

Tomás Motos Teruel

Teatro
en la educación
(España, 1970-2018)

Octaedro 

Colección Horizontes educación

Título: *Teatro en la educación (España, 1970-2018)*

Primera edición: marzo de 2020

© Tomás Motos Teruel

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

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

ISBN: 978-84-18083-01-3

Depósito legal: B. 5981-2020

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

*Para Fuensanta, mi compañera de toda la vida,
y para Remedios, mi madre.*

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS	13
INTRODUCCIÓN	15

PRIMERA PARTE

Raíces

CAPÍTULO 1. Los nombres de la rosa.....	19
Teatro y drama en la educación	20
Teatro infantil y teatro juvenil	24
Juego simbólico, juego dramático	26
Improvisación y representación de papeles.....	29
Dramatización	30
Expresión dramática.....	30
Expresión corporal	31
Taller de teatro.....	34
CAPÍTULO 2. Piedras basales, fundamentos psicopedagógicos .	36
Peter Slade.....	36
Dorothy Heathcote.....	38
Lev Vygotski	40
Paulo Freire.....	43
Juan Cervera	46
Carme Aymerich	48
Enrique Buenaventura	50
Augusto Boal	53
Gisèle Barret	56

SEGUNDA PARTE

Del crudo invierno a la exuberante primavera

CAPÍTULO 3. Ciudadanía para la democracia. Ley	
General de Educación	61
Ley General de Educación	62
Programas renovados (1981/1982)	67
La Ley de Reforma Universitaria y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación	71
CAPÍTULO 4. A pesar de su dudosa calidad. Teatro	
infantil, autores y textos	73
¿Qué se entiende por teatro infantil?	74
Literatura dramática	77
El teatro infantil y juvenil como género literario.	
Autores y obras	80
Colecciones de teatro infantil y juvenil	97
Revistas	98
CAPÍTULO 5. Compañías y espectáculos	103
Compañías	106
Salas	114
Jornadas, congresos y campañas	118
CAPÍTULO 6. Necesito formación	122
CAPÍTULO 7. Teatro independiente	129
CAPÍTULO 8. Fundación y ascenso de ASSITEJ/AETIJ	135

TERCERA PARTE

Un fantasma despierta: el neoliberalismo

CAPÍTULO 9. Leyes socialistas de educación y la nonata	
LOCE	141
La dramatización en la Educación Primaria: el Área Artística	143
Dramatización/teatro en la Educación Secundaria	
Obligatoria	144
Ley Orgánica de Calidad de la Educación	148

CAPÍTULO 10. ¿Formación? Siga haciéndola en su tiempo libre.	150
Formación inicial.	150
Formación permanente.	152
Las instituciones semipúblicas y privadas.	155
Congresos.	156
Asociaciones.	157
CAPÍTULO 11. Obras y autores.	160
Teatro infantil en lengua castellana.	161
Teatro infantil en catalán.	164
Teatro infantil en gallego.	166
Teatro infantil en euskera.	168
Colecciones de teatro para niños y jóvenes.	169
Revistas.	171
CAPÍTULO 12. Escuelas municipales de teatro.	172
CAPÍTULO 13. Cuadernos didácticos.	176

CUARTA PARTE

Oteando nuevos horizontes

CAPÍTULO 14. Sin pacto educativo. LOE y LOMCE.	183
LOE.	184
LOMCE.	187
Comunidad Valenciana.	190
Andalucía.	191
Cataluña.	192
CAPÍTULO 15. Enseñando L2 con estrategias teatrales.	194
Paradigmas y enfoques metodológicos de la enseñanza de una L2.	198
Beneficios del teatro/drama en el aula de L2.	201
Enfoques del uso de las técnicas dramáticas en la enseñanza de las lenguas.	202
CAPÍTULO 16. Delfines, jirafas y nubes. Tirando los prejuicios por la borda. Teatro e inclusión.	205
Teatro con personas con trastorno del espectro autista.	209

Teatro con personas con síndrome de Down	211
Teatro con personas con discapacidad intelectual	212
Teatro, discapacidad y ocio	215
CAPÍTULO 17. Teatro para jóvenes	219
Compañías	220
Autores	224
Colecciones	229
Teatro e internet	231
CAPÍTULO 18. Enciendan sus móviles, la función va a empezar. Teatro y <i>social media</i>.	233
CAPÍTULO 19. Teatro posdramático	241
EPÍLOGO. Mosaico de incertidumbres	245
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	255
Primera parte	255
Segunda parte	259
Tercera parte	267
Cuarta parte	270

LISTA DE ABREVIATURAS

AAMR	American Association on Mental Retardación
ABP	Aprendizaje basado en proyectos
AED	Área de Expresión Dinámica
ASSITEJ	Asociación Internacional del Teatro para la Infancia y la Juventud
AETIJ	Asociación Española del Teatro para la Infancia y la Juventud
BITIJ	Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud
BOE	Boletín Oficial del Estado
BUP	Bachillerato Unificado Polivalente
CCOO	Comisiones Obreras
CEE	Centro de educación especial
CEP	Centros de profesorado
CLIL	<i>Content and language integrated learning</i>
DCB	Diseño curricular base
DE	Drama en la educación
EA	Educación artística
EC	Expresión corporal
ED	Expresión Dramática
EE	Educación especial
EGB	Enseñanza General Básica
EMT	Escuela municipal de teatro
FP	Formación Profesional
FPB	Formación Profesional Básica
FPGM	Formación Profesional de Grado Medio
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
L2	Segunda lengua
LGE	Ley General de Educación
LGTBI	Lesbianas, gays, transexuales, bisexuales, intersexuales

LIJ	Literatura infantil y juvenil
LODE	Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación
LOGSE	Ley de Ordenación General del Sistema Educativo
LOCE	Ley Orgánica Calidad de la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MCERL	Marco común europeo de referencia para lenguas
NEE	Necesidades educativas especiales
OM	Orden ministerial
PCPI	Programas de cualificación profesional inicial
PP	Partido Popular
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
RD	Real Decreto
SMS	Servicio de mensajes cortos
TA	Teatro aplicado
TE	Teatro en la educación
TEA	Trastorno del espectro autista
TPk	Teatro playback
TDAH	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
TJ	Teatro juvenil
TI	Teatro infantil
TO	Teatro del oprimido
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación

INTRODUCCIÓN

He tratado de hacer un recorrido por las relaciones entre el teatro y la educación en España entre 1970 y 2018. En la primera parte presento cómo la terminología utilizada durante este periodo relativa al teatro en la educación ha ido cambiando y han aparecido términos nuevos. Además, veremos los autores seminales en cuyas ideas se fundamenta la pedagogía de este campo.

