The background of the entire page is a vibrant teal color, overlaid with a repeating pattern of white, stylized leaf outlines. The leaves are scattered across the page, creating a textured, organic feel. In the center, a white rectangular box contains the text.

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

**TEATRO INFANTIL
Y SU DIDÁCTICA**

JUAN GARCÍA ÚNICA

**PRÓLOGO
(O
INSTRUCCIONES
DE USO)**

 a presente asignatura se organiza en lecciones, en lugar de por temas. Y existe una razón para ello, que por lo demás nada tiene que ver con un exceso de confianza en la autopercepción sobre el valor y la calidad de mis clases. En realidad, se trata de una cuestión bastante pragmática, como explicaré enseguida. Llevo mucho tiempo procurando en vano cumplir con unos temarios cada vez más excesivos durante un periodo de tiempo cada vez más corto, y llegado a un cierto punto me daba perfecta cuenta de lo conveniente que empezaba a ser buscar otra forma de estructurar los contenidos. Una, digamos, algo más libre de los rigores burocráticos. Por eso, aunque en absoluto me salga del temario de la asignatura, he seleccionado una serie de puntos fuertes que se derivan de él. No he tenido temor a renombrarlos de una manera con la que me sienta más cómodo y los he distribuido teniendo en cuenta un criterio bastante claro: en cada sesión teórica, abordaremos un problema concreto, uno solo, y procuraremos profundizar en él todo lo que podamos. A esas pequeñas unidades temáticas, es a lo que he llamado «lecciones», un nombre, en realidad, tan convencional como cualquier otro.

En mi página web profesional (www.juangarciaunica.com) se encontrará un enlace a la asignatura desde el que se podrán descargar estas

lecciones. Hay algo de, digamos, «proceso en marcha» en ellas. Me he puesto a mí mismo en una situación hipotética: abordaré la asignatura como si tuviera que escribir un libro sobre ella, solo que los resultados (siempre provisionales) de ese proceso de escritura serán visibles para los estudiantes y personas en general en todo momento. A medida que el curso vaya avanzando, se irán incorporando nuevas lecciones a la web. En particular, esto afecta al estado de la bibliografía y del índice del presente documento, que crecerán y se verán modificados a medida que el curso avance, sin que pueda considerarse el estado en que se encuentran ambos durante cada semana como definitivo.

La estructura es sencilla. Se exponen los conceptos básicos de la materia, que he procurado simplificar todo lo posible, descargándolos de referencias y citas que no fueran del todo necesarias y reduciéndolos a sus líneas maestras, aunque sin dejarme llevar por el miedo a tratar ideas complejas.

Por último, no quisiera poner fin a estas palabras preliminares sin aludir a un asunto que me parece de relevancia. Este material se encuentra en abierto para todo el mundo en la red, no se comercializa y no hay interés lucrativo alguno en mi empeño. Puede compartirse y circular de forma abierta y libre sin ningún problema, pero ruego que, de darse el caso, se observe la cortesía mínima de mencionarlo como fuente. Recibo un sueldo todos los meses que me permite investigar y enseñar en una institución pública de gran prestigio, como lo es la Universidad de Granada, y siempre he pensado que esa situación de privilegio lleva aparejadas ciertas obligaciones, que en mi caso asumo gustoso. Cada vez me interesan menos las puertas cerradas de las aulas, de modo que, desde hace tiempo, procuro que todo lo que de valioso pueda producirse en ellas se encuentre a disposición de todo el mundo. Tomen para su propia formación estas páginas mis estudiantes, por supuesto, pero no solo: docentes en general, colegas de profesión y, sobre todo, personas curiosas e interesadas por este apasionante mundo de la literatura infantil, provengan de donde provengan y se dediquen a lo que se dediquen, son gentes que pueden sentirse convocadas de un modo muy cordial a participar de todo cuanto aquí se expone. Por supuesto, no duden en escribirme (jggu@ugr.es) para cualquier asunto

que sientan que les concierne. Si las puertas cerradas de las aulas, como digo, cada vez me interesan menos, abrirlas es poco menos que un imperativo profesional para mí.

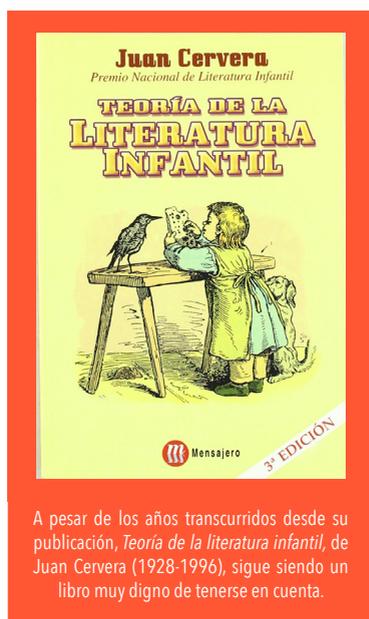
Juan García Única
septiembre de 2022

#01
CINCO
SUGERIMIENTOS

 bordaremos en esta lección, de manera breve, tres aspectos introductorios a la materia. En primer lugar, por qué el teatro es, dentro del sistema de géneros tradicional tripartito de la literatura infantil (cuento, poesía y teatro), el elemento más singular de todos ellos. Hecho esto, nos ocuparemos de situar el lugar, relevante, que puede ocupar el teatro dentro del currículo de Educación Infantil. Por último, expondremos cinco sugerimientos para empezar a trabajar que propuso en su día un prestigioso actor.

LA SINGULARIDAD DEL TEATRO

Lo más frecuente, cuando hablamos de literatura, es que en nuestra mente se produzca una asociación entre dos conceptos: arte y palabra escrita. De este modo, tendemos a pensar, aunque quizá de manera demasiado convencional, que la literatura es el arte que toma por vehículo de expresión la palabra escrita. Podría parecer que el teatro es, pues, una forma de literatura si adoptamos este punto de vista. Lo que pasa es que esa identificación automática de lo literario con lo escrito hace ya mucho que viene siendo cuestionada por la naturaleza de la propia literatura infantil, en la que la imagen, a veces, sustituye por completo a la palabra. En cualquier caso, esto nos llevaría a un debate muy complejo que ahora tendremos que dejar para mejor ocasión. Lo que nos importa en este momento es subrayar que, si consideramos los cuentos, la poesía y el teatro como los géneros básicos de la literatura infantil por excelencia, entonces hemos de hablar del último, del teatro, como



de una singularidad dentro de la literatura infantil.

