



Universidad de Valladolid
Campus de Palencia

¡A ESCENA!
¡ARRIBA EL TELÓN!

Una propuesta de intervención en el aula de
Infantil

Elisa Calleja Martínez

Trabajo Fin de Grado Maestra de Educación Infantil
Mención Lengua inglesa

Julio de 2014

Tutora: **Mariemma García Alonso**

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura



«Teatro es meterse en el pellejo de los otros, ponerse en situación, inventarse una vida, descubrir nuevos gestos».

Gianni Rodari

Gramática de la fantasía

RESUMEN

Teatro... ¿qué es el teatro? Una representación, el arte dramático, las acciones de los actores en el escenario, el escenario en sí mismo rodeado de palcos y butacas, el texto, los signos no verbales... ¿De qué se trata?, ¿es una sola cosa?, ¿un cúmulo de muchas?

Cuando hablamos de teatro en la escuela, quizás, lo primero que nos viene a la cabeza sea la función teatral que se celebra en muchos centros como cierre del curso escolar. La pretensión de este trabajo es poder ir más allá de esa representación final, de ese producto último, y ahondar en los beneficios que este arte aportaría diariamente en el contexto escolar.

Como maestros, vamos a exponer nuestras razones, los motivos por los que el teatro, la dramatización y, todo aquello que tenga que ver con el control y la expresión corporal, aúnen sus fuerzas y ganen una mayor presencia en las aulas.

Y, además, para poder contemplar todo esto desde una perspectiva más práctica, el presente trabajo contiene una propuesta de trabajo abierta y flexible para el tercer curso de la etapa infantil.

PALABRAS CLAVE

Teatro, juego dramático, inclusión, Teatro Foro, Educación Infantil.

ÍNDICE

Se abre el telón - Introducción	1
Primer acto: «¿Por qué teatro?»	2
Segundo acto: «¿El teatro infantil siempre ha estado ahí? Orígenes»	5
Tercer acto: «El acercamiento al hecho teatral. ¿Teatro o dramatización?»	10
Cuarto acto: «El teatro, ¿una asignatura pendiente?»	18
Quinto acto: «Un teatro por y para la inclusión»	22
Sexto acto: «Beneficios a escena»	29
Séptimo acto: «Una propuesta personal de trabajo»	34
• “Un martes con Tea y Tro”	34
• Destinatarios	35
• Desarrollo del proyecto	35
Se cierra el telón- Conclusiones	63
Han intervenido (por orden alfabético) - Fuentes consultadas	64
Entre bambalinas - Anexos	69

Nota: A lo largo del texto, siempre que utilizamos los términos genéricos maestro, alumno, niño, etc., queremos hacer referencia a ambos sexos.

SE ABRE EL TELÓN

INTRODUCCIÓN

¿Por qué el teatro no tiene cabida en un horario escolar? ¿No es tan necesario como una clase de matemáticas o de lengua? El teatro aún pisa tímidamente en los colegios, donde solo se le reclama en ocasiones contadas y como mero trámite escolar, como cierre de fin de curso o gala de Navidad.

Además, el término *teatro* nunca suena solo, junto a él suelen aparecer de la mano otros como *juego dramático* o *dramatización*, a los que en las siguientes páginas trataremos de acercarnos.

Veremos a continuación qué conlleva el trabajo teatral, por qué es tan necesario y cómo podemos concederle el protagonismo que merece en los colegios.

Nuestras semanas de prácticas nos permiten vivir y experimentar distintos modos de hacer en las aulas, nos posibilitan reflexionar y vislumbrar posibles líneas de trabajo futuras. Es por eso que, en mi caso, he decidido abordar el tema del teatro, porque soy consciente de su escasa presencia en las aulas y de sus muchos beneficios.

Me gustaría que tras leer este trabajo y ante la simple pregunta “¿Teatro?”, quienes ahora me leen puedan responder convencidos y entusiasmados “¡Sí, quiero!”.

Pero para ello tenemos que abrir el telón y conocer razones y motivos por los que el teatro merece un sí, una respuesta contundente, meditada y justificada.

PRIMER ACTO:

«¿POR QUÉ TEATRO?»

Brook (1973: 5) afirma: «Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo un escenario desnudo. Un hombre camina por este espacio vacío mientras otro le observa, y esto es lo que se necesita para realizar un acto teatral». Podríamos afirmar entonces que solo se necesitan dos personas para que exista teatro y que, actor y espectador pueden ser papeles cambiantes y dinámicos; pero, si nos conformamos con esto, estaríamos perdiendo la posibilidad de conocer otras caras del teatro, otras dimensiones y perspectivas.

Por ello, a continuación vamos a abordar el concepto de teatro desde una perspectiva antropológica, es decir, el teatro como manifestación ritual que refleja y transmite los valores e ideas de un colectivo, de una comunidad; el teatro como medio de satisfacer la necesidad que todo ser humano tiene de contemplarse, de reflejarse y su deseo de ponerse en la piel de otros.

En esta línea, Tejerina (1994: 2) lo define como «participación en un acto colectivo de simulación y desempeño de papeles distintos al propio, el teatro es ver y actuar».

Nos tendríamos que trasladar hasta la época prehistórica para poder empezar a identificar y comprender las primeras manifestaciones, podríamos decir, teatrales. Si echamos la vista atrás podemos ver cómo nuestros antepasados participaban en rituales colectivos para invocar a los dioses o celebrar la llegada de la lluvia. Lo mismo ocurriría más tarde desde la religión, convocando a los creyentes a un mismo ritual ante un altar, con el fin de atar lo incontrolado y dar sentido a la vida.

Según esta autora (*ib.*, pág. 3), «los chamanes, magos, sacerdotes y hechiceros a un tiempo, poseían una preparación cuidadosa en el arte de la interpretación (prestidigitación, mimo, simulación de crisis nerviosas, etcétera) y en cierto sentido serían los primeros actores de nuestra civilización».

Es obvio que la función de estos sacerdotes o magos no era recrear una ficción, sin embargo, es clara la necesidad del hombre de probarse a sí mismo bajo la atenta mirada de los demás, testigos de ese momento.

Por ello, el teatro, entre otras cosas, nos proporciona una valiosa herramienta para **explorar nuestra naturaleza humana y reflexionar sobre nosotros mismos.**

Así lo define Boal (2002: 12): «teatro es la capacidad de los seres humanos (ausente en los animales) de observarse a sí mismos en acción». Y así ha venido ocurriendo desde siempre, el ser humano ha pretendido dominar otros espíritus, favorables u hostiles, mediante la representación. Cuando somos testigos de una representación teatral nos estamos mirando a nosotros mismos en el espejo que es el escenario. En él contemplamos determinadas conductas que más tarde serán analizadas y sobre las que estableceremos similitudes o diferencias con las propias. Y ello, puede conllevar en muchos casos, un cambio de visión, de perspectiva. Somos capaces de contemplar la realidad desde distintos ángulos. Como sostiene Tejerina (1994: 4), «personajes y situaciones del escenario nos describen nuestra propia realidad de forma no conocida o nos revelan la visión de los otros, cómo nos ven los demás».

Y, por otra parte, como reflejo de nuestra propia imagen, podemos **contemplar nuestras otras posibilidades.** Boal (2002: 12) lo explica de la siguiente manera: «Los humanos son capaces de verse en el acto de ver, capaces de pensar sus emociones y de emocionarse con sus pensamientos. Pueden verse aquí e imaginarse más allá, pueden verse cómo son ahora e imaginarse cómo serán mañana». Es decir, al igual que recurrimos a nuestra imaginación para adivinar otras vidas, otros momentos, otras facetas que podríamos desempeñar, de la misma forma actúa el teatro, pues nos permite vivir vidas añadidas y proporcionarnos serenidad y alivio; actúa como un claro elemento compensador.

De ese **alivio emocional** ya habló Aristóteles cuando se refirió a «la catarsis que la tragedia causa: la cual, moviendo a compasión y temor, obra en el espectador la purificación propia de los estados emotivos» (Tejerina, 1994: 4). Tanto como espectadores y como actores, somos capaces de identificarnos con los personajes y así nos conocernos a nosotros mismos, a quienes nos rodean y el fluir de nuestra vida diaria.

Aunque muchas personas puedan pensar que los actores se despojan de todo su yo a la hora de representar uno u otro papel, nada más lejos de la realidad, pues quienes se exponen ante los otros representando un papel diferente al propio están revelando una gran parte de uno mismo. El teatro es el camino para el encuentro personal, pues nos

permite conocernos a nosotros mismos y, a la vez, salirnos de ese yo y mirarnos desde lejos, desde otra perspectiva. Debido a esto, a que los actores son capaces de vivir sus otras posibilidades, ensayan otros papeles, otros personajes, ello les llevará a ser capaces de **afirmarse con mayor seguridad en su papel cotidiano**, el rol que les ha correspondido, en su yo más íntimo.

Boal (2002: 9) explica claramente la diferencia entre los actores y los no actores, el lenguaje teatral, que es el lenguaje humano por excelencia y ocupa un lugar esencial:

Los actores hacen en el escenario exactamente aquello que hacemos en la vida cotidiana, a toda hora y en todo lugar. Los actores hablan, andan, expresan ideas y revelan pasiones, exactamente como todos nosotros en la rutina diaria de nuestras vidas. La única diferencia entre nosotros y ellos consiste en que los actores son conscientes de estar usando ese lenguaje, lo que los hace más aptos para utilizarlo.

Por otra parte, sería un error concebir el teatro como un terreno cerrado, de uso exclusivo de actores y profesionales. Bien es verdad que para moverte de manera profesional dentro de la dimensión teatral se necesita una preparación y un desarrollo de aptitudes especiales, pero no podemos olvidar que todos nacemos con una disposición natural para la actividad dramática y la imitación. Ello podemos comprobarlo con los primeros juegos espontáneos de representación de roles. Esta capacidad innata puede quedarse relegada o puede fomentarse a lo largo del desarrollo.

Como afirma Tejerina (1994: 6), «el ser humano busca el teatro porque huye de la pobre realidad de todos los días, insatisfactoria representación de un papel fijo que ha de repetir hasta el hastío, el gesto mecánico y muerto».

SEGUNDO ACTO:

«¿EL TEATRO INFANTIL SIEMPRE HA ESTADO AHÍ? ORÍGENES»

Es difícil determinar los orígenes del teatro en general y lo es más aún cuando hablamos de *teatro infantil*, pero lo que sí es evidente es que la incursión del niño en el teatro en siglos pasados era prácticamente nula. A los niños se les trataba como a adultos y no eran objeto de un trato especial; desde la infancia, asistían como espectadores a todo tipo de representaciones y a veces actuaban en ellas como una parte más de la sociedad de la que formaban parte. Mimos y juglares mostraban sus espectáculos, algunos de carácter religioso, y llamaban a la participación del niño, pero de igual manera a como lo hacían con los hombres. Si el niño formaba parte de un espectáculo, intervenía en él por razones prácticas y funcionales, no en papeles de niños sino, por ejemplo, como sustituto de la mujer.

Bien es cierto que algunas obras pertenecientes a siglos pasados hoy en día han sido adaptadas para el público infantil e incluso representadas por los propios niños, pero esto no nos puede llevar a equívocos y pensar que estaban escritas para el colectivo infantil. Lo que ocurre con obras como el *Auto del Nacimiento de Nuestro Señor*, creado por el palentino Gómez Manrique (1412-1490) a mediados del siglo XV, es que han sufrido un proceso de infantilización. Al ser textos tan sencillos, se presentaban idóneos para trabajarlos desde la escuela, pero no es teatro infantil. Esta obra, en concreto, deriva del género latino del «*officium pastorum*» (anuncio del nacimiento de Cristo hecho por los ángeles a los pastores) y fue pensada y escrita para las monjas clarisas del convento de Calabazanos (Palencia), donde la hermana del autor ejercía como vicaria.

Es evidente que no existe un hecho cultural que abra camino al teatro infantil y nos permita hablar de su origen y evolución. Por ello, haremos un breve recorrido por la historia del teatro español con el fin de rastrear en ella vestigios de la participación del niño en el teatro o su simple acercamiento a él.

Durante la Edad Media, la Iglesia y la Universidad se presentan como dos núcleos importantes de creación, cuando el teatro era entendido como una actividad cultural. Clérigos y estudiantes, cada uno por su lado, crean y representan obras

dirigidas a un público adulto. La función educadora de la Iglesia va ganando terreno y esto conlleva un mayor interés por el contacto con niños y jóvenes. Es a partir de entonces cuando los *misterios* nacen con una intención catequística. Pero aún el *teatro infantil* no se vislumbra, el paso de un *teatro escolar* a un *teatro infantil* requiere de un proceso más largo de cambio.

Según Cañas (1992: 23), «Serán los jesuitas (desde que san Ignacio de Loyola fundara su colegio romano en 1551) los primeros que intentan estructurar y dar forma a un teatro para jóvenes, con características propias pero, evidentemente, religiosas (obligatoriamente, latinas y pías)». En los colegios de la Compañía se comienza a trabajar de manera especial la composición, la declamación y la controversia, aspectos que complementaban la formación literaria y filosófica de los alumnos. Los colegiales realizaban una actuación pública, a la que acudía un numeroso público, y en la que los niños comienzan a interpretar papeles de niños. Aunque los jesuitas no pensaban en un teatro realizado expresamente para los niños, en su estructura se intuye un intento por acercarse al colectivo infantil. Poco a poco, las obras van tiñéndose de un ardor popular que permite un mayor acercamiento al público, prestándose menos atención al prestigio literario.

El idioma castellano va ganando terreno y las obras se van haciendo más comprensibles y, por lo tanto, se incluyen un gran número de elementos aptos para el niño, con una intención docente, claramente moralizante y religiosa. El Padre Pedro Pablo de Acevedo, por ejemplo, afirmaba que el teatro era «espejo de la vida» y «escuela de buenas costumbres» (citado por Cervera, 1982: 71) y, «como buenos pedagogos, los dramaturgos jesuitas no consentían que sus alumnos no entendieran el contenido de las obras» (*ibídem*).

Otro precedente importante del *teatro escolar* lo encontramos en las Escuelas Pías, fundadas por San José de Calasanz, quien, para fomentar entre los niños la devoción a los santos, hizo que en 1647 se imprimiese y representase en Roma una obra en latín sobre los santos niños mártires españoles Justo y Pastor. Para San José de Calasanz el teatro suponía un complemento del canto y de la música en la formación estética de los niños. No obstante, no ocultó su preocupación y temor por el teatro escolar y manifestó el peligro que podría suponer el teatro para el progreso de los alumnos, como elemento de distracción y pérdida, como obstáculo en el camino a

seguir. Y, aunque recomienda que los argumentos de las obras estén tomados del Antiguo Testamento, del Evangelio o de la vida de los santos, es conforme en aceptar aquel teatro formado por obras populares y de mitología clásica, siempre y cuando este vaya en beneficio de la formación literaria, el sentido estético y mejore la imagen propagandística de las Escuelas Pías.

La transición entre el *teatro escolar* y el *teatro infantil* cuenta en el siglo XVIII con una figura muy destacada: el P. José Villarroja (1714-1753), un escolapio aragonés que desarrolló una intensa actividad docente y literaria, y cuya producción dramática es representativa de esa transición. Algunas de sus obras dramáticas pueden catalogarse como infantiles, dado que se representan en colegios y versan temas propiamente infantiles.

Pero lo que realmente puede decirse que marca el paso del *teatro escolar* al *infantil tradicional* posterior son sus **entremeses**, que nada tienen que ver ya con los autos y parábolas propios del teatro escolar. Estos se presentan de manera independiente y constituye un género dentro del teatro para niños. Desgraciadamente, solo se tiene constancia de algunos de ellos, y aunque no se conservan los textos, sí se sabe cuáles eran sus argumentos; y todos ellos utilizan al niño como punto de partida. Hubo por supuesto otros autores que escribieron teatro para niños en este periodo, pero hemos querido destacar a este aragonés que, pese a su corta vida, desempeñó una labor fundamental.

En el siglo XIX el teatro escolar jesuítico trata de volver a brillar sin éxito. Las nuevas fórmulas han empezado a echar raíces y están fuertemente arraigadas en sociedad y nada tienen que ver con el de los jesuitas.

Cervera (*ib.*, p. 123 y ss.) distingue dos tipos dentro del teatro infantil tradicional:

- El que se montaba como espectáculo para niños y que era más bien escaso. Estaba interpretado por profesionales y se asemeja a lo que más tarde se denominará como *teatro para niños* o teatro de espectáculo.

- El que era habitual en colegios y parroquias o era fruto de ciertas manifestaciones populares. Este era el más abundante, aunque quizás el menos conocido. Es interpretado por niños y adolescentes y constituye el mayor exponente del *teatro infantil mixto*.

Con frecuencia se ha afirmado que el teatro infantil tradicional está condicionado por ideas religiosas por la sencilla razón de que las familias que promovían y protagonizaban este teatro (así como el ambiente de burguesía hogareña que en él se recreaba) eran religiosas en su mentalidad y en sus costumbres, y muy vinculadas a la parroquia y a sus obras.

A principios del siglo XX, las publicaciones dramáticas infantiles alcanzan un gran auge en Madrid, Valencia y, sobre todo, Barcelona; este desarrollo es paralelo a la expansión del cine y a la afición al fútbol, dos nuevas diversiones que, con el paso del tiempo, contribuirán al declive del teatro infantil. Cañas (1992: 23-24) recuerda cómo, en España, a principios del siglo XX, un autor tan destacado como Jacinto Benavente intentó, en colaboración con Eduardo Marquina, hacer un teatro auténticamente para niños, proyecto que se hizo realidad con el estreno de diversas obras originales y algunas adaptaciones: *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*, *La cenicienta...* También Valle-Inclán escribió para los pequeños (*La cabeza del dragón*) e incluso los hermanos Álvarez Quintero (*La muela del rey Farfán*)...

Según Cervera (1982: 128), son dos las razones que justifican el auge de la dramaturgia infantil:

1º) El aumento de la vida urbana que se experimenta durante todo el siglo XIX y, de modo especial, desde principios del siglo XX; esto favorece la actividad dramática en las clases sociales más elevadas –por lo que suponía el teatro como medio de educación social– y en las familias de los alumnos de los colegios de mayor tradición humanística.

2º) El componente de preservación de la moralidad que tiene el teatro infantil; esto hace que se intensifique su práctica con la intención de alejar a los niños del cine, que es considerado más nocivo.

Podríamos decir que si el arte ha de estar a disposición del ser humano y ofrece conocimiento a través de la emoción, el teatro, como arte, debe ponerse al alcance de los niños; ellos también necesitan nutrirse de esa fuente, necesitan de ese arte.

Es por ello que, hoy en día, el teatro se presenta como una expresión artística más al alcance de todos, y trata de responder de manera especial a la demanda de los más pequeños. Por eso muchos autores vienen hablando hace tiempo de *teatro de los*

niños y teatro para niños; sobre la diferencia entre estas dos concepciones y lo que significa la expresión “teatro infantil”, véase Cañas (1992: 24).

El teatro de los niños está precedido por la expresión dramática infantil, es decir, parte de una primera fase de juego y ensayo que nos conducirá a la exhibición del trabajo final. Los niños proyectan en el hecho teatral sus propias necesidades, mientras que en **el teatro para niños** son meros espectadores, las obras se adaptan y adquieren diferentes matices para tratar de acomodarse a los intereses y gustos infantiles.

Como afirma Tejerina (1994: 12), «crear para el público infantil supone reconocer su especificidad psicológica, cultural y económica, y no necesariamente conduce a la manipulación comercial o pedagógica».

TERCER ACTO:

«EL ACERCAMIENTO AL HECHO TEATRAL. ¿TEATRO O DRAMATIZACIÓN?»

El niño se aproxima al hecho teatral de manera inconsciente desde las primeras edades y, para comprobarlo, basta con observar cómo se desenvuelve en el **juego espontáneo**. Este tipo de juego se presenta como una necesidad biológica del ser humano y constituye un mecanismo de adaptación y de aprendizaje, además de un medio eficaz para liberar la agresividad y canalizar los conflictos.

Según Vigostky, la esencia del juego es la aparición del componente de ficción, del mundo del “como si”. Mediante el cual el niño desarrolla su concepto del mundo y su capacidad simbólica, gracias a su disposición a la imitación.

Gracias a la recreación del juego son capaces de reproducir y por tanto, interpretar situaciones y comportamientos de un mundo difícil de asimilar a sus ojos.

Vemos cómo los niños desde edades tempranas son capaces inventar situaciones que les satisfacen y cómo dentro de ese clima lúdico surge de manera natural el teatro, esa vía de expresión de la que nos servimos para dar salida a nuestras necesidades básicas, entre las que se encuentran la de revivir hechos reales o convertir en ficción preocupaciones y deseos.

Por lo tanto, se puede afirmar que el niño descubre el teatro en el juego y «de manera espontánea ensaya roles, realiza una representación elemental dirigida a sí mismo y a sus compañeros de juego para expresar en un lenguaje dramático su conocimiento y experiencia del mundo y su afán de exploración del mundo de los adultos y de su propio yo» (Tejerina, 1994: 39).

Recordemos brevemente lo que algunos autores dijeron al respecto, sembrando ciertas discrepancias.

Si atendemos a la teoría de Piaget, nos encontramos con un **juego simbólico** que surge en el estadio del pensamiento preoperacional (2 - 6/7 años), momento en el que el niño es capaz de generar sustitutos simbólicos gracias a su capacidad imitativa. Piaget habla de un juego simbólico individual y egocéntrico y afirma que «el símbolo implica

la representación de un objeto ausente, es la comparación entre un elemento dado y una representación ficticia» (citado en Tejerina, 1994: 44).

Sin embargo, por otro lado nos encontramos a Vigotsky, quien afirma que la unidad del juego infantil la encontramos en el **juego simbólico colectivo** que se da en los últimos años preescolares y que recibe también el nombre de *juego protagonizado*.

En este juego no existe solo una representación de los objetos sino también de los papeles adultos. Y además, a diferencia de Piaget, se trata de un juego cooperativo y social desde sus comienzos.

Pese a estas diferencias, lo que está claro es que el juego simbólico es el más representativo de toda la etapa infantil, que constituye la primera manifestación de la expresión dramática infantil y que es cambiante a lo largo del desarrollo infantil.

El juego simbólico se inicia a los 3 años y alcanza su etapa de apogeo entorno a los 5 y 6 años. A partir de esa edad los niños se inician en los juegos de reglas y el juego simbólico queda relegado a un segundo plano, quizás al ámbito doméstico en el caso de tratarse de niños con hermanos en edad próxima.

Este tipo de juego simbólico se inicia de manera individual y, progresivamente, al tiempo que se desarrolla el lenguaje y adquieren una mayor maduración social, el niño busca la interacción con sus iguales. Y aunque en un primer momento prefieran actuar individualmente, poco a poco los niños comenzarán a pedir de manera puntual la colaboración de los otros (el conductor del coche toca el claxon para que los peatones se aparten), para avanzar a un juego por parejas y más tarde en pequeño grupo.