Para dividir las tres partes centrales de esta obra he seguido como criterio el periodo de vigencia de la ley sobre educación del partido político en poder, que sería derogada cuando otro de ideología distinta accedía al Gobierno cambiándola por otra que reflejaba su programa. Así, la segunda parte comprende la duración de la LGE (1970-1990), la tercera, la de la LOGSE y la LOCE (1990-2004) y la cuarta, la de la LOE y la LOMCE (2004-2018). Durante estos casi cincuenta años, la sociedad española ha cambiado mucho, pasando de la dictadura a una de las democracias más consolidadas de Europa. En consecuencia, también lo han hecho el teatro y la educación, y sus interrelaciones.

Quien lea estas páginas encontrará bastantes referencias a la literatura anglosajona, pues es en ella donde me he ido formado, fundamentalmente, a lo largo de mi experiencia profesional en el teatro en la educación. También echará en falta más referencias en las otras lenguas del país (catalán, gallego y vasco), pero ello no excluye que desde las distintas comunidades autónomas hayamos ido evolucionando en paralelo, bebiendo de las misas fuentes teóricas.

El pensamiento central que quiero destacar es que tanto los académicos de este ámbito de investigación como el profesorado y los educadores y demás personas que en su práctica profesional

trabajan con las actividades dramáticas deben tomar conciencia de la necesidad de conocer cómo ha evolucionado el teatro en la educación, pues quien ignora la historia repetirá siempre lo que otros ya hicieron, incluso sus errores, ya que somos lo que somos porque otros hicieron lo que hicieron. Sin conocer lo que fuimos, seremos incapaces de reconocer lo que somos; si no comprendemos de dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde podemos ir, seremos incapaces de construir el futuro.

PRIMERA PARTE

Raíces

En esta primera parte, que es de fundamento, me he centrado en la terminología que se ha usado en el ámbito del teatro en la educación, pues es necesario conocer el origen, la historia y la fundamentación de cada una de las locuciones que se usan y se han usado en este campo de conocimiento. En la segunda, he elegido a nueve especialistas de la pedagogía y la psicología que han puesto las bases y servido de plataforma para construir la teoría y práctica del TE.

CAPÍTULO 1

Los nombres de la rosa

La literatura pedagógica dramática a partir de la década de los sesenta del pasado siglo se fue enriqueciendo con términos que vienen a significar un conjunto de prácticas cuya delimitación no está bien establecida, tales como: dramatización, improvisación, drama, juego dramático, juego de actuación dramática, juego de ficción, juego del como si, juego de expresión, juego sociodramático, juego de papeles, juego de representación, drama creativo, dramática creativa, expresión dramática, taller de teatro, expresión corporal, etc. Todos tienen un denominador común: la simulación. Designan técnicas experienciales, de representación, en las que se realiza, de alguna manera, un simulacro de situaciones humanas. Mediante ellas, el sujeto obtiene un conocimiento basado en el descubrimiento de su propio yo y de sus posibilidades potenciales.

A lo largo del presente libro se recurre a diferentes términos para hacer referencia al fenómeno de utilizar el teatro y las técnicas dramáticas de él derivadas, tanto como actividad educativa como representación de un espectáculo. Existen tantos nombres para referirse a estas actividades como contextos, estudiosos, animadores y profesionales. A este respecto Motos (2013: 21) comenta:

Después de todo, «¿qué hay en un nombre? ¡Lo que llamamos rosa exhalaría el mismo grato perfume con cualquiera otra denominación!» (Shakespeare, *Romeo y Julieta*). Lo que importa es tener claro qué estamos haciendo, sea cual sea el nombre que le demos. Pero no debemos olvidar que los nombres no son neutros, sino construcciones que reflejan la ideología.

Para entender la historia de la literatura dramática infantil y juvenil, de los espectáculos dedicados a este sector de la población y de las corrientes innovadoras y nuevas prácticas en la educación que las actividades teatrales promovieron, es necesario aclarar la terminología que fue necesario crear para dar nombre a los nacientes aspectos de la praxis que poco a poco fueron penetrando en el tiempo libre, la diversión y la formación de niños, niñas y adolescentes. Por ello, en este primer capítulo vamos a intentar acotar la terminología que desde los años setenta del pasado siglo ha ido apareciendo.

Teatro y drama en la educación

Si existen estrategias didácticas en las que más se implique a los participantes, estas son las actividades dramáticas. Tal virtualidad viene sugerida en su etimología: *drama*, del griego *drao* (hacer), significa acción y también acción representada; mientras que *teatro* deriva de *theaomai* (mirar, contemplar) y el *theatron* era el espacio teatral en el que se colocaban los espectadores. De estas raíces se derivan las dos perspectivas complementarias que se han de perseguir en la educación artística: «ver teatro» y «hacer teatro». Las actividades teatrales se concretan en la práctica en las llamadas estrategias dramáticas, también conocidas como técnicas o convenciones dramáticas. Estas son las herramientas cotidianas del profesorado de drama/teatro. Y según Farmer (2015), propician el desarrollo de habilidades de investigación y fomentan la negociación, la comprensión y la creatividad; también pueden mejorar las habilidades de desempeño como el desarrollo del personaje y la narración de historias y ser utilizadas en el currículum o proyecto formativo para implicar activamente a los participantes en su propio aprendizaje.