Hace más de tres décadas, en su *Teoría de la literatura infantil*, Juan Cervera lo resumía así: «La singularidad del teatro frente a los otros géneros radica en que a la expresión lingüística hay que añadir otros recursos que resumimos en la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical» (1992, p. 137). En otras palabras: conviene que aprendamos a distinguir entre el texto teatral y el teatro propiamente dicho. La diferencia entre ambas cosas radica en que el texto teatral es un elemento del teatro (y no siempre imprescindible, puesto que, en la improvisación, por ejemplo, puede llegar a estar ausente), pero el teatro se construye y se constituye como tal a partir de la suma de muchos otros códigos (plásticos, expresivos, sonoros, etc.), entre los cuales el texto no deja de ser uno más.

LA SINGULARIDAD DEL TEATRO EN EL AULA DE INFANTIL

Recordemos ahora una de las peculiaridades, a su vez, del currículum de la etapa de Educación Infantil, que como vamos a ver enseguida es relevante. En el aula de Infantil, a diferencia de lo que sucede a partir de la etapa de Primaria, no se trabaja por asignaturas, sino por áreas. Recordemos que en España estas áreas son tres: conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno; y lenguajes, comunicación y representación. Ahora recordemos, también, que estas áreas no son compartimentos estancos, sino distintas facetas del desarrollo de los niños y niñas que, de un modo o de otro, suelen estar interconectadas.

Teniendo eso en cuenta, la pregunta que nos hacemos, pues, no puede ser otra más que esta: ¿puede contribuir el teatro al desarrollo de

cada una de esas áreas? Quizá muchas personas piensen, por la relación inconsciente que tendemos a establecer entre teatro y literatura (por lo menos, literatura entendida como arte de la palabra escrita), que su lugar preferente es el área de lenguajes, comunicación y representación. Y, sin duda, el teatro encaja muy bien ahí: nos ayuda a desarrollar diferentes lenguajes, desde el verbal al corporal, pasando por los plásticos; para implantarse en el aula nos demanda llevar a la práctica nuestras habilidades comunicativas, cuyo perfeccionamiento y desarrollo favorece; y, por supuesto, nos hace tener presente que toda actividad teatral, por básica y rudimentaria que sea, es en sí misma una forma de representación, dado que lo que hacemos con ella no es otra cosa que materializar o comunicar, con frecuencia a través de nuestro propio cuerpo, una serie de realidades simbólicas.

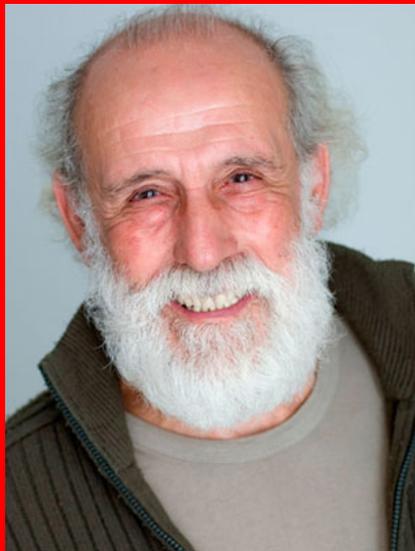
Llegados hasta aquí, no obstante, es legítimo preguntarnos si el teatro puede ayudarnos, a nosotros y a los pequeños, a un mejor conocimiento de nosotros mismos y de nuestro entorno. Vamos con ello en el siguiente apartado.



El actor asturiano Carlos Álvarez-Nóvoa (1940-2015), que desarrolló una extensa carrera dedicada sobre todo al teatro, escribió *Dramatización. El teatro en el aula*, una especie de manual para docentes que quisieran llevar a cabo experiencias de dramatización con sus estudiantes. Al principio de la obra escribe lo que él llama «un modesto pentálogo» (Álvarez-Nóvoa, 2007, pp. 10-11), en el cual recoge cinco sugerimientos para empezar a aproximarnos al teatro. Los hacemos nuestros:

- a. *El primero no limitar.* Respetar la absoluta libertad de expresión; no imponer criterios ni comportamientos que no hayan sido previamente asumidos por el grupo.
- b. *El segundo no enseñar.* Dejar que cada uno haga sus propios descubrimientos y deduzca de ellos sus propias conclusiones.

c. *El tercero no obligar.* Estimular la participación constante del alumno con una propuesta dinámica continua, sin forzarle nunca a hacer lo que no quiera hacer.



En 1999, Carlos Álvarez-Nóvoa recibió el Premio Goya al Mejor Actor Revelación por *Solas*, de Benito Zambrano. Sin embargo, la mayor parte de su carrera transcurrió en el teatro.

d. *El cuarto no explicar.* Los ejercicios tienen un valor relativo, hay que asumir que cada ejercicio sirve para lo que a cada uno le haya servido. No sirve para más, ni para menos. Y si alguien considera que algún ejercicio no le sirve para nada es, simplemente, porque el ejercicio no le sirve para nada.

e. *El quinto no profetizar.* Partir siempre de la realidad de la que se viene –estado físico y de ánimo– y el momento en el que se está, ya que el futuro siempre es futuro y, por tanto, inalcanzable.

A estos cinco sugerimientos, Álvarez-Nóvoa añade uno que los compendia todos: «*Sentir antes que pensar y pensar después de haber sentido*».

Nos parece que esta última frase merece discutirse.

#02

**EL TEATRO Y LA
INFANCIA**



engo bastante curiosidad por saber qué les parece esto (que, por cierto, está tomado directamente del *Diccionario de la Lengua Española*): persona. Del lat. *persona* ‘máscara de actor’, ‘personaje teatral’...



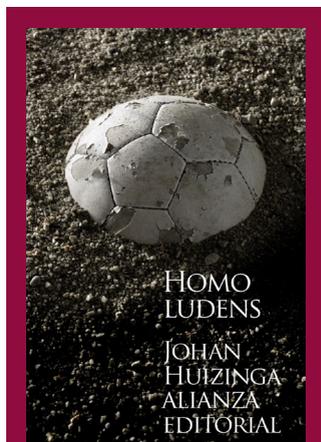
Señala Isabel Tejerina, en un libro imprescindible (Tejerina, 1994, p. 7) que la primera aproximación de la infancia al fenómeno del teatro, aun cuando no tenga conciencia de ello, se produce con el juego espontáneo. Para ella, esto es un primer modo de acercamiento genuino de la infancia al teatro, porque mediante el juego se reviven hechos reales, se simbolizan arquetipos, se ficcionalizan preocupaciones y deseos y, por supuesto, se llevan a cabo actividades que son inherentes a la práctica teatral. Es un hecho incuestionable que mediante el juego, entre otras cosas, ensayamos papeles que no nos corresponden e inventamos situaciones.