Las primeras charlas que se dan se producen entorno a los 3 años y lo hacen por parejas. Es ahí cuando comienzan a tratar de representar los atributos de otras personas debido a su indudable natural disposición teatral. Es a los 3 o 4 años cuando comienzan a imitar sus propias acciones y a las personas de su entorno (gestos, lenguaje, actitudes) e incluso en ocasiones, recurre a objetos reales o simbólicos muy similares a los que él conoce.

Más adelante, esos objetos no tendrán que parecerse a los reales y se bastará de palillos o piezas de construcción para representar personas o animales. Como explica Tejerina (1994: 66), «los niños experimentan que lo importante no son las cosas en sí,

sino lo que se puede hacer con ellas y esa es la primera y gran lección de su capacidad creativa».

Sin embargo, entre los 4 y 7 años el simbolismo se hace colectivo y muestran una mayor preocupación por aproximarse a la realidad y los juegos son cada vez más elaborados. Es lo que algunos autores han acordado denominar **juego simbólico de representación de roles**. No busca su propia satisfacción, sino que necesita que aquello que imita sea lo más verosímil posible. Este tipo de juego le permite ser partícipe de situaciones en las que él no puede ser el protagonista.

Los papeles sociales que trata de imitar son tomados de su propia experiencia (papás y mamás, médicos, policías y ladrones) y sus imitaciones se basan en las características típicas de los roles sociales que adopta e incluso se atreve a simular situaciones que desconoce, ajenas a su experiencia, pero que es capaz de deducir de lo que conoce de la vida real.

Como escribe Vigotsky (citado por Tejerina, 1994: 24), «mientras la fantasía del adulto es soñar con los ojos abiertos, el niño quiere que sus imágenes se traduzcan en realizaciones. Su fantasía es acción».

Podríamos decir entonces que es en esta etapa cuando el componente teatral se acentúa. El juego, raíz del teatro, que consiste en «detener el tiempo y volver a plantear en un espacio mágico las situaciones primordiales» (definición de R. López Tamés, recogida en Tejerina, 1994: 26).

Mientras que el adulto es capaz de mantenerse como observador, quieto, expectante o metido en sí mismo, el niño necesita cumplir su fantasía. Desea encarnar en acciones e imágenes vivientes todo lo que piensa y siente, desconociendo el principio de realidad. «La teatralidad humana originaria surge entonces en una dramatización libre, no estructurada y no dirigida, que no precisa guión ni dirección y puede iniciarse en cualquier momento y en cualquier lugar» (Tejerina, 1994: 59).

A través de la acción el niño se expresa a sí mismo y satisface su necesidad de representar a los otros y representar situaciones reales o imaginarias mediante el lenguaje de los símbolos. «El juego es un comportamiento que le permite probar sin riesgos, aventurándose al error porque sus fallos no tienen consecuencias frustrantes» (*ib.*, p. 30).

Como señala Bruner (1984: 216), «el niño se entrena en comportamientos y avanza en el lenguaje, no de manera instructiva sino como consecuencia implícita del juego mismo».

Por la misma razón que en las primeras edades las madres rodean a los más pequeños de peluches cuando se alejan, para tratar de calmar el llanto y el sufrimiento en su ausencia y que puedan desplazar su afecto hacia los peluches; es lo que Winnicott denominó “objetos transicionales”. De igual forma actúa el juego simbólico en edades más avanzadas. Actúa como un tercer elemento con el que poder distanciarnos y canalizar y depositar todos nuestros afectos y rechazos. Podemos descargar en ese tercer elemento que lo constituye el juego simbólico nuestras vivencias.

El juego simbólico se presenta como un camino para proyectar instintos violentos y negativos, y tratara de imitar a aquellas personas con las que mantiene un vínculo afectivo o a aquellas que ocupan una posición deseada por él.

Como explica Tejerina (1994: 52), «en el plano imaginario, prueban el sabor de la vida, se entrenan en ella y la ensayan sin riesgos porque saben que no van a derivarse consecuencias de las torpezas que puedan cometer».

A nuestros ojos el niño es un **actor nato**, al jugar está imitando de manera espontánea a diferentes y singulares personajes y vive la situación creada de forma natural y sincera. Carece de un papel determinado y claramente definido, aún no tiene una personalidad formada y disfruta ensayando los roles que le atraen de su entorno más próximo. La diferencia reside en que, mientras el niño actúa se está expresando a sí mismo a través de la acción, predomina su yo sobre el papel que representa, el adulto sin embargo da vida a un personaje, el peso del personaje es mayor.

Todos estos factores en suma, hacen posible ese afán por imitar y esa espontaneidad a la hora de expresarse. Como recoge Tejerina (*ib.*, p. 7), «él quiere serlo todo. El adulto tiene una máscara única y difícil de borrar y ha de hacer un enorme esfuerzo para romper inhibiciones fuertemente arraigadas».

Sin embargo, no siempre el niño es actor, en otras ocasiones adoptará el papel de **director de escena**. No será el que interpreta, sino que tomará el control de los muñecos y objetos de su entorno, los cuales encarnarán los distintos papeles.

Los niños apenas tienen conciencia de representación y es una fina línea la que separa al niño del papel representado. Por ello, el camino que han de recorrer es más sencillo, ya que el punto de partida es su capacidad de imitación natural. No ocurre lo mismo con los adultos, quienes, como decía Stanislavski (1963, pp. 71 y 104), «cuando actúan han de estimular su memoria emocional y recorrer penosos caminos para sacar al exterior lo que hay en sí mismos de su personaje en busca de la verdad del sentimiento».

La sinceridad con la que los niños interpretan los papeles despertaría la envidia de cualquier actor. El niño es capaz de vivir la ficción desde la más absoluta seriedad y entrega, profundamente; y esto, es en parte, debido a su capacidad de ensimismamiento, es decir, su capacidad de concentrarse en el juego, de disfrutar del momento sin estar preocupados por lo que vendrá después.

Sin embargo, cuando existe ya una práctica organizada y reflexionada, cuando este juego espontáneo del que venimos hablando tiene una finalidad y se convierte en la base desde la que se persigue la educación expresiva, el fomento de la creatividad y la formación integral, estamos hablando ya de **dramatización o juego dramático**, donde empieza a ser importante el proceso de creación y las satisfacciones de quienes participan. Cervera (1981: 24) define el *juego dramático* como «actividad lúdica a la que los niños se dedican colectivamente para reproducir acciones que les son tan conocidas que las convierten en la trama de su juego».

Los niños en su juego están admitiendo sin saberlo las convenciones dramáticas en el reparto de papeles con frases como: tú vas a ser el indio y yo el caballo, para dar comienzo a sus acciones. Tiene gran facilidad para crear objetos con el cuerpo y por ejemplo, jugar con el índice y pulgar para simular una pistola. Además, el niño tiende a elegir los papeles por su identificación con los mismos. **En su teatro todo es juego.**

Cada uno actúa según su personaje y la convención dramática es clara y es admitida por todos los participantes. Por eso, podemos ver casos en los que uno de los niños se excede y realmente hiere a algún compañero y le empuja más fuerte de lo acordado y este, lejos de fingir que cae al suelo malherido, cesa el juego y manifiesta su disconformidad. El grupo no acepta que nadie se salga de su papel y actúe por su cuenta.

Según Reyzábal (1993: 215), «el juego dramático implica la acción de un grupo que está sometido a reglas, como son las de aceptar la participación de otros y la mutua

colaboración, es decir, que cada individuo trabaja en función de un proyecto común, en general previamente delimitado en cuanto a papeles y metas».

Ambas formas, tanto el juego espontáneo del que veníamos hablando como la dramatización, no son teatro en sentido estricto, pues no existe un escenario, una exhibición, unos espectadores ni un espectáculo final; sino que se trata en esencia de un juego. Un juego al que ya hemos hecho referencia, en el que se ven implicados la palabra, el cuerpo, los gestos..., y los muñecos o títeres sobre los que proyectan sus preocupaciones, problemas y personalidad.

Los niños se encuentran inmersos en una actividad exploratoria, dinámica y abierta, es decir, el juego desde el que se propicia la creatividad y la iniciativa del niño (base de la expresión dramática infantil).

Y gracias a estas situaciones de imitación y representación, se está favoreciendo la descentralización del niño, es decir, este tiene que adaptarse a distintos personajes, a una situación determinada, ha de escuchar las proposiciones de los otros y ello le obligará a tener que superar su propio punto de vista egocéntrico.

Además, en el teatro, al igual que ocurre con los cuentos, se necesita de la presencia de las parejas de contrarios que ofrecen equilibrio al niño. Durante su etapa edípica y postedípica el niño se siente abrumado y confuso por los sentimientos contradictorios que encuentra en sí mismo, por ello, la proyección que hará de sí en los distintos personajes le ayudarán a poner en orden el caos de su fuero interno.

Ese juego de ensayar y de actuar, de jugar a ser otro, se realiza de forma espontánea en el juego simbólico mientras que se realiza de forma organizada en la escuela, dentro del juego dramático y del teatro de niños.

A lo largo de este trabajo hemos ido haciendo referencia a distintos términos, *juego simbólico*, *juego espontáneo*, *teatro* y, ahora, aparece el concepto *juego dramático* o *dramatización*. Para comprender claramente a qué nos referimos con este nuevo término y en qué difiere del teatro, vamos a continuación a señalar las principales diferencias y semejanzas.

La palabra *drama*, del griego *drao* (“hacer”) nos conducirá a la comprensión del término *dramatización*; *drama* implica ‘acción’ y también ‘acción representada’. Por

ello, si hablamos de *dramatización*, nos estamos refiriendo a la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un espacio determinado.

Como se lee en Carrillo y otros (1987: 37), «Dramatizar es tanto como teatralizar, es decir, dotar de estructura dramática a algo que en principio no la tiene. Es darle forma y condiciones teatrales: diálogos, conflicto entre personajes, dinámica de la acción, etc.».

Por ello, cuando utilizamos el término *dramatización* estamos refiriéndonos a la creación de una estructura teatral a partir de un poema, relato, etc., modificando la forma original de esos textos y adaptándoles a la peculiaridad del esquema dramático. Por lo tanto, y llegados a este punto, podemos afirmar que *teatro* y *dramatización* no son lo mismo. Como ya hemos dicho, el teatro pone el énfasis en el espectáculo y en el espectador, mientras que la dramatización se centra en la acción, en el proceso que se desarrolla hasta llegar a la representación.

Algunas diferencias son:

– En el teatro preocupa más el resultado final que el proceso; en la dramatización importa más el proceso de creación.

– Al teatro le interesa el acabado estético-artístico y su efectividad, por lo que precisa de numerosos ensayos, mientras que en la dramatización se utilizan ciertas técnicas del lenguaje teatral como apoyo lúdico o didáctico.

– El espectador es un elemento necesario en el teatro, ya que el producto tiene que ser visto por alguien, sin embargo, en la dramatización los roles de espectador y actor se intercambian fácilmente.

– En la dramatización se parte de un esquema que puede ser modificado con aportaciones personales, por ello, uno de los procedimientos fundamentales será la improvisación, mientras que en el teatro el esquema a seguir está claramente definido y no admite cambios en su desarrollo, los actores han de aprender el texto que les viene dado.

– En la dramatización los papeles son repartidos por los participantes, llegando a un acuerdo grupal, mientras que en el teatro es el director de escena quien les asigna.

Cañas (2009: 8) resume así las diferencias entre *teatro* y *dramatización*:

El teatro es un espectáculo y como tal le interesa esencialmente el éxito final de este, por lo cual intenta eliminar lo inútil tras una serie continuada de ensayos y se recrea en el mayor número de efectos artísticos posible.

La dramatización también es un juego de simulación, como el teatro, y de él toma sus técnicas, pero no busca como resultado último el espectáculo sino que sus objetivos son de carácter pedagógico, de enseñanza y aprendizaje, sin importar demasiado el resultado final, sino el disfrute personal y colectivo de los actores-espectadores-jugadores que lo integran y desarrollan en un momento determinado sin preocuparse de una actuación posterior pública.

No obstante, aunque las diferencias sean claras, sí que podemos encontrar semejanzas en estos dos conceptos:

– Dramatización y teatro se basan en la capacidad de encarnar a un personaje dentro de una situación ficticia.

– El medio de expresión en ambos es el cuerpo y la voz.

– Utilizan el espacio, el tiempo y los objetos de manera simbólica.

– Se abordan conflictos humanos.

– Los dos permiten integrar distintos lenguajes y tienen un efecto catártico.

Por lo tanto, podemos afirmar que la dramatización en la escuela no puede estar supeditada a la realización de un espectáculo final, ni estar sometida a exigencias estéticas, pues pondríamos en peligro la espontaneidad y la experimentación propia del juego. Si continuamos en la línea de la expresión dramática no espectacular, estaremos, por un lado, preservando intacta la relación natural que mantiene con el juego simbólico; y por otro, estableciendo una relación pedagógica y creadora con el juego dramático, pues estaríamos utilizando las actividades de expresión propias del teatro como medio de desarrollo personal y en otro contexto, la institución escolar.

Llegados a este punto, podemos preguntarnos qué propuesta práctica vamos a plantear en este trabajo, ¿por qué nos vamos a decantar?, ¿por el teatro?, ¿por la dramatización? Parece obvio que ese componente “pedagógico, de enseñanza y aprendizaje” (Cañas, 2009: 8) que caracteriza a la dramatización es determinante a la hora de elegir este concepto para nuestras actividades en el entorno escolar.

CUARTO ACTO:

«EL TEATRO, ¿UNA ASIGNATURA PENDIENTE?»

Todos conocemos e incluso hemos sido partícipes de las funciones teatrales que se organizaban en los colegios al llegar el fin de curso o de trimestre, por lo tanto, muchos podrían afirmar que el teatro siempre ha estado presente en la escuela. Sin embargo, este hecho no ha tenido el peso suficiente como para que el teatro se convierta en un protagonista indiscutible dentro del aula.

Afortunadamente, en las últimas décadas, especialmente a partir de los años 70, el teatro ha conseguido ir más allá de esas representaciones escolares y ha comenzado a entenderse el teatro de otra manera gracias a las influencias de diversas corrientes, entre las que destacamos el papel que el Movimiento di Cooperazione Educativa italiano de los años 50 tuvo en el terreno pedagógico y el resurgir de las teorías de Stanislavski, en el campo de la interpretación teatral. Stanislavski defendía la importancia de conjugar la dimensión física, cognitiva y emocional a la hora de interpretar para poder alcanzar así la veracidad y credibilidad necesaria encima del escenario.

Por otro lado, trabajos como los de Jacob L. Moreno han permitido aplicar en el ámbito educativo distintas técnicas dramáticas que tienen su origen en sus trabajos. Este psiquiatra y educador rumano inventó el psicodrama, un “método para sondear a fondo la verdad del alma a través de la acción” en el que la improvisación, la espontaneidad y la creatividad eran fundamentales y Moreno se decidió a utilizar esta técnica como medio para la resolución de conflictos interpersonales dentro de un grupo.

De esta manera, podríamos decir que una nueva forma de entender el teatro se abre camino en la escuela. Una visión desde la que se entiende el juego dramático como instrumento de sensibilización sobre las posibilidades expresivas del cuerpo, la expresión y comunicación de vivencias y sentimientos ante los demás utilizando un lenguaje integral.

Pero necesitamos retroceder hasta la Ley General de Educación de 1970 y, más concretamente, en las Nuevas Orientaciones Pedagógicas aparecidas en diciembre del

mismo año, para encontrarnos con el Área de Expresión Dinámica donde se engloban actividades como educación del movimiento, ritmo, expresión corporal, mimo y dramatización. Por primera vez, la actividad teatral es reconocida de manera oficial dentro de la escuela, pero, no cala demasiado hondo debido a una falta de formación y preparación del profesorado en el terreno dramático. Además, dado el carácter orientativo de este documento, la repercusión de la actividad teatral es todavía escasa, y el área de Expresión Dinámica terminaría convirtiéndose en la mayoría de los casos en la clase de gimnasia.

Tenemos que esperar hasta el año 1980, cuando el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación edita el libro de Jorge Eines y Alfredo Mantovani, *Teoría del juego dramático*, en el que los autores plantean lo que denominan “Sistema de teatro evolutivo por etapas”. Este sistema consigue adecuar la actividad dramática a las características del juego en cada periodo evolutivo, respetando en todo momento la evolución física, psicológica y social del alumnado, desde la edad preescolar hasta llegar a la adolescencia,

Es en este punto cuando surgen libros de carácter práctico en los que se pueden encontrar distintos recursos para trabajar la dramatización en el aula. Entre ellos, hay que destacar a J. Cervera (*Cómo practicar la dramatización*, 1984), J. Cañas Torregrosa (*Actuar para ser*, 1984), y T. Motos y F. Tejedo (*Prácticas de dramatización*, 1987).

La importancia de la dramatización parece clara y se apoya con la creación, a partir del año 84, de programas con los que se pretende defender el lugar del teatro y tratan de reubicarlo en las escuelas; así, comienzan a aparecer los primeros documentos para la Reforma de las enseñanzas que permitirán consolidar la presencia del teatro dentro del currículo.

El teatro como espectáculo final pasa a un segundo plano y nace una nueva línea de trabajo, el teatro se va a centrar en la expresión integral y creatividad del alumno.

Es en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), cuando, por primera vez, la dramatización se establece como materia curricular en la Educación Primaria dentro del sistema educativo, dando lugar junto con la expresión plástica y expresión musical el Área de Educación Artística.

Desafortunadamente, esto mismo no sucede en la Educación Infantil, donde el juego dramático no tiene un espacio claramente definido, sino que forma parte del

bloque Lenguaje Corporal, dentro del tercer área curricular, Lenguajes: comunicación y representación.

Como vemos, han tenido que pasar más de 20 años para que desde la normativa se acepte oficialmente la importancia del teatro en la escuela y este arduo camino también ha tenido que ser transitado por otros países como Canadá o Bélgica, donde ha ocurrido algo semejante.

Desgraciadamente, un avance de este tipo a nivel burocrático y administrativo no siempre implica una evolución en la práctica. Algunos autores explican esta ausencia del teatro en la práctica a la falta de recursos materiales y humanos en las escuelas y a una deficitaria preparación del profesorado, que no dispone de herramientas y conocimientos para poder desarrollar esta disciplina tan específica.

Desde nuestro punto de vista, la razón que subyace a todo esto tiene que ver con la infravaloración que se hace del propio teatro como estrategia pedagógica y a la equivocada forma de entender el teatro, en ocasiones, como una pérdida de tiempo.

La práctica del teatro lleva mucho tiempo reclamando un hueco en la escuela y, hasta el momento, lo que se ha conseguido es contar con la presencia del juego dramático. Con esta actividad se logra desarrollar desde una **perspectiva globalizadora** el lenguaje oral, plástico, corporal y musical, e incluso nos permite el aprendizaje de una segunda lengua (Mateo, 2011), como más adelante comprobaremos.

Gran parte de los objetivos propuestos para la etapa de Educación Infantil como, por ejemplo, los del Decreto 122/07, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, pueden ser logrados gracias a la práctica teatral; citaremos solo dos (Decreto 122/07, p. 10):

1. Conocer y representar su cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones más significativas, descubrir las posibilidades de acción y de expresión y coordinar y controlar con progresiva precisión los gestos y movimientos.
2. Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros.

En este mismo documento se insiste en que el juego es uno de los principales recursos educativos para los niños de 3 a 6 años, de ahí la necesidad de promoverlo, «ya que favorece la coordinación y el control motor, facilita las relaciones, la comunicación y las manifestaciones emocionales y afectivas, desarrolla la autonomía, la iniciativa, el respeto entre los compañeros y el conocimiento de las pautas y reglas, e integra la acción con las emociones y el pensamiento» (*ibídem*). Y ya han quedado claros los estrechos lazos que unen el juego y el teatro.

El teatro se presenta como un medio de expresión globalizador y de aprendizaje que favorece el máximo desarrollo de las facultades del niño, así como impulsa la capacidad crítica, la creatividad y la socialización. Se nos presenta como un todo capaz de aglutinar una gama muy amplia de contenidos muy diversos, provenientes de diferentes áreas y, si repasamos los bloques de contenido que forman el currículo de la Educación Infantil, comprobamos que todos ellos son susceptibles de ser abordados desde la dramatización.

En palabras de Blasich (1982: 10), «defendiendo, pues, la dramatización como un momento natural del proceso de aprendizaje, no podemos aceptar que tal actividad sea relegada a una actividad extraescolar más».

QUINTO ACTO:

«UN TEATRO POR Y PARA LA INCLUSIÓN»

Inclusión y educación inclusiva son conceptos que cada vez se escuchan más y están siendo centro de interés de educadores y profesionales de la enseñanza. Pero, ¿qué entendemos por educación inclusiva?

Según afirman Escribano y Martínez (2013: 35), «la educación inclusiva implica que todos los alumnos de un centro escolar, independientemente de sus fortalezas o debilidades en algún área del aprendizaje, forman parte de la comunidad educativa de dicho centro junto con los maestros, demás alumnos, personal de apoyo y familias».

Por lo tanto, desde la escuela se han de responder no solo a las necesidades de algunos alumnos sino a las necesidades de todos.

Desde los organismos internacionales también se pretende enviar discursos que calen en la sociedad, razones por las que la inclusión ha de ser una realidad. Y, por ejemplo, desde la UNESCO (2011) se dice:

La inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (en Escudero, 2012: 112-113).

El término ‘inclusión’, lejos de estar claramente definido, se presenta confuso debido a que ha sido definido de múltiples maneras y no existe aún a día de hoy un significado único y determinado del mismo. Lo que sí es claro es que la inclusión alude, según Escribano y Martínez (2013: 16), «a un proceso de participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad en sus diferentes áreas: económica-legal-política-cultural-educativa, etc.».

Este término está vinculado a la cohesión, la justicia social y a la integración y se trata de «un proceso que asegura el que todas las personas tengan las mismas oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la comunidad a la que pertenecen» (*ibídem*).

Al hablar de inclusión estamos hablando de la necesidad de pensar de forma diferente acerca de las diferencias y de la diversidad, entendiendo todas ellas como algo valioso que necesita ser tratado en el contexto social y educativo adecuado.

Todos somos diferentes y eso es lo que nos enriquece, por ello, tenemos que buscar la manera de aprovecharnos de esa diversidad cultural, social, étnica, lingüística, etc.

Por lo tanto, desde este trabajo se plantea el teatro como herramienta para trabajar con esa diversidad que existe en las aulas, para desarrollar actitudes de colaboración entre los alumnos y ayudarles a crecer y a aprender a través de un conjunto variado y rico de interacciones.

El teatro promueve, entre otras cosas, la participación del alumnado, la interacción, la cooperación, el intercambio de experiencias y la visibilidad de conflictos. Por todo esto, considero necesario destacar el papel del teatro como recurso para la inclusión, como una herramienta de transformación social, como uno de los caminos a andar hacia la inclusión pues, el teatro persigue un compromiso grupal, un trabajo colaborativo, crear consensos, trabajar hacia la consecución de un mismo fin, un proceso en el que todos participan y en el que no sirve de nada el éxito individual sino el de todos y cada uno de los alumnos.

El teatro, por lo tanto, es una herramienta que permitirá a los docentes aprovechar los intereses individuales de los niños, diseñar las expectativas adaptadas para cada alumno y aprender a valorar todo tipo de habilidades que los niños traigan a clase.