En educación, teatro y drama no son el mismo constructo. Se entiende por *drama* la actividad en que los participantes están involucrados en un trabajo espontáneo e improvisado y por *teatro*, el actuar en un escenario. Para analizar la oposición drama-teatro es necesario conocer el proceso histórico que los ha generado. El drama como método de enseñanza, que se desarrolló a partir de 1950 y abrazó formas más libres de juego simbólico e improvisación, se puede considerar como una reacción a los enfoques sofocantes y poco creativos en que participaba el alumnado, interpretando de una manera bastante formal las palabras de otros, en lugar de desarrollar sus propias ideas (Slade, 1954).

Para diferenciar drama de teatro, Eric Bentley (1964) utiliza la siguiente precisión: en el teatro, A (el actor) desempeña B (el papel/*performance*) a C (el público), que es el beneficiario; en el drama, A (el actor/enactor) es al mismo tiempo B (papel) y C (público) a través de la participación y la observación.

En el contexto de la enseñanza, se han usado estos dos términos con el siguiente significado: el teatro concierne a la comunicación entre actores y espectadores y el drama, a la experiencia de los participantes. Los términos *drama*, *juego dramático* y *dramatización* expresan el mismo concepto. El drama¹ en la educación pone el foco en el participante, está orientado al proceso; su objetivo es holístico, multisensorial; dirigido al aprendizaje, los procedimientos que emplea son la improvisación, el *role-play*, el *feedback* y la reflexión. El teatro en la educación pone el foco en los espectadores, se orienta al producto, su objetivo es la *performance* y los procedimientos que emplea son la iluminación, el sonido, la escenografía, el vestuario y los ensayos.

Para la sistematización de actividades teatrales en los campos social y educativo se acuñaron términos distintos según las culturas. Así, los países anglosajones utilizan fundamentalmente: *drama in education* (Inglaterra), *drama process* (EE. UU. y Australia) y *theatre in education* (Inglaterra); mientras que los francófonos ponen en circulación *expression dramatique* y *jeux dramatique*. Y entre los hispanohablantes se han generalizado *dramatización* y *juego dramático*.

Lo que conocemos como teatro en la educación (TE) es un movimiento y una metodología teatral cuyos orígenes se remontan a algunos proyectos de trabajo conjunto entre actores y profesores; llevados a cabo en Coventry (Reino Unido) en 1965, lo que condujo al establecimiento de una unidad TE permanente en el teatro Belgrado.

Para Wooster (2016a: 14) una definición amplia de TE sería: «usar compañías teatrales para educar». Y una definición más restringida: es una «participación donde los jóvenes se comprometen a nivel personal y emocional, pero protegidos en esa intervención por un constructo teatral». En esencia, para este autor, el TE «es el uso de las técnicas teatrales para educar» (Wooster, 2016b: 54). No

1. Diferencias entre drama en la educación y teatro en la educación. Adaptado de Schendel, Scaeffler e Iden, en *Drama in education*, <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we06/engdid/ressourcen/blick_in_die_lehre/Presentation_Drama-in-Education.pdf>.

es un teatro didacticista que instruye y exhorta, sino que facilita el pensamiento, presenta dilemas e insta a los jóvenes a realizar análisis críticos. Tampoco ofrece moralejas y enseñanzas profundas, ni es un teatro para niños (cuyo objetivo principal es entretener), ni tiene como objetivo enseñar técnicas teatrales. Los programas de TE no son clases de interpretación, sino que se trata de un enfoque que utiliza las habilidades de artistas y pedagogos (formados en ambas disciplinas) en proyectos diseñados para discentes que desarrollan el pensamiento crítico (Wooster, 2016a).

En el teatro en la educación se persigue como resultado una puesta en escena: una compañía de actores profesionales prepara un material, un proyecto o una experiencia relevante para ser presentado en los centros educativos, del que a menudo se realizan más de una representación. Estas actuaciones, planificadas generalmente por el equipo educativo, se destinan a grupos pequeños, una o dos clases, de una determinada edad. El objetivo de estos programas es esencialmente educativo. Dentro del horario lectivo podemos encontrar tres formas de aparición de los contenidos del teatro, con carácter ocasional: como género literario, en ciertas unidades didácticas de la materia de Lengua y Literatura, y como actividad complementaria, cuando se sale del centro en horario lectivo para asistir a representaciones expresamente realizadas para alumnado de los centros educativos, y como recurso didáctico utilizado en ciertas materias, generalmente humanísticas y lingüísticas, como ocurre en la enseñanza de segundas lenguas.

El término *drama en la educación* (DE) es el aplicado a la práctica y uso de las técnicas teatrales en el aula, tanto como método didáctico como asignatura. Se puede insertar en el currículum para impartir cualquier aspecto del plan de estudios; sobre todo, para explorar temas transversales. En contraste con el TE, se basa en el trabajo del profesorado, no en el de los actores. En muchas escuelas secundarias el drama constituye en la actualidad una materia: «Taller de dramatización/teatro» o «Artes escénicas», según los casos.

En Educación Primaria se utiliza como un método para alcanzar los objetivos de otras materias. En este sentido, Heathcote habla de «drama para la comprensión» y «drama como un modo de aprendizaje» (O'Neill, 2015). Y Bolton (1984), inspirándose en las teorías de Vygotski, lo sitúa en el juego simbólico, en la emoción y en el desarrollo. Según McCaslin (1996:12), el DE se refiere «al uso del drama como un medio para enseñar otras áreas temáticas». Implica que «el profesorado trae materiales y guía el estudio, e incluso puede desem-

peñar un papel en la representación», para inspirar la imaginación de los niños y ayudarlos a «proyectarse en un momento dramático del tema en cuestión»; por ejemplo, la deslocalización de una gran fábrica, una huelga, la emigración, el acoso escolar o el paro, etc.