De la importancia del juego como constituyente de la cultura se ocupó hace ya mucho tiempo, en 1938, un gran historiador neerlandés llamado Johann Huizinga. Lo hace en un libro ya clásico titulado *Homo ludens* (frente a la definición habitual del ser humano como *homo sapiens*, esto es, 'hombre que piensa', Huizinga propone la de 'hombre que juega'). A pesar del mucho tiempo transcurrido, su conceptualización del juego (Huizinga, 2012, pp. 54-55) sigue siendo imprescindible. Para Huizinga, en primer lugar, el juego es una acción u ocupación

libre, que se elige sin obligación ni condicionamientos previos. En segundo lugar, el juego se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, que no son los de la vida propiamente dicha,

sino que encuentran su razón de ser en el «como si», auténtica condición de posibilidad del aprendizaje (una de las lecciones de esta asignatura la dedicaremos por completo, de hecho, a la lógica del «como si»; una condición de posibilidad es, aclaremos, aquella sin la cual una determinada realidad no puede existir, por lo que intentaremos demostrar que no es posible el aprendizaje sin el «como si»). En tercer lugar, el juego se desarrolla según unas reglas que, si bien son obligatorias y eso no puede evitarse, también son libremente asumidas y aceptadas, lo que le confiere una muy relevante dimensión social y socializadora. En cuarto lugar, el juego es una acción que encuentra su fin en sí misma, que no tiene motivaciones extrínsecas y que, por lo tanto, es improductiva. Por último, y esto es de suma importancia para la dramatización y el teatro, el juego es una acción que va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría

y de la conciencia de «ser de otro modo» a como se es en la vida corriente. Dicho de otra manera: jugar es siempre, en el fondo, jugar a ser otros. Por eso es tan importante hacerlo.



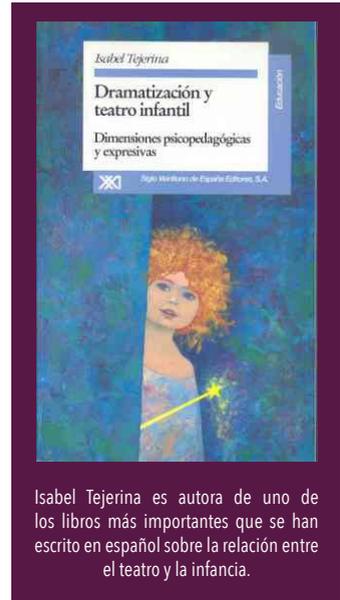
Johan Huizinga puso de manifiesto, en 1938, las profundas raíces antropológicas del juego.

LOS NIÑOS COMO ANTIACTORES

Ya hemos visto cuál es el origen de la palabra *persona* y cómo está relacionado con el teatro. Recurrimos de nuevo a Isabel Tejerina (1994, pp. 7-8), quien plantea una idea interesante: la de los niños como *actores natos* o *antiactores*. Veamos. Cuando los niños se centran en el juego espontáneo, hacen imitación de diferentes y variados personajes, lo que nos llevaría a pensar que son actores por naturaleza. Pero hay una diferencia fundamental: los niños no tienen todavía un papel fijo en la

vida, como sucede con los adultos, ni tampoco tienen formada la personalidad, por lo que es normal que, en su afán imitatorio, exploren y ensayen con los distintos roles que encuentran en su entorno y que les atraen.

Pero en ese empeño pueden ser definidos como *antiactores*. ¿Por qué? Pues porque los niños, señala Tejerina, quieren saberlo todo, mientras que los adultos, menos dados a la exploración y la búsqueda, tenemos una máscara única y difícil de borrar que nos inhibe. Mientras que en los adultos hay conciencia de representación, en los niños no, porque apenas existe distancia entre ellos y el papel que representan en cada momento. Por ello, los juegos teatrales les ayudan a conocer mejor la realidad y a tomar conciencia de sí mismos, experimentando con los diversos papeles que perciben en los adultos. La tendencia que tienen a hacer eso, por cierto, no significa que los niños sean intérpretes, sino más bien que tienen una capacidad de imitación natural que hace que no les cueste demasiado encarar el papel elegido en cada momento.



Isabel Tejerina es autora de uno de los libros más importantes que se han escrito en español sobre la relación entre el teatro y la infancia.

LA DRAMATIZACIÓN COMO PROCESO

En un libro que ya citamos en la primera lección de la asignatura, Juan Cervera (1992, pp. 149-155) habla de ciertos condicionamientos que acompañan a la dramatización y al teatro. Es importante tener en cuenta que la dramatización es el proceso de construcción de un producto teatral, mientras que el teatro es el fruto último de la dramatización. Esta, de hecho, precede al teatro, porque nos brinda la oportunidad de iniciar un proceso exploratorio que, después, nos permite acceder a la complejidad de un fenómeno tan complejo como el teatro. Ese proceso, además, se define por algunos componentes importantes.

En él, como señala Cervera, el trabajo en grupo es imprescindible, pero no porque los grupos se formen para competir, sino porque lo ha-

cen para contribuir al enriquecimiento mutuo. La dramatización debe plantearse como una actividad, ante todo, lúdica, que nos encamine a conseguir un buen producto teatral sin la presión de no poder permitirnos fallar ni equivocarnos por el camino. Estamos hablando de un trabajo en libertad: el educador planea los ejercicios, pero las metas las fija de acuerdo con los educandos. Esto nos lleva a cambiar la forma habitual de afrontar la relación entre el profesor y los alumnos, puesto que la corrección del primero es reemplazada por la autocorrección de los segundos. De este modo, puede abordarse mejor el problema de la inhibición, porque, si bien en la fase de creación se suele producir un clima de igualdad que hace que la inhibición no tenga sentido, más tarde, en la fase de creación, lo normal será que la inhibición aparezca de nuevo. El proceso de dramatización es un buen momento a la hora de prepararnos para vencerla. Tengamos en cuenta que, aunque la palabra es uno de sus recursos expresivos, el drama se expresa por la acción. Y la acción ha de ser entendida por sí misma.

