Moreno, J.L., 604, 883.
Moreno, J.M., 73, 75, 78, 86, 88, 90, 111, 115, 145, 151.
Moreu, A.C., 121.
Moro, T., 94.
Morote, P., 45, 55, 1181.
Motos, T., 201, 204, 211, 315, 319, 332, 348, 673, 704, 713, 742, 747, 756, 874, 876, 881, 890, 1029, 1167, 1175, 1510, 1596.
Mukarovsky, J., 577.
Muñiz, C., 135.
Muñoz Carrión, A.P., 564.
Muñoz, A. M^a., 787.
Muñoz, C., 1180.
Muñoz, I., 43, 723, 837, 844, 1176.
Muñoz, O., 227.
Myers, R.E., 884.
Nagel, E., 906.
Navarrete, A.M., 749.
Navarro, A., 760, 1170.
Neumann, E., 584.
Nickel, H., 446.
Nieto, C., 568.
Nieto, R., 581.
Nietzsche, F., 696.
Norman, D.A., 371.
Novaes, M.H., 425.
Núñez, G., 119, 120, 122.
Núñez, P., 150, 187, 290.
Nussbaum, L., 703.
Odile, D., 810.
Oleza, J., 106.
Oliva, C., 330.
Olivares, J., 834.
Oliverio, A., 369.
Oltra, B., 571.
Olwens, D., 544.
Onetti, A., 1169.
Ong, W.J., 711, 712, 1164.
Ortega y Gasset, J., 555, 602.
Ortega, A., 702.
Ortega, D., 328.
Ortega, I., 1167.
Ortega, M.A., 237.
Osoro, A., 268.
Owens, A., 1049.

- Pallarés, J.**, 331.
- Palomo, C.**, 848.
- Paredes, J.**, 586.
- Patiño, E.**, 318.
- Paulus, J.**, 560.
- Pavis, P.**, 887, 1597, 1599.
- Pepin, L.**, 496.
- Peralta, M^a. D.**, 267.
- Pereta, R.**, 45.
- Pérez Quitt, R.**, 103.
- Pérez Rasilla, E.**, 176.
- Pérez, M.**, 1596.
- Piaget, J.**, 378, 385, 452, 456, 458, 468, 530, 584, 590.
- Pina, A.B.**, 1053.
- Pinillos, J.L.**, 361, 387, 402, 419, 434, 860.
- Platón**, 82.
- Plomp, T.**, 1104.
- Población, P.**, 809, 856.
- Pons, C.**, 1181.
- Poveda, L.**, 557, 665, 687, 696, 734, 749, 992, 994, 997, 1029, 1165, 1170.
- Pujol, M.**, 717.
- Quilis, A.**, 701.
- Quintana, J.M.**, 108, 114, 643.
- Quiñones, J.**, 101.
- Ramírez, A.**, 422, 435, 442, 516, 794.
- Ramírez, J.A.**, 579.
- Read, H.**, 413, 580, 607.
- Rebel, G.**, 714.
- Rekalde, I.**, 124.
- Renau, J.**, 618.
- Renoult, B.**, 860.
- Renoult, N.**, 447, 860, 1136.
- Requena, F.**, 815.
- Reymond–Rivier, B.**, 462, 521.
- Reyzábal, M^a. V.**, 1057, 1166.
- Rice, F. Ph.**, 470, 487, 488, 495.
- Richard, J.**, 1634.
- Rincón, F.**, 296, 867.
- Ríos, J.M.**, 1122.
- Rizo, M.**, 1000, 1178, 1243, 1261, 1283, 1309, 1328, 1333, 1353, 1357, 1373, 1398, 1403, 1417, 1425, 1445.
- Roche, O.**, 823.
- Roche, R.**, 425, 823.
- Rocheblave–Spénlé, A.M.**, 452, 472.
- Rodari, G.**, 1117.
- Rodríguez, A.**, 657.
- Rodríguez, J.**, 154.
- Rodríguez, J.A.**, 816.
- Rodríguez, M^a. I.**, 121.
- Rodríguez, P.**, 712, 1008.
- Rodríguez–Adrados, F.**, 576.
- Rogers, C.**, 424, 437, 785.
- Rojas, E.**, 387, 399, 434, 437.
- Rollán, M.**, 1122.
- Romera, J.**, 884, 1170, 1253, 1254, 1480.
- Romero, A.**, 122, 310.
- Rosales, C.**, 1166, 1482.
- Roselló, R.X.**, 680, 693, 724, 738.
- Rosbach, G.**, 838.
- Rousseau, J.J.**, 108.
- Rovira, J.M.**, 360, 362, 399.
- Rovira, P.**, 334, 535.
- Rowell, L.**, 841.