En esencia, el drama es la representación de un papel en una situación social. Implica la exploración y representación del significado a través de la persona, que actúa como medio, utilizando el cuerpo, la voz, la mente y la emoción. Al involucrar la capacidad humana de proyectarse en roles, personajes y situaciones imaginadas, se erige como un vehículo particularmente apropiado para explorar temas importantes como la inclusión, el acoso escolar, el respeto por las diferencias, el racismo, el sexismo o el acoso a los adolescentes en las redes sociales, etc.

En el teatro, usando las herramientas propias de los actores, todo se dispone en beneficio de los espectadores; en el drama, todo se acomoda en beneficio de los aprendices (Wessels, 1987). Como señala Wagner (1976: 147), en el drama, los participantes están involucrados en un trabajo más espontáneo e improvisado; en el teatro, en actuar en un escenario.

En la década de los sesenta se estaba cuestionando el aprendizaje memorístico al estilo tradicional. Aparecieron corrientes de filosofía educativa que provenían, entre otros, de educadores de la talla de Montessori, Pestalozzi o Dewey, que cada vez iban alcanzando mayor respeto y credibilidad. Por otra parte, Piaget y la psicología infantil se convierten en el centro de la formación del profesorado. Y estas ideas se combinan para ofrecer enfoques basados en el trabajo en grupo, el aprendizaje centrado en el niño, el aprendizaje a través del juego, la educación heurística y la educación progresista.

En cuanto al drama, en Inglaterra, las ideas de Harriet Finlay-Johnson (1911), maestra y educadora –que a principios del siglo xx estimulaba a los niños a escribir textos teatrales para mejorar su educación–, fueron recogidas y sistematizadas por Peter Slade (1954/1978) y Brian Way (1967); algo más tarde, también por Dorothy Heathcote (1984). En Francia, en 1941, un grupo con gran prestigio de directores de teatro (Jean Louis Barrault, Marie-Hélène Dasté, André Cloué, Claude Martin y Jean Vilar) fundan el grupo La Educación por el Juego Dramático para difundir las virtualidades educativas de esta técnica didáctica derivada del arte teatral. Más tarde, los pedagogos de la Escuela Nueva renovaron profundamente el juego dramático. Entre ellos habría que destacar como pioneros a Léon Chancerel (s/f y 1953), para quien «los juegos dramáticos dan

a los niños el medio para exteriorizar, mediante el movimiento y la voz, sus sentimientos profundos y sus observaciones personales. Tienen como objeto aumentar y guiar sus deseos y sus posibilidades de expresión» (s/f: 5). Por su parte, Michel Small revaloriza el juego de la libre expresión. En Italia, Maria Siggnoirelli, en el *El teatro y la juventud* (1963), consiguió revelar a los niños el mundo fabuloso e instructivo de los títeres.

Mientras tanto, nuestro país permanecía cerrado a estas corrientes renovadoras. El teatro para la infancia y la juventud estaba en manos de la Sección Femenina y el Frente de Juventudes, organizaciones políticas encargadas de transmitir la ideología del nacional-catolicismo franquista. Pero en la década de los sesenta comienza a producirse un cambio de orientación. En Cataluña nace el teatro independiente y se difunden las primeras traducciones de los textos de Dobbeleare, Chancerel y Small. Aparecen las primeras obras originales: *L'expressió: mitjà de desenvolupament* (1980), de Carme y María Aymerich, y *La expresión corporal y el niño* (1995), de Patricia Stokoe.

La hibridación de nuevas teorías pedagógicas y los nuevos enfoques teatrales provocan que surja una nueva orientación de la teoría y práctica educativas y, más en concreto, de una didáctica del drama/teatro –en la terminología española, *dramatización*–. Como sintetiza Wooster (2016b: 1-2), «la fusión del juego del niño y de juego teatral crea una única herramienta pedagógica que vendría a ser conocida como “teatro en la educación”».

Teatro infantil y teatro juvenil

En el ámbito de la literatura dramática infantil y juvenil y en el de los profesionales de teatro se suele emplear la locución genérica teatro para la infancia y la juventud: los anglosajones utilizan *young people's theatre*, *youth theatre*, y los francófonos, *théâtre pour l'enfance et la jeunesse* y *théâtre jeunes publics*. Pero es necesario aclarar los distintos matices y los contextos en los que se utilizan tales expresiones y, sobre todo, las técnicas actorales o técnicas dramáticas que se aplican a la educación, la formación y al ámbito social para hacer referencia a la multiplicidad de enfoques que estas locuciones presentan. Algunos autores manifiestan sus dudas a la hora de clasificar según la edad cronológica (infantil: 6-12; juvenil: 12-18) y piensan que la diferencia debe plantearse teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo del niño o del joven.

El *teatro infantil*, un término paraguas susceptible de varias interpretaciones, comienza a difundirse en la segunda mitad de la década de los sesenta. En el año 1964 se crea en París la Association Internacionale du Théâtre de l'Enfance et la Jeneusse (ASSITEJ), organización que se replica en España en la Asociación Española de Teatro para la Infancia y la Juventud (AETIJ) en 1966. Este concepto no solo se generalizó, sino que incluso se institucionalizó (García de Rivera, 2010: 116). Uno de los debates más comunes en congresos, jornadas y encuentros de la época sobre esta temática era concretar qué se entiende por teatro infantil y qué por teatro juvenil.