Pero si hablamos de teatro e inclusión, no podemos dejar de hablar del **Teatro del Oprimido**, también conocido como *teatro social*, según el cual, todos los seres humanos son actores porque actúan y, espectadores, porque observan.

Como más adelante se verá, además de proponer un trabajo teatral con un grupo de alumnos de Educación Infantil, vamos a sugerir también un trabajo teatral con un carácter más social, que guarde en sí la esencia del Teatro del Oprimido.

Este tipo de teatro surgió en los años 60 de la mano del brasileño Augusto Boal (1931-2009) y sus principios fundamentales son (Boal, 2002: 386):

- La transformación del espectador en protagonista de la acción teatral.

– El intento, a través de esa transformación, de modificar la sociedad y no solo interpretarla.

Motos (2009: 3) y Baraúna (2010: 76) definen esta experiencia teatral del mismo modo:

El Teatro del Oprimido es, ante todo, un espacio de acción que se vale de las técnicas de representación con el propósito de analizar y proponer soluciones de cambio ante la opresión que bajo distintas formas sufren los individuos y las comunidades.

Esta técnica está relacionada con la creación colectiva, y una de sus principales características es que «las obras que se representan parten del análisis de las inquietudes, problemas y aspiraciones de la comunidad a la que la van dirigidas» (Motos, 2009: 6; Baraúna, 2010: 76).

El Teatro del Oprimido, como su propio nombre indica, representa la opresión que puede ser combatida y trata de mostrar situaciones en las que puede haber salida. Es decir, no podemos caer en el error de representar situaciones extremas en las que no exista ninguna solución, pues los espectadores sentirán un desánimo y una resignación que no persigue el teatro oprimido, sino que se busca todo lo contrario, «los caminos de la liberación, no para provocar la resignación» (Boal, 2002: 389). Como explica su propio creador, «el Teatro del Oprimido está en el límite entre la ficción y la realidad: es preciso traspasar ese límite. Y si el espectáculo comienza en la ficción, el objetivo es integrarse en la realidad, en la vida» (*ib.*, p. 421).

¿POR QUÉ ES NECESARIO ESTE TIPO DE TEATRO EN LA ESCUELA?

Porque, como afirma el protagonista de la película de Bertrand Tavernier, *Hoy empieza todo*: «Los problemas sociales son también problemas de la escuela, y si no los tenemos en cuenta se volverán contra nosotros».

Los espectadores, en este caso los niños, pueden reflexionar con ayuda del maestro acerca de distintos temas ligados a sus intereses y pertenecientes a su entorno más cercano, pues una de las claves fundamentales del teatro oprimido es el tratamiento de temas que afectan de manera directa a los espect-actores, y así, «el espectador (tan

oprimido como el personaje) se estará ejercitando para la acción real en su vida real» (Boal, 2002: 413). De no ser así, estaríamos cayendo en un teatro ejemplar, una persona mostrando a otra lo que debe o no debe hacer.

Sin embargo, el teatro que estamos proponiendo va un paso más allá, los espectadores no son meros receptores del mensaje, de la obra, sino que, en cuestión de segundos, pasan a participar en ella. Por eso Boal acuñó un nuevo término, “espect-actores”, para referirse a quienes comienzan siendo espectadores pasivos de la representación para terminar formando parte de la misma. Teniendo en cuenta todo esto, parte de nuestra propuesta práctica consiste en el uso del teatro como herramienta social, una ventana a la liberación y, para ello, vamos a crear un Teatro Foro, una técnica dentro de Teatro del Oprimido.

El teatro Foro, como afirma Boal (2002: 396), «es, ante todo, una buena pregunta», y existe «cuando existen alternativas. En caso contrario, se vuelve fatalista» (*ib.*, p. 393). El hecho de que se tengan que buscar otras opciones y alternativas al conflicto que se muestra no implica que haya que darle una solución, pues más importante es la creación de un buen debate, motor necesario para la autoactivación de los espect-actores.

Por lo tanto, nos preocuparemos de saber buscar soluciones más que de encontrarlas, pues la solución dada no siempre será compartida por todos los participantes. No obstante, si se da el caso de que todos están de acuerdo en una misma solución, puede representarse a modo de síntesis final; pero es importante asegurarse de que todos la comparten, de lo contrario podríamos estar caminando hacia un modelo evangelizador que trataremos de evitar. No pretendemos ser portadores de un mensaje sino de la inquietud, de la duda que estimulará el pensamiento de los espectadores y su acción.

Ahora bien,

¿QUÉ NECESITAMOS PARA EL TEATRO FORO?

En primer lugar, un **modelo**, que es el término que Boal utiliza para designar a la pieza teatral que se escenifica frente al público. Este modelo ha de presentar un error que estimule a los espect-actores a encontrar posibles soluciones y verse capaces de inventar nuevas maneras de hacer frente a la opresión.

Desde el modelo se plantean preguntas, pero está en manos del público aportar buenas respuestas: «Una pieza de Teatro Foro debe presentar siempre la duda y no la certeza; debe ser siempre un antimodelo, y no un modelo. Un antimodelo que se someta a discusión, no un modelo que seguir» (Boal, 2002: 400).

En segundo lugar, están **los actores y espect-actores**, ambos partícipes de ese modelo sin los cuales el Teatro Foro no tendría sentido. Los personajes de este tipo de teatro están claramente definidos y diferenciados no solo por sus acciones, llevadas al extremo en muchos casos, sino también por su vestuario; pues este ha de ser reconocido claramente con independencia del discurso hablado, porque facilitará que los espect-actores comprendan mejor el desarrollo de la acción y puedan utilizarlos posteriormente cuando sustituyan a los actores: «Es importante que los personajes sean reconocidos por la ropa que visten y los objetos que utilizan» (*ib.*, p. 404).

En tercer lugar, el **animador o comodín**, que es quien sale a escena para animar a los espectadores a participar en la resolución del conflicto de la obra, a identificar a los elementos opresores de la misma.

Y en cuarto lugar, un **conflicto representado** que sea cercano a sus intereses para que el espect-actor sienta deseos de participar y actuar. Además, el texto ha de caracterizar de forma clara la naturaleza de cada personaje para que los espect-actores puedan ver sin problema alguno la postura e ideología de cada uno.

¿QUÉ SE PERSIGUE CON EL TEATRO FORO?

«El aprendizaje de los mecanismos por los cuales se produce una situación opresiva, el descubrimiento de tácticas y estrategias para evitarla y el ensayo de esas prácticas» (Boal, 2002: 68).

El fin del Teatro del Oprimido, como afirma Boal (*ib.*, p. 420),

no es terminar un ciclo, provocar una catarsis, cerrar un proceso, sino, por el contrario, promover la iniciativa individual, comenzar un proceso, estimular la creatividad transformadora de los espect-actores, convertidos en protagonistas, le cabe, justamente por eso, iniciar transformaciones que no deben determinarse en el ámbito del fenómeno estético, sino trasladarse a la vida real.

El objetivo de esta técnica teatral es poder discutir sobre situaciones concretas utilizando el lenguaje propio del teatro. Y, como ya se dijo antes, este tipo de teatro no busca una solución, no siempre se ha de alcanzar esta, su finalidad es más la de identificar los mecanismos de opresión. Así lo explica Boal (*ib.*, p. 398): «El debate, el conflicto de ideas, la dialéctica, la argumentación y la réplica, todo ello estimula, calienta, enriquece, prepara al espectador para actuar en la vida real». Y, por supuesto, no debe haber una pobre escenificación, no se debe perder la belleza estética del teatro.

¿CÓMO SE DESARROLLA UNA SESIÓN DE TEATRO FORO?

El comodín comenzará explicando a los espectadores las reglas del juego y les propone realizar algunos ejercicios y dinámicas previas con los que ir animando al público. El espectáculo dará comienzo con total normalidad, presentándose el conflicto y la opresión a combatir. Una vez que termina, el animador preguntará a los espectadores si están de acuerdo con lo que acaba de ocurrir, con las soluciones que aporta el protagonista. Si es que no, se les explicará que el espectáculo comenzará de nuevo y si desean intervenir y cambiar algo de ese protagonista, solo tienen que levantar la mano y exclamar: “¡Alto!”. Cuando esto suceda los actores se detendrán y pararán la obra, quedarán inmóviles en la escena. El espect-actor, entonces, decide desde dónde quiere que se reanude la escena y con un gesto o frase se retoma la acción. Los espectadores podrán salir al lugar de la escenificación para sustituir a alguno de los personajes y mostrarán una manera diferente de actuar de ese mismo personaje, mostrando una alternativa diferente para el desenlace de la obra; «el espectador debe protagonizar la acción dramática y prepararse para protagonizar su propia vida. Eso es lo esencial» (*ib.*, p. 417).

El espectador ahora actúa como protagonista y el actor al que ha sustituido se mantiene al margen como *ego auxiliar*, animando y recordando qué es lo que hacía en la escena. A partir de ese momento todos los demás actores continuarán con su comportamiento opresor para mostrarle que no es tan fácil transformar la realidad. Todo ello, siguiendo el orden que marque el comodín, en este caso, el maestro, que podrá intervenir reenviando preguntas a los espect-actores como: “¿vale o no vale?”, “¿es cierto o equivocado?”. Este se encargará también de controlar las intervenciones ya que puede darse el caso de que un espectador exclame alto antes de que el compañero

anterior aún no haya terminado su acción. El maestro, como animador, tendrá que indicarle que ha de esperar y también velar por la conservación de las características del modelo, pudiéndose solo modificar «la caracterización de la motivación: cómo hacer lo que se debe hacer. El cómo es el problema» (*ib.*, p. 411).

Mediante este tipo de teatro los espect-actores ponen en práctica sus ideas, están ejercitándose para la acción en la vida real; y público y actores toman conciencia de las posibles consecuencias de sus acciones. Es una manera de aprender los unos con los otros, ambos se benefician.

La participación de más de un espect-actor es posible y, además, cuanto mayor participación más provechoso es este tipo de teatro. El espect-actor que desee actuar solo tendrá que decir “¡Alto!”, y salir a escena indicando en qué momento quiere reanudar la obra. Más adelante o más atrás, como si de una cinta de video se tratase.

El animador, como elemento clave en este tipo de teatro, ha de adoptar una actitud dinámica y atenta que se transmitirá de inmediato a los espectadores. En nuestro caso, será el maestro el encargado de motivar a los alumnos a intervenir de forma reflexiva y crítica. Por otra parte, no vamos a manipular a los espectadores y por ello, en ningún momento podremos mencionar la palabra error; si informamos a los niños de que el protagonista de la representación ha cometido un error, significa que ya hemos predeterminado que su acción es equivocada. Y quien debe advertir eso es el espectador. Por lo tanto, lo que debemos de decir es que tenemos dudas sobre el comportamiento del protagonista oprimido. Tal y como afirma Boal (*ib.*, p. 74), «el animador no es un conferenciante, no es el dueño de la verdad. Su trabajo consiste en hacer que las personas que saben un poco más expongan su conocimiento, y los que vacilan se atrevan un poco más, mostrando aquello de lo que son capaces». Más adelante, explica que el animador «debe estimular a los espect-actores a desarrollar sus propias ideas, a producir sus propias estrategias y a contar con sus propias fuerzas en la tarea de liberarse de sus propias opresiones» (*ib.*, p. 421).

En ocasiones, la participación de distintos espect-actores tiene el riesgo de resultar monótona y repetitiva, para evitar esto, es aconsejable que se anime a los participantes a hacerlo de forma dinámica y en el momento en que las distintas intervenciones se repitan se continuará con el modelo.

Por último, hay que señalar que una verdadera sesión de teatro foro no termina nunca, «ya que todo lo que en ella ocurre debe ser extrapolado en la propia vida» (*ibídem*).

Una vez que hemos podido acercarnos un poco más a este tipo de teatro, no cabe duda de lo útil y beneficioso que sería introducirlo en la escuela. Más adelante podremos ver de qué manera tratarlo desde la Educación Infantil con las adaptaciones necesarias.

SEXTO ACTO:

«BENEFICIOS A ESCENA»

Son muchos los expertos que han profundizado en la bondad y beneficios del teatro infantil, entendido como dramatización o juego dramático realizado por los propios niños en el contexto escolar; desde el trabajo clásico de Slade (1954) hasta los más recientes de Cañas (1992), Tejerina (1994) y Vázquez y Carballar (1999). Ahora, para que quede más que justificada la necesidad del teatro en las aulas, vamos a enumerar, a modo de resumen, diez aportaciones de este al desarrollo integral –como persona y como discente- del niño.

1.- En primer lugar, el teatro despierta el interés de los niños ya que es el juego y la libertad expresiva la base de su esencia y se presenta como una oportunidad para la diversión, la comunicación y la afirmación personal. Además, la representación dramática está estrechamente relacionada con **la percepción de uno mismo y de los otros** por lo que el niño va a poder observar y reflexionar críticamente sobre la obra, una vez representada y desde la distancia. Ello le llevará a una mejora en el conocimiento y valoración de sí mismo, que inmediatamente repercutirá en una mejor autoestima, ganando seguridad a la hora de verbalizar y expresar su propia individualidad. Será capaz de reconocer sus logros y sus errores y ello le conducirá a la superación de las dificultades.

2.- El niño diariamente está expuesto a una gran carga de emociones fruto de sus descubrimientos y aprendizajes. En ocasiones, esta puede pesar demasiado y desbordar a los más pequeños; en el teatro, el niño va a encontrar un lugar para poder **expresar sus sentimientos y emociones** a través de la palabra y el cuerpo. Y esto es muy saludable, pues, como afirma Cañas (1992: 17), «Si el niño no ha aprendido a expresar, toda esa carga de “cosas nuevas” que están dentro de él, pesará en demasía, llegarán los rechazos, la transgresión de las prohibiciones, el desarraigo... posiblemente, la automarginación».

3.- La preparación de una puesta en escena ofrece infinitas posibilidades para el afloramiento y **la resolución de conflictos grupales**. El niño puede verse envuelto en un problema y podrá considerar las diferentes situaciones del mismo mediante el teatro, ya que, como hemos dicho en apartados anteriores, el teatro nos permite contemplar y experimentar una misma situación desde distintas perspectivas, con lo que se logrará una mejor comprensión, análisis y crítica del problema. Con ello se está consiguiendo que el niño desarrolle su autoconfianza y la tolerancia, la comprensión de otros puntos de vista que difieren al suyo y la búsqueda de soluciones que beneficien al grupo.

Todos y cada uno de los alumnos que participan de una creación colectiva van a sentirse diferentes y necesarios para el grupo, no van a necesitar compararse con nadie y se sentirán satisfechos con su papel, su función y los resultados obtenidos, por lo que ello repercutirá positivamente en su autoestima así como en su grado de inclusión.

4.- El teatro, por otro lado, favorece el desarrollo de **hábitos de responsabilidad** en la relación individuo-grupo a través del trabajo en equipo, se logra una mejora de la cohesión grupal, supone que el alumno sea más autónomo y consciente de sus actos, convirtiéndole en una persona reflexiva y con un buen control emocional.

5.- El teatro implica el desarrollo del juego, de actividades y dinámicas que mejorarán las **relaciones interpersonales**. Por un lado, desde nuestra propuesta se tendrán en cuenta ejercicios de contacto y coordinación grupal, lo que conllevará un mejor conocimiento de los compañeros y un aumento de confianza y seguridad dentro

del grupo. Y, por otro, hemos optado por ejercicios de expresión corporal e improvisaciones libres que nos permitirán crear un ambiente donde prime el buen humor y el respeto a la expresión espontánea de cada alumno, características básicas y fundamentales para la creación de un auténtico clima comunicativo.

No todos los niños responden a un mismo perfil, sino que podemos encontrarnos con niños que pasan desapercibidos para el grupo clase debido a un carácter más introvertido y que, gracias al teatro, van a convertirse en protagonistas; o, por el contrario, niños que tienen dificultades para superar las actividades habituales que se desarrollan dentro del aula y que pueden ver cómo su trabajo es reconocido por el grupo. El teatro, en consecuencia, es una herramienta muy útil para trabajar la aceptación de uno mismo, ya que los niños encuentran la oportunidad de experimentar otras formas de relacionarse, de actuar..., mejorando la imagen de sí mismos y la consideración que de ellos tienen sus compañeros y maestros; su compromiso con la actividad escolar es mayor.

Por lo tanto, el teatro mejora la iniciativa propia a través de la improvisación y, capacidades como la atención, la concentración, la creatividad o la imaginación, se van a ver enormemente favorecidas desde el teatro. Como sostiene Cañas (1992: 20), «el teatro es una aventura, abierta y global, sin límites ni espacios fijos, libre».

6.-El teatro permitirá la adquisición y mejora de las actitudes de escucha en los niños, imprescindibles para comprender al otro y llegar a un entendimiento. Además, ello repercutirá en **el desarrollo de la empatía**, pues antes de poder comprender los sentimientos y necesidades de quienes nos rodean, hay que saber escucharlos y atenderlos. La labor del teatro en este aspecto es incuestionable. «El que interpreta se pone en lugar de otro y aprende a respetarlo, a valorarlo» (Reyzábal, 1993: 217).

7. Además, no cabe duda que uno de los aspectos más destacados en esta etapa sobre el que gira toda actuación es **la oralidad**, como una herramienta necesaria de comunicación, de regulación de la conducta de otros y de planificación y regulación de la propia conducta.

Por ello, desde el teatro el niño va a tener la posibilidad de compartir información, emociones, sentimientos y de desarrollar la sensibilidad artística. A través del teatro estaremos trabajando dos aspectos de la lengua oral: producción y recepción, pues estaremos creando situaciones en las que, por un lado, los niños tendrán cosas que decir y, por otro, tendrán que atender a lo que expresan sus interlocutores.

Además, como veremos más adelante, el teatro posibilita el fortalecimiento de las relaciones entre quienes se ven implicados en su proceso, permitiendo incorporar al grupo a aquellas personas que se puedan sentir aisladas o desconectadas por diferentes motivos.

8.- Con respecto a **la inclusión del alumnado**, como ya hemos visto, las posibilidades son enormes. El juego dramático es esencialmente un juego colectivo y el teatro supone un trabajo en equipo, por lo tanto, cada papel y cada participante es tan importante como cualquier otro y, lo que es más importante, prima el éxito colectivo sobre el individual, y el teatro es trabajo en equipo. El papel que cada miembro del grupo asume es tan importante como cualquier otro y, lo que es más importante, no existe el éxito individual sino el éxito colectivo. Lo que en cualquier otro contexto se convertiría en una colaboración forzada y artificial, en la actividad teatral surge de modo espontáneo.

La propia dinámica interna del juego dramático hará que los compañeros se esfuercen por apoyar a los otros. Todos se sentirán arropados por el grupo en la medida que compartirán esfuerzo, dudas, resultados. Desde el teatro, toda diferencia se valora positivamente y se tratará de exprimir para sacarle el mayor beneficio.

Es evidente que la gente en su vida diaria procura repetir aquellas actividades en las que se lo pasa bien y disfruta haciendo aquello que sabe hacer bien. Desde ahí, el teatro actuará como un espejo, permitiendo que cada niño identifique y reconozca sus potencialidades, aquello que es capaz de aprender y asimilar rápidamente y aquello que realiza bien, buscando siempre que el grupo se beneficie. Queda claro, por tanto, que el crecimiento personal va a verse enormemente favorecido gracias a la realización de actividades acordes con los intereses y potencialidades de los alumnos. Por tanto, podríamos decir que el teatro es una vía de transmisión de innumerables valores y normas de comportamiento.

9.- **El pensamiento positivo** también se verá potenciado desde el teatro, es decir, la adquisición de una actitud positiva que no les lleve a plegarse ante las dificultades. Gracias al teatro los niños serán capaces de destacar los aspectos positivos por encima de los negativos, y serán cada vez más capaces de controlar la frustración a la que les puede conducir una determinada situación. Esto es debido a la creación de un ambiente lúdico en el que el niño es capaz de sobrepasar lo conocido y se aventure a actuar ya que sus posibles errores no tendrán consecuencias reales y frustrantes.

10.- Por último, no podemos terminar esta lista de evidentes beneficios sin mencionar de qué manera el teatro repercute positivamente **en la relación entre el maestro, el alumno y el grupo clase**. El maestro se ve envuelto en un ambiente de dinamismo y alegría convirtiéndose en un animador encargado de ilusionar y transmitir experiencias, dándose una mejora en la relación maestro-alumno.

Está claro que el niño necesita libertad para expresarse y comunicar, sin embargo, no podemos confundir esa libertad con la responsabilidad de qué hacer; será el maestro, como inspirador y compañero de sus juegos, el que propondrá qué hacer, por ejemplo, “Vamos a ser un tren”. Es cierto que el niño no está eligiendo qué hacer, pero de esta manera se le están

... abriendo cauces a través de los cuales el niño pueda actualizar su espíritu de observación, sus recursos creativos para suplir todo lo que le falta, y su capacidad de expresión para comunicar lo que él entiende por marcha del tren. El maestro solo les está exigiendo imaginar que son trenes, la interpretación individual que cada uno haga de ello puede ser diferente y todas ellas buenas y aceptables (Cervera, 1981: 28).

Una vez enumerados algunos de los muchos beneficios que conlleva la presencia del teatro en las aulas, no podemos dejar de preguntarnos por qué hoy en día no se está aprovechando en las aulas todo el potencial que brinda este recurso, por qué no se le abre la puerta grande de las escuelas sino que tiene que entrar de soslayo por la ventana más pequeña.

SÉPTIMO ACTO:

«UNA PROPUESTA PERSONAL DE TRABAJO»

Después de este acercamiento teórico al teatro, fundamentada la importancia de su trabajo en las aulas y una vez vistos los beneficios que conlleva, vamos a exponer a continuación una propuesta de trabajo para el aula de infantil.

El proyecto que se presenta no busca la representación final, un resultado estéticamente correcto y bien definido, sino que tratamos de conseguir un espacio donde se crea, se busca y se practica, donde los niños van a trabajar con el material más elemental que hay en las aulas: ellos mismos, sus emociones, su imaginación, su creatividad, su subjetividad, su voz, su cuerpo, su percepción y consideración de los demás, es decir, los niños, al tiempo que van a ser los protagonistas del trabajo, serán también objetos de trabajo (Laguna, 1995).

Nuestro papel como maestros, por tanto, no puede limitarse a dar instrucciones para lograr que los niños aprendan un texto de memoria y lo repitan de forma mecánica. De ser así, estaríamos poniendo freno al desarrollo personal de los niños. Nuestra función será la de mediadores, animando a los niños a crear e interpretar desde la libertad y la comprensión de sí mismo y de los otros.

En nuestra propuesta se trabajará, como veremos, no solo con aquellos elementos verbales sino con los no verbales, practicándolo como si de un juego se tratase, para lograr así que la expresión del niño sea total.