#03

**RASGOS
DEL TEATRO
INFANTIL**

Fue en una ponencia ofrecida en algún momento del año 1997, recogida desde hace mucho en el portal de internet CervantesVirtual, donde la profesora Isabel Tejerina intentó delimitar los rasgos del teatro infantil. Entre ellos, menciona tres que van a servirnos para organizar esta lección, que va a ser extremadamente breve.

UNA ESTRUCTURA RECURRENTE

Fijémonos por un momento en lo que ocurre en los cuentos tradicionales. No necesitamos ser muy observadores para darnos cuenta de que suelen tener estructuras narrativas muy parecidas. Tenemos, por ejemplo, a un protagonista que sale de casa. Una vez en el camino, se encuentra con antagonistas y/o con amigos, algunos de los cuales poseen poderes extraordinarios. Después, el protagonista supera las pruebas más difíciles (puede que «para merecer la mano de la princesa», como dice Tejerina), llega a su destino (por ejemplo, el reino) y se consagra como héroe. Podría decirse que este viaje hacia su lugar definitivo –su destino, como decíamos– constituye lo que el pensador suizo Carl Gustav Jung llamaba un arquetipo (Jung, 2009). ¿Y eso qué quiere decir?

El arquetipo es la imagen primigenia de algo, el tipo que está en ella base, en el principio de un personaje reconocible. Por ejemplo: el héroe que sale de su origen humilde para alcanzar su destino no deja de ser, en términos generales, la imagen de quien transita por su camino para alcanzar su propia realización, la conquista de su personalidad (de su ‘máscara’, como vimos en la lección anterior). Y ese arquetipo define

Carl Gustav
Jung

Carl Gustav Jung

*Arquetipos e inconsciente
colectivos*

Paidós



El psiquiatra y pensador suizo Carl Gustav Jung (1875-1961), colaborador un tiempo de Sigmund Freud, fue el gran valedor del concepto de arquetipo.

también al niño que, en su curiosidad, busca su lugar en el mundo y su identidad.



GRANDES PERSONAJES DE LA TRADICIÓN

También en este caso podemos hablar de arquetipos, porque, con independencia del papel que desempeñen dentro de una obra o historia infantil, personajes como los de la madre, el padre, el héroe, la víctima, los enanos, los gigantes, los ogros, las brujas, los dragones, los monstruos, los príncipes y princesas, los reyes y reinas, los animales de todo tipo, etc., son recurrentes en el teatro infantil. Lo que tienen en común todos ellos es que están tomados de la tradición, con lo que el teatro se mueve en un proceso permanente entre repetición de lo ya conocido e innovación en la forma de exponerlo.



VIEJOS Y NUEVOS TEMAS

Y en ese proceso incesante entre repetición e innovación, nos encontramos también la presencia de viejos y nuevos temas, esto es, de temas ya conocidos que se ven renovados unas veces, remozados otras y ampliados en otras ocasiones. El teatro infantil, observa Tejerina, «transmite modelos culturales, valores y actitudes, normas de comportamiento, ejemplos y respuestas que los adultos adaptan a la comprensión de niños y jóvenes y que éstos asimilan y suman a los que les son difundidos por otros medios» (Tejerina, 1997). Aquí, pues, hay que hacer una precisión importante, porque, con seguridad, no existen los temas propiamente infantiles, sino maneras de tratar los temas para el público infantil.

¿Y si nos dedicamos a reflexionar sobre esto último?

#04
LA LÓGICA DEL
«COMO SI»

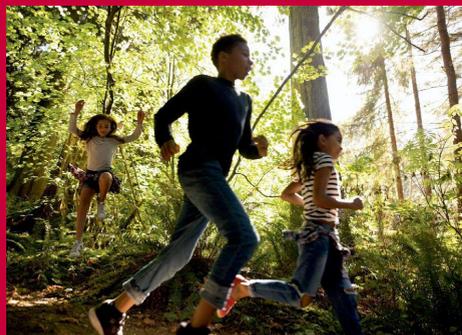


Desde hace mucho, cuando hablamos de lógica del «como si», hablamos de un elemento que es fundamental en el desarrollo del aprendizaje. En esta brevísima lección le dedicamos algunas palabras a este asunto.



En la lección segunda vimos cómo la tendencia infantil al juego espontáneo es uno de los pilares sobre los que se sustenta la relación entre teatro e infancia. En esta lección, y dado que el juego es asimismo un elemento fundamental del currículo de Educación Infantil, hemos de insistir todavía un poco más en esta importante cuestión. Porque, en efecto, el juego es, con seguridad, el gran motor del desarrollo de la infancia (y no solo de la infancia). En un estudio bastante reciente, leemos lo siguiente: «El juego no es una pérdida de tiempo aleatoria y sin objetivo. Cuando el poder del juego se aprovecha y se libera adecuadamente es, de hecho, la base del crecimiento académico, emocional y físico de un niño» (Sahlberg & Doyle, 2019, p. 35).

Aunque para los niños es un derecho fundamental, lo cierto es que a través del juego desarrollamos –también los adultos– capacidades y habilidades necesarias para conducirnos en la vida. Y esto, como ya vimos señalaba Huizinga (2012), se debe en parte a que el juego se produce a través de la lógica del «como si». No es la primera vez que hemos aludido a ese término, por cierto. Pero, ¿de qué hablamos exac-



Let the Children Play

HOW MORE PLAY WILL
SAVE OUR SCHOOLS AND
HELP CHILDREN THRIVE

PASI SAHLBERG & WILLIAM DOYLE

foreword by SIR KEN ROBINSON

Una de las cosas más interesantes de este estudio es que surge de un intercambio de experiencias entre un profesor finlandés y otro norteamericano, quienes constatan las diferencias –enormes– que existen en la importancia que se otorga al juego en el sistema educativo de sus respectivos países.

tamente cuando hablamos de la lógica del «como si»? En el siguiente apartado nos ocupamos de definirla.

¿QUÉ ES LA LÓGICA DEL «COMO SI»?