Alfonso Sastre publica en 1970 la primera parte del opúsculo *Pequeñísimo órganon para el teatro de niños* –la segunda sería en 1972–, «creando así una de las primeras poéticas de teatro infantil en España conocidas hasta ahora como tal» (Ahumada, 2011: 70). Concreta su naturaleza en estos cuatro rasgos fundamentales: acercar la realidad al joven espectador, disfrazada de fantasía, pero fundamentada en un cierto realismo y no en la fantasía por la fantasía; defensa del carácter lúdico; integración de actividades escolares (música, pintura, filosofía, etc.) en el teatro infantil, y rechazo de un lenguaje deformado, aniñado y pueril. Refiriéndose a la naturaleza de esta modalidad teatral, Sastre (1970: 5) expresa que «cuando decimos teatro infantil no se sabe bien lo que decimos, porque con esa expresión se dicen cosas muy diferentes, por lo menos dos, teatro de los niños (hecho por ellos) y teatro para los niños, fabricado por los adultos». Y continúa: «el teatro de los niños es el teatro infantil propiamente dicho». Añade que cuando se dice teatro infantil también se refiere a «un teatro mixto, o sea, hecho a medias entre adultos dirigentes [...] y algunos niños colaboradores y dirigidos». Este tipo de teatro está destinado a los niños, normalmente acompañados de algún familiar o persona mayor.

Cervera (1982, 1993: 107), siguiendo la clasificación de Sastre, añade algunas ideas que lo conceptualizan.

Así, el «teatro para niños», también llamado «teatro espectáculo» o «teatro profesional», es el realizado por profesionales o aficionados que forman una compañía y representan funciones destinadas a un público formado por niñas y niños, cuyo papel es el de meros espectadores de una creación artística realizada por adultos. Como se reseña en la terminología de ASSITEJ (1981: 14), la asistencia al espectáculo es, por tanto, un fin en sí mismo, pues se trata de un producto teatral presentado bajo forma de representación por adultos profesionales o asimilados, ante un público que puede ser o no

específicamente infantil, que se compone de grupos homogéneos, en principio, y se representa en los teatros convencionales o en otros escenarios como los centros escolares.

El «teatro de los niños» es el creado y representado por los propios escolares. Se trata de una actividad creadora, cuya práctica se sitúa dentro del contexto educativo. Y, aunque las representaciones estén hechas por los niños y niñas,, se pueden destinar bien a un público infantil o adulto. Carlos Aladro lleva a la praxis esta modalidad entre los años setenta y comienzos de los setenta, fundando el Teatro Experimental Infantil El Ratón del Alba. Otros muchos docentes continuarían con este tipo de teatro creativo; por ejemplo, Carlos Herans y Enrique Patiño en la década de los ochenta.

El «teatro infantil mixto» es el producto de la coexistencia de las dos modalidades anteriores, ya que, este teatro, pensado, escrito y dirigido por adultos, es interpretado por niños y niñas,, si bien a veces se mezclan en la puesta en escena los unos con los otros.

Se entiende por «teatro juvenil» el espectáculo dramático creado y representado por los jóvenes. Y el «teatro para jóvenes» es el creado y representado por adultos para jóvenes. Carlos Aladro (1970: 14) concibe que el fin de esta modalidad teatral, y del teatro en general, supone para el joven el desarrollo del pensamiento y la potenciación de sus vivencias, pues «las obras de teatro para jóvenes, indistintamente representadas por adultos o jóvenes, deben servir fundamentalmente al interés de los jóvenes; y entiendo por interés aquello que el joven necesita para el desarrollo de todas sus facultades». En síntesis, ellos y ellas desean obras de calidad, programación atractiva y espectáculos dinámicos, impactantes y con formatos diferentes (Sires y Bayona, 2006).

Juego simbólico, juego dramático

El «juego simbólico» es la actividad dramática propia de niños y niñas de 2 a 6 años, aproximadamente; es decir, desde que aparece la capacidad de simbolización hasta la época en que se afianza el juego reglado y la socialización. Se trata de una actividad espontánea, mediante la cual los infantes trastocan la funcionalidad de las cosas y les adjudican cualidades especiales y usos inusuales: la silla deja de ser un mueble cuya función es servir de asiento, y se convierte en tren; o la caja de cartón se transforma en casa. El juego simbólico proviene de la representación que en la primera infancia se hace

de un acontecimiento diario fuera de contexto, por ejemplo, irse a la cama o comer. Y estas acciones a través de la ficción se convierten en un juego simulado que el niño y la niña pueden permitirse en un momento diferente de ir a dormir o tomar la comida. Más tarde darán de comer a la muñeca y posteriormente imaginarán que son un papá o una mamá: se identificarán con estos papeles y los representarán. Seguidamente, surge la combinación simbólica: escenificarán escenas de la vida real o imaginaria, a veces con objetos, con otros niños pares, con mayores o simplemente con sujetos imaginarios (Motos, 1996).

Los juegos simbólicos también son conocidos como «juegos de expresión», pues se rigen por el principio del «como si...», pues en ellos el niño y la niña, mediante su imaginación, transforman la realidad al adjudicarle ficticiamente cualidades especiales que sobrepasan las capacidades físicas de la persona y la funcionalidad de los objetos. Los productos de la expresión así obtenidos suelen ser subjetivos y tienen sentido únicamente para quienes están enterados del «como si...» adoptado en una situación lúdica concreta.

Si la actividad espontánea del juego simbólico se somete a reglas, resulta el llamado «juego dramático». Desde su origen, alrededor de 1920, es definido por su doble pertenencia al juego y al teatro. A los tres modos de teatro infantil arriba señalados, Cervera (1982: 18) añade una cuarta acepción: el juego dramático, y lo caracteriza como, «juego espontáneo y libre [...], sujeto a convenciones artísticas, aunque tácitas y elementales», realizado por niños y niñas que ponen en práctica su capacidad de imitación. A la vez, el juego dramático tiene mucho de juego abierto, improvisado y gratuito, en el que se expresa la libertad del niño, y de juego cerrado, estructurado y que apunta hacia la eficacia pedagógica, donde queda mejor marcada la intención del educador. Se trata, pues, de una actividad autotélica, pues «se tiene a sí misma como único fin, y toma su forma de los medios de expresión del teatro» (ASSITEJ, 1981: 10). Por lo tanto, como señala Tejerina (1993: 9), el juego dramático «se agota en su propia realización. No hay exhibición, sino ejercicio de las posibilidades de ser y actuar en una actividad placentera y colectiva».