1) “UN MARTES CON TEA Y TRO”

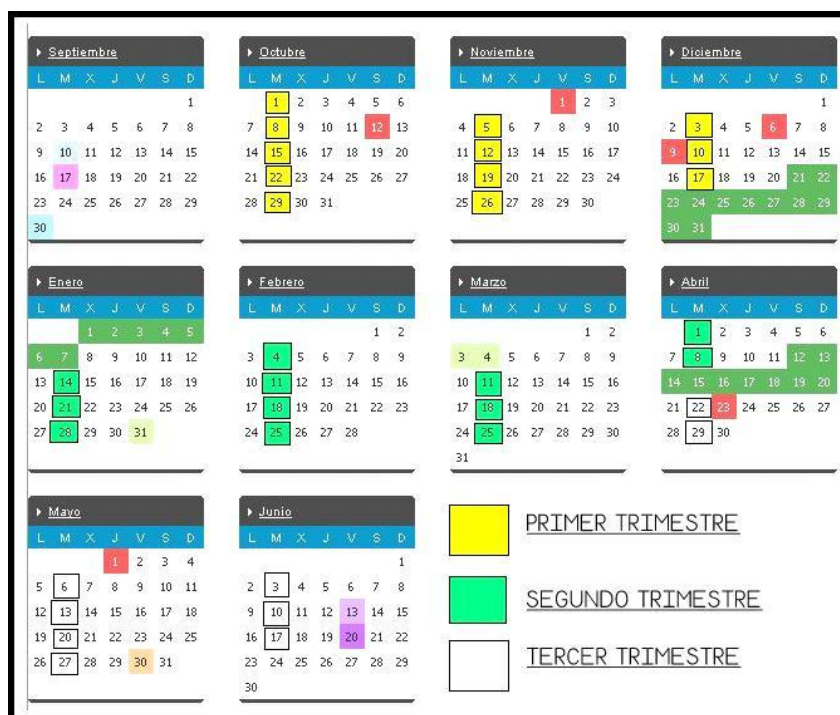
Ese es el nombre del proyecto; Tea y Tro son los dos personajes que nos acompañarán a lo largo del curso. Llegarán al aula todos los martes y nos traerán recursos y distintos materiales para cada una de las sesiones. Para los que quieran saber más sobre ellos, su historia está desarrollada en el **anexo 1**, página 69.

2) DESTINATARIOS

Esta propuesta de trabajo está destinada a niños de 5 años y en todo momento hemos tenido presente que habrá un total de 24 alumnos aproximadamente en el aula. Hemos tenido en cuenta que se tratará de un grupo heterogéneo donde todos han de ser atendidos en función de las necesidades que presenten.

3) DESARROLLO DEL PROYECTO

Este proyecto se realizará a lo largo de todo un curso académico y, como podéis ver, va a seguir una evolución, un progreso que permita a los alumnos llevar a cabo un trabajo continuado y, paulatinamente, más complejo.



La introducción del teatro en el aula, como hemos visto, comporta un sinfín de beneficios, y nos extenderíamos en demasía si tratásemos de enumerarlos todos. No cabe duda de que gracias a este proyecto estaremos trabajando distintos contenidos curriculares, pero no solo eso, estamos fomentando el trabajo en equipo, la escucha a los demás, el respeto al otro, la empatía, la colaboración...A continuación, y sin restar importancia a todos ellos, recogidos ya en el apartado “Beneficios a escena”, vamos a

señalar aquellos aspectos sobre los que vamos a hacer hincapié en los distintos trimestres, ya que entendemos que todo lo anterior forma parte de la esencia del teatro y se trabaje de una u otra manera van a estar ahí y saldrán a la luz.

Comenzaremos en el primer trimestre con un trabajo centrado en el cuerpo y la expresión corporal, para pasar en el segundo trimestre a dramatizar y a actuar como juego, terminando en el tercer trimestre con la preparación y realización de una obra teatral.

Cada sesión durará aproximadamente 40 minutos, con posibilidad de acortarse o alargarse dependiendo de la exigencia de la actividad.

Algunos de los objetivos que perseguimos alcanzar a lo largo del curso escolar son:

- Mejorar la capacidad expresiva de su cuerpo.
- Formar una imagen positiva de sí mismo.
- Ejercitarse en la representación y escenificación.
- Fabular, describir, jugar con la palabra y nuestra imaginación.
- Desarrollar capacidades afectivas.
- Adecuar la voz a distintas situaciones.
- Valorar su capacidad creadora y expresiva.
- Participar activamente en los juegos y actividades propuestos.
- Comprender y respetar las normas de juego, así como la actuación de los compañeros.
- Ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Crear sentimientos positivos dentro del grupo.
- Desarrollar la capacidad de autovaloración.

Primer trimestre

El proyecto dará comienzo en octubre, y durante el primer trimestre trabajaremos la improvisación, la expresión corporal y las emociones. Según Cervera (1981: 21), puede entenderse la expresión corporal como «el lenguaje que, sirviéndose

del gesto, del rostro, de la posición, subraya, completa y, a veces, sustituye al lenguaje de la palabra oral».

Como es sabido, salvo casos como los movimientos de cabeza para afirmar y negar, la expresión corporal no está codificada y goza de gran libertad, caracterizándose por su espontaneidad. De ahí que, un mismo gesto puede mostrar ideas distintas e incluso contrapuestas. Por ello, vamos a aprovecharnos de esa flexibilidad para jugar con nuestro cuerpo, para encontrarnos con nosotros mismos, aprender quiénes somos e ir construyendo nuestra identidad. Obviamente, en todo este proceso juegan un papel determinante los otros, que, a través de la interacción, nos ayudarán a elaborar nuestro autoconcepto, descubriendo lo que podemos y no podemos hacer, favoreciendo la autonomía de nuestras acciones.

En todo este crecimiento personal y social es importante el movimiento, la acción, y es ahí donde interviene el juego, como elemento creador y dinámico. Boal (2002: 137) se ha referido al juego como medio de comunicación con el otro: «Los juegos tratan de la expresividad de los cuerpos como emisores y receptores de mensajes. Los juegos son un diálogo, exigen un interlocutor, son extraversion» (Boal, 2002: 137).

Llegados a este punto, se hace necesario contemplar las dos unidades del ser humano a las que hizo referencia Boal, para poder comprender la complejidad del teatro y su uso en las aulas. La primera de ellas es la unidad que conforma el ser humano, un todo indivisible en el que el mundo psíquico y físico funcionan al mismo tiempo. Por lo tanto, «Un movimiento corporal es un pensamiento. Un pensamiento también se expresa corporalmente» (Boal, 2002: 130). De ahí que la idea de comer puede causar salivación o la rabia endurecer nuestras facciones; podríamos decir que toda imagen mental y toda emoción es capaz de revelarse físicamente.

Y la segunda unidad hace referencia a los cinco sentidos, ya que estos no existen de manera individual sino que forman parte de un todo, están ligados entre sí. Tal y como sostiene Laferrière (1997: 18), «la educación activa en arte dramático implica: los sonidos, palabras, gestos, movimientos, manipulación de los objetos, desplazamientos en el espacio». Por lo tanto, como veremos a continuación, las actividades corporales que vamos a plantear implican un uso total del cuerpo y del espacio. Es importante destacar que no todas ellas son de obligada participación, cada alumno tiene un ritmo

diferente, un carácter propio y que en ningún momento podemos hacer que los niños se sientan presionados.

PRIMERA SESIÓN

Toc, toc, ¿se puede?

DESARROLLO

La maestra se despide y anuncia la llegada de unos invitados muy especiales (Tea y Tro).

Tea se presenta y anima a los niños a que también lo hagan. En esta primera sesión cantan canciones y juegos.

RECURSOS

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Canciones: *“La tía Mónica”* y *“Tiburón a la vista”*.

Juegos: *“El teléfono escacharrado”* y *“La gallinita ciega”*.

Es importante utilizar canciones conocidas por ellos con las que se sientan seguros para animarles así a participar. Además, se creará un contexto divertido y ameno.

Nos organizaremos en gran grupo y respetaremos las reacciones de cada uno de los niños, evitando gestos exagerados y dando el tiempo necesario para que todos entren en la dinámica.

SEGUNDA SESIÓN

Magia en nuestro cuerpo

DESARROLLO

Ha llegado a clase la varita mágica del movimiento, pero para que funcione, dibujamos una estrella en la frente de cada niño.

Nos relajamos, respiramos y desarrollamos ejercicios para estirar y relajar distintas partes de nuestro cuerpo.

Las actividades que se realizarán en esta segunda sesión están desarrolladas en el anexo 2, página 71.

RECURSOS

Varita mágica, pintura de cara.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Se necesita un área espaciosa y cómoda, por ello, lo más aconsejable es trasladarse a la sala de psicomotricidad.

TERCERA SESIÓN

¡Toma gestos!

DESARROLLO

1. Tea muestra una tarjeta, se trata de una norma para la actividad: “no se puede hablar” junto a una imagen que lo representa.
2. Tea comienza a narrar qué ha hecho por la mañana acompañándose de gestos. (Por ejemplo, me levanté, me estiré, me lavé la cara y desayuné. La leche quemaba y soplé...)
3. Sugiere que algún niño cuente lo que hizo por la tarde y le acompañaremos con nuestros gestos.
4. Alguien nos contará algo, esta vez sin hablar, y los demás tenemos que adivinar de qué se trata.

RECURSOS

Tarjeta del silencio.



ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Nos colocaremos en gran grupo en el área de asamblea.

CUARTA SESIÓN

¿De quién es esto?

DESARROLLO

El maletín está repleto de objetos, todos ellos se han perdido pero, ¿de quién eran?, ¿cómo se han perdido?

- 1. Les propondremos que piensen de quién era, qué hacía, cómo lo perdió y qué estará haciendo ahora esa persona.**
- 2. Tienen ponerse de acuerdo e imaginar su historia.**
- 3. Compartirlo con el grupo.**

RECURSOS

Un cepillo de dientes, un peine, un caramelo, un collar de perro, un calcetín, una cuchara, un bocado, una cartera, unas llaves, una lupa, un pincel y una cuerda.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

- 1. La lluvia de ideas se hará en gran grupo.**
- 2. En grupos de tres debatirán.**
- 3. Lo cuentan y comparten en gran grupo.**

QUINTA SESIÓN

Música y... ¡a actuar!

DESARROLLO

Suena la música pero... no vamos a bailar, sino a actuar. Por ejemplo, caminar cansados, asustados, llorando, riendo...

1. La música suena y Tea indicará cómo desplazarse.
2. En un segundo turno cada uno se moverá como quiera y cuando pare la música su pareja tendrá que adivinar qué estaba haciendo.
3. Se intercambian los papeles.

RECURSOS

En un mercado persa (Albert Ketelbey).

El bolero de Ravel.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Nos organizaremos en dos grupos, de esta forma, un miembro de la pareja se encargará de observar y adivinar qué hace su compañero y el otro de actuar; después se intercambiarán los papeles.

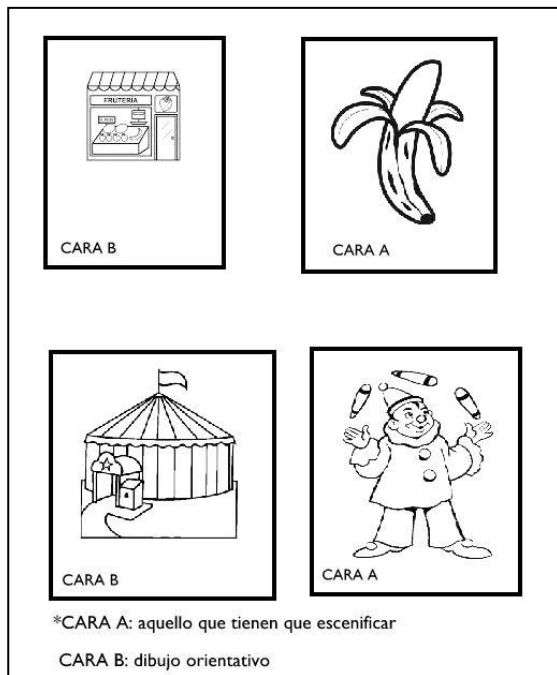
Se desarrollará en la sala de psicomotricidad dada la necesidad de espejos.

SEXTA SESIÓN

¿Quién soy?

DESARROLLO

El maletín viene repleto de tarjetas que tendremos que escenificar.



1. Disponeremos todas ellas por la alfombra mostrando la cara B (el dibujo orientativo).

2. De uno en uno irán eligiendo una tarjeta y tendrán que escenificar mediante gestos de qué se trata.

RECURSOS

Tarjetas.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Trabajaremos en gran grupo.

Los niños irán participando de uno en uno siguiendo el orden en que estén sentados.

SÉPTIMA SESIÓN

Te siento, ¿me sientes?

DESARROLLO

Tro nos trae trozos de algodón y Tea nos invita a ir al gimnasio, ¿a qué jugaremos?

Realizaremos una serie de ejercicios de contacto y afecto con los compañeros.

Todos ellos se encuentran desarrollados en el anexo 3 página 73.

RECURSOS

Algodón.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Por cuestión de espacio nos trasladaremos a la sala de psicomotricidad.

OCTAVA SESIÓN

Imaginación en marcha

DESARROLLO

El maletín de Tea llega lleno de objetos conocidos para nosotros, ¿qué tendremos que hacer con ellos?

1. Enumeramos los objetos que contiene el maletín y compartimos sus distintos usos.
2. Decidimos nuevas formas de utilizarlos.
3. Compartimos nuestras ideas con los otros.

RECURSOS

Tenedor, botella de plástico, cojín, pulsera, pintura, esponja, guante, servilleta.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

1. Primera puesta en común en gran grupo.
2. En grupos de tres decidimos nuevos usos.
3. En gran grupo compartimos los resultados.

NOVENA SESIÓN

El álbum de las emociones

DESARROLLO

Ha llegado un álbum de fotos a clase. ¿Qué esconderá?

Está repleto de rostros, cada uno es diferente. ¿Qué les habrá pasado? ¿Por qué se sentirá así? ¿Estaría solo o acompañado?

- 1. Tomamos cada fotografía e imitamos esa expresión.**
- 2. Imaginar una historia con las distintas imágenes.**
- 3. A vosotros, ¿qué os hace sentir así?**

RECURSOS

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Fotografías de personas que muestran distintas emociones: miedo, felicidad, tristeza, sorpresa, enfado, preocupación...

Los niños estarán sentados formando una media luna para que todos puedan ver las distintas imágenes.

DÉCIMA SESIÓN

Suena mi cuerpo

DESARROLLO

Tea nos saluda de manera especial, da palmadas, taconeas y hace sonidos con su cuerpo.

1. Hacemos sonar nuestro cuerpo.
2. Cada uno hace un sonido y los demás lo imitamos.
3. La orquesta de los sonidos, a cada grupo se le dice con qué parte del cuerpo tiene que sonar.
4. Sonamos todos a la vez.

RECURSOS

Nuestro propio cuerpo.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

1. En gran grupo.
2. Continuamos en gran grupo e intervenimos individualmente.
3. En grupos de tres deciden qué ritmo hacer.
4. Todos a la vez, siguiendo las indicaciones de Tea, sonarán.

UNDÉCIMA SESIÓN

Los sonidos que me suenan

DESARROLLO

Hoy nuestra boca va a sonar diferente, ¿seremos capaces?

1. Jugamos con la voz (susurramos, gritamos, intercalamos silencios...).
2. Escuchamos la grabación e identificamos los distintos sonidos.
3. Imitamos algunos.
4. Decimos al compañero de al lado qué sonido queremos que imite, los demás tendrán que adivinarlo.

RECURSOS

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Grabación de sonidos:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZF29rHIRLZk>

1. En gran grupo.
2. Mientras escuchamos la grabación nos desplazamos por el aula despacito e intentando no hacer ruido.
3. De nuevo en gran grupo terminamos la sesión.

Estas son las actividades que hemos ideado pero, no obstante, existe numerosa bibliografía que ofrece variadas e interesantes dinámicas para el aula; véase, por ejemplo, Laguna (1995), Laferrière (1997), Lacuey (2000) y Cañas (2009).

Segundo trimestre

En este segundo periodo seguiremos en la línea del anterior trimestre, tratando de que el niño experimente con su cuerpo y canalice sus emociones; que sea capaz de utilizar su cuerpo como medio de expresión.

Pero, además, comenzaremos a realizar algunas dramatizaciones utilizando cuentos que nos permitan sintonizar al instante con el niño. Esta actividad implicará el uso del lenguaje oral y corporal al mismo tiempo: «trabajando con fábulas y personajes exploramos diversos sentimientos y actitudes que nos permiten explorar diferentes lenguajes» (Laferrière, 1997: 18). Como asegura Cervera (1993: 186), la dramatización de un cuento exige un cambio de sistema expresivo, dado que el género dramático necesita de cuatro tipos de expresión: lingüística, corporal, plástica y rítmico-musical.

Se necesita la expresión lingüística en cuanto a que la palabra es clave en el teatro, su significado, su entonación, su uso dentro de una frase. También se precisa de la expresión corporal, del uso adecuado del gesto y de aspectos estrechamente relacionados con la psicomotricidad (girar sobre sí mismo, detenerse, caer). La expresión plástica también aporta importantes recursos, algunos de ellos parten del cuerpo humano y otros son ajenos al mismo, como por ejemplo, el vestuario, maquillaje. Y, en cuanto a la expresión rítmico-musical, podemos ver cómo la música y la danza se integran dentro de la dramatización de forma natural y, en ocasiones, de la forma más sencillas con recursos musicales como los golpes con las manos sobre los muslos o de los pies sobre el suelo. Hemos podido comprobar cómo no hace falta saber tocar ningún instrumento para poder hacer percusión con distintos objetos y con nuestro propio cuerpo.

Pero estos cuentos que vamos a proponer no solo se leen, sino que vamos a escucharlos y a jugar con ellos; es decir, no vamos a presentarlos de forma cerrada y bajo unas normas estrictas, sino que la espontaneidad e improvisación serán los requisitos fundamentales para formar parte de este juego.

«Jugar con los cuentos tiene dos objetivos fundamentales: que los niños jueguen y que el profesor tenga elementos para enriquecer el juego del niño» (Ramos, 1991: 15).

La elección de uno u otro cuento no es fácil, ya que en este caso son cuentos que han de ser dramatizados y, por ello, vamos a mencionar qué criterios he tenido en

cuenta a la hora de elaborar el listado de obras que pueden ser trabajadas en el aula (**anexo 4**, página 74):

- Que traten temas cercanos a sus intereses.
- Que tengan una estructura lineal y progresiva.
- Breves.
- Dentro del cuento se identifican claramente los elementos necesarios para el drama y los presenta de forma clara: personajes (con nombres fácilmente memorizables, por ejemplo, nombres rimados), conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema.
- Con el fin de que todos sientan el deseo de participar, seleccionaremos textos sencillos que inciten al juego espontáneo, en los que primen las frases cortas y repetitivas, que harán que el niño se incorpore fácilmente; y buscaremos también determinadas rimas para que lo memoricen fácilmente.
- No se requieren grandes y complejos escenarios.

Podemos encontrar innumerables obras para tomar como referencia en las direcciones electrónicas de la Asociación de Amigos del Teatro Cervantes, y de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, o recurrir a colecciones como la que nos ofrece la autora Violeta Monreal (2007).

Teniendo todo esto en cuenta, es importante destacar que no existe una única manera de dramatizar un cuento en Educación Infantil y, en nuestro caso, teniendo claro los elementos básicos del drama (personajes conflicto, espacio, tiempo, argumento, tema) lo hemos desarrollado de la siguiente manera.

Fase de planificación

Comenzaremos con la selección del cuento y su transformación en texto dramático. La adaptación que en nuestro caso hemos realizado está desarrollada en el **anexo 5**, página 77.

Después se contará a los niños varias veces, hasta que estos coreen los fragmentos dialogados.

Fase de producción

Una vez que los niños se han aprendido parte del diálogo de los personajes, que siempre ha de ser sencillo y repetitivo, se pedirá la participación voluntaria.

Fase de revisión

Jugar se presenta como una forma de aprender y, por ese motivo, en la base de este proyecto está el juego. A través de los cuentos, el niño verá un camino directo hacia este.

Pero, además, en este segundo trimestre, vamos a acercarnos al Teatro Foro al que ya hemos hecho referencia. ¿De qué manera? Como más adelante veremos, compartiendo breves situaciones en las que se exponga un conflicto o problema cercano a sus intereses, próximo a su realidad. Conviene recordar que, de acuerdo con Boal (2002: 139), «En el Teatro del Oprimido nadie está obligado a hacer nada que no quiera. Y cada uno debe saber lo que quiere y lo que puede hacer».

PRIMERA Y SEGUNDA SESIÓN

Emociones a todo color

DESARROLLO (Primera sesión)

Tea muestra un cuento y un puñado de hilos de colores, ¿qué significarán?

- 1. Leemos el cuento.**
- 2. Jugamos a reflejar con nuestra cara y nuestro cuerpo las distintas emociones. (Tomaremos fotos de ello).**
- 3. De uno en uno cogemos un hilo y tendremos que expresar esa emoción, ¿cuándo te sentiste así?, ¿por qué?**
- 4. Buscaremos a quien tenga el mismo color que nosotros y le contaremos qué le puede hacer sentir así.**

DESARROLLO (Segunda sesión)

Tea y Tro nos traen una caja muy especial, suena y es de colores; ¿será mágica?

1. Recordamos el cuento de la sesión anterior.
2. Tea muestra los hilos de colores pero están todos mezclados. De uno en uno cogen el color que quieren y recuerdan que emoción es.
3. Cuando todos tienen su hilo, proponemos meterlo en la caja mágica y vemos así qué sucede.

Decimos las palabras mágicas: *ábrete caja, ábrete caja, ¿qué emoción guardas?* Para nuestra sorpresa, metemos hilos de colores y por abajo salen las fotos de nuestros compañeros con la emoción correspondiente.

4. Jugamos al “memory” con las fotografías. De cada emoción habrá dos parejas.

RECURSOS

El monstruo de colores, de Ana Llenas, editorial Flamboyant, 2012.

Hilos de colores.

Fotografías y la caja de las emociones.

Para construirla se necesitan dos cajas grandes de cartón que uniremos. En el interior de ambas cajas y con ayuda de cartulina, dividiremos el espacio en seis compartimientos, que nos permitirá meter los distintos hilos por separado y sacar las fotografías que corresponden a cada hilo y mostrarlas a distinto tiempo. Además, hemos introducido un cascabel que dará sonoridad y magia al juego.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

1. La sesión de hoy se desarrollará en gran grupo y en una zona amplia y despejada que se convertirá en el escenario, donde trabajaremos el resto del curso.

1. La sesión se desarrollará en gran grupo.

TERCERA SESIÓN

¡Hola, *Elmer!*

DESARROLLO

Tea nos trae un cuento “Elmer” y Tro una bolsa de actores y espectadores.

1. Leemos el cuento de Elmer utilizando marionetas. (Al menos dos veces).

En el anexo 6, página 89 se pueden encontrar las plantillas para las marionetas.

2. Vamos a representarlo pero necesitamos público y actores, así que lo echamos a suertes. Si sacan una bolita negra serán actores y si es blanca espectadores. Según el resultado, pegarán su fotografía en el lugar que corresponda del mural. *

3. Todos preparados, es momento de actuar, los actores cogerán las marionetas y representarán de nuevo la historia.

RECURSOS

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

*Mural teatro (actores-espectadores) que nos permitirá llevar un seguimiento de los niños que han participado.

Mckee, David (2012): *Elmer*. BEASCOA

Marionetas.

Bolsa y bolitas.