Aunque ya hemos aludido a ella en varias ocasiones en esta asignatura, para conceptualizar de una manera clara de qué estamos hablando, vamos a atribuirle tres características a la lógica del «como si»:

a. Hacer «como si» significa siempre dos cosas: ponerse en el lugar de otro y adoptar un papel. Lo primero sucede cuando hacemos el esfuerzo de pensar cómo no sentiríamos, como pensaríamos, si fuésemos personas distintas a las que somos. Pero es que, además, al hacer esto, hacemos «como si» fuésemos esos otros que tratamos de comprender, es decir, nos ponemos en su lugar y adoptamos su papel.

b. Adoptar ese papel es lo más parecido a realizar una apuesta sin riesgo real. Dado que todo transcurre dentro

de los límites del juego, podemos permitirnos cierto grado de experimentación y riesgo sin el miedo a ser penalizados en caso de fallar. Por ejemplo, cuando estamos en un Practicum, no somos todavía maestros, pero hacemos «como si» fuésemos maestros. Si ejerciésemos ese papel *de facto*, en el ejercicio profesional, nuestras decisiones implican consecuencias que, de alguna ma-

nera, están fiscalizadas por la administración educativa; pero si lo ejercemos ya no *de facto*, sino asumiendo nuestro papel de estudiantes que hacen «como si» fuesen maestros, el riesgo de las consecuencias de nuestras decisiones quedan minimizadas, dado que se entiende que estamos en el espacio de la simulación y el juego.

- c. Por eso el «como si» es la condición de posibilidad del desarrollo personal y del aprendizaje, es decir, aquello sin lo cual ninguna de estas dos cosas podrían darse. Por ejemplo, un futbolista que destaque en aspectos del juego muy especializados, como el lanzamiento de tiros libres, no llega a ser especialista en ellos por casualidad, ni se le otorga esa responsabilidad en partidos de competición porque sí, sino porque probablemente ha pasado mucho tiempo en los entrenamientos entrenando esa faceta «como si» estuviera compitiendo.

Queda claro, pues, por qué es tan importante el «como si».



Como ya resultará evidente, de las muchas prácticas que pueden adoptarse en la escuela regidas por la lógica del «como si», el teatro y el juego dramático cumplen como ninguna otra con sus bondades. Por eso hemos de insistir en la idea, ya insinuada en las primeras lecciones, de que el teatro y la dramatización constituyen una forma de idónea de autoconocimiento y de conocimiento de los demás y del entorno.

#05
POR QUÉ ES
IMPORTANTE LA
CREATIVIDAD

Una aproximación sistemática al concepto de creatividad, como la que propone Morales Valiente (2017), nos llevaría a verlo de acuerdo con una triple dimensión de esta facultad: como rasgo de la personalidad, como pensamiento y como producción. Aunque las vertientes que más nos interesan son las dos últimas, digamos algo de cada una de ellas.

COMO RASGO DE LA PERSONALIDAD

En este caso, hablaríamos de una facultad innata. Con frecuencia, solemos distinguir a ciertas personas con esta cualidad, y por tanto decimos de ellas que son «creativas». En cierto modo, ello significa que estas personas reúnen las condiciones que vamos a ver en los dos siguientes epígrafes, pues son capaces de *pensar* y *producir* de una manera creativa, esto es, diferente y no siempre ortodoxa. El problema de este concepto es que quizá nos lleva a fiarlo todo a una cierta dimensión innata, invitándonos a dar por hecho que las personas creativas nacen, pero no se hacen. Mas, aunque es evidente que hay personas más creativas que otras, no deberíamos conformarnos con eso. Esta asignatura, sin ir más lejos, es una muestra evidente de que la creatividad puede entrenarse.

En educación es importante evitar las etiquetas, y más todavía si estas son innecesariamente limitantes. Por mucho que algunas personas muestren más propensión a la creatividad que otras, esta no es un atributo exclusivo de unas pocas, sino una capacidad humana que, como todas las capacidades, depende de que las condiciones del entorno le

sean favorables para poder desarrollarse. El teatro es por ello una práctica de primer orden, cuyas posibilidades educativas deberían potenciarse mucho más.



En este caso, hablaríamos de la creatividad como capacidad para resolver problemas de forma creativa o «divergente», esto es, de manera indirecta y poco ortodoxa. Hace décadas, el psicólogo norteamericano Jerome Bruner estableció una distinción que haríamos bien en tener en cuenta: existen dos modos de aproximación a la realidad, el que él llama paradigma lógico-matemático y el que él llama paradigma narrativo. De este último, dice Bruner:

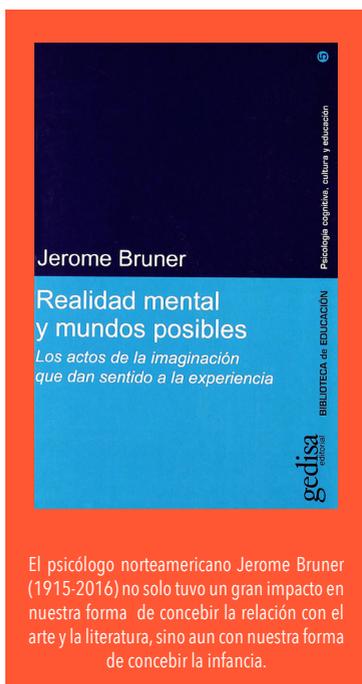
produce buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas, historias creíbles (aunque no necesariamente “verdaderas”). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio. (Bruner, 2010, p. 25)

El teatro, sin ninguna duda, tiene mucho que ver con eso.



Pero es que, además, la creatividad pasa por ser la habilidad de «producir» algo, esto es, de llevar a la existencia un producto concreto que antes de la acción creativa no existía. Este algo tiene unas cualidades muy determinadas:

- a. Es novedoso. Imaginemos que pintamos un cuadro (o un deco-



El psicólogo norteamericano Jerome Bruner (1915-2016) no solo tuvo un gran impacto en nuestra forma de concebir la relación con el arte y la literatura, sino aun con nuestra forma de concebir la infancia.

rado para la escenografía de nuestra obra), escribimos un poema o le damos vida a un nuevo personaje en el teatro. En cada una de esas cosas le otorgamos existencia a algo que no la tenía antes de nuestra intervención creativa. Bien es verdad que nada se crea de la nada y que seguramente esas cosas las creamos a partir de elementos previos, pero el producto final, la forma de configurar y armonizar esos elementos, son el fruto de una intervención transformadora. Por eso damos lugar a algo nuevo con ella.