El juego dramático estimula la espontaneidad, la actividad y la creatividad de los infantes a través de tareas expresivas de naturaleza teatral. Se trata pues de una práctica colectiva que reúne a un grupo de participantes, se asignan los roles y, sin guion escrito, improvisan conjuntamente un tema, una acción o situación elegidos de antemano. No hay separación entre espectador y actor,

los participantes desempeñan alternativamente ambos papeles. Por su naturaleza y virtualidades, es la forma dramática más apropiada para niños y niñas de edad comprendida entre los 5 y 12 años, pero se puede emplear con toda efectividad en edades superiores. Propone crear en los participantes una toma de conciencia de los elementos del drama (personaje, relación, acción, diálogos, tiempo, lugar, etc.) y de los mecanismos fundamentales del lenguaje teatral (expresión oral y corporal, vestuario, espacio, objetos, etc.). En este sentido, Beauchamp (en Page, 1997: 15) lo caracteriza como «lugar de encuentro entre el teatro y los niños, que es a la vez una práctica teatral y una acogida de la creatividad infantil». Y añade que «implementa los mismos elementos del trabajo artístico que el teatro [...]»; es un enfoque de acercamiento al teatro».

En los países anglosajones, para referirse a esta actividad se suelen utilizar los términos *dramatic play* (Inglaterra) y *creative dramatics* (EE. UU.) y los conciben así:

Forma de teatro educativo que abarca el teatro improvisado, en el que los niños, dirigidos por un organizador de juegos bien preparado, crean unos personajes, unas escenas, unas obras y las interpretan dentro de una acción o unos diálogos improvisados ante un público cuya composición se restringe generalmente a los mismos compañeros de juego (Shaw, en ASSITEJ, 1981: 21).

El juego dramático, que en un principio se refiere al juego del actor en el teatro, se convierte posteriormente en una actividad fundamentada en la improvisación.

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

Siguiendo a Ryngaert (1977: 31-32), podemos resumir las características del juego dramático en las siguientes:

- No aspira a una reproducción fiel de la realidad.
- Es una actividad colectiva.
- No está subordinado a un texto.
- No está dirigido a la representación rodeada de una importante tramoya.
- No exige actores virtuosos curtidos en todas las técnicas de expresión.
- No necesita decorados, ni vestuario ni accesorios en el sentido tradicional.
- Los objetivos educativos a largo plazo no deben suponer menoscabo del placer del juego aquí y ahora.

Improvisación y representación de papeles

La estrategia de representar algo imprevisto que no está preparado de antemano se conoce como «improvisación» (*improvisation e improvised playmaking*). Se trata realmente de una interpretación sin guion, donde se crea una situación en la que el participante está fuertemente implicado, y se puede utilizar para explorar personajes, sentimientos, relaciones y acciones. Tal forma de expresión dramática suele usarse como preparación a la representación de obras de teatro (*preliminary to the acting of plays*). La improvisación teatral, como señala Méndez (2019: 47-48), presenta diferentes tipos según la intencionalidad de su uso, a saber: con propósitos pedagógicos, que busca educar; con intenciones sociales, que pretende el cambio social; con fines espectaculares, que explora hacer teatro; con objetivos teatrales, cuando se pretende construir teatro, y con aspiraciones terapéuticas, cuya finalidad es el cambio personal. La improvisación con fines pedagógicos «busca educar a las personas participantes con objetivos como favorecer la espontaneidad, mejorar la habilidad de hablar en público, crear un clima interpersonal de confianza» (Méndez, 2019: 54). Los primeros estudiosos de la pedagogía teatral que exploraron la potencia de la improvisación como herramienta educativa y didáctica fueron Dorothy Heathcote (en Johnson y O'Neill, 1984), Keith Johnstone (1990) y Viola Spolin (1999).

La «representación de papeles» (*role-play*) normalmente implica que los participantes interpreten a personas imaginarias en una situación ficticia. Esta técnica dramática, referida al marco educativo, consiste en pedir a uno o a varios miembros del grupo

que imaginen encontrarse en una situación, previamente explicitada por el profesorado/animador, y se comporten como lo harían ellos mismos, o bien como un personaje anteriormente acordado. Mientras que se representa la situación, otros participantes actúan como espectadores. En la fase de preparación, se entrega un guion a los integrantes en el que se describe la situación que se ha de poner en escena, así como los rasgos de personalidad y objetivos que cada uno de los actores debe adoptar. A partir de ese esquema, se improvisa.

Dramatización

En nuestro país se comenzó a utilizar el término *dramatización*, con minúscula, para el proceso de dar forma dramática a algo que, en principio, no la tiene; es decir, es tanto como teatralizar. Este es el sentido empleado cuando hablamos de dramatización de un poema, canción, relato, fragmento narrativo, refrán, etc.; también como recurso didáctico para alcanzar objetivos de las materias del curricular. Y se utiliza la palabra *Dramatización*, con mayúscula, para referirnos a la materia que formó parte del área curricular de Educación Artística en Educación Primaria y la asignatura optativa Dramatización-Teatro en Educación Secundaria.

Al teatralizar se crea una estructura dramática, de modo que se modifica la forma originaria del pretexto dado y se adapta a las peculiaridades del esquema dramático (personaje, conflicto, acción, espacio, tiempo, fábula argumental).