Fotografías de los niños.

Cámara de vídeo.

1. La sesión se desarrollará en gran grupo.

2. La mitad de la clase actuará y el resto será el público. Hay que recordar a los niños lo importante que es también ser público (escuchar, respetar, felicitar...), y, en caso de que alguno de ellos no quiera participar, se respetará su decisión y en ningún momento se le obligará.

3. Tea se encargará de grabar la dramatización.

CUARTA SESIÓN

¡Hola, *Elmer!*

DESARROLLO

Tea regresa con Tro y en sus manos trae el cuento de Elmer. Hoy cambiamos los papeles.

1. Recordamos el cuento.
2. Movemos las fotos del mural, cambiamos los papeles.
3. Representamos la historia.

RECURSOS

Marionetas.

Cuento.

Mural.

Cámara de vídeo.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

1. Esta sesión se desarrollará también en gran grupo.
2. Tea grabará también la obra.
3. Todos preparados, es momento de actuar, los actores cogerán las marionetas y representarán de nuevo la historia.

QUINTA SESIÓN

¿A qué sabe la luna?

DESARROLLO

Tea nos trae esta vez un nuevo cuento y Tro nos vuelve a traer la bolsa de actores y espectadores. Veremos qué pasa.

1. Leemos el cuento. (Al menos, dos veces).
2. Mantenemos la división de los grupos.
3. Actúa el grupo de actores con las marionetas. Ver marionetas anexo 7, página 91.

RECURSOS

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Mural.

Grejniec, Michael (2011): *¿A qué sabe la luna?* Kalandraka Editora.

Fotografías de los niños.

Cámara de vídeo.

1. Toda la sesión se desarrollará en gran grupo.

SEXTA SESIÓN

¿A qué sabe la luna?

DESARROLLO

Tea regresa con Tro y en sus manos trae el cuento de la sesión anterior. Hoy cambiamos los papeles.

1. Recordamos el cuento.
2. Movemos las fotografías del mural, cambiamos los papeles.
3. Representamos la historia.

RECURSOS

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Marionetas.

Cuento.

Mural.

Cámara de vídeo.

1. Esta sesión se realizará en gran grupo.

2. Tea grabará también la obra.

3. Todos preparados, es momento de actuar, los actores tomarán las marionetas y representarán de nuevo la historia.

De ahora en adelante, las siguientes sesiones se dedicarán al Teatro Foro y, para ello, proponemos representar distintas situaciones con algunos personajes. Se recomiendan que no sea un número elevado que nos facilite las intervenciones del alumnado.

En cada sesión se trabajará con un *modelo* diferente, todos ellos desarrollados en el **anexo 8**, página 93.

A continuación, mostramos un ejemplo de sesión que, por continuar con las anteriores, correspondería a la séptima.

SÉPTIMA SESIÓN

Teatro Foro

DESARROLLO

Comenzamos dándonos los buenos días. Cada niño tiene que dar los buenos días a otro y decir su nombre, dándole la mano y sin soltársela. Al final formaremos una gran cadena.

1. Tea explica el funcionamiento de la actividad.
2. Se cuenta la historia “Nicolás y su peonza”.
3. Algunos la representan y empieza el turno de intervención.

RECURSOS

Una peonza.

Una mochila.

Una pelota.

Un coche.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

1. Sentados en gran grupo.

2. Tea moverá la foto de los niños en el mural teatro (actores- espectadores) utilizado en sesiones anteriores, ubicándoles en el escenario. Así llevará un control de quiénes han salido y quiénes no.

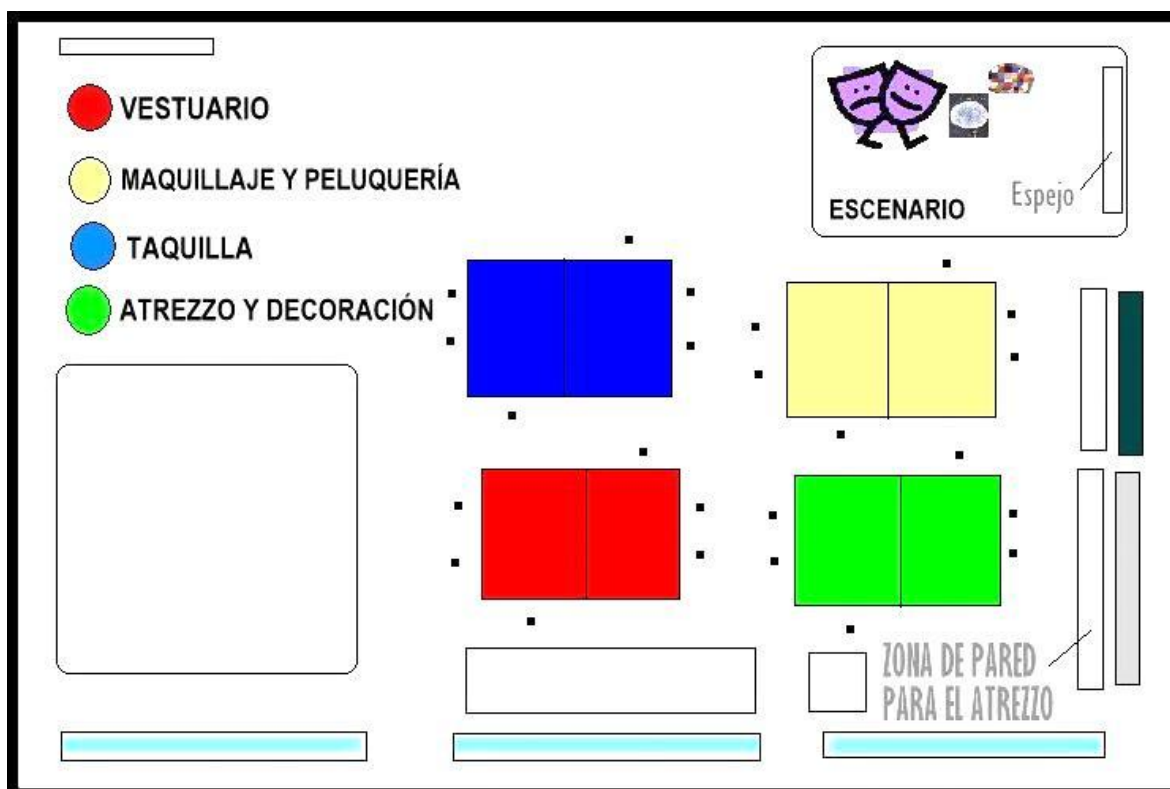
3. Tea, que actuará como animadora, podrá intervenir con preguntas como “¿Qué os parece lo que ha hecho Sofía?”.

Tercer trimestre

Y, por último, en el *tercer trimestre* desarrollaremos una obra de teatro que se representará a las familias en el acto de fin de curso. Para ello se tomarán dos de las historias en las que han trabajado durante el segundo trimestre, pues así, los niños ya las conocen y ello nos permitirá trabajar también más detenidamente otros aspectos como la elaboración del *atrezzo* o el vestuario.

«El montaje de una obra dramática permite la ruptura del espacio tradicional del aula e incluso del centro escolar, exige actividades interdisciplinares, esfuerzos a medio y largo plazo, trabajo en equipo... e, incluso, requiere cierto espíritu festivo aunque responsable» (Reyzábal, 1993: 219).

Durante el tercer trimestre la organización del aula quedará de la siguiente manera:



PRIMERA SESIÓN

Los preparativos

DESARROLLO

1. Vemos la grabación de las obras de *Elmer* y *¿A qué sabe la luna?* del trimestre pasado.
2. Tenemos que prepararlo todo para poder hacer lo mismo pero en el teatro, ¿qué necesitamos?
3. Visionamos algunos vídeos para identificar qué necesitamos para hacer las obras de teatro.

RECURSOS

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

<https://www.youtube.com/watch?v=NRaPe6smA8w>

<https://www.youtube.com/watch?v=yj9AHway2eE>

<https://www.youtube.com/watch?v=jlLTJFkQojQ>

Grabaciones del segundo trimestre.

La sesión se desarrollará en gran grupo.

SEGUNDA SESIÓN

¡Todos para uno, uno para todos!

DESARROLLO

1. Nos dividimos en dos grupos, para ello utilizamos las marionetas del anterior trimestre. Estarán todas en una bolsa y de uno en uno irán sacándolas.
2. Anotarán su nombre y pegarán su marioneta en el panel que corresponda.
3. Explicamos qué vamos a hacer en cada equipo de trabajo.

RECURSOS

Panel de grupos.



Marionetas.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Gracias a las marionetas los niños verán claramente a qué grupo pertenecen y cuál es su personaje.

TERCERA SESIÓN

¡Manos a la obra!

DESARROLLO

- 1. Cada grupo representa la historia que se le ha asignado (*Elmer o ¿A qué sabe la luna?*).**
- 2. Hacemos un breve repaso de lo que se hará en cada rincón, les presentamos los materiales y qué se hará en cada uno de ellos.**

RECURSOS

ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Marionetas.

Recursos de cada rincón. Anexo 9, página 105.

En esta primera representación cada niño utilizará la marioneta que le tocó, ello les ayudará a recordar su papel, su intervención.

Durante la cuarta, quinta, sexta y séptima sesión el alumnado trabajará en los distintos equipos. Estos son un total de cuatro, todos ellos desarrollados en el **anexo 10**, página 106.

En las dos últimas sesiones (octava y novena), tendrán lugar los ensayos generales en el salón de actos. Se organizará el momento de entrada, de decidirá quiénes serán los encargados de recoger las entradas y en qué lugar se dejarán los programas para que las familias puedan hacer uso del mismo.

En Muñoz Hidalgo (1994) se nos ofrece orientaciones sobre cómo abordar un proceso de creación teatral para la etapa de primaria. No obstante, podemos encontrar anotaciones interesantes de las que poder sacar provecho para nuestra intervención.

Terminado ya el curso, y tras todo el trabajo realizado, la maestra tendrá que realizar una **valoración perceptual**, caracterizado por García Huidobro (1996: 120):

Un análisis espontáneo, intuitivo y de orden sensible, en donde no deben mediar opiniones de origen netamente intelectual. Es decir, alumnos y maestra tendrán la ocasión de compartir cómo se han sentido durante las sesiones, qué es lo que más les ha gustado, lo que menos...

Además, trimestralmente se elaborará un informe individual en el que se recogerá información respecto a la participación individual del alumno, su participación grupal y sus habilidades técnico-expresivas. La maestra llevará un registro semanal de lo que acontece en las distintas sesiones y, además, tomará nota de aquello que los niños manifiestan en los momentos de autoevaluación final. Podemos ver un ejemplo de plantilla en el **anexo 11**, página 109.

Para terminar, es importante señalar que esta propuesta es flexible y admite cambios y giros en su ejecución. Por ejemplo, la modalidad de Teatro Foro puede trabajarse de forma simultánea con otros grupos y que, alumnos de una clase acudan a la otra y representen las distintas situaciones, dando pie a sus compañeros a actuar e intervenir; también podemos trabajar con otras etapas, por ejemplo, con alumnos del primer ciclo de Primaria. Y, por supuesto, este proyecto ofrece infinitas posibilidades para trabajar distintos contenidos del currículo o para el aprendizaje de una lengua extranjera, todo ello adaptando lo que sea necesario pero siempre manteniendo la esencia del teatro a la que venimos haciendo referencia.

SE CIERRA EL TELÓN

CONCLUSIONES

Obviamente este trabajo no es algo cerrado e inamovible, sino que es susceptible de ser mejorado y ampliado tantas veces se quiera, pues el arte, no es un compartimento estanco que no admite cambios, sino todo lo contrario, el arte permite a quienes se acercan a él experimentar, probar y vivenciarlo libremente.

Por lo tanto, tras estas páginas podemos afirmar que se necesita teatro en las escuelas. Se necesita sentir, expresar, emocionar, pensar, imaginar, crear, vivir, contar, jugar..., todos necesitamos experimentar nuestra libertad de expresión y todos necesitamos de todos. Por ello, el teatro se nos presenta como un espacio en el que hacer todo esto posible. Un tiempo en el que trabajar con el material máspreciado: las emociones, la creatividad, la libertad, el respeto, la ilusión, el deseo y la cooperación, entre infinitas posibilidades. Un lugar para alimentar nuestras singularidades, crecer como personas dentro de un mismo grupo que persigue un fin común.

Si lo recuerdan, al principio planteé un simple interrogante a los lectores (¿teatro?). Pues bien, tras la lectura de este trabajo espero y deseo que vuestra respuesta sea afirmativa. Puede ser un ‘sí’ más alto o más bajo, más o menos meditado, más o menos contundente, pero suficiente y necesario para poder dejar así una puerta abierta al teatro dentro del ámbito educativo.

Estoy convencida de que con eso basta, con invitarle a pasar; porque, creedme, una vez que esté dentro, se encargará de convertirse en el invitado estrella del aula y los maestros podrán por fin atenderlo y tratarlo como se merece.

HAN INTERVENIDO (POR ORDEN ALFABÉTICO)

FUENTES CONSULTADAS

Baraúna, Tânia (2010): «Teatro del oprimido - la práctica del teatro fórum: el caso de “Marias del Brasil”», *Animación, Territorios y Prácticas Socioculturales* [en línea], 2010, nº 1, pp. 75-90, disponible en

http://www.atps.uqam.ca/numero/n1/pdf/ATPS_Barauna_2010.pdf [consulta: 10 de junio de 2014].

Blasich, Gottardo (1982): *La dramatización en la práctica educativa. Propuestas para la creatividad en grupo*, Barcelona, Edebé.

Boal, Augusto (2002): *Juegos para actores y no actores. Teatro del oprimido*, Barcelona, Alba Editorial, col. «Artes Escénicas», nº 60 (edición revisada y ampliada).

— (2004): *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona, Alba Editorial.

Brook, Peter (1973): *El espacio vacío. Arte y técnica escénica*, Barcelona, Península.

Bruner, Jerome (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*, compilación de José L. Linaza, Madrid, Alianza Editorial, 1989.

Cañas Torregrosa, José (1992): *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona, Octaedro, 2009.

— (2009): *Taller de juegos teatrales*, Barcelona, Octaedro.

Carrillo, Evaristo; González, Javier; Motos, Tomás y Tejedo, Francisco (1987): *Dinamizar textos*. Madrid, Alhambra.

Cervera, Juan (1981): *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid, Cincel-Kapelusz.

— (1982): *Historia crítica del teatro infantil español*, Madrid, Editora Nacional.

— (1993): *Literatura y lengua en Educación Infantil*, Bilbao, Mensajero.

— (1996): *La dramatización en la escuela*, Madrid, Bruño.

Decreto 122/07, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, Boletín Oficial de Castilla y León, 2 de enero de 2008, núm. 1, pp. 6-16.

Eines, Jorge y Alfredo Mantovani (1997): *Didáctica de la dramatización*, Barcelona, Gedisa.

Escribano, Alicia y Martínez, Amparo (2013): *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid, Narcea.

Escudero Muñoz, Juan Manuel (2012): «La educación inclusiva, una cuestión de derecho». *Educatio Siglo XXI*, 2012, vol. 30, nº 2, pp. 109-128. Disponible en Internet en <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711> [consulta: 3 de mayo de 2014].

García Huidobro, Verónica (1996): *Manual de pedagogía teatral*, Santiago de Chile, Editorial Los Andes.

Lacuey Urío, Jesús (2000): *Dramatizaciones para el aula*, Barcelona, Edebé.

Laferrière, Georges (1997): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*, Ciudad Real, Ñaque, 2001 (2ª edición).

Laguna, Encarna (1995): *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*, Barcelona, Ceac.

Llamazares Prieto, María Teresa (1991): «Dramatización de un cuento: recurso para trabajar la lengua oral en Educación Infantil», *Lenguaje y Textos*, 18, pp. 117-131.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942.

Mateo Sola, María (2011): «La importancia de la dramatización en las aulas de educación infantil» [en línea], *Revista Arista Digital*, 4, disponible en http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2011_enero_20.pdf [consulta: 30 de abril de 2014].

Muñoz Hidalgo, Manuel (1994): *El teatro en la escuela para maestros*, Madrid, Escuela Española.

Monreal, Violeta (2007): *Colección completa ¿Qué sientes?*, Madrid, Gaviota.

Motos, Tomás (2009): «Augusto Boal: integrador del teatro, del activismo social y político, de la educación y de la terapia», *Naque (Teatro. Expresión. Educación)* [en línea], n° 59, disponible en <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/12/Teatro-del-Oprimido-Teatro-en-la-Educaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf> [consulta: 10 de mayo de 2014].

Ramos Pueyo, María del Carmen (1991): *Cuentos-juego*, Sevilla, Dorsa.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, Boletín Oficial del Estado, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482.

Renoult, Noëlle; Renoult, Bernard y Vialaret, Corinne (1994): *Dramatización infantil: expresarse a través del teatro*, Madrid, Narcea.

Reyzábal, María Victoria (1993): *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla, 2001 (6ª edición).

Slade, Peter (1954): *Expresión dramática infantil*, Madrid, Santillana, 1978.

Stanislavski, Constantin (1963): *Manual del actor*, México, D. F., Diana.

Tejerina, Isabel (1994): *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid, Siglo XXI.

Vázquez Mojarro, Francisco Javier y Carballar Jurado, José Antonio (1999): «Evolución del teatro en el ámbito escolar (Una visión desde Andalucía)», *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, monográfico «Teatro y juego dramático», 19, pp. 20-32.

VVAA (2004): *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona, GRAÓ.

Película *Hoy empieza todo* (1999), de Bertrand Tavernier. Les Films Alain Sarde / Little Bear / TF1 Films Production

<http://www.colorear-dibujos.com/> (Consulta: 2 de junio de 2014).

<http://www.fundaciongsr.com/>

<http://www.teatrocervantes.com/es/seccion/amigos>

ENTRE BAMBALINAS

ANEXOS

ANEXO 1

La historia de Tea y Tro¹

Es a principios de curso cuando un martes, aparentemente similar a cualquier otro, la maestra se despide de los alumnos y les anuncia la llegada de alguien muy especial. ¿Quién será? ¡Qué nervios! La expectación y el deseo por saber se adueñan de toda la clase.

Es este el momento en el que la maestra, ya fuera del aula, se pone un sombrero, una bata y coge su inseparable maletín (Tro). Estos tres elementos serán claves a lo largo del curso, pues todos los martes nos van a permitir jugar y divertirnos con los nuevos personajes.

Tea es una joven un poco locada, le encanta reír y siempre está de buen humor. Viste una bata de color azul cielo y, si algo le preocupa, aprieta fuerte el corazón que cuelga de su solapa; cuando lo hace, un agudo pitido nos deja boquiabiertos.

También lleva un sombrero azul y negro en el que guarda todas sus ideas, por eso, cuando tiene que pensar, lo frota con energía hasta que exclama: ¡sí, lo tengo! Y nos cuenta qué se le ha ocurrido. A veces, cuando a nosotros se nos ocurre una idea también la metemos en su sombrero. ¡Tea dice que cada día le pesa más!

Viene a clase todos los martes, pero no viene sola, Tro siempre la acompaña. Podría decirse que son inseparables...

El primer día que Tea nos visita, nos cuenta su historia de amistad y cómo desde entonces son amigos. Esto nos permite conversar con los niños sobre sus amigos, cómo se conocieron, cuánto se quieren y se preocupan los unos por los otros. Pero Tea y Tro no se conocieron en el colegio, como muchos de los niños... lo hicieron en la playa.

¹ En caso de que se trate de un maestro, bastará con invertir los roles, Tea será su maleta y Tro él.

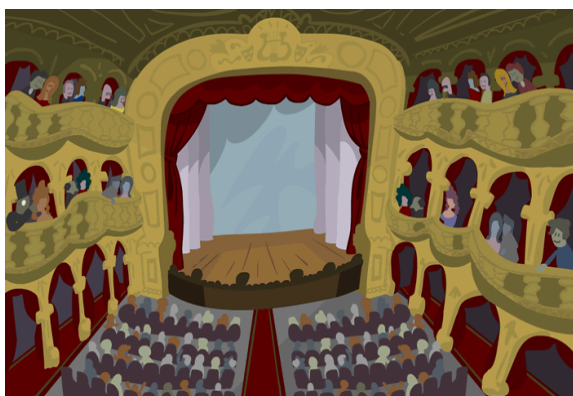
A Tea desde pequeña le encantaba pasear por la orilla del mar y mojarse los pies. Un día se encontró un pequeño maletín rojo que estaba a punto de ser arrastrado por una gran ola.

Se acercó corriendo y le puso a salvo. No se atrevía a abrirlo, ¿qué podía haber dentro?, ¿Y si le hace daño?, ¿y si la mete dentro? Quizás aquel maletín fuese de algún pirata y tuviese algún tesoro..., o quizás se hubiese caído de un barco y estuviese repleto de ropa.

Tenía tantas ganas de descubrirlo que llamó a su padre para que lo viese con ella. Juntos lo abrieron y dentro se encontraron... ¡una nota mágica! En ella, el maletín les contaba que se llamaba Tro, que venía de muy muy lejos, que se había perdido y las olas le habían llevado hasta la playa. Si Tea se quedaba con él, Tro le regalaría todas las semanas un juego. A Tea, que le encantaba jugar, quiso quedarse con él para siempre. Lo abrazó fuerte y después lo pintó y arregló, porque venía un poco estropeado del mar.

Desde ese día, siempre van juntos a todos los sitios y, afortunadamente, también visitan nuestra clase. Todas las semanas Tro nos trae algo con lo que poder jugar y divertirnos.

En esta primera sesión es importante conceder a los niños un tiempo prudencial para que comprendan la nueva situación y entren en la dinámica de juego.



Este mural estará presente a partir del segundo trimestre, cuando comenzamos a dramatizar y a repartirnos los papeles (espectador-actor). Este recurso permitirá que los niños vean claramente de manera visual cuál es su tarea durante la sesión. Además, lo utilizaremos en las dinámicas de Teatro Foro, donde nuevamente verán quiénes han intervenido, quiénes pueden aún salir y quiénes no pueden todavía repetir. Pues tendrán preferencia aquellos niños que aún no hayan participado sobre los que ya lo hayan hecho. Tea también podrá tomar nota así de los que se han animado a intervenir y los que no.

ANEXO 2

La varita mágica del movimiento

En primer lugar, vamos a centrar nuestra atención en la respiración. Para ello, les pediremos que cubran su boca con las manos para respiren solo por la nariz y que, poco a poco, vayan expulsando el aire por la boca, soplando nuestras manos hasta que se van lejos.

Con el objetivo de que los niños se tumben, les pediremos que se imaginen que son títeres movidos por hilos (de pie y brazos extendidos hacia arriba). De repente, nos van cortando los hilos, primero los de las muñecas... y así sucesivamente con las distintas partes del cuerpo: codos, brazos, cuello, cadera, rodillas... Hasta terminar "desparramados" en el suelo.

Ya en el suelo, vamos a irles proponiendo distintos ejercicios con los que estirar las distintas partes del cuerpo:

Las manos

Nos imaginamos que tenemos un limón en la mano y queremos exprimirlo para hacernos un rico zumo. Los niños tendrán que apretar fuerte su puño y después relajarlo. Haremos lo mismo varias veces y con ambas manos.