- b. Es original o inesperado. La creatividad, asociada con el arte, no habla a esa parte nuestra que es fría y cerebral, sino a nuestras emociones. Lo que se crea no es, por ello, exactamente lo mismo que lo que se produce, porque lo que se crea escapa a la lógica de lo utilitario. No se crea solo para suplir carencias o paliar necesidades (por más que también): se crea para establecer relaciones insospechadas entre las cosas. Por ejemplo, en una magnífica serie de televisión, *Los Soprano*, el protagonista, Tony Soprano, sufre al principio un ataque de ansiedad cuando ve a unos patos con los que se había encariñado abandonar su piscina. Para construir el personaje, la serie comienza a tirar del hilo de la relación entre los patos y la ansiedad de un mafioso de Nueva Jersey que se ve obligado a acudir a terapia.
- c. Es apropiado. Se cuenta, aunque la anécdota parece apócrifa (en todo caso, nos vale desde el punto de vista simbólico), que el pintor Pablo Ruiz Picasso, cuando terminó el *Guernica*, pudo mostrarle una reproducción del cuadro a Otto Abetz, embajador de la Alemania nazi ante la Francia colaboracionista de Vichy. Abetz, supuestamente, le dijo al pintor: «Es lo mejor que ha hecho usted hasta ahora», a lo que Picasso, que había pintado el cuadro tras el bombardeo de la aviación alemana de la ciudad bilbaína de Guernica, ocurrido en abril de 1937, respondió: «Eso no lo he hecho yo; lo han hecho ustedes». Hay realidades, como la del horror de la guerra y la violencia, que solo pueden ser captadas en lo más profundo por el tipo de conocimiento que proporciona el arte. Por eso este es apropiado a la hora de

comprenderlas.

- d. Es útil o adaptativo. Pero el arte es también lo que los romanos llamaron *ars* y los griegos *techné*, es decir, técnica, elaboración, artificio. En ese sentido, es útil y sirve para adaptarnos mejor a un entorno que los humanos olvidamos con frecuencia que nos es hostil. Hay un ejemplo que nos parece puede venirnos muy bien: en Japón existe un tren llamado *shinkansen* o ‘tren bala’, un ferrocarril de alta velocidad que supera los 300 kilómetros hora pero que, en sus inicios, tenía un problema: dada su velocidad, cada vez que salía de un túnel hacía un ruido espantoso que molestaba a los vecinos de las áreas colindantes. Pensando en ello, un ingeniero llamado Eiji Nakatsu, aficionado a la ornitología (la ciencia que estudia el comportamiento de las aves), se fijó en el vuelo del martín pescador cada vez que este pájaro se sumergía en el agua para atrapar a sus presas. La forma aerodinámica del pico le dio la idea para diseñar la forma del tren, que hoy es la típica de los vagones de alta velocidad.

Por todas estas razones, y muchas más, es importante la creatividad.

#06

LA FIGURA
DOCENTE
MEDIADORA

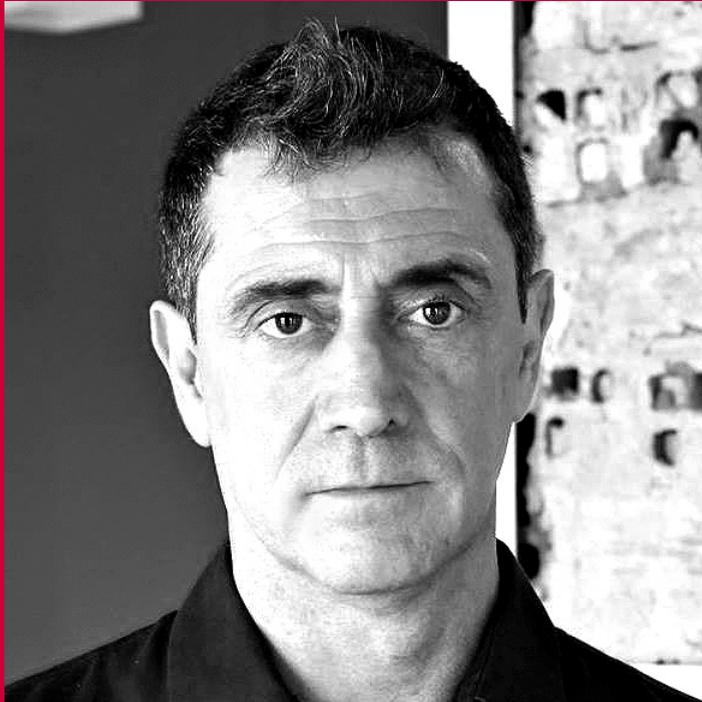
 roponemos en esta lección un pequeño protocolo para llevar a cabo en adelante las sesiones de trabajo de la asignatura, convirtiendo la clase en un verdadero taller. Pensamos que es lo suficientemente flexible y general como para ser replicado en contextos más allá del concreto de esta asignatura.



Dice Luis Sampedro, en su *Manual de teatro para niñas, niños y jóvenes de la era de Internet*, que para coordinar actividades de teatro con esas edades se requiere una persona «que tenga doble formación: que conozca lo suficiente de la disciplina y de pedagogía y didáctica. La experiencia sola no basta» (2016, p. 28). Esto es algo que nos parece evidente. La persona que trabaja el teatro en el aula debe tener los conocimientos necesarios, en primer lugar, para ser docente, pero también los específicos sobre teatro y mediación teatral. Qué funciones concretas y cómo han de gestionarse los grupos es algo de lo que nos ocupamos en esta lección.



Isabel Tejerina, cuya monografía *Dramatización y teatro infantil* está siendo una referencia continua en esta asignatura, establece que la fi-



El *Manual de teatro para niñas, niños y jóvenes de la era de internet* es una de las referencias a seguir en esta lección.

gura docente mediadora debe cumplir con un diversos número de funciones:

- a. Organiza y orienta la actividad. Se encarga de programar los ejercicios y juegos adecuados a cada nivel y sesión, para lo que se le requiere disponer de un amplio repertorio de propuestas y preparar un itinerario posible de la actividad (que, a su vez, debe ser flexible para ser modificado si las circunstancias lo requieren). Si bien es cierto que pocas veces participa directamente de la acción dramática, esta persona ha de estar dispuesta a ella y tener desarrollada su capacidad de juego.
- b. Observa a cada niño para conocer sus necesidades y deseos, sus aptitudes y carencias y su nivel de integración. Procurará descubrir las motivaciones e intereses comunes.
- c. Programa el tiempo, formulando los temas de juego, alentando su propuesta y ofreciendo consignas claras y plausibles.
- d. Procura que se fijen y diversifiquen los objetivos. Para ello ha de explicitar los propósitos y la intencionalidad de los proyectos, animando a perseverar en ellos y valorando el trabajo bien hecho.
- e. Prepara los materiales, facilita recursos técnicos y enseña su utilización para profundizar en las propuestas y enriquecerlas. Se trata de que cuide tales medios para que sirvan como apoyo y no como estorbo.
- f. Gradúa las actividades para que supongan un paso adelante y resulten estimulantes.
- g. Reparte responsabilidades y procura la máxima autonomía. Por supuesto, si es necesario interviene en la adecuada composición de los grupos y su funcionamiento, pero sobre todo recoge las sugerencias y aportaciones de todos y los canaliza.
- h. Alienta un ambiente alegre y un clima de confianza y responsabilidad. Provoca la búsqueda y la autoafirmación, y al hacerlo

fórmenta el gusto por las la originalidad y el respeto por los otros.