Como señalan Laferrière y Motos (2003: 65), la dramatización tanto con mayúscula como con minúscula «no tiene como finalidad formar [...] artistas [...], sino despertar al individuo para que tome conciencia de sí mismo, de los otros y del mundo que le rodea [...]. Tiene como meta el proceso de crecimiento personal y grupal a través del juego teatral».

Expresión dramática

El término *expresión dramática* (ED), tomado del ámbito francófono, se fundamenta en la corriente educativa que intenta colocar a la persona en el aquí y ahora en una situación de expresión y hacer que adquiera recursos, en vez de conocimientos. La profesora cana-

diense Gisèle Barret (1979: 25) una de sus principales impulsoras, caracteriza esta disciplina de encrucijada de la siguiente manera:

Es una especie de síntesis de materias o de posibilidades es ejercer la polivalencia, en la que no se procede por sucesión, pasando de una disciplina a otra, sino que, por el contrario, hay la posibilidad de dar a la expresión el soporte que convenga según el fin elegido, y, en consecuencia, no se puede identificar el soporte con una materia en particular.

Constituye un lenguaje total que, por el camino del juego, tiene como objetivo llegar a los contenidos curriculares de una forma menos consciente y más expresiva. Engloba diversos medios expresivos de naturaleza teatral, pero distintos todos ellos del teatro. Pensando en lograr la formación integral de la persona, la expresión dramática es un proceso en el que cada sesión tendrá un fin en sí mismo, porque no tiene puestas las miras en un espectáculo. Para alcanzar los objetivos de la expresión dramática (creatividad, autonomía, socialización, liberación y aumento de las posibilidades de expresión) es necesario utilizar, según Rioux, Blitz y Boisvert (1979), actividades de toma de conciencia del cuerpo y sus posibilidades, de memoria sensorial (en relación con los sentidos y con los sentimientos ya vividos) y de percepción de los otros niños y niñas y de los adultos del entorno.

Por su parte, Barret (1986: 65) expone las tres nociones de base «que conforman una axiomática abreviada que permite apreciar la posición de la expresión dramática y contiene la especificidad de su pedagogía: lo lúdico, el proceso y la polisemia». Lo lúdico es tanto como la pedagogía del juego. Lo importante en el juego es lo que ocurre mientras se juega, es decir, el proceso de la función lúdica. Ante la monosemia de la pedagogía tradicional, que solo admite verdades absolutas y respuestas exactas en las que un signo tiene un único significado, en la expresión dramática el signo tiene muchos significados.

Expresión corporal

En 1923 Jacques Copeau utiliza por primera vez el término *expresión corporal* (EC) al referirse a manifestaciones dancísticas y de teatro de vanguardia. El movimiento Mayo del 68, además de la música rock, el arte pop, las experiencias psicodélicas y los mo-

vimientos contraculturales, reivindicaba la liberación a través el cuerpo y la búsqueda de modelos progresistas y alternativos en educación. Y debido a los planteamientos teoricoideológicos y a las corrientes sociales de la época, el momento clave de eclosión de la EC en la educación se produce en los años setenta al aparecer esta en el marco legal de la Ley General de Educación, incluida en el Área de Expresión Dinámica. En principio, se constituye como disciplina autónoma en el ámbito de la Educación Infantil y Primaria; posteriormente, se extiende a todas las edades, alentada por las escuelas de verano y los movimientos de renovación pedagógica. En el año 1975 es ya una materia de estudio en el ámbito universitario en los institutos nacionales de Educación Física de Madrid y Barcelona.

Partiendo del significado etimológico de la expresión (*exprimire*: hacer salir presionando), se entiende la EC como la capacidad de expresarse a través del lenguaje corporal con intención comunicativa, estética, creativa o expresiva. Es, pues, un comportamiento exterior espontáneo o intencional, que traduce emociones o sentimientos. La expresión por medio del cuerpo es un recurso, una técnica y una manifestación de los estados de ánimo. En este sentido, Stokoe (1967: 8) afirma que «la EC, así como la danza, la música y las otras artes, es una manera de exteriorizar estados anímicos». Se enfatiza, igualmente, el sentimiento de liberación que produce su práctica, aduciendo que la exteriorización de estados anímicos más o menos intensos y contenidos produce un cierto alivio, «libera energías, orientándolas hacia la expresión del ser a través de la unión orgánica del movimiento, del uso de la voz y de sonidos percusivos» (Stokoe, 1967: 8). La liberación de las tensiones acumuladas viene a significar expansionarse un poco, relajarse, descargar la agresividad y la energía, desbloquear lo que está bloqueado (Salzer, 1984: 35). Así, términos como *relajar*, *distender* (con su doble sentido de deshacer las tensiones musculares y las psíquicas), *descargar*, *desatar* o *desbloquear* se utilizan para expresar los resultados que se producen o esperan de la práctica de la EC.

La dimensión expresiva también implica estimular, abrirse a las sensaciones, afinar los sentidos para despertar la sensibilidad, darse cuenta de lo que se percibe aquí y ahora. El contacto sensorial actual con los sucesos internos en el presente y el darse cuenta de las fantasías son otros de los objetivos. Por eso, algunos autores relacionan la EC con la toma de conciencia y con las técnicas de bienestar (Calecki y Thévenet, 1986).

Por otra parte, se insiste en que la EC es una experiencia de movimiento libre y espontáneo, de creación con el cuerpo. Con su práctica se pretende aprender a encontrar lo nuevo, lo imprevisto, lo no habitual, «estar preparado para inventar instantáneamente una respuesta satisfactoria a situaciones nuevas» (Drosphy, 1982: 104), «dar salida a la espontaneidad creadora en bruto» (Salzer, 1984: 49), descubrir todas las posibilidades del cuerpo. Así, EC y creatividad expresiva siempre van unidas.