Brazos y hombros

Acabamos de levantarnos y estamos muy, muy perezosos. Vamos a estirar nuestros brazos hacia atrás para cargarnos de energía. Después, les dejamos caer a nuestro lado.

Hombros y cuello

Somos tortugas, estamos en un estanque viendo correr el agua, pero, de repente, ¡Oh, no!, un pato viene hacia nosotros, tenemos miedo. Metamos nuestra cabeza en el caparazón. Encogemos el cuello e intentamos tocarnos las orejas con nuestros hombros. ¡Uf!, el pato ya se fue. Podemos sacar la cabeza fuera de nuestro caparazón. ¡Cuidado, que vuelve! Nos metemos de nuevo dentro. Ya pasó, salimos.

¿Veis qué bien nos sentimos cuando estamos relajados?

Rostro

Vamos a relajar ahora la cara y la nariz. Imaginamos que estamos masticando muy, muy fuerte un chicle y, de pronto, una molesta mosca viene hacia nosotros. Se posa en nuestra nariz pero no podemos quitárnosla con las manos. Vamos a mover la nariz para espantarla, arrugamos la nariz una y otra vez.

Estómago 1

Estamos tumbados en la hierba tomando el sol, pero ¡oh!, ¿quién viene? Es un elefante, viene caminando y no mira por dónde pisa. Va a poner su pata sobre tu estómago, no te muevas, no hay tiempo para escapar, pon tenso tu estómago; luego, déjalo blandito.

Estómago 2

Tenemos que pasar por unas vallas muy estrechas, metemos el estómago para dentro. Lo repetimos varias veces.

Piernas y pies

Nos montamos en nuestra bicicleta nueva y empezamos a dar pedales y, de repente, algo raro pasa, tenemos que pedalear muy muy despacio.

Para terminar, somos árboles muy pequeños, aún con las raíces diminutas (mantenemos las piernas encogidas) pero, al darnos el sol y el agua vamos creciendo y las raíces se alargan (piernas estiradas). Nuestro tronco se hace más fuerte (nos ponemos sentados). Las ramas también (estiramos brazos) y salen flores (estiramos dedos).

ANEXO 3

Esta sesión está encaminada a trabajar en pequeño grupo. Al igual que en la sesión anterior, para que los niños se tumben, les pediremos que se imaginen que son títeres movidos por hilos (de pie y brazos extendidos hacia arriba). De repente, nos van cortando los hijos, primero los de las muñecas..., y así sucesivamente con las distintas partes del cuerpo: codos, brazos, cuello, cadera, rodillas... Hasta terminar "desparramados" en el suelo.

Ya en el suelo, continuamos con el mismo ejercicio de respiración del día anterior. Inspiramos aire por la nariz y nos tapamos la boca, al expulsarlo, nuestras manos se van alejando poco a poco.

Nos incorporamos y nos ponemos por parejas. Les explicamos que es la hora del baño y vamos a jabonar a nuestro compañero. Para ello, se les da un trocito de algodón y tienen que fingir que están jabonando al amigo, muy despacito y por todo el cuerpo. Luego se intercambiarán los papeles.

Cuando terminan, jugamos al espejo. Uno tiene que hacer despacio distintos movimientos y el otro tiene que imitarlos.

Según están, mandaremos que se agrupen tres parejas para hacer los siguientes ejercicios:

- El tren del masaje. Nos pondremos unos detrás de otros y nos iremos acariciando los brazos, cabeza, cuello...

- La ducha. Uno se pone en medio y los demás son las gotitas de agua. Con los dedos lo masajean. Se cambiarán los papeles para que todos puedan hacerlo.

ANEXO 4

Título: El pez Arcoíris

El pez Arcoíris no es como los demás, sus escamas brillan y podría decirse que es el pez más bello del océano. Sin embargo, se siente muy solo, nadie quiere jugar con él.

¿Qué le ocurre al pez Arcoíris? Una historia que muestra la importancia de compartir con los demás lo mucho o poco que tenemos.

Autor Marcus Pfister

Número de páginas: 32

Editorial: BEASCOA

Título: Los tres bandidos

Cuenta la historia de tres bandidos, tres hombres muy malos que roban a todo aquel que se cruce en su camino. Roban perlas, relojes, oro..., pero una noche, asaltan el carruaje con una niña dentro. Ella no se asusta y les pregunta: ¿para qué queréis todas esas riquezas? Si queréis descubrirlo tenéis que empezar a leer.

Autor: Tomi Ungerer

Número de páginas: 44

Editorial: Kalandraka

Título: Orejas de mariposa

Mara es el centro de las burlas de todos sus amigos, pero ella, lejos de enfadarse, convierte sus burlas en cosas bellas.

Autora: Luisa Aguilar

Número de páginas: 32

Editorial: Kalandraka

Título: El cazo de Lorenzo

Lorenzo es un niño como los demás, le encanta que le quieran, jugar con sus amigos... Pero Lorenzo, siempre arrastra un cazo con él. ¿Será Lorenzo feliz con su cazo?, y a los demás, ¿les gusta?

Autor: Isabelle Carrier

Número de páginas: 40

Editorial: Juventud

Título: La luna y sus amigos

La luna se sentía tan sola en el cielo que quiso buscar amigos. Es entonces cuando decidió bajar a la tierra. ¿Quieres descubrir si lo consiguió?

Autor: Preeda Panyachand

Número de páginas: 23

Editorial: Shinsekai Kenkyusho

Título: Todos son mis favoritos

Cuenta la historia de tres ositos a quienes todas las noches su mamá y su papá les decían lo mucho que les querían. Pero un día, los tres osos empezaron a preguntarse cuál de ellos sería el favorito. ¿Podrían ser los tres o solo uno?

Autor: Sam Mc Bratney

Número de páginas: 40

Editorial: Kokinos

Título: Un culete independiente

César Pompeyo no se porta del todo bien y su culete está harto de recibir azotes, así que un día decide abandonarlo. Es entonces cuando César comienza a echarlo de menos, ¡hay tantas cosas que ya no puede hacer sin él!

Autor: José Luis Cortés

Número de páginas: 36

Editorial: Ediciones SM

Título: Ratona y Elefante

Desde el primer día que Ratona conoce a Elefante comienza a pedirle favores, quiere alcanzar los cocos de los árboles, quiere plumas para hacerse un abanico, quiere luz por las noches, quiere, quiere, quiere... ¿Y a Elefante? ¿A Elefante también lo quiere?

Autor: Ana López Escrivá

Número de páginas: 30

Editorial: Bruño

Título: La sorpresa de Handa

Handa quiere sorprender a su amiga Akeyo y coloca siete deliciosas frutas en una cesta. Pero... algo ocurre durante el camino, las frutas desaparecen. ¿Se dará cuenta Handa?

Autor: Eileen Browne

Número de páginas: 32

Editorial: MantraLingua

ANEXO 5

Versión original: *¿A qué sabe la luna?*

Hacía mucho tiempo que los animales deseaban averiguar a qué sabía la luna. ¿Sería dulce o salada? Tan solo querían probar un pedacito. Por las noches, miraban ansiosos hacia el cielo. Se estiraban e intentaban cogerla, alargando el cuello, las piernas y los brazos. Pero todo fue en vano, y ni el animal más grande pudo alcanzarla.

Un buen día, la pequeña tortuga decidió subir a la montaña más alta para poder tocar la luna.

Desde allí arriba, la luna estaba más cerca; pero la tortuga no podía tocarla.

Entonces, llamó al elefante.

- Si te subes a mi espalda, tal vez lleguemos a la luna.

Ella pensó que se trataba de un juego y, a medida que el elefante se acercaba, ella se alejaba un poco.

Como el elefante no pudo tocar la luna, llamó a la jirafa.

- Si te subes a mi espalda, a lo mejor la alcanzamos.

Pero al ver a la jirafa, la luna se distanció un poco más. La jirafa estiró y estiró el cuello cuanto pudo, pero no sirvió de nada.

Y llamó a la cebra.

- Si te subes a mi espalda, es probable que nos acerquemos más a ella.

La luna empezaba a divertirse con aquel juego, y se alejó otro poquito. La cebra se esforzó mucho, mucho, pero tampoco pudo tocar la luna.

Y llamó al león.

- Si te subes a mi espalda, quizá podamos alcanzarla.

Pero cuando la luna vio al león, volvió a subir algo más.

Tampoco esta vez lograron tocar la luna y llamaron al zorro.

- Verás cómo lo conseguimos si te subes a mi espalda- dijo el león.

Al avistar al zorro, la luna se alejó de nuevo.

Ahora solo faltaba un poquito de nada para tocar la luna, pero esta se desvanecía más y más.

Y el zorro llamó al mono.

- Seguro que esta vez lo logramos. ¡Anda, súbete a mi espalda!

La luna vio al mono y retrocedió. El mono ya podía oler la luna, pero de tocarla, ¡ni hablar!

Y llamó al ratón.

- Súbete a mi espalda y tocaremos la luna.

Esta vio al ratón y pensó: “seguro que un animal tan pequeño no podrá cogerme”.

Y como empezaba a aburrirse con aquel juego, la luna se quedó justo donde estaba.

Entonces el ratón subió por encima de la tortuga, del elefante, de la jirafa, de la cebra, del león, del zorro, del mono y de un mordisco, arrancó un trozo pequeño de luna.

Lo saboreó complacido y después fue dando un pedacito al mono, al zorro, al león, a la cebra, a la jirafa, al elefante y a la tortuga.

Y la luna les supo exactamente a aquello que más le gustaba a cada uno.

Aquella noche, los animales durmieron muy muy juntos.

El pez, que lo había visto todo y no entendía nada, dijo:

- ¡Vaya, vaya! Tanto esfuerzo para llegar a esa luna que está en el cielo. ¿Acaso no verán que aquí, en el agua, hay otra más cerca?

Versión adaptada: ¿A qué sabe la luna?

Narrador: Hacía mucho tiempo que los animales deseaban averiguar a qué sabía la luna.

Todos: ¿Será dulce o salada?

Narrador: Tan solo querrían probar un pedacito. Por las noches, miraban ansiosos hacia el cielo.

Todos: Vamos a estirar nuestro cuello, nuestros brazos y piernas.

Narrador: Se estiraban y estiraban pero nada, ni el animal más grande conseguía alcanzarla.

Narrador: Un buen día, tres pequeñas tortugas decidieron subir a la montaña más alta para poder tocar la luna.

Tortuga 1: Lo intento pero no puedo...

Tortuga 2: Yo tampoco puedo...

Tortuga 3: Tengo una idea, llamaremos al elefante.

Todas las tortugas: ¡¡Elefante!! ¡¡Elefante!!

Tortuga 4: Súbete a nuestra espalda y así, tal vez, lleguemos a la luna.

(Las tortugas y el elefante se enganchan por la cintura).

Luna: Creo que estos animales quieren jugar... (Da un salto hacia un lado, distanciándose de los animales).

Elefante: Yo tampoco puedo, amigas. Voy a llamar a la jirafa. ¡¡Jirafa!! Súbete a mi espalda, a lo mejor la alcanzamos. (Las tortugas, el elefante y la jirafa se agarran de la cintura).

Luna: Este juego sí que es divertido (da otro salto y se distancia más).

Jirafa: Yo tampoco puedo, amigos. Voy a llamar a la cebra. ¡¡Cebra!! Súbete a mi espalda, a lo mejor la alcanzamos. (Las tortugas, el elefante, la jirafa y la cebra se agarran de la cintura).

Luna: No podéis pillarme... (Da otro salto y se distancia más).

Cebra: Yo tampoco puedo, amigos. Voy a llamar al león. ¡¡León!! Súbete a mi espalda, a lo mejor la alcanzamos. (Las tortugas, el elefante, la jirafa, la cebra y el león se agarran de la cintura).

Luna: ¡Qué divertido! (Ríe la luna y da otro salto).

León: Yo tampoco puedo, amigos. Voy a llamar al zorro. ¡¡Zorro!! Súbete a mi espalda, a lo mejor la alcanzamos. (Las tortugas, el elefante, la jirafa, la cebra, el león y el zorro se agarran de la cintura).

Luna: Por los pelos. (Ríe la luna y da otro salto).

Zorro: Yo tampoco puedo, amigos. Voy a llamar al mono. ¡¡Mono!! Súbete a mi espalda, a lo mejor la alcanzamos. (Las tortugas, el elefante, la jirafa, la cebra, el león, el zorro y el mono se agarran de la cintura).

Luna: Cada vez están más cerca, ¡qué divertido!

Mono: ¡Amigos!, ya puedo olerla... Mmmmm.... Pero no puedo tocarla, llamaré al ratón. ¡¡Ratón!! Súbete a mi espalda, a lo mejor la alcanzamos. Todos los animales se dan la mano.

Narrador: La luna vio a aquel animal tan pequeño y pensó...

Luna: Seguro que un animal tan pequeño no podrá cogerme. Además, este juego empieza a aburrirme, no me moveré más.

(El ratón entonces comienza a pasar por delante de las tortugas, el elefante, la jirafa, la cebra, el león y el zorro hasta conseguir dar la mano al mono).

Narrador: Y, de repente, el ratón... ¡zas!

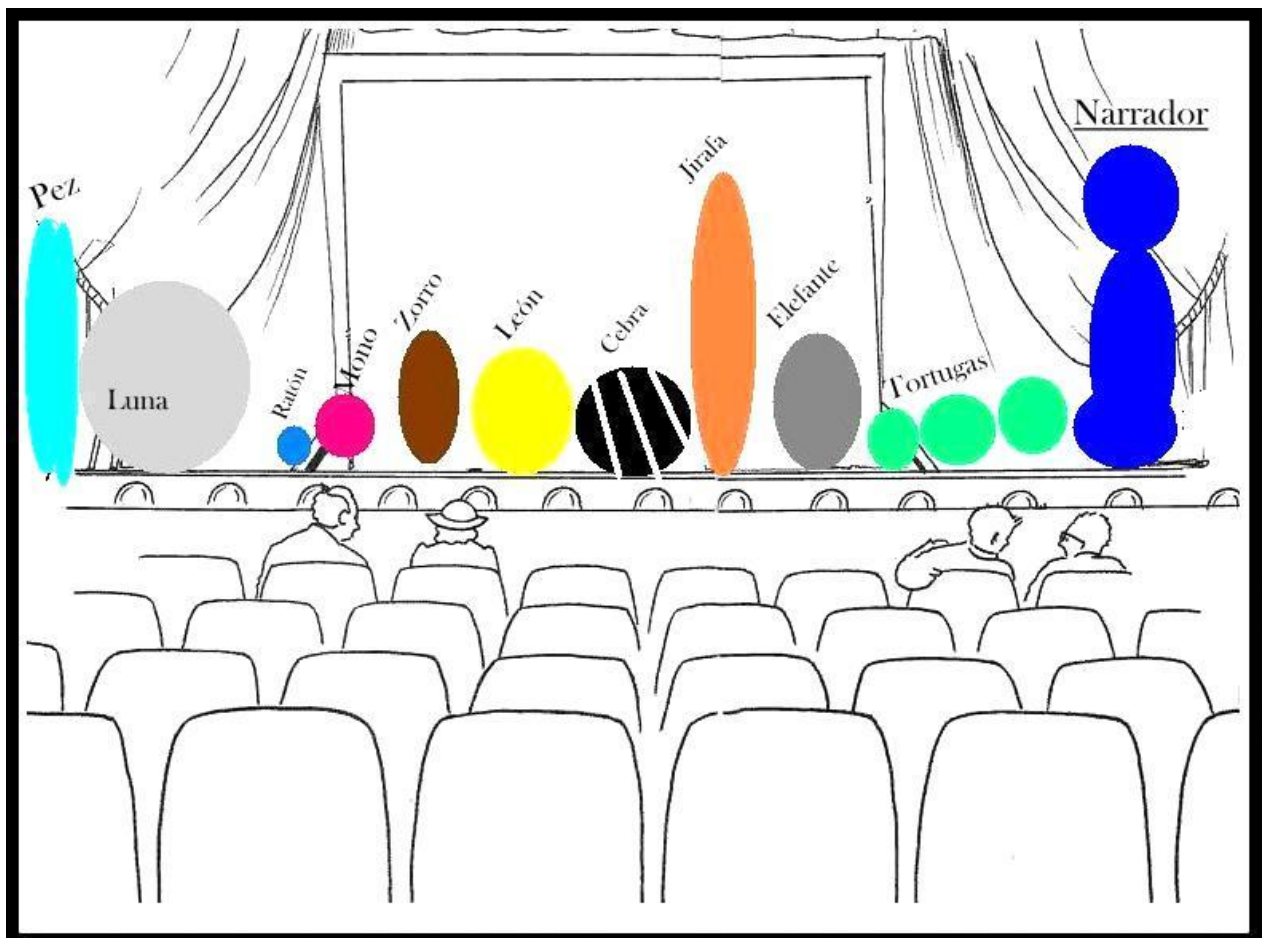
Ratón: ¡Lo tengo!, ¡lo tengo! (Y se lo comió). Está delicioso..., me sabe a queso. Tomad.

(El ratón da un cacho de luna a cada animal).

Narrador: Todos los animales pudieron saborear la luna y ¿sabéis a lo que les supo? Les supo exactamente a aquello que más le gustaba a cada uno. Aquella noche los animales durmieron muy muy juntos.

El pez, que lo había visto todo y no entendía nada, dijo:

Pez: ¡Vaya, vaya! Tanto esfuerzo para llegar a esa luna que está en el cielo. ¿Acaso no verán que aquí, en el agua, hay otra más cerca?



PERSONAJES

Narrador-maestra

Luna

Pez

3 Tortugas

Elefante

Jirafa

Cebra

León

Zorro

Mono

Ratón

Versión original: *Elmer*

Esto era una vez un rebaño de elefantes. Había elefantes jóvenes, elefantes viejos, elefantes gordos, elefantes altos y elefantes flacos. Elefantes así y asá y de cualquier otra forma, todos diferentes, pero todos felices y del mismo color... menos Elmer.

Elmer era diferente. Elmer era de colores. Elmer era amarillo. Y naranja, y rojo, y rosa, y morado, y azul, y verde, y negro y blanco. Elmer no era color elefante.

Y era Elmer el que hacía felices a los elefantes. Algunas veces Elmer jugaba con los elefantes, otras veces los elefantes jugaban con él; pero casi siempre que alguien se reía era porque Elmer había hecho algo divertido.

Una noche, Elmer no podía dormir porque se puso a pensar, y el pensamiento que estaba pensando era que estaba harto de ser diferente. ¿Quién ha oído nunca hablar de un elefante de colores? Pensó. Por eso todos se ríen cuando me ven.

Y por la mañana temprano, cuando casi nadie estaba todavía despierto del todo, Elmer se fue sin que los demás se dieran cuenta.

Caminó a través de la selva y se encontró con otros animales. Todos le decían:

- Buenos días, Elmer.

Y Elmer contestaba a cada uno:

- Buenos días.

Después de una larga caminata, Elmer encontró lo que andaba buscando: un árbol bastante alto. Un árbol lleno de frutos color elefante. Elmer agarró el tronco con la trompa y sacudió y sacudió el árbol hasta que todos los frutos cayeron al suelo. Cuando el suelo quedó cubierto de frutos, Elmer se tiró encima de ellos y se revolcó una y otra vez, de un lado y del otro, hasta que no le quedo ni rastro de amarillo, de naranja, de rojo, de rosa, de morado, de azul, de verde, de negro o de blanco. Cuando terminó de revolcarse, Elmer era igual que cualquier otro elefante.

Después de esto, Elmer emprendió el camino de vuelta a su rebaño. Se encontró de nuevo con los animales.

Esta vez le decían todos:

- Buenos días, elefante.

Y Elmer sonreía y contestaba:

- Buenos días.

Y estaba encantado de que no le reconocieran. Cuando Elmer se encontró con los otros elefantes vio que estaban todos de pie y muy quietos. Ninguno se dio cuenta de que Elmer se acercaba y se ponía en el centro del rebaño.

Al cabo de un rato, Elmer se dio cuenta de que algo raro pasaba; pero ¿qué podía ser? Miró a su alrededor. Era la misma selva de siempre, el mismo cielo luminoso de siempre, la misma nube cargada de lluvia que aparecía siempre de vez en cuando y finalmente los mismos elefantes de siempre. Elmer los miró bien. Los elefantes permanecían completamente quietos. Elmer no los había visto nunca tan serios. Cuanto más miraba a aquellos elefantes tan serios, tan silenciosos, tan quietos y tan aburridos, más ganas le entraban de reír. Por fin, no pudo aguantarse más, levantó la trompa y gritó con todas sus fuerzas: “¡¡Turúúúúú!!”.

Los elefantes saltaron por el aire de pura sorpresa y cayeron patas arriba.

- ¡Ah!, ¡uh!, ¡oh!, exclamaron, y luego vieron que Elmer se moría de risa.

- ¡Elmer! -dijeron-. ¡Seguro que es Elmer!

Y todos los elefantes empezaron a reírse como nunca se habían reído antes.

Y mientras se estaba riendo empezó a llover; la nube descargaba toda el agua que llevaba y los colores de Elmer empezaban a verse otra vez. Los elefantes se reían cada vez más al ver que la lluvia duchaba a Elmer y le devolvía sus colores naturales.

-¡Ay, Elmer! tus bromas han sido siempre divertidas, pero esta ha sido la más divertida de todas.- Dijo un viejo elefante ahogándose de la risa.

Y otro propuso: vamos a celebrar una fiesta en honor a Elmer. Todos nos pintaremos de colores y Elmer se pondrá color elefante. Y eso fue justamente lo que todos los elefantes hicieron. Cada uno se pintó como mejor le pareció y, desde entonces, una vez al año repiten esa fiesta. Si en uno de esos días especiales alguien ve a un elefante color elefante, puede estar seguro de que es Elmer.

Versión adaptada: *Elmer*

Narrador: Había una vez un rebaño de elefantes...

Elefante 1: Algunos éramos jóvenes.

Elefante 2: Otros más mayores.

Elefante 3: Unos altos.

Elefante 4: Y otros bajos.

Elefante 5: Unos flacos.

Elefante 6: Y otros gordos.

Elefante 7: Todos éramos diferentes...

Elefante 8: Pero del mismo color.

Todos: Color elefante.

Narrador: Todos... menos Elmer.

Elmer: Yo era diferente, era de colores; amarillo, naranja, rojo, rosa, morado, azul, verde, negro y blanco.

Narrador: Elmer hacía muy felices a todos los elefantes. Era muy divertido y todos se reían con él.

(Todos saltan, bailan y ríen sobre el escenario).

Narrador: Una noche Elmer no podía dormir y se puso a pensar...

Elmer: Estoy un poco harto de ser diferente. No hay elefantes de colores, por eso todos se ríen de mí cuando me ven.

Narrador: Y por la mañana temprano, cuando casi nadie estaba todavía despierto del todo, Elmer se fue sin que los demás se dieran cuenta.

(Los demás elefantes fingen dormir y roncan, elevando su brazo a modo de trompa. Después se agrupan todos en un extremo del escenario).

Tigre: Buenos días, Elmer.

Elmer: Buenos días.

León: Buenos días, Elmer.

Elmer: Buenos días.

Jirafa: Buenos días, Elmer.