En su *Taller de juegos teatrales*, José Cañas Torregrosa (2014, pp. 8-9) sugiere que la organización de cada sesión se articule a partir de pequeños grupos, dentro de los cuales cada semana una persona lleva la voz cantante. Dentro de esa estructura, los grupos se dedican a la preparación previa de la sesión con una semana mínimo de antelación, por más que esta sea supervisada por el profesor. Esto requiere de la preparación de un esquema de la sesión a desarrollar, que luego llevará a la práctica el grupo de trabajo. Al acabar cada sesión, y contando con la colaboración del coordinador del aula o del profesor de la asignatura, se realizará una evaluación colectiva breve, haciendo balance de lo aprendido, señalando los aspectos que funcionan e identificando los que deben mejorarse.

#07

**ALGUNAS
POSIBILIDADES
EXPRESIVAS**



emos de tener en cuenta que cualquier ejercicio de dramatización nos requiere movilizar una serie de capacidades y recursos más allá de los puramente memorísticos. La idea de que todo se reduce a aprenderse un texto teatral de memoria y a acompañarlo con algunos ademanes gestuales es, como se comprenderá, muy pobre. En tanto arte total, que asume y convoca una gran variedad de códigos, el teatro ha de ser visto como un proceso de exploración de todos los recursos expresivos a nuestro alcance. No hay nada, no existe un solo elemento de la realidad, que no sea aprovechable para el juego dramático. Pero es que, además, esto ha de tenerse claro tanto desde el punto de vista individual como colectivo.

LA ESTRUCTURA CORAL

Vamos a tomar como ejemplo el texto del *Libro de buen amor* que propusimos en el seminario 3. Para trabajarlo y escenificarlo de manera coral, podemos considerar las siguientes posibilidades:

- a. *Podemos montarlo recitándolo (quizá por turnos, para que todo el mundo participe), sin más.* Esta es una opción muy básica, que puede funcionar bien solo si se trabaja adecuadamente el ritmo (como veremos), pues de lo contrario resultaría monótona.
- b. *Podemos escoger una voz que recite mientras los demás hacen mímica.* En este caso, pondríamos a la persona que narra en un lugar destacado de la escena o fuera de ella (mediante la recu-

rrencia a la voz en *off*, de la que ahora diremos algo), pero el recitado correría a cargo de una sola persona. Los personajes del griego y el romano estarían interpretados por el resto de actores mediante mímica.

- c. *Podemos escoger un narrador personaje y unos actores que recitan su parte.* Es una variante muy parecida a la anterior, solo que en este caso el narrador siempre estará en escena como un personaje más (puede ser, por ejemplo, el propio Arcipreste narrando la historia). La diferencia más acentuada con la anterior es que el recitado no recaería en una sola persona: cuando los actores que interpretan al griego y al romano respectivamente deban hablar, serán ellos mismos quienes reciten su papel, combinando recitado y mímica. Una vez más, el trabajo con los tiempos y el ritmo es fundamental.
- d. *Podemos escoger un narrador de voz en off y unos actores que interpretan su parte.* Esta variante es interesante en la medida en que el narrador está fuera de la escena, aunque no su voz. Los actores interpretan su parte cuando les toca, pero es importante, dado que son los agentes visibles de esta opción, que tanto durante su intervención como durante el recitado del narrador se esfuercen por hacer un buen trabajo mímico.

Cada grupo puede escoger la opción que más le convenza, jugar con varias antes de decantarse por una (cosa que recomendamos) o incluso explorar otras variantes que se le ocurran y que no hayamos mencionado aquí. El trabajo creativo ha de ser muy libre. Por lo que respecta al lenguaje gestual, lo hemos trabajado ya muchas veces en los seminarios: ahora se trata de ponerlo en práctica. Como recursos expresivo fundamental, sin embargo, nos queda por ver qué sucede con dos elementos relativos a la voz que pasamos a explorar a continuación.



Observemos que el texto tiene una serie de pausas. Las primeras vienen determinadas por los signos de puntuación, que nos marcan la respiración del textos. Las segundas, al tratarse de un texto poético, son las que encontramos al final de cada verso, que confiere un ritmo particular de poesía narrativa a este pasaje. Las terceras, que no todos los textos poéticos tienen por qué llevar, están cifradas en la cesura de este tipo de verso medieval alejandrino (es decir, de catorce sílabas). La cesura es ese espacio ligeramente mayor que encontramos en mitad de cada verso, y que lo divide en dos hemistiquios de siete sílabas cada uno. La cesura otorga una prosodia, es decir, una manera particular de «sonar» a este pasaje.

Es importante no perder de vista que las pausas son un elemento narrativo de primer orden en la dramatización. Para trabajarlas, proponemos una serie de directrices fundamentales:

- a. *No hacerlas donde no las hay.* Eso no significa que la dicción deba ser rápida, ni mucho menos. Es importante vocalizar bien y no someter el oído del público al estrés de la velocidad. No tenemos prisa, pero si insertamos pausas donde no las hay, puede que perdamos el control sobre ellas y sobre el texto: pausas a destiempo desconectan a nuestro auditorio de nuestra historia y delatan lagunas de memoria, proyectando la imagen de que ni nosotros mismos nos hemos molestado en entrar en la historia que estamos contando.
- b. *Hacerlas donde las hay, por supuesto, pero sin que rompan el texto.* Esto quiere decir que conviene no exagerarlas, ni poner un énfasis poco natural en ellas que resalte la artificiosidad del texto. Debe sonar todo de manera mucho más natural, para lo que recordamos que cada pausa tiene su tiempo (en el caso de las ortográficas, por ejemplo, un punto siempre significará una pausa algo mayor que la indicada por una coma).
- c. *Vigilar los énfasis.* Como decíamos antes, no por exagerar (esto es, enfatizar) más las pausas nuestro texto ha de ser más expre-

sivo. Puede que en momentos puntuales nos convenga enfatizar alguna pausa, pero dicha decisión ha de adoptarse como definitiva solo tras haberla testado mediante el ensayo. Como norma general, un recitado muy enfático tiende a distanciar al público de la historia, e incluso puede llegar a provocar que un texto excelso suene como un texto ridículo.