- Rozet, J.M.**, 366.
Rubio, A., 1032.
Rubio, L., 1634.
Rückle, H., 719.
Rué, J., 276.
Ruiz Olabuénaga, J., 937.
Ruiz, V., 1011.
Russell, B., 783.
Saavedra, J.J., 359, 1489.
Sáenz de la Calzada, L., 129.
Sáez, P., 793.
Salama, R., 217.
Salgueiro, R., 323.
Salvador, F., 1169.
Salvat, R., 330.
Samuels, M., 1638.
Sánchez Enciso, J., 296, 867.
Sánchez, A., 706.
Sánchez, M., 560, 629, 649.
Sanchis Sinisterra, J., 41, 329, 709, 1172.
Sans, A., 941.
Santos, M^a. A., 789.
Sanz de Acedo, M.L., 792.
Sanz, F., 464.
Saragoussi, P., 851.
Sarramona, J., 429, 559, 626, 1111, 1124.
Sartre, J.P., 734.
Satué, L., 576.
Schächter, A., 714.
Scheier, M.F., 444, 463.
Schiller, F., 112.
Schuster, M., 638.
Sciaretta, E., 47, 301.
Scott, J.A., 428.
Sebeok, 628.
Secadas, F., 594.
Segovia, J.L., 540.
Shäfers, B., 499, 514.
Shaw, M.E., 502, 509.
Sierra, Z., 606.
Signorelli, M., 41, 74, 99, 116, 1255.
Simón Montesa, M., 1333, 1353, 1373, 1398.
Sirera, R., 93, 1138.
Sirlim, M.E., 856.
Skinner, B.F., 456.
Slade, P., 651, 857, 864.
Sol, N., 823.
Solà, C., 128.
Soldevilla, J.M., 994.
Solé, I., 280, 302.
Soler, J., 72.
Soriano, J., 863, 870, 1175.
Sorín, M., 412.
Speier, A., 793.
Stanislavski, C., 374, 375, 680, 868, 1637.
Stenberg, R.J., 429, 439.
Stenhouse, L., 244.
Steven, J.L., 785.
Stokoe, P., 714.
Taba, H., 435, 438.
Tejedo, F., 173, 200, 203, 209, 214, 311, 347, 742, 747, 759, 879, 990, 1003, 1022, 1024, 1170.
Tejerina, I., 43, 153, 168, 170, 201, 217, 604, 606, 873, 998, 1029, 1033, 1043, 1177, 1255, 1507.
Terr, L., 600.

- Tezanos, J.F.**, 902.
Thayer, E., 1635.
Tiana, A., 162.
Tierno, B., 620.
Titone, R., 525.
Todorov, T., 557.
Todt, E., 407.
Toledo, M., 538.
Tordera Sáez, A., 699.
Toro, J., 418.
Torrance, P., 884.
Torres, F., 1176.
Torres, J., 238, 478, 876.
Torres, J.J., 45, 682, 865, 867.
Torres, R., 655.
Trapero, P., 322, 323.
Treffel, J., 1104.
Trianes, M^a. V., 787.
Trigo, E., 431, 623.
Trillo, J., 429.
Tschorne, P., 504, 506.
Tuan, L., 851.
Tusón, A., 563, 706.
Ubersfield, A., 678, 696, 746, 747.
Ullman, S., 700.
Valcárcel, M^a. P., 468.
Valle-Inclán, 1202, 1203, 1251, 1259, 1615, 1617.
Vallés, A., 390, 399, 830.
Vallés, C., 390, 399, 830.
Vallon, C., 653, 1044, 1254.
Vallon, H., 409.
Vallvé, M., 633, 674.
Vázquez, F.J., 174, 208, 1012.
Velasco, H.M., 572.
Víctor Crespo, O., 520.
Vigoski, S., 428, 433, 530.
Vila, I., 358.
Vilaedra, D., 323.
Vilanou, C., 109, 113.
Vilanova, M., 420, 750, 1043.
Vilar, J., 1598.
Vilaret, C., 447.
Villaverde, A., 521, 805.
Villegas, E., 508.
Viñas, J., 284.
Vío, K., 1034.
Vioque, J., 1107, 1110.
Vishmudevananda, S., 850.
Von Cube, F., 785.
Von Garnier, C., 297.
Wagner, F., 692, 739, 862.
Wallon, A., 593.
Watts, A.W., 844.
Watts, M., 836.
Weber, M., 480.
Whaley, D., 792.
Whiston, J., 129.
Wilde, O., 106.
Wiley, J., 477.
Winnicott, D.W., 586, 810.
Yus, R., 261.
Zabala, A., 285, 635, 1039.
Zabalza, M.A., 246, 262, 281, 298.
Zapata, T., 442.
Zaragoza, V., 1119.

Zavalloni, R., 438, 484, 487, 812.

Zuccherini, R., 701.