Elmer: Buenos días.

Narrador: Después de una larga caminata, Elmer encontró lo que andaba buscando.

Elmer: ¡Aquí está!

Narrador: Era un árbol bastante alto. Un árbol lleno de frutos color elefante. Elmer agarró el tronco con la trompa y sacudió y sacudió el árbol hasta que todos los frutos cayeron al suelo.

Elmer: ¡Bien! Me revolcaré para que todos mis colores desaparezcan.

Narrador: Ahora Elmer era igual que cualquier otro elefante. Y después de esto, Elmer emprendió el camino de vuelta a su rebaño.

Tigre: Buenos días, elefante.

Elmer: Buenos días. (Sonreía Elmer, ahora mucho más contento).

León: Buenos días, elefante.

Elmer: Buenos días.

Jirafa: Buenos días, elefante.

Elmer: Buenos días.

Narrador: Elmer estaba encantado de que no le reconocieran, pero cuando Elmer se encontró con los otros elefantes vio que estaban todos de pie y muy quietos. Ninguno se dio cuenta de que Elmer se acercaba y se ponía en el centro del rebaño.

Elmer: Qué raro... ¿qué pasa aquí? Si está todo como siempre.

Narrador: Es la misma selva de siempre, el mismo cielo luminoso de siempre, la misma nube cargada de lluvia que aparecía siempre de vez en cuando y finalmente los mismos elefantes de siempre.

Elmer: Qué serios están todos. Están de lo más gracioso... Veremos qué pasa si grito...
¡¡Turúúúúú!!

(Los elefantes dan un salto y caen patas arriba sin parar de reír).

Todos: ¡Ah!, ¡uh!, ¡oh!

Elefante 1: ¡Elmer!

Elefante 2: ¡Seguro que es Elmer!

Elefante 3: ¡Qué divertido es!

(Y todos los elefantes empezaron a reírse como nunca se habían reído antes).

Narrador: Mientras todos reían empezó a llover; la nube descargaba toda el agua que llevaba y los colores de Elmer empezaban a verse otra vez.

(Los elefantes se reían cada vez más al ver que la lluvia duchaba a Elmer y le devolvía sus colores naturales).

Elefante 4: ¡Ay, Elmer! Tus bromas han sido siempre divertidas, pero esta ha sido la más divertida de todas.

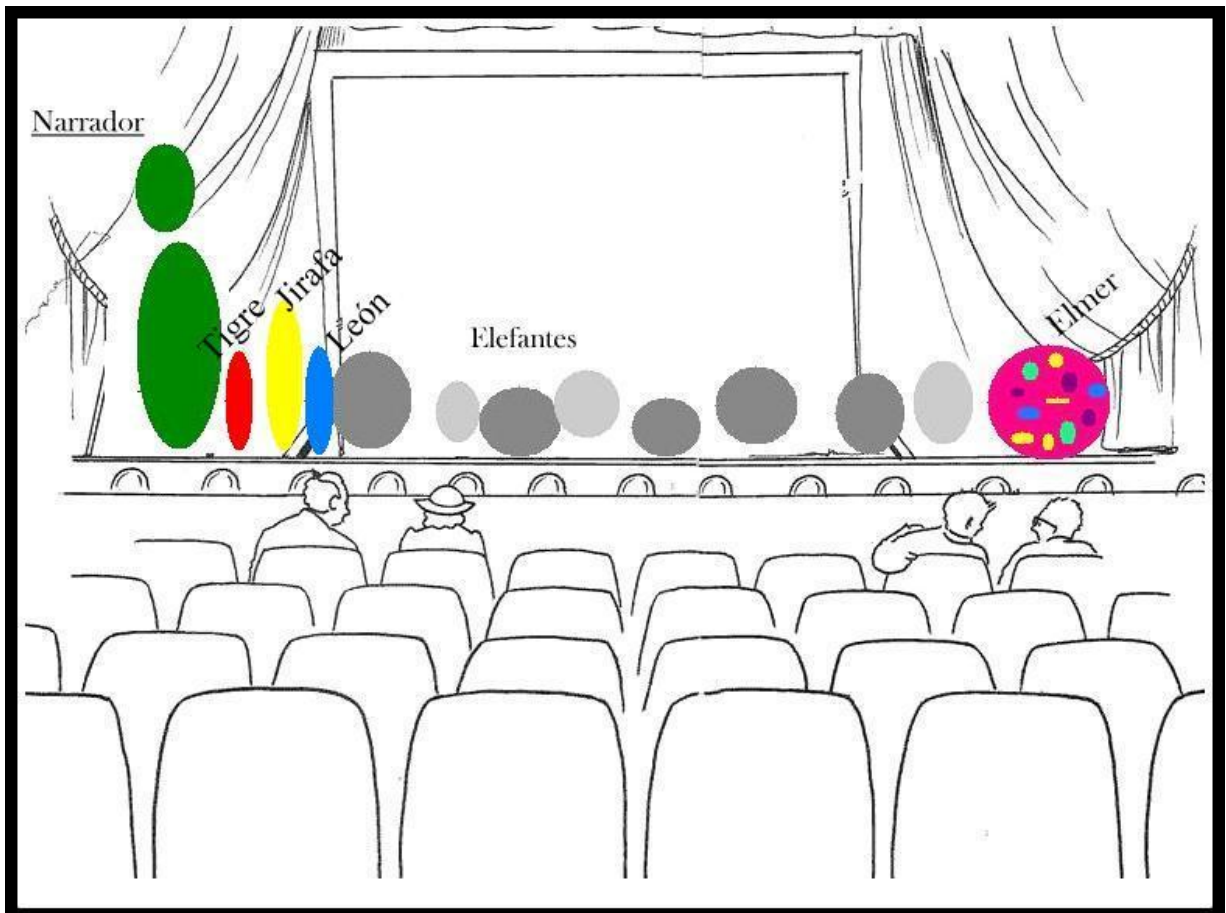
Elefante 5: Vamos a celebrar una fiesta en honor a Elmer. ¿Qué os parece?

Elefante 6: ¡Genial!

Elefante 7: Tengo una idea, todos nos pintaremos de colores y Elmer se pondrá color elefante.

Elefante 8: Esto será muy divertido.

Narrador: Y eso fue justamente lo que todos los elefantes hicieron. Cada uno se pintó como mejor le pareció y, desde entonces, una vez al año repiten esa fiesta. Si en uno de esos días especiales alguien ve a un elefante color elefante, puede estar seguro de que es Elmer.



PERSONAJES

Narrador-maestra

8 elefantes

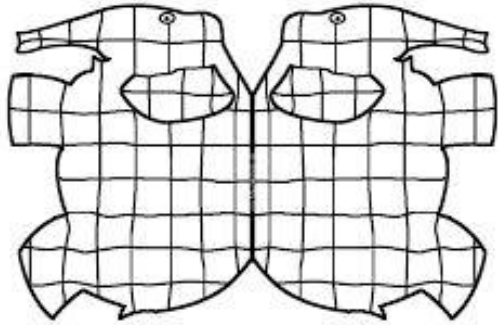
Elmer

Tigre

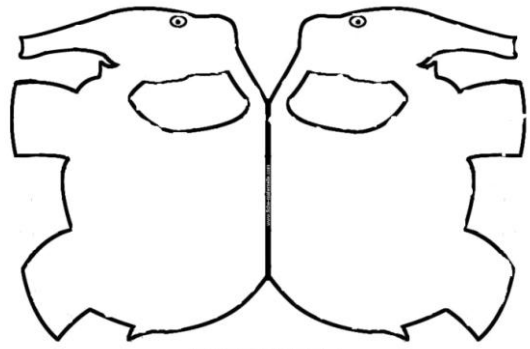
León

Jirafa

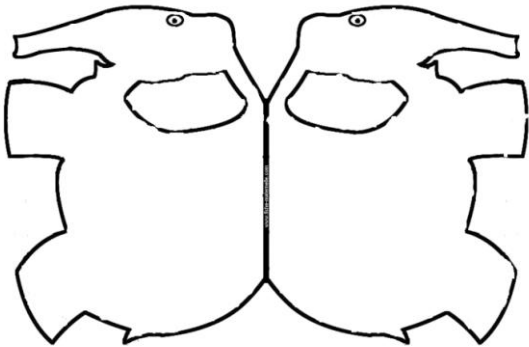
ANEXO 6



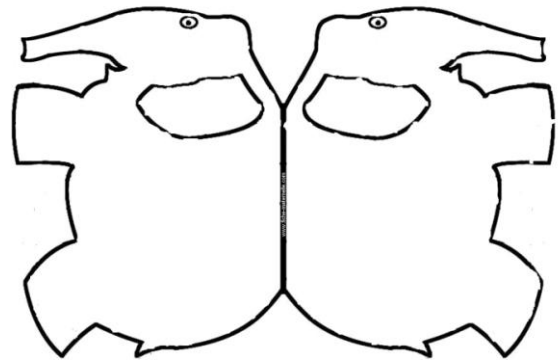
ELMER



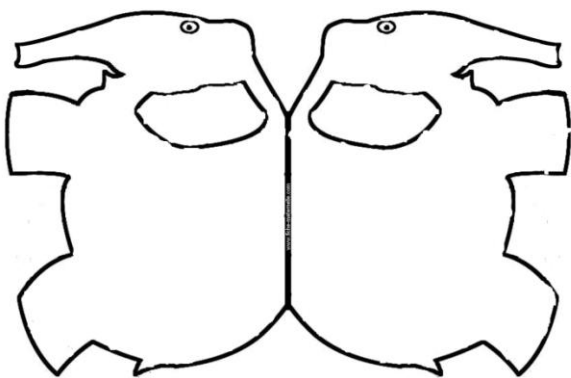
ELEFANTE 1



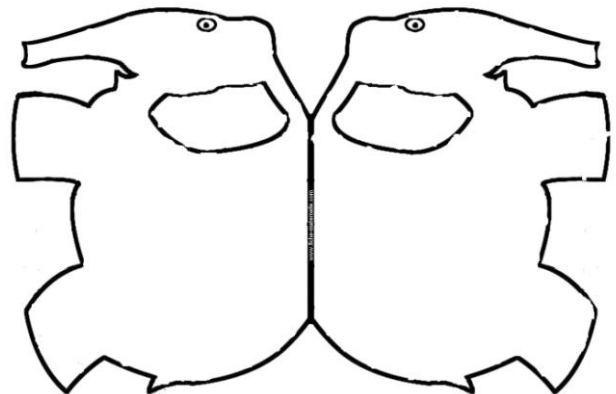
ELEFANTE 2



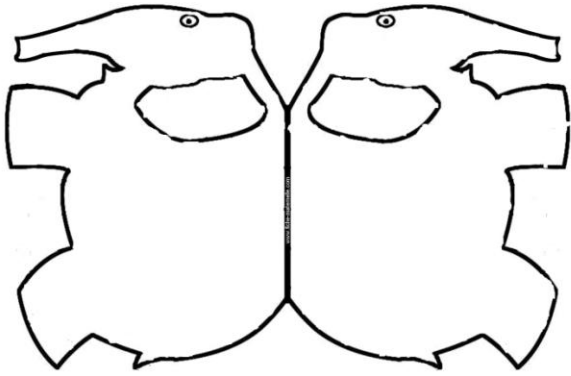
ELEFANTE 3



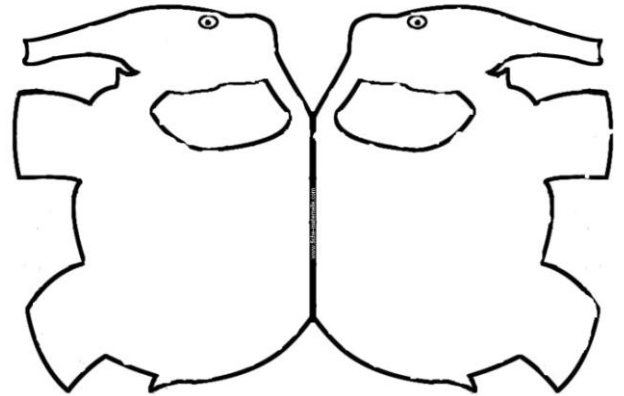
ELEFANTE 4



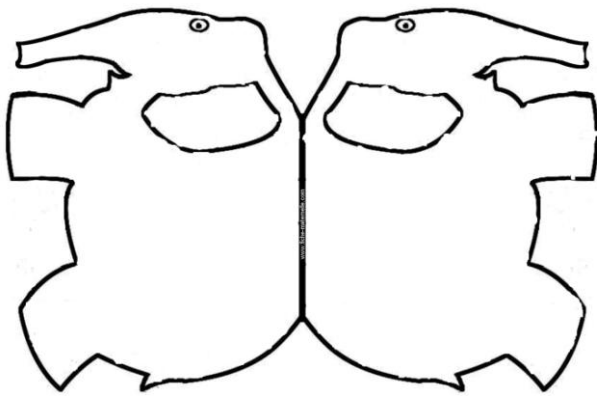
ELEFANTE 5



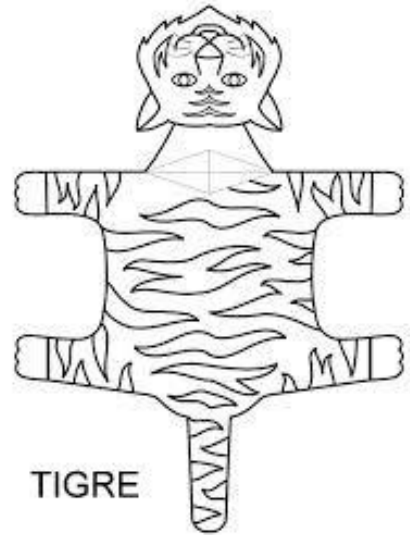
ELEFANTE 6



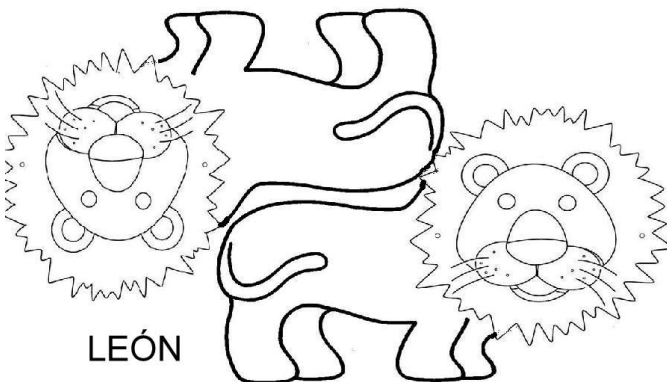
ELEFANTE 7



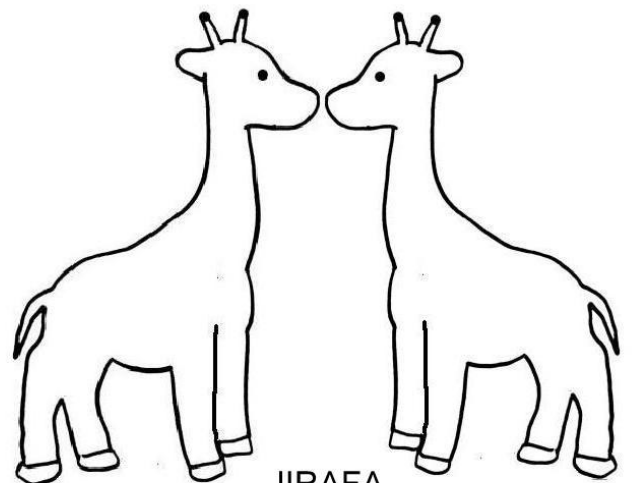
ELEFANTE 8



TIGRE

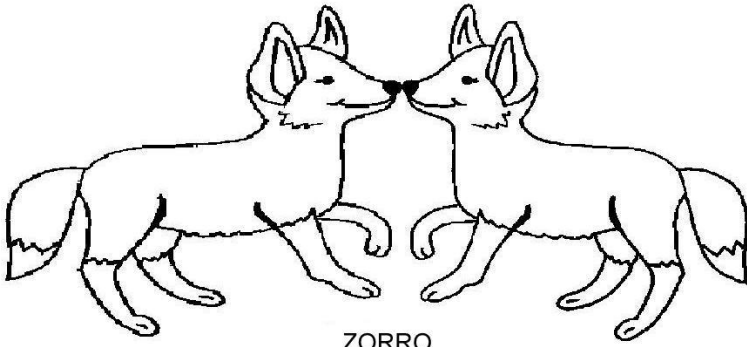


LEÓN

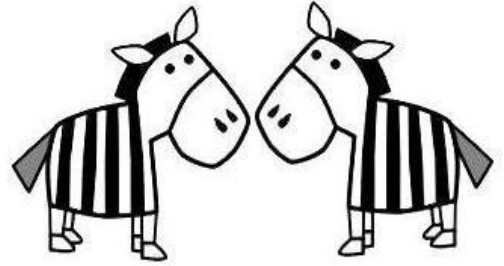


JIRAFAS

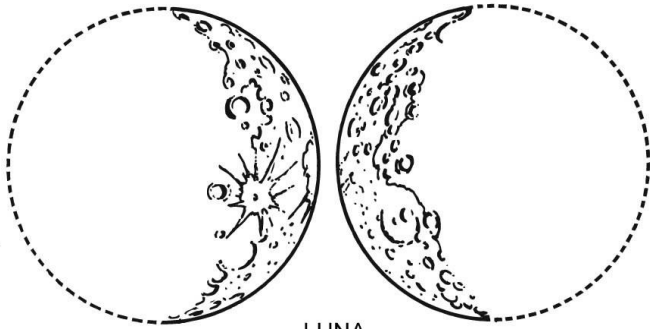
ANEXO 7



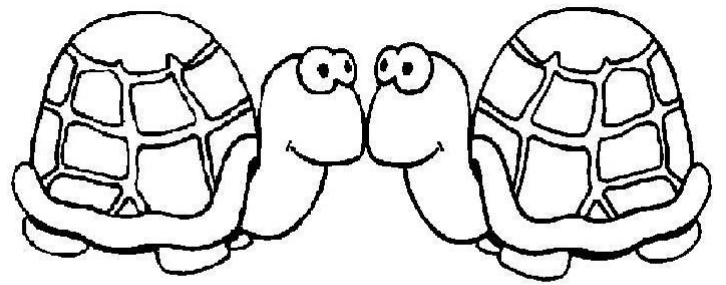
ZORRO



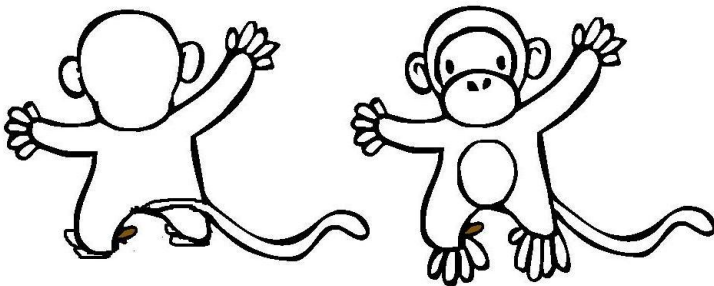
CEBRA



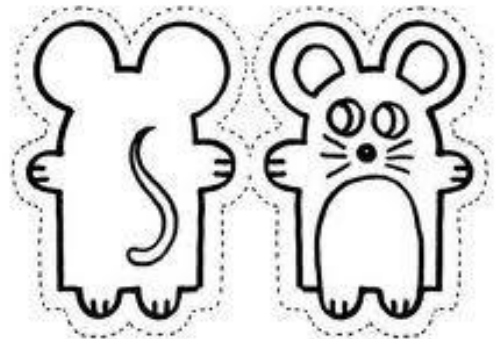
LUNA



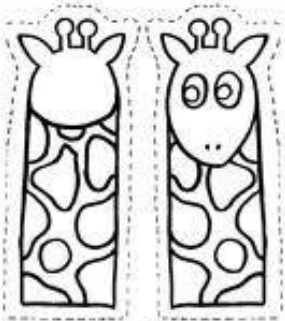
TORTUGA



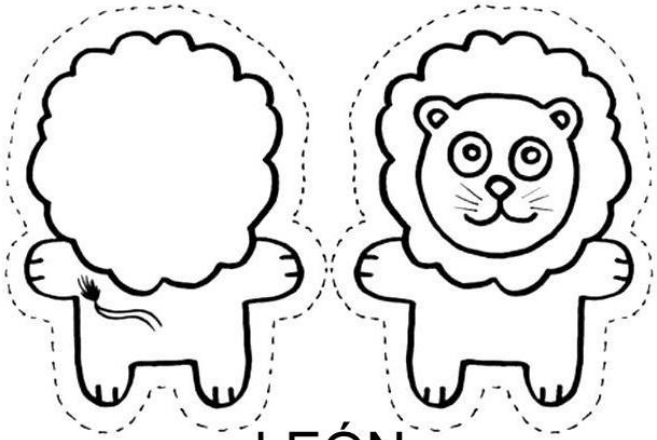
MONO



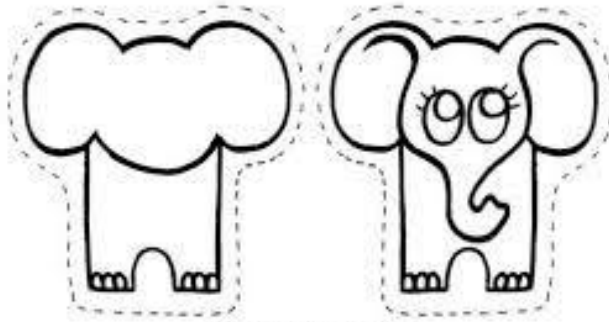
RATÓN



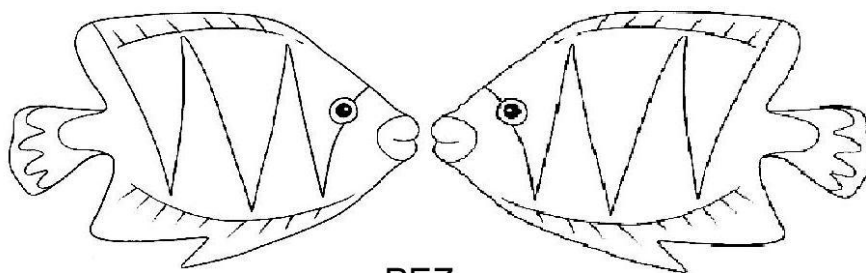
JIRAFAS



LEÓN



ELEFANTE



PEZ

ANEXO 8

A continuación, se muestran algunos ejemplos de situaciones a representar en el Teatro Foro. Está claro que no podemos tratar situaciones propias de la realidad adulta, pero sí que podremos abordar conflictos y circunstancias que afloran diariamente en las aulas. Nuestra propuesta consiste en recrear mediante el lenguaje dramático acciones cotidianas y tratar de analizar estas de forma crítica y reflexiva.

Estos son solo algunos ejemplos que pueden ser modificados según las características y necesidades del aula. Gracias a este tipo de teatro se podrán abordar distintos temas ofreciendo un sinfín de posibilidades, aunque como ya hemos señalado, se necesitan adoptar cambios para poder llevarlo a cabo en el aula de infantil.