Por otra parte, la EC se da siempre en relación. El individuo se autoexpresa mediante las relaciones que establece con su medio, espacio, objetos y con los otros, pues «sin esta dimensión relacional no podríamos hablar de EC» (Santiago, 1985: 41). Por último, se coloca el acento en que supone un expresarse con intencionalidad comunicativa. Y cuando esta faceta se lleva hasta el terreno artístico aparece la EC «espectacular», cuyo objetivo es utilizar el lenguaje corporal para transmitir un producto bellamente elaborado en un espectáculo (mimo, teatro, ballet).

Muchas de las actividades que se realizan en EC guardan relación con otras materias curriculares, sobre todo con Educación Física y con Psicomotricidad. Pero hay una clara distinción entre estas y aquella. Mientras que la Psicomotricidad tiene como objetivo fundamental integrar las tareas relativas a la educación por el movimiento (Picq y Vayer, 1977; Le Boulch, 1972; Lapierre y Acouturier, 1967), la EC da significado a cada uno de los movimientos. Y, aunque toma elementos de ambas, les añade el componente imaginativo y simbólico. Puesto que en la EC convergen aspectos cognitivos, afectivos y motrices, esta se convierte en un poderoso recurso de aprendizaje (Motos, 1998: 34-35).

En las décadas de los setenta y ochenta, según los profesionales que la utilizaban, fue tomando diferentes orientaciones: escénica, orientada al espectáculo –fundamentalmente a la danza–; metafísica, centrada en el yoga y las filosofías orientales –para lograr una profundización personal–; pedagógica –como parte del currículum escolar– y psicológica, relacionada con escuelas como Gestalt, bioenergética, dinámica de grupos y psicoanálisis.

En la actualidad ha llegado a conceptualizarse como una disciplina que se centra en el estudio, trabajo y desarrollo de los aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognitivos del cuerpo en movimiento. Pero la EC es una realidad joven, en fase de exploración, y no hay la distancia necesaria para estructurar con rigor su corpus teórico.

Taller de teatro

El taller de teatro es el lugar de formación y creación, de encuentro de teoría y práctica, donde se trabaja a partir de los principios de la creatividad expresiva y se utilizan las estrategias propias de la ED, y donde se valora tanto el proceso como el producto.

La estructura base de un taller dramático, que ha sido conceptualizada por Barret (1981), se puede concretar en las siguientes partes: puesta en marcha, relajación, expresión-comunicación y retroacción. El núcleo central será normalmente la fase de expresión-comunicación. El tiempo dedicado a cada una puede ser también variable. Estas partes son referenciales, puede no necesitarse alguna de ellas.

- a) **Puesta en marcha.** Esta fase de arranque es indispensable para crear un clima lúdico que permita un trabajo posterior. En ella se establece y favorece el contacto con el aquí y ahora del lugar donde se realiza la sesión, con los otros participantes y con el profesor/animador. Las actividades específicas de este apartado son los llamados juegos preliminares (Motos y Tejado, 1987). Comprenden, entre otras, actividades que favorecen el contacto entre los participantes, de calentamiento físico, de desinhibición, de atención y concentración, de percepción y memoria sensorial y de imaginación. Su finalidad es motivar, conexionar al grupo, plantear metas adaptadas a las capacidades y niveles de relación grupal, comprobar la disposición de los participantes a trabajar, conectar las propuestas del animador con los intereses del alumnado, etc.
- b) **Relajación.** La relajación permite la distensión muscular y provoca bienestar físico, de donde se deriva la disponibilidad de la participante favorecedora de su expresión. Las actividades de relajación pueden tomar diferentes formas de acuerdo con las técnicas empleadas (Charaf, 1999; Prado y Charaf, 2000): masaje y automasaje, ejercicios respiratorios, relajación progresiva (tensión-distensión), relajación por concentración autógena, relajación por movimiento pasivo, relajación por acciones inusuales, relax imaginativo, etc.
- c) **Expresión-comunicación.** En esta fase se utiliza de forma más global el lenguaje dramático, permitiendo a los participantes manifestar de una manera activa su asimilación y comprensión de este. Las actividades aquí propuestas han de ser lúdicas para que propicien la ocasión de explorar ciertas

posibilidades del cuerpo, la voz o el entorno; de esta manera, el alumnado adquiere un mayor conocimiento, soltura, confianza y habilidad. Aquí se incluyen las actividades de improvisación y exploración, a saber: improvisaciones no verbales, en las que para elaborar la acción se recurre a la mímica, al gesto, a la postura, a la interacción con el otro mediante la expresión corporal; improvisaciones verbales, en las que se pone el acento en el empleo de la comunicación por la palabra y en el juego con los elementos del sonido; improvisaciones verbales y gestuales, en las que se exige la utilización simultánea del lenguaje verbal y de la expresión corporal; exploración del cuerpo (toma de conciencia segmentaria de los elementos del esquema corporal); exploración del movimiento (motricidad global y motricidad fina) de la voz, de los objetos y del espacio, y exploración y utilización de los distintos soportes que desencadenan la expresión. También en esta fase se realizan pequeñas representaciones grupales y la teatralización de textos, como poemas, canciones o noticias. Es decir, se llega a la actualización.

- d) **Retroacción.** Es la fase de comentario y valoración de la actividad realizada por el grupo. En esencia, consiste en la verbalización de las vivencias habidas durante la sesión, en compartir las ideas y las emociones vivenciadas y en la toma de conciencia de los medios utilizados para expresarlas. La retroacción tiene como función desarrollar la toma de conciencia, establecer una comunicación verbal y obtener un *feedback*. Al finalizar el trabajo de expresión, es importante tomar la palabra, pues esta puede abrir, añadir y enriquecer la acción, lo expresado y su significado.

La relación de términos aquí presentada no es exhaustiva, existen muchos otros que utilizan los diversos practicantes y teóricos del teatro en la educación, la acción social o la dramaterapia. Aquí solamente hemos recogido los más frecuentes utilizados en el ámbito del presente trabajo.