Junto a la pausa, nos queda todavía un elemento fundamental que trabajar relacionado con la voz.



El ritmo es el ensamblaje final de todas esas cosas. El ritmo es el acabado, el sonido, la música que proyecta nuestro trabajo sobre el público. Con respecto al ritmo, deberíamos observar las siguientes indicaciones:

- a. *El ritmo debe dar sensación de fluidez.* Las pausas muertas e injustificadas, decíamos antes, rompen el ritmo por completo; el énfasis excesivo, lo vuelven artificial y trabado. Un ritmo bien trabajado debe sonar natural y fluido. Pero, paradójicamente, esa sensación de espontaneidad solo es posible cuando se ha ensayado mucho antes.
- b. *El ritmo debe darle el tono emocional al poema.* En ese sentido, el ritmo es puro juego: fijémonos en cómo el ritmo de nuestras conversaciones cambia a medida que experimentamos diferentes estados de ánimo. Pues bien, en el recitado, este aspecto es fundamental, porque de la lectura dramatizada que hagamos al principio podemos extraer las claves del tono emocional del poema. Si nos atrevemos a experimentar, incluso podemos jugar con los contrastes: esto sucede cuando, pongamos por caso, a un texto de contenido ridículo le damos un ritmo sublime (como hace, por ejemplo, el actor Víctor Clavijo cuando recita una canción comercial de letra algo tontuela como si fuera un poema del Siglo de Oro español en el vídeo que hemos adjuntado a esta lección).

* * THULE EDICIONES * *
presenta

* * **100** * *
* * **EJERCICIOS** * *
* * **DE TEATRO** * *
* * **EN BUSCA DE ALUMNO** * *

* * Escrito por * *
* * **Mercè Puy y Carme Felius** * *
* * Ilustraciones de **Paco Mir** * *

* * «Ojalá yo hubiese tenido un libro así.» * *
* * WILLIAM SHAKESPEARE * *

* * «He aprendido cosas sobre mí que ni yo sabía.» * *
* * FÉLIX LOPE DE VEGA * *

* * * *  * * * *

Este hermoso libro de Mercè Puy y Carme Felius, ilustrado por Paco Mir, todas ellas personas del teatro, tiene dos condiciones que lo hacen más que recomendable: una es que da exactamente lo que promete el título, por lo que es muy útil; y otra, que no se ve a simple vista, es que lo da haciendo un recorrido ilustrado por la relación de los seres humanos con el teatro desde los albores de la humanidad. Eso nos permitiría, por ejemplo, integrar el teatro en modelos como el ABP.

- c. *El ritmo debe trabajar las transiciones entre personaje y personaje y narrador y personaje.* Esto es fundamental, porque no se trata solo del ritmo tal como lo trabaja cada cual, sino del ritmo tal como se trabaja en conjunto. Y ahí las transiciones cuando se pasa de una voz a otra son fundamentales: han de quedar naturales y no dejar la impresión de que simplemente las encajamos de cualquier manera.

Dicho todo esto: reciten, reciten.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Novoa, C. (2007). *Dramatización. El teatro en el aula* (2ª ed.). Octaedro.
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Cañas Torregrosa, J. (2014). *Taller de juegos teatrales*. Octaedro.
- Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil* (2ª ed.). Universidad de Deusto & Ediciones Mensajero.
- Huizinga, J. (2012). *Homo ludens* (3ª ed.). Alianza.
- Jung, C. G. (2009). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós.
- Morales Valiente, C. (2017). La creatividad, una revisión científica. *Arquitectura y Urbanismo*, 38(2), 53-62.
- Puy, M., Feliu, C., & Mir, P. (2022). *100 ejercicios de teatro en busca de alumno*. Thule.
- Sahlberg, P., & Doyle, W. (2019). *Let the Children Play. How More Play Save Our Schools and Help Children Thrive*. Oxford University Press.
- Sampedro, L. (2016). *Manual de teatro para niñas, niños y jóvenes de la era de Internet*. Alba.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI.
- _____ (1997). *El teatro infantil en España: rasgos y obras representativas*. cervantesvirtual.com. <https://bit.ly/3SNgVV8>



CONTENIDOS

PRÓLOGO (O INSTRUCCIONES DE USO), 1

#01 CINCO SUGERIMIENTOS, 7

LA SINGULARIDAD DEL TEATRO, 9

LA SINGULARIDAD DEL TEATRO EN EL AULA DE INFANTIL, 10

CINCO SUGERIMIENTOS, 11

#02 EL TEATRO Y LA INFANCIA, 13

EL JUEGO ESPONTÁNEO, 15

LOS NIÑOS COMO ANTIACTORES, 16

LA DRAMATIZACIÓN COMO PROCESO, 17

#03 RASGOS DEL TEATRO INFANTIL, 19

UNA ESTRUCTURA RECURRENTE, 21

GRANDES PERSONAJES DE LA TRADICIÓN, 23

VIEJOS Y NUEVOS TEMAS, 23

#04 LA LÓGICA DEL «COMO SI», 25

EL JUEGO, UN ELEMENTO FUNDAMENTAL, 27

¿QUÉ ES LA LÓGICA DEL «COMO SI»? 28
LA LÓGICA DEL «COMO SI» Y EL TEATRO, 29

#05 POR QUÉ ES IMPORTANTE LA CREATIVIDAD, 31

COMO RASGO DE LA PERSONALIDAD, 33
COMO PENSAMIENTO, 34
COMO PRODUCCIÓN, 34

#06 LA FIGURA DOCENTE MEDIADORA, 37

LA DOBLE FORMACIÓN, 39
POR QUÉ «MEDIADORA», 39
TODO EL MUNDO ES DOCENTE EN EL AULA DE TEATRO, 42

#07 ALGUNAS POSIBILIDADES EXPRESIVAS, 43

LA ESTRUCTURA CORAL, 45
LA PAUSA, 47
EL RITMO, 48

BIBLIOGRAFÍA, 51