En nuestro caso, la animadora será Tea y, en un primer momento, también hará las veces de narradora y de los personajes, pues a la vez que presenta la historia, actúa en los distintos papeles utilizando los elementos diferenciadores para que los niños identifiquen claramente las distintas intervenciones.

En una segunda representación, su función será la de narradora y animadora, apoyando la intervención de los alumnos y guiándoles en la representación. Está claro que no buscamos la memorización de los diálogos, sino que adopten la postura de un determinado personaje.

1. Nicolás y su peonza

Elemento diferenciador

Nicolás- peonza roja

Luis- pelota de fútbol

Carmen- mochila

Sofía- coche

Narrador: Había una vez un niño llamado Nicolás al que le encantaba jugar con su peonza. Mirad, es esta, esta preciosa peonza roja que le había regalado su abuela cuando cumplió cinco años. (Tea saca la peonza del maletín y se la muestra a todos los niños). Tantísimo le gustaba jugar con ella que había noches en las que incluso soñaba que podía subirse a su peonza y rodar con ella.

Un día decidió llevarla al colegio y su amigo Luis, al que le encantaba jugar al fútbol dijo...

Luis: Qué bonita, Nicolás, ¿me la dejas?

Nicolás: No, no te la dejo. (Dijo enfadado...).

Carmen, con su inseparable mochila le preguntó...

Carmen: ¿Y a mí? ¿A mí me la dejas?, por favor...

Nicolás: Tampoco.

Narrador: Y se cruzó de brazos... Pronto llegó la hora del recreo. ¡Ring, ring, ring!, sonaba el timbre.

Maestra: Muy bien chicos, es hora de coger el almuerzo y salir al patio a jugar.

Narrador: En el patio, Nicolás buscó un sitio lejos de todos sus compañeros para poder jugar solo con su peonza, pero enseguida su amiga Sofía lo vio y gritó...

Sofía: Nicolás, vamos a jugar, ¡espérame!

Nicolás: ¡Menudo rollo! -dijo muy disgustado-. Ahora me pedirá que la deje mi peonza...

Narrador: Sofía era una niña muy buena, siempre estaba riendo y le gustaba ayudar a los demás. Le encantaba jugar a los coches y siempre llevaba en su bolsillo uno negro y rojo que corría rápido como el viento, ella le llamaba Veloz.

Sofía: Hola, Nicolás, ¿qué haces?

Nicolás: Jugar con mi peonza, ¿no lo ves?

Sofía: Sí..., qué bonita es y qué bien la bailas. ¿Me dejas intentarlo?

Nicolás: No, quiero que te vayas, quiero jugar solo.

Sofía: ¿No te gusta compartir tus juguetes?

Nicolás: No, no me gusta nada.

Narrador: Sofía, muy triste, se dio la vuelta para irse a jugar con otros amigos. Decidió entonces sacar su coche favorito para echar carreras con los demás.

Nicolás vio cómo Sofía sacaba su coche veloz del bolsillo y dijo...

Nicolás: ¡Sofía, espera! ¿Me dejas tu coche?

Sofía, muy disgustada, le contestó...

Sofía: No, lo siento, pero voy a compartir mi juguete con algún niño que quiera jugar conmigo. Tú no quieres.

Narrador: Nicolás empezó a sentir mucho calor en todo su cuerpo y notaba cómo sus mejillas se ponían cada vez más y más coloradas. “Eso te pasa cuando sientes vergüenza”, le dijo un día su madre. Sofía tenía razón y él se acababa de dar cuenta.

Pero Nicolás no quiso pedirle perdón y siguió jugando solo con su peonza. A lo lejos, veía cómo Sofía y sus amigos reían y jugaban con coche veloz.

2. Clara y sus tareas

Elemento diferenciador

***Ramón-* pequeño balón de fútbol**

***Clara-* sacapuntas verde**

Narrador: Clara es una niña muy trabajadora y siempre lleva consigo un sacapuntas de color verde. Ella dice que le da suerte. Le encantan las matemáticas y aunque le cuestan un poco, siempre lo intenta y se esfuerza en hacer bien las tareas.

Un día, su amigo Ramón, al que le encanta el fútbol, le dice...

Ramón: Qué bien te está quedando ese dibujo...

Clara: Muchas gracias, Ramón. Es la casa de mi tía.

Narrador: A Clara le encanta colorear y pinta tanto que enseguida sus pinturas se quedan sin punta y tiene que usar su inseparable sacapuntas verde.

Clara está apunto de terminar la tarea cuando Ramón le dice...

Ramón: ¿Quieres hacer mi tarea?

Clara: No, Ramón, tienes que intentarlo tú, que sí que sabes.

Narrador: Ramón empieza a apretar sus puños y a sentirse muy muy enfadado.

Ramón: ¿Ah, sí? ¿No vas a hacerme la tarea? Verás...

Narrador: Clara no quiere hacerle caso, sabe que cuando se pone así de nervioso es mejor dejarle solo para que se tranquilice, así que ella sigue pintando.

De repente, siente unos fuertes pasos que se dirigen hacia ella.

Ramón: Mira lo que hago con tu dibujo, Clara.

Narrador: Ramón empieza a estropear la tarea de Clara. Hace cientos de líneas en su dibujo, está muy furioso.

Clara: Pe..., pe... pero, ¿qué haces?

Narrador: Clara no sabe qué hacer o decir. Ve cómo su precioso dibujo está todo estropeado, apenas se ve ya la casa de su tía que con tanto cariño había dibujado.

Ramón, orgulloso y contento por lo que ha hecho, regresa a su sitio y sigue pintando como si nada ha ocurrido.

Clara empieza a llorar en silencio, nadie se da cuenta. Se seca despacio sus lágrimas, una tras otra. Intenta borrar lo que ha hecho Ramón, pero es imposible.

Sabe que aquella tarea ha sido un desastre...

3. Óscar y su reloj

**Elemento
diferenciador**

Juan- pintura

Óscar- reloj

Maestro- gafas

Narrador: A Óscar le encanta su reloj, es rojo y azul, de los mismos colores de su equipo de baloncesto favorito. Aún no sabe bien las horas, pero le encanta ver cómo se mueven las agujas del reloj, tic tac, tic tac, siempre sin parar.

Un día, Juan, mientras estaba trabajando, le dijo...

Juan: Me gusta mucho tu reloj. Veo que lo cuidas mucho.

Óscar: Síííí, me encanta. Me lo regaló mi hermano.

Narrador: Siempre que llega la hora de almorzar él mira su reloj y se da cuenta de que todos los días la aguja pequeña está en el número, el 11, y la grande en el 12. Así que si algún día llega la hora y el profesor aún no ha dicho nada... Óscar corre y le dice...

Óscar: ¡Profe, profe!, es la hora de almorzar.

Maestro: Muchas gracias Óscar. Qué despiste, menos mal que tienes reloj...(le dice guiñándole un ojo).

Narrador: Pero un día, a la hora del recreo, tanto jugó Óscar, tan rápido corrió que, al volver a clase, se dio cuenta de que ya no tenía su reloj. Preocupado, lo buscó por el patio, por todos los rincones en los que había estado, pero no aparecía.

Había sido Tomás, su compañero de equipo, el que lo había encontrado jugando al fútbol y se lo había guardado en el bolsillo de su bati.

Juan: ¿Qué te pasa, Óscar? Pareces preocupado.

Óscar: He perdido mi reloj, no lo encuentro. Salí con él al recreo y ahora no sé dónde está.

Narrador: El maestro, que había escuchado la conversación, dijo:

Maestro: ¡Atención, chicos!, Óscar os tiene que contar algo.

Óscar: Sí... Todos sabéis que llevo siempre un reloj que me regaló mi hermano... Pues he salido al recreo y lo he perdido mientras jugaba. ¿Alguien lo ha visto?

Narrador: Algunos niños y niñas negaban la cabeza y otros decían que no alto y fuerte, para que Óscar los escuchase. Tomás, mientras, estaba callado, con la mano en el bolso; se mordía los labios, no sabía qué hacer.

Maestro: Bueno, Óscar, ya todos saben que has perdido tu reloj, ese que era tan especial para ti, así que si alguien lo ve, estoy seguro que enseguida va a dártelo. Ahora, vamos a ponernos a trabajar...

Narrador: Óscar muy triste se sentó en su equipo.

Juan: No te preocupes, seguro que aparecerá. (Juan le da un abrazo).

Óscar: Eso espero. (Óscar sonríe).

4. Los piratas del recreo

Elemento diferenciador

Andrés- tren

Jaime- manzana

Nerea- comba

Gloria- cuaderno

Narrador: Jaime, al que le encantan las manzanas, y su amigo Andrés, al que le gustan los trenes, estaban jugando con Nerea y su comba a piratas en la hora del recreo.

Jaime: ¡No escaparéis! (Jaime corre detrás de sus amigos).

Nerea: Voy a construir una trampa para los malvados.

Narrador: Y comienza a atar su comba alrededor de un árbol. Tantas vueltas dio y tan fuerte lo ató que, cuando tiró de ella para capturar a Andrés, la cuerda se rompió.

Nerea: Pero, ¿qué has hecho Andrés?! (Dice enfadada). La has roto... y era mi cuerda favorita.

Andrés: ¿Yo?? Si yo no he hecho nada, has sido tú que querías tenderme una trampa...

Narrador: Nerea furiosa empieza a llorar, aunque apenas le salían lagrimas.

Nerea: Se lo voy a decir a la profesora, verás.

Narrador: Nerea, con paso decidido, se acerca hasta donde está Gloria, la maestra.

Gloria: ¿Qué ocurre Nerea?

Nerea: Que Andrés ha roto mi comba. Estábamos jugando a piratas, quiso cazarme y ¡pum!, ha roto mi cuerda con el árbol.

Gloria: ¿Eso es verdad, Andrés? (Gloria le acaricia la cabeza).

Andrés: No, ha sido ella, que quería cogerme y lo ha atado al árbol. Yo no he hecho nada.

Nerea: ¡Qué mentiroso, profe!

Narrador: Y Nerea entonces comienza a llorar tirada en el suelo.

Gloria: Mira, Andrés, yo no estaba con vosotros para saber lo que ha pasado. Pero, fíjate cómo se siente Nerea de mal. Ve a sentarte allí hasta que ella esté más tranquila y podáis hablar.

Narrador: Nerea enseguida dejó de llorar y fue corriendo a buscar a Jaime.

Nerea: ¡Vamos a seguir jugando! Aunque sea sin cuerda... ¡Al abordaje!-

Jaime: Pero, ¿y Andrés?, ¿dónde está?

Narrador: Pregunta Jaime, preocupado porque hacía rato que no le veía.

Nerea: Ah, Andrés... dice que está cansado y que prefiere sentarse allí. Luego viene. ¡Vamos!

Narrador: Y Jaime y Nerea continuaron jugando a piratas hasta que el timbre sonó.

5. Los disfraces de la clase

Elemento diferenciador

Luisa- lápiz

Rodrigo- pulsera

Arancha- collar

Tiziana- reloj

Rubén- tiza

Narrador: Era lunes y, como todos los lunes, Rodrigo y todos sus amigos tenían muchas cosas que contar a sus amigos. Qué habían hecho el fin de semana, cómo lo habían pasado... Además, habían celebrado Carnaval y estaban todos deseando contar de qué se habían disfrazado.

Luisa: Muy bien chicos, ya estamos todos preparados para escuchar a los demás. Va a empezar Rodrigo a contarnos qué ha hecho el fin de semana.

Rodrigo: Este fin de semana estuve en el pueblo con mis primos y me disfracé de indio.

Narrador: Dice Rodrigo muy contento, al ver que todos sus compañeros lo estaban escuchando.

Luisa: ¡Estupendo! De indio... seguro que estabas guapísimo. Ahora le toca el turno a... Arancha. Cuéntanos, Arancha, ¿qué tal el fin de semana?

Narrador: Antes de que empiece a hablar, Rodrigo comienza a hablar con el compañero de al lado y a hacer ruido con los pies.

Arancha: Yo me disfracé de bruja.

Narrador: Dice Arancha, que parece algo molesta. Ve que Rodrigo no la escucha, se empieza a poner nerviosa y se queda callada.

Luisa: ¿Ya está, Arancha? ¿No nos quieres contar nada más?

Arancha: No (se cruza de brazos un tanto disgustada).

Luisa: Pues, Rubén, dinos, ¿qué hiciste tú?

Rubén: Me disfracé de pirata.

Narrador: Rodrigo ahora empieza a jugar con sus zapatos, da pequeños golpes en la suela y juega con sus calcetines.

Luisa: Estupendo, qué disfraz tan divertido.

Narrador: Tiziana, que está sentada al lado de Rodrigo, no puede escuchar bien a sus compañeros y, enfadada, empuja a Rodrigo para que pare de molestar. Pero él no la hace caso y sigue subiendo y bajando sus calcetines.

Rodrigo: No me empujes, déjame.

Narrador: Pero Tiziana vuelve a golpearle la pierna para que se esté callado. Así pasan toda la asamblea... Todos sus amigos han contado las aventuras del fin de semana de carnaval y, ellos dos, distraídos como estaban, no se han podido enterar de nada...

6. Noa y su bufanda de rayas

Elemento diferenciador

Ángela- gafas

Héctor- cuento

Noa- bufanda

Narrador: A Noa le han regalado una bufanda nueva. Es de rayas, como a ella le gusta. Es invierno y los días son muy fríos, así que ella está muy contenta porque puede llevarla a clase para enseñársela a sus amigos.

Héctor: ¡Hola, Noa!

Noa: ¡Hola! (responde ella más sonriente que cualquier otro día) ¿Te gusta mi bufanda? Me la ha hecho mi abuela en su pueblo.

Héctor: Es muy bonita, sí. Qué bien trabaja tu abuela... (Héctor toca la nueva bufanda).

Narrador: Justo en ese momento pasa por allí Ángela y les oye lo que están hablando.

Ángela: ¿Bufanda nueva? (pregunta con desgana).

Noa: ¡Sí! Me la regalaron justo ayer.

Ángela: Pues es muy fea. No me gusta nada y encima te la ha hecho tu abuela... ¡¡Uff, qué fea! (le dice Ángela a Noa al oído).

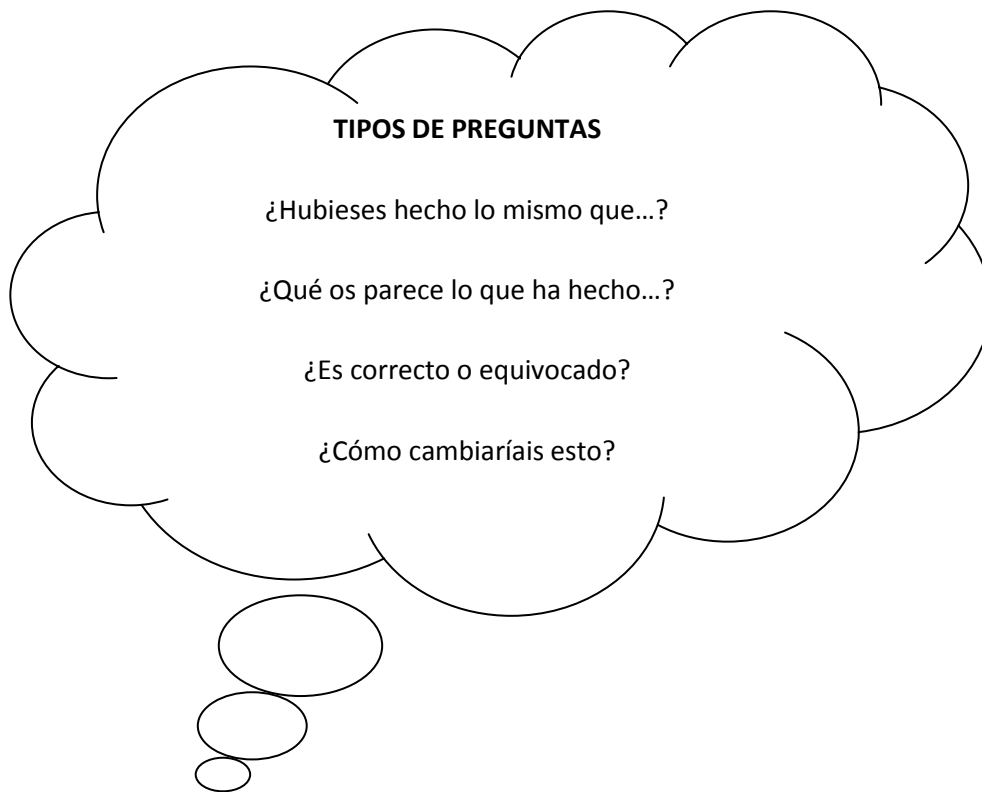
Narrador: La cara de Noa se entristece de repente y la sonrisa se le borra de la cara.

Héctor: ¿Qué te ha dicho? (pregunta curioso y preocupado por Noa).

Noa: Nada, nada importante... (Noa intenta sonreír mientras se quita rápidamente la bufanda y la esconde en su mochila).

Héctor: Eso, Noa, guárdala muy bien, no se te pierda, con lo bonita que es.

Narrador: Nadie volvió a ver la bufanda de Noa aquella mañana, ni ninguna mañana más. Los días más fríos de aquel invierno, cuando su padre quería ponérsela, ella siempre lloraba y gritaba que no quería ir con una bufanda tan tan fea. Así que, aquella suave bufanda, permaneció olvidada en el armario de Noa para siempre.



ANEXO 9

Equipo de vestuario: Tijeras, pegamento, cuerdas, témperas, cartulinas y pinceles.

Equipo de maquillaje y peluquería: Platos de cartón, papel de seda, cartulina, algodón, cartón, tapones, lana.

Equipo de atrezzo y decoración: Papel corrido, pintura de dedos, papel pinocho, celofán, purpurina, papel de periódico, cartulinas, papel de aluminio, tijeras y pegamento.

Equipo de taquilla: Además del material necesario (papeles, rotuladores, pinturas...), tendrán como referencia programas y entradas de teatro reales.

ANEXO 10

TRABAJANDO POR EQUIPOS

Durante el tercer trimestre el trabajo del aula durante las sesiones de teatro quedará organizado en los siguientes equipos.

Equipo de vestuario: Se les dará a los niños las cartulinas con las que se confeccionarán los trajes, ellos tendrán que recortarlas, pegar recortes, pintar algunas con pincel, etc. Lo realizarán a su gusto.

Equipo de maquillaje y peluquería: Dispondrán de cartulinas en las que podrán probar distintas formas de pintar a los compañeros. Formar distintas caras y distintas expresiones con material reciclado y colorearlo.

Equipo de atrezzo y decoración: En papel corrido deberán dibujar y colorear distintos paisajes. Cada grupo elaborará un mural y luego se unirán. Tea les propondrá la temática y ellos a partir de ahí improvisan.

Equipo de taquilla: En él, los niños deberán realizar su entrada y un programa para cada obra.² Tendremos la posibilidad de darles una plantilla o que sean ellos los que lo elaboren teniendo como referencia las que manejan.


² Lo que está escrito en gris en las imágenes es lo que tendrán que escribir los niños.



La clase de los koalas

¡Queridas familias! os invitamos a ver el día 20
 de junio a las 5 en el teatro dos obras
 estupendas:
¿A qué sabe la luna? y Elmer

20 DE JUNIO



DIBUJO DE LA OBRA

NOMBRE DE LA OBRA DE TEATRO

REPARTO

NARRADORA

ELMER

ELEFANTE 1

ELEFANTE 2

ELEFANTE 3

ELEFANTE 4

ELEFANTE 5

ELEFANTE 6

ELEFANTE 7

ELEFANTE 8

JIRAFÁ

TIGRE

LEÓN

FICHA TÉCNICA


ATREZZO

VESTUARIO

MAQUILLAJE Y PELUQUERÍA

GUIÓN Y DIRECCIÓN

20 DE JUNIO



DIBUJO DE LA OBRA

NOMBRE DE LA OBRA DE TEATRO

REPARTO

NARRADOR

LUNA

PEZ

TORTUGA 1

TORTUGA 2

TORTUGA 3

ELEFANTE

LEÓN

RATÓN

MONO

JIRAFÁ

ZORRO

CEBRA

FICHA TÉCNICA

ATREZZO

VESTUARIO

MAQUILLAJE Y PELUQUERÍA

GUIÓN Y DIRECCIÓN

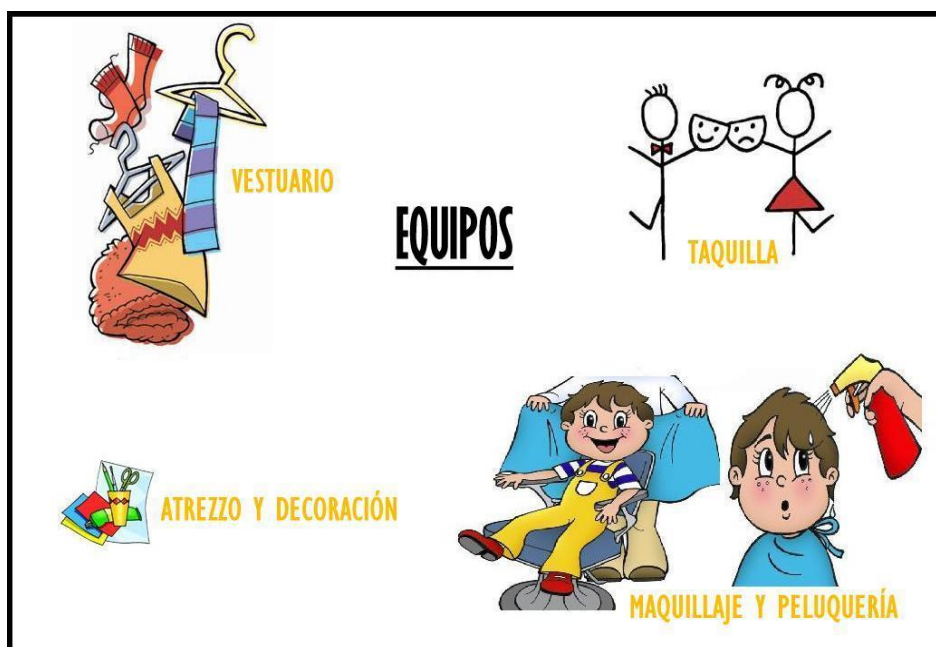
Rincón del escenario: Estará junto a un espejo en el que los niños podrán ensayar distintas expresiones los días en los que hemos planificado ensayar las obras.

¿Cómo nos organizamos?

En cada una de las sesiones habrá un total de seis niños trabajando en cada equipo, tres de ellos del grupo de la obra de *Elmer* y los otros tres del equipo de *¿A qué sabe la luna?*

Por lo tanto, aunque los seis estén trabajando al mismo tiempo en un mismo equipo, cada uno realizará la tarea que le corresponde.

Contaremos con el siguiente mural de rotación en el que los niños, con sus nombres, podrán ver en qué equipo tienen que trabajar en cada sesión.



ANEXO 11

MODELO DE VALORACIÓN

..... TRIMESTRE

NOMBRE DEL ALUMNO/A:

SESIÓN NÚMERO..... (dd/mm)

Observaciones en cuanto a:

- **Participación individual:**

- **Participación grupal:**

- **Habilidades técnico-expresivas:**

Ha disfrutado cuando:

Se esfuerza por:

Aún tiene que conseguir: