



Temas: Educación artística y creatividad

Patrice BALDWIN

El arte dramático aplicado a la educación

Aprendizaje real en mundos imaginarios

Traducido por

Elena Gómez Gómez-Martinho



Ediciones Morata, S. L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920

C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID

morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Nota editorial

En Ediciones Morata estamos comprometidos con la innovación y tenemos el compromiso de ofrecer cada vez mayor número de títulos de nuestro catálogo en formato digital.

Consideramos fundamental ofrecerle un producto de calidad y que su experiencia de lectura sea agradable así como que el proceso de compra sea sencillo.

Una vez pulse al enlace que acompaña este correo, podrá descargar el libro en todos los dispositivos que desee, imprimirlo y usarlo sin ningún tipo de limitación. Confiamos en que de esta manera disfrutará del contenido tanto como nosotros durante su preparación.

Por eso le pedimos que sea responsable, somos una editorial independiente que lleva desde 1920 en el sector y busca poder continuar su tarea en un futuro. Para ello dependemos de que gente como usted respete nuestros contenidos y haga un buen uso de los mismos.

Bienvenido a nuestro universo digital, ¡ayúdenos a construirlo juntos!

Si quiere hacernos alguna sugerencia o comentario, estaremos encantados de atenderle en comercial@edmorata.es o por teléfono en el 91 4480926

Título original de la obra:
With Drama in Mind

© Patrice Baldwin 2012. This translation is published by arrangement with Bloomsbury Publishing Plc.

Ilustraciones © Kerry Ingham y Terry McKenna 2004

Esta obra ha recibido una ayuda a la edición del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



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

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores pero, no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2014)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es - morata@edmorata.es

Derechos reservados
Depósito Legal: M-17.600-2014
ISBN: 978-84-7112-726-6
E-ISBN: 978-84-7112-802-7

Compuesto por: Sagrario Gallego Simón
Diseño y fotografía de la cubierta: Mar del Rey Gómez-Morata

“Cuando examino mis métodos de pensamiento, llego a la conclusión de que el don de la fantasía ha significado más para mí que mi facilidad para absorber el conocimiento positivo”.

“La imaginación es más importante que el conocimiento. El conocimiento es limitado. La imaginación engloba al mundo”.

“Lo único que interfiere con mi aprendizaje es mi educación”.

Albert EINSTEIN

Agradecimientos del autor

Gracias a:

Norfolk County Council por concederme y confiarme el puesto de asesora que me ha permitido promover enfoques innovadores para la mejora de las escuelas a través del arte dramático y desarrollar la práctica del arte dramático como pedagogía. Gracias a ellos también por ayudarme a trabajar fuera de Norfolk, a través del Reino Unido y a escala global, para extender mi propia práctica y conocimiento del arte dramático.

National Drama, la principal asociación de la asignatura en el Reino Unido a través de la cual he podido conocer y trabajar con numerosos profesores de arte dramático de lo más inspiradores y creativos, algunos de los cuales se han convertido en grandes amigos. Constituyen una voz y una red importante para el arte dramático y para los profesores de esta materia.

IDEA, *International Drama Theatre and Education Association*, cuyos dedicados miembros me han ayudado a darme cuenta de que el mundo es un pañuelo y de que la comunidad internacional de arte dramático tiene mucho en común de una punta a otra del mundo. IDEA me ha permitido conocer, trabajar con y aprender de muchos profesionales e investigadores internacionales del arte dramático extraordinarios.

Xan JOHNSON, (de la Universidad de Utah), por ser tan generoso a la hora de compartir conmigo sus conocimientos de investigación neurocientífica, muy importantes para el arte dramático.

Gracias a Dorothy HEATHCOTE, cuyo trabajo con el arte dramático aplicado a toda la clase y profesor interpretando un papel me ha servido de inspiración desde los principios de mi carrera profesional. Dorothy murió en octubre de 2011, pero su enseñanza del arte dramático perdura y continúa evolucionando en manos de otros.

Contenido

Portada

Portadilla

Créditos

Dedicatoria

Agradecimientos

Contenido

Prólogo

Introducción

Cómo usar este libro

Primera Parte: El arte dramático aplicado a la educación

El arte dramático en los colegios

El arte dramático y el cerebro

El juego dramático y el arte en mundos reales, imaginarios y virtuales

El arte dramático y las inteligencias

El arte dramático y el pensamiento

El arte dramático, la creatividad y la imaginación

El arte dramático, el intercambio de ideas y el diálogo

Segunda Parte: Estructurando la experiencia dramática

El contrato dramático

Estrategias dramáticas: elección y uso

Las estrategias dramáticas

El profesor interpretando un papel

Imagen fija e imagen congelada

Manto del experto

La silla vacía

Mural del personaje

Callejón de la conciencia

Chequeo de pensamientos

Escuchas

Rumores

Rol colectivo o voz colectiva

La improvisación

Creación de piezas dramáticas en grupos pequeños

Teatro fórum

El profesor como cuentacuentos y creador de historias

El ritual

Otras estrategias dramáticas

Tercera Parte: Las unidades dramáticas

Cómo usar estas unidades dramáticas

Unidad 1 — **El Sr. Érase una vez (Edad: 5-7)**

Unidad 2 — **La guerra y los guisantes (Edad: 5-11)**

Unidad 3 — **El molino de algodón victoriano (Edad: 7-11)**

Unidad 4 — **Acoso escolar (Edad: 10-13)**

Unidad 5 — **Crear una cultura y comunidad imaginarias (Edad: 9-13)**

Unidad 6 — **El discurso del Jefe Seattle (Edad:10-13)**

Unidad 7 — **La ciudad (Edad: 9-14)**

Cuarta Parte: Fichas de actividades para fotocopiar

Cómo usar las hojas de actividades

Hoja de actividades 1 **Sentidos**

Hoja de actividades 2a **Rumores**

Hoja de actividades 2b **Rumores**

Hoja de actividades 3 **Planes**

Hoja de actividades 4 **Pensamientos**

Hoja de actividades 5a **Callejón de la conciencia**

Hoja de actividades 5b **Callejón de la conciencia**

Hoja de actividades 5c **Pensamientos colectivos**

Hoja de actividades 6 **Interrogatorio/silla vacía**

Hoja de actividades 7a **El molino de algodón victoriano**

Hoja de actividades 7b **El molino de algodón victoriano**

Hoja de actividades 8a **Mural del personaje**

Hoja de actividades 8b **Mural del personaje**

Hoja de actividades 8c **Mural del personaje**

Hoja de actividades 8d **Mural del personaje**

Hoja de actividades 9 **Imágenes contrastantes**

Hoja de actividades 10 **Storyboard**

Hoja de actividades 11a **Discurso del Jefe Seattle**

Hoja de actividades 11b **Discurso del Jefe Seattle**

Hoja de actividades 12 **Estatuas**

Bibliografía

Lectura adicional

Contraportada

Prólogo

Cuando se publicó la primera edición de este libro resultó emocionante y rompedora, y de gran valor para profesores tuvieran o no experiencia. Esta práctica e inspiradora nueva edición recoge grandes experiencias y conocimientos para crear una guía accesible y actualizada sobre la enseñanza del arte dramático en la Educación Primaria y en los años que la siguen. Patrice BALDWIN ha trabajado como profesora, directora y consultora, y es extraordinariamente generosa en su manera de analizar y compartir las lecciones que ha aprendido a través de su propia experiencia enseñando arte dramático.

La segunda edición ha tenido muy buena acogida. Patrice ha extendido la variedad y profundidad de las unidades dramáticas, y actualizado la bibliografía, reflejando cambios en políticas y nuevas iniciativas que afectan al potencial educativo del arte dramático y que comparten la misma base con principios y teorías pedagógicas sobre la mejor manera de enseñar y aprender.

Este libro es un texto conocido entre los docentes, tanto a nivel nacional como internacional, la propia Patrice es ya una visitante frecuente de clases de arte dramático por todo el mundo. Desde la primera edición, ha desarrollado el método Arte Dramático para fomentar el aprendizaje y la creatividad con gran éxito mundial. Esto ha impulsado a cientos de profesores a enseñar arte dramático e investigar cómo influye positivamente en el desarrollo académico. La experiencia y el conocimiento adquirido por la autora enriquece la segunda edición. Además, el libro recuerda la necesidad de incluir el arte dramático en la educación, en un momento en el que las artes y las humanidades corren el peligro de ocupar un segundo plano en el currículum.

En cada uno de los capítulos de la primera parte del libro, Patrice explica al detalle las teorías y prácticas más importantes, que comienzan a aplicarse en los centros de Educación Primaria. Entre ellas se incluye la asamblea, la filosofía infantil, la creatividad y la teoría de las inteligencias múltiples. La autora demuestra que el arte dramático puede ser un medio práctico para reforzar y llevar a cabo nuevas iniciativas e ideas, a su vez que se verá fortalecido cuando se conozcan los avances curriculares y pedagógicos más

allá del campo del arte dramático educativo.

Concretamente, Patrice resalta nuevos hallazgos importantes sobre cómo funciona el cerebro humano, interactuando con el entorno que lo rodea, y sobre cómo utilizar esta investigación para mejorar la calidad del trabajo con niños, tanto en arte dramático como en otras asignaturas. Desde mi experiencia, considero que es el primer libro en hacer un uso tan detallado y práctico de estos nuevos conocimientos y técnicas pedagógicas en potencia. La segunda edición nos pone al día con los más recientes y relevantes descubrimientos y hallazgos en neurociencia, que continúan reforzando la teoría de que el arte dramático constituye una herramienta educativa esencial, en concordancia con el funcionamiento cerebral, pero conectado también a las emociones y a los mundos con los que sueñan los niños.

Hay mucho que aprender de este libro. La autora ha llevado a cabo una minuciosa y rigurosa elección de las teorías y conocimientos sobre el aprendizaje humano para apoyar consejos fundamentados y prácticos sobre cómo planear, gestionar y enseñar arte dramático con éxito. Patrice es realista respecto a los retos y preocupaciones a los que se enfrentan muchos profesores sin experiencia a la hora de comenzar el trabajo dramático, para quienes este libro servirá de gran apoyo y ayuda. Gracias a las múltiples referencias a documentos de orientación e investigaciones, los profesores pueden desarrollar sus experiencias en la enseñanza del arte dramático con la seguridad de que están proporcionando a sus alumnos una estrategia pedagógica y unos contextos educativos adecuados y eficaces.

Estamos viviendo un momento inestable e indudablemente más difícil que en el año 2004, cuando se publicó la primera edición del libro, y la voz de Gradgrind de la novela "*Tiempos difíciles*" de DICKENS hace eco en los círculos políticos.

Sin embargo, este libro es, esencialmente, un argumento convincente de la necesidad de ir más allá de los conceptos básicos, tanto desde el punto de vista de las habilidades y conocimientos contemplados en el currículum, como del de los métodos educativos. Lo que la autora propone es una versión más sutil y holística del aprendizaje humano basada en los fundamentos del éxito auténtico y el crecimiento personal.

Patrice considera el arte dramático, al igual que otros proyectos que trata, como un medio para liberar el potencial de cada profesor y aprendiz a menudo desconocido. Demuestra cómo el arte dramático construye un sentimiento de grupo a la clase y estimula a los niños a aprovechar las

habilidades de los demás en su camino hacia el aprendizaje y al éxito. Los profesores de arte dramático experimentados acogerán este planteamiento mientras aprenden sobre cómo les afectan las investigaciones, proyectos y ejemplos pedagógicos que se citan en el libro. Los profesores no especializados, a los que les interese la asamblea o la filosofía infantil, o la importancia de la teoría de las inteligencias múltiples, descubrirán que el arte dramático es una vía valiosa para alcanzar sus propios ideales de un plan de estudios más amplio y humano que no ignora la vitalidad de la capacidad imaginativa y cognitiva de sus alumnos.

Asimismo, este libro proporciona un conjunto de técnicas y estrategias dramáticas esenciales que se pueden aplicar a una amplia gama de ejercicios educativos relacionados con el arte dramático. Incluye un asesoramiento fiable y fundamentado sobre la planificación y la gestión del arte dramático, que será bien recibido por muchos profesionales no experimentados. En la Cuarta Parte, Patrice ofrece una serie de estrategias de trabajo estimulantes que contienen anotaciones precisas para guiar al profesor. La segunda edición cuenta con nuevas estrategias que yo, personalmente, ¡estoy deseando probar! Patrice muestra un enorme talento para proponer ideas que apoyan una estructura, a la vez que permite que los niños y profesores encuentren su propio camino y motivación en el trabajo.

Estas nuevas estrategias se conectan directamente con las ideas y teorías presentadas en la Primera Parte del libro, de forma que se establece una clara muestra de “teoría a través de la práctica”. Estas estrategias también demuestran la habilidad de Patrice para seleccionar y desarrollar recursos apropiados e imaginativos para los alumnos. Logra diseñar estrategias creativas, imaginativas y razonadas, accesibles para profesores que carecen de tiempo. La autora dirige al lector detenidamente a través de posibles dificultades que pueden surgir e indica con claridad el potencial educativo del arte dramático en cada una de sus etapas.

Una vez más, Patrice me ha inspirado y emocionado con su calidez e ilusión por el arte dramático. Se esfuerza por hacernos entender el lugar que ocupa el arte dramático en el plan de estudios y el papel que puede desempeñar en el desarrollo de una amplia variedad de habilidades cognitivas e imaginativas. Sus entusiastas consejos le ayudarán a dar vida al arte dramático en su clase.

Jonothan NEELANDS
Catedrático de arte dramático y educación teatral

Catedrático *WBS* de educación creativa
Lead Academic RSC/Warwick Teaching Shakespeare
Universidad de Warwick

Introducción

“La neurociencia en particular ha empezado a desentrañar las complejas formas que tienen ciertos tipos de experiencias artísticas para influir en el desarrollo cognitivo; esta investigación tendrá una implicación importante en el área de la educación, como por ejemplo para ayudar a que los estudiantes obtengan el mayor beneficio posible de las experiencias artísticas... Al mismo tiempo, debido a la reducción de presupuestos y a la mayor importancia que se le da a la evaluación, la enseñanza de las artes en los colegios está disminuyendo... Así las tareas y herramientas (artes) que más inspiran a los alumnos les son cada vez menos accesibles”.

Comité del Presidente para las artes y humanidades (2011).

«Todo el mundo es un escenario,
Y todos, hombres y mujeres, son meros actores.
Todos tienen sus entradas y salidas,
Y cada hombre en su vida representa muchos papeles».

William SHAKESPEARE, *A vuestro gusto*, 2º acto, escena 7.

El *Times Educational* describió la primera edición de este libro en 2004 como “rompedora”. Ésta pretendía, al igual que ahora, hacer llegar a profesores, estudiantes y profesionales del arte dramático educativo, las importantes teorías educativas y descubrimientos neurocientíficos recientes que arrojan luz sobre la importancia del juego y arte dramático como una forma de aprendizaje.

Esta segunda edición contribuye a revelar más avances científicos y pruebas convincentes que destaquen la continua necesidad de que los niños (y adultos también) aprendan en un ambiente social colaborativo, como el que se crea cuando toda la clase se implica en una actividad dramática. Educando contribuimos al desarrollo de los estudiantes, pero también de las personas, y la manera en la que enseñamos afectará al modo en el que el cerebro evoluciona y a las actitudes que adoptan los niños en el aprendizaje y en la vida en general (para bien o para mal), lo cual tendrá un efecto en su desarrollo como ciudadanos del futuro.

Pertenezcan a una cultura u otra, todos los niños pequeños tienen la capacidad de imaginar. Crean mundos imaginarios estimulados por vivencias que pueden ser reales o no y, si tienen suerte, encontrarán a adultos dispuestos a unirse a sus juegos. Éstos pueden ser padres, cuidadores, amigos o profesores y asistentes de aula. Sus motivos para jugar a “hacer

que son otra cosa” con los niños pueden variar, y pueden basarse en el entendimiento de que desde los atractivos mundos imaginarios se puede enseñar de manera simbólica, memorable y alegre. Los profesores que utilizan el arte dramático en la enseñanza llevan este concepto un paso más allá. Se proponen crear mundos imaginarios con los niños, que pueden resultar complejos y sostenibles, en los que se adentran clases enteras de alumnos guiados por su profesor. Dentro de estos mundos compartidos, la agenda de juegos de los niños y la agenda educativa de los docentes se sintetizan en la práctica. Los profesores con experiencia que además conocen cómo funciona el arte dramático, pueden hacer de las experiencias imaginarias, además de un reto cognitivo e irresistible, una vívida y potente creación estética.

Fue de los orígenes del juego dramático de donde surgió y floreció el arte dramático educativo, concretamente en los años 60 y 70, a medida que los profesores descubrían el potencial educativo de crear y adentrarse en fantasías con toda la clase. Dorothy HEATHCOTE (a la que fue concedida la Orden del Imperio Británico en junio de 2011 por sus servicios a la educación, y que falleció el 8 de octubre de ese mismo año) fue una pionera del uso del arte dramático en la educación como medio de aprendizaje. Dorothy creaba auténticos mundos dramáticos implicando a toda la clase, despertando el interés de sus alumnos con su planteamiento de resolver problemas. Dorothy valoraba el trabajo de sus alumnos, ofreciéndoles importantes responsabilidades imaginarias para resolver problemas auténticos. Al sentirse valorados y respetados, los niños aceptaban el reto. Trabajar así fue, y aún sigue siendo, estimulante, motivador, agradable y muy significativo, ya que une el aprendizaje fácil de recordar con el compromiso emocional y eleva la autoestima. La enseñanza de Dorothy estaba adelantada con respecto a su época. Su “arte dramático procesal”, “arte dramático para el aprendizaje” y el “manto del experto” perduran y continúan siendo desarrollados por profesionales del arte dramático de todo el mundo. Existen varios vídeos en Internet de Dorothy enseñando a niños y profesores. Por ejemplo: la temprana grabación de *Three Looms Waiting* y, más recientemente, *Becoming a Teacher. Employing Drama into the Classroom*. En nuestra página web de apoyo encontrarán los links a estos vídeos en YouTube.

En los años 60 y 70, el arte dramático se convirtió, para algunos profesores, en un método de enseñanza que abarcaba todo el plan de estudios. Por ejemplo, en historia, el arte dramático se usaba para que los niños

empatizaran con personajes del pasado a través de la representación de papeles, obteniendo así un mayor conocimiento de los diferentes puntos de vista y hechos históricos, dándoles vida y explorándolos de forma activa “como si” estuviesen viviendo ese momento. A menudo, el trabajo del arte dramático en la educación estaba basado en las asignaturas. La clase podía convertirse en una empresa de expertos (antropólogos, botánicos, geólogos, arqueólogos y demás) que se disponían a hacer un viaje imaginario a una isla inexplorada, y mediante un continuado trabajo dramático, mantendrían un diario de a bordo (lengua), harían gráficos del viaje (matemáticas), cartografiarían la isla (geografía). Todo el tiempo se dedicarían a resolver problemas juntos, posiblemente creando un asentamiento imaginario, haciendo frente a peligros imaginarios juntos, descifrando reliquias imaginarias (necesitarán de una investigación real), pensando y resolviendo problemas en equipo y construyendo una historia. La enseñanza y el aprendizaje fluían en un mar de ideas aportadas por los alumnos, donde el papel del profesor era el de llevar el timón. El arte dramático pertenecía al profesor y a los alumnos, y juntos decidían la dirección que iban a tomar.

En Inglaterra, este concepto de unidad de clase practicando arte dramático entró en declive al introducirse el currículum reglamentario en 1988. Éste dio paso a una enseñanza más segmentada por las asignaturas y a unos requisitos de contenido para edades concretas. La enseñanza pronto se centró en el contenido en vez de en el alumno. Cada vez resultaba más difícil enseñar fluyendo a través de las distintas asignaturas curriculares, a medida que la planificación rigurosa se convirtió en una prioridad y que las cruciales evaluaciones e inspecciones supervisaban que se enseñaba todo el currículum. La enseñanza transversal disminuyó. Las estrategias británicas se centraron en la alfabetización y la aritmética (y la ciencia inicialmente), a expensas de las artes y humanidades. Sin embargo, algunos profesores (cuando los directores se lo permitían) continuaron aplicando el arte dramático a la educación de manera exitosa en la enseñanza del recientemente prescrito currículum y a través de las estrategias establecidas. A pesar de ello, el arte dramático y sobre todo el modo en el que se aplicaba a toda la clase, entraron en declive y pasaron a asociarse con la enseñanza de los años 60 y primeros de los 70, que estaba siendo erradicada.

No obstante, el arte dramático no desapareció de la educación. Algunos profesores lo consideraban aún más necesario para dar vida al nuevo plan de estudios. Pasó un tiempo y el arte dramático comenzó a emerger de

nuevo o a encontrar sincronía con iniciativas y movimientos educativos nuevos, como la filosofía infantil, la asamblea, el aprendizaje acelerado y áreas del currículum como la educación personal social y sanitaria y, más adelante, la ciudadanía.

La metacognición (pensar sobre el pensamiento) se convirtió en el pilar básico y enseñar a pensar en un objetivo fundamental a finales de los años 90. Los profesionales del arte dramático reconocieron que el estímulo, desarrollo y transmisión del pensamiento siempre han estado en el corazón del proceso dramático. Una mayor comprensión de cómo enseñar a pensar ha aclarado la práctica del arte dramático procesal y algunos profesores a los que les atraían las técnicas de pensar comenzaron a interesarse por el arte dramático. La investigación era una de estas técnicas y para muchos el arte dramático para la investigación se convirtió en sinónimo del manto del experto, que volvió a aparecer como una estrategia de investigación en el currículum. Gran parte de los profesionales del arte dramático opinará que el manto es una parte del arte dramático. Algunos de los profesores que enseñaban a pensar se interesaron por el arte dramático, pues ya tenía una red y metodología clara, fácil de comunicar y establecida, que apoyaba sus enseñanzas.

El arte dramático educativo echó nuevas raíces y adquirió nuevos nombres para encajar con las directrices educativas como, por ejemplo, el “arte dramático procesal”, el “arte dramático de investigación”, el “arte dramático temático”, el “arte dramático contextual” y más adelante la “investigación dramática”. El arte dramático, al igual que hace un camaleón, ha ido cambiando (casi camuflándose) y adaptándose al creciente interés por el aprendizaje basado en las habilidades (como por ejemplo, el pensamiento).

Hace algunos años, asistí a una conferencia en la que un experimentado y renombrado profesional del arte dramático estaba dando un discurso sobre enseñar y aprender a un público interesado en enseñar a pensar. Me di cuenta de que la metodología que describía y ejemplificaba era la del arte dramático educativo y a pesar de ello, curiosamente, no utilizó en ningún momento el término “arte dramático”. Cuando concluyó su discurso le expresé lo mucho que me alegraba que promoviese el arte dramático como medio educativo. Me respondió: «Te recomiendo que no llames a lo que hacemos “arte dramático”, sino que lo denomines “aprendizaje acelerado” si quieres que la gente te escuche. En cuanto lo llames “arte dramático” la gente dejará de prestar atención». Yo salí en defensa del arte dramático. «Pero lo que usted hace ¡es arte dramático!», protesté. Me dio la razón y

dijo, con un aire de complicidad, que también se asemejaba a lo que ahora llamaban “aprendizaje acelerado”, que tenía una gran aceptación. Consideraba que promover el arte dramático en la educación era más importante que llamarlo por su nombre. Creo que debemos hacer ambas cosas para asegurarnos de que conserve su sitio en el plan de estudios y de garantizar su accesibilidad.

Por entonces, asistí a diversos cursos sobre el cerebro y el aprendizaje, en los que figuraba el aprendizaje acelerado. Fui adquiriendo conocimientos sobre la investigación neurocientífica relacionada con la educación, la teoría de las inteligencias múltiples, los estilos de enseñanza preferidos, el sexo y el cerebro, etc. Una vez más, estos contenidos estaban significativamente relacionados con el arte dramático educativo. Ya sabía que el arte dramático era la asignatura más estimulante (HARLAND y cols., 2000), pero fui tomando conciencia del porqué. Se hizo evidente que el arte dramático educativo encajaba a la perfección con lo que describían como una forma de aprender ideal para el cerebro. El arte dramático es una forma de aprendizaje multisensorial, visual, auditiva, cinestésica, táctil, multi-inteligente y ligada a la emoción. El arte dramático aplicado a toda una clase es un método social y depende de la cooperación. A través de él aprendemos a reflexionar sobre nosotros mismos y los demás, y sobre el mundo en que habitamos. El arte dramático es humanístico y vela por el desarrollo personal, social, moral, espiritual y cultural de las personas. Además, se trata de un medio para entender y propagar la cultura.

Este libro en absoluto pretende volver a los años 60 y 70, en los que avanzó tanto el arte dramático bueno como el malo, y en los que el profesor era libre de elegir lo que enseñaba sin preocuparse en exceso por las evaluaciones. Pretende clarificar la importancia del arte dramático y la experiencia imaginaria en el aprendizaje ahora y en el futuro. Tiene por objetivo ayudar a comprender el arte dramático en relación con la neurociencia y construir puentes teóricos y basados en la práctica entre mundos y movimientos educativos complementarios. También pretende demostrar el lugar que ocupa el arte dramático y cómo apoya al plan de estudios existente y los del futuro. Y, principalmente, pretende apoyar aquellas prácticas que se centran en el aprendizaje, que se basan en un proceso y cuyo foco es el niño, para beneficio de los alumnos en primer lugar y también de los profesores. Desde la educación, contribuimos al desarrollo de humanos, ciudadanos, aprendices, y la siguiente generación; un trabajo que no solo consiste en transmitir conocimientos y contenidos. Nuestras estrategias educativas

deben ser un reflejo de esta teoría.

Este libro tiene por objetivo tanto ayudar a los profesionales del arte dramático a comprender mejor el cerebro, pensamiento y aprendizaje, como a ayudar a los que se interesan por el cerebro, pensamiento y aprendizaje a descubrir el arte dramático como modelo educativo y metodología. Soy una especialista en arte dramático con especial interés por el aprendizaje y el cerebro. No soy neurocientífica, por lo que me disculpo por adelantado por si hubiera algún error en este libro.

Esta versión actualizada del libro me ha dado la oportunidad de incluir resultados más recientes que he recogido desde la primera publicación en 2004. Los políticos y pedagogos tienen la obligación de comunicar lo que la investigación nos revela sobre el aprendizaje, y estos hallazgos deberían afectar al modo en el que se aplica la teoría y la práctica en los centros educativos. Se han producido cambios educativos y políticos desde el año 2004. Pero las evaluaciones e inspecciones continúan dirigiendo el currículum y la práctica en los colegios por encima de lo que nos revela la neurociencia. El truco será alcanzar los objetivos teniendo en cuenta cómo aprenden y trabajan mejor los niños.

Cuando se publicó este libro por primera vez, en el Reino Unido los profesores debían desarrollar la creatividad de sus alumnos (*Qualifications and Curriculum Authority, 2003a*), con el diálogo y la escucha como pilares principales de la educación, dentro de los cuales figuraba el arte dramático (*QCA, 2003b y c*), y el *Arts Council England* publicaba una segunda edición de *Drama in Schools*. En esta misma época, los colegios empezaban a recuperar la libertad de planear y enseñar el plan de estudios y las estrategias británicas a su manera, incluyendo la enseñanza interdisciplinar, y con métodos activos y focalizados en el aprendizaje en lugar de la enseñanza (*DfES, 2003*). Aunque, hoy en día en Inglaterra probablemente se fomente una libre enseñanza y planificación en los centros educativos, la realidad es que muchos continúan enseñando con el fin de aprobar exámenes.

Desde mi punto de vista, la neurociencia continuará proporcionando pruebas importantes que arrojen luz sobre el arte dramático como pedagogía y que muchos de los mejores profesores y colegios seguirán desarrollando el arte dramático como un medio importante para aumentar el éxito y promover un desarrollo holístico, al margen de las cambiantes directrices educativas que establezca el gobierno de turno. Espero que los políticos y demás responsables de la toma de decisiones no tarden en ver las conexiones

sustanciales que hay entre el arte dramático, la imaginación, el aprendizaje y la creatividad, por el bien de las futuras generaciones de niños y niñas en la educación y en la sociedad.

Cómo usar este libro

Primera parte

Esta sección describe el concepto del arte dramático aplicado a la educación y explica cómo y por qué el arte y el juego dramático facilitan el aprendizaje. Expone recientes descubrimientos neurocientíficos sobre el modo en el que el cerebro funciona con mayor eficacia y sobre cómo está diseñado para aprender, concretamente a través del juego (incluyendo el *role playing*) y el diálogo y su relación con el arte y el juego dramático. Explica el importante papel que desempeñan los padres en el mantenimiento y desarrollo de las habilidades naturales de aprendizaje de sus hijos y sugiere cómo pueden hacerlo los profesores también. La primera parte presenta el arte dramático como una experiencia educativa compartida holística, multisensorial, multi-inteligente, cognitiva y afectiva, accesible para la mayoría de los niños. Se están estableciendo conexiones entre el arte dramático y la investigación sobre la conversación dialógica. También se ha vinculado la metodología del arte dramático con movimientos educativos focalizados en el alumno, cuyo objetivo principal es desarrollar el pensamiento del niño para el aprendizaje y su bienestar emocional.

Segunda Parte

Esta sección explica algunas de las estrategias que se encuentran en el conjunto de herramientas de un profesor de arte dramático. La metodología y estrategias aplicadas al arte dramático están bien establecidas y pueden ser de utilidad para cualquier profesor, como medio para el desarrollo holístico de los alumnos como pensadores y creadores. Aquí se exponen con claridad algunas de estas estrategias y convenciones. Explica en qué consisten, sus objetivos y el mejor modo de seleccionar las estrategias dramáticas adecuadas. También sugiere cómo combinar, corresponder y desarrollar diversas estrategias con el fin de que el aprendizaje y pensamiento resulten más accesibles y profundos.

Tercera parte

Esta parte muestra una serie de actividades dramáticas. Éstas sirven de ejemplo de cómo fusionar estrategias y métodos dramáticos para crear actividades dramáticas coherentes y agradables, que estimulen la enseñanza de todo el plan de estudios. Las actividades se presentan en tablas que clarifican qué estrategia dramática se aplica y por qué motivo, y van acompañadas de instrucciones útiles para el profesor sobre cómo preparar y llevar a cabo las diversas tareas. Estas actividades demuestran lo que se afirma en la Primera Parte: que el arte dramático es una metodología accesible para todos los profesores.

Cuarta parte

Se proporcionan hojas fotocopiables que servirán como soporte adicional para esclarecer y extender la reflexión educativa. Éstas son de carácter genérico y pueden adaptarse a una variedad de objetivos: para utilizar en clase, después de clase o fuera del ámbito dramático, según lo estime el profesor. Las hojas de actividades utilizan algunas de las estrategias clave y las relacionan con marcos visuales simples, que servirán de apoyo a la organización y anotación de teorías emergentes que surjan en la representación. Éstas también funcionarán como demostración de lo aprendido a la hora de evaluar. Todo el material fotocopiable también está disponible online en la página web de apoyo.

Primera Parte

El arte dramático aplicado a la educación

1 El arte dramático en los colegios

En este capítulo abordaremos:

- El espectro de percepciones y opiniones de profesores y alumnos sobre lo que representa el “arte dramático aplicado a la educación” y el “arte dramático escolar”.
- Las influencias que han provocado un cambio en las actitudes y prácticas de los profesores de arte dramático en relación al plan de estudios.
- El variante impacto en la práctica de la dicotomía entre el arte dramático como “proceso” y como “producto”.
- Los vínculos en teoría y práctica entre el arte dramático, la asamblea y la filosofía infantil.
- Los avances que pretenden apoyar la creatividad en enseñanza y el aprendizaje.

“En la vida cotidiana ‘y si...’ es una ficción, en el teatro ‘y si...’ es la verdad”.*

Peter BROOK.

“En el arte dramático, podemos ayudar a los niños a tener identidades diferentes. Les damos alternativas de hacia dónde pueden ir. Pueden llevar ese fingimiento, esa simulación, esa ficción, hacia situaciones reales para ver si pueden cambiar los resultados”.

Profesor Mick Waters, Director de la *Curriculum Foundation*.

¿Qué es el arte dramático según los niños y los estudiantes?

Si pregunta a un niño o a un estudiante qué es el arte dramático, su respuesta dependerá indudablemente de su experiencia y de su actual conocimiento, pero normalmente hará referencia a “montar funciones” y “actuar”. Los niños pequeños suelen participar en alguna representación navideña, ya sea como parte del público, como actores secundarios, o como pastores de un belén viviente con un pañuelo en la cabeza, y para la gran mayoría de ellos el arte dramático es sinónimo de espectáculo, de un producto más que de un proceso. Esto se debe al hecho de que, para

muchos niños, la función escolar ha sido la principal, o única, experiencia escolar relacionada con el “arte dramático” que han tenido y porque participar en, o incluso asistir a, un espectáculo suele ser una experiencia memorable. Puede que a los niños nunca se les haya ocurrido que llevan desde los dos años, aproximadamente, creando sus propios “teatros”, primero en soledad y más tarde con compañeros de juego. Sin duda, aquí residen las raíces del arte dramático.



Pruebe a hacerle estas tres preguntas a un niño o niña de cualquier edad (o incluso a una persona adulta):

- ¿Alguna vez hace como si fuera otra persona, aunque en realidad no lo sea?, (creación de un personaje).
- ¿Alguna vez hace como si estuviera en otro lugar, aunque en realidad no lo esté?, (creación de un contexto).

- ¿Alguna vez hace como si sucediera algo que en realidad no sucede?, (creación de una trama).

La mayoría de los niños responderá que hace al menos alguna de estas cosas y yo les digo que ése es uno de los motivos por los que sé que disfrutarán del arte dramático, porque ya lo están practicando y ¡llevan años haciéndolo! Se han implicado en contextos imaginarios y desarrollado tramas mediante el *role playing* y ¡a menudo en grupos! Los niños pequeños admiten, sin reparos, que juegan juntos a crear fantasías que les trasladan a mundos imaginarios en los que interpretan situaciones imaginarias. Han contado con el suficiente estímulo y motivación para dedicar una parte considerable de su tiempo a esta actividad durante años, a veces, aunque no es lo más habitual, contando con la participación de un adulto. Aunque lo hicieran por razones que se explorarán más adelante en este libro, inconscientemente han estado practicando y desarrollando habilidades que son básicas para el arte dramático y el teatro. Poner en marcha este tipo de juego dramático, implicando a toda la clase y con el profesor como copartícipe y guía, es la base del arte dramático en la educación, o en otras palabras: el arte dramático aplicado a la educación escolar.

Si pregunta “¿qué es el arte dramático?” a un niño o estudiante, que haya disfrutado de una educación en la que se ha aplicado el arte dramático, la respuesta contendrá una definición inevitablemente más completa y reflejará un mayor entendimiento de este concepto (HARLAND y cols., 2000).

“Te hace ver el mundo desde una perspectiva distinta a si no hubieses hecho arte dramático...Hemos estado trabajando en la última mujer ahorcada. Entiendes a los que la querían ahorcar y a los que no. Te das cuenta de lo bueno y lo malo de la vida cotidiana”.

Alumno de 15 años.

“Diría que creo que una de las ventajas (del teatro) es que me ayuda a entender un poco mejor cómo es el mundo entero, el mundo exterior, y gracias a ello espero, sobre todo, que me sea más fácil encajar en él, comprender cómo funciona y por qué ocurren las cosas”.

Alumno de 16 años.

¿Qué es el arte dramático según los profesores?

La opinión de los profesores sobre lo que conlleva el arte dramático escolar o lo que debería implicar varía mucho. También aquí dependerá de su experiencia con el arte dramático escolar y de su formación. Muchos de ellos

vinculan el arte dramático al teatro es decir a un guión y un espectáculo. En cambio otros son conscientes de que el arte dramático escolar puede ser más que eso, y que tiene una metodología que se puede aplicar a la educación.

Es probable que muchos profesores hayan probado la silla vacía y la improvisación sin haber recibido, necesariamente, formación dramática alguna. Otros (generalmente más por razones personales que profesionales), habrán evitado cualquier contacto con el arte dramático. Y habrá profesores para los que utilizado como metodología sea la base de su enseñanza. Trabajar interpretando personajes con los niños atrae, interesa y emociona a muchos profesores, pero en otros genera inseguridad e inquietud.

Cuanto más saben los profesores sobre el arte dramático aplicado a la enseñanza, más cuenta se dan de que no está limitada a la representación navideña y a la silla vacía ocasional, sino que es un convincente método educativo que debería estar al alcance de todos los profesores. Si le pregunta a un especialista qué es el arte dramático, le dará una definición más amplia y sus objetivos seguramente resulten cercanos (NFER, 2003).

“Veo el arte dramático como un medio de conexión entre las personas y el mundo que les rodea... y de ese modo, con suerte, les ayude a analizar y comunicarse interactivamente con todo lo que está a su alrededor, y a cuestionar y, a veces, a disfrutar de los elogios. Para conseguir esto debe proporcionar las herramientas dramáticas, porque el poder del arte dramático reside en que las personas que lo practiquen lo sientan a la vez que lo piensen y digan ‘Anda, pues sí...’”

Director de arte dramático en un instituto.

«Es algo (el arte dramático) que es una vida dentro de su mente: es una vida imaginativa, una vida creativa...»

Profesor de arte dramático.

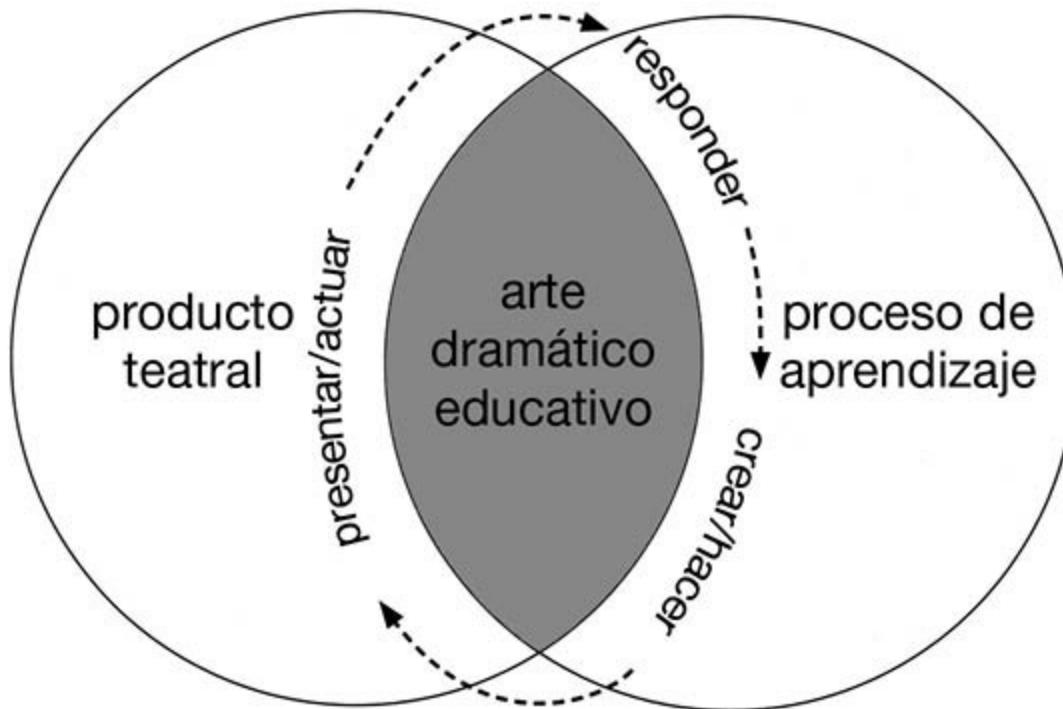
Arte dramático, ¿proceso o producto?

Durante los últimos 40 ó 50 años, los profesores que han utilizado el arte dramático en sus clases, se han visto involucrados en un debate continuo y poco fructífero sobre el arte dramático escolar y el “teatro”. Durante dicho tiempo, el arte dramático escolar (o arte dramático aplicado al aprendizaje) ha sufrido una transformación, tanto cualitativa como cuantitativa. En los años 60 y principios de los 70, el arte dramático estaba centrado en el niño y en el proceso, más que en el producto y en la forma artística. Hubo un

debate que casi provocó una ruptura entre los practicantes del arte dramático educativo (arte dramático para fomentar el aprendizaje) y los profesores de teatro. Los primeros, basados en el proceso educativo, practicaban sus técnicas dramáticas con los niños. Aprovechando las ideas que éstos aportaban para crear una ficción juntos, y aplicaban la metodología dramática para que aprendiesen más sobre sí mismos como personas, y estudiaran el currículum de forma activa. El interés se volcaba en el nivel de compromiso del alumno con la experiencia de “jugar a ser”. Se prestaba poca atención a la forma y a los elementos teatrales en términos de calidad durante las experiencias de arte dramático educativo. Se componía principalmente de experiencias imaginadas vividas por los participantes. El espectáculo estaba mal visto y el público no importaba. Si se le ocurría decir “haga como que” le fruncían el ceño porque parecía que disminuía su capacidad para conectar con el personaje. A los niños se les decía que *eran* los personajes que representaban. A la mayoría de los profesionales del arte dramático educativo no les preocupaban en exceso los elementos teatrales del trabajo, porque cualquier atención que se les hubiese dado habría interrumpido el proceso. Muchos de los profesionales, en escuelas primarias sobre todo, eran profesores que no habían recibido una formación dramática o teatral, y a pesar de ello utilizaban el arte dramático como pedagogía con muy buen resultado gracias a su estudio del juego dramático y de los niños. La relación entre el arte dramático como metodología, el pensamiento y el aprendizaje era de gran relevancia para todos los profesores. Cuando se definía como teatro educativo, tendía a permanecer en manos de profesores de arte dramático expertos y se limitó en gran parte al aula de teatro.

A los profesionales del teatro focalizados en el espectáculo no les hacía gracia que se hiciese referencia al arte dramático en la educación (educativo) como “arte dramático”. Se centraban en desarrollar habilidades teatrales para un espectáculo y un público determinado. En ocasiones los espectáculos eran concebidos por niños, y las estrategias dramáticas servían de apoyo en este proceso. Sin embargo, quisieron separarse de los profesionales del arte dramático educativo que defendían su utilización para enseñar y no enseñar para el arte dramático. Y apostaban más por el desarrollo del alumno y no del arte dramático. Los profesionales del teatro se centraban más en el producto, mientras que los que aplicaban el arte dramático educativo lo hacían más en el proceso. Y en los años 60, 70 y principios de los 80 ninguno de los dos bandos exploró el inmenso y fértil

terreno intermedio ni la necesidad de que los niños vivan ambas experiencias.

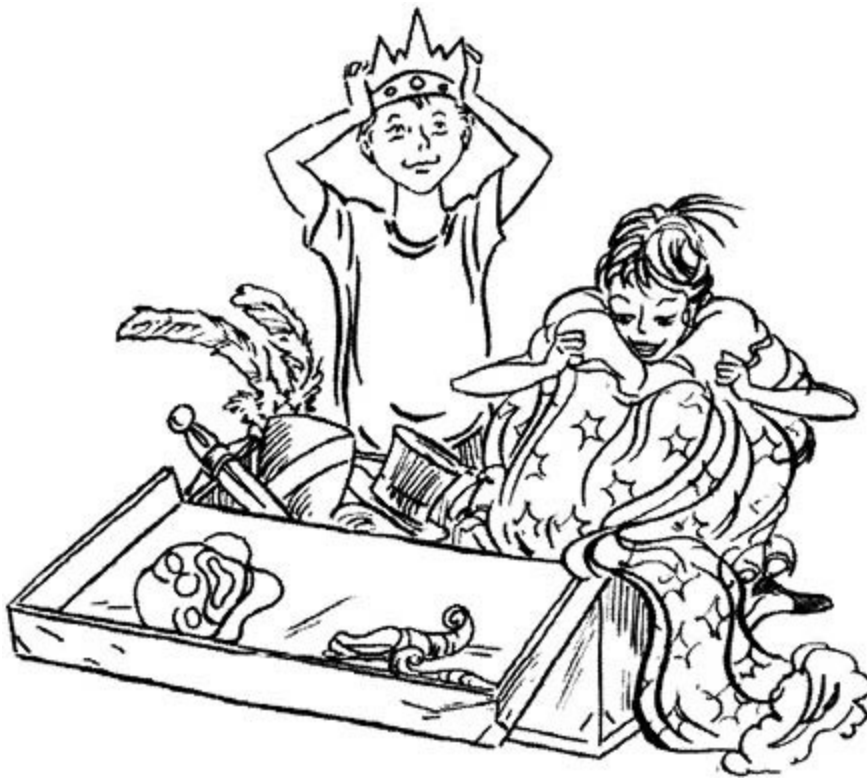


¿Qué es el arte dramático aplicado a la educación hoy?

El arte dramático en la educación ha evolucionado desde principios de los años 90, de forma que ahora se ha extendido y pulido el uso de tratados y métodos teatrales, manteniendo el trabajo desde el personaje. Ahora, muchos profesionales del arte dramático educativo prestan más atención a los elementos teatrales de su trabajo y han reparado en que las mismas estrategias y recursos que favorecen el aprendizaje infantil y la construcción de un personaje y un sentido, también pueden usarse para concebir un espectáculo teatral y viceversa. Prestar mayor atención a los elementos teatrales dentro de una clase en la que se utiliza el arte dramático educativo puede fortalecer el vínculo que adquiere un alumno con su personaje y puede ayudar a focalizar y etiquetar el aprendizaje al mismo tiempo que desarrolla el conocimiento del niño del funcionamiento del teatro. Las clases de arte dramático pueden hacer de puentes entre el juego dramático, el arte dramático educativo y el teatro, para acceder, crear y comunicar significados.



El arte dramático aplicado a la educación ha evolucionado hacia el arte dramático para aprender; una experiencia activa, interactiva y reflectiva, compartida y creativa, basada en trabajar desde un personaje. Lo que se crea por medio del proceso dramático educativo a veces termina por ensayarse y presentarse para la interpretación y respuesta de un público, aunque en un principio no fuera el objetivo del proceso. El trabajo que presentan y representan los alumnos suele realizarse entre ellos, dentro de las propias clases de arte dramático, como un ejercicio para compartir aprendizaje y progresar en clase. Dentro de las clases de arte dramático educativo, se invita a los niños a ir cambiando de actor a espectador a lo largo de la exposición. Se convierten en creadores, actores y protagonistas dentro de una misma pieza, dependiendo del momento, mientras el profesor se encarga de esculpir el aprendizaje.



Las raíces del teatro y arte dramático residen en el temprano juego dramático.

Los motivos por los cuales se produjeron estos cambios significativos en el arte dramático aplicado a la educación pueden estar, en parte, ligados a que los profesionales del ámbito teatral y los del ámbito educativo se dieron cuenta de que compartían una base común y tenían mucho que ofrecerse los

unos a los otros. Sin embargo, una investigación llevada a cabo por la *National Foundation for Educational Research* (en 2003) sobre la educación artística secundaria, indica que el paradigma proceso-producto permanece relativamente más pronunciado en el arte dramático que en cualquier otra forma de arte, ya que sus profesores se suelen mantener a un extremo u otro del espectro proceso-producto.

La *National Campaign for the Arts* (NCA) reunió a muchas organizaciones de arte dramático y teatro en Inglaterra para redactar el borrador de un manifiesto titulado “*Drama, Theatre and Young People*” (2010). Que se fundó sobre tres principios:

1. La enseñanza del arte dramático y la experiencia teatral de alta calidad han de constituir un derecho curricular para todos los jóvenes.
2. Apoyar el desarrollo de cualquier joven creador de arte dramático y teatro que demuestre una capacidad excepcional y una gran motivación.
3. El arte dramático y teatro juvenil requieren una mano de obra e infraestructura global para triunfar.

Aún no se sabe cómo funcionará este manifiesto y el impacto que tendrá en los colegios, pero se espera que sirva para generar un diálogo más constructivo entre los profesores de arte dramático y los profesionales del teatro en el futuro.

Paradójicamente, el arte dramático como proceso en los colegios ya no tiene mucha fuerza, quizá porque durante mucho tiempo no ha recibido el reconocimiento que merece. El arte dramático ha sido redefinido, renombrado y relanzado de muchas formas, entre ellas: “arte dramático de proceso”, “arte dramático contextual”, “investigación dramática” y “manto del experto”.

Muchos especialistas del arte dramático se han mostrado en desacuerdo con estos cambios de terminología. Algunos los han comparado con el Caballo de Troya, por ir cambiando la forma de denominar el arte dramático según las tendencias del momento. Sin embargo, se están intentando unificar todos estos términos y llamarlo por su nombre auténtico: arte dramático. Si queremos que sea reconocido como asignatura, debemos ser claros respecto a lo que es.

¿Qué lugar ocupa el arte dramático en el plan de estudios británico?

El lugar que ocupa el arte dramático en la educación primaria concretamente ha tenido una repercusión importante en el desarrollo de su práctica. Cuando se creó el currículum británico a principios de los años 90, los profesores esperaban que al arte dramático se le otorgase un estatus diferente como forma artística, como ocurre con la música y las artes plásticas. No sucedió así. En un principio, el arte dramático no era obligatorio. Muchos profesionales del teatro se apresuraron en culpar a los profesionales dramáticos defensores del proceso por desdibujar la identidad del arte dramático como asignatura. Pero, al poco tiempo, ambos profesionales se unieron en la lucha por mantener el arte dramático en la educación en la forma o magnitud que fuese posible. A pesar de ello cuando se estableció un currículum organizado en asignaturas, centrado en el contenido y en la evaluación, el arte dramático desapareció del programa.

Algunos profesionales se alegraban de que no formase parte del currículum porque significaba que se había librado de la regulación. Sin un plan de estudios reglamentario para el arte dramático, los profesores podían enseñar lo que quisieran si hallaban la forma de abrirse hueco entre las demás asignaturas. Desafortunadamente, muchos profesores de educación primaria no lo consiguieron y el arte dramático como asignatura sufrió un declive acelerado.

Cuando el currículum británico se revisó, el arte dramático entró a formar parte del apartado del diálogo y la escucha. Algunos profesores de arte dramático se alegraban de que se empezara a considerar dentro de una de las asignaturas centrales del plan de estudios. Se produjo una corta y errónea suposición de que empezaría a enseñarse arte dramático. No obstante, el currículum británico pronto pasó a convertirse en la *National Literacy Strategy* (NLS), que durante varios años solo consistía en leer y escribir, y además tampoco era reglamentaria. Como el arte dramático formaba parte del apartado del diálogo y la escucha, la mayoría de las escuelas de educación primaria lo dejaba de lado o lo ignoraba por completo, a pesar de que supuestamente era una parte obligatoria de la lengua inglesa.

Con el tiempo, la NLS fue modificada para incluir el diálogo y la escucha (que después de todo constituyen la piedra angular de la alfabetización) y se

proporcionaron unidades de alfabetización integradas que incluían algunas de las técnicas dramáticas básicas que se aplican a la enseñanza de la lengua. El diálogo y la escucha adquirieron más importancia y algunas de estas técnicas dramáticas entraron a formar parte de la formación obligatoria.

Algunos profesionales del arte dramático aplicado a la educación continuaron utilizando la metodología del arte dramático a la enseñanza del plan de estudios y, concretamente, como medio para la alfabetización, e incluso consiguiendo a veces enseñar algo de arte dramático de manera discreta. Otros opinaban que era imposible usar la metodología dramática pues a los profesores se les estaba indicando, por primera vez, qué y cómo debían enseñar en la asignatura de lengua, y había inspecciones que se aseguraban de que así fuera. El arte dramático educativo continuó su declive (a medida que se recortaba el tiempo para su asignatura u otras actividades).

Donde el arte dramático se continuó empleando como pedagogía tuvo que adaptarse y evolucionar para encajar en los requisitos del currículum y en las demandas educativas del momento. Las intenciones educativas se volvieron más específicas por lo que las clases de arte dramático tenían menos libertad para fluir con las ideas de los niños, y se ceñían a un horario de clase más estricto. Las clases se acortaron y se aceleró el ritmo, y se asociaban al contenido del plan de estudios. Cada vez era menos frecuente ver proyectos prolongados, intercurriculares y basados en el arte dramático, que desarrollasen y extendiesen las ideas de los alumnos sin ser sometidos a las restricciones del currículum. El hecho de que el arte dramático permitiese que las ideas de los alumnos llevaran la clase más allá de los objetivos del profesor y del plan de estudios se consideraba un problema.

Aumentaba la consternación entre los profesores porque un currículum establecido y repetitivo y unos enfoques y unas clases de alfabetización y aritmética prescriptivas impidiesen el desarrollo de la creatividad infantil. La mayor parte de los colegios en Inglaterra también enseñaban proyectos opcionales, divulgados por la *Qualifications and Curriculum Authority* o QCA, llamados “unidades QCA” que esquematizaban el contenido de las asignaturas básicas (todas menos la lengua y las matemáticas) en el plan de estudios británico. Eran unidades de trabajo sobre cada una de las asignaturas del plan de estudios británico. El arte dramático no formaba parte de estas asignaturas, así que recibió poca atención por parte de los colegios de educación primaria, que se esforzaban por hacer frente a todos los requisitos. Resulta irónico que, a pesar de que el arte dramático se estaba erradicando de muchos colegios, a escala internacional el Reino

Unido seguía siendo (y aún es) una de las naciones líderes en la práctica dramática. Un pequeño núcleo de apasionados especialistas en la asignatura del arte dramático (muchos miembros del *National Drama*) ha mantenido el modelo de arte dramático en los colegios tanto a nivel nacional como internacional. En otros países, el arte dramático escolar (y el arte dramático educativo fuera del colegio) comienza a florecer, como por ejemplo en: Nueva Zelanda, Australia, Filipinas, partes de EE.UU. y Canadá, Hong Kong y, más recientemente, Japón y Singapur. Oriente Medio también está mostrando un creciente interés por el arte dramático educativo.

Las estrategias dramáticas continuaron aplicándose como técnicas educativas en diversas asignaturas, concretamente en la alfabetización, pero el arte dramático en sí dejó de desarrollarse en la mayoría de los colegios y desapareció como asignatura de la educación primaria. Una investigación reciente (NACCCE, 1999) señala que la asignatura de arte dramático se cursa en menos del 50% de los centros de educación primaria del Reino Unido y es la asignatura artística que menos se enseña. Pero también revela que el arte dramático como medio para enseñar otras asignaturas vuelve a estar en crecimiento.

La *Arts Council England* (ACE) publicó una segunda edición de *Drama in Schools* (2003). Ésta tuvo una mayor repercusión en los centros de educación secundaria que en los de primaria, ya que a los profesores de los centros de secundaria se les obligaba a evaluar y clasificar por nivel el arte dramático de los alumnos (pero ninguno de forma oficial). La ACE creó niveles que rellenaron el vacío del expediente, pero no se llegó a ellos del mismo modo que para las demás asignaturas (a través de la QCA).

Cuando se implementó un nuevo plan de estudios británico para la educación secundaria en Inglaterra en septiembre de 2008, la posición del arte dramático en el país se deterioró aún más (QCDA, 2007).

En cambio, en 2009 parecía que se iba a alzar la posición del arte dramático tras la propuesta de un nuevo plan de estudios para la educación primaria que surgió de una crítica independiente liderada por Sir Jim Rose (DfE, 2009). Si no hubiera sido porque tras las elecciones se produjo un cambio de gobierno, el arte dramático formaría parte de una nueva área de conocimiento llamada “entendiendo las artes”, en el que compartiría el mismo estatus que las artes plásticas, la música y la danza. Este plan de estudios no llegó a reglamentarse pero aún constituye un marco útil para los centros de educación primaria que deciden enseñar arte dramático como algo más

que una herramienta de diálogo y escucha (DfE, 2010a).

¿Qué lugar ocupa el arte dramático en un currículum más amplio, holístico y humanista?

El primer plan de estudios británico, con sus decisivos exámenes de dos asignaturas, preocupaba a los profesores por el poco tiempo que dejaba para el desarrollo del propio alumno. A los profesores les quedaba menos tiempo para charlar con sus alumnos y relacionarse con ellos a nivel personal. Los colegios impartían un contenido fijo y había una sentida necesidad de incentivar a los niños a pensar. Comenzaron a surgir asignaturas y nuevas áreas que pretendían fomentar esto, escuchando y completando al alumno como seres humanos plenos. Por ejemplo, se introdujeron las asignaturas de educación personal, social y sanitaria y ciudadanía. La asamblea y la filosofía infantil se popularizaron, así como otros métodos para enseñar a pensar.

Al mismo tiempo, a los inspectores se les pedía que informaran con más detalle sobre el desarrollo social, moral, espiritual y cultural de los alumnos y los centros educativos comenzaron a ampliar su currículum y a buscar formas de centrarse más en el aspecto humano y emocional. La metodología dramática a menudo se empleaba en estas “nuevas” áreas humanísticas del plan de estudios y, en algunos casos, se ha desarrollado desde sus mismos orígenes.

Aspectos sociales y emocionales del aprendizaje

En 2005, se publicó la red y recursos (SEAL) para los centros escolares (DCSF, 2005) a través de las estrategias británicas, para apoyar a los centros a desarrollar los aspectos personales, sociales y emocionales del aprendizaje. No eran reglamentarios, pero la mayoría de ellos los implementó. Muchos de estos recursos sugerían o implicaban el uso del arte dramático para dar vida al plan de estudios y convertirlo en una experiencia vívida para los niños. La red de recursos fomentaba el desarrollo de unas capacidades concretas, pero los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje pretendían apoyar la enseñanza y el aprendizaje y ser difundidos por todo el currículum.

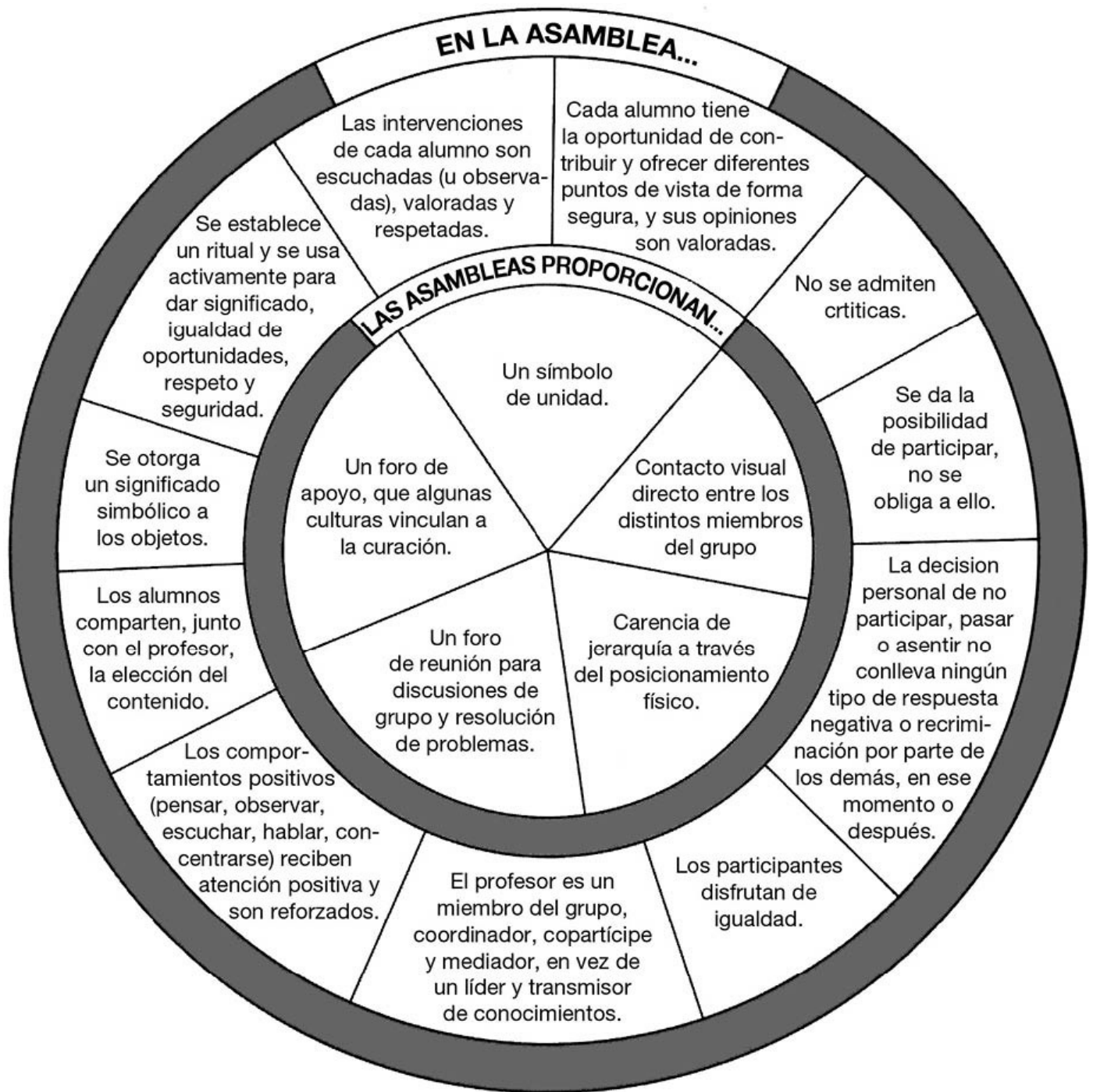
Un niño que no se está desarrollando bien a nivel personal, social y

emocional no estará predispuesto a aprender. La última versión del “Rose” currículum que se propuso para la educación primaria (DfE, 2010a) tenía como centro las aptitudes personales, sociales y emocionales, como parte de las capacidades esenciales para el aprendizaje y la vida que debían apoyar e impregnar todo el plan de estudios. El arte dramático es eficaz en el desarrollo de las aptitudes personales, sociales, emocionales y reflexivas, las cuales son esenciales en el aprendizaje.

El arte dramático y la asamblea

La asamblea ha surgido con éxito, paralelamente al currículum, como una actividad humanista centrada en el alumno, en la que participa toda la clase. Originalmente, se usaban modelos de asamblea en la industria, luego fueron desarrollados y adaptados a la educación personal y social primaria. La asamblea se usa mucho en las clases de arte dramático y al igual que éste se basa en un trabajo colectivo de apoyo con rituales, escucha activa y normas básicas de grupo de común acuerdo y comprensión.

La asamblea, al igual que el arte dramático, puede usarse para explorar problemas y sensaciones de relevancia personal y actual para los niños, pero en el arte dramático esto ocurre en una ficción compartida y los niños operan desde un personaje. Para que funcione, tanto en la asamblea como en el arte dramático, es necesario que se acuerden unas normas básicas con los alumnos y el contrato de la asamblea es casi idéntico al del arte dramático (ver pág. 121.)



En el arte dramático, a diferencia de la asamblea, los niños deben participar en la creación de la ficción, así que requiere una regla de contrato adicional:

- El alumno accede a intentar apoyar la ficción y se abstendrá de hacer cualquier cosa que rompa intencionadamente la burbuja imaginaria de los demás.

Los alumnos entienden la importancia de esta regla del contrato dramático,

ya que les recuerda a antiguas normas que ellos mismos establecían con sus compañeros de juegos para mantener el juego dramático y el mundo imaginario en el que se sumergían.

Las similitudes entre la asamblea y el arte dramático no resultan sorprendentes, puesto que la asamblea la desarrolló y popularizó Jenny Mosely, que es una cualificada profesora de arte dramático.

“El proceso dramático, con su potencial único para fomentar la espontaneidad, creatividad, imaginación, comunicación no verbal, diversión y reflexión, tiene la capacidad de ayudar a sus participantes a entender las situaciones actuales y darles la suficiente libertad como para percibir nuevas posibilidades y desarrollar la fuerza personal necesaria para llevar a cabo los cambios que desean”.

Jenny MOSELY (1996).

Gracias a la introducción de la asamblea, muchos colegios han instaurado un campo de cultivo perfecto para el crecimiento del arte dramático con toda la clase. Jenny MOSELY admite que su asamblea está basada en el trabajo del Dr. Jacob L. MORENO, fundador de técnicas activas de grupo como el psicodrama y sociodrama (ver Capítulo 3). Estas técnicas hacen uso de una variedad de recursos y estrategias dramáticas con el fin de que sus participantes entiendan, exploren y desarrollen un sentido de sí mismos en relación con los demás, y para que reconozcan y acepten la responsabilidad de sus propias acciones. MORENO estaba convencido de que el arte dramático proporcionaba un medio único en el que sus participantes podían llevar sus problemas al “aquí y ahora” y desarrollar su espontaneidad y creatividad de una forma que les llevaría a hacer cambios positivos en su vida real.

“La espontaneidad como función creativa, trata de crear al individuo y un ambiente adecuado para él”.

J. L. MORENO (1946).

La diferencia fundamental entre el arte dramático y la asamblea es que en el arte dramático el alumno trabaja desde una distancia, desde un personaje. En la asamblea, las actitudes y opiniones personales de los alumnos son expuestas en público y mantienen una unión personal con el niño. El arte dramático, al igual que el juego dramático, proporciona un foro social fuerte y único, divertido a la vez que serio, en el que el *role playing* establece una distancia con el alumno. Desde un personaje, los niños pueden experimentar una gran variedad de actitudes, enfoques u opiniones, que son atribuibles a los personajes ficticios que se representan, en vez de ser ellos mismos

durante todo el ejercicio. Desde un personaje, los alumnos pueden experimentar activamente y vivir de primera mano la respuesta del grupo a las opiniones y acciones del papel ficticio que representan. Los personajes que se adoptan en *role playing* no vienen de la nada, sino que forman parte de las experiencias reales e imaginarias que ha vivido el alumno en el pasado; de su ser real e imaginario. En el arte dramático, los niños se perciben a sí mismos como miembros del grupo dramático, que esencialmente es un grupo social.

El arte dramático y la filosofía infantil

La filosofía infantil está basada en el trabajo de Matthew LIPMAN (1991) y se origina en EE.UU. Ha vivido una creciente popularización en los colegios del Reino Unido a través del trabajo de Karin MURRIS, que llevó y desarrolló el trabajo de LIPMAN, incluyendo el uso de libros ilustrados para apoyar la investigación filosófica infantil. La filosofía infantil se basa en la creencia de que todos los niños son filósofos naturales. Se apoya en una metodología que permite que los niños piensen de forma filosófica a través de la discusión en clase sobre asuntos éticos y morales de relevancia e importancia para ellos.

Al igual que la filosofía infantil, el arte dramático también ofrece una unidad de clase y una estructura y metodología de apoyo mediante los cuales la clase puede explorar asuntos morales y filosóficos que pueden cuestionar y discutir juntos. El arte dramático ofrece un foro para la investigación filosófica desde un personaje.

En la filosofía infantil, el grupo, que suele ser la clase entera, se convierte en una “comunidad de investigación”. Su objetivo es que los niños exploren alternativas, consideren pruebas de forma objetiva y lógica y manifiesten sus razonamientos, a la vez que desarrollan su “raciocinio” e independencia. El profesor guía a los niños a seguir líneas disciplinadas de investigación y a formular y responder preguntas concretas con el fin de obtener opiniones y conclusiones individuales y colectivas sobre diversos asuntos. El grupo escuchará sus respuestas de forma activa. Se requiere que los alumnos hagan sus propias preguntas filosóficas y que piensen críticamente sobre sus opiniones y las de los demás miembros del grupo. Al igual que en el arte dramático, los alumnos deben atenerse a un acuerdo colectivo o serie de convenciones, y solo funcionará bien si todos se comprometen plenamente. Depende de la cooperación y la tolerancia, y el respeto mutuo fomenta y

desarrolla el diálogo.

Convenciones de la comunidad de investigación:

- El profesor es un guía y facilitador, no un líder*.
- Todo el mundo escucha a la persona que habla con respeto*.
- Todo el mundo responde a la persona que habla de forma verbal o interna*.
- Se responde a la persona que habla directamente y no al profesor o a través de él*.
- Las respuestas a la persona que habla deben comenzar por “estoy de acuerdo” o “no estoy de acuerdo”.
- Siempre se aportarán los motivos por los que se está de acuerdo o en desacuerdo con la persona que habla.
- Todas las opiniones compartidas se valorarán y considerarán como posibles verdades, y no como aciertos o errores*.
- Los participantes tienen el derecho de no intervenir si están pensando y no se sienten preparados o dispuestos a intervenir*.
- Se harán turnos para intervenir.

**congruentes con las convenciones dramáticas.*

En la filosofía infantil el profesor deberá:

- Seleccionar estímulos apropiados que promuevan la investigación*.
- Establecer las convenciones de la comunidad de investigación*.
- Dirigir la discusión mediante comentarios y preguntas que traten de inducir la clarificación. Por ejemplo: “Creo que lo que está queriendo decir es que...”*
- Fomentar que los participantes establezcan una conexión con el orador. Por ejemplo: “¿Alguien sabe lo que... (nombre del orador)... nos quiere decir?”
- Prolongar la implicación con comentarios y preguntas. Por ejemplo: “¿Sugiere que esto lleva a...?” y “Si lo que dice es cierto, ¿eso significaría que...?”

**congruentes con las convenciones dramáticas.*

En la filosofía infantil el alumno deberá:

- Escuchar activamente a los demás con respeto*.
- Construir sobre las ideas de los demás y desarrollarlas*.
- Retar a los demás a razonar sus ideas y opiniones*.
- Identificar las suposiciones.
- Seguir unas líneas de investigación*.
- Avenirse a patrones de pensamiento lógicos*.

**congruentes con el papel del alumno como participante dramático.*

Tanto el grupo de arte dramático como el de filosofía infantil operan de forma grupal y colaborativa, con contratos de funcionamiento similares que se establecen al inicio. El contrato de arte dramático (ver pág. 121), es muy parecido a las convenciones comunitarias de la filosofía infantil que aparecen en la página anterior.

El profesor de arte dramático, al igual que el de filosofía infantil, selecciona un estímulo inicial apropiado, que promoverá y facilitará que la clase delibere sobre problemas filosóficos, conflictos y dilemas humanos, a través de la investigación en grupo. El arte dramático hace uso de estructuras ceremoniales para marcar el valor y significado de las aportaciones, facilitar la escucha activa y clarificar al igual que la filosofía infantil. El profesor de arte dramático utiliza, además de la discusión, estrategias, convenciones y modelos estables y flexibles, para mantener al grupo dramático interesado activamente en las aportaciones e ideas de los demás, para focalizar la investigación y apoyar el pensamiento crítico y creativo.

El arte dramático ofrece un tipo de investigación comunitaria único, en el que sus participantes investigan desde el interior de una ficción cambiante y colectiva.

A menudo, se usan cuentos, poemas y libros ilustrados como estímulo inicial, tanto en la filosofía infantil como en el arte dramático. El cuento es un medio con el que los niños conectan. Muchos contienen importantes conflictos y dilemas morales y éticos a los que se enfrentan sus personajes. Mediante la introducción de estímulos bien elegidos, el profesor fomenta la curiosidad del alumno, lo anima a reflexionar, cuestionar, pensar y formular preguntas filosóficas que merezcan la pena.

En la filosofía infantil el alumno expresa su propia opinión. En el arte dramático, el alumno expresa la opinión y visión de su personaje y solo el

alumno puede saber si comparte esa forma de pensar. Puede razonar filosóficamente a través del *role play* antes de decidir sobre él. El arte dramático también permite que el alumno cree y viva sus propias historias dramáticas que pueden (con la intervención y dirección cualificada del profesor) generar o contestar cuestiones morales o éticas. Los conflictos que surgen de las historias dramáticas creadas por los alumnos suelen ser de gran relevancia e interés para ellos.

En la filosofía infantil, las cuestiones filosóficas se plantean y consideran de manera formal. En el arte dramático también puede hacerse a través de una cuidadosa selección de estrategias.

Algunos de los principales asuntos éticos y morales a tener en consideración en el arte dramático:

- **pueden accederse** a través de estrategias como la improvisación;
- **pueden mantenerse** a través de estrategias como la imagen congelada, la imagen fija y *tableaux* (estatuas);
- **pueden desatarse** a través de estrategias como el chequeo de pensamientos, silla vacía, callejón de la conciencia y el teatro fórum;
- **pueden desarrollarse y extenderse** a través de estrategias como la narración de historias, la improvisación y la creación de obras en grupos pequeños;
- **pueden ser objeto de reflexión** a través de estrategias como los *flashbacks* o la narración de historias.

(Ver la Segunda Parte para más información sobre cómo usar estas estrategias.)

Cualquier cuestión filosófica puede ser explorada y considerada a través del arte dramático. Guardando relación con las unidades de este libro, algunas de las cuestiones filosóficas pueden ser:

- ¿Se considera aceptable encarcelar a alguien que altere el orden público sin juicio previo? (unidad dramática 1).
- ¿Está justificado pegar a un matón? ¿O está mal pegar en cualquier circunstancia? (unidad dramática 4).

La noción de la investigación comunitaria puede operar en dos niveles. La

clase en sí es una comunidad real pero el arte dramático puede otorgar a los niños la oportunidad de trabajar de forma simultánea como miembros imaginarios de comunidades ficticias. Como por ejemplo: una comunidad de amerindios (unidad dramática 6) o una comunidad de cuentacuentos (unidad dramática 1) o incluso una comunidad que sea enteramente inventada (unidad dramática 5).

Creatividad a través del arte dramático en todo el plan de estudios británico

En la última década del siglo xx, aumentó la aceptación de que el pensamiento creativo es importante y debería formar parte de la educación escolar.

Un informe relevante que trató de influenciar la revisión y modificación del plan de estudios británico en el año 2000 fue el que redactó la *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education* o NACCCE (Comité Nacional de Consejería sobre la Educación Cultural y Creativa británico). Este informe, encargado por el Gobierno, *All Our Futures: Creativity, Culture and Education* (1999), enfatiza la necesidad de desarrollar el pensamiento y comportamiento creativo y de promover la enseñanza para la creatividad educativa que al mismo tiempo la ponga en práctica. En este informe se reconoció el valor de la enseñanza del arte dramático y la importancia del arte dramático como asignatura.

“Los datos de la OFSTED sobre la respuesta estudiantil indica que el arte dramático está en la cima del aprendizaje motivante. Dichos datos subrayan el valor de un amplio y equilibrado plan de estudios que incorpora oportunidades para los alumnos de aprender dentro y a través de las asignaturas artísticas, dentro y a través de contextos culturales y creativos”.

Department for Education and Employment o (DfEE) (1999).

Desde 1999 la OFSTED ha redactado varios informes de inspección sobre la creatividad. Por ejemplo, *Expecting the Unexpected* (2003). En enero de 2010, la OFSTED publicó un informe de inspección, *Learning: Creative Approaches that Raise Standards*, que evaluaba estrategias de aprendizaje creativas. El arte dramático es una estrategia de aprendizaje creativa y la conclusión más importante de este informe fue:

“En los colegios con buenos profesores no hay conflictos entre el plan de estudios británico, los estándares británicos y las estrategias de aprendizaje creativas”.

Se ha reconocido la importancia de desarrollar la creatividad no solamente en la formación de personas realizadas que tiene en cuenta todas sus capacidades, sino también en relación con la prosperidad de las industrias creativas. Las recomendaciones en el informe *All Our Futures*, dio lugar a que surgieran numerosos ejemplos de cómo enseñar el plan de estudios británico de forma creativa, que fomentaba y desarrollaba el pensamiento creativo infantil.

La QCA comenzó un proyecto de tres años (2000-2003) para encontrar y promover la enseñanza con y para la creatividad en todo el plan de estudios para los alumnos de entre 5 y 14 años. Inicialmente durante un año, se agruparon las lecciones consideradas casos prácticos de gran valor para la enseñanza creativa. Éstas fueron filtradas, cotejadas y más tarde difundidas por la QCA a través de su página web (<http://curriculum.qca.org.uk>). El arte dramático está claramente presente en estas lecciones, como medio educativo creativo en una gran variedad de asignaturas, y no solo en lengua.

En 2003, *Excellence and Enjoyment – A Strategy for Primary Schools* resumió algunos de los descubrimientos de este proyecto.

“Los profesores se dieron cuenta de que cuando se preparaban y respondían activamente a las ideas y acciones creativas de sus alumnos, despertaban su curiosidad por descubrir las cosas por sí mismos, se mostraban más abiertos a nuevas ideas y manifestaban ganas de explorarlas con el profesor y los demás. Promover la creatividad es una gran manera de conseguir que los alumnos se impliquen en su aprendizaje”.

DfE (2003).

Excellence and Enjoyment también ha definido la buena enseñanza y aprendizaje, y el arte dramático como metodología es congruente con sus principios:

- asegurarse de que cada niño disfrute del éxito,
- construir sobre lo que los estudiantes ya saben,
- hacer del aprendizaje algo vívido y real,
- hacer del aprendizaje una experiencia disfrutable y desafiante,
- enriquecer la experiencia educativa,
- fomentar las evaluaciones para medir el aprendizaje.

Hace referencia a:

- trabajar incluyendo a todos,
- desarrollar la investigación y creatividad,
- resolver problemas en grupo,
- corresponder las estrategias de enseñanza a una gran variedad de estilos educativos,
- construir habilidades de aprendizaje en todo el plan de estudios,
- convertir a los niños y niñas en socios educativos.

El arte dramático como medio educativo tiene mucho que contribuir a todos y cada uno de los principios y objetivos nombrados con anterioridad. Es un medio de aprendizaje de inclusión que fomenta y desarrolla la investigación y creatividad, y la resolución de problemas en grupo es uno de sus pilares. Es accesible para una gran variedad de estudiantes y ofrece estrategias que se corresponden con numerosos y diversos estilos educativos. Se puede usar el arte dramático para realzar y desarrollar el aprendizaje en cualquier área del plan de estudios y los alumnos y profesores se convierten en socios educativos. Es motivante y agradable e implica desafiar y apoyar a los niños con el fin de que logren el éxito individual y colectivo. Los niños aportan lo que saben como punto de partida y, a través de la acción e imaginación, convierten el aprendizaje en algo vívido y real.

Asociaciones creativas

Esta iniciativa (*Creative Partnerships*), fundada en Inglaterra durante unos diez años, surgió a raíz de las recomendaciones que se establecieron en el informe *All our Futures* (NACCCE, 1999). Fue iniciada por el Consejo de las Artes de Inglaterra. Consistía en asociar a colegios con profesionales de la creatividad para trabajar juntos, bajo la gestión de un “agente creativo”. Algunos de ellos eran profesionales del teatro y del arte dramático. Esta iniciativa pretendía desarrollar el aprendizaje creativo y ayudar a profesores a potenciarlo. Sobre todo, se centraba en relacionar las actividades creativas con el éxito escolar y hay un informe de la OFSTED que específicamente juzgaba su impacto y eficacia: *Creative Partnerships: Initiative and Impact* (2006); y dentro del informe: *Learning: Creative Approaches that Raise Standards* (2010). La página web (www.creativepartnerships.co.uk) contiene muchos ejemplos de proyectos de este tipo que usan el arte dramático para motivar e inspirar a pensar y aprender.

El arte dramático para el aprendizaje y la creatividad

En 2005, se llevó a cabo un proyecto piloto de arte dramático para el aprendizaje y la creatividad (*Norfolk County Council*, 2005). La principal asociación británica de la asignatura, *National Drama* (www.nationaldrama.co.uk) y una autoridad local (*Norfolk County Council Children's Services*), contando con el apoyo del *National Endowment for Science, Technology and the Arts*, la QCA y *Creative Partnerships*, estableció esta iniciativa en los colegios. Promueve el trabajo en equipo de los profesores para mejorar la enseñanza del arte dramático como una estrategia de aprendizaje creativa. Muchos colegios y profesores, apoyados por especialistas, incorporaron esta iniciativa a su sistema, mejorando así la enseñanza del arte dramático y evaluando su impacto en el aprendizaje y la creatividad infantil. Muchos de los profesores investigaron de forma práctica el impacto del arte dramático en aspectos del aprendizaje y la creatividad y la iniciativa fue evaluada por el Dr. Davis Simpson de la Universidad de Brighton (ver www.d4lc.org).

"Mejorar mi enseñanza del arte dramático me ha dado la seguridad para 'probar' y ha reavivado mis ganas de enseñar".

Profesor de niños pequeños en nivel avanzado.

"Como equipo, apoyamos el trabajo del arte dramático para el aprendizaje y la creatividad, ya que encaja con nuestro trabajo de desarrollar el pensamiento y la filosofía como una manera de promover el aprendizaje intercurricular".

Directora de un colegio en Norwich.

"El mayor avance se ha producido entre los niños revoltosos de la clase. Las tareas les resultaron interesantes y estimulantes y su comportamiento mejoró de forma dramática".

Profesor de arte dramático de educación secundaria.

"Cuando pregunté a los niños qué les sorprendía del arte dramático, las respuestas incluían: 'me ayuda a recordar las cosas'".

Profesor precursor del arte dramático para el aprendizaje y la creatividad.

Manto del experto

En los años 60 y 70, salió a la luz una profesora de arte dramático pionera e inspiradora llamada Dorothy HEATHCOTE (ver pág. 15). Creaba arte dramático con clases enteras de niños que asumían, desde un personaje,

responsabilidades “adultas” que requerían aprender conocimientos reales y desarrollar sus habilidades para poder realizar tareas adultas reales (aunque fuera en un mundo imaginario). Por ejemplo, los niños asumían el papel de productores de cine a los que un cliente imaginario había encargado hacer una película sobre el antiguo Egipto. La estrategia del manto del experto consistiría en realizar trabajos para un cliente externo, tras un proceso de reflexión y aportación de ideas por un grupo de “expertos”, en el que el profesor ayudaría a los niños a identificar las tareas que habría que realizar. Se concede un tiempo para investigar, decidir qué conocimientos se requieren para completar la tarea, averiguar cómo adquirirlos y ponerlos en práctica.

Manto del experto es una estrategia en rol que los profesionales del arte dramático educativo reconocen como parte de sus herramientas. Se asemeja a lo que hacen los niños pequeños en el juego dramático, cuando fingen ser profesionales adultos, imitándolos y creando un personaje de lo más competente.

Parece que, en los últimos años, se ha desvinculado esta estrategia del arte dramático, lo cual ha suscitado un debate entre profesores de arte dramático y nuevos practicantes de manto del experto (que desconocen las raíces dramáticas de esta estrategia). Algunos lo llaman “investigación dramática”. El libro de Dorothy HEATHCOTE y Gavin BOLTON sobre esta estrategia se titula *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education* (HEATHCOTE y BOLTON, 1996). (Visite www.mantleoftheexpert.com y la página oficial dedicada a su vida y trayectoria: www.dorothyheathcote.org)

¿Qué futuro le espera al arte dramático?

El Departamento de Educación Británico presentó un libro blanco (2010) anunciando que se volvería a revisar el plan de estudios británico para dar paso a uno nuevo y más escueto a partir de septiembre de 2012. Parece que el énfasis ahora está en dejar de lado el proceso para alcanzar un plan de estudios basado en el conocimiento, con una menor variedad de asignaturas reglamentarias, pero con libertad para enseñar más allá del currículum. Puede ser que el próximo plan de estudios no contenga estrategias de enseñanza prescritas, así que lo más probable es que el arte dramático como metodología continuará existiendo y puede que hasta florezca en los casos en los que el profesor esté lo suficientemente seguro y

capacitado como para aplicarlo al aprendizaje. Los colegios que se conviertan en academias no tendrán la obligación de enseñar el plan de estudios británico.

En diferentes partes del mundo, la situación del arte dramático escolar está en continua evolución, como consecuencia de los cambios políticos y educativos. El nuevo plan de estudios australiano posiciona reglamentariamente al arte dramático entre las artes. En Ontario, en Nueva Zelanda, Eire e Irlanda del Norte, el arte dramático figura en el plan de estudios nacional. La Asociación Internacional de Drama/Teatro y Educación (IDEA) ofrece información sobre el arte dramático aplicado al plan de estudios, en forma de página web, que está disponible a todos los usuarios del mundo (ver www.idea-org.net).

* Fuente: GOUTMAN, A. *Hacia una teoría de la tragedia, realidad y ficción en Latinoamérica*, 1994.

2 El arte dramático y el cerebro

En este capítulo consideraremos:

- Cómo algunas características sobre el cerebro nos ayudan a entender el arte dramático educativo.
- La estructura y las funciones básicas del cerebro y el valor de la imaginación y la imitación para el aprendizaje y los sentimientos.
- Cómo el juego y arte dramático estimulan el aprendizaje en un cerebro muy joven y cómo integra éste las capacidades cognitivas y afectivas.
- La manera en la que los profesores y alumnos responden al arte dramático si lo perciben como un motivo de estrés potencial.
- El papel del profesor como mediador de la experiencia imaginaria, de apoyo en el proceso educativo.
- Algunos vínculos entre las clases de arte dramático y el aprendizaje acelerado.

“La investigación neurocientífica demuestra que los niños son aprendices muy motivados e inteligentes, que buscan, de forma activa, la interacción con la gente que les rodea. Desde la primera mirada de un bebé hacia su cuidador hasta el niño confiado que pregunta: ‘¿Quieres jugar conmigo?’”

DCSF (2009).

“Entender el funcionamiento del cerebro humano tendrá un efecto notable, no solo en nosotros como científicos sino también en las humanidades y, de hecho, puede ayudarnos a crear puentes entre lo que C.P. SNOW llamaba las dos culturas: la ciencia por un lado y las artes y humanidades por el otro”.

Catedrático Ramachandran (2003a).

“Ni la angustia ni la euforia que nos trae el amor o el arte deben devaluarse con el entendimiento de la infinidad de procesos biológicos de las que están compuestas... Nuestro deseo de querer saber debería aumentar ante los complejos mecanismos que hacen que esa magia sea posible”.

Antonio R. DAMASIO (2003)

“La mente es una personalización del cerebro a través de configuraciones dinámicas únicas, de conexiones neuronales que se producen a raíz de experiencias únicas”.

Susan GREENFIELD (2008).

En los últimos años, ha habido un avance considerable en lo que se conoce

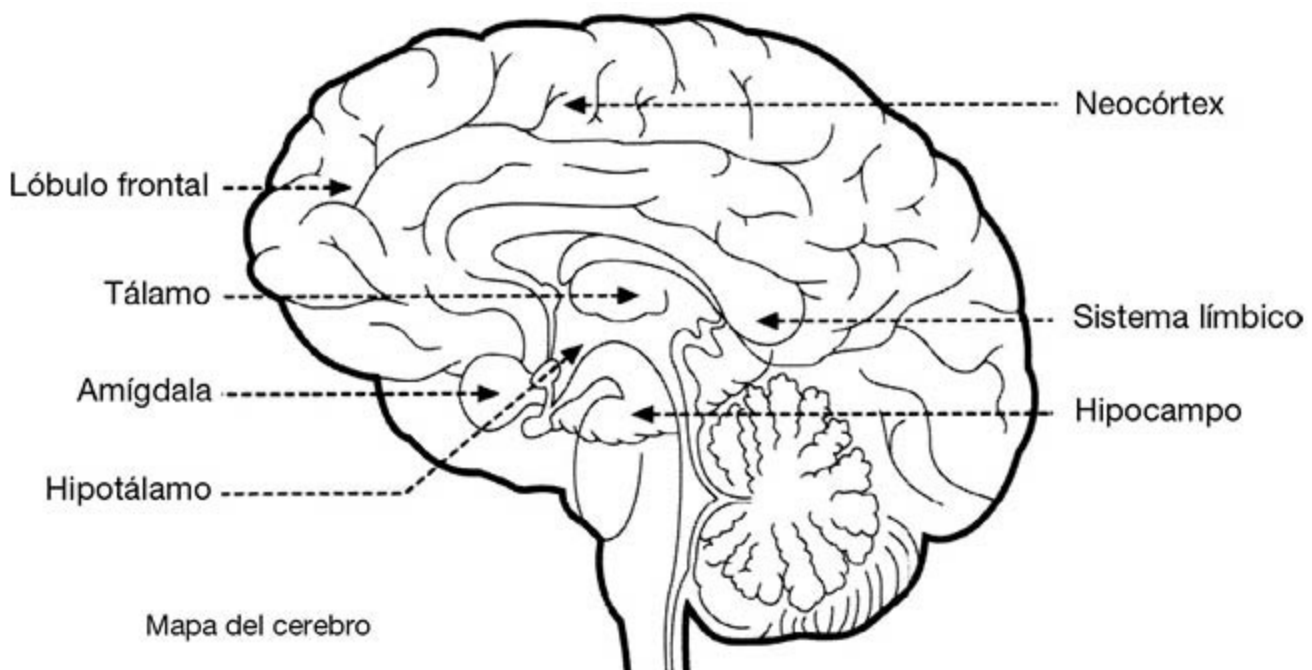
sobre el funcionamiento del cerebro y sobre cómo aprendemos. Muchos de los modelos de aprendizaje que conciernen al cerebro han surgido a raíz de esta nueva información. Los profesionales del arte dramático educativo cada vez son más conscientes del éxito que tiene ponerlo en práctica, y están perfeccionando sus habilidades para maximizar su potencial. Han empleado una metodología educativa que sabían que funcionaba aunque, hasta hace poco, desconocían muy bien por qué. Cuanto más sabemos sobre el cerebro y el aprendizaje, más claro tenemos cómo desarrollar el arte dramático como proceso educativo. También nos ayuda a comprender las ventajas naturales que el arte dramático, enraizado en el juego dramático, tiene como medio educativo “bueno para el cerebro”.

Diez cosas que todo profesor debería saber sobre el cerebro

1. El cerebro humano es único, no existen dos cerebros iguales.
2. El cerebro funciona desarrollando y conectando redes neuronales (células especializadas que transmiten impulsos eléctricos). Nuestro cerebro tiene cerca de 100.000 millones de neuronas y puede crear nuevas neuronas (neurogénesis).
3. Se pueden discernir las formas en las que aprende el cerebro y las zonas que pone en funcionamiento al hacerlo (a pesar de que cada cerebro sea único). La mayoría de las zonas tiene múltiples funciones.
4. La experiencia influye en el desarrollo del cerebro, no todos los cerebros tienen las mismas habilidades. Los ambientes y contextos educativos, el nivel de motivación y las experiencias y conocimientos adquiridos influyen en el aprendizaje.
5. El cerebro individual está siempre cambiando; vivir y aprender cosas nuevas lo alteran. Cambia día a día y sigue evolucionando a lo largo de nuestra vida.
6. Hay períodos críticos en los que el aprendizaje de ciertas cosas es más sencillo, por ejemplo, las capacidades motrices y lingüísticas se aprenden más fácilmente de joven.
7. El cerebro es un sistema integrado. Para realizar casi cualquier tarea es preciso que varias partes del cerebro trabajen juntas y se conecten entre sí.
8. El cerebro tiene neuroplasticidad. Cambia de forma, se adapta y se

acomoda a los cambios más intensos o que se producen con mayor frecuencia.

9. Conectar conocimientos nuevos con conocimientos ya adquiridos ayuda al cerebro a aprender.
10. El cerebro muestra algunas diferencias según el sexo (el cuerpo caloso es más grande en el cerebro femenino y parte de la amígdala es más grande en el cerebro masculino) (SENDAL y cols., 2002), pero no existen pruebas concluyentes que demuestren que estas diferencias repercutan en el aprendizaje. El cerebro masculino es ligeramente más grande que el femenino.



¿Cómo responde nuestro cerebro a un estímulo?

Cuando examinamos cómo responden los alumnos a la experiencia dramática, merece la pena considerar cómo responde el cerebro a los estímulos sensoriales, y a la amenaza en particular. Basándose en el trabajo de Antonio DAMASIO y Joseph LEDOUX, Robert SYLWESTER (1995) escribió sobre dos caminos en el cerebro. A uno lo llamó el sistema de respuesta reflexivo y al otro el sistema de respuesta reflejo. En *The Brain's Behind It* (2004), Alistair SMITH hace referencia al primer sistema como “la autopista” y al segundo sistema como “la carretera”.

El sistema de respuesta reflexivo está compuesto de un sistema de circuitos

entre el tálamo, hipocampo y neocórtex que proporciona tiempo para analizar y sintetizar los estímulos sensoriales de la siguiente forma: primero, el estímulo sensorial llega por el tálamo, que une el cerebro al mundo exterior. Después, la unión al hipocampo permite que el cerebro compruebe si hay información almacenada relacionada con ese estímulo, facilitando que el neocórtex reconozca formas básicas. Después, moviéndose desde la parte trasera o córtex hacia los lóbulos frontales, la información sensorial es analizada, sintetizada e interpretada, y finalmente puede planearse y ejecutarse una respuesta.

Como su propio nombre indica, este sistema de respuesta es lento para facilitar la reflexión. Se activa al realizar acciones como leer y hablar. Mientras que resulta útil en una biblioteca, no sirve de mucho en las llanuras de África donde evolucionó la estructura actual de nuestro cerebro. Allí, el tiempo que se necesita para reflexionar puede determinar si sobrevives o mueres. Afortunadamente, tenemos un sistema alternativo dedicado a la supervivencia.

El sistema de respuesta *reflejo* se ocupa, principalmente, de responder emocionalmente a una información sensorial. Implica una unión directa entre el tálamo y la amígdala e hipotálamo. La amígdala es la que otorga significado emocional a los estímulos sensoriales. SYLWESTER opina que el sistema reflejo se centra en tres cuestiones clave de supervivencia:

- ¿Debo comérmelo? (la respuesta de enfrentamiento)
- ¿Debo salir corriendo? (la respuesta de huida)
- ¿Debo aparearme con ello? (la respuesta de concentración genética)

A esto le podemos añadir una cuarta cuestión:

- ¿Debo refugiarme en el grupo? (la respuesta de manada)

Si la respuesta a cualquiera de estas preguntas básicas es “sí”, entonces el cuerpo se activa a través del hipotálamo, que es el vínculo entre el cerebro y el mundo interior. El cuerpo se prepara para actuar; la presión arterial se eleva, el ritmo cardíaco se acelera, la adrenalina fluye y grandes grupos musculares se contraen. Ésta es la diferencia esencial entre la cognición y la emoción; cuando hay emoción, el cuerpo se activa (el propio lenguaje refleja este hecho cuando usamos frases como “corazón roto”, “un nudo en la garganta” o “estoy destrozado”). Joseph LEDOUX llama a este sistema “la

ruta rápida y sucia”; rápida porque ante una amenaza no da tiempo a reflexionar y “sucia” porque, en ausencia de la reflexión, no discrimina.

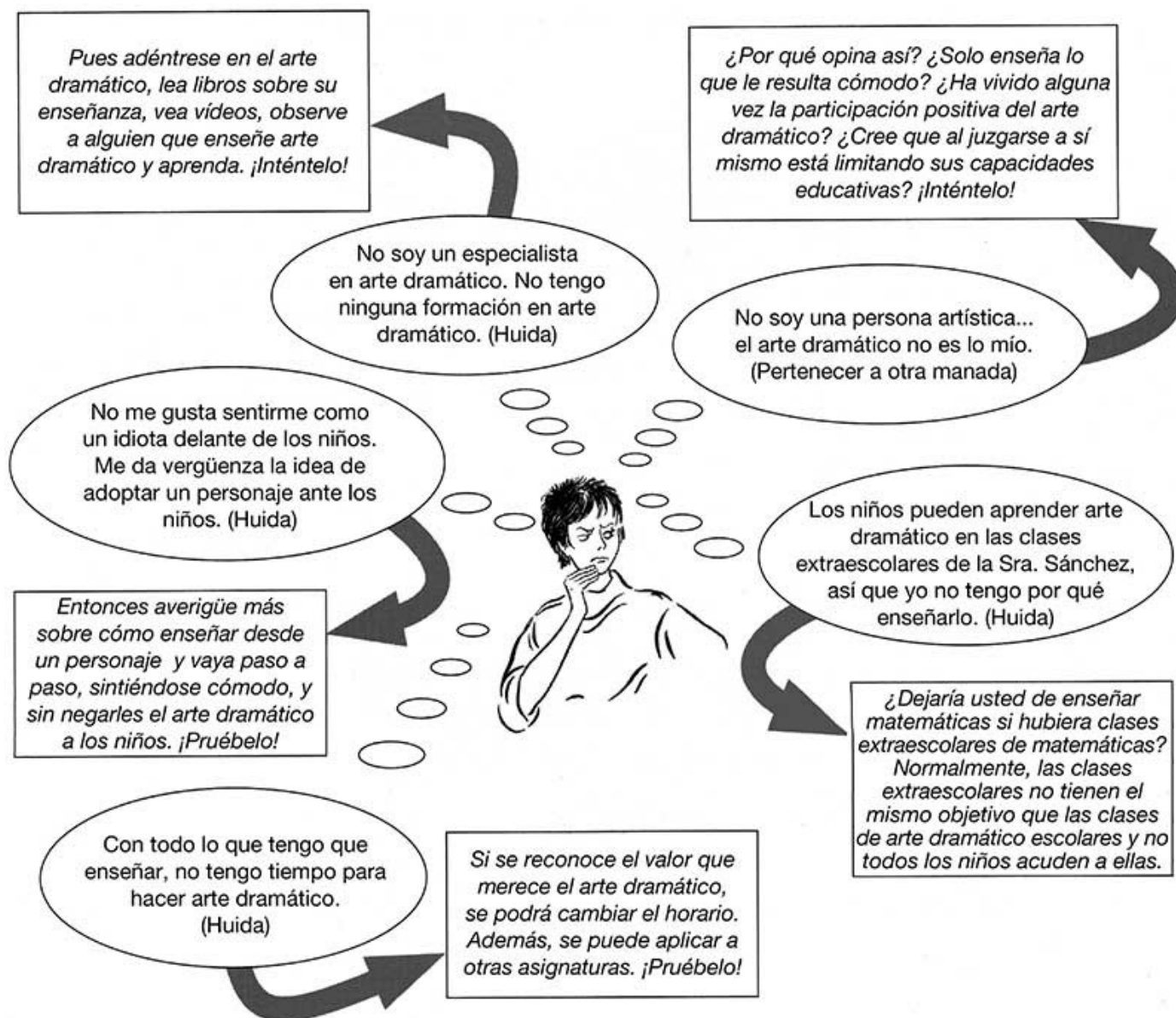


Mientras que el sistema de respuesta reflejo es esencial ante una manada de leones en la llanura africana, en clase de arte dramático ¡no resulta tan útil! Aún así, los niños traen este sistema a clase y con él las respuestas de “enfrentamiento, huida y manada”.

Los niños deben saber que durante las clases de arte dramático no correrán peligro de quedarse expuestos ante sus compañeros en una situación vergonzosa, en contra de su voluntad. Por este motivo, se han convenido y establecido formas “seguras” de participar y abstenerse en clase de arte dramático y vías de salida para los alumnos que no quieran intervenir. Una buena forma de garantizar la tranquilidad del alumno ante cualquier “amenaza” es redactar un contrato dramático (ver pág. 121), creado y consensuado entre los alumnos y el profesor. Esto ayudará a mantener el interés de los niños y a favorecer su participación, evitando que sientan la

necesidad de huir de clase, estropeen la actividad o terminen por odiar la experiencia dramática. Solo cuando los participantes se sientan seguros, podrán relajarse y centrarse en la actividad dramática.

A algunos profesores les preocupa y estresa la idea de hacer arte dramático con los niños. Un estudio (NFER, 2003) indica que es la variante artística que menos se enseña como asignatura independiente en los centros de educación primaria. Existen muchos motivos, pero uno de ellos es que muchos profesores creen que carecen de seguridad profesional o personal para enseñarlo. Muchos de ellos han tenido malas experiencias con el arte dramático, ya sea como participantes o profesores, y se sienten emocionalmente vulnerables cuando lo practican. Una profesora insegura comenzó a dar una clase de arte dramático diciendo: “¡No me puedo creer que me haya atrevido a venir a dar este curso!” Al terminar el curso, en su evaluación escrita constataba el hecho de que se había sentido más tranquila y le había gustado más que antes el arte dramático y que esto le había devuelto la seguridad en sí misma.



Cuando un profesor tiende a evitar el arte dramático suele ser porque se ha puesto barreras irreales que debe superar para no negar a los niños la experiencia del arte dramático. Puede que los profesores a los que les asusta enseñar arte dramático tengan motivos para evitarlo. Éstos se pueden clasificar en respuestas de “enfrentamiento, huida, y manada”.

Una buena enseñanza del proceso dramático requiere que el profesor tenga una gran disposición para alejarse de los estilos de enseñanza más comunes y tradicionales y renunciar a un grado considerable de gestión de la clase, para satisfacer a los alumnos. Esto no significa que el profesor deba olvidar sus objetivos educativos o actuar con imprudencia. Pero, tendrá que modificar la tradicional relación profesor/alumno, a menudo a través del trabajo de profesor interpretando un papel, y aceptar una disminución

temporal de su estatus (a veces desde un personaje). Muchos profesores opinan que enseñar a través del arte dramático conlleva riesgos y, por lo tanto, puede aumentar el nivel de estrés. Pero, si se considera desde un punto de vista más positivo, también es imprevisible, emocionante, vital y “en el momento” motiva e interesa a los niños y estimula a los profesores sin dejar de ser educativo

“Es como si volvieses a aprender a enseñar. Estaba improvisando sobre la marcha y disfrutando cada segundo. No tenía ni idea de que el arte dramático pudiese hacer que la enseñanza fuese tan divertida”.

Dene Zarins, profesor de arte dramático avanzado para niños pequeños
(BALDWIN, 2009).

La mayoría de los profesores necesita sentirse seguro al enseñar. Años de enseñanza prescrita han contribuido a que así sea. Pero si un profesor sobrepasa sus límites de comodidad profesional, y cuenta con la aprobación y apoyo de su clase, puede crear una experiencia sumamente educativa y fructífera para su desarrollo profesional. Además, si el profesor tiene un conocimiento básico sobre cómo funcionan el arte dramático y sus estrategias, se sentirá seguro y cómodo en clase. De todos modos, siempre existe la posibilidad de detener una actividad dramática en cualquier momento para analizarla con los alumnos.

El profesor como mediador

El papel del adulto en el juego dramático y del profesor en clase de arte dramático es de facilitador, mediador y compañero activo. En el arte dramático, los niños son partícipes de un proceso experimental, pero la experiencia puede perder potencial educativo si no es arbitrada por un profesor. Éste ofrece una estructura y pone los cimientos basándose en las ideas de los alumnos.

Las habilidades que se requieren de un profesor de arte dramático son:

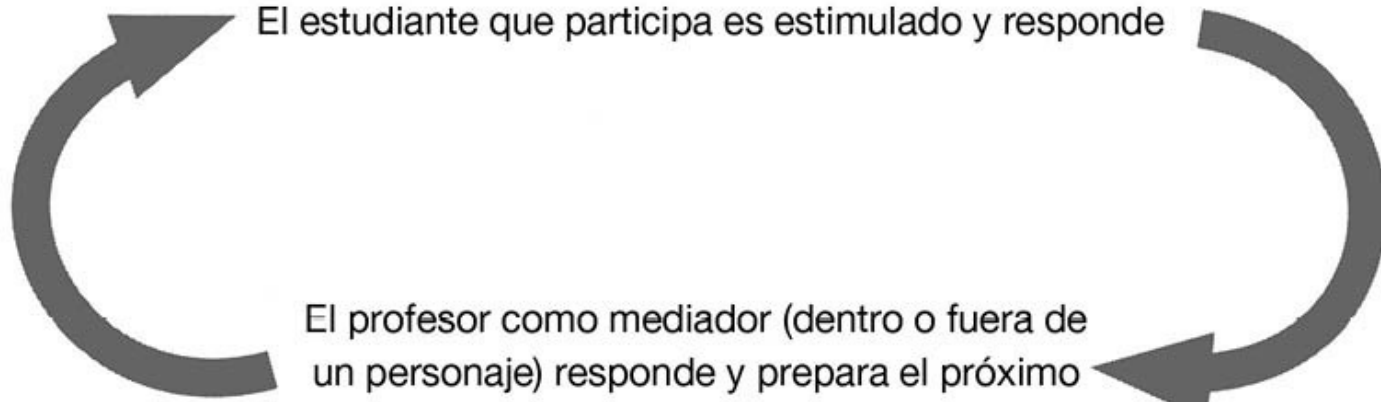
- Escuchar con atención.
- Saber cuándo debe hacer una aportación como copartícipe y cuándo mantenerse al margen y esperar.
- Ayudar a los niños a reconocer, desarrollar y comunicar sus ideas.
- Instaurar un ambiente creativo en el que se generen y compartan ideas, alimentando la autoestima de todos los alumnos, al margen de su nivel de aportación activa.

- Empatizar con los participantes tanto dentro como fuera del personaje.
- Establecer, respetar y mantener una distancia segura entre el personaje y el niño.
- Transmitir seguridad al trabajar como copartícipe, sin mostrar ansiedad por mantener el estatus de profesor y el control de la clase.
- Seleccionar estrategias dramáticas y formas estéticas educativas que sean seguras pero supongan un reto.
- Ofrecer estrategias activas y reflexivas que apoyen el aprendizaje cognitivo y afectivo.
- Ofrecer una variedad de formas estéticas de cultura general, que representen y comuniquen las ideas de cada participante y grupo.
- Ayudar a los niños a descubrir su capacidad para crear, representar y evaluar una pieza dramática.

El profesor estructura el estímulo dramático



El estudiante que participa es estimulado y responde



El profesor como mediador (dentro o fuera de un personaje) responde y prepara el próximo paso (filtra, da forma, focaliza)



El profesor da fin a la pieza dramática

La función del profesor de arte dramático

Enriquecimiento instrumental o modificabilidad estructural cognitiva

El Dr. Reuven FEUERSTEIN (1980) en Israel ha estudiado y desarrollado el papel del profesor como mediador en el aprendizaje. Trabajó con adolescentes judíos traumatizados que fracasaban en los sistemas educativos convencionales. FEUERSTEIN opinaba que estos alumnos fracasaban porque no habían tenido cerca a adultos que actuaran como mediadores en la experiencia educativa, apoyando y moldeando el proceso. Antes de tener un mediador, los alumnos carecían de estructura y comprensión. FEUERSTEIN creó un sistema de enriquecimiento instrumental, que aceleró el progreso de estos alumnos de forma sustancial. Por ejemplo, en tan solo un año de enseñanza con enriquecimiento instrumental, 90 alumnos progresaron lo equivalente a tres años. En la actualidad, el sistema de enriquecimiento instrumental de FEUERSTEIN se aplica en algunos colegios, concretamente en Sudáfrica, donde se usa con niños negros para intentar recuperar la desventaja educativa que sufrían.

En las clases en las que se utiliza el arte dramático aplicado a la educación, el profesor actúa de mediador del aprendizaje y, a menudo, adquiere más fuerza cuando trabaja desde un personaje junto con los niños. El profesor de arte dramático está continuamente proporcionando una estructura y focalizando el proceso dramático en una experiencia creativa y educativa, a través del correcto uso de estrategias y convenciones dramáticas actualizadas, bien elegidas y presentadas, que considera sus “instrumentos”. De este modo, el profesor estimula y mantiene el interés del alumno por aprender, favoreciendo la observación, el análisis fundamentado y la reflexión.

Sentimiento y emoción

El arte dramático está muy ligado a las emociones. Puede usarse para evocar emociones y para expresarlas y comunicarlas. Teniendo en cuenta el hecho de que las emociones y sentimientos del alumno guardan relación con el aprendizaje y el cerebro, a los profesores les beneficiaría saber que:

1. La idea de que el cerebro límbico sea el centro de toda emoción es

- ahora motivo de discusión. Se ha comprobado que diferentes emociones y estados mentales se relacionan con diferentes áreas del cerebro.
2. Tenemos un control muy limitado de nuestras reacciones y respuestas emocionales, pero cuanto más las reconozcamos y entendamos (y ayudemos a los niños a hacerlo), más capaces seremos de regularlas conscientemente.
 3. Las emociones determinan dónde dirigimos y centramos nuestra atención.
 4. Las emociones son una importante fuente de información y aprendizaje para nosotros.
 5. Las emociones pueden dirigir nuestras interacciones y comportamientos sociales (o antisociales) con los demás.
 6. Las emociones nos ayudan a recordar información y momentos de relevancia personal.
 7. Las emociones nos ayudan a desarrollar nuestro comportamiento moral y ético.
 8. La amígdala (que en latín significa “almendra”) es una pequeña parte del sistema límbico y puede contener conexiones neuronales que rodeen el neocórtex, la zona que controla las acciones de pensar y razonar. Esto indica que la excitación emocional puede estimular una acción sin razonamiento.
 9. La memoria a corto y largo plazo nos permite procesar e identificar sentimientos que vivimos ahora y conectarlos con los que hemos vivido anteriormente, tanto de forma consciente como inconsciente, facilitando así el sentimiento emocional consciente.

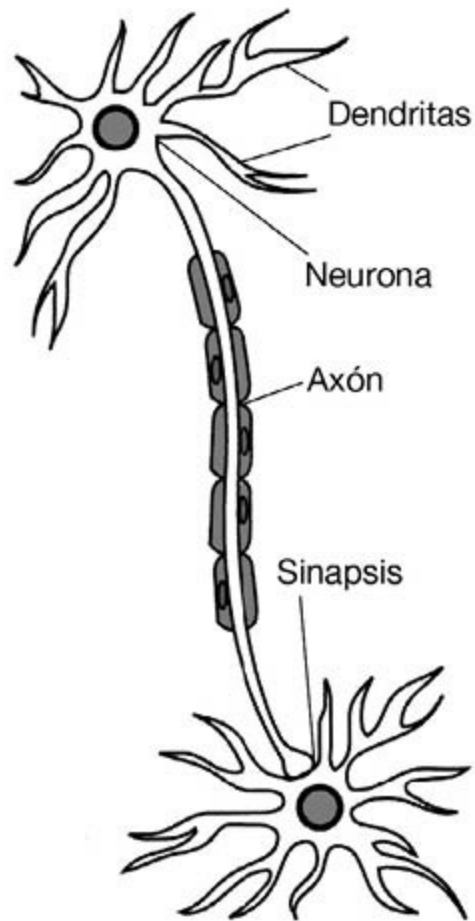
El arte dramático vincula las imágenes visuales a la emoción. La respuesta visual se une con la emocional cuando se envía un mensaje a la amígdala, la puerta de entrada al sistema límbico. Mirar la foto de un ser querido, por ejemplo, puede desatar una respuesta fuerte, espontánea y emocional. Recordar una imagen visual clave de una pieza dramática también puede hacernos revivir respuestas y recuerdos emocionales. El teatro y el arte dramático (como todas las artes visuales) tratan de evocar y etiquetar, de forma deliberada, respuestas emocionales a estímulos, ya sean visuales, auditivos o cinestésicos. No obstante, en el arte dramático las vivencias imaginarias se sienten, e integran experiencias cognitivas, afectivas y estéticas. En actividades dramáticas con toda la clase, los momentos

especialmente dramáticos pueden resaltarse a través de la imagen visual, la luz y la sombra, el sonido (hablado y escuchado) y el silencio, el movimiento y la quietud.

Vías y redes neuronales

Las células que conectan las diferentes áreas del cerebro son las neuronas. Hay billones de neuronas y muchas no se usarán jamás. Las neuronas contienen dendritas que transmiten información a otras neuronas. También contienen axones, que permiten la recepción de información proveniente de otras neuronas. Las uniones intercelulares entre neuronas (sinapsis) cogen fuerza a medida que se estimulan y activan. En el caso de que las neuronas no desarrollen vías neuronales o no se usen las sinapsis (conexiones), al cabo de un tiempo se “pasarán” y morirán. En algunas áreas del cerebro, incluidas las que se asocian con el aprendizaje y la memoria (el hipocampo), se siguen produciendo neuronas nuevas. Las neuronas se comunican entre sí a través de una actividad electroquímica que los científicos pueden observar usando técnicas de imagen del cerebro. Las neuronas de diferentes partes del cerebro se activan e interconectan cuando interactúan la conducta, el pensamiento y la emoción y el cerebro relaciona y procesa la información. Las vías neuronales forman redes en relación a los diferentes estímulos multisensoriales y las vías que más se estimulan y activan van ganando rapidez para conectarse.

El mejor momento para vivir muchas experiencias educativas es durante los periodos que los neurólogos conocen como el periodo crítico para que se produzca la “sinaptogénesis” (conexión de neuronas y establecimiento de vías neuronales para el aprendizaje). Se cree que esta etapa de aprendizaje se da, primordialmente, durante los primeros cinco años de la vida de un niño, no haberla pasado puede causar problemas en el aprendizaje más adelante. Esta etapa fundamental, desde que el niño tiene un año hasta que cumple los cinco, es la edad principal del juego dramático (a partir de los dos años). No es coincidencia que ésta sea la época en la que los cerebros de los niños están más receptivos al aprendizaje de una lengua. Todas las actividades están interrelacionadas.



Neuroplasticidad

El cerebro es muy adaptable. Ahora sabemos que la estructura y las funciones de nuestro cerebro cambian a lo largo de nuestra vida, dependiendo de las experiencias que vivamos. Cuanto más enriquecedor sea el ambiente educativo y cuantas más partes del cerebro activemos, más vías neuronales nuevas se crearán, las vías existentes se reforzarán y se producirán más cambios en determinadas partes del cerebro asociadas con funciones diferentes. Cuanto menos se usen las vías neuronales, más se marchitarán y se “pasarán”. Las experiencias imaginarias y reales ayudan a desarrollar vías neuronales y a mantenerlas activas.

Eleanor MAGUIRE y cols. (2000) estudió los cerebros de 16 taxistas que adquirieron “el conocimiento” y habían memorizado el complejo sistema de calles de Londres para poder navegar por él. Comparó sus cerebros a los de conductores de autobuses que trabajan en rutas establecidas sin tener que

pensar por dónde van. Descubrió que el hipocampo (una estructura con forma de caballito de mar) en el cerebro de los taxistas era más grande (ya que se había producido más sustancia gris) y más activo. El hipocampo más grande se encontraba en el cerebro de taxistas que llevaban muchos años trabajando. Más adelante (2006), descubrió que esta habilidad no era enteramente positiva para los taxistas ya que mostraban más dificultad a la hora de acomodar nuevas memorias espaciales y tenían menos sustancia gris en el hipocampo anterior.

Un estudio realizado por PANTEV y cols. (1998) reveló que los músicos profesionales tienen un córtex auditivo más grande (alrededor de un 25% mayor que el resto de las personas). Se descubrió que el tamaño estaba relacionado con la edad a la que los músicos habían comenzado a tocar. La edad a la que aprendemos cosas nuevas influye en el desarrollo del cerebro.

PASCUAL-LEONE y cols. (1995) llevó a cabo otra investigación fascinante relacionada con la música, que puede ser de especial interés y relevancia para los profesores de arte dramático. Tres grupos de voluntarios adultos (que no sabían tocar el piano) fueron distribuidos en uno de los siguientes grupos durante cinco días:

- Grupo 1: (control) solo contemplaron un piano
- Grupo 2: practicaron ejercicios de una mano (movimientos de mano rítmicos)
- Grupo 3: se imaginaron que tocaban el piano (ensayaron mentalmente)

Se descubrió que la estimulación mental (es decir, imaginar que se toca el piano) activó algunas de las mismas estructuras neuronales que se activan para tocarlo. Tras cinco días de imaginar que tocaba el piano, el grupo 3 experimentó cambios corticales parecidos a los que había experimentado el grupo que había estado tocando el piano (grupo 2). Como era de esperar, el grupo que solo había contemplado el piano (grupo 1) no presentó ningún cambio cortical. Esto demuestra que desarrollar una actividad en la mente puede derivar en cambios en el cerebro. Si uno mismo se imagina que tiene habilidades y competencias (el núcleo del juego dramático y el arte dramático educativo) puede que experimente cambios en el cerebro que le ayuden a prepararse para desarrollar la habilidad imaginada. Esto se aplica a muchos ámbitos. Por ejemplo, los atletas se imaginan a sí mismos ganando una carrera y, según parece, esto les ayuda a superarse.

En el arte dramático educativo, los niños suelen adoptar roles en los que se imaginan que tienen unas habilidades y competencias que les gustaría tener y manto del experto (HEATHCOTE y BOLTON, 1996) es una estrategia dramática que se basa concretamente en esto (ver pág. 142). Los niños (con adultos en personaje también) se imaginan que son profesionales y expertos en un campo, y se tratan los unos a los otros como si lo fueran, lo cual suele dar lugar a un mejor conocimiento de ese campo.

Se ha descubierto que hacer malabarismos provoca cambios en las zonas del cerebro relacionadas con el movimiento visual (DRAGANSKI y cols., 2004). Las personas que aprendieron a hacer malabarismos durante un periodo de tres meses presentaban un aumento de la sustancia gris en las zonas de movimiento visual. Una investigación posterior (SCHOLZ y cols., 2009) reveló que unos principiantes que practicaron malabares media hora al día durante 6 semanas, presentaron cambios en la sustancia blanca del cerebro, en el lóbulo parietal (la parte que nos ayuda a conectar el movimiento con lo que vemos). Se produjeron cambios en los cerebros de todos los malabaristas, sin mostrar relación con el nivel de competencia que había adquirido cada uno. Esto es importante porque indica que el propio proceso de aprender una nueva habilidad desarrolla y altera el cerebro, sin necesidad de llegar a un nivel concreto de competencia.

Dedicar demasiado tiempo delante de una pantalla de ordenador, de televisión y de videojuegos también tendrá un impacto en el desarrollo del cerebro.

“El cerebro humano tiene una sensibilidad exquisita hacia todos y cada uno de los acontecimientos que tienen lugar: no podemos dar por hecho que permanecerá inmaculado y que nuestras habilidades para aprender y pensar perdurarán”.

Susan GREENFIELD (2006).

Según Susan GREENFIELD (2008), ahora los niños que van al colegio presentan periodos de concentración más cortos y a menudo tienen una imaginación y un vocabulario menos desarrollados. Están acostumbrados a recibir información icónica y visual, principalmente en sesiones cortas y aceleradas, en vez de en un medio más social en el que se comenta y lee la tarea para ayudar a desarrollar la concentración y la construcción de marcos conceptuales. Su atención es captada inmediatamente por lo que ella describe como los factores “¡guau!” o “¡puaj!” que aparecen en las llamativas y cambiantes pantallas, y están menos acostumbrados a prestar atención a narraciones prolongadas. Reciben información, pero no siempre adquieren

conocimientos y un aprendizaje conceptual.

A pesar de que es posible desarrollar nuevas neuronas y nuevas vías neuronales a lo largo de la vida, hay épocas más sensibles para funciones específicas del cerebro. Por ejemplo, los niños pequeños asimilan una lengua neurológicamente más rápido y fácilmente que un adulto. La Dra. Patricia KUHL (2003) ha descubierto que, si se expone a un idioma hablado, el cerebro de un niño pequeño se adapta de forma neurológica para procesar mejor una única lengua materna. A la edad de 6 meses, un niño responde a las vocales y consonantes de su lengua materna y, a la edad de 9 meses, a las palabras. Escuchan, analizan y empiezan a ignorar sonidos que no son relevantes a su lengua materna. Además, descubrió que si se les expone a un segundo idioma a una edad temprana, su cerebro se adaptará para acomodar esta nueva lengua (siempre y cuando sea expuesta de forma social y no a través de un vídeo o audio).

Las investigaciones de KUHL demostraron que un niño que aprende un idioma se beneficia del contexto social más que si escucha o aprende con una película. Es evidente que tanto el juego dramático como el arte dramático proporcionan un contexto social muy flexible para el desarrollo de una lengua. Los mundos imaginarios en los que se trabaja en colaboración con los demás proporcionan un ambiente ideal para que se genere, escuche, analice, estimule, aprenda y practique una lengua en un gran abanico de contextos. El juego dramático, primero, y el arte dramático, después, ofrecen un sinfín de posibles contextos en los cuales se puede hacer un buen uso de la lengua para una multitud de objetivos y provocando respuestas de una gran variedad de públicos imaginarios.

Los niños le dan sentido al mundo que les rodea, actuando y recreando experiencias reales e imaginarias. En sus mundos imaginarios verbalizan, generan, ensayan y practican la lengua, el pensamiento y otras habilidades. Viven la emoción del *role play*, “haciendo como si” la situación fuese real. El juego dramático infantil estimula y activa muchas partes del cerebro, al igual que hace el arte dramático, excitando simultáneamente las funciones visuales, auditivas, espaciales y motoras. Aplica y relaciona la experiencia imaginaria, el cuerpo, la mente, la vista, el sonido, el lenguaje y el movimiento de diferentes zonas cerebrales.

Parece ser que jugar ayuda al cerebro a evolucionar. Una investigación (IWANUIK y cols., 2001) defiende que existe una relación entre el tamaño del cerebro de diferentes especies y la cantidad de tiempo que cada especie

emplea en jugar desde el nacimiento hasta la madurez. Los niños pequeños han de tener abundantes oportunidades de aprender jugando, incluyendo en su repertorio de juegos el de imaginar.



El juego “dramático” o “ficticio” o “imaginario” prepara al cerebro para el aprendizaje, ya que el niño está:

- **Desarrollando inteligencia emocional:** aprendiendo sobre los sentimientos (propios y de los demás).
- **Descubriéndose a sí mismo:** distinguiendo entre lo interno y externo (este soy yo, este eres tú)
- **Desarrollándose físicamente:** explorando las funciones y

- capacidades del cuerpo.
- **Desarrollando un comportamiento social:** comportándose como los demás humanos en un grupo cultural, imitando un modelo de comportamiento.
 - **Ensayando la supervivencia:** aprendiendo a sobrevivir “como si” fuera adulto.
 - **Ensayando para afrontar futuros retos:** respuestas al “¿y si...?”
 - **Practicando el pensamiento flexible:** pensamiento complejo solo y con los demás.
 - **Practicando el diálogo y la escucha:** normalmente desde un personaje, con una variedad de sentidos y de públicos imaginarios.
 - **Aprendiendo a aprender.**

El juego dramático (ver Capítulo 3) estimula el cerebro y puede mantener el interés de los niños pequeños durante periodos de tiempo relativamente largos, mucho más largos que lo que muchos educadores aseguran que aguanta un niño concentrado. Esto se debe a que la actividad es disfrutable, motivante y está directamente ligada a los intereses y necesidades del niño.

Imitación y mímica

“Uno de los sellos de nuestra especie es lo que llamamos cultura. Y la cultura depende de forma crucial de la imitación de nuestros padres, profesores y la imitación de habilidades complejas puede requerir la participación de neuronas motoras”.

Catedrático RAMACHANDRAN (2003b).

Los recién nacidos tienen la habilidad de imitar acciones faciales y gestos manuales al poco tiempo después del nacimiento (MELTZOFF y MOORE, 1983). La imitación también se observa en los adolescentes (MELTZOFF y MOORE, 2005). Hasta los adultos tienden a imitar (BRASS y cols., 2001). Ahora se cree que imitar está relacionado con entender no solo las acciones, sino también la mente de los demás. MELTZOFF (2005), en su hipótesis del “como yo”, sugiere que la imitación está causalmente relacionada al entendimiento de las mentes de los demás. También considera que, seguramente, esto sobrepase la comprensión de los niños (una opinión con la que puede que discrepen muchos profesores de primaria).

Está claro que estos vínculos entre actos, mente y emoción son la cuna intencional del arte dramático y teatro, ya que a través de la representación,

intentamos conseguir que el público se meta en la piel del personaje que representamos. Jugamos con el curioso cerebro del público para buscar el sentido de la actuación, procurando que imaginen con nosotros y rellenen los huecos narrativos y afectivos.

Neuronas espejo

Se ha estudiado lo que ocurre en el cerebro de los monos macacos cuando se produce o contiene la imitación. Giacomo RIZZOLATTI (1990) descubrió (de forma accidental al principio) que algunas de las mismas neuronas motoras inferiores, a las que se refiere como “neuronas espejo”, se disparan tanto cuando un mono ve una acción como cuando la lleva a cabo. De alguna forma, los monos están ensayando la acción mentalmente, preparándose para realizarla, sin llegar a hacerlo. Según el catedrático RAMACHANDRAN (2003b), para que las células cerebrales se disparen sin que el cuerpo esté desarrollando la acción, se tiene que producir una “estimulación interna de realidad virtual” y una “transformación mental interna”. El mono lee las acciones del otro mono (o humano) y se enseña a sí mismo a realizar las mismas acciones.

Cuando vemos una acción, sabemos que nuestro cerebro humano está en alerta, preparado para mandar una señal al cuerpo para que realice esa misma acción. No obstante, otra zona del cerebro, parte del córtex prefrontal, reprime e internaliza esa acción para impedirnos que la llevemos a cabo. Si no fuera así, iríamos por la vida imitando a los que nos rodean sin cesar, lo que supondría un gesto de mala educación, una limitación y una pérdida de tiempo. Además, sería repetitivo y tendría poco sentido a la larga. Los niños pequeños aprenden de forma gradual a seleccionar y fijarse en las acciones de los demás, observándolas e inhibiendo la inmediata necesidad de responder físicamente y copiar lo que ven. Por lo tanto, el ser humano ha de aprender a controlar la imitación de lo que ve y a guardar aquella información que le resulte relevante.

Vittoria GALLESE y cols. (2004) opinan que las neuronas espejo que los investigadores inicialmente relacionaban con la acción, también pueden estar relacionadas con la percepción sensorial y la emoción. Esto nos ayuda a explicar nuestra comprensión intuitiva de lo que sienten los demás, ya que estamos reproduciendo de forma interna (simulando neurofisiológicamente) lo que vemos. Los humanos compartimos el mismo sistema “corporal-cerebral” y podemos establecer una relación directa con los demás. Ver a alguien al

que le ocurre algo físico positivo o negativo puede provocar una sensación indirecta en el observador.

“Somos criaturas absolutamente sociales. Nuestra supervivencia depende de que comprendamos las acciones, intenciones y emociones de los otros. Las neuronas espejo nos permiten entender la mente de los demás, a través de la estimulación directa y no del razonamiento conceptual: sintiendo y no pensando”.

Giacomo RIZZOLATTI, (*New York Times*, 2006).

Ahora se han establecido conexiones entre las neuronas espejo y la cognición social (intenciones, sentido social de los comportamientos y emociones). Entender mejor el funcionamiento de las neuronas espejo nos ayuda a comprender por qué un humano sabe instintivamente lo que otro está pensando o sintiendo. Marco IACOBONI y cols. (2005) llevaron a cabo una investigación que reveló que las neuronas motoras que están activas cuando observamos una acción también nos ayudan a entender las intenciones de quienes observamos (puesto que contextualizamos lo que vemos y tenemos un patrón en nuestra mente basado en nuestros propios movimientos).

Esto tiene unas implicaciones significativas para el funcionamiento de la interpretación y el teatro si pensamos en las neuronas motoras como apoyo de una relación íntima entre la acción, percepción, cognición y emoción. Cuando vemos a alguien actuar, no solo se activan las partes visuales del cerebro sino también las partes motoras y las relacionadas con emociones y sensaciones similares.

“Empecé a actuar porque deseaba conectar con todo el mundo, con lo que se esconde en cada uno de nosotros, esa luz que creo que existe en todos nosotros porque la interpretación para mí se basa en esa conexión, que es tan fuerte que podemos sentirla y a partir de nuestras creencias combinadas podemos crear una nueva realidad”.

Forest Whitaker en su discurso de agradecimiento por el Óscar al mejor actor en 2007.

Una investigación reciente sobre las neuronas espejo nos ha demostrado que su sistema se adelanta a la acción. El patrón cerebral del observador indica que es capaz de anticipar lo que está a punto de ocurrir o “rellenar los huecos” sobre lo que está ocurriendo cuando parte de la acción está oculta a la vista. También pasa cuando se escuchan sonidos asociados con la acción (éste puede ser el motivo por el cual la radio funciona tan bien). El observador de una interpretación u obra es capaz de rellenar los huecos y leer el contexto y la intención de las acciones. Como decía Vittorio GALLESE (2005): “que no se vea no significa que no se sepa”. En el arte dramático y

teatro “menos es más”, ya que despertamos la curiosidad y hacemos que el público se esfuerce por rellenar los huecos. Se espera que el público infiera y anticipe lo que ocurre, basándose en lo que ve y oye.



En el teatro occidental tradicional, los actores son observados y escuchados por un público que responde inhibiendo parte del córtex prefrontal. Se invita al público a responder a lo que ve de forma personal, cognitiva, afectiva y silenciosa, sin llegar a manifestarse de forma física o hablada en la mayoría de las actuaciones. El público tiene la oportunidad de externalizar su respuesta más adelante en los aplausos, la crítica y el boca a boca (y recreando las escena con los alumnos).

Los niños pequeños, a veces de manera inconsciente, se unen físicamente a lo que ven. A veces imitan físicamente a la persona que están viendo. A medida que crecen, comienzan a inhibirse y a internalizar sus respuestas físicas. También empiezan a contener las ganas de imitar y lo dejan para otro momento, en el recreo por ejemplo. Una investigación reciente (MUKAMEL y cols., 2010) sugiere que la actividad de las neuronas espejo es más intensa cuando se está realizando una acción que cuando solo se observa. Puede que esto ocurra para asegurar que la acción observada permanece internalizada.

Evidentemente, los profesores de arte dramático animan a los niños y estudiantes a improvisar, recrear y recordar con el cuerpo. Si pudiésemos

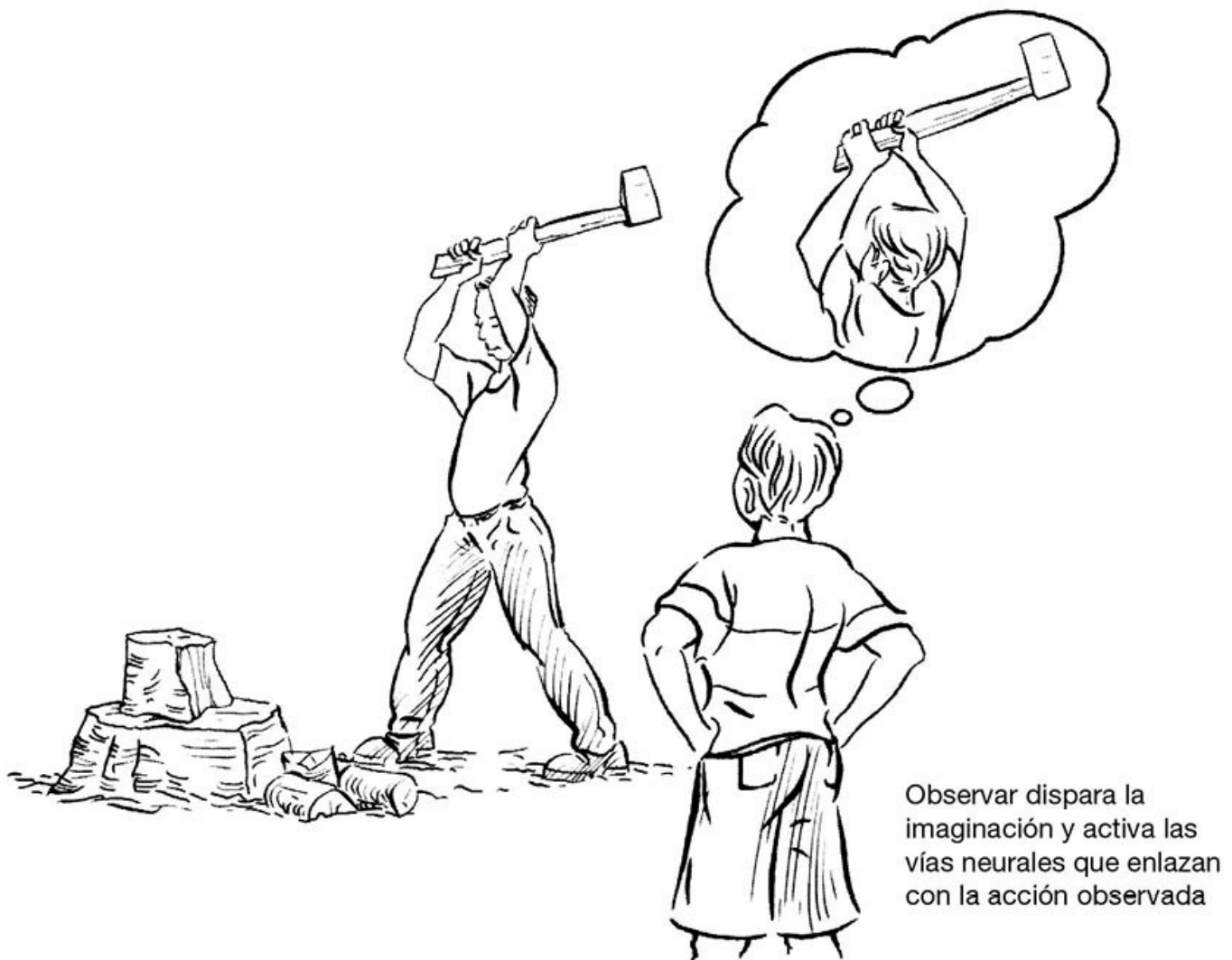
colocar máquinas de IRMf (de imagen por resonancia magnética funcional) en los actores para ver lo que ocurre en sus cerebros, veríamos que sus neuronas espejo se activan y refuerzan cuando externalizan y recrean acciones.

“La interpretación es uno de los mejores ejemplos de lo que significa ser humano...la antinatural naturalidad de los seres humanos...los actores son el paradigma de esto”.

Vittorio GALLESE (2007).

Curiosamente, algunos tipos de teatro invitan deliberadamente al público a participar directamente, rompiendo así la barrera entre el público y los actores de varias maneras. Por ejemplo, en el teatro fórum de Augusto Boal (BOAL, 2002), el público se convierte en “espect-actores” y pueden subir al escenario y ocupar el puesto de un actor, actuar con él o dirigirle en su actuación. También se podría argumentar que todos los humanos somos actores en el interminable teatro que es la vida y todos somos “espect-actores” involuntarios gracias a la actividad eléctrica de nuestras neuronas motoras.

El catedrático RAMACHANDRAN (2003b) afirmó que a medida que el sistema humano de neuronas espejo se hacía cada vez más sofisticado, se produjo una “explosión evolutiva de la capacidad de imitar acciones complejas, dando lugar a la transmisión cultural de información que nos caracteriza como humanos”. El teatro es un importante medio de transmisión de cultura. Al mismo tiempo, fomenta y suscita la empatía.



La imitación, a veces denominada “el primer estilo de aprendizaje”, está relacionada con el juego y arte dramático. Si las zonas del cerebro que se utilizan para realizar una tarea también se usan para imaginarla, el juego y arte dramático adquieren un valor educativo considerable. Fingir, imaginar y actuar son beneficiosos a nivel neurológico. En el arte dramático, los participantes realizan acciones “como si” las estuvieran haciendo de verdad, activando así las vías neuronales y evitando que se pierdan. El juego dramático es un “estímulo interno y externo de realidad virtual”.

La capacidad de reproducir interiormente las acciones de los demás, ser capaz de imaginarse a uno mismo haciéndolas y activando o disparando respuestas en el cerebro, sin llegar a realizar la acción en sí, vincula la experiencia imaginaria con la educativa. Si esto es cierto, ¿no deberían los colegios centrarse en estimular y desarrollar la enseñanza a través de la experiencia imaginaria (como el *role play* y la recreación)?

“Hay una inmensa cantidad de información e investigación que subraya cómo

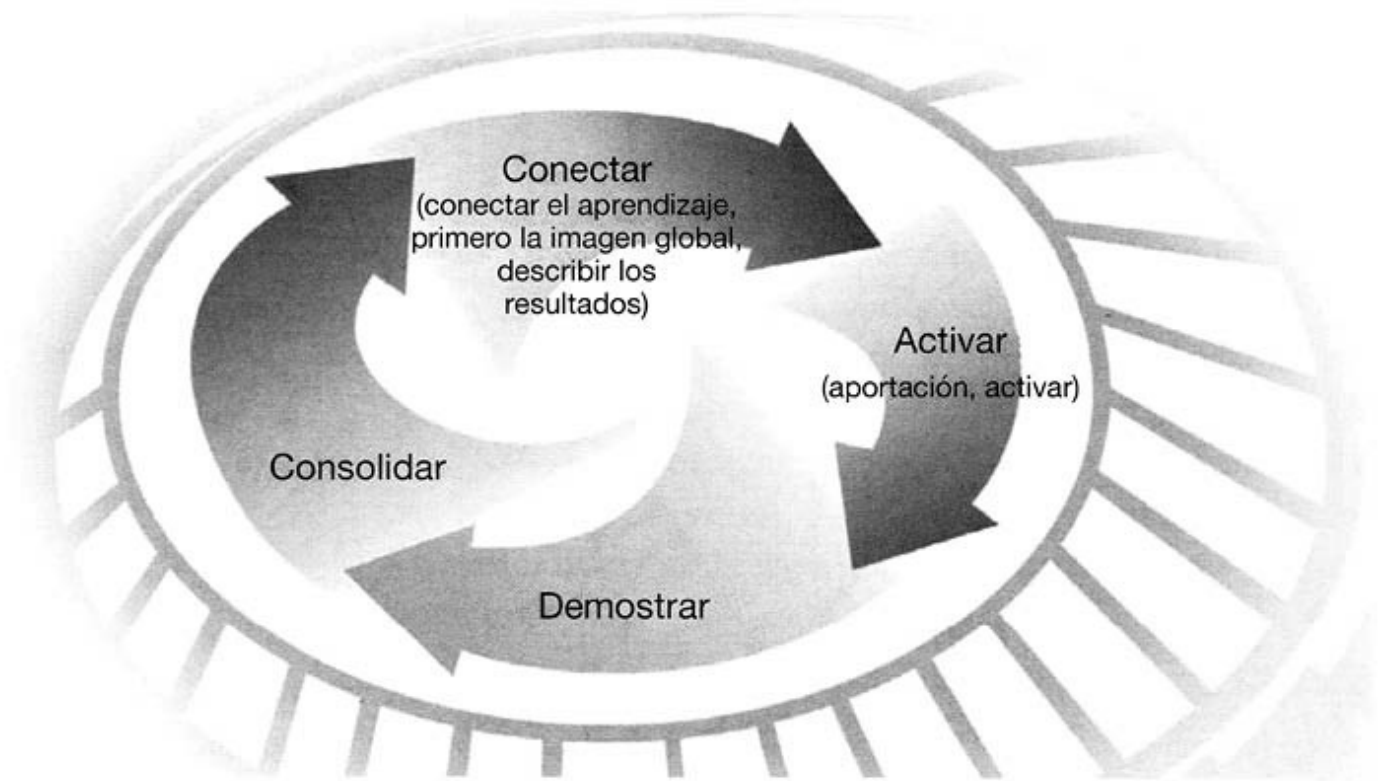
el aprendizaje basado en el juego despierta el deseo de aprender, lo que ayuda al alumno a obtener y retener más información en el futuro. Si la educación formal comienza demasiado pronto, el niño puede perder el interés en la educación hasta el punto en que pierda la capacidad de explotar todo su potencial”.

Catedrático Guy CLAXTON (2008).

A medida que aprendemos más sobre el funcionamiento del cerebro y sobre la mejor manera de que los niños aprendan de forma activa (jugando, guiados por el profesor y a través de la experiencia imaginaria y multisensorial), el hecho de que un profesor insista en que los niños pequeños se sienten y escuchan durante largos periodos de tiempo resulta inapropiado (y casi cruel). Una educación formal muy temprana es una forma institucionalizada de privación multisensorial y neuronal que tendrá un efecto negativo en el desarrollo posterior del cerebro.

Judith Rich HARRIS (1998) afirmó que la imitación más avanzada se aprende en grupos de compañeros, que proporcionan modelos de comportamiento para y con los demás a través del juego. Esto ocurre cuando el juego dramático es colectivo y social, y el grupo de compañeros va influyendo más al juego y al propio niño que sus padres. Éste es un paso hacia la independencia de los padres. A través del arte dramático, los niños pueden trabajar de forma social y educativa con el resto de la clase, como miembro de un grupo de iguales.

El arte dramático y el aprendizaje acelerado



El ciclo de aprendizaje acelerado, Alistair SMITH, 2003

El trabajo de Alistair SMITH es mundialmente conocido. Ha utilizado recientes hallazgos sobre el cerebro y la educación para diseñar un modelo de aprendizaje vinculado a la motivación y el éxito. Promueve un modelo de enseñanza por procesos basada en la mejor manera de aprender y lo ha llamado "aprendizaje acelerado" (SMITH, 1998).

El arte dramático también es un modelo de enseñanza por procesos y, aunque las clases de arte dramático no se rijan necesariamente por el modelo de aprendizaje acelerado, sí comparten muchas características con él. El arte dramático "cautiva" a los alumnos uniendo el aprendizaje a la experiencia imaginaria y al juego, lo que constituye un modo natural de aprendizaje para el cerebro. No obstante, en el aprendizaje acelerado, la perspectiva general se presenta al principio, mientras que en el arte dramático no siempre es así. De hecho, suele emerger a medida que avanza la pieza, revelándose poco a poco.

En clase de arte dramático se emplean una serie de estrategias que ofrecen acceso a una variedad de estilos educativos preferidos. Las actividades se basan en los intereses de los alumnos, son multisensoriales, experimentales y van alternando entre trabajo individual, en grupo o con toda la clase. En

clase de arte dramático, los niños no permanecen sentados mucho tiempo; se mueven por el espacio, van cambiando el ritmo y el tipo de actividad, y separan y combinan actividades visuales, auditivas y cinestésicas, explorando significados y dando forma a un aprendizaje multiinteligente.

En el arte dramático:

- El aprendizaje se basa en lo que los niños ya saben y traen a clase.
- El profesor hace comentarios constructivos frecuentemente (dentro y fuera de su personaje).
- Se aplican estrategias que preparan al alumno para pensar en lo que está ocurriendo en la pieza dramática y en lo que va a ocurrir después.
- Los participantes tienen la oportunidad de analizar lo que ha pasado.
- Se aplican estrategias que ayudan al alumno a seguir planteando cuestiones sin respuesta.
- Se establecen vínculos entre el contenido y el proceso, fomentando explícitamente a pensar en pensar (metacognición).
- Se anima a los estudiantes a desarrollar sus propios conocimientos.
- Se establecen objetivos individuales, de grupo y de toda la clase.
- El contenido se desmenuza por estrategias.
- A menudo se anima a los alumnos a fijarse sus propios objetivos.
- Las estrategias y formas teatrales sirven de plantilla de planificación para estructurar el pensamiento y los resultados.
- Se distinguen los resultados.
- Se usan métodos de presentación, comunicación y expresión visuales, auditivos y cinestésicos.
- Se pone activa la memoria a largo plazo.
- Se puede aportar al trabajo generando, presentando o repitiendo una variedad de estrategias y formas. Por ejemplo, contando historias, congelando imágenes, moviéndose, etc.
- La escucha activa es un requisito, tanto dentro como fuera del personaje.
- Se conceden oportunidades estructuradas para reflexionar, asimilar y analizar tanto dentro como fuera del personaje.
- Se activa y desarrolla una amplia gama de inteligencias.
- Las diversas actividades guardan un equilibrio y se ciñen a un tiempo concreto.
- La gran variedad de actividades dramáticas abarcan un amplio abanico de estilos de aprendizaje.

- El alumno adquiere conocimiento del proceso dramático y de por qué se aplican diferentes métodos y estrategias.
- Se alterna constantemente el trabajo individual, por parejas, grupal y con toda la clase.
- Los alumnos aprenden a tomar decisiones y a evaluar su trabajo.
- Los alumnos demuestran y comunican nuevos conocimientos, usando una variedad de medios dramáticos. Por ejemplo, a través de la imagen fija, actuando o contando cuentos.
- Los alumnos tienen la oportunidad de representar su trabajo.
- Se estimula una espiral de reflexión.
- Mediante la improvisación, presentación y representación se alcanza un “modelo” de éxito.
- Analizar técnicas y estrategias ayuda a los niños a considerar momentos clave en la pieza dramática.
- Se aplica una gran variedad de estrategias basadas en la memoria y el recuerdo. Por ejemplo: el *flashback* o la escucha y narración de cuentos.

(Para ver las explicaciones de las estrategias mencionadas en esta lista consulte la Segunda Parte del libro.)

3 El juego dramático y el arte en mundos reales, imaginarios y virtuales

En este capítulo consideraremos:

- Los vínculos entre el juego dramático y el arte dramático.
- Maneras de desarrollar las habilidades del juego dramático dentro del contexto de clase.
- El papel del adulto como copartícipe en el juego dramático educativo.
- Los vínculos entre el juego dramático y los principales métodos de aprendizaje.
- Los vínculos entre el juego dramático emocional y nuestra memoria a largo plazo.
- La importancia de jugar al aire libre en espacios naturales.
- El impacto del juego dramático virtual en el mundo de la electrónica.
- La necesidad de mantener límites seguros entre la realidad y la imaginación.
- Los vínculos entre el psicodrama, sociodrama y el arte dramático escolar.

“Al adoptar un papel, el niño ve lo que se siente desde otro punto de vista, y aprende que el mundo se ve de forma distinta para diferentes personas. Esto nos hace darnos cuenta, incluyendo a los niños, de que todos pensamos, y ser conscientes de que todos pensamos y aprendemos es uno de los factores clave del aprendizaje exitoso”.

DCSF (2009).

“Cuando un niño juega, siempre se comporta como si fuese más mayor. Se siente como si midiese un palmo más”.

L. S. VYGOTSKY (1978).

“El juego y la imaginación son importantes para el desarrollo cognitivo... ayudan a los niños a reflexionar sobre sus propios comportamientos cognitivos y a regularlos, reflexionar y adquirir una mayor comprensión de la mente. ‘Jugar a ser’ es más efectivo cuando se practica con otros niños y es apoyado por adultos... el aprendizaje infantil es, ante todo, una actividad social”.

Usha GOSWANI y Peter BRYANT (2007).

“Nada ilumina el cerebro como jugar. El juego en 3D activa el cerebelo, manda muchos impulsos al lóbulo frontal, ayuda a contextualizar la memoria para su desarrollo, ¡etc., etc., etc.!”

Stuart BROWN (2008).

Desde muy pronto, los bebés copian las expresiones de sus madres. Los padres y cuidadores refuerzan su respuesta imitativa premiando al niño con su atención, sonrisa y repetitivas expresiones, sonidos y acciones, proporcionando una retroalimentación positiva. Se intercambian respuestas neurológicas y sociales y las imágenes cerebrales indican que la actividad cerebral del hemisferio derecho de la madre y el niño están en sintonía, puesto que se imitan el uno al otro. Stuart BROWN, fundador del *National Institute for Play*, afirma que “cada vez que entramos en un juego complejo construimos sobre nuestra base humana” (2008).

A medida que el niño se desarrolla físicamente, aprende a gatear, ponerse de pie y caminar, empieza a desarrollar múltiples actividades y comportamientos, imitando el modelo de las personas que son importantes para él. Al principio, imita a sus padres y cuidadores en su presencia y con ellos. Poco a poco, es capaz de recordar discursos y acciones importantes y las recrea cuando los progenitores no están presentes. Se sirve de lo que ha observado, oído y vivido en la vida real como base para practicar y más adelante poder generar sus propias acciones, discursos y experiencias imaginarias. Aquí se produce un desplazamiento de la imitación a una actividad creativa e imaginativa cuyo fin es de gran valor para el participante; y una actividad que revela una creciente comprensión, sabiduría y capacidad cultural.



El papel de los adultos que participan en un *role play* se asemeja al del profesor interpretando un papel

En su mundo imaginario, el niño tendrá cada vez más poder y experiencia. Servirá el té imaginario, conducirá un coche de mentira, simulará hacer la compra, etc. Cuando mamá o papá estén cocinando, es muy probable que el niño esté jugando a hacer lo mismo. A veces, un adulto empático se une al juego y se sienta a tomar el té o mantiene una conversación desde un personaje. Un adulto sensible es consciente de las oportunidades que este tipo de juego puede ofrecer a un niño. Participar en él suele ser agradable y motivante para los progenitores. Es una experiencia que les une y genera mensajes que son importantes para el niño sobre el valor del juego para el adulto. También abre puertas para estimular el aprendizaje.

El adulto astuto aprovechará estos divertidos contextos imaginarios para hablar y enseñar a su hijo. En un nivel básico, el adulto que pide tres terrones de azúcar con su té imaginario puede estar viendo una oportunidad para contar con su hijo desde el mundo imaginario. Ésta es la raíz del buen arte dramático educativo: un adulto empático representando un personaje (en el colegio se trata del profesor o asistente), en un mundo imaginario con su hijo, favoreciendo la práctica de habilidades reales en contextos que interesan al niño. Los contextos ficticios o “juegos” pertenecen a ambos. No es casualidad que la palabra “jugar” y “obra de teatro” sean la misma en inglés.

Con el tiempo, resulta inevitable que el niño quiera separarse del modelo adulto. Empieza a “fingir” ser su modelo a seguir y consolida su capacidad de mantener el juego dramático. La coparticipación adulta no es necesaria, pero

suele ser útil mientras el adulto no estropee la ficción o la lleve a un campo que no interese al niño. El adulto astuto entenderá y respetará el mundo imaginario del niño antes de profundizar en él. En soledad, el juego infantil tiende a ser repetitivo y un poco ritualista, pero cuando interviene un adulto perceptivo puede pasar a convertirse en una exploración de lo desconocido. Esto es congruente con los principios de la clase de arte dramático, en la que se va creando una escena a través de la representación.

Inicialmente, el juego infantil está muy enraizado en el mundo real que los niños se esfuerzan por comprender, pero a medida que van escuchando y recreando cuentos, empiezan a incorporar aspectos de realidad, fantasía y ficción en sus, cada vez más, imaginativos mundos dramáticos.

Stuart BROWN (2008) clasifica el juego en:

- **Juego de sintonización:** como la interacción madre/bebé (ver antes).
- **Juego corporal y movimiento:** como dar saltos y explorar la gravedad.
- **Juego con objeto:** jugar con, manipular, buscar los límites de los objetos.
- **Juego social:** para encajar en un grupo, alborotado y brusco (creando normas y confianza), de carácter festivo (como en festivales y acontecimientos deportivos).
- **Juego imaginario y ficticio:** fingir solo o en compañía.
- **Juego narrativo o contar historias:** contar y compartir experiencias de la vida en forma de historia. Esto nos ayuda a otorgarles significado.
- **Juego de transformación, integración y creatividad:** juego fantástico, innovador, creativo y espontáneo.

Los niños van alternando los diferentes tipos de juego (al igual que el juego y arte dramático). Pueden abarcar e incorporar muchas clases de juego, como en el siguiente ejemplo:

Dos niños deciden espontáneamente imaginar (juego creativo), desde un personaje (juego ficticio), que son viajeros del espacio. Utilizan una gran caja de cartón (juego con objeto) para construir la nave (juego de transformación) y fingen (juego ficticio) aterrizar en otro planeta (juego narrativo). Se hablan el uno al otro (juego social) “como si” fuesen astronautas, “como si” la situación fuese real (juego de sintonización). Están recreando y desarrollando una historia (juego narrativo). Aterrizan alegremente, con un imaginario

choque contra el planeta, con un ligero y divertido golpe (juego social: alborotado y brusco) antes de abandonar la nave juntos para irse a cazar alienígenas.

En el ejemplo de juego dramático anterior se halla la mayoría de tipos de juego de BROWN.

Modos de aprender a través del juego y la interacción

Un informe clave sobre aprender, jugar e interactuar de niño (DCFS, 2009) listaba las principales maneras en las que los niños aprenden. Estas “maneras de aprendizaje” pueden relacionarse con el rol activo sociodramático y el *role play* verbal y no verbal.

Jugar

El *role play* dramático puede llevarse a cabo solo, con más niños o con adultos empáticos y divertidos. Permite poner en práctica habilidades reales en contextos imaginarios y requiere que los niños escenifiquen sus ideas. Participar en una pieza dramática puede estimular la sensación de poder, emoción o “riesgo seguro”. El juego dramático conlleva la exploración y comunicación de los sentimientos (dentro y fuera de un personaje); permite ensayar y repetir una actuación para su perfeccionamiento, poniendo en uso habilidades reales en situaciones reales o imaginarias; otorga sensación de poder, éxito y control. El “juego ficticio” estimula y favorece el desarrollo del pensamiento imaginativo y el contraste de opiniones. Al igual que los demás tipos de juego, el juego dramático es clave en el aprendizaje infantil.

Interactuar con los demás

El juego dramático es seguro y emocional. Empieza en solitario, pero con el tiempo va implicando a otras personas (niños y adultos). Estimula la aportación de ideas y permite que éstas se compartan y escenifiquen (elevando su valor).

Ser activo

Mantener a un niño sentado en clase demasiado tiempo puede considerarse

una privación sensorial y puede perjudicar el aprendizaje. Los niños pequeños aprenden de forma activa, con mucho movimiento y activando todos los sentidos. La mejor manera de aprender no es sentándose durante largos ratos para escuchar al profesor. Aprenden de manera social, a través de la experiencia, acción e interacción multisensorial. El juego dramático fusiona la moción y la emoción, ayudando a los niños de cualquier edad a recordar de forma física y afectiva.

Explorar cosas y experiencias nuevas

Antes de entrar en el sistema educativo, los niños recurren espontáneamente a tocar todo (siempre y cuando se lo permitan). Son exploradores natos; muy curiosos y experimentales por naturaleza. Prueban cosas (incluyendo sus nuevas ideas) e intentan descifrar nuevas vivencias, reproduciéndolas como si estuviesen ocurriendo de nuevo. Actuar es una herramienta de la que se sirven los niños para encajar lo nuevo con lo antiguo.

Hablar con uno mismo

Los niños pequeños hablan consigo mismos. Usan el monólogo para esclarecer sus ideas antes de interiorizarlas. Se hablan a sí mismos para dirigir y regular sus acciones y desarrollar sus habilidades. Suelen hacerlo desde un personaje (llevando a cabo un soliloquio) que ayuda al público (quizá el padre o profesor) a conocer lo que el niño sabe, hace y entiende. Hablar en una experiencia imaginaria puede ayudar a entender una experiencia real.

Comunicarse con alguien que responde a sus ideas

Antes de aprender a hablar, los niños recurren al sonido, la gesticulación y el lenguaje corporal para comunicarse con los demás. Son artistas de mímica naturales. En el juego y el arte dramático infantil, tienen la oportunidad de practicar el lenguaje explorando todas sus variedades con diferentes fines, incluyendo el de expresar sus propias ideas y participar en un debate ficticio, desde un personaje, con otros niños o con adultos.

Representar ideas y experiencias

El juego y el arte dramático son formas de representación. A través de la

recreación y representación de vivencias reales, los niños tienen la oportunidad de comunicar sus experiencias pasadas. Al recrear estas experiencias (a veces mediante el uso de marionetas u otros muñecos) transmiten sus pensamientos a los demás. Esto les ayuda a profundizar en su propio entendimiento de ellas.

Afrontar retos físicos y mentales

Mantener vivo un juego imaginario requiere concentración y perseverancia. Cuando un niño juega con los demás de forma imaginativa, está siendo desafiado física y mentalmente.

Ser enseñado a hacer cosas

Tanto el juego como el arte dramático implican la imitación de los demás. Otros niños y adultos pueden actuar de modelos en el “juego imaginario”. Los niños aprenden habilidades, que normalmente han visto en los demás, imitando.

Practicar, repetir y aplicar habilidades

Los niños realizan numerosas repeticiones en el juego dramático (casi de forma ritual). Reproducen algunas escenas para ensayar, consolidar y dominar las habilidades que requieren de ellos.

Divertirse

En el juego dramático, los niños deciden la trama principal. Eligen lo que quieren representar, solos o con los demás, basándose en lo que más les gusta.

Las habilidades del juego y el arte dramático

Durante el juego dramático, los niños pequeños practican habilidades importantes (incluyendo las dramáticas). No importa que los niños que juegan a ser astronautas no lleguen a serlo en la vida real, la variedad de habilidades que desarrollan y practican les serán útiles de todos modos.

El juego dramático conlleva:

- **Asumir un papel:** por ejemplo, fingir ser un astronauta.
- **Imaginar que se está en un lugar imaginario:** por ejemplo, en otro planeta.
- **Asumir una situación imaginaria:** por ejemplo, que el personaje está a punto de encontrarse con un alienígena.
- **Interactuar con los demás verbalmente desde un personaje:** por ejemplo, decirle al otro astronauta que ha encontrado una pisada de alienígena.
- **Interactuar con los demás físicamente desde un personaje:** por ejemplo, entrar y salir juntos de la nave.
- **Fingir que objetos reales son otra cosa:** por ejemplo, imaginar que la caja de cartón es una nave.
- **Imaginar que hay objetos imaginarios:** por ejemplo, encontrar una huella de alienígena imaginaria.
- **Imaginar que hay personas y criaturas imaginarias:** por ejemplo, un alienígena imaginario.
- **Hablar con personas imaginarias:** por ejemplo, mandar un mensaje verbal a la tierra desde la nave.
- **Interactuar con objetos imaginarios:** por ejemplo, pilotar la nave usando con un panel de control imaginario.



El juego dramático puede emocionar
y estimular el miedo de forma segura

Los profesores de arte dramático aprovechan sus historias de juego y habilidades educativas para construir situaciones de “juego colectivo” que permiten a los niños desarrollar sus habilidades en contextos significativos, educativos, colectivos e imaginarios (dentro de las clases de arte dramático). Los actores también aprovechan estas habilidades a la hora de concebir y actuar en el teatro.

Los adultos que no sean actores también pueden jugar dramáticamente, imaginándose que son otro personaje y que se encuentran en situaciones y contextos nuevos, para practicar sus habilidades y ensayar el éxito. Por ejemplo, imaginarse en una entrevista de trabajo o practicar un discurso ante un público imaginario. Fantasear y/o recrear fantasías con otro adulto que dé su consentimiento o transmita confianza puede considerarse una forma de juego dramático adulto estimulante y excitante.

Zonas donde practicar el *role play*

La mayoría de las clases y aulas tiene zonas y espacios de *role play*, en los

que resulta más fácil entrar en mundos imaginarios, gracias a un ambiente y planificación que se centra en el aprendizaje. La zona puede haberse diseñado para representar, por ejemplo, un hogar, un barco, un hospital, un refugio, una tienda, un garaje, una agencia de viajes o un restaurante. Suelen ser sitios que los niños y niñas conocen y cuando forman parte de su creación empiezan a sentir que una parte de ellos les pertenece. El profesor considerará y seleccionará los objetos y herramientas que deban encontrarse en ese espacio, sin perder de vista el objetivo educativo. Por ejemplo, puede que decida colocar un teléfono en la esquina de un hospital o garaje para fomentar la ficción verbal, y un bloc de notas u ordenador para fomentar la escritura. Puede que proporcione botellas de medicinas de distintos colores para incentivar el aprendizaje de los colores, una bandeja de vendas de distinta anchura y longitud para dar pie a combinaciones y actividades matemáticas, muñecos de diferentes colores de piel para concienciar sobre la diversidad cultural, la cohesión comunitaria, etc. Puede que el profesor aporte neumáticos, cubos, agua y mangueras (que pueden usarse en un sinfín de formas creativas) a un área de recreo exterior. Las zonas donde practicar el *role play* también pueden situarse en un jardín o en el campo para estimular que sea dramático e imaginativo.

Los niños y niñas suelen necesitar tiempo para acostumbrarse a la creación de un nuevo espacio de *role play* antes de que intervenga una persona adulta empática en su ficción. La función de ésta es la misma que la del profesor de arte dramático: crear retos (desde dentro de la ficción) que se tengan que solucionar en la ficción.

El personaje que interpreta el profesor puede ser:

- Un paciente con problemas de comunicación.
- Un doctor que quiere un detallado informe verbal sobre los síntomas de un paciente.
- Un florista del hospital que no sabe escribir y necesita que le ayuden para escribir tarjetas.
- Una enfermera jefe que inspeccionará el orden y la seguridad de la planta.
- Un visitante que busca a un familiar.
- Un paciente que ha perdido la memoria (pero quizá lleve una foto encima).
- El cocinero del hospital que está pensando un menú.
- Un cliente que no puede pagar la factura de reparación de su coche.

- Un polizón.

Hay momentos en los que se debe dejar a los niños para que creen sus propias piezas dramáticas y dramas, y momentos en los que el profesor o asistente deberá intervenir ligeramente con una estrategia educativa que eleve el nivel de aprendizaje. Para ello, planteará un conflicto que los niños deberán considerar, hablar y resolver juntos a través de sus personajes. Está demostrado que el juego imaginativo ayuda a los niños a reforzar sus habilidades de adaptación y resolución de problemas (DCSF, 2009). El profesor interpretando un papel puede presentar un conflicto educativo de la siguiente manera:

Dos astronautas se embarcan en un viaje a un nuevo planeta y se encuentran con un alienígena. Siguen la pista de pisadas imaginarias y se encuentran con el profesor que representa a una criatura del planeta y les dice que solo quedan dos criaturas, un macho y una hembra. Si los astronautas se llevan a una de las dos criaturas en su nave, supondrá el fin de la especie...

Si los niños hubiesen podido llevarse un alienígena imaginario de vuelta a su hogar, sin más, no se habría planteado ningún conflicto y ellos no se habrían parado a pensar en las consecuencias de sus actos. El profesor puede animar a los astronautas a reflexionar sobre las implicaciones morales y éticas que conllevan sus acciones, pero la última palabra la tienen ellos.

Actividades de toda la clase que apoyan y fomentan la ficción

Existen muchas actividades imaginarias divertidas en las que el profesor puede invitar a participar a sus alumnos, más allá de la zona delimitada para el *role play*. Estas actividades pueden ayudarle a determinar si un niño ha desarrollado las habilidades que se esperan de él y si está preparado para trabajar de forma cooperativa y a veces verbal con un adulto en la ficción colectiva.

La siguiente secuencia de actividades proporcionará experiencia al alumno y ayudará al profesor a evaluar sus habilidades dramáticas. Las actividades están basadas en el mundo tal y como lo conoce el niño, en situaciones reales y experiencias familiares, pero van progresando hacia contextos imaginarios.

1. Imaginen que tienen delante un trozo de arcilla. ¡No lo toquen aún! Es del tamaño de una pelota de tenis. En un momento les pediré que lo cojan y jueguen con él un rato, sintiendo cómo cambia de forma en sus manos. Ahora cojan su trozo de arcilla...
2. Bien hecho. Realmente pude imaginarme ese trozo de arcilla en algunas manos. Ahora me gustaría que lo dejaran en la mesa mientras les explico lo siguiente que vamos a hacer. En un momento les voy a pedir que le den forma de salchicha. Me pregunto cómo lo harán... Ahora, vuelvan a coger el trozo de arcilla y conviértanlo en una salchicha.
3. Bien, he podido observar que muchos de ustedes se estaban concentrando en lo que hacían. Estaban imaginando que esa arcilla estaba ahí de verdad. Ahora quiero que vuelvan a convertirla en una salchicha, pero buscando otra forma de hacerlo.
4. Vuelvan a convertir el trozo de arcilla en una bola y déjenla sobre la mesa mientras les explico el próximo reto. Ahora quiero que moldeen la arcilla para hacer una persona pequeñita. Piensen detenidamente en lo primero que deben hacer... Cuando estén listos, comiencen a darle forma de personita.
5. Ahora pónganse por parejas. Por turnos, enseñen su modelo a su pareja y descríbanse. Díganle exactamente cómo es. Escuchen la descripción de su pareja, y si desean saber más pueden hacerle preguntas. Si hace una buena descripción, puede que sean capaces de visualizarlo (ver la imagen del modelo de arcilla en su mente).
6. Ahora quiero ver lo bien que explican a su pareja cómo hicieron el modelo. ¿Qué hicieron primero? No hay una forma "correcta" de hacer un modelo humano. Hay muchas maneras diferentes de hacerlo. Me pregunto cómo lo hizo cada uno de ustedes. Cómo empezaron. Cuéntenselo a su pareja.

Esta actividad puede desarrollarse aún más si un alumno explica a otro cómo realizar el mismo modelo, mientras el oyente sigue sus instrucciones. O también pueden ¡crear un modelo juntos!

Se presupone y se requiere que el niño tenga experiencia jugando con arcilla de verdad. Si no es así, tendrá que probarlo. Estas actividades están diseñadas por pasos, aumentando la dificultad a medida que avanzan, y revelarán al profesor si los niños pueden y quieren:

- Aceptar y usar un objeto imaginario.
- Escuchar y seguir instrucciones.
- Aplicar la imaginación a una tarea.
- Interactuar verbalmente con otra persona en una situación imaginaria colectiva.
- Cooperar, colaborar y comunicarse con los demás de forma visual, verbal y cinestésica.

Éstas son las habilidades requeridas para participar en el arte dramático de clase. Muchos niños las habrán adquirido antes, pero los que no, necesitarán muchas oportunidades para practicarlas dentro y fuera de clase y seguir desarrollando su imaginación.

Cualquier actividad real puede convertirse en la base de una actividad imaginaria. Otras (que pueden llevarse a cabo en solitario o en pareja) incluyen:

- Envolver un regalo para alguien.
- Hacer un puzle imaginario.
- Pintar un cuadro imaginario con pinturas imaginarias (miniatura o tamaño real).
- Construir una torre con bloques de madera imaginarios.
- Doblar un periódico imaginario por la mitad y otra vez por la mitad.
- Jugar al ping-pong.
- Tirar o coger una pelota.

Muchas de las actividades imaginarias pueden realizarse sobre una mesa y no requieren demasiado espacio. Pueden llevarse a cabo durante unos minutos que queden libres o como parte de una clase programada, para fomentar la cooperación, escucha y concentración de los alumnos en el desarrollo de sus habilidades dramáticas.

La ficción en las actividades de grupo

Existen muchas actividades grupales para desarrollar la imaginación y crear una ficción. Las actividades imaginarias colectivas son la base del arte dramático de clase.

Por ejemplo:

1. Todos forman un círculo de pie (o sentados) y por turnos van lanzando (o haciendo rodar) una pelota imaginaria hasta que todos hayan recibido y pasado la pelota. También se puede decir el nombre de la persona a la que se va a pasar la pelota antes de hacerlo.
2. Todos forman un círculo de pie y juntos levantan un paracaídas, primero real y luego imaginario, del suelo, por encima de las rodillas, la cintura y los hombros hasta elevarlo por encima de la cabeza y luego lo vuelven a dejar en el suelo con cuidado.
3. Pídeles que pasen un palo (o regla) por el círculo. Cuando reciban el palo, deberán, durante un momento, fingir que es otra cosa. Por ejemplo: un cepillo de dientes, un peine, una piruleta o un micrófono. Cada niño deberá dar las gracias cuando reciba el palo. Pueden pasar el palo sin usarlo si no quieren hacer una aportación. Pueden repetir algo que ya se haya hecho (para mantener su participación aún cuando no se les ocurra nada o ya se haya hecho lo que pensaban hacer).
4. La misma actividad puede realizarse usando diferentes objetos, como una pelota o una bufanda. También se puede colocar una silla o caja en el interior del círculo y los niños pueden turnarse para darle un uso distinto al suyo.
5. Pida a un niño que le ayude a llevar una caja imaginaria al interior del círculo. ¿Hay alguien que tenga una llave imaginaria que pueda abrir esta caja? Dentro de la caja puede haber:
 - Polvos mágicos que puedan transportar a toda la clase a una tierra imaginaria en la que vivirán una aventura. Los polvos se usarán ritualmente para llegar allí y volver. Creen un ritual juntos.
 - Objetos imaginarios que se pueden sacar de la caja y pasar entre los alumnos, cada uno con un tacto distinto. Por ejemplo: pegajoso, resbaladizo, pesado, puntiagudo, pequeño, etc.
 - Un cuento imaginario del que solo se ha escrito la primera página.
 - Una o varias llaves imaginarias que abran algo... ¿pero qué?
 - Polvos de sueños que nos hagan ver cosas en nuestra mente.
 - Polvos de actuación que nos ayuden a hablar alto y claro cuando los espolvoreamos por encima de nuestra boca (muy útil cuando se ensaya una representación).

Cada una de estas actividades dramáticas establece un marco conocido, ceremonial y seguro que actúa de trampolín para las ideas de los alumnos. Los niños tienen la oportunidad de contribuir sin ser obligados a hacerlo hasta que se sientan preparados. Sin embargo, deberán permanecer activos y “pasar” si no desean hacer una aportación. Pero no participar y mirar no es una opción, ya que esto cambia la dinámica y establece un público externo

(lo que puede provocar incomodidad en algunos de los participantes).

A través de este tipo de actividades, el profesor está introduciendo a sus alumnos en la idea de formar parte de una ficción colectiva. Se pretende crear una experiencia imaginaria que incluya y una a todos sus participantes, y que les transmita una sensación agradable de pertenecer a un grupo. Estas actividades revelarán al profesor si la clase está preparada para trabajar en una ficción colectiva.

El juego dramático y la pandilla

Durante el juego dramático, los niños están, entre otras cosas, ensayando y practicando la supervivencia y la vida en comunidad. Para ello, pasan de jugar solos a hacerlo con los demás. Juntos crean mundos imaginarios que reflejan y representan aspectos del mundo real tal y como lo perciben. Crean y recrean situaciones en las que pueden practicar sus habilidades de supervivencia y descubrir más cosas sobre su identidad cultural e individual y sobre cómo convertirse en un ser humano eficiente, funcional y empático.

El juego dramático grupal excluirá a los niños que obstaculicen o estropeen esta forma tan importante de jugar y a los que no sigan las normas implícitas en la ficción. La exclusión de un miembro del grupo por parte de los compañeros constituye un recurso de control social importante, ya que éste suele estar dispuesto a modificar su comportamiento y adecuarse a las normas de la actividad educativa. En las clases de arte dramático (sobre todo cuando un niño está familiarizado con el arte dramático y conoce sus resultados), la presión de los compañeros es crucial para mantener la ficción. A los niños les molesta que alguien estropee la experiencia dramática. La “ficción” es un concepto frágil que puede romperse fácilmente si todos no cumplen las reglas.



Si a un niño le cuesta trabajar con los demás en situaciones sociales, no se adentrará en la situación imaginaria de forma automática y armoniosa, pero tendrá la oportunidad de practicar y desarrollar sus habilidades sociales

mientras cuente con la aceptación del grupo en la ficción. Cuando el juego dramático grupal resulta exitoso, los niños aprenden a renunciar al control personal para mantener la ficción conjuntamente. Casi todos los niños quieren ser aceptados en un grupo social o pandilla de clase, y cuando existe y se reconoce una ficción colectiva, los niños se esmeran por seguir formando parte de ella.

Tener amigos con los que jugar, grupos a los que pertenecer y en los que te acepten son temas que preocupan mucho a los niños durante su trayectoria escolar. Aquellos que constantemente son excluidos del juego dramático (o que se excluyen a sí mismos) sentirán un rechazo de los demás que le producirá muchas desventajas. Necesitan a sus compañeros para poder desarrollar aspectos del aprendizaje fundamentales en la vida.

El juego dramático e imaginativo es un indicador importante del desarrollo del niño en muchos aspectos, incluyendo, sobre todo, el cognitivo y social. Si a un niño le cuesta jugar y adoptar un personaje, es probable que tenga problemas a la hora de aprender y relacionarse con los demás. Los profesores saben que si un niño es incapaz de jugar en un mundo imaginario y aceptar la idea del “¿y si...?”, seguramente tendrá algún problema de asimilación. Y a la inversa, si un niño no tiene problemas en hacerlo, seguramente, tendrá facilidad para aprender y relacionarse con los demás. Existe una relación directa y cognitiva entre el juego, el aprendizaje y el desarrollo social (GOSWANI y BRYANT, 2007).

Un estudio por SHELLENBURG y cols. (2004), sobre el impacto de la música y el arte dramático extracurricular en el cociente intelectual de los niños de 6 años, descubrió que la música daba resultados más altos que el arte dramático (aunque el arte dramático también mejoraba el CI) pero lo interesante es que el arte dramático tenía una mayor influencia en el comportamiento de adaptación social infantil, en cambio la música no influye a ese nivel. Esto podría sumarse a los motivos por los que es importante que un niño tenga acceso a todas las variantes artísticas, puesto que apoyan el desarrollo de diferentes tipos de habilidades, el conocimiento y la comprensión (HARLAND y cols., 2000).

Los niños que sufren del trastorno del espectro autista muestran dificultades para imaginar y simular. Los niños con un desarrollo normal empiezan a jugar y simular situaciones entre los 12 y 18 meses, pero para los niños autistas esto ocurre más adelante, y si llegan a desarrollar esta capacidad ocurre de manera más limitada. Una teoría afirma que se debe a un fallo en las

neuronas espejo (BERNIER y cols., 2007), aunque existen opiniones en contra (DINSTEIN y cols., 2010).

El juego dramático: Las etapas del desarrollo

1. El juego dramático solitario

Por ejemplo, el niño en la esquina del hospital que está sumergido en su propio mundo imaginario y no muestra interés por unirse al de los demás.

2. El juego dramático paralelo

Por ejemplo, la niña que juega al lado de otro niño (o adulto), pareciendo que juegan a lo mismo pero no teniendo nada que ver con el otro en realidad.

3. El juego dramático en parejas

Dos niñas juegan juntas. Pueden mantener una ficción durante periodos cada vez más largos. Ambas se benefician de la experiencia imaginaria y compartida y se comprometen a mantenerla viva. A veces se descompone cuando discuten sobre quién lleva la batuta en la historia, quién está por encima de quién o cuándo los niveles de compromiso con la ficción no son equitativos. Estos problemas también pueden provocar el fin de una ficción de clase. Un adulto empático puede asumir el papel de pareja de un niño para ayudarlo a resolver algunos problemas y formar parte de un juego dramático exitoso.

4. El juego dramático en grupos pequeños

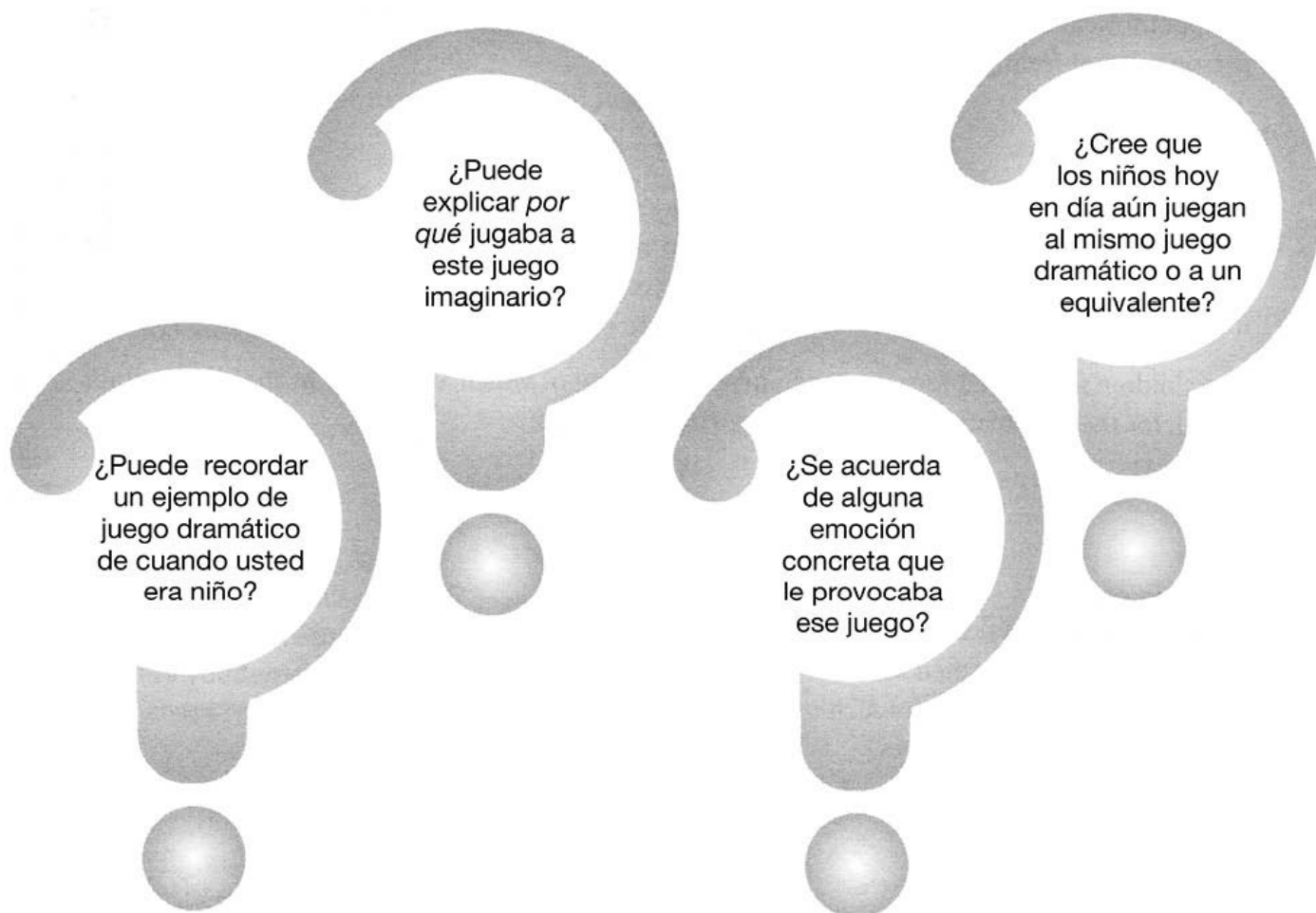
Un grupo de unos 4 niños puede evolucionar y trabajar unido en una única ficción, dividiéndose en grupos más pequeños si fuera necesario. Para que un grupo sea sostenible es mejor que no sobrepase las cuatro personas. Pueden aparecer los mismos problemas que en parejas con las adicionales rupturas que pueden provocar los subgrupos. Cada miembro del grupo aprende que no es el único dueño de la ficción, sino que tiene que compartirla con los demás para trabajar en equipo. Un profesor o asistente que participe en una pieza dramática grupal puede servir de modelo y apoyo para el mejor funcionamiento del juego dramático.

5. El arte dramático para toda la clase

Así como el arte dramático en grupos grandes puede surgir sobre la marcha, el arte dramático aplicado a toda la clase normalmente solo se da cuando el

profesor lo prepara de antemano. Se trata de una forma de juego dramático muy avanzada e inclusiva, cuyo foco es el aprendizaje. La evaluación de la escena pertenece a todos, pero el profesor construirá una estructura y un marco mediante estrategias y convenciones dramáticas que pueden tener formas y elementos teatrales.

¿Qué recuerdan los adultos del juego dramático?



La mayoría de los profesores puede recordar un ejemplo de sus propios juegos dramáticos con claridad y puede explicar por qué jugaba repetidamente a algunos de ellos de pequeños. También se acuerda de las emociones que le provocaban. El juego dramático suele tener una importante carga emocional agradable y por fácil de recordar. Curiosamente, a las mujeres les cuesta menos recordar los juegos dramáticos de su infancia que a los hombres y cada uno recuerda un tipo diferente. Normalmente, los hombres dan ejemplos de superhéroes y juegos de aventura, como “construir cabañas” o “indios y vaqueros”, que se basan en la supervivencia, son

físicamente exigentes y competitivos. Las mujeres tienden a recordar cómo cabalgaban sobre un caballo imaginario y otros juegos de *role play* más tranquilos, cooperativos y administrativos, como jugar a “los médicos” o a los “colegios”.

“Solía jugar a los médicos. De pequeña quería ser médico y tenía un gran botiquín de primeros auxilios que había juntado y solía jugar a que los demás niños eran mis pacientes... La verdad es que ahora pienso que debería haber sido médico.”

Patricia (50 años).

Las emociones que más se asocian con estas actividades son: la felicidad, seguida por el entusiasmo, la alegría y la diversión. Los objetivos que recuerdan retrospectivamente incluyen:

- Sentirse poderoso y con control.
- Sentirse útil e importante.
- Sentirse como un adulto.
- Entretener.
- Mitigar la frustración o el aburrimiento.
- Escapar a otro mundo.

Las emociones negativas asociadas con el juego dramático que se recuerdan son menos frecuentes pero incluyen el enfado, la decepción y la frustración, generalmente cuando no funcionaba porque el participante no se sentía muy metido o incluido en él.

¿Qué recuerdan los niños y niñas del juego dramático?

Preguntar a los niños lo que recuerdan de sus primeras experiencias con el juego dramático también resulta revelador. Entre los 8 y 11 años, siguen siendo suficientemente jóvenes como para recordar sus primeros juegos dramáticos con bastante claridad, pero con la suficiente distancia como para razonar objetivamente y articular sus sentimientos sobre el juego y sus funciones.

Las funciones y objetivos (muchos de los cuáles son parecidos a los de los adultos) que los niños percibieron en el juego dramático se pueden clasificar de la siguiente manera:

Para sentir que se tiene el control

Los niños se otorgan poder a sí mismos y a los demás, elevando su estatus y adoptando roles autoritarios como un profesor, soldado y superhéroe.



Estoy viendo qué se siente al ser otra persona, alguien importante.

Felipe (9 años)

Para reducir estrés

Los niños ensayan situaciones que saben que les producen miedo. Ensayarlas les ayuda a sentirse más cómodos en ellas y les ayuda a afrontarlas mejor retrospectivamente o en el futuro.



A veces tengo que subirme a un escenario para tocar en conciertos, así que finjo que me subo a un escenario y no me da vergüenza.

Lorraine (10 años)

También escenifican situaciones totalmente imaginarias que les causan estrés. Como por ejemplo, aquellas con las que han soñado y que les causan ansiedad.



Soñé que mis muñecas de porcelana me estaban mirando y querían matarme. Me daba mucho miedo y no dejaba de pensar en ello. Así que, al día siguiente las encerré conmigo y hablé con todas a la vez. Cuando lo hice, parecía real, pero sabía que no podían hacerme daño, así que no me dio tanto miedo. Aún odio las muñecas de porcelana.

Isabel (9 años)

Para elevar el nivel de estímulo

Cuando los niños se aburren o se sienten solos, fingen que ocurre algo interesante. Esto les estimula y ayuda a cambiar de humor.



Me aburro y finjo que estoy jugando con un amigo imaginario.

Tina (9 años)

Para incluir o excluir a alguien

El juego sociodramático puede incluir una serie de rituales y reglas que los participantes tendrán que respetar. El juego en sí puede reflejar y convertirse en un espacio donde desarrollar situaciones y problemas de la vida real.



Solíamos jugar a montar a caballo. Gema no nos caía bien, así que solíamos llamar a nuestros caballos imaginarios por el nombre del caballo real de Gema y les azotábamos hasta que se molestaba y se iba corriendo, que es lo que queríamos.

Jessica (recordando un juego al que jugaba con 8

Aprendizaje al aire libre en mundos imaginarios

“Jugar en la naturaleza, especialmente durante el crítico momento de la mitad de la infancia, parece ser especialmente importante para el desarrollo de las capacidades creativas, resolutivas, emocionales e intelectuales”.

Stephen KELLERT (2005).

“Las experiencias educativas fuera del aula pueden hacer que las asignaturas sean más vívidas e interesantes para los alumnos y reforzar su comprensión de la materia. También pueden contribuir al desarrollo personal, social y emocional de los alumnos”.

OFSTED (2008).

El cerebro está diseñado para la supervivencia, más que para la instrucción, y el juego dramático suele estar inspirado por escenarios naturales (además de otros ambientes exteriores creados por el hombre). El juego dramático al aire libre suele incluir la práctica de habilidades motoras y de la supervivencia primitiva, en un mundo imaginario seguro y emocionante que el niño posee, explora y controla. El juego libre en exteriores y fuera del colegio favorece la creación de mundos imaginarios y la puesta en escena de situaciones focalizadas en la supervivencia, por ejemplo: seguir la pista de animales imaginarios (o ser perseguidos por ellos), construir cabañas y refugios para sobrevivir sin adultos, crear guaridas camufladas que no atraigan la atención de forasteros, emprender un largo viaje para descubrir tierras desconocidas, etc. En la nieve se convierten en esquimales, en el agua en piratas o intrépidos exploradores, y en los jardines se convierten en cazadores con palos o en productores de perfume que buscan pétalos de rosa. El *role play* al aire libre es algo natural en los niños y la oportunidad de crear personajes y arte dramático en exteriores debería constituir una parte íntegra del plan de estudios durante y pasados los primeros años de infancia.

En el colegio, es fundamental que los niños tengan fácil acceso a una zona de recreo al aire libre, ya que se recomienda encarecidamente que puedan moverse con libertad entre los espacios de interior y exterior. Habitualmente solo tienen acceso a zonas valladas con aparatos fijos. Con un poco de imaginación por parte del niño o del adulto creativo, el material fijo puede convertirse en cualquier cosa en un mundo imaginario. Por ejemplo, una tabla puede convertirse en un cocodrilo en un pantano, una caseta de madera puede convertirse en un lugar de reunión tribal y una bandeja de agua puede

adquirir propiedades mágicas, ya que, si se rocía a alguien con ella, esa persona se hará invisible u obtendrá atributos sobrehumanos.

Es necesario que seamos más abiertos a la hora de pensar en posibles ambientes educativos para el teatro, juego y arte dramático, que pueden practicarse más allá de las paredes del centro educativo:

En las instalaciones escolares

Algunos puntos de las instalaciones pueden adquirir un significado mítico. Por ejemplo, una pieza dramática que explica por qué se ha talado un árbol, en la que sale a relucir que ¡criaturas del cielo solían bajar por él para llevarse a los niños al cielo! ¿Intentamos rescatarles?

En lugares salvajes

Un “matorral maldito” es el lugar ideal para explorar “Macbeth” o crear una pieza dramática sobre invasores y colonizadores.

En parques

Un *mantle of the expert* con los niños como vigilantes del parque sería más auténtico en un parque de verdad.

En instalaciones para estudiantes

Las residencias para estudiantes pueden servir de escenario para crear piezas dramáticas nocturnas. Por ejemplo, una ficción sobre una huida (quizá relacionada con el comercio de esclavos). ¡Los centros pueden tener varios usos además del estudio!

En lugares de interés cultural

Las fincas campestres son lugares ideales para montar y experimentar una ficción histórica. Los campos de batalla y ruinas romanas pueden inspirar improvisaciones y recreaciones de escenas al aire libre y pueden proporcionar un marco para crear teatro y escribir una obra.

En bosques

Es el lugar idóneo para que los niños formen comunidades primitivas imaginarias. Una vez se hayan establecido, se puede crear un conflicto dramático. Por ejemplo, una comunidad de la jungla está amenazada por forasteros que quieren destruirla y quemarla. Quizá haya aparecido un constructor (profesor interpretando un papel) en la selva de los niños.

En la playa

Éste es el mejor escenario para una ficción en una isla. Quizá se trate de una isla deshabitada o quizá tenga piratas, un tesoro enterrado, pisadas en la arena, invasores, supervivientes de un naufragio, etc.

El juego al aire libre proporciona contextos dramáticos e imaginativos para correr, saltar, trepar, colgarse de las ramas, brincar de alegría y emoción, y ofrecen un nivel aceptable de suspense y sensación de peligro, ya que en cualquier momento pueden aparecer ¡dragones, superhéroes y monstruos imaginarios! Desafortunadamente, parece que cada vez queda menos tiempo para que los niños jueguen de forma libre, aventurera e imaginativa en el exterior, solos o juntos. La protección infantil y las medidas de seguridad son más estrictas, tanto dentro como fuera del colegio, y los niños tienen menos libertad para alejarse, jugar y explorar el mundo natural imaginativamente.

Hoy en día, muchos adultos se muestran reticentes a jugar espontánea e imaginativamente con los hijos de los demás, por miedo a que se les malinterprete. Aunque sea necesario proteger a los niños, la sobreprotección inhibe la curiosidad y limita la independencia. Está demostrado que los niños deben correr riesgos físicos para conocer sus límites y capacidades, y que esto les ayuda a ser más cautos, juzgar el peligro y correr riesgos calculados. Los niños más seguros son aquellos que han asumido riesgos y saben hacerles frente.

Los exteriores también proporcionan un espacio físico lejos de las normas, en el que uno se puede aislar y reflexionar.

“Juego a una cosa en el bosque cerca de mi casa. Llevo años jugando a lo mismo. La primera vez que jugué, me daba un poco de miedo estar sola en el bosque. Empecé a pensar en cómo sería vivir ahí sola y comencé a construir una cabaña. Cuando la terminé, volví al bosque muchas veces para jugar a que me había ido de casa y vivía allí. Aún juego a eso a veces”.

Tina (9 años).

El juego dramático repetitivo basado en “arreglárselas solo en el mundo” es muy común y sirve de ensayo de la sensación de vivir independientemente en

el futuro. Muchas historias y películas protagonizadas por niños exploran la ansiedad y fascinación que sienten los niños por vivir sin adultos, como por ejemplo: *El señor de las moscas* y *Solo en casa*.

Hora de jugar

Hoy en día, los niños tienen menos tiempo libre. La mayor parte del que tienen después del colegio está destinado a actividades extraescolares y a hacer los deberes (incluso para los más pequeños). Muchos adultos empáticos no disponen de mucho tiempo para jugar con los niños. Los abuelos suelen vivir un poco lejos y no siempre están disponibles como compañeros de juego. Los niños salen menos a jugar en el barrio. Sus vidas están muy organizadas y se está perdiendo el tiempo libre que les queda para dedicar a actividades como el juego espontáneo y prolongado. Y cuando por fin disponen de tiempo para jugar, tienden a recurrir al mundo virtual.

Jugar en mundos cibernéticos

En casa, los niños dedican más tiempo a estar delante de una pantalla de ordenador o televisión que a jugar imaginativamente con otros niños dentro fuera de casa (PALMER, 2006). Esto se suma al tiempo que pasan en el colegio delante de un ordenador. Una investigación sobre el consumo indica que en el Reino Unido los “jugadores” emplean una media de 12,2 horas a la semana a jugar a este tipo de juegos (CABLE, 2007).

Parece estar emergiendo una infancia más sedentaria, aislada y restrictiva a medida que crece el interés por los videojuegos y las realidades virtuales, que no implican la interacción cara a cara con otras personas o mucha actividad física o multisensorial. El juego dramático virtual para niños es insensibilizado por mundos comerciales creados por adultos. Se les niega la oportunidad de crear sus propios mundos ficticios ya que éstos son impuestos y elegidos para fascinar y cautivar. No tienen que esforzarse por crear un personaje, sino elegir uno de los que el juego ofrece, y sus acciones no tienen consecuencias, de forma que no es necesario que actúen de manera empática o responsable. Pueden atropellar y matar a personas en juegos de conducción y no hay sangre ni dolor, solo excitación competitiva y ansias de ganar. La mayoría de estas actividades virtuales se puede realizar sentado delante de una pantalla, solo o en competición con un compañero de

juego (real o virtual). No implica ningún tipo de actividad holística, multisensorial y física. No obstante, algunos fabricantes de videojuegos están desarrollando “juegos de ejercicio” que se operan con consolas que requieren algo más que el movimiento del pulgar. Sin embargo, sigue tratándose de una actividad en la que el ejercicio físico es muy limitado.

GREENFIELD (2006) afirma que la tecnología moderna y la sobreexposición a las pantallas con sonidos e imágenes parpadeantes y cambiantes han provocado una disminución del periodo de atención en los niños (incluyendo los preescolares) y un empeoramiento de la comprensión conceptual y narrativa, además de un peor entendimiento de la metáfora y el significado. El cerebro de un niño pequeño se adaptará dependiendo de las experiencias que viva. Los mundos virtuales y las redes sociales privan a los niños de lo que las relaciones cara a cara pueden ofrecer.

“Cuando alguien tiene una relación a través de una red social, no usa el lenguaje corporal, ni la prosodia (el tono de voz amable), desde luego, no le llegan las feromonas y todas las demás pistas emocionantes y desafiantes que lanza el orador cuando se tiene una conversación cara a cara”.

Susan GREENFIELD (2009).

Lo mismo ocurre en el juego dramático. Cuando los niños juegan a los mundos imaginarios a través de una pantalla, no están teniendo un contacto en vivo y social con personas de verdad. Lo que el juego y arte dramático ofrecen es un mundo “virtual” imaginario que es vivo, social, dinámico y pertenece a los niños, con oportunidades reales para activar las aptitudes personales, sociales y emocionales y practicar las relaciones reales.

Las fronteras entre la realidad y la ficción

“El mundo ficticio es el mundo de la imaginación (¡de imaginar!). Los niños pueden hacerlo de forma segura”.

Steve BOWKETT (2003).

El mundo imaginario del juego dramático es ficticio, y es importante que los niños entiendan este concepto. Mientras que sepan que están actuando y que el grupo también está actuando, el juego será seguro. Esta “suspensión intencionada de la incredulidad” es la base del juego y arte dramático. Los límites entre la realidad y la ficción deben ser reconocidos y respetados por todos por el bien de los participantes. Las personas a las que les cueste diferenciar entre realidad y ficción no están bien mentalmente.

Sin embargo, los niños están aprendiendo estos límites y a veces les resultan confusos, lo cual puede asustarles. Los adultos, incluyendo profesores, a veces son inconsistentes en sus explicaciones de la realidad. Por ejemplo, los adultos más queridos, los padres y profesores, animan a los niños a creer en Papá Noel y el Ratoncito Pérez, pero luego insisten en que los niños vean las cosas de forma realista. Del mismo modo en que algunos niños saludan a los personajes de la tele desde el sofá, algunos adultos escriben cartas a personajes de series.

El profesor de arte dramático debe indicar claramente cuándo se está en personaje y cuándo no. Cuando un adulto cercano cambia las normas, el niño puede sentirse incómodo. Si un profesor empieza a fingir ser otra persona sin previo aviso ni explicación, puede generar ansiedad en el niño. Si al contrario, el niño entiende que el adulto está actuando y creando un nuevo mundo imaginario con él, entonces puede ser estimulante (si el niño está de acuerdo). El arte dramático supone una “suspensión intencionada de la incredulidad” y no una ruptura de límites entre la realidad y la ficción en la que el niño no sabe si el adulto le está hablando en serio. El arte dramático consiste en moverse intencionadamente y con seguridad por los límites y no en obviarlos.

El sociodrama (arte dramático social)

El *role play* y el arte dramático ayudan a los niños a ponerse en el lugar de otra persona, cognitivamente y afectivamente. Esto apoya el desarrollo de la empatía y el crecimiento personal. Se asocia con el trabajo de desarrollo de Jacob MORENO (1889-1974) que fundó el sociodrama y psicodrama.

MORENO era un científico social que amaba el teatro y experimentaba con el juego dramático. Desarrolló el sociodrama, que se centra en la resolución de problemas sociológicos a través del *role play*. Él sugería que en la vida real las personas son una composición de muchos “personajes” que interpretan (MORENO, 1946). Algunos de éstos son privados (y pueden explorarse a través del psicodrama) y algunos son públicos, como el “profesor” o “estudiante” (y pueden explorarse a través del sociodrama). El arte dramático (que implica trabajar desde un personaje con otras personas) permite adoptar muchos comportamientos en una ficción. Cuando se trabaja en grupo, los participantes se apoyan unos a otros para afrontar problemas de interés social y común. La representación del arte dramático es ficticia, pero a la vez lo bastante real como para ser aceptada como auténtica.

“Con sus componentes de acción/reflexión, el sociodrama le habla a ambos lados del cerebro. Es una técnica educativa cinestésica, intuitiva, afectiva y cognitiva. Al igual que las experiencias educativas más emocionantes, el sociodrama absorbe al participante en un proceso... el participante se ve implicado, activado e impactado por el proceso grupal a medida que se representan escenas de relevancia general”.

Patricia STERNBERG y Antonina GARCÍA (2000).

El sociodrama (al igual que la asamblea) da vida y forma a los valores y opiniones del grupo, antes de retarlos a reconstruir esos mismos valores y opiniones. Para ello hay que simular situaciones reales de carga social, como el embarazo adolescente, el acoso escolar y el abuso de sustancias. Los miembros del grupo serán testigos de diversas situaciones sociales y aprenderán a percibir las y responder a ellas. Se basa en que el grupo ayude al individuo a adoptar respuestas sanas en la recreación de situaciones reales.

Evidentemente, cuando los profesores usan el arte dramático para tratar problemas sociales como el acoso (ver unidad dramática 3, pág. 183) están trabajando en el campo del sociodrama. Sin embargo, en el arte dramático para el aprendizaje en general, el sociodrama no está tan presente puesto que las intenciones educativas no son necesariamente sociológicas.

Existen técnicas específicas de sociodrama, algunas de las cuales están muy relacionadas con las estrategias y convenciones dramáticas que se estudian en la Segunda Parte de este libro.

El psicodrama

El psicodrama (también fundado por MORENO) explora los problemas personales e individuales a través del *role play*. Es un campo de especialidad en el que no deberían adentrarse profesores de arte dramático sin formación específica.

En raras ocasiones, el profesor de arte dramático puede cometer la torpeza, involuntariamente, de someter a un alumno a una pieza dramática que se asemeje a una experiencia traumática vivida en la realidad. Que esto suceda es señal de que los límites entre el mundo real y el imaginario no están bien delimitados, y puede que los personajes ficticios ya no sean seguros (a menos que la pieza la dirija un especialista en psicodrama). En ese caso, el niño deberá salirse de la escena durante un tiempo. Existen estrategias de cura, pero es más aconsejable que un profesor de arte dramático sin

experiencia en este campo retire al niño de la escena y le ofrezca la oportunidad de hablar fuera del personaje.

Observar el juego dramático puede ser muy revelador. Profesionales como los psicoterapeutas, los psiquiatras infantiles y los terapeutas familiares a veces observan o se unen al juego dramático infantil para mejorar su percepción de los pensamientos y vivencias pasadas del niño. El juego con muñecos revela mucha información sobre las experiencias vividas por el niño, ya que éste los usa para recrear, elaborar, extender o idear sus vivencias. Un terapeuta cognitivo puede ayudar a un niño a volver a una experiencia vivida estructurando, dirigiendo y monitorizando una recreación o representación con *role play*, usando juguetes y marionetas como herramientas. Los directores con formación psicodramática (o los especialistas en arte dramático que trabajen con psicoterapeutas y psiquiatras) pueden ayudar a los niños a volver a experiencias pasadas de diferentes maneras.

4 El arte dramático y las inteligencias

En este capítulo analizaremos:

- El arte dramático como medio educativo, que reconoce, utiliza y desarrolla toda la gama de inteligencias múltiples de GARDNER.
- La idea de que el arte dramático puede aplicarse como una metodología eficaz para evaluar la inteligencia en una gran variedad de asignaturas y campos.
- La forma en la que el arte dramático ofrece oportunidades para la reflexión individual, grupal, privada y colectiva y apoya el desarrollo de la inteligencia reflexiva.
- El arte dramático como un vehículo cognitivo y afectivo para reconocer y desarrollar la inteligencia emocional.
- Las opiniones de los niños sobre el arte dramático y la emoción.

“Una inteligencia es el potencial biopsicológico para procesar información de una manera concreta para resolver problemas o productos de moda que se valoran en una cultura o comunidad”.

Howard GARDNER (décima Conferencia Internacional de Pensamiento, 2002).

“La inteligencia de uno es la suma de sus hábitos mentales... los humanos no cogen ideas, las crean”.

L. B. RESNICK (citado por Art Costa en la décima Conferencia Internacional de Pensamiento, 2002).

“Lo importante no es tener conocimientos sino cómo se usan los conocimientos importantes... la sabiduría no se puede enseñar, pero sí se puede enseñar para adquirir sabiduría... ser sabio no solo implica decir cosas sabias, sino también hacerlas”.

R. J. STERNBERG (décima Conferencia Internacional de Pensamiento, 2002).

Lo que consideramos “inteligencia”, al margen de si pensamos que se puede modificar y medir, tiene una gran influencia sobre la forma en la que estructuramos la enseñanza, el currículum y el sistema educativo en general. La percepción que teníamos de la inteligencia ha cambiado. Ya no la consideramos algo genético, sabemos que se puede modificar con esfuerzo

y el ambiente adecuado, y que está en desarrollo continuo a lo largo de nuestra vida.

El arte dramático y las inteligencias múltiples

“En mi opinión no podemos ignorar que cada persona tenga un perfil de inteligencia diferente. Por lo que el sistema educativo no debería ser uniforme y enseñar lo mismo a todos y de la misma manera”.

Howard GARDNER (*Times Educational Supplement* entrevista por Karen GOLD, julio 2002).

“Es difícil evaluar el funcionamiento de las mentes... lo que podemos hacer es observar lo que hacen los niños; cualquier profesor que observe con atención a los niños en una clase diseñada para fomentar el uso de las inteligencias múltiples aprenderá mucho sobre cómo aprenden”.

Howard GARDNER (*Times Educational Supplement* entrevista por Karen GOLD, julio 2002).

“En gran medida, la psicología ha estado ciega y sorda en lo que respecta a las artes”.

Howard GARDNER (décima Conferencia Internacional de Pensamiento, 2002)

Howard GARDNER, un psicólogo de la Universidad de Harvard, sugirió que los humanos tenemos inteligencias múltiples, que cada persona tendrá un perfil único de inteligencias. Así cada una tendría una inteligencia central que representaría su puerta principal al aprendizaje. Aunque su modelo ha generado controversia, los educadores lo encuentran indudablemente útil.

GARDNER (1983) originalmente declaró que había siete inteligencias:

- **Lingüística:** la de un poeta o escritor.
- **Lógica-matemática:** la de un científico o lógico.
- **Espacial:** la de un arquitecto piloto o cirujano.
- **Corporal-cinestésico:** la de un bailarín o futbolista.
- **Musical:** la de un compositor o músico.
- **Interpersonal:** la de un líder, orientador (consciente de los sentimientos de los demás).
- **Intrapersonal:** la de una persona reflexiva (consciente de sus propios sentimientos).

GARDNER extendió su lista original cuando incluyó dos inteligencias más:

- **Naturalista:** por ejemplo, la de Charles Darwin (capaz de clasificar el

medioambiente).

- **Espiritual:** por ejemplo: la de Nietzsche (inteligencia existencial, plantear grandes cuestiones como “¿por qué estamos aquí?”).

Lo importante no es el número de inteligencias sino que los profesores y alumnos sean conscientes de que cada uno tiene un perfil de inteligencia diferente, un estilo preferido de aprendizaje distinto y una puerta al aprendizaje diferente. Esto ayuda a que el profesor aprecie el estilo de aprendizaje que cada alumno prefiere. También ayuda a que el niño entienda que su mejor manera de aprender tendrá un efecto positivo en la visión que tiene de sí mismo como aprendiz. No se trata solo de enseñar de la manera que prefiera cada alumno sino de ayudar a que el aprendizaje sea accesible para todos y a planear un aprendizaje multiinteligente. Algunos argumentan que es mejor centrarse en el estilo educativo que más dificultades plantea al alumno para ayudarle a desarrollarlo. Por otra parte, puede que muchos de los niños a los que se les ha diagnosticado un problema de aprendizaje, simplemente no estén siendo enseñados de la manera más apropiada para ellos. El arte dramático como estrategia para aprender se adopta a las necesidades de muchos niños.

Los profesores siguen queriendo desarrollar la amplia gama de inteligencias de cada alumno. Puede que una persona tenga un alto CI según las pruebas tradicionales, pero demuestre poca inteligencia en otros ámbitos, como por ejemplo en la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Una buena inteligencia interpersonal suele ser un mejor indicador del éxito en la vida que un CI alto, que tanto reconocimiento ha adquirido en la educación.

Los propios profesores tienen perfiles multi-inteligentes y estilos educativos preferidos. A menos que se propongan desarrollar una variedad de estilos educativos, además del suyo, puede que caigan en métodos repetitivos que siempre desfavorecerán al mismo tipo de aprendiz.

Desde que se introdujo el plan de estudios británico y las estrategias nacionales, muchos profesores han adoptado métodos de enseñanza bastante uniformes. Los alumnos con una gran inteligencia matemática o lingüística se han beneficiado de un plan de estudios centrado en la alfabetización y aritmética, y dirigido por las decisivas evaluaciones en lengua y matemáticas. Como consecuencia, desde los 5 años, muchos niños se han pasado largas horas sentados escuchando, en vez de aprendiendo de forma activa, social y multi-inteligente. Consistentemente, las chicas han obtenido mejores resultados que los chicos. Puede que las chicas, que suelen tener

una inteligencia verbal más desarrollada que los chicos, se hayan beneficiado del modo en que se ha enseñado la lengua. Puede que los resultados de los chicos mejorasen si la enseñanza fuese más activa y multi-inteligente. Parece probable que, en Inglaterra, en el futuro próximo, los centros puedan elegir el método educativo que quieran (incluyendo el arte dramático), mientras que los alumnos alcancen los niveles requeridos a escala nacional en una pequeña variedad de asignaturas “académicas”.

El juego y el arte dramático como aprendizaje multi-inteligente

Si aceptamos que el juego dramático es un medio educativo eficaz y natural y lo comparamos con la variedad de inteligencias múltiples de Howard GARDNER, tendremos una mejor percepción de por qué resulta tan útil. Tanto el juego como el arte dramático utilizan, integran y desarrollan una amplia gama de inteligencias simultáneamente y, por ello, constituyen una puerta al aprendizaje para alumnos con distintas preferencias educativas.

El arte dramático como medio educativo, usa y desarrolla todas las inteligencias de las que habla GARDNER de manera integrada, ofreciendo un acceso multisensorial a alumnos con distintas preferencias educativas. Las estrategias y convenciones dramáticas desarrollan las inteligencias. Ofrecen un acceso multi-inteligente a la información, las ideas y los conceptos, y ayudan a que los participantes creen, expresen y comuniquen ideas y significados de manera multi-inteligente a través de una variedad de formas estéticas, yuxtaponiendo imágenes, movimientos, palabras y sonidos.

Lingüística



El juego dramático y el lenguaje se desarrollan de manera congruente. En el arte dramático el lenguaje oral surge de forma espontánea en la improvisación y se prepara en una representación. El arte dramático integra la palabra escrita y la hablada en un guión, y desarrolla la comprensión de un texto y subtexto.

Lógica-matemática



La resolución de problemas es clave en el proceso dramático. En toda pieza dramática tiene que haber un conflicto que los alumnos, desde sus personajes, han de resolver. Presentar y actuar una escena ayuda a resolver problemas reales.

Espacial



En el arte dramático, el uso del espacio físico y personal entre los personajes, tanto práctica como simbólicamente (en relación al significado) es importante (ya sea para el trabajo de clase o para montar una representación).



Corporal-cinestésica

A veces, el juego dramático puede ser muy físico. El arte dramático explora los efectos de contrastar el movimiento con la quietud. Requiere y desarrolla un control físico del cuerpo, los gestos y movimientos. Algunos tipos de arte dramático, concretamente el teatro físico/danza y el teatro musical, son especialmente exigentes físicamente.



Musical

La música se usa, frecuentemente, en el arte dramático como estímulo o acompañamiento, para crear un ambiente o etiquetar una experiencia emocional auditivamente. A veces en clase de arte dramático se compone música como parte íntegra de la asignatura.



Interpersonal

La interacción social y la cooperación, y la capacidad de trabajar con los demás es un principio básico del juego y arte dramático exitoso. Escuchar las ideas de los demás con atención, calibrar las necesidades de los copartícipes, empatizar, apreciar diferentes puntos de vista y responder sensiblemente a ellos es fundamental en la creación de arte dramático.



Intrapersonal

Las artes están muy relacionadas con reconocer, entender y desarrollar nuestras respuestas y pensamientos personales y con formar nuestra propia identidad. El juego dramático nos ayuda a desarrollar nuestra identidad. En el arte dramático es imprescindible acceder a los sentimientos y emociones personales para guiar el comportamiento de nuestro personaje en mundos imaginarios y en la vida real.



Naturalista

El arte dramático se puede basar en el desarrollo de la inteligencia naturalista o puede aplicarla a la creación de piezas dramáticas.



Espiritual

El arte dramático implica e inspira la reflexión y contemplación (parcialmente a través del ritual) de la condición e identidad humana. También esclarece situaciones reales y apoya la imaginación, para sobrepasar sus límites, fomentando el crecimiento y la transformación.

La evaluación dentro y a través del arte dramático

“La evaluación, y no la creatividad, se mantiene como fuerza motriz del aprendizaje, en un plan de estudios simbólico que permanece sujeto a un inadecuado proceso de estandarización. La National Association of Head Teachers (Asociación nacional de directores) ha advertido al gobierno de que está produciendo una “nación inculta”. Será con toda probabilidad más fácil de gobernar y sin duda más fácil de evaluar”.

Sir Peter HALL (*The Guardian*, 1999).

“Nuestra cultura valora la inteligencia lógica basada en el lenguaje, la inteligencia del catedrático de derecho, y cuanto más se asemeja alguien al catedrático, más inteligente se le considera. Si Bobby Fischer no hubiera vivido en el siglo XX, en un lugar en el que se valoraba el ajedrez, no hubiera sido considerado inteligente”.

Howard GARDNER (*Times Educational Supplement* entrevista por Karen GOLD, julio 2002).

La forma en la que se considera y valora la inteligencia está condicionada por lo que las distintas culturas entienden por “inteligencia”. Cada cultura otorga un valor diferente a las artes, y entre ellas al arte dramático. En la cultura occidental no evaluamos o juzgamos el nivel de inteligencia de un niño por sus capacidades artísticas o dramáticas. Howard GARDNER sugiere que muchas personas que se consideran inteligentes en la cultura occidental no lo serían en una cultura que valorase la expresión musical o pictórica por encima de las palabras. GARDNER opina que las artes tienen un gran valor educativo y él mismo presume de una gran inteligencia musical. Desafortunadamente, el mundo debe estar lleno de grandes bailarines, artistas, actores y músicos en potencia que no han podido hallar y desarrollar sus habilidades artísticas a través del sistema educativo.

GARDNER cree que debemos alejarnos de los controles estandarizados y enseñar y evaluar según los perfiles de inteligencia y los estilos de aprendizaje que más se adecúen a los alumnos. Opina que la evaluación debería basarse en la resolución genuina de problemas y en la creación de metodologías de evaluación de las inteligencias múltiples donde el alumno pudiera elegir y demostrar todo lo que sabe y es capaz de hacer.

El arte dramático puede evaluarse de manera multi-inteligente o usarse como medio multi-inteligente de evaluación para otras asignaturas. Suele utilizarse como método de evaluación del diálogo y escucha, pero en las clases de arte dramático los alumnos revelan mucho más sobre sus conocimientos de las demás asignaturas. Ver cómo los niños trabajan juntos en arte dramático

ayuda al profesor a evaluar sus habilidades personales, sociales y emocionales. El ensayo, perfeccionamiento y representación del trabajo también le ayudará a evaluar las habilidades teatrales y dramáticas de los alumnos. Es importante que se considere tanto el proceso dramático (formativo) como el producto dramático (aditivo) cuando evaluamos el arte dramático en los centros educativos. Si el tema o contenido que se trata en arte dramático está relacionado con otra asignatura el profesor podrá saber o evaluar los conocimientos del alumno a través de una actividad dramática. Por ejemplo, una que se desarrolle en un molino de algodón victoriano (unidad dramática 2, pág. 175) puede revelar lo que los niños saben sobre los molinos de algodón, lo que no han entendido o lo que aún no saben.

Evaluar mediante pruebas orales y escritas el arte dramático (una asignatura esencialmente práctica) no es el método más apropiado. De esa forma conoceremos la capacidad del alumno para hablar y escribir más que para crear y participar en una pieza dramática significativa. Este es un riesgo que corre el arte dramático al pertenecer al área del lenguaje en el plan de estudios. Para que un sistema de evaluación sea válido, debe corresponderse con la naturaleza y el contenido de lo que se está evaluando, sin influir en su enseñanza. Si no se respeta esta idea, la evaluación tendrá un efecto muy negativo sobre la enseñanza, teniendo en cuenta que el sistema educativo se basa en una continua evaluación.

Es muy interesante crear una pieza dramática con los niños y reflexionar sobre ella desde diferentes perspectivas de evaluación, por ejemplo: desde el punto de vista geográfico, histórico, personal, social, emocional, lingüístico, expresivo, reflexivo, simbólico, etc.

Inteligencia cultural

“La inteligencia cultural es la habilidad de hacerse entender y de crear una colaboración fructífera en situaciones que estén condicionadas por las diferencias culturales... La inteligencia cultural combina las dimensiones emocionales, cognitivas y prácticas de los encuentros interculturales...”

Elisabeth PLUM (2007).

Vivimos en un mundo rico culturalmente diverso y las diferencias culturales presentes en la educación, las creencias, las normas y los ambientes afectan cómo pensamos y nos comportamos con los demás. Las diferencias culturales despiertan nuestra curiosidad y pueden provocar incomodidad o nerviosismo. El conocimiento y entendimiento cultural y las relaciones entre

las distintas culturas y dentro de ellas varía de forma considerable.

Respondemos de manera interna y externa a ellas. Se cree que existen tres dimensiones dentro de la inteligencia cultural: la emoción (afectiva), la comprensión (cognitiva) y la acción.

La emoción

Cuando conocemos a personas de otras culturas (o subculturas) nuestras sensaciones y respuestas iniciales, a raíz de este encuentro intercultural, estarán relacionadas con nuestras creencias y experiencias previas. Cada uno tendrá un grado de interés y receptividad emocional diferente ante un nuevo encuentro cultural (real o imaginario).

La comprensión

La dimensión cognitiva depende del conocimiento que hayamos adquirido sobre nuestra cultura y sobre las demás y de cómo asumamos las similitudes y diferencias entre ellas con racionalidad. Este marco conceptual se construye con el tiempo, a medida que establecemos vínculos con nuestras experiencias pasadas y desarrollamos nuestra “comprensión cultural” gracias a la flexibilidad cognitiva.

La acción

Este es el resultado; lo que hacemos y decimos cuando combinamos un encuentro intercultural con nuestro conocimiento de una cultura. La acción es interpersonal y da lugar a la comunicación social y la interacción. Algunas de las habilidades que ponemos en práctica son genéricas, como hacer preguntas, escuchar o conversar, y otras pueden ser características de una cultura concreta, como darse la mano o saludarse mediante un rito cultural. Otras normas culturales incluyen: respetar una distancia física, establecer contacto con la mirada, hacer contacto físico, etc.

En los mundos imaginarios creados a través del arte dramático, los niños adquieren un verdadero compromiso social e intercultural que ayuda a desarrollar la comprensión e inteligencia cultural de los alumnos. El arte dramático proporciona un foro real e imaginario para la comprensión, acción e interacción cultural. El proceso creativo de un mundo ficticio con una clase multicultural es revelador y estimulante y puede tener un efecto positivo en su conocimiento, inteligencia y tolerancia intercultural. El tema principal de una

pieza dramática también puede estar focalizado en el desarrollo de una inteligencia y comprensión cultural (ver unidad dramática 5, pág. 197). El arte dramático es un medio seguro para ayudar a prevenir los malentendidos interculturales y los futuros conflictos que surjan a causa de un problema cultural. El arte dramático servirá para hallar y crear un terreno común. El profesor debe mostrar inteligencia cultural para facilitar y mediar el proceso.

La inteligencia reflexiva

David PERKINS (1995) sostiene que la inteligencia tiene tres componentes:

- La inteligencia neurológica (evaluada por exámenes de CI).
- La inteligencia especializada, el conocimiento y la experiencia que se adquiere con el tiempo.
- La inteligencia reflexiva sobre uno mismo y nuestros hábitos mentales.

La inteligencia reflexiva es especialmente importante en:

- La toma de decisiones personales.
- La resolución de problemas.
- El pensamiento creativo.
- El aprendizaje en contextos nuevos.
- El conocimiento de uno mismo como aprendiz.

La reflexión ayuda a los alumnos a entender no solo lo que han aprendido sino cómo lo han hecho, también a considerar cómo encajar lo que están aprendiendo con lo que ya sabían y lo que quieren o deben aprender después. Les ayuda a aprender a aprender y a hacerlo cada vez mejor. PERKINS opina que la inteligencia reflexiva depende de las oportunidades que se ofrecen fuera del colegio, especialmente en casa.

La inteligencia neuronal puede estar determinada por los genes (esto se corresponde con la opinión tradicional sobre la inteligencia), pero las inteligencias especializadas y reflexivas pueden aprenderse y desarrollarse. DWECK (2000) descubrió que los alumnos que creían que esforzarse es más importante que las habilidades innatas, obtenían mejores resultados que los que opinaban lo contrario. Lo que cada uno opina sobre la inteligencia adquirida suele estar condicionado por el nivel de esfuerzo que pone en aprender (y puede que en enseñar), y esta profecía tiende a acarrear su

propio cumplimiento.

Esto nos puede ayudar a entender la razón por la que el juego dramático en el que los niños fingen tener una inteligencia, habilidad y capacidad espectacular (y en el manto del experto) funciona. Los mundos imaginarios permiten que los niños creen, se comporten y se traten como si tuviesen unas habilidades y capacidades muy superiores a las suyas. Esto eleva su autoestima, su seguridad en sí mismos y su nivel de esfuerzo. A pesar de que el contexto sea ficticio, el aumento de motivación y esfuerzo en clase es real.

El arte dramático con toda la clase puede proporcionar un foro para el uso y desarrollo consciente de la inteligencia reflexiva. Ofrece oportunidades estructuradas para la reflexión individual y grupal, con el profesor como mediador y copartícipe reflexivo y auxiliar. Cuenta con estrategias que están dirigidas a apoyar o guiar la reflexión individual o colectiva en puntos concretos de la ficción, incluyendo las estrategias de: imagen congelada, chequeo de pensamientos, teatro fórum y callejón de la conciencia (ver Segunda Parte). La figura del profesor como motivador, apoyo y guía del pensamiento reflexivo es crucial para su éxito.

La inteligencia emocional

“Hay muchas maneras de animar a los jóvenes a debatir y expresar sus sentimientos y emociones en el colegio. Entre las más importantes está el uso de las artes... hay una diferencia entre dar rienda suelta a los sentimientos e iniciar un proceso creativo artístico... el proceso no solo sirve para descargar sentimientos (aunque esto puede formar parte de él) sino también para darles forma y sentido”.

NACCCE (1999).

“El antiguo paradigma idealizaba la razón como libre de emoción. El nuevo paradigma promueve la armonía de mente y corazón. Para tener éxito en la vida tenemos que saber cómo usar nuestras emociones con inteligencia”.

Daniel GOLEMAN (1996).

“La inteligencia emocional es un modo de entender y dar forma a lo que pensamos, sentimos y hacemos... Nuestro cuerpo y nuestros pensamientos influyen en nuestras emociones, a la vez que éstas influyen en nuestro cuerpo y pensamientos. No hay separación entre estas tres partes”.

Catherine CORRIE (2003).

“...la inteligencia intrapersonal: conocimiento de los aspectos internos de una persona; acceso a la vida sentimental de uno mismo, a las emociones de uno

mismo, la capacidad de discriminar entre estas emociones y llegar a etiquetarlas y hacer uso de ellas para guiar nuestro propio comportamiento. Una persona que tenga una buena inteligencia intrapersonal tiene un modelo de sí mismo viable y eficaz”.

Howard GARDNER (1993).

“Cuando observamos internamente nuestras emociones, éstas nos resultan a la vez familiares y misteriosas. Sin embargo, son el estado de nuestro cerebro que mejor conocemos y recordamos con absoluta claridad”.

Joseph LEDoux (1996).

SALOVEY y MAYER (1990) introdujeron el concepto de la “inteligencia emocional” y el trabajo de Daniel GOLEMAN (1996) lo popularizó en la educación. GOLEMAN manifiesta la importancia de desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos. Considera que la ira, la tristeza, el miedo y otras emociones negativas pueden tener un efecto perjudicial en nuestro bienestar y, por consiguiente, en nuestra habilidad de aprender de niños. Los niños aprenden mejor cuando se encuentran en un estado de equilibrio racional y emocional al que GOLEMAN se refiere como “*flow*” (corriente).

Sabemos que el cuerpo y la mente guardan una relación física, cognitiva y emocional, y los profesores deben reconocer y apoyar el desarrollo integrado de estos tres aspectos con métodos seguros y positivos. El arte dramático es uno de ellos.

Pensar y actuar con racionalidad (cognitivamente) sin tener en cuenta la emoción (afectivamente) puede tener consecuencias negativas, al igual que las tiene actuar y reaccionar emocionalmente sin aplicar la razón. La inteligencia emocional favorece que los niños tomen decisiones acertadas y actúen de manera positiva, haciendo referencia a su propio bienestar y al de los demás.

Desarrollar la inteligencia emocional ayuda a los niños a conocer, entender y gestionar sus emociones a través de la reflexión y la asociación consciente y racional a sus acciones. En el arte dramático las acciones pueden ser ficticias, pero las decisiones y sus consecuencias tendrán repercusiones en el mundo real del niño. La inteligencia emocional es personal, pero se enriquece entendiendo el impacto y efecto de nuestras emociones hacia los demás y asumiendo la responsabilidad que conlleva. El arte dramático proporciona un espacio de apoyo para controlar ese impacto desde una distancia, con el profesor como mediador de la experiencia, y normalmente desde un personaje.

“Ponerse en el lugar de otra persona es el núcleo de la humanidad. Es la

esencia de la compasión...”

Ian McEwan (*The Guardian*, 15 septiembre 2001, tras el 11S).

El arte dramático ofrece la estimulante y enriquecedora oportunidad de entender y debatir nuestras emociones, actitudes y creencias, observando, empatizando, sintiendo y explorando las emociones de los personajes que interpretamos. Nos da la oportunidad de reconocer y hablar de emociones con los demás, de forma segura y distante.

Cuando un niño interpreta un papel en clase de arte dramático, debe considerar cómo actuaría y reaccionaría esa persona. Para hacerlo satisfactoriamente deberá recurrir a lo que sabe y lo que ha vivido emocionalmente. Ha de vincular las experiencias emocionales reales con las imaginarias para desarrollar un personaje plausible. Aunque el niño trabaje desde un personaje, sentirá y responderá de manera consciente e inconsciente como lo haría él mismo, facilitando así el desarrollo de su inteligencia emocional, ya que forma parte de una experiencia educativa de clase.

Cuando los niños están creando una pieza dramática, tienen la libertad de probar diferentes reacciones en sus personajes, argumentándolas con los demás de manera constructiva. Las acciones de sus personajes y sus consecuencias pueden justificarse racional y emocionalmente, actuarse, recrearse y considerarse individualmente o con los compañeros y el profesor como mediador.

El arte dramático también ofrece la oportunidad de modelar interacciones y relaciones constructivas, dar forma a las relaciones afectivas y aplicar estrategias resolutivas ante un conflicto. Observar o representar personajes que se comportan con inteligencia emocional puede proporcionar nuevas ideas para actuar y hablar en situaciones cargadas emocionalmente, y para observar y probar sus efectos positivos en uno mismo y los demás. A la inversa, analizar por qué un personaje insano se comporta de un modo y reproducir escenas en las que se puede alterar el futuro de ese personaje también nos proporciona información emocional (como en el teatro fórum, ver pág. 159). Una clase de arte dramático puede convertirse en un espacio seguro en el que los participantes son guiados y dirigidos hacia una mayor percepción de las emociones, para reconocerlas, etiquetarlas y controlarlas de manera competente e inteligente en un ensayo o representación. Aunque se haga desde un personaje, la sensación es real y el aprendizaje es transferible.

“Cuando interpretas a alguien piensas, ‘Anda, esta persona se parece a mí’, hace esto y lo otro, y aprendes más sobre ti mismo”. (14 años)

“El arte dramático me ha ayudado a tranquilizarme, a no preocuparme por algunas cosas, es una buena forma de liberar tensión”. (12 años)



“En clase de arte dramático, si haces un trabajo especialmente bueno te sientes muy bien contigo mismo. Piensas, ‘Sí, ése soy yo, yo he hecho eso!’” (14 años)

“En el arte dramático te olvidas de ti mismo. Aún cuando tienes problemas o algo así, puedes ser otra persona”. (12 años)

“A veces (el arte dramático) te ayuda a entenderte mejor: tus sentimientos, tu apariencia, los cambios que se producen en ti”. (14 años)



“En el arte dramático, puedes expresar tus sentimientos, así que deberías entender por lo que pasan los demás”. (12 años)

“El arte dramático te ayuda a comunicarte; cuando has roto el hielo con alguien en clase, resulta más fácil seguir hablando fuera de clase”. (15 años)

“Tratamos la situación de una chica. Sus padres la ignoraban completamente. Así que se había producido un abandono y aprendimos lo que se siente al ser abandonado, al ser ignorado completamente. Cuando estábamos con eso, resultó que mis padres tuvieron una discusión muy gorda, y mi hermano y yo nos sentimos un poco abandonados. Así que me ayudó a entender lo que sentía en casa”. (14 años)

“Bueno, está bastante bien poder expresarte como si fueras otra persona porque descubres lo que sientes y piensas y otras cosas”. (14 años)



“Te da la oportunidad de empatizar y ponerte en el lugar de otra persona. Te afecta de forma que entiendes cómo se sienten los personajes, y cómo se expresan, y lo que dicen y lo que sienten respecto a ciertos temas”. (13 años)

“Me ha acercado a mis sentimientos. Antes quería usar gestos con las manos y expresiones faciales y cosas así. Antes solo expresaba cosas por la boca, hablando, pero después aprendí... sé usar mi cuerpo”. (13 años)

El arte dramático permite sentir y probar emociones de manera controlada, para entender las emociones ajenas y adquirir una mayor comprensión sobre el impacto de nuestras emociones y las de los demás. Tras dar fin a una pieza dramática, no se responsabiliza personalmente a los participantes por las acciones y sentimientos de sus personajes. Los niños serán animados a fingir y practicar diferentes reacciones emocionales. La competencia emocional provoca una sensación placentera, que es intrínsecamente motivante.

El arte dramático fomenta la inteligencia emocional a través de:

La autoconversación y autoconcienciación

- Las estrategias dramáticas favorecen el diálogo interno y ofrecen oportunidades estructuradas para exteriorizarlo.
- Trabajar desde un personaje eleva la autoconciencia, permitiendo el distanciamiento y retorno a uno mismo.

El reconocimiento de pistas sociales

- El arte dramático es una actividad social que se centra en analizar y actuar por pistas.
- La resolución de problemas y la toma de decisiones aplicada a los sentimientos.
- En toda pieza de arte dramático hay que resolver problemas en equipo y tomar decisiones desde un personaje.
- Las estrategias dramáticas permiten explicitar y compartir las emociones y los pensamientos para después reflexionar sobre las decisiones inteligentes en equipo.

La comprensión de otras perspectivas

Trabajar desde una variedad de personajes e interactuar con los demás desde otro papel es una gran forma de comprometerse con las perspectivas de los demás, manteniendo la consideración personal.

La actitud positiva

Una investigación llevada a cabo por HARLAND (2000) demuestra que

participar en las artes (incluyendo el arte dramático), en el colegio, genera a un ambiente positivo y una sensación agradable.

El comportamiento no verbal (contacto visual, gestos, etc.)

En el arte dramático, se presta especial atención a la lectura de mensajes no verbales y a representarlos y comunicarlos a través del contacto visual, los gestos, el movimiento, el posicionamiento, etc. Los mensajes verbales y no verbales se yuxtaponen para aclarar el sentido.

El comportamiento verbal (escucha, respuestas positivas, reafirmación)

El arte dramático depende de la escucha y respuesta activa y contribuye a su desarrollo. Permite la inferencia y comprensión del subtexto y las emociones y sentidos que yacen tras las palabras escritas y habladas.

Adaptación de Mel ROCKETT y Simon PERCIVAL (2002).

HARLAND (2000) ha investigado los efectos y la eficacia de las artes en la educación secundaria. Entre los efectos emocionales del arte dramático, algunos alumnos admiten que les ayuda a desarrollar su inteligencia emocional y a reconocer los aspectos terapéuticos e intrínsecamente gratificantes del arte dramático.

La inteligencia social

“La neurociencia ha descubierto que el diseño de nuestro cerebro lo hace sociable, e inexorablemente atraído a una unión íntima con otro cerebro cuando conocemos a alguien. Ese puente neuronal nos permite crear una reacción en el cerebro (y cuerpo) de cada persona que conocemos, así como ellos la crearán en el nuestro”.

Daniel GOLEMAN (2007).

El cerebro humano está diseñado para conectarse con los demás. Provocamos reacciones para bien o para mal, sobre los ánimos y sentimientos de los demás, a través de los mensajes verbales y no verbales que emitimos y recibimos. La capacidad de relacionarse bien es importante para nuestra felicidad, éxito, salud y bienestar personal. A un nivel primitivo, la capacidad de relacionarse es importante para la supervivencia y la reproducción. La inteligencia social está muy ligada a la inteligencia interpersonal (tal como la define GARDNER) y GOLEMAN cree que se extiende

más allá del CI y la inteligencia emocional.

El arte dramático en el que participa la clase es una forma social de enseñar y aprender. Es un enfoque que conlleva el compromiso afectivo y cognitivo de todas las personas y requiere, fomenta modela y apoya la interacción social. Para que el arte dramático funcione con una clase entera, los niños deben estar atentos, cooperar y colaborar y deben estar dispuestos a conectar con los demás y a que éstos afecten a sus palabras, acciones y respuestas, trabajando dentro y fuera de un personaje. Es probable que el propio contenido de la pieza dramática trate sobre las relaciones e interacciones humanas. Las producciones teatrales persuaden y animan al público a sintonizarse emocional y cognitivamente con los personajes y las situaciones en las que se encuentran (aun cuando el público permanece al margen, sentado en la oscuridad).

5 El arte dramático y el pensamiento

En este capítulo hablaremos de:

- La sincronía del pensamiento.
- Las formas en las que se puede aplicar la metodología dramática a enseñar a pensar.
- Los claros vínculos entre el proceso reflexivo cualitativo y los procesos de arte dramático educativo.
- El uso de las estrategias dramáticas para estructurar, apoyar y explicitar el pensamiento individual y colectivo.

“En el arte dramático, a veces tienes que pensar mucho porque lo que pase depende de nosotros y de verdad queremos que funcione”.

Niña de 9 años (2007).

“Los niños piensan y razonan, en gran medida, como los adultos, pero carecen de experiencia, y al mismo tiempo están desarrollando la habilidad de reflexionar sobre sus propios pensamientos y aprendizaje (metacognición) y de regular sus propios comportamientos e interacciones. Necesitan tener experiencias diversas en clase para poder desarrollar estas habilidades autorreflexivas y autorreguladas”.

Usha GOSWANI y Peter BRYANT (2007).

“El pensamiento... no surge de otros pensamientos. El pensamiento se origina en la inspiradora esfera de la conciencia, una esfera que incluye nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestro afecto y emoción. Detrás del pensamiento hay una voluntad de tender hacia lo afectivo”.

L. S. VYGOTSKY (1987).

“No deben desestimarse las oportunidades para desarrollar la capacidad de pensar a través de las actividades arbitradas por la sociedad. Éstas no surgen de la nada, sino que deben ser diseñadas por un profesor que dirija el proceso, la pedagogía y el contenido que concierne al pensamiento”.

Carol McGUINNESS (1999).

“Antes del cambio de siglo, ningún plan de estudios será considerado aceptable a menos que aporte algo a la enseñanza del pensamiento”.

John NISBET, citado en Carol McGUINNESS (1999).

“Creo que la habilidad más importante que se debe enseñar a los niños es la de pensar... Si no se proporciona una estructura para pensar, uno solo extenderá

sus percepciones y prejuicios... dista mucho de aprovechar el cerebro humano al máximo”.

Edward DE BONO (1999).

El arte dramático proporciona un foro social y estimulante para el desarrollo de los niños y jóvenes como oyentes, oradores, pensadores, luchadores y creadores de imágenes conscientes, activos e interactivos; es decir, como aprendices activos y no como receptores pasivos que solo intentan recordar lo que otra persona ha pensado o dicho o se limitan a recrear la historia de otro.

Aprender a aprender y pensar cada vez mejor implica pensar sobre el pensamiento (metacognición), conocer los diferentes tipos de pensamiento y maneras de estructurar o fomentarlo con diferentes propósitos. Cómo se aprende, además de lo que se aprende, es importante para moldear la habilidad y determinación de aprender y seguir aprendiendo, para considerarse pensadores y aprendices de por vida. Hay que ayudar a los niños a reconocer, desarrollar y celebrar la percepción de sí mismos como buenos pensadores. Las clases de arte dramático proporcionan una “comunidad de pensamiento” y a veces una “comunidad de investigación” que crea y celebra sus reflexiones individuales y colectivas a través de la experiencia imaginada y la representación concebida.

Existen numerosos tipos de habilidades de pensamiento que se describen en diversos documentos. El plan de estudios de educación primaria publicó una lista de “habilidades del pensamiento y aprendizaje” como parte de sus “herramientas fundamentales para el aprendizaje y la vida”:

Habilidades del pensamiento y aprendizaje

Foco: Los niños tienen las habilidades necesarias para aprender de manera eficaz. Pueden planear, investigar y evaluar críticamente, basándose en argumentos razonables para apoyar sus conclusiones. Piensan de manera creativa, estableciendo conexiones y generando ideas. Consideran soluciones alternativas a los problemas. Los niños y niñas aprenden a:

- **Investigar:** haciendo preguntas relevantes, identificando problemas, analizando y juzgando el valor de la información e ideas que tienen al alcance, y cuestionando la veracidad de las suposiciones. Planean sistemáticamente, usando los recursos y el tiempo de manera eficaz, anticipando, asumiendo y gestionando riesgos.
- **Crear y desarrollar:** usando la imaginación para explorar posibilidades y generar ideas. Prueban alternativas innovadoras, buscando patrones, reconociendo diferencias y estableciendo generalizaciones, prediciendo

resultados y tomando decisiones razonadas.

- **Comunicar:** interactuando con diferentes públicos de diversas maneras usando una variedad de medios.
- **Evaluar:** desarrollando criterios para juzgar el trabajo y sugiriendo mejoras y perfeccionamientos.

(DfE, 2010.)

El arte dramático es un medio y foro excelente para desarrollar y practicar una gran variedad de habilidades del pensamiento (tal y como muestran las unidades en la segunda parte de este libro). Tanto dentro como fuera de un personaje, los alumnos crean y desarrollan sus ideas individualmente o en colaboración con los compañeros, comunicándolas a través de múltiples formas estéticas (visual, auditiva y cinestésica) y evaluando su trabajo constantemente. Recurren a lo que ya saben y recuerdan, se interrogan los unos a los otros dentro y fuera del personaje, planean sus presentaciones y representaciones, razonan y justifican sus decisiones dentro y fuera de la ficción, planean y resuelven problemas imaginarios dentro y fuera de la ficción de manera práctica y conjunta. Generan muchas ideas y clarifican y comunican sus pensamientos a sí mismos, a los demás, y a veces a un público. Al hacer esto profundizan en sus propios pensamientos y conocimientos.

Cuando un profesor *enseña a pensar*, debe:

- Poner tareas que supongan un reto y animen a los alumnos a pensar de forma sostenida sobre un problema que puede resolverse de varias maneras.
- Animar a los niños a conocer una variedad de patrones del pensamiento.
- Animar a los niños a usar y construir sobre lo que ya saben para descifrar una nueva información.
- Animar a “pensar juntos”, hablando y escuchando.
- Intervenir cuando convenga, para hacer preguntas, desafiar, apoyar o extender las ideas de los alumnos.
- Cuestionar a los alumnos sobre las soluciones que plantean para una tarea y sobre las estrategias que pretenden emplear.
- Ayudar a los alumnos a establecer conexiones entre la tarea y otros contextos para fomentar la transmisión de conocimientos y habilidades.

Enseñar a pensar a través del arte dramático también implica:

- **Fijar** una serie de tareas abiertas y cerradas (dentro o fuera de un personaje), que interesen a los niños (dentro o fuera de un personaje) y fomenten el empleo de diferentes tipos de pensamiento con distintos objetivos. La serie de tareas, enmarcadas por estrategias dramáticas, puede basarse en el desarrollo individual a la vez que contribuye a la evolución y cohesión del arte dramático con toda la clase. Cada alumno podrá explorar un tema, activa e interactivamente, pensar de manera creativa y crítica, y resolver problemas de manera individual, grupal y como un equipo.
- **Usar estrategias dramáticas** que ayuden a los alumnos a entender patrones de pensamiento, como valorar los pros y contras respecto a una situación particular aplicando la estrategia de callejón de la conciencia, o escuchando y contribuyendo a los pensamientos de un personaje mediante chequeo de pensamientos (ver Segunda Parte).
- **Estimular, apoyar, guiar y animar** a los alumnos a considerar lo que ya saben para conectar, imaginar y crear algo original juntos.
- **Planear** el uso de estrategias y convenciones para apoyar la escucha activa, reflexión individual o colectiva, la discusión colaborativa y la presentación de grupo.
- **Intervenir y mediar** tanto dentro (profesor interpretando un papel) como fuera de un personaje (profesor como director), haciendo preguntas que apoyen, reten, extiendan o estimulen las ideas de los alumnos. Cuando el profesor participa en la ficción las posibilidades de intervenir y mediar se multiplican (ver Segunda Parte).
- **Fomentar el pensamiento reflexivo** sobre lo que se ha aprendido dentro y a través del arte dramático. Por ejemplo: estimular la reflexión sobre la experiencia fingida y las respuestas y soluciones que se han planteado ante los problemas, acciones y acontecimientos que surgían en la ficción, y hacer comentarios constructivos al respecto.
- **Animar a los alumnos** a decidir cómo realizar la tarea, en equipo, y a valorar su eficacia después. Animarles también a considerar sus pensamientos a lo largo del proceso y a que se den cuenta de que pudo haber otras maneras de conseguir el mismo objetivo.
- **Ayudar** a los alumnos a establecer conexiones entre lo que piensan en momentos concretos de la pieza dramática y lo que piensan en

situaciones de la vida real, para favorecer la transmisión del conocimiento y las habilidades. Aunque los problemas que se plantean en la ficción (trabajando desde un papel) no afectan a los niños en la realidad, el aprendizaje de habilidades y conocimientos es real y transferible.

- **Favorecer el apoyo**, la aportación y la valoración de ideas durante el proceso dramático y como respuesta a una representación.

Fuera del contexto de las clases de arte dramático, las estrategias dramáticas se pueden seguir aplicando como parte de una estructura educativa y como una metodología efectiva, que permite la aportación de ideas a nivel individual y grupal. Por ejemplo, si queremos considerar los pros y contras de una línea de acción, podemos usar la estrategia de callejón de la conciencia (ver Segunda Parte), diseñada para considerar en público las ventajas e inconvenientes de una acción concreta. Las estrategias y convenciones dramáticas son una especie de organizador y comunicador, parecido a un “mapa conceptual”. Focalizan la atención de los niños y proporcionan una estructura para visualizar y comunicar sus pensamientos colectivos. Por ejemplo, podemos pedir a los niños que recreen una imagen de apertura que esquematiza físicamente las relaciones entre los personajes (como en la actividad de apertura de la unidad dramática 4, pág. 191). Cuando visualizamos los pensamientos, los entendemos mejor y nos resulta más fácil comunicarlos a los demás. Podemos pedir a los niños que creen un *collage* auditivo de los pensamientos de un personaje. Esto ayuda a los niños a empatizar afectivamente y a comprometerse cognitivamente con los pensamientos de los demás. El soliloquio es un recurso teatral que favorece esto. Según FISHER (www.teachingthinking.net), el pensamiento se desarrolla a través del desafío cognitivo, el trabajo colaborativo y la discusión metacognitiva. El arte dramático combina estos tres, de manera atractiva y evolutiva.

En 2002, la autoridad local de Wigan se inició en un proyecto llamado “Arts Reasoning and thinking skills” (razonamiento de las artes y habilidades del pensamiento), basado en el modelo *Cognitive Acceleration in Science Educations*. Contenía ejemplos de cómo enseñar a pensar usando diversas estrategias dramáticas. A través de un programa de clases para niños de 11 a 14 años, diseñado para desarrollar diferentes tipos de pensamiento a partir de las distintas formas artísticas, incluyendo el arte dramático. No se trataba de clases de arte dramático en las que se anima a pensar; eran

clases de pensamiento que usaban el arte dramático como metodología. Su objetivo principal era desarrollar las habilidades del pensamiento a través del arte dramático y no las habilidades de arte dramático, aunque éstas también se estuvieran desarrollando (o al menos practicando) en cierta medida.

Un enfoque alternativo para fomentar las habilidades del pensamiento a través del arte dramático es el de implicar a toda la clase en una lección de arte dramático orientada a desarrollar el pensamiento. SWARTZ y PARKS (1994) llaman “infusión” a enseñar a pensar a través de distintas asignaturas. Defienden que este enfoque mejora la capacidad de pensar de los alumnos a la vez que refuerza el aprendizaje de cualquier contenido. Se pueden leer algunos ejemplos en las unidades dramáticas de este libro. Facilita el florecimiento del arte dramático y ofrece argumentos atractivos para pensar.

SWARTZ y PARKS analizaron y clasificaron los diferentes tipos de pensamiento:

- Secuenciar y ordenar información.
- Clasificar, agrupar y analizar.
- Identificar relaciones parciales/totales.
- Comparar y contrastar.
- Hacer predicciones y conjeturar.
- Extraer conclusiones.
- Argumentar las conclusiones.
- Distinguir un hecho de una opinión.
- Detectar la parcialidad y comprobar la fiabilidad de una fuente.
- Generar ideas nuevas y hacer tormenta de ideas.
- Relacionar causa y efecto.
- Trazar una prueba justa.
- Definir y clarificar problemas.
- Pensar en soluciones diversas.
- Fijar objetivos y subobjetivos.
- Comprobar soluciones y evaluar resultados.
- Planear y monitorizar el progreso hacia una meta.
- Revisar planes.
- Tomar decisiones.
- Establecer prioridades.
- Sopesar los pros y los contras.

Es probable que en clase de arte dramático se usen y desarrollen algunos de estos tipos de pensamiento más que otros. A la hora de planear y estructurar

las clases, es útil que el profesor tenga en mente estos tipos de pensamiento para asegurar que todos los niños pueden practicar y desarrollar todas sus habilidades de pensamiento en clase. El uso excesivo y repetido de algunas estrategias dramáticas provocará el mismo tipo de pensamiento. No obstante, si un profesor es consciente de otros tipos, podrá adaptar las actividades y estrategias para tratar de promover otras formas distintas. Esto se puede llevar a cabo sin sacrificar la experiencia holística y estética del arte dramático. Es posible combinar el desarrollo del arte dramático y pensamiento sin obstaculizar el proceso dramático y sin perder de vista el objetivo de desarrollar diferentes tipos de pensamiento.

En el manual del currículum británico (DfEE y QCA, 2000), se afirma que las habilidades del pensamiento deberían desarrollarse en todas las asignaturas del plan de estudios. Clasifica estas habilidades en:

- Procesar información
- Razonar
- Interrogar
- Pensar creativamente
- Evaluar

Todas estas clases de pensamiento se aplican y desarrollan en el arte dramático, tanto fuera de un personaje (en la preparación) como dentro de un personaje (en la representación).

En el arte dramático con toda la clase los niños:

- **Procesan información** y seleccionan lo que ya conocen para crear y desarrollar su personaje. A medida que avanza una pieza, procesan lo que ocurre para relacionarlo con lo que ya saben.
- **Razonan fuera del personaje**, con los demás, sobre lo que quieren seleccionar para presentar y representar y sobre cómo hacerlo mejor. También razonan desde su personaje durante la evolución de la pieza.
- **Interrogan a los personajes** desde su papel para obtener datos y profundizar en la ficción y mantenerla avanzando. También se puede realizar una investigación de cada personaje, fuera del papel, como cuando se estudia un personaje histórico para una pieza dramática.
- **Piensan creativamente** en solitario para generar y desarrollar ideas y de manera colectiva para generar, crear y desarrollar la propia pieza dramática.

- **Evalúan**, constantemente y desde sus personajes, cómo se desarrolla la ficción y qué lugar ocupan en ella. También evalúan la pieza fuera de su personaje, analizando su trabajo y el de los demás.

STERNBERG (1996) propuso una “teoría triádica del conocimiento” con tres tipos de pensamiento básico:

- Analítico: analizar, juzgar, evaluar, comparar y contrastar, examinar.
- Creativo: crear, descubrir, producir, imaginar, suponer, “¿y si?”
- Práctico: practicar, usar, aplicar e implementar.

Los centros educativos tienden a hacer hincapié en el pensamiento analítico (más fácil de evaluar), dando menos valor al pensamiento creativo y práctico. Los tres tipos de pensamiento son importantes. El arte dramático precisa de todos ellos y los desarrolla en contextos holísticos y simbólicos que interesan a los niños.

RESNICK (1987) declaró que el pensamiento de calidad se reconoce fácilmente, aunque se define con dificultad. Sus características son casi sinónimos de las del proceso dramático de calidad.

Pensamiento de calidad:	Arte dramático de calidad:
<ul style="list-style-type: none"> • No es rutinario: el camino de la acción es incierto al empezar. 	<ul style="list-style-type: none"> • No es rutinario. Al empezar, nadie sabe cómo va a evolucionar la escena, ni siquiera el profesor, ya que depende de las respuestas e ideas imprevisibles del alumno. El arte dramático y su trayectoria pertenecen a los niños y al profesor.
<ul style="list-style-type: none"> • Es complejo: existen varios puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se pueden considerar diversos puntos de vista que van construyendo una imagen cada vez más compleja y multifacética y en continua evolución. Crear y apreciar diferentes puntos de vista y perspectivas es básico para el desarrollo del arte dramático.
<ul style="list-style-type: none"> • Cosecha múltiples soluciones en vez de una sola. 	<ul style="list-style-type: none"> • El camino del arte dramático no siempre es lineal. Se pueden considerar y explorar múltiples soluciones de manera simultánea. El arte dramático avanza y retrocede, permitiendo la visión, revisión y replanteamiento del trabajo, desde perspectivas que surgen de la experiencia imaginaria.
<ul style="list-style-type: none"> • Implica juicios e 	<ul style="list-style-type: none"> • El significado se explora y descifra a través de la integración o

interpretaciones matizadas.	yuxtaposición de actividades verbales, visuales y cinestésicas. Así se crea un medio flexible y accesible para explorar y expresar juicios e interpretaciones matizadas.
• Implica la aplicación de múltiples criterios que pueden chocar entre ellos.	• El arte dramático implica la resolución de problemas y dilemas de manera creativa, dentro y fuera del personaje. Para ello, se aplican múltiples criterios que pueden chocar entre ellos.
• Implica la incertidumbre: no se sabe todo sobre la tarea concreta.	• En el arte dramático existe un nivel de incertidumbre seguro y gestionable, lo cual lo hace más estimulante e interesante. Es dinámico y evolutivo. Los participantes son conscientes de que no se sabe todo sobre la tarea en el momento en el que comienza. Consiste en explorar y construir lo desconocido juntos.
• Implica la adjudicación de un significado, de hallar una estructura de un aparente desorden.	• El profesor estructura la experiencia dramática de forma que los participantes encuentren, creen y comuniquen sus propios significados. A medida que los alumnos se familiarizan con las estrategias, aumentan su capacidad de estructurar y ordenar sus propias experiencias imaginarias.
• Supone un esfuerzo: requiere un trabajo mental considerable para la elaboración de juicios.	• El arte dramático bueno es activo e interactivo. Requiere un compromiso y esfuerzo mental continuo por parte de los participantes, en varios niveles . Y es exigente a nivel cognitivo y afectivo.

Basado en Carol MCGUINESS (1999) y Patrice BALDWIN y Kate FLEMING (2003)

Las opiniones de los alumnos sobre el arte dramático y el pensamiento

“No se puede hacer arte dramático solo, aprendes que la unión de mi idea y la tuya lo que da es algo bueno, y seguramente ésa sea una enseñanza para la vida, ¿verdad?”
(13 años)

“En el arte dramático analizamos por qué las personas hacen las cosas. Es como la psicología: averiguas por qué alguien, como una mujer maltratada, ha pegado a su marido. Analizamos por qué lo ha hecho y profundizamos en ello”.
(14 años)

“En arte dramático representas un papel en una obra y tienes que pensar sobre la composición de la escena de la que formas parte. Tienes que pensar en quién debería decir qué, etc.” (14 años)



“La imaginación se puede desmadrar (en el arte dramático y el arte en general). Haces cosas que nunca antes se te había ocurrido hacer”.
(14 años)

6 El arte dramático, la creatividad y la imaginación

“La creatividad no solo existe en la creación de grandes obras históricas, sino en cualquier sitio donde la imaginación humana combina, modifica y crea algo nuevo”.

L. S. VYGOTSKY (1998).

“Expresar la creatividad a través del juego simbólico y la imaginación es importante para desarrollar el pensamiento infantil, la metacognición y la autorregulación...”

Catedrático Robin ALEXANDER (2010).

“Cuando hago arte dramático, me vienen cosas a la cabeza porque en el arte dramático puedes usar mucho la imaginación y nadie te dice lo que tienes que hacer. Es como si te ayudase a tener tus propias ideas y eso me gusta”.

Niño de 9 años.

“Educamos a las personas mediante sus capacidades creativas... Creo que no aprendemos a ser creativos, sino que vamos dejando de serlo, o más bien, nos educan para dejar de serlo... Muchas personas muy brillantes, con talento y creativas no creen que lo sean porque en el colegio sus habilidades no fueron valoradas o directamente fueron estigmatizadas”.

Sir Ken ROBINSON (2006).

“La creatividad es una forma avanzada de aprendizaje, que implica una gran orquesta sinfónica compuesta de actitudes y capacidades mentales que tocan ritmos complejos al unísono. La creatividad es el aprendizaje en su estado más profundo y potente, y se construye sobre el dominio de las habilidades y costumbres básicas de otros tipos de aprendizaje más familiares”.

Catedrático Guy CLAXTON (2003).

“En primer lugar, (la creatividad) siempre implica pensar o actuar con imaginación. En segundo lugar, en general, esta actividad imaginativa tiene un propósito: está dirigida a lograr un objetivo. En tercer lugar, estos procesos han de generar algo original. En cuarto lugar, el resultado debe tener valor en relación con el objetivo”.

NACCCE (1999).

“Los inspectores descubrieron que el término ‘creatividad’ estaba sujeto a una variedad de interpretaciones y aplicaciones. Los profesores promovían el aprendizaje creativo deliberada y eficazmente, al animar a los alumnos a cuestionar, desafiar, establecer conexiones y ver relaciones, especular, mantener

abiertas sus opciones durante una investigación y reflexionar críticamente sobre ideas, acciones y resultados”.

OFSTED (2010).

Existen muchas definiciones de creatividad, incluyendo la definición del NACCCE en *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*:

“La actividad imaginativa está compuesta para producir resultados de valor y originalidad”.

NACCCE (1999).

En el arte dramático se estimula la imaginación individual y colectiva como si se tratase de un juego, generando multitud de ideas de las que se hace una selección. Después, las ideas se incuban, sintetizan, fabrican y rehacen con un sentido, usando estrategias dramáticas y formas teatrales para producir resultados originales y de gran valor para el participante y, cuando se comparten, para los demás.

El diccionario define “crear” como “dar vida” a algo. En el arte dramático se da vida al trabajo estimulando los intereses e ideas iniciales de los niños y desarrollándolos mediante una tarea con un propósito, en colaboración con los demás. Cuando toda la clase trabaja en una pieza dramática, los niños toman conciencia de que ésta aún no existe y ellos son los responsables de darle vida juntos. Aquí reside parte del encanto para los participantes: en los elementos desconocidos, la asunción de riesgos, la dinámica natural y la posesión compartida. Gran parte de sus vidas cotidianas escolares es predecible, está prescrita y preparada, pero el arte dramático es un proceso espontáneo, colaborativo, evolutivo, original y creativo que los niños construyen y moldean.

En el arte dramático, es importante que el estímulo inicial capte su interés. Puede tratarse, por ejemplo, de un artefacto, una imagen que despierte curiosidad, una pieza musical, un cuento, un acontecimiento o un problema que les resulte interesante y relevante. Los niños son curiosos por naturaleza y un estímulo dramático que aporta información ambigua y limitada, pero deja la puerta abierta a la exploración imaginativa, ayuda a estimular el pensamiento creativo. Dar demasiada información al inicio puede atenuar la curiosidad y demasiada poca información puede dar lugar a una pérdida de interés. Los buenos profesores valoran cuánta información dar, cuándo y con qué propósito mientras dejan espacio y tiempo suficiente y ofrecen la estructura y el apoyo necesario, para que las ideas de los niños fluyan y cobren forma.

“Pensar-sentir-actuar es un elegante baile entre aspectos del cuerpo y la mente: la consciencia, subconsciencia, imaginación y memoria”.

Steve BOWKETT (2001).

La imaginación es clave en la creatividad; siempre implica jugar con ideas y conectar lo que se sabe con temas y contextos nuevos. Depende de la capacidad para jugar con ideas y conocimientos previos para generar nuevas posibilidades que sean originales (al menos para el participante). Algunas de éstas se yuxtaponen, mantienen y desarrollan y otras son descartadas por el camino. El arte dramático alimenta la mezcla, fusión, descarte y modificación de ideas reales presentadas en contextos ficticios.

La creatividad no surge en un vacío. Los niños deberán tener un conocimiento básico sobre el medio del arte dramático y sobre la materia a tratar, para ser capaces de pensar y unir ideas, pensamientos y creaciones de manera que se estimule el pensamiento creativo y crítico, y se construya una ficción. Los participantes son animados a usar su imaginación, en solitario y en grupo, preguntándose “¿y si?” desde un personaje, y pensando y actuando “como si” juntos.

El arte dramático libera y distancia al participante de los problemas de la vida real, trabajando desde un personaje para reflejar, distorsionar y hacer eco de sus propias experiencias. Trabajar desde un personaje con los demás permite una mayor apertura en relación con nuestras percepciones e ideas preconcebidas y nos ayuda a estar más abiertos a generar, relacionar e integrar nuevas ideas. El participante puede arriesgar mucho más desde un personaje. El *role play* invita a sus participantes a desbloquear hábitos y patrones fijos de su manera de pensar, a jugar con ideas y asumir riesgos “seguros” desde una distancia.

A veces, el tiempo limitado y las exigencias de horario obstaculizan el pensamiento creativo en clase de arte dramático, pero el flujo de ideas que se estimula permanece en un niño cuando sale de clase, a un nivel subconsciente e intuitivo. Los pensamientos creativos pueden salir a la superficie una y otra vez, y pueden incubarse entre clases para ser retomados en la siguiente. Aunque una clase haya finalizado, la experiencia imaginativa almacena sensaciones y pensamientos en los que el cerebro sigue trabajando de manera subconsciente o incluso inconsciente. Estas ideas e imágenes relacionadas pueden ser detonadas en cualquier momento, inundando la mente consciente, incluso bastante tiempo después de que fueran generadas.

Un niño de 8 años participó en una serie de clases de arte dramático, basadas en la invasión vikinga de Lindisfarne. Meses después, cuando escuchaba una pieza musical que supuestamente no tenía ninguna relación con el tema, se dispararon sus emociones y recuerdos de aquellas clases y decidió (espontáneamente) escribir un poema sobre la invasión. Su profesor me informó de que la pieza musical evocó los recuerdos y sensaciones que el alumno había sentido en las clases de arte dramático hacía varias semanas. Su manera de expresarlos fue a través de la poesía.

La creatividad no siempre se beneficia de un tiempo y espacio ilimitado en el que pensar. A veces, hay restricciones y límites de tiempo calculados que favorecen un ritmo acelerado de creación, produciendo mejores resultados. Imponer restricciones y fechas límite en el trabajo dramático puede aportar un nivel de presión que acelera la obtención de resultados. Durante las clases de arte dramático, se puede acelerar el ritmo y aumentar la dificultad de una tarea, animando al niño a probar en la práctica, planear y a asumir riesgos para obtener un resultado creativo. En cambio, una fecha límite poco acertada puede provocar ansiedad y/o desorganización, entorpeciendo el proceso creativo y dejando una sensación de frustración o fracaso. El profesor ha de sintonizarse con el proceso creativo de sus alumnos y no con el reloj, y debe vivir la experiencia dramática creativa como copartícipe.

Limitar la disponibilidad de utilería, vestuario, artefactos y otros recursos también puede ayudar o entorpecer el pensamiento creativo. Por ejemplo, un profesor puede dar las siguientes instrucciones a sus alumnos: “La única prenda o herramienta que pueden usar es una bufanda... puede representar cualquier cosa... usen su imaginación... improvisen... ¿en qué puede convertirse esta bufanda?” Esta limitación puede desanimar a algunos e inspirar a otros. Si todos no contribuyen, la bufanda ¡seguirá siendo una bufanda! Cualquier objeto o forma puede estimular la imaginación y hay muchas actividades que el profesor puede iniciar para fomentar el pensamiento creativo mediante el juego, y promover una cultura en la que se valore el juego y la creatividad.

En ocasiones, la creatividad requiere la tolerancia de la ambigüedad y la habilidad de pensar lateralmente. Las actividades que describía antes consisten en hacer uso de un objeto como si fuese otra cosa. Para ello, es necesario tener un pensamiento flexible y aceptar la ambigüedad de los objetos. Usar objetos como si fueran otra cosa es algo que los niños hacen de manera natural en el juego dramático, y que también se aplica a algunos

tipos de teatro. Otra habilidad es imaginar que hay objetos que no están. Quizá que los niños a los que les cueste usar la imaginación (y como consecuencia, puedan tener dificultades para el aprendizaje) tengan que usar un objeto real para empezar, retirándolo en un momento dado.

El juego de la silla

Los niños se sientan en círculo con una silla en el centro. Por turnos, los niños entran en el círculo y hacen mímica usando la silla como si fuese cualquier otra cosa. Ellos deciden lo que la silla representa. Por ejemplo: un portátil, una televisión, un periódico o un carrito de la compra.

El juego del palo

Hay que pasar un palo por el círculo. El que recibe el palo se lo agradece al que se lo da y utiliza el palo como si fuese cualquier otra cosa. Por ejemplo: un cepillo de dientes, un peine, una flauta o una regla.

Esta actividad se puede hacer con una gran variedad de objetos, como una bola, una caja de cartón o un rollo de celo. Si a un participante no se le ocurre nada, puede pasar el objeto al siguiente jugador.



El juego de las estatuas

Por parejas, los niños moldean sus cuerpos de una forma interesante. Cuando uno haya moldeado el cuerpo del otro, deberá responder con una acción que demuestre lo que es. Por ejemplo: fingirá que lo esculpe como si fuera una estatua, fingirá colgar su abrigo en él como si fuera un perchero, etc. Las respuestas deben ser rápidas y espontáneas y no premeditadas.

La caja imaginaria

La clase se sienta en círculo con una caja imaginaria en el centro. Algunos niños pueden levantar la caja y fingir que pesa y está cerrada. El profesor puede preguntar si alguien tiene la llave para abrirla y dejar que un voluntario abra la caja con una llave imaginaria. Después, por turnos, cada uno podrá acercarse a la caja y sacar un objeto imaginario y usarlo. Los demás podrán adivinar lo que es en silencio.

Una investigación hecha por la QCA (2003) demostraba que el plan de estudios británico se enseña creativamente en todas sus asignaturas. Indica que los niños aprenden mejor cuando:

- Aprenden experimentando y resolviendo problemas en la práctica.
- Usan *role play* y danza, para, por ejemplo, explorar ideas.
- Usan habilidades y herramientas visuales.
- Son capaces de discutir sus ideas en grupos pequeños y trabajar en equipo.

El arte dramático es congruente con la mejor manera de aprender de los niños:

- Crear una pieza dramática implica un alto grado de experimentación práctica y resolución de problemas, de forma individual y colectiva, tanto dentro como fuera de un personaje.
- El *role play* para explorar ideas es básico en el arte dramático.
- El arte dramático es un medio muy visual y suele implicar el uso creativo de utensilios y materiales en contextos auténticos.
- Crear y leer imágenes visuales (alfabetización visual) es un aspecto importante del arte dramático.
- Las estrategias dramáticas pueden separar o integrar formas visuales, auditivas y cinestésicas para el aprendizaje.

“Dejar elegir a los niños cómo quieren trabajar y moldear el proceso, la dirección o los resultados del trabajo dio lugar a un comportamiento más creativo”.

QCA (2003).

“... la enseñanza más eficaz (en 44 de los colegios inspeccionados) hacía buen uso de enfoques creativos, y ayudaba a los jóvenes a desarrollar sus propias habilidades creativas... los profesores guiaban pero no dirigían en exceso... se

hacía hincapié en desarrollar las habilidades, de comunicación y resolución de problemas, sobre todo... se usaba el role play para explorar ideas, fomentar la empatía y especulación, practicar el trabajo en equipo y tomar decisiones, y para reforzar la confianza en uno mismo”.

OFSTED (2010).

Los buenos profesores de arte dramático son muy eficaces en desarrollar el aprendizaje y la creatividad infantil. Resulta sorprendente que una gran cantidad de profesores que son nominados a los premios británicos de enseñanza (un programa que pretende destacar la excelencia y promover la buena enseñanza) ha recibido una formación en arte dramático, aunque no necesariamente enseñen la asignatura (CORBETT, 2005).

El papel del profesor puede favorecer u obstaculizar el pensamiento creativo en el arte dramático. Un buen profesor de arte dramático estructura la clase de forma que establece unos andamios sobre los que los alumnos deberán construir sus experiencias. Explica los pasos que hay que dar y, cuando ejerce de copartícipe, moldea el proceso creativo. Por otra parte, los niños tienen una considerable sensación de que el contenido y la dirección del arte dramático les pertenecen. A medida que se acostumbran al arte dramático, lo entienden como una forma artística estética y aumentan su capacidad para elegir cómo expresar sus ideas creativas con los demás.

En Inglaterra, de vez en cuando, los inspectores de colegios (OFSTED) realizan inspecciones que garantizan el fomento de la creatividad escolar. En agosto de 2003, la OFSTED inspeccionó colegios en relación con su éxito al desarrollar la creatividad de los alumnos. La investigación se llamaba *Expecting the Unexpected* (esperando lo inesperado) y reconocía que el arte dramático promueve la creatividad.

“En muchas de las clases de arte y diseño y arte dramático, se observó un alto nivel de trabajo creativo asociado a la habilidad de los alumnos para observar, analizar y usar (a menudo con autoridad) diferentes códigos de representación. Cuando éste no era el caso (cuando se daba rienda suelta a la autoexpresión) el trabajo solía ser superficial y poco exigente”.

OFSTED, 2003.

Esto demuestra que el arte dramático no solo consiste en la autoexpresión. Para que funcione, los niños deben aplicar sus conocimientos y habilidades y entender los diferentes códigos de expresión, que hayan aprendido y experimentando previamente de manera que formen parte de su repertorio dramático. Cuando el arte dramático no funciona, suele ser porque el profesor desconoce la variedad de estilos dramáticos/teatrales y depende

demasiado de las improvisaciones sin orientación, lo que suele dar lugar a que los niños pierdan interés y se porten mal. El arte dramático bueno requiere concentración y disciplina. También requiere tener conocimiento de los estilos dramáticos y no abusar de las improvisaciones libres.

El profesor de arte dramático selecciona estrategias que estimulan y apoyan el pensamiento creativo sin restringirlo y adapta las estrategias de forma que sean accesibles para los alumnos, al margen de su estilo preferido, ofreciendo un nivel adecuado de desafío y oportunidad, y el tiempo suficiente para que los niños desarrollen su creatividad. Si el profesor plantea un reto demasiado exigente, la falta de comprensión generará estrés. El miedo a no poder realizar la tarea y a quedar mal delante de los compañeros creará una ansiedad que dificultará el compromiso y la creatividad en la tarea. Existe un miedo a especular y hacer públicas propuestas inacabadas, pero las ideas a medio cocer son la semilla del pensamiento creativo. Si las actividades y tareas dramáticas se escapan de la capacidad del alumno, éste se frustrará, perderá interés o se portará mal, paralizando la pieza dramática e inhibiendo la creatividad.

Por el contrario, las tareas dramáticas poco exigentes y desafiantes harán que los participantes pierdan interés y consecuentemente motivación. Un niño que se aburre desconectará. A veces, las clases de arte dramático prescritas y dirigidas por el profesor, en las que los alumnos ejercen de marionetas, provocan el aburrimiento e interrumpen la concentración.

Cuando el arte dramático va más allá de la recreación y alimenta los intereses de los niños, fomentando el trabajo colaborativo, se consigue mantener su interés y se crea un ambiente que induce a crear. Cuando se da valor y uso a las ideas de los niños, éstos entienden que sus ideas son importantes y válidas, y que su esfuerzo está siendo recompensado. Si el profesor busca, valora, estimula, desarrolla, presenta y celebra las ideas de sus alumnos, éstos se sentirán inspirados para seguir generando ideas que son importantes para la etapa de gestación del proceso creativo. En las clases de arte dramático, el profesor anima, apoya, elogia y acepta muchas ideas tentativas para que los niños sigan aportándolas y el profesor pueda tejerlas hasta crear una tela de arte dramático evolutivo. El arte dramático educativo no consiste en dar ideas para ser recreadas, sino en apoyar la creatividad infantil a través del proceso dramático.

En clase de arte dramático, cada uno comparte sus ideas con el resto del grupo y las pone al alcance de los demás para desarrollar la pieza dramática

en conjunto. Todas las ideas que se generen podrán utilizarse posteriormente para mantener la evolución de la pieza. Se produce un cambio sano y constructivo en el que los niños dejan de reivindicar sus ideas de forma posesiva y egoísta, para trabajar con creatividad hacia un resultado educativo en el que las ideas de todos importan.

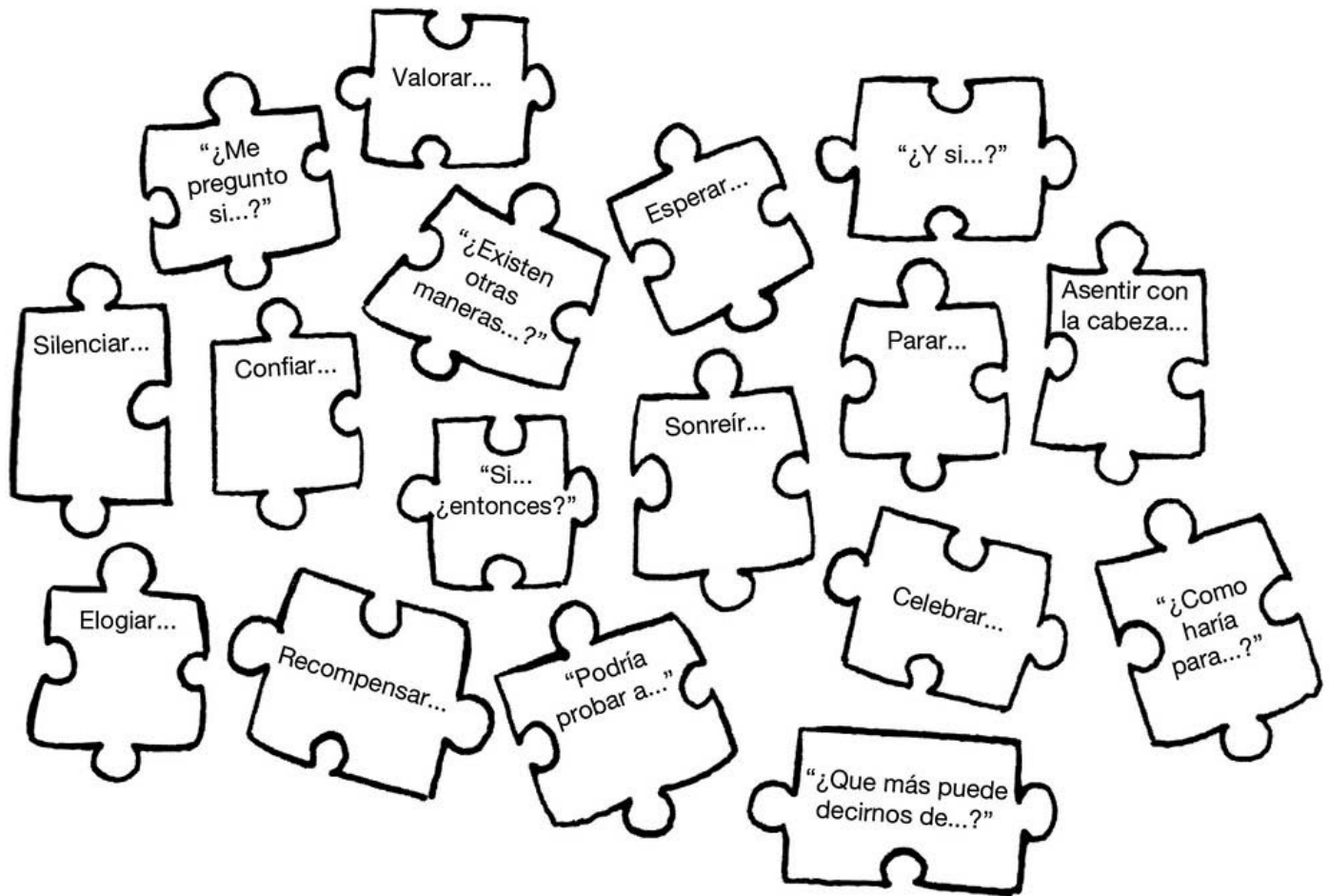
Una clase de arte dramático produce múltiples resultados creativos. Una idea original que se aporta durante el proceso dramático puede convertirse en un resultado creativo en sí, al igual que una pieza representada o un producto final. Muchos niños disfrutaban de mostrar y compartir su trabajo con los demás, especialmente a través de la presentación y representación. Puede resultar emocionante y agradable. Otorga un claro objetivo al trabajo y fomenta y depende de un esfuerzo focalizado y continuo. Para muchos, saber que su trabajo, su “resultado creativo”, va a presentarse ante un público (aun cuando el público está compuesto por compañeros de clase) es algo que les motiva. Sin embargo, participar en una representación dramática o la posibilidad de hacerlo, también puede provocar ansiedad en algunos niños, y el profesor debe asegurarse de que trabajan en territorio seguro sin sobrepasar sus límites en exceso.

El informe de la QCA (2003) sobre la creatividad educativa indica que:

“Los alumnos respondieron especialmente bien cuando representaban el papel del profesor y tenían que explicarse ante sus compañeros y apoyar el aprendizaje de un niño más pequeño que ellos”.

Esto se puede relacionar con el manto del experto (ver pág. 142), en el que los niños imaginan que son “expertos” que dominan una materia. Se tratan con respeto “como si” fuesen expertos de verdad, y desempeñan su papel en una empresa imaginaria en la que tienen que realizar trabajos para un cliente externo. Sus raíces (como en cualquier forma de arte dramático con toda la clase) se ven en los niños que juegan a ser adultos competentes y que se tratan como tal.

El arte dramático tiene sus raíces en la imaginación y ésta proporciona un número ilimitado de personajes y contextos imaginarios en los que los niños pueden crear y practicar sus habilidades y conocimientos reales mientras fingen tener y adquirir habilidades imaginarias. Las estrategias dramáticas apoyan la conexión entre las experiencias reales e imaginarias.



“Los aprendices creativos necesitan:

- una amplia gama de contextos en los que puedan aplicar sus habilidades y conocimientos
- profesores o guías que les expongan las estrategias para pensar sobre las conexiones entre sus experiencias.”

SELTZER y BENTLEY (1999).

El profesor no logrará que sus alumnos tengan ideas, comportamientos y resultados creativos si se limita a encender una mecha de un cohete llamado “arte dramático” y retrocede para observar. El profesor tiene que observar y escuchar, activamente, la evolución dramática para decidir qué dirección ha de tomar (aprovechando las ideas de los niños) y cómo y cuándo debe intervenir, dentro o fuera de un personaje, para ayudar a los niños a establecer conexiones que apoyen el pensamiento creativo y crítico.

Algunas estrategias dramáticas favorecen el libre flujo de ideas, mientras que otras están dirigidas a profundizar en un tema concreto. Para la mayoría de las actividades dramáticas, será necesario tanto aportar muchas ideas como

centrarse en una tarea, según el estadio del proceso dramático, al igual que ocurre en la creación de obras por grupos pequeños (ver Segunda Parte). Por ejemplo, una actividad en la que:

1. El grupo comienza con una tormenta de ideas sobre los temas, personajes, escenarios y situaciones de apertura.
2. Después, dan vida a la escena improvisando, generando y creando diálogos y acciones juntos.
3. Crean y prueban diferentes formas de interpretar la misma escena.
4. Después, revisan y ensayan la improvisación, asignándole un texto y unas acciones concretas.

El profesor de arte dramático debe saber cuándo dar espacio para que los alumnos piensen y creen, y cuándo intervenir con una aportación o pregunta para que la escena progrese. Un buen profesor estará sintonizado con los alumnos y el arte dramático, y sabrá qué paso dar para favorecer el pensamiento creativo.

El pensamiento creativo para hacer arte dramático creativo tiene un gran valor, al margen de que derive en un resultado o producto más importante que puedan apreciar los demás, como en una representación, por ejemplo. Los resultados que se obtienen en clase de arte dramático siempre son originales, ya que parten de las ideas de los niños. Un profesor puede embarcarse en la misma clase de arte dramático con diferentes grupos y los resultados nunca serán los mismos. Incluso una obra que se representa en el teatro nunca sale igual, puesto que se trata de una experiencia dinámica e interactiva en vivo que no puede reproducirse de forma exacta.

No obstante, crear un producto no es lo mismo que ser creativo. Pensar con creatividad implica tener ideas de calidad. Estas ideas nos suelen venir a la cabeza en un momento de “¡eureka!” cuando pensamos en algo rompedor que pueda cambiar el curso de la ficción.

Hablar con los niños sobre lo que creen que favorece y obstaculiza su creatividad y sobre lo que opinan qué es la creatividad nos dice mucho sobre las condiciones que necesitan para pensar y trabajar creativamente.

La creatividad: La opinión de los alumnos

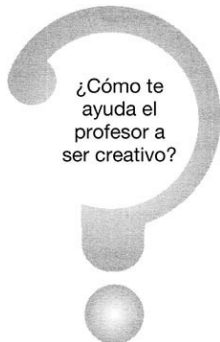
Si plantea las siguientes preguntas sobre la creatividad a los niños, obtendrá unos comentarios muy útiles a nivel educativo. A continuación, se incluyen

algunas respuestas que anotaron profesores implicados en la investigación de la QCA de 2003.



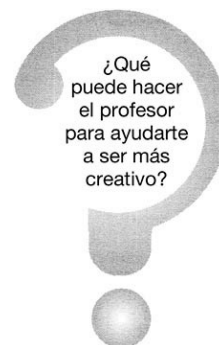
- “Cuando dejo de lado mis esperanzas y preocupaciones”.
- “Hacer cosas nuevas y expresar sentimientos mediante la música, el arte figurativo o el arte dramático”.
- “Trabajar en equipo, compartiendo ideas e imaginaciones”.
- “Cuando me dejan ser caótico; es divertido”.
- “Cuando veo cosas en mi mente y soy capaz de demostrarlas”.

- “Cuando siento que he hecho algo que nadie ha hecho antes”.
- “Cuando siento cosas buenas dentro de mí”.
- “Cuando uso la imaginación”.
- “Me hace sonreír y sentirme bien”.
- “Cuando tengo que demostrar lo que tengo en la mente”.
- “Lo hago lo mejor que puedo y aprendo”.



- “Me dice que soy un artista”.
- “Nos dice que usemos la imaginación”.
- “Nos ayuda a tener nuestras propias ideas”.
- “Nos inspira con comentarios bonitos”.
- “¡No lo sé!”

- “Darnos más tiempo para pensar mejor”.
- “Podría ser más inspirador y divertido”.
- “Tiene que ayudarnos más”.
- “Es que no nos da tiempo a pensar”.
- “Dejarnos hacer lo que queremos en vez de decirnos lo que tenemos que hacer”.
- “Escucharnos más”.
- “Usar algunas de mis ideas”.
- “Dejarnos terminar”.



7 El arte dramático, el intercambio de ideas y el diálogo

En este capítulo analizaremos:

- Las conexiones curriculares entre el diálogo, la escucha y el arte dramático.
- El arte dramático como contexto para mantener conversaciones significativas con diferentes objetivos y para el intercambio de ideas.
- El profesor como socio dialógico y modelo, en personaje.
- Las normas para hablar y pensar en grupo dentro y fuera del arte dramático.
- Lo que dicen los alumnos sobre el arte dramático y el diálogo.
- El uso de estrategias dramáticas para cimentar y apoyar el diálogo con diferentes propósitos y facilitar tiempo para procesar.
- Un posible vocabulario cognitivo y afectivo para los estadios del proceso dramático.

“Si arrastramos a un niño a un mundo que está *patas arriba*, estimulamos el funcionamiento de su inteligencia, porque el niño se interesa por crear su propio mundo desordenado para después ser el rey de las leyes del mundo real”.

L. S. VYGOTSKY (1971).

“Las personas no solo interactúan, sino que también intercambian opiniones, combinando sus intelectos de manera creativa para conseguir más resultados que la suma de ellos... pensar en grupo es una parte importante de la vida, pero tradicionalmente se ha ignorado o reprimido en los colegios”.

Neil MERCER y Karen LITTLETON (2007).

El psicólogo ruso Lev VYGOTSKY (1896-1934) estableció conexiones entre el lenguaje, la interacción social, el pensamiento y la cultura. Su trabajo (a pesar de proporcionar pocas pruebas empíricas en ese momento) sigue teniendo relevancia y sirvió de base para la investigación de muchos especialistas posteriores.

VYGOTSKY consideraba que el lenguaje es un concepto sociocultural cuyo objetivo no es enteramente comunicativo. Veía el lenguaje como un medio para desarrollar e interiorizar el pensamiento como “discurso interno” y como

una forma de organizar la resolución de problemas. Al interiorizarse, el discurso se convierte en pensamiento y, a la inversa, el pensamiento interno se puede exteriorizar a través del discurso. Consideraba que el *role play* era un medio a través del cual el niño puede adquirir conocimientos (incluyendo culturales), organizar sus ideas y avanzar al siguiente nivel de desarrollo y competencia, con el apoyo de un adulto o compañero más maduro. Un niño con compañeros de juego, incluyendo adultos, aprende habilidades, valores y conocimientos de su comunidad y cultura. En contextos sociales y culturales (incluyendo el *role play*), las palabras adquieren y demuestran significados más complejos a medida que los niños descubren que representan objetos e ideas.

VYGOTSKY habla de dos hermanas que también juegan a ser hermanas, y a través del juego van adquiriendo y explicitando normas sociales asociadas con ser familia.

El *role play* es, sin duda, un significativo foro social regido por normas, que implica el uso de símbolos, rituales y artefactos (“herramientas culturales”) entre los que se aprende y practica el lenguaje y se demuestran, desarrollan e interiorizan conocimientos y razonamientos conceptuales.

“Cualquier función del desarrollo cultural de un niño aparece dos veces en dos planos. Primero se da en el plano social y después en el plano psicológico. Primero aparece entre personas como categoría interpsicológica y después dentro del niño como categoría intrapsicológica... la interiorización transforma el propio proceso y modifica sus estructuras y funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre personas son la base genética de toda función y relación a un mayor nivel”.

L. S. VYGOTSKY (1981).

Al igual que los adultos como compañeros de juego ayudan a arbitrar el lenguaje y la estructura para pensar, los profesores pueden usar el arte dramático para arbitrar y estructurar una gran variedad de oportunidades para hablar y pensar con buen juicio, dentro y fuera de un personaje, en contextos colectivos e imaginarios. El profesor puede representar el papel de socio copartícipe, un modelo de orador dentro (desde el papel) y sobre (fuera del papel) el arte dramático.

En el *role play*, se usan objetos para representar otra cosa. Por ejemplo, un palo podría ser un caballo. VYGOTSKY sugirió que el palo que hace de caballo actúa de “pivote” y que, mediante el uso de pivotes, los niños empiezan a separar la palabra del objeto en sí. Un niño puede hablar de, actuar e interactuar “como si” el caballo estuviese presente ¡cuando no lo está!

El arte dramático es más que hablar y escuchar, pero en el plan de estudios británico forma parte de la sección lingüística del habla y la escucha. El arte dramático implica el uso del lenguaje oral en el proceso, la preparación y la presentación. Actúa de foro en el que se pueden aplicar diversos tipos de diálogo para diferentes públicos. El lenguaje es fundamental en clase de arte dramático, para compartir y moldear el pensamiento e intercambiar opiniones, además de para dar forma a un proceso y espectáculo. El diálogo se puede integrar meditadamente o yuxtaponer con imágenes, movimiento y sonido de manera simbólica y memorable.

En clase de arte dramático se desarrollan las habilidades cognitivas y lingüísticas. El uso que hace el profesor del lenguaje, tanto dentro como fuera de clase, desempeña un papel vital en facilitar y apoyar el uso del lenguaje del alumno, y puede estimular, retar y extender sus pensamientos internos y externos. El profesor, mediante la adopción de un personaje, ofrecerá una inmensa variedad de modelos de discurso para estimular la interacción verbal y la “conversación dialógica”, y para usar diferentes tipos de lenguaje según el objetivo. El arte dramático ofrece a los niños posibilidades de hablar por sí mismos o “como si” fuesen otra persona, en escenarios conocidos o desconocidos con múltiples objetivos imaginarios. El lenguaje no solo es una vía de comunicación, sino también un medio para explorar y clarificar las ideas y remodelar el pensamiento.

Hablar con más gente permite lo que Neil MERCER describe como el “intercambio de opiniones”. MERCER (que dirige un equipo de investigación en la *Open University*) ha estado investigando el discurso colaborativo infantil desde finales de los años ochenta, y los profesores han desempeñado un papel activo en su trabajo. Una investigación temprana estudió el discurso colaborativo de los niños en la resolución de problemas de tipo informático, pero la investigación se extendió a diferentes áreas del currículum, incluyendo la lengua. Su observación y análisis revelaron que cuando los niños hablaban en grupo, sin un marco de apoyo, su conversación no resulta muy productiva. No demostraron mucho interés por las ideas de los demás de manera sostenida, ni eran capaces de compartir información y razonar. Las incidencias del diálogo exploratorio fueron escasas:

“En el diálogo exploratorio:

- Los alumnos y profesores se implican de forma constructiva en las ideas de los demás.
- Las aportaciones nuevas se construyen sobre comentarios previos.

- Se ofrece información relevante para considerarse conjuntamente.
- Hay especulación.
- Cada uno argumenta su opinión y escucha los argumentos de los demás.
- Se razona hablando.

Adicionalmente:

- Se puede debatir una propuesta siempre que se argumente y se planteen alternativas.
- El conocimiento se convierte en responsabilidad de todos”.

Neil MERCER en la décima conferencia internacional de pensamiento (2002).

Lo que MERCER sugiere parece cierto respecto al discurso exploratorio en *role play*. Es poco probable que la conversación entre niños se mantenga y resulte productiva sin un adulto empático que escuche, interactúe verbalmente, modele, guíe y apoye la conversación sostenida. Este mismo papel de compañero de diálogo lo puede representar un adulto en clase de arte dramático.

El proyecto “*Thinking Together*” (www.thinkingtogether.educ.cam.ac.uk) estaba dirigido a mejorar el intercambio de opiniones entre niños y a ayudar a los profesores a procurar ese intercambio. Se desarrolló e implementó un programa de clases para “pensar juntos”. Éste incluía un contrato con normas básicas para dialogar, que se asemeja mucho al contrato dramático.

“Normas para ‘pensar juntos’ que todo el mundo debería conocer:

- Animarse a contribuir activamente.
- Ofrecer opiniones e ideas.
- Argumentar el porqué de las opiniones e ideas.
- Compartir toda información relevante.
- No dudar en discrepar con fundamento si no se está de acuerdo.
- Preguntar a los demás por sus ideas y motivos.
- Respetar las ideas de los demás.
- Intentar llegar a un acuerdo.
- Ser capaz de cambiar de opinión si la otra persona ofrece unos argumentos adecuados.

Adicionalmente:

- Todo el mundo debe mirar y escuchar a quien está hablando”.

Neil MERCER en la décima conferencia internacional sobre el pensamiento

(2002).

Estas normas están claramente relacionadas con las del arte dramático, la filosofía infantil y la asamblea. Todas se basan en la escucha activa y el diálogo colaborativo, y por lo tanto, no resulta sorprendente que tengan reglas parecidas. Una diferencia crucial entre las reglas citadas antes y las del contrato dramático es que en el arte dramático no siempre se anima a los niños a contribuir activamente, sino que se les da la oportunidad de hacerlo. Otra diferencia evidente es que en el arte dramático la narración de ideas y opiniones se atribuye a los personajes representados más que a la persona que las emite.

La investigación de MERCER (1999 y 2002) sugiere que los niños pueden usar el lenguaje como una herramienta para el pensamiento creativo y solitario.

Para ello se requiere:

- La participación en un diálogo meditado y razonado.
- Tener compañeros de conversación como modelos de lenguaje.
- Usar el lenguaje para razonar, reflexionar, cuestionar y explicar las ideas propias a los demás.

El arte dramático con toda la clase proporciona un foro que normalmente cumple todos los requisitos citados.

En una sesión informativa para informar al *Cambridge Primary Review*, Christine HOWE y Neil MERCER (2007), declararon que:

- La interacción social y la actividad colaborativa entre niños, en clase, proporciona valiosas oportunidades complementarias y distintivas para el desarrollo cognitivo.
- El diálogo y la interacción social desempeñan un papel fundamental en el desarrollo social y el aprendizaje en los niños. El desarrollo social afecta a los patrones de interacción, que a su vez influyen en el aprendizaje, al desarrollo del pensamiento y al propio desarrollo social.

También se percataron de que los alumnos de primaria no tenían muchas oportunidades de “participar en interacciones sociales productivas” y sugirieron que los profesores diseñaran actividades que fomenten la cooperación y la cohesión de grupo.

Parece que el arte dramático con toda la clase es una buena forma de lograr

lo que HOWE y MERCER recomiendan. No se puede conseguir de forma independiente. Depende de la cooperación y la cohesión de grupo y las desarrolla. También reconoce y valora las aportaciones de todos. Además, conlleva una interacción social y un reto cognitivo.

Los directores, profesores y niños implicados en la exitosa iniciativa del “arte dramático para el aprendizaje y la creatividad” (2005) reconocían la importancia del arte dramático para desarrollar el habla y la escucha:

Director: “Hablar y escuchar son prioridades en nuestro desarrollo. Los niños empiezan con un vocabulario limitado y el *role play* es una buena estrategia para ampliarlo”.

Profesor: “Una niña que era reacia a hablar, ahora (desde que da arte dramático de manera regular) aporta ideas al grupo, escucha y habla sobre las ideas de los demás. Ha roto su cascarón y, con el apoyo de sus compañeros, ha sido capaz de hacer sus propias aportaciones”.

Niño: “En arte dramático tenemos que escucharnos los unos a los otros y esto nos ayuda a entender mejor a los demás. También me da seguridad en mí mismo y ya no me importa tanto hablar delante de mis compañeros. De alguna forma, me ayuda a colaborar con los demás”.

Las opiniones de los niños sobre el arte dramático y el diálogo

Las conexiones entre el arte dramático, el diálogo, el pensamiento y la confianza en uno mismo pueden verse en las opiniones de los niños recogidas en la investigación de HARLAND sobre los efectos y la eficacia de las artes en la educación secundaria (2000).

“En clase de arte dramático, puedes hablar y decir lo que piensas y eso y puedes hacer todo tipo de cosas que siempre has querido, incluso cuando no estés actuando en ese momento, puedes conseguir cosas de diferentes maneras”. (14 años)



“La comunicación está muy presente. Si no puedes comunicarte con alguien, básicamente no hay arte dramático, así que seguramente la comunicación es la parte más importante del arte dramático”. (16 años)

“Tienes que aprender a pensar antes de hablar”. (13 años)

“Antes me ponía nervioso hablar con los demás... pero desde que doy arte dramático... porque es algo en lo que el profesor tiene que trabajar mucho con los alumnos, mientras que en ciencias solo tiene que enseñar, el arte dramático no consiste en dar datos, es lo que hacemos, así que tiene que haber una relación. Me ha ayudado mucho porque ahora puedo hablar con personas de autoridad y profesores y supongo que me ha dado más confianza en mí mismo en general”.
(16 años)

“El arte dramático te ayuda a hablar con más gente y a que no te dé miedo expresarte”.
(12 años)

“Solía estar callada como una muerta. Ahora no paro de hablar y no me asusta preguntar cosas a los profesores y decirles lo que opino. Antes nunca lo hacía, pero ahora (desde que doy arte dramático) les aviso cuando algo está mal o cuando no estoy de acuerdo con algo”.
(14 años)



Estrategias dramáticas para los pensamientos en voz alta con los demás

“Es imprescindible dar a los niños tiempo y oportunidades para desarrollar el pensamiento, para que sus propios procesos reflexivos sean más explícitos, y puedan clarificar y reflexionar sobre las estrategias y aumenten su nivel de autocontrol”.

Carol McGUINNESS (1999).

Existen varias estrategias dramáticas que invitan al participante a compartir en voz alta lo que piensa su personaje en momentos concretos de la ficción, por ejemplo: el chequeo de pensamientos (ver Segunda Parte) y el callejón de la conciencia (ver Segunda Parte). Los soliloquios también son un recurso

dramático para hacer públicos los pensamientos más profundos de un personaje.

- En cualquier momento durante un ejercicio, el profesor puede congelar la acción y pasearse entre los participantes para darles la oportunidad de expresar los pensamientos de sus personajes en voz alta
- El profesor puede hacer que los alumnos formen un círculo y situar a un personaje clave en medio. Después invitará a los demás a ir entrando en el círculo colocándose a una distancia del personaje central, que muestre lo que opinan de él. Esto puede acompañarse de pensamientos en voz alta o de una simple declaración al personaje. Quizá se den discordancias entre los pensamientos y las declaraciones, lo cual se puede explorar para averiguar el motivo.
- El profesor puede hacer que los alumnos formen un círculo y situar a un personaje en el centro. Los demás tendrán la oportunidad de acercarse al personaje y decirle lo que piensan (dentro o fuera de su personaje) para después volver a colocarse en otra parte del círculo.
- Cuando un personaje tiene que tomar una decisión importante en una escena, se puede invitar al resto de la clase a resaltar los sentimientos encontrados del personaje (ver pág. 149).
- La clase puede hacer una tormenta de ideas sobre los sentimientos de un personaje al estilo del “fluir de conciencia”. Después, se podrán anotar los sentimientos del personaje en una serie de burbujas que rodeen la figura del personaje en cuestión (ver actividad 4, pág. 191).

Desarrollar un lenguaje cognitivo y afectivo para el arte dramático

El lenguaje que usan los alumnos y profesores en clase de arte dramático es importante y no solo da forma a la experiencia dramática sino también a la manera de expresarla. La siguiente tabla ofrece vocabulario sobre “pensar” y “sentir” que puede usarse en diferentes etapas del proceso dramático. Es una extensión de una tarea para niños de 11 a 14 años (*National Training Materials*, DfES, 2002) adaptada al arte dramático.

Etapas	Posible vocabulario
1. Recoger información	Responder, imaginar, decir, recordar, interpretar, hallar, nombrar, sugerir, identificar

o ideas o responder a un estímulo	
2. Generar ideas y preguntas	Explorar, cuestionar, predecir, explicar, imaginar, crear, visualizar, sugerir, definir
3. Concebir y crear una pieza dramática	Inventar, imaginar, crear, visualizar, experimentar, adaptar, sugerir, generar metáforas, estructurar, seleccionar, justificar, combinar, interrelacionar, construir, dar forma, moldear, transformar, componer, priorizar, explicar, expresar, predecir, comunicar, interpretar, reinterpretar, representar, caracterizar, narrar, reflexionar
4. Perfeccionar y presentar o interpretar	Reorganizar, analizar, combinar, adaptar, sintetizar, justificar, demostrar, ensayar un espectáculo, crear, presentar, representar, actuar, transmitir, expresar, narrar
5. Responder	Reflexionar, imaginar, predecir, identificar
6. Evaluar	Comparar, contrastar, interpretar y reinterpretar un significado, analizar, juzgar, resumir, criticar, recomendar, decir, evaluar, poner nota

Hacer preguntas

“Todo lo que ocurre en clase, pero sobre todo en una buena investigación, debe presentarse de forma que conecte con los alumnos tanto a nivel intelectual como a nivel emocional... creemos que las preguntas de los profesores y alumnos pueden generar ideas vívidas, incentivar la imaginación, e inducir al profesor y al alumno a vivir una experiencia educativa colectiva y creativa”.

Norah MORGAN y Juliana SAXTON (2006).

En clase de arte dramático, como en cualquier otra asignatura, las preguntas del profesor cumplen varias funciones y son fundamentales para la enseñanza y el desarrollo del pensamiento. Cuando un profesor hace una pregunta, debe pensar en su objetivo y en comunicar con claridad.

A veces la pregunta estará:

- Dirigida a evaluar lo que el alumno

"¿Cuál creen que has sido el momento más importante

sabe o entiende

en nuestra pieza dramática hasta ahora?"

- Relacionada con la gestión de la clase

"Están preparados para enseñarnos sus imágenes congeladas en un minuto?"

- Relacionada con investigar sobre lo que están haciendo los alumnos

¿Qué le ha hecho interpretar ese personaje de ese modo?"

- Dirigida a crear y profundizar en un personaje

A través de la silla cliente " ¿Por qué ha venido a este pueblo?"

- Para estimular la imaginación del alumno e invitar a los niños a deliberar sobre todas las posibles respuestas en vez de dar una única respuesta válida

"¿Qué nos encontraremos cuando llegemos?"



Hacer preguntas sobre niños que interpretan un personaje es una manera de que profundicen en él y activen una forma de pensar más avanzada. Para ello, deben pensar mucho en cómo respondería su personaje. Además, actuar desde un personaje es una forma de hacer público su compromiso con la escena.

Los profesores están acostumbrados a clasificar las preguntas en "abiertas" o "cerradas". Las preguntas cerradas dan lugar a respuestas limitadas y suelen estar relacionadas con recordar una información. Por ejemplo, "¿Cómo se llama este pueblo?" Mientras que una pregunta abierta está dirigida a obtener una respuesta más discursiva y elaborada. Por ejemplo, "¿Qué parece estar ocurriendo en esta foto?" Las preguntas "¿Qué puede?" o "¿Qué parece?" transmiten a un niño un mensaje sustancialmente diferente de "¿Qué es?" Las primeras invitan a aportar múltiples ideas y respuestas, mientras que las últimas sugieren que solo hay una respuesta correcta, la que busca el profesor porque ya sabe cuál es. Hay momentos en los que las preguntas cerradas son necesarias y más apropiadas, y momentos en los

que las abiertas son más útiles. Es importante considerar la forma y función de la pregunta en relación a la intención del profesor y el pensamiento del alumno.

El profesor debe estar familiarizado con una gran variedad de preguntas y funciones y estar atento a las respuestas de sus alumnos para formular la próxima pregunta de forma que incite a pensar con más profundidad. Esto se puede aplicar a preguntas dentro y fuera de clase. No obstante, en el arte dramático, el profesor puede hacer preguntas desde un personaje ficticio, ayudando a que los alumnos contesten con más libertad desde un personaje, cambiando el estatus del interrogador. Por ejemplo, en lugar de haber un profesor que pregunta a un alumno, en la pieza dramática puede haber un alcalde (profesor interpretando un papel de alto estatus) que pregunta a sus aldeanos (niños en personaje) y al poco rato, un prisionero (profesor interpretando un papel de bajo estatus) que pregunta a esos mismos aldeanos.

En las estrategias británicas se ofrecía una formación para profesores sobre cómo preguntar con eficacia. Estas indicaciones (DfES, 2004) han sido elaboradas para ver cómo se relacionan con el arte dramático.

Crear un ambiente en el que a los niños no les dé miedo cometer errores

El arte dramático proporciona un ambiente y un espacio seguro gracias al contrato dramático (ver pág. 121), y una distancia segura gracias al trabajo en personaje. En el arte dramático nada debe considerarse un error. Algunas piezas dramáticas pueden ser consideradas más eficaces que otras y suscitarán diversas interpretaciones, pero ninguna deberá considerarse errónea.

Aplicar la regla de “no levantar la mano”

En clase de arte dramático, los niños no suelen tener que levantar la mano para preguntar o responder, ya que las estrategias dramáticas son incluyentes y dan la oportunidad de hablar a todos, normalmente por turnos. Levantar la mano para responder a una pregunta que ha hecho el profesor desde un personaje no suele ser lo más adecuado y puede indicar que el niño no está muy metido en la ficción. Si el profesor está fingiendo ser otra

persona entonces ¡no es necesario que el alumno levante la mano! Suprimir la necesidad de levantar la mano puede tener un impacto positivo y equitativo en la relación entre el profesor y el alumno.

Interrogar

En clase de arte dramático, suele darse la oportunidad de hacer preguntas a los personajes. La silla caliente (ver Segunda Parte) es una estrategia que específicamente invita a los alumnos y profesores a interrogar a un personaje.

Decir a los alumnos la “gran cuestión” por adelantado

En el arte dramático, los niños deciden y plantean las “grandes cuestiones” a las que buscan respuesta. La actividad de “me pregunto...” (ver Segunda Parte), por ejemplo, es una estrategia dramática que les ayuda a hacerlo.

Crear un “tiempo de espera”

En el arte dramático suele haber un “tiempo de espera”. Por ejemplo, las imágenes congeladas se usan para detener momentos clave para la reflexión silenciosa (pensamiento interno) o colectiva (pensamiento externo) antes de que el profesor reanude la escena.

Dejar un tiempo para colaborar antes de responder

En el arte dramático, la respuesta a una pregunta se puede dar de forma verbal o no verbal. La “respuesta”, tras mucho debate y colaboración, puede presentarse como una escena o imagen fija. Por ejemplo, “¿Qué es lo que el Jefe Seattle más teme cuando concede la propiedad de sus tierras al gobierno? Demuéstrenlo en una serie de tres imágenes fijas.” La respuesta se presentará de forma visual, pero para ello los alumnos tendrán que activar sus habilidades de pensamiento y aptitudes sociales. Los alumnos tendrán que hacer una puesta en común de información, generar ideas, especular, considerar una variedad de posibles contenidos, razonar y justificar sus elecciones verbalmente, negociar y sintetizar, acordar, crear, experimentar, comparar y contrastar, y evaluar sus presentaciones.

Establecer un requisito mínimo de respuesta

Por ejemplo, “¿Qué es lo que más teme el Jefe Seattle? Creen una pequeña escena que responda a esta pregunta y en la que cada participante hable al menos una vez”.

Los recursos de las estrategias británicas ofrecían técnicas alternativas para desarrollar el pensamiento avanzado, que no implicaban hacer preguntas. También éstas están relacionadas con el proceso dramático.

Explorar una declaración (correcta, falsa o ambigua)

Por ejemplo, “Está mal pegar a un acosador”. Esta declaración podría ser la frase de apertura de una escena, que será improvisada y más tarde ensayada para ser representada al resto de la clase. La escena puede pasarse dos veces y basarse en el teatro fórum para facilitar un diálogo entre los personajes y el público. Esta declaración provoca la reflexión y la discusión.

Pintar un cuadro

Ésta es una buena forma de presentar ideas abstractas. Después, se podrá interpretar o explicar el cuadro. En clase de arte dramático, el profesor puede pedir a los personajes que pinten cuadros para representar sus experiencias, pensamientos y sentimientos. Por ejemplo, puede que un niño en personaje dibuje un “acoso” y después rompa el dibujo. En clase de arte dramático, creamos imágenes con nuestros cuerpos (individualmente y en grupo), como en las imágenes congeladas y las imágenes fijas (ver segunda parte). A veces, también pintamos cuadros imaginarios con pinturas imaginarias para apoyan la memoria y la reflexión.

Invitar a los alumnos a elaborar

La improvisación es una manera de invitar a los alumnos a elaborar y desarrollar comentarios. Otra es pedir a grupos de niños que preparen una escena corta para ayudarnos a entender mejor a un personaje, un acontecimiento o un episodio en la ficción. Tanto el proceso como el producto contribuyen a la elaboración de ideas y personajes, escenas y tramas.

Reflexionar sobre un tema concreto

En momentos clave de una pieza dramática, podemos usar estrategias que congelen la acción para reflexionar sobre la escena. Por ejemplo, la actividad de “me pregunto...” invita y anima a compartir reflexiones verbales (ver Segunda Parte). Dar voz a los pensamientos de un personaje (la suya propia o la de otra persona) también invita a reflexionar sobre lo que piensa un personaje en un momento determinado.

Hacer una sugerencia

El profesor puede sugerir al alumno cómo debe enfocar cada tarea. A veces dirige o sugiere estrategias que se adecuan a la misma. Si el profesor ejerce de copartícipe en una pieza, entonces hará sugerencia desde su personaje.

Ofrecer información adicional

Dentro o fuera de un personaje, el profesor puede añadir información adicional a la pieza cuando considere que precisa un estímulo reflexivo.

Reafirmar las sugerencias de los alumnos

El profesor escucha con atención las ideas de los alumnos y observa cuidadosamente. Puede que directamente hable sobre ellas y/o intente adaptarlas a la pieza, otorgándoles valor y favoreciendo una dirección colectiva.

Clarificar ideas

Muchas formas y estrategias dramáticas clarifican y resaltan algunas ideas, no solo verbalmente, sino a través de la imagen, el sonido y el movimiento. Una imagen fija, gesto o mirada, por ejemplo, puede expresar más que 1.000 palabras. Lo más probable es que los creadores de la imagen hayan pensado y hablado mucho antes de crearla, comunicando sus ideas con claridad, de manera colectiva y colaborativa.

Repetir conclusiones y resumir

Esto se puede hacer mediante la narración del profesor. Una vez que los

niños hayan creado una pieza dramática, el profesor puede congelar la escena y ofrecer una narración de lo que ha ocurrido, como si se tratase de un cuento, reconociendo el trabajo de los alumnos y moldeando la trama. De este modo, el profesor puede clarificar los hechos y resaltar las partes que considere más relevantes.

La taxonomía revisada de BLOOM

A finales de los años cincuenta, Benjamin BLOOM (BLOOM y KRATHWOHL, 1956) investigó sobre las preguntas de los profesores y las asoció a un sistema de pensamiento lineal. Entre 1995 y 2000, Lorin ANDERSON y David KRATHWOHL (2001), junto con su equipo, desarrollaron una taxonomía más exhaustiva que los objetivos educativos desarrollados por BLOOM. En concreto:

Taxonomía de Bloom (1956)	Taxonomía de Anderson y Krathwohl (2000)
<p>Conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir • Identificar • ¿Quién, cuándo, por qué? 	<p>Recordar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer • Rememorar
<p>Comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traducir • Predecir • ¿Por qué? 	<p>Entender</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Ejemplificar • Clasificar • Resumir • Inferir • Comparar • Explicar
<p>Aplicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demostrar cómo • Resolver • Probarlo en un contexto nuevo 	<p>Aplicar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecutar • Implementar

Análisis <ul style="list-style-type: none"> • Explicar • Inferir • Analizar 	Analizar <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar • Organizar • Atribuir
Síntesis <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar • Crear • Componer 	Evaluar <ul style="list-style-type: none"> • Comprobar • Criticar
Evaluación <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar • Comparar/contrastar • Juzgar 	Crear <ul style="list-style-type: none"> • Generar • Planear • Producir

La mayoría de las preguntas que plantean los profesores tienen que ver con averiguar lo que los niños saben y entienden; las primeras dos categorías de BLOOM: conocimiento y comprensión. Las últimas cuatro categorías (aplicación, análisis, síntesis y evaluación) están relacionadas con habilidades más complejas y avanzadas, que corresponden a un nivel más alto de resultados escolares. En el arte dramático, muchas preguntas y actividades están relacionadas con las últimas cuatro categorías de BLOOM, ya que el proceso dramático no tiene un final prescrito e implica entrar en una ficción en la que casi todo es desconocido y está sujeto a una continua negociación, exploración y evolución. Consiste en crear y concebir ficciones dramáticas para evocar un significado durante su proceso y representación. La evaluación ocurre durante el proceso y la representación. Las primeras dos categorías corresponden más a la recreación directa de ficciones ya existentes.

Cuando hacemos arte dramático, traemos nuestros conocimientos al proceso, recuperando y recordando lo que ya sabemos y hemos vivido. Interpretamos la información que nos dan y construimos nuevos significados juntos. Nos aseguramos de que entendemos estos significados y se los explicamos y comunicamos a nuestro público o copartícipes. Usamos estrategias dramáticas para estructurar y apoyar nuestras creaciones, incluyendo el uso de la comunicación verbal y no verbal. Unimos y

conectamos las distintas partes de la pieza, analizando e interpretando su relación. Juzgamos nuestro trabajo, evaluando y reevaluando cada parte y el resultado global, por ejemplo, en relación al mensaje transmitido, la claridad, el impacto, el desarrollo y el contenido. El proceso requiere emplear y desarrollar una gran variedad de habilidades de pensamiento.

La conversación y enseñanza dialógica

Robin ALEXANDER (2000) llevó a cabo una investigación sobre el discurso y la pedagogía, y estudió el proceso comunicativo en la enseñanza y el aprendizaje, en Inglaterra, Francia, India, Rusia y EE.UU. Observó que los profesores suelen hablar más que los alumnos en clase, pero que la calidad y contenido de lo que decían era importante y variaba considerablemente dependiendo del aula y el país.

ALEXANDER opina que, en Inglaterra, el habla y la escucha (apartado al que pertenece el arte dramático) parecen considerarse habilidades menores. Cree que en la asignatura de lengua inglesa, estas habilidades se centran en la conversación entre alumnos y no en la conversación entre alumnos y profesores. Evidentemente, el arte dramático se centra en ambas.

ALEXANDER descubrió que diferentes tipos de preguntas provocaban distintos tipos de respuestas, tanto en cuanto a la extensión de la respuesta como a la cantidad de reflexión dedicada a responder. Según ALEXANDER, las interacciones más efectivas fueron las “conversaciones en forma de diálogo”, caracterizadas por una participación equitativa entre el alumno y el profesor; la aportación de ideas del alumno ante un tema o problema que plantea el profesor para fomentar el razonamiento meditado. La conversación a través del diálogo resulta efectiva en grupos y con toda la clase, y es una buena manera de implicar a todos los alumnos en una actividad dramática. El arte dramático fusiona la acción, la reflexión y la conversación, de manera natural; una combinación que, según Robin ALEXANDER, facilita un aprendizaje muy efectivo.

Las preguntas del profesor como modelo

Cuando un profesor hace una pregunta a un alumno, está proporcionando un modelo de pregunta, resaltando una parte de la pregunta o incitando a los niños a dar la respuesta más acertada. El profesor puede hacer una serie de preguntas desde un personaje para favorecer, apoyar y aumentar la

reflexión. Puede cambiar de personaje y repetir las mismas preguntas o ir cambiando.

Interrogar a los alumnos

“Formular preguntas demasiado complicadas carece de sentido, a menos que consideremos qué tipo de respuestas provocarán y cómo se pueden desarrollar. Parafraseando a BAKHTIN: si una respuesta no da pie a una nueva pregunta, entonces la pregunta y la respuesta y las ideas que contenga se perderán”.

Robin ALEXANDER (2000).

Por lo tanto, el diálogo posterior entre el alumno y el profesor, y no la pregunta premeditada, es lo que puede profundizar y extender la reflexión.

En clase de arte dramático, el profesor aplica una “enseñanza a través del diálogo” mediante la cual el diálogo adquiere fuerza desde un personaje. Puede preguntar y responder desde un papel y solicitar la elaboración de una respuesta para que el alumno piense más concienzudamente.

“La enseñanza dialógica... aprovecha el poder del habla para estimular y aumentar la reflexión del alumno y contribuye a su aprendizaje y comprensión... se centra tanto en el profesor como en el alumno... está fundamentada en los principios de colectividad, reciprocidad, apoyo, acumulación y resolución y recurre a las investigaciones psicológicas y neurocientíficas más recientes sobre el desarrollo y la cognición infantil, además de a una larga tradición de investigación educativa basada en la observación y el proceso-producto”.

Robin ALEXANDER (2011).

El arte dramático ofrece oportunidades estructuradas para el diálogo entre profesores y alumnos, para practicar a formular preguntas dentro y fuera de un personaje. En el arte dramático, los niños (y profesores) pueden ser los interrogadores o interrogados.

Muchas estrategias dramáticas sirven de apoyo directo para formular y contestar preguntas (ver segunda parte).

Silla vacía

Es una estrategia que consiste en que la clase interroge a un personaje ficticio (ver Segunda Parte). El personaje interrogado puede ser representado por el profesor, un alumno o varios alumnos juntos. Normalmente, el personaje se sienta en una silla o “silla vacía” para ser interrogado por los demás. Esta actividad se puede organizar de forma que cada alumno pase por la “silla caliente” para que su personaje sea

interrogado. Esto fomenta la escucha activa y el diálogo colaborativo.

A través de esta técnica los alumnos pueden ensayar, evaluar y refinar sus preguntas de las siguientes maneras:

- Antes de que el personaje sea interrogado, el profesor puede pedir a los demás que “ensayen” sus preguntas. ¿Qué preguntas le podrían hacer?
- Las preguntas se pueden anotar en tiras de papel, notas adhesivas o dentro de un gran signo de interrogación para ser consideradas y discutidas en grupo.
- Si los alumnos solo pueden hacer una pregunta, pregúnteles cómo deben formularla para sacar toda la información posible al personaje. Así, se facilita un tiempo para que el alumno piense en cómo formular la pregunta y considere la pregunta más oportuna.
- Los niños se juntarán en grupos de cuatro. Cada alumno tendrá una pregunta pensada para hacerle al personaje, pero el profesor indicará que solo se formulará una pregunta por grupo. Para ello, el grupo deberá reunirse y decidir qué pregunta mantener y qué preguntas descartar, y justificar su elección. ¿Qué pregunta merece más la pena hacer y por qué? Con la puesta en común de ideas, comparando, contrastando y justificando cada opinión, se fomenta la evaluación entre alumnos.

Estas actividades animan a los niños a considerar con atención el valor, contenido y objetivo de sus preguntas antes de formularlas. La estrategia dramática de silla vacía les permite recibir comentarios constructivos cada vez que se plantea una pregunta. Las respuestas se aceptan y alimentan la ficción emergente. El profesor decide si se puede desarrollar un diálogo entre el interrogador y el interrogado o si han de limitarse a una única pregunta y respuesta.

- Las preguntas se pueden anotar dentro de un gran signo de interrogación individual o colectivo, como si se tratase de un “diario de preguntas”, o anotarse en notas adhesivas que pueden pegarse alrededor de la figura (como en el mural del personaje) del personaje interrogado (ver Segunda Parte).
- También se pueden emplear las estrategias de imagen fija e imagen congelada (ver Segunda Parte) para dar vida e interrogar a los

personajes de una escena. Esto permite hacer preguntas a los personajes en momentos clave de una escena, para revelar sus pensamientos, opiniones y posturas.

Preguntas centrales para analizar y guiar el arte dramático

En diferentes momentos de una pieza dramática, hay tres preguntas centrales que han de formularse los participantes, en relación con los personajes y acontecimientos de un momento concreto (ver actividad 7b). En ese momento clave:

¿Qué es lo que **SABEMOS**?



1. Esta pregunta invita a respuestas referenciales y requiere hacer memoria. Por ejemplo, “Un extraño ha llegado a nuestro pueblo. Llegó en una camioneta roja”.

¿Qué **CREEMOS QUE SABEMOS**?



2. Para responder a esta pregunta, los niños deberán hacer memoria, pensar analíticamente, deducir y suponer. Por ejemplo, “El extraño llegó solo (se asume, puesto que no se ha visto o mencionado ningún acompañante). Seguramente esté aquí por algo que aún desconocemos. Suponemos que la camioneta roja es suya (ya que es él quién la conduce)”.

¿Qué **QUEREMOS SABER**?



3. Esto invita a curiosear e imaginar y da lugar a más preguntas. Por ejemplo, “¿Por qué ha venido el extraño? ¿Qué es lo que quiere? ¿Es verdad que está solo? ¿De dónde ha venido? ¿Qué va a hacer ahora? ¿Es de fiar?”

Estas tres preguntas centrales ayudarán al profesor a conocer lo que los niños saben y recuerdan, qué información pueden deducir basándose en lo que saben, y qué es lo que les resulta interesante y despierta su imaginación. Haciendo estas tres preguntas, el profesor obtendrá información y tiempo para elegir las siguientes estrategias dramáticas que estructurarán las ideas y creaciones de los niños. Preguntar, “¿Qué queremos saber?” a los niños, en diferentes momentos de la pieza prevendrá al profesor, en todo momento, de dónde reside el interés de los niños. Las respuestas a estas preguntas también sirven de guía para el profesor, ya que indican dónde centrar la atención y cómo organizar la actividad, en cada momento, para mantener a los niños motivados, interesados e implicados, y para explotar

todas las oportunidades educativas que haya.

Considerar los intereses de los alumnos en la evolución de la pieza dramática transmite a los niños mensajes importantes. Les demuestra que sus opiniones, preguntas e ideas son válidas, valoradas y escuchadas. Señala que la pieza dramática y la dirección que tome les pertenecen. Se dan cuenta de que sus respuestas influyen en la evolución de la pieza y que no se limitan a actuar una historia existente que se ha decidido de antemano. Llegan a la conclusión de que merece la pena contribuir con sus ideas y preguntas ¡ya que saben que serán valoradas, escuchadas, respondidas y usadas!

Respuestas colectivas

Mediante la adopción colectiva de un personaje, se pueden obtener buenas respuestas a las preguntas planteadas. Por ejemplo, el profesor interpretando un papel hace una pregunta a los niños como si todos representasen a un único personaje, y cualquiera de ellos puede responder en nombre del personaje (ver pág. 155). Tienen que escucharse los unos a los otros con atención para garantizar que cada respuesta es coherente con la anterior, como si respondiera una sola persona. Pueden contestar de forma aleatoria o siguiendo un orden concreto, según el profesor crea conveniente.

Profesor: “Sr. Érase una vez, ¿le importaría cambiar de nombre?” *(el profesor hace una pregunta cerrada, relativamente sencilla).*

Niño 1: “No, no quiero”. *(respuesta cerrada).*

Profesor: “¿Por qué no? ¿Me lo puede explicar?” *(el profesor aumenta el reto y pide un razonamiento y una elaboración verbal).*

Niño 2: “Porque es el nombre que me dio mi madre y me pertenece”. *(el niño da respuestas lógicas que indican una respuesta afectiva).*

Niño 3: “Y aunque me llamasen por otro nombre, seguiría pensando que soy el Sr. Érase una vez en mi cabeza”. *(el niño da una respuesta argumentada con lógica).*

Profesor: “¿Qué cree que puede pasar en el futuro si usted sigue negándose a cambiar su nombre”. *(anima a predecir y a ligar cause y efecto).*

Niño 4: “¿A usted le gustaría que alguien le dijera que se tiene que cambiar de nombre?” *(el niño o bien no ha escuchado la pregunta o decide apoyar al niño 3 evadiendo la pregunta, o simplemente quiere participar y le da un giro a la escena respondiendo a una pregunta con otra pregunta).*

“Bueno, pues dependería de si pensase que es una buena idea... y usted tiene buenos motivos para cambiar de nombre. ¿Sabe usted cuáles son?”

Profesor: *(el profesor escucha, no rechaza la respuesta del niño pero dirige la atención al planteamiento anterior mediante otra pregunta, manteniendo el objetivo de estimular el razonamiento verbal, compartida y lógica).*

El profesor actúa como mediador, facilitador, incitador y figura central, escuchando las respuestas de los niños a la vez que mantiene el objetivo de estimular a razonar verbalmente y pensar de manera sostenida, a un nivel cada vez más avanzado. En vista de que los niños representan a un mismo personaje, también deberán escucharse activamente para no repetir lo que alguien ya ha dicho y no romper el flujo del ejercicio.

Objeto hablador

En clase de arte dramático, los niños podrán convertirse en objetos a los que se puede interrogar. Por ejemplo, los objetos pueden encontrarse en la habitación de un personaje y actuar como “testigos” de un acontecimiento. Esto sirve para entender el concepto de la personificación, cosechar información y revelar conocimientos.

La actividad de “me pregunto...”

En un momento clave del ejercicio dramático o como respuesta a un estímulo (tras dar un tiempo de reflexión) el profesor puede decir “me pregunto qué se preguntan ustedes”. Esto da pie a que los niños se preguntan cosas en voz alta (empezando siempre por “me pregunto...”) Las preguntas internas se exteriorizan. Por ejemplo, “Me pregunto qué hará ese niño en el suelo.” o “Me pregunto cuántos años tendrá el niño de la fábrica”, etc., (ver actividad 7a, pág. 229) .

Segunda Parte

**Estructurando la experiencia
dramática**

El contrato dramático

Antes de embarcarse en actividades y lecciones dramáticas, conviene establecer unas normas básicas con los niños. El arte dramático educativo es una actividad de aprendizaje social que depende de la cooperación y el respeto de las opiniones y aportaciones de los demás y contribuye a su desarrollo. Como con cualquier actividad de clase en la que se trabaja por grupos o como un solo grupo, es necesario aclarar cómo debe comportarse y proceder cada uno de los participantes antes de empezar, con decisión y optimismo. En el arte dramático, podemos redactar un “contrato dramático” con los niños, para que sepan qué se espera de ellos en cuanto a normas de conducta y trabajo. Compartir y aclarar las normas ayuda a que los participantes (y el profesor) se sientan seguros sobre lo que están a punto de iniciar juntos y suficientemente relajados como para participar libremente.

Enseñar y aprender bien el arte dramático tiene sus cimientos en los principios generales que se asocian con cualquier tipo de enseñanza y aprendizaje. Aquí el profesor puede hacer explícitos estos principios a la clase si acuerda un contrato con sus alumnos antes de empezar. Después, durante el transcurso de las clases, podrá hacer referencia al contrato cuando lo considere oportuno. El contrato dramático puede estar relacionado con otros contratos o normas de clase ya existentes que hagan referencia al comportamiento y la disciplina, pero debería existir como un contrato aparte. Puede resultar similar al de la asamblea, ya que ésta tiene sus raíces en el sociodrama (ver pág. 71).

Cuanto más se impliquen los niños en la creación del contrato dramático, más lo sentirán como suyo y más probable será que se adhieran a él y lo incorporen. Un contrato impuesto por el profesor tiene menos posibilidades de funcionar que uno que se ha discutido, acordado y quizás modificado a través del diálogo. Los niños saben cómo hacer que funcione bien la ficción y el arte dramático y lo fácil que es echarlo a perder, porque entienden cómo funciona el juego dramático. Saben lo que se necesita para mantener un mundo imaginario vivo. Puede hablar con ellos sobre esto mientras acuerdan el contrato, “¿Qué debemos hacer todos para mantener la ficción en funcionamiento?”

Resulta de ayuda que el profesor transmita a sus alumnos el mensaje de que

es la propia ficción, la propia pieza dramática, la que requiere un acuerdo de comportamiento para que todo funcione. Por ejemplo, “Quédense muy quietos en esta imagen congelada porque tenemos que creer que de verdad estamos viendo una fotografía”, es mejor que “Estéense quietos. ¡Ya saben que no se pueden mover en una imagen congelada!” El primer mensaje da un motivo por el que hay que seguir una conducta.

Expuesto desde la opinión de un alumno, el contrato dramático puede contener los siguientes puntos:

Cuando hagamos arte dramático:

- Todos acordamos fingir que lo que está ocurriendo es real.
- Procuraremos ayudarnos los unos a los otros para mantener la ficción viva.
- Si nos cuesta trabajo fingir, podemos “pasar” y no hacer una aportación hasta que estemos preparados para participar en la ficción, pero nos mantendremos activos y concentrados.
- Si decidimos “pasar” los demás deben aceptarlo sin comentar.
- No haremos nada que estropee la pieza dramática para las personas que están actuando, ya que esto echaría a perder la ficción que todos estamos luchando por mantener viva.
- Si alguien dice o hace algo desde un personaje, entendemos que lo ha dicho o hecho el personaje y no a la persona que está fingiendo ser ese personaje.
- Una vez hayamos terminado, dejamos de ser los personajes que hemos adoptado y dejamos de actuar.

Nuestro arte dramático no funcionará bien si:

Se permite que algunas personas acaparen y dominen el arte dramático, impidiendo la participación de los demás.

Los niños sienten un nivel de vulnerabilidad inaceptable y corren el riesgo de ser menospreciados, excluidos o ridiculizados por los demás.

El profesor y/o la clase rechaza o ignora las ideas y aportaciones de alguno de los miembros del grupo.

El tema a tratar no tiene interés o relevancia para los participantes.

No se logra estimular y captar el interés de los niños o se aburren en el transcurso de la pieza dramática.

Las tareas que propone el profesor son demasiado complicadas (estresantes o confusas) o demasiado sencillas (aburridas); es decir, que no se corresponden con las habilidades, intereses y aptitudes de los participantes.

El profesor utiliza a los niños como sus marionetas y los empuja a formar parte de

su propia ficción sin dejar que se impliquen en la experiencia u opinen sobre ella.
El profesor no escucha o evalúa las opiniones e ideas de los niños y los niños no escuchan o evalúan las contribuciones de los demás.
El profesor transmite una carencia de competencia y seguridad en sí mismo o se avergüenza al trabajar en personaje.
El propio profesor no está comprometido con la pieza dramática y no se involucra o se toma el trabajo en serio.

Estrategias dramáticas: elección y uso

“El proceso creativo de las artes implica desarrollar modos de expresión que encarnen las percepciones del artista. No se trata de identificar una idea y de encontrar la forma de expresarla. Modelando el trabajo individual se da forma a las ideas y sentimientos. A menudo, la percepción solo se clarifica desarrollando la danza, imagen o música”.

NACCCE (1999).

“En los colegios y escuelas de teatro solo se produce arte dramático cuando los estudiantes viven el contenido y la forma como si fuesen uno y cuando el arte del teatro se siente y entiende dentro del contexto del trabajo explorado”.

David BOOTH en el prólogo de Jonathan NEELANDS (1990).

El arte dramático como forma artística tiene una metodología relacionada con un infinito número de herramientas de construcción llamadas “estrategias” o “convenciones dramáticas”. Éstas ayudan a los alumnos a participar y pensar juntos y crear sus propias piezas dramáticas, además de a explorar y entender las obras e historias existentes.

Cada estrategia dramática puede considerarse un marco reflexivo activo, y a menudo interactivo, que exige del alumno la puesta en práctica simultánea de habilidades cognitivas, afectivas y estéticas. Cuando el profesor ha elegido qué tipo de reflexión quiere fomentar y conoce el funcionamiento de las distintas estrategias, mejorará su capacidad de seleccionar y adaptar las estrategias más eficaces y participativas para apoyar y desarrollar el pensamiento y el aprendizaje. Se pueden practicar, desarrollar y expresar diferentes tipos y niveles de reflexión individual, grupal y de toda la clase.

El arte dramático para el aprendizaje (incluyendo el arte dramático educativo) es una experiencia y proceso experimental afectivo, cognitivo y físico que evoca un significado. Es un medio a través del cual los niños pueden entender y comunicar sus conocimientos, pensamientos, sentimientos, emociones y creatividad usando formas estéticas. Participar en el proceso de creación dramático ayuda a los niños a mejorar su comprensión de lo que se espera de ellos y de lo que están intentando transmitir. El profesor de arte dramático profesional es un adulto empático que facilita estrategias y formas dramáticas para estructurar, apoyar y desarrollar el pensamiento y

aprendizaje de los alumnos, tanto dentro como a través del arte dramático.

Muchos profesores de otras asignaturas están familiarizados con algunas de las estrategias básicas de arte dramático, como la silla vacía, la imagen congelada y el chequeo de pensamientos y puede que las apliquen en sus clases. Normalmente, las conocen porque se usan en cursos sobre otras asignaturas como en lengua, filosofía infantil, gestión y dirección de empresas, etc. Un mayor conocimiento de estas estrategias ha despertado un creciente interés por el arte dramático en profesores no especializados, que quieren avivar su enseñanza y hacerla más activa e interactiva.

Todos los profesores se beneficiarían de un conocimiento básico de las estrategias dramáticas como parte de su caja de herramientas pedagógicas, aun si deciden no aplicarlas como ejercicio de arte dramático en sí. A menudo, los profesores las usan como actividades sueltas, sin llegar a producir un ejercicio dramático persuasivo y sostenido. Las estrategias dramáticas se pueden usar fuera del contexto de clase de arte dramático para proporcionar marcos de reflexión muy efectivos, que pueden aplicarse al desarrollo de las habilidades de pensamiento discontinuas. No obstante, las estrategias dramáticas resultan más productivas cuando se usan con coherencia como parte de un ejercicio o proceso dramático en desarrollo continuo que los niños sienten que les pertenece.

Las estrategias dramáticas han de seleccionarse con cuidado, teniendo en cuenta las intenciones educativas, el objetivo y la experiencia estética y educativa que el profesor quiere ofrecer a sus alumnos. Ser muy consciente de los métodos de aprendizaje para los niños más operativos, de cómo funciona mejor su cerebro y de los diferentes tipos de reflexión que el profesor debe desarrollar, influirá a la hora de elegir y mantener una estrategia concreta.

Las estrategias dramáticas como marcos de pensamiento

En el proceso creativo dramático, el profesor puede animar a sus alumnos a usar, aplicar y desarrollar una gran variedad de habilidades de pensamiento, trabajando de manera multi-inteligente y multi-sensorial. Las estrategias dramáticas dan acceso a múltiples experiencias educativas visuales, auditivas y cinestésicas, y proporcionan un marco flexible para expresarse de manera visual, auditiva y cinestésica.

Las estrategias dramáticas ofrecen la posibilidad de:

- Pensar de manera interna y/o comunicar los pensamientos a través de la forma estética.
- Concebir y desarrollar personajes y acontecimientos de manera individual, grupal o colectiva (toda la clase) y congelar la acción para investigar y reflexionar.
- Considerar los motivos de los personajes en relación a una acción o acontecimiento.
- Ayudar a los alumnos a entender ciertas acciones y acontecimientos y analizarlos desde su punto de vista personal y desde el punto de vista del personaje que representan.
- Volver a revisar y reconsiderar momentos y acontecimientos clave a posteriori.
- Ayudar a los demás participantes o miembros del público a revelar, explorar y desafiar los pensamientos y acciones de los personajes en escena.
- Comunicar las disparidades entre los pensamientos y declaraciones de los personajes.
- Desvelar los pensamientos y sentimientos encontrados de un personaje para su consideración general.
- Considerar de manera explícita la causa y efecto o acción y consecuencia, dando vida a escenas alternativas.
- Ayudar a los niños a comunicar y expresar sus ideas, creaciones imaginativas, pensamientos y conocimientos mediante formas visuales, auditivas y cinestésicas.
- Involucrar a todos los participantes en una sola acción a través del *role play* en un “aquí y ahora” imaginario.
- Establecer una distancia segura mediante la adopción de un personaje y forma escénica.
- Involucrar simultáneamente al profesor y sus alumnos en un mismo nivel cognitivo y afectivo, en momentos de conflicto cognitivo y cambio.

Seleccionar estrategias

El profesor de arte dramático acompaña a los alumnos en la evolución de la pieza dramática y como copartícipe en momentos clave del proceso. A veces, optará por interpretar a un personaje para organizar y facilitar la

experiencia dramática desde dentro, mientras que otras mantendrá su rol de profesor para gestionar la clase e introducir las estrategias dramáticas que crea conveniente. Las estrategias dramáticas son recursos que ayudan al profesor a estimular la participación y reflexión, ya que ofrecen oportunidades para sentir, pensar y aprender.

A la hora de seleccionar una estrategia, el profesor debe considerar:

- Qué personaje, acontecimiento o momento quiere destacar.
- Qué tipo de pensamiento quiere fomentar y desarrollar.
- Si los niños han pasado mucho tiempo quietos o en movimiento.
- Si la pieza dramática debe seguir avanzando (la trama) o si debe profundizar en un aspecto concreto.
- Las experiencias previas y capacidades relacionadas con el arte dramático de cada niño y grupo.
- El grado de apoyo y estructura que requieren los alumnos (a nivel individual y grupal) para realizar una tarea con éxito.
- El equilibrio general de las actividades de clase en cuanto a expresión, experiencia y aprendizaje visual, auditivo y cinestésico.
- Si las estrategias están equilibradas en cuanto a experiencias multisensoriales.
- El equilibrio de oportunidades para trabajar individualmente, en grupo y con toda la clase.
- Su familiaridad con la estrategia.
- El nivel de ruido que ha producido la actividad anterior.
- El nivel de energía que requería la actividad anterior.
- Si sería buena idea cambiar los grupos.
- Si la estrategia está bien pensada para el espacio y los recursos disponibles.
- Si la estrategia puede adaptarse para diferentes grupos de alumnos.
- Si la estrategia debería apoyar y facilitar el contraste.
- Si los alumnos deben implicarse más o menos en este momento de la clase.
- Si se está ofreciendo una igualdad de oportunidad para participar activamente en la clase.
- Si se ha logrado un equilibrio de silencio y sonido, quietud y movimiento, tensión y relajación, acción y reflexión.

Los profesores de arte dramático desarrollan un sentido profesional para

saber cuándo deben adaptar o cambiar completamente de estrategia, modificando la actividad o el ritmo, proporcionando continuidad o contraste para mantener el interés y la motivación de los alumnos en una tarea concreta. Esto puede aplicarse a cualquier tipo de enseñanza, pero en el arte dramático las estrategias que se aplican requieren un compromiso especial con el personaje y la ficción.

Por ejemplo:

- Si es la primera vez que los alumnos hacen arte dramático, puede que el profesor elija una estrategia dramática muy segura y nada intimidatoria, que les permita trabajar individualmente o solos, sin necesidad de hablar delante de un público. Por ejemplo, haciendo mimo silencioso en un espacio que ellos elijan.
- Si los alumnos han estado un rato de pie sin moverse (como en el callejón de la conciencia) sería buena idea que la siguiente estrategia favoreciese el movimiento (como ocurre con la de rumores).
- Si en la actividad anterior la oportunidad de hablar ha sido restringida (como en el chequeo de pensamientos por turnos), sería buena idea que la siguiente estrategia permitiese un diálogo fluido, como en la improvisación o la creación de piezas dramáticas en grupos pequeños.
- Si en la actividad anterior había que trabajar en equipo (como en imágenes congeladas) sería buena idea que la siguiente estrategia favoreciese las respuestas individuales, como en la improvisación y chequeo de pensamientos.
- Si los niños están haciendo demasiado ruido, sería buena idea que la siguiente estrategia les calmara con el silencio, como en la visualización guiada (con los ojos cerrados).
- Si los niños no están trabajando bien juntos o un niño debe pasar por más de un grupo, sería buena idea que, para la siguiente estrategia, se formaran nuevos grupos. Por ejemplo, pasar de un grupo de imágenes congeladas a otro para montar una pieza dramática.
- Si la pieza dramática debe mantenerse en el mismo momento temporal se puede emplear chequeo de pensamientos mientras que si el profesor quiere que avance en el tiempo puede que ponga a sus alumnos a crear una pieza por grupos para contar qué sucede después.

Hay momentos en los que la pieza dramática tiene que avanzar. Los niños

tienden a representar una historia a gran velocidad, sin profundizar y reflexionar. El profesor debe medir cuándo dejar que la pieza avance y cuándo detener la acción para garantizar el procesamiento de la información adquirida, la respuesta empática y el pensamiento evaluador y reflexivo.

Las estrategias dramáticas permiten que el participante permanezca en su personaje mientras se construyen, desmontan, analizan y consideran los hechos, para adjudicarles un sentido y permitir que la pieza avance (o retroceda) aplicando nuevos conocimientos y perspectivas.

Los momentos clave se pueden “congelar” para:

- Que se reconozca la importancia de algunos momentos en relación con el conjunto global (toda la pieza).
- Dar forma visual, auditiva, cinestésica y a veces táctil a la pieza, y memorizar la información adquirida a través del lenguaje, procesamiento visual y uso de áreas cerebrales que controlan la memoria espacial y táctil.
- Ser analizados, debatidos, investigados, desarrollados o meditados (dentro o fuera del personaje).
- Que los participantes sientan que tienen el poder de decisión sobre ellos.
- Ser interpretados por diferentes públicos.
- Que dé tiempo a relacionarlos con otros momentos de la pieza, mediante las secuencias o la yuxtaposición.
- Ser analizados en relación a los pensamientos, declaraciones y motivos de los personajes.
- Apreciar y empatizar con los puntos de vista de cada personaje.
- Extraer conclusiones y significados complejos.
- Poder construir, desmontar y reconstruir los hechos de múltiples maneras y con diferentes objetivos.
- Ser recordados con más facilidad.
- Proporcionar un tiempo de reflexión y respuesta personal y colectiva.

Las estrategias dramáticas como apoyo para el pensamiento libre y fluido o focalizado

A través de las estrategias dramáticas, el profesor puede ofrecer distintos grados de libertad y restricción a sus alumnos en diferentes puntos del

proceso dramático. Tanto el pensamiento libre como el restringido son esenciales en el proceso creativo. Hay ocasiones en las que se estimula y favorece el libre flujo de ideas, y ocasiones en las que el proceso creativo exige centrarse en una idea concreta. A pesar de que pueda parecer que algunas estrategias estimulan un tipo de pensamiento u otro, resultaría muy simplista asumir que la improvisación siempre favorecerá el libre flujo de ideas y el chequeo de pensamientos, un pensamiento restringido y focalizado. Dar demasiada libertad en un momento dado puede hacer que los alumnos se confundan o atasquen. Por otra parte, la estrategia de chequeo de pensamientos puede dar pie a una tormenta de ideas.

El profesor debe mostrar una sensibilidad al valorar y fomentar la creatividad de sus alumnos en diferentes momentos del proceso dramático, introduciendo o adaptando las estrategias básicas para proporcionar la libertad y el apoyo adecuado. Indudablemente, esta es una habilidad que mejora con la práctica y la experiencia. Esta sensibilidad interreactiva es una característica de la buena enseñanza, en general. Los profesores que empiecen a aplicar el arte dramático a sus clases deben tener un conocimiento básico de las estrategias dramáticas, sus nombres, cómo introducirlas y cómo se pueden adaptar para asegurar que fomenten, usen y desarrollen el pensamiento creativo y crítico de los alumnos.

Nombre las estrategias

Los niños se benefician de conocer y usar el lenguaje dramático. Incluso con los pequeños, el profesor debe acostumbrarse a nombrar las estrategias que está empleando y ayudarles a crear un mapa conceptual de esa estrategia en acción. Si conocen los nombres, se familiarizarán con ellos y con el tiempo podrán referirse a las estrategias cuando creen y monten sus propias piezas dramáticas. El lenguaje especializado es enriquecedor y a veces facilita el desarrollo de conocimientos conceptuales y operativos a una edad temprana.

Si los niños entienden lo que cada estrategia conlleva, el profesor se ahorrará mucho tiempo de explicación. Si el profesor dice: “Me gustaría que montemos un callejón de la conciencia para descubrir qué pensamientos contradictorios puede tener este personaje en este momento”, no se perderá tiempo con instrucciones operativas sobre dónde hay que posicionarse para empezar la tarea, qué hay que hacer, etc. No hace falta avisarles de cuándo pueden intervenir. Los niños sabrán lo que tienen que hacer y se prepararán

sin muchas indicaciones. Puede que de vez en cuando el profesor introduzca pequeñas modificaciones, pero el objetivo de la actividad ya lo conocerán todos.

Vincule las estrategias con lo que los niños ya saben y entienden

Gran parte de lo que un niño sabe sobre el arte dramático provendrá de la televisión y los vídeos. El profesor puede aprovechar esos conocimientos audiovisuales para complementar una explicación y ayudarles a entender estrategias como la imagen congelada, los *flashbacks*, la cámara lenta, etc. Los niños pronto entenderán que las estrategias se parecen un poco al mando de la tele y a los vídeos que vemos y controlamos en Internet. Existen diferentes estrategias para congelar, mover a cámara lenta, retroceder, avanzar con rapidez o rebobinar una acción, al igual que con una película.

El profesor también puede ayudar a que los niños se vean como creadores de la ficción, como cineastas y editores de sus propias piezas dramáticas. Usando diferentes estrategias como herramientas, la banda sonora de sus escenas se puede bajar de volumen o editar. Sus escenas se pueden reescribir, regrabar o reproducir. Las imágenes se pueden modificar y mejorar. Los niños son copropietarios y codirectores de un mundo virtual que construyen a través del arte dramático.

Las estrategias dramáticas ayudan al profesor a garantizar que todos los niños (y el mismo profesor) siguen y participan en la actividad. Todo el mundo tiene la oportunidad de crear y contribuir al conjunto global de la clase.

Juegue con las estrategias

Las estrategias dramáticas son infinitamente adaptables y flexibles. Cuanta más seguridad y experiencia tenga un profesor, más ganas tendrá de experimentar y jugar con ellas, perfeccionándolas para que se adapten mejor a sus clases y objetivos. Es importante que un profesor sea juguetón y creativo, y que se sienta en contacto con el niño que lleva dentro. Los profesores reflexivos, experimentados e innovadores puedan liberarse de la noción de seguir las estrategias dramáticas al pie de la letra. Al fin y al cabo, una estrategia no es más que eso; y las estrategias evolucionan. Un profesor despierto se embarca en un viaje de descubrimientos en cada clase, ejerce

de investigador activo sobre su propia práctica y trabaja en un nivel sensible al pensamiento y comprensión de sus estudiantes.

Los profesores experimentados e innovadores jugarán y personalizarán las estrategias dramáticas, confeccionándolas según su criterio de lo que los niños necesitan para avanzar en su aprendizaje. Se percatarán de los cambios que hay que hacer en relación con lo que los niños pueden ofrecer. Percibirán cuándo los niños pueden pensar libremente y cuándo están siendo frenados por los límites que impone una estrategia. Puede que hasta puedan debatir la elección de una estrategia con los niños. Un buen profesor sabrá cuándo subir el nivel y añadir instrucciones que extiendan o conecten las estrategias, por ejemplo:

“En un momento voy a pedirles que reconstruyan la imagen fija que acaban de hacer y que digan, en voz alta y por turnos, lo que su personaje está pensando en este preciso instante... Ahora quiero que imaginen que su imagen fija aparece en el periódico contando lo sucedido... Pónganle un título que provoque empatía en el lector”.

El funcionamiento de las estrategias depende de la implicación, cooperación y reflexión individual o colectiva de los alumnos. Su éxito también depende de que el profesor sintonice las habilidades de los niños con las habilidades requeridas, y de que esté atento al nivel de comprensión y dirección de pensamiento.

Cree un reto cooperativo y fije metas altas

En el arte dramático, los niños pueden conseguir mucho más de lo que se les pide. Cuando trabaje con estrategias dramáticas, asegúrese de dejar claro cuáles son sus expectativas respecto a las diferentes estrategias y manténgalas complejas pero seguras. Si pide una imagen fija no se contente con una imagen en la que haya un mínimo movimiento. El arte dramático requiere que la imagen sea fija para que sea más efectiva. Si en un momento dado hay que estar en silencio no admita el más mínimo murmullo. Los murmullos rompen el impacto del silencio y si acepta menos de lo que pidió eso es lo que obtendrá. Asegúrese de que los niños saben lo que se espera de ellos y manténgalo. Si, después de ser evaluados, los niños piensan que pueden volver a conectar, recrear o representar una escena o un momento mejor que la vez anterior, deberá escucharles y darles la oportunidad de hacerlo.

El arte dramático es una forma artística, incluso cuando se usa como

metodología educativa y reconocerlo como tal reforzará su aprendizaje e impacto.

Entender cómo funciona el arte dramático beneficiará a los niños a la hora de aprender a través de él. Necesitan ver y experimentar el arte dramático para hacerlo bien. Las estrategias dramáticas constituyen un elemento clave. Hay que mantener a los niños trabajando a altos niveles, para que entiendan que estirando su propio esfuerzo y el de los demás al límite de sus capacidades, obtendrán una recompensa intrínseca al final. Deben sentir lo enriquecedora que resulta esta experiencia cuando el éxito es consecuencia del esfuerzo. Ayúdeles a ver y sentir las diferencias de calidad entre experiencias dramáticas chapuceras y poco exigentes, y aquellas que requieren toda su atención y esfuerzo para dar resultados de lo más interesantes y significativos. Pero asegúrese de que la actividad sea agradable, compleja pero poco estresante, que dé emoción pero no miedo, y elógielos sin perder el objetivo de determinar qué funcionó, por qué, y cómo se puede mejorar.

Las estrategias dramáticas

Las páginas siguientes presentan una variedad de estrategias dramáticas que pueden aplicarse tal y como están descritas o adaptarse a las necesidades de cada profesor. Pueden usarse por separado, pero este libro demuestra cómo pueden emplearse de forma episódica para ofrecer una continuidad de trabajo de una clase de arte dramático a otra. A través de ellas, el aprendizaje se produce en mundos imaginarios colectivos. En la Segunda Parte se hace referencia a ejemplos citados en la Tercera Parte.

- El profesor interpretando un papel.
- Imagen fija e imagen congelada.
- Manto del experto.
- Silla vacía.
- Mural del personaje.
- Callejón de la conciencia.
- Chequeo de pensamientos.
- Escuchas.
- Rumores.
- Rol colectivo o voz colectiva.
- Improvisación.
- Creación de piezas dramáticas en grupos pequeños.
- Teatro fórum.
- Ritual.
- Otras estrategias dramáticas.

El profesor interpretando un papel

A través de esta estrategia usted podrá:

- **Dar comienzo a una pieza dramática:**

Los niños conocen a un personaje (interpretado por el profesor) que les da una información que inmediatamente despierta su curiosidad, da lugar a preguntas y abre la ficción (unidad 1, actividad 6, pág. 170).

- **Profundizar en la pieza dramática:**

El profesor interpretando un papel reta e interroga a los alumnos como copartícipes de la pieza dramática emergente, ayudándoles a esclarecer, extender y profundizar en sus pensamientos y a escuchar y reflexionar sobre las opiniones de otro personaje (unidad 1, actividad 11, pág. 171).

- **Desarrollar la pieza dramática:**

El profesor interpretando un papel puede añadir o recoger información nueva de los alumnos para obtener más información sobre un personaje o acontecimiento o avanzar la trama (unidad 5, actividad 5, pág. 199).

- **Construir, mantener o intensificar la tensión dramática:**

Con el fin de crear y mantener momentos memorables y significativos en la pieza dramática. El profesor interpretando un papel puede generar emoción y suspense (unidad 3, actividad 11, pág. 188).

- **Gestionar el comportamiento del alumno y la clase desde la ficción:**

“El Sr. Érase una vez se enterará de nuestros planes si hablamos muy alto”, (unidad 1, actividad 11, pág. 171). El profesor como personaje dentro de la ficción puede ofrecer motivos por los que es importante mantener el silencio, la concentración total, el trabajo silencioso, el comportamiento

adulto, la rotación de grupos, etc.

- **Concluir la pieza dramática:**

El profesor interpretando un papel puede dar cierre a la pieza y ofrecer una reflexión guiada y meditada a través de la voz solitaria (soliloquio) de un personaje reflexivo o de un narrador (unidad 1, actividad 18, pág. 173).

Es posible que ésta sea la estrategia más efectiva, interactiva y cautivadora de todas, y la más potente en cuanto a aprendizaje. A través de ella, el profesor puede trabajar con el alumno como copartícipe, modelo y mediador de la experiencia imaginaria en momentos de cognición. Cuando los adultos juegan con los niños, casi automáticamente adoptan roles imaginarios, y cuando leen un cuento suelen dar vida a los personajes señalizándolos con voces expresivas para cada uno. Esta estrategia formaliza la participación dramática del adulto y la lleva más allá, aportando claras intenciones educativas para los niños. Existen muchas estrategias dramáticas que no requieren que el profesor adopte un personaje. Pero en ninguna como en ésta se aprovechará tanto la flexibilidad y eficacia del profesor en las experiencias cognitivas.

A los no actores no debe asustarles esta estrategia, puesto que no requiere un alto nivel de interpretación por parte del profesor. Una gran actuación interpretativa puede intimidar al alumno. El requisito primordial es que el profesor esté dispuesto a hacerse pasar por un personaje y sea capaz de mostrar una serie de aptitudes con seriedad y decisión, para poder participar en la ficción de la clase con sensatez. Si el profesor da muestras de vergüenza o informalidad, los niños adoptarán la misma actitud, y lo más probable será que la pieza dramática carezca de interés y valor. Al contrario, si el profesor se esfuerza por desarrollar un personaje con integridad, los niños tendrán un buen modelo a seguir para crear sus propios *role play* y creerán más en su profesor, y por tanto apostarán más por su proceso dramático.

Los profesores que trabajen desde un personaje con una clara determinación tendrán menos problemas de control de clase que los que muestren rubor o incomodidad. Un profesor inseguro puede hacer que sus alumnos se sientan incómodos y quieran alejarse del arte dramático. No obstante, los profesores que puedan hablar honestamente con sus alumnos sobre cualquier sensación incómoda y defiendan la utilidad del profesor interpretando un papel contarán

con un mayor apoyo entre sus alumnos. El profesor podría, por ejemplo, dirigirse a ellos diciendo, “Me gustaría unirme a la ficción, si les parece bien a todos. Es la primera vez que pruebo esto, y voy a necesitar su ayuda para que funcione. ¿Están dispuestos a ayudarme y a intentarlo conmigo durante un ratito?” Es mucho mejor probar esta iniciativa que rechazar todas las oportunidades que ofrece.

¿Cómo empiezo?

El profesor puede representar una serie de papeles con diferentes objetivos y puede ceder o compartir sus personajes con otros participantes. Si ha adoptado un personaje mediante un objeto concreto, un sombrero, por ejemplo, entonces cualquiera que se ponga ese sombrero podrá representar el personaje durante un rato. El profesor podrá retomar su personaje cuando lo desee.

Los personajes han de seleccionarse cuidadosamente y teniendo en cuenta los objetivos educativos, la frecuencia o duración de sus apariciones y el estatus en relación con los personajes de los alumnos.

El profesor debe preguntarse:

- ¿Qué pretendo conseguir con este personaje; qué objetivo educativo y dramático tiene?
- ¿Qué tipo de personaje es el que mejor cumpliría mi objetivo?
- ¿Cómo puedo hacer entender a los alumnos cuándo estoy dentro y cuándo estoy fuera del personaje?
- ¿Cuánto tiempo deberé permanecer en mi personaje?

Los personajes se pueden clasificar de varias maneras. Pero lo más básico es determinar si aportan o recogen información.

¿Qué pretendo conseguir con este personaje?

Un profesor intervendrá en una pieza dramática como un personaje más por diferentes motivos. Podrá entrar y salir del mismo personaje o cambiar de personaje, siempre y cuando se asegure de que queda claro. No es necesario que haga una actuación estelar, pero sí es preciso que cambie su tono de voz habitual para que los niños entiendan que está ejerciendo de actor y no de profesor.

¿Qué tipo de personaje es el que mejor cumpliría mi objetivo?

El que aporta información

Desde un personaje, el profesor aporta información e ideas a la ficción. De este modo, fija la dirección que debe tomar la pieza dramática (unidad 5, actividad 10, pág. 201).

El que recoge información

Desde un personaje, el profesor recoge las ideas de los niños y les anima a compartirlas con los demás para contribuir al contenido y a la dirección de la pieza dramática. El profesor escucha, recoge y selecciona las ideas de los alumnos. Luego, las moldea para que formen parte de la ficción y al hacerlo transmite el mensaje de que sus ideas y aportaciones son útiles para la creación de la pieza dramática (unidad 6, actividad 7, pág. 207).

Los roles del profesor también pueden clasificarse según el estatus que tengan en comparación con los de los alumnos. Los profesores con poca experiencia suelen encasillarse en los personajes con un estatus alto, como un rey todopoderoso, el jefe de un grupo, etc. Esto ayuda al profesor inseguro a sentirse más cómodo en su personaje, sintiendo que no pierde el control de la clase. Sin embargo, abusar de este tipo de personaje limita las posibilidades, resulta repetitivo y se acerca demasiado a la relación que existe entre el profesor y el alumno.

Interpretar papeles con un estatus menos elevado es necesario y gratificante para el profesor. Esto aumentará las posibilidades explorativas y creativas de la pieza dramática, ya que al bajar el estatus del profesor sube el estatus del alumno. Al profesor no debe darle miedo perder el control de la clase. Siempre puede salirse de su personaje y poner orden como profesor, siempre y cuando quede claro que entra o sale de su personaje.

Estatus alto: por ejemplo, el propietario del molino (unidad 3, actividad 10, pág. 188)

Éste es un personaje con poder. Se sobreentiende que este personaje será obedecido. No obstante, este tipo de personaje puede ser intimidante y represor y los niños pueden sentirse restringidos a la hora de actuar y

hablar. Puede que, predominantemente, se limiten a obedecer y responder a las instrucciones del profesor, sin mucho esfuerzo o reflexión creativa. También es posible interpretar papeles de alto estatus de forma que se rompa el estereotipo. Por ejemplo, un pésimo rey que depende absolutamente de sus consejeros (quienes tienen el auténtico poder).

Estatus medio: por ejemplo, el intermediario, el mensajero del gobierno (unidad 6, actividad 8, pág. 208)

Este personaje es muy útil para el profesor. El profesor interpreta al intermediario o mensajero que actúa en nombre de la persona que está al mando, y que no está presente. Es una postura muy versátil ya que permite que el profesor se ponga de lado de los alumnos o de la autoridad ausente. El profesor puede abstraerse o volver con nuevos mensajes de parte de la autoridad. Puede aportar o recoger información de los alumnos y del líder ausente. De este modo, mantiene una distancia segura ante cualquier hostilidad hacia el líder y puede simpatizar con los alumnos. Los niños podrán expresar cualquier hostilidad que sientan hacia el líder sin sentirse cohibidos por el mensajero. El mensajero no tendrá por qué responder a estas hostilidades. Los alumnos se esforzarán por comunicar un mensaje con claridad a un mensajero que solo se ocupa de transmitirlo.

Estatus bajo: por ejemplo, la persona que necesita ayuda o el forastero (unidad 1, actividad 12, pág. 172)

Adoptar un personaje con un estatus más bajo que el de los niños puede ser muy gratificante y alentador. Suele dar lugar a respuestas solícitas como hablar o escuchar al encarcelado Sr. Érase una vez, y tiende a provocar simpatía y preocupación entre los alumnos. Los niños saben que el profesor solo está fingiendo necesitar su ayuda, pero se compadecen de su personaje y tienen el poder de apoyar a su profesor a través del arte dramático. Desde sus personajes, los niños perciben que el profesor, desde el suyo, les necesita, y se sienten importantes, valorados y útiles. Experimentan la positiva sensación de poder ayudar a otra persona, lo cual es especialmente significativo cuando esa persona es el profesor, ya que supone un giro de la situación habitual en la que el profesor es quien ayuda al alumno.

Estatus de igualdad: por ejemplo, el profesor y los alumnos

son todos aldeanos (unidad 1, actividad 8, pág. 171)

Interpretar el mismo papel que los niños (todos aldeanos con un mismo problema que solucionar, por ejemplo) es una experiencia nivelada tanto para la clase como para el profesor. Libera a los niños y al profesor del status quo, de la relación jerárquica que existe entre ellos, dándoles la oportunidad de tratarle como uno más en la pieza dramática. Por ejemplo, cuando se realiza una actividad en la que hay que resolver un problema, se otorga el mismo valor y tiempo a las ideas de los niños que a las del profesor.

¿Cómo puedo hacer entender a los alumnos cuándo estoy representando al personaje y cuándo no?

Una manera sencilla de presentar la estrategia del profesor interpretando un papel a niños pequeños es preguntarles si les gustaría conocer a un personaje que conocen de un cuento y decirles que durante un rato usted fingirá ser ese personaje. Asegúrese, antes de comenzar, de que todos entienden que usted estará actuando. Puede decirles que solo será ese personaje cuando se sienta en una silla, cuando sujete un objeto concreto o cuando se ponga una prenda o accesorio. Esto se llama “señalizar” el personaje. Tiene que quedar muy claro cuándo está representando al personaje y cuándo no, y lo mismo ocurre para los niños. El personaje del profesor tiene que estar “señalizado” con claridad. Si, de repente, el profesor comenzase a comportarse como otra persona sin previo aviso, resultaría confuso y seguramente inquietante para los niños. Sería buena idea que antes de adoptar un personaje el profesor prepare a sus alumnos; hable con ellos sobre quién va a representar y practique con ellos durante uno o dos minutos. También se pueden hacer pausas en la actuación para asegurarse de que los niños se sientan cómodos con la interpretación del profesor. Normalmente, los niños responden encantados e intrigados. El profesor, como un actor más en la pieza dramática, transmite un valioso mensaje sobre la importancia del estatus en la ficción. Si decide probar esta estrategia, no es necesario que haga una actuación estelar, pero sí ayuda que actúe como alguien muy diferente a usted para que los niños no lo reconozcan como profesor.

¿Cuánto tiempo deberé permanecer en mi personaje?

Esta estrategia no es un viaje de actuación dramática para el profesor, sino una técnica educativa. Una vez que el profesor haya decidido el objetivo de su personaje o personajes, solo deberá permanecer en rol el tiempo necesario para que se cumpla su función. El tiempo exacto que deba permanecer en su personaje puede variar considerablemente entre clase y clase. El profesor que aplica el arte dramático al aprendizaje intentará facilitar y ofrecer casi todo el poder de la pieza a sus alumnos, con el fin de estimularles e invitarles a proponer ideas creativas, y que ellos decidan el rumbo a tomar. Este principio no es congruente con que el profesor interpretando un papel domine el ejercicio durante largos periodos, lo que seguramente no mantendría el interés de los alumnos. ¡Ellos también quieren intervenir! El arte dramático consiste en que los niños creen piezas con el apoyo interactivo e interpretado del profesor como facilitador, mediador y modelo, y en ocasiones protagonista. Los niños no deben ser un público pasivo que observa una sobreactuación del profesor.

¿Cómo puedo dejar el personaje?

Lo más básico es que el profesor anuncie que va a salirse de su personaje. Alternativamente o adicionalmente, se puede señalar de forma visual o simbólica dejando el objeto asociado con el personaje, como por ejemplo, la pluma que sujeta el profesor que interpreta al Jefe Indio (unidad 6, actividad 4). El profesor también puede salirse del espacio que se asocia con el personaje, como por ejemplo, levantarse de la silla en la que está sentado el personaje.

Imagen fija e imagen congelada

A través de esta estrategia usted podrá:

- Congelar un momento dramático para hacer un análisis crítico colectivo, intercambiar ideas e interpretar la imagen.
- Ofrecer un enfoque visual común.
- Fortalecer el interés y la concentración resaltando partes concretas o imágenes enteras.
- Apoyar el análisis crítico de momentos clave.
- Impedir que la pieza dramática avance demasiado rápido de forma superficial.
- Invitar y generar la curiosidad y el debate sobre momentos y personajes importantes.
- Fomentar la reflexión y evaluación individual y colectiva.
- Proporcionar una imagen visual memorable.
- Estimular la continuación de la pieza.

La imagen congelada

La imagen congelada es la técnica por la que se congela una acción. Más concretamente, se trata de proporcionar una imagen que no se ha planeado de antemano y que se asemeja a la imagen que se obtiene cuando se presiona el botón “*pause*” durante la reproducción de una película. Normalmente es el profesor el que detiene la imagen con un objetivo. Para ello, el profesor puede decir una palabra clave como “quietos” durante la acción o usar una señal, como por ejemplo, el golpe de un tambor. Al hacerlo, se espera que los niños se queden totalmente paralizados.

Muchas veces, a los niños pequeños les cuesta quedarse muy quietos, pero disfrutan del reto y puede que ya estén familiarizados con esta actividad por otros juegos, como el de las estatuas, por ejemplo. El profesor, puede pedir a sus alumnos que finjan estar en una foto. Merece la pena practicar esta habilidad al inicio de la clase como actividad de calentamiento. Una vez que dominen esta técnica, el profesor puede anunciar que la próxima vez que tengan que hacerlo será durante la representación de una pieza dramática

sin que se lo esperen. Puede avisarles diciendo, “La próxima vez que diga ‘quietos’ deberán congelarse como si formaran parte de una foto... Sé que es un poco difícil, pero seguro que con el tiempo se les dará cada vez mejor”.

La instrucción de congelarse puede señalizarse de otras maneras. Por ejemplo, el profesor puede decir que cuando él/ella se acerque a una escena, ésta cobrará vida, y cuando se aleje, la escena se paralizará por completo (unidad 3, actividad 6, pág. 186).

La imagen fija/*tableau*

Habrán momentos en los que, en vez de congelar la acción para que surja una imagen desorganizada, los niños deberán planear, replicar o crear una imagen fija (unidad 1, actividad 12, pág. 172). Esto requiere un proceso reflexivo mayor que para simplemente congelar una acción. Para ello, los alumnos deberán pensar crítica y creativamente. ¿Qué y quién saldrá en la imagen? ¿Dónde debemos posicionarnos para reflejar el significado con claridad? ¿Qué es lo que intentamos transmitir al público? ¿Qué respuesta emocional intentamos transmitir y evocar? ¿Qué posibilidades de imagen hay? ¿Cuáles serían más efectivas y por qué?, etc. El profesor puede pedir que los alumnos creen una imagen individualmente, en grupos o como clase entera.

Algunas actividades/ejercicios para crear imágenes fijas son:

- Una actividad sencilla de calentamiento puede ser que el profesor diga cosas que cada alumno individualmente tenga que representar de manera espontánea. Por ejemplo: payaso, ganador, triste, emocionado, etc.
- Esta misma actividad se puede realizar en parejas o grupos para aumentar la dificultad.
- También se puede crear una imagen fija grupal o colectiva de la siguiente manera: el profesor dice una palabra o frase y de uno en uno los alumnos se irán sumando a la imagen con rapidez.
- El profesor puede añadir restricciones o instrucciones. Por ejemplo, que las personas que formen la imagen deben estar tocando al menos a otra persona o que deben estar mirando a otra persona.
- El profesor también puede pedir a los niños que formen dos imágenes contrastantes y que se mueven a cámara lenta de una a otra.

El nivel de dificultad puede aumentarse variando la complejidad y el objetivo de las imágenes. Además, el profesor puede pedir imágenes abstractas o simbólicas en vez de realistas, en las que se requiere una respuesta más creativa e imaginativa. Por ejemplo, una imagen vívida y memorable de un sueño o una pesadilla de un personaje.

Construir imágenes fijas dentro del contexto de una pieza dramática será más significativo y profundo que los ejercicios y actividades que se proponen antes, puesto que la pieza ofrece una razón contextual para crear la imagen, otorgándole un significado y objetivo. Por ejemplo, dentro de una pieza dramática, se puede pedir a los niños que creen una imagen de sí mismos como aldeanos en sus casas, a punto de contar una historia (unidad 1, actividad 2, pág. 169). Es una forma de que se metan en sus personajes, y en un escenario y momento ficticios. También ayuda a que el niño centre su atención en el momento que refleja la imagen. A los alumnos más mayores se les puede asignar una tarea más compleja como crear una imagen fija simbólica en grupo que represente el miedo de los amerindios por el futuro de sus tierras (unidad 6, actividad 10, pág. 208).

Ejemplos de la imagen fija/congelada

El teatro de la imagen

El teatro de la imagen es una de las modalidades del teatro oprimido desarrollado por Augusto BOAL, el recientemente fallecido dramaturgo, escritor, teólogo y director de teatro brasileño. BOAL (1992) al igual que muchos profesionales del arte dramático educativo, consideraba que cualquiera puede actuar, ya que el teatro no solo es el campo de los profesionales del mismo.

El teatro de la imagen es una modalidad específica de teatro en la que sus participantes crean imágenes fijas que guardan una relación directa con sus vivencias personales, sentimientos, opresiones y experiencias importantes (unidad 4, actividad 2, pág. 192). Los participantes sugieren y deciden los temas, por ejemplo, la familia, el colegio, el acoso o la enfermedad. El público de “espectadores” es quien esculpe las imágenes como si sus participantes fuesen sumisos pedazos de barro que deben ser esculpidos para crear una imagen fija moldeada bajo consenso. Después, la imagen se “dinamiza” (cobra vida de varias maneras) para facilitar la creación de significados y revelar lo que la imagen esconde. Este tipo de teatro no

depende de las palabras, y por lo tanto es culturalmente y universalmente accesible, traspasando las barreras de idioma. Puede considerarse terapéutico. Algunas de las técnicas del teatro de las imágenes son similares a las que se usan en el arte dramático educativo, pero los temas que se tratan en los colegios suelen ser más generales que personales. Por otra parte, es cierto que los niños aportan sus vivencias y conocimientos personales y su imaginación a cualquier ejercicio de arte dramático.

Secuencias de imágenes

Crear y presentar una serie de imágenes fijas implica que los niños nombren, relacionen y otorguen un significado a momentos clave de una pieza dramática. Si las imágenes representan diferentes momentos en el tiempo, podrán crear una secuencia cronológica visual (unidad 4, actividad 8, pág. 193). Cuando se observa una secuencia de momentos históricos importantes para una comunidad, comienza a surgir un patrimonio cultural y aumenta el conocimiento cultural general. El conjunto de imágenes revelará más que la suma de todas sus partes.

Las imágenes múltiples

Se puede representar un momento concreto en el tiempo con una variedad de imágenes relacionadas con el mismo. Esto permite que un momento concreto se represente visualmente de varias maneras. Por ejemplo, crear imágenes del mismo momento en diferentes lugares, como el interior de diferentes casas de una aldea justo antes de que empiece la historia (unidad 1, actividad 3, pág. 169). A los niños más mayores se les puede pedir que representen los pensamientos y sentimientos contradictorios de un personaje a través de imágenes o formas fijas simbólicas. El profesor puede pedir que distintos grupos representen imágenes fijas que evoquen las diferentes opiniones de los personajes, en un momento concreto de la pieza dramática.

Cuando se observan las imágenes como parte de un conjunto o serie, el sentido y significado será mayor que el de la suma de las partes.

La imagen fija y en movimiento

Una imagen fija puede activarse y cobrar vida durante unos instantes (mediante la improvisación) para después volver a congelarse (unidad 1, actividad 3, pág. 169). Es un poco como empezar con una película “en

pause”, darle a *“play”* y volver a darle a *“pause”*. Las imágenes en movimiento se pueden rebobinar y volver a reproducir a distintas velocidades. También se puede reproducir la imagen en silencio, o con doblaje de sonidos y diálogo.

Pensar en voz alta dentro y a través de la imagen

En una imagen fija creada o lograda tras congelar una escena puede aplicarse la técnica del chequeo de pensamientos invitando a los personajes a decir en voz alta lo que están pensando en ese preciso instante (unidad 3, actividad 9, pág. 187).

Hablar en voz alta dentro y a través de la imagen

Una imagen fija o congelada se puede desarrollar aún más si durante el momento de quietud se va invitando a los personajes a decir en voz alta lo que creen que van a decir cuando se reanude la acción.

Pensar y hablar en voz alta dentro y a través de la imagen

Si durante un momento de “congelación” se invita a un personaje a decir en voz alta lo que piensa y lo que cree que dirá a continuación, esto puede dar lugar a una incongruencia. Las razones y motivos se pueden debatir con toda la clase, por ejemplo: “¿Por qué será que el personaje está pensando una cosa, pero va a decir otra? ¿Confusión? ¿Deshonestidad? ¿Miedo a las represalias?”

Hacer preguntas sobre personajes en la imagen

Una imagen fija o congelada suscita curiosidad entre los que estudian o analizan la imagen y les hace interpretar o buscar un significado a lo que ven. Al igual que en la silla caliente, el público podrá hacer preguntas a los personajes en el mismo instante de la ficción que representa la imagen y los actores deberán responder desde su papel. La imagen fija ofrece un tiempo para desvelar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los personajes en un momento concreto.

Hacer preguntas de objetos en la imagen

Las imágenes fijas pueden contener objetos (además de personajes) a los

que se puede dar voz. Por ejemplo, si los niños representan objetos y/o partes geográficas de un paisaje imaginario (unidad 6, actividad 3, pág. 206) podrán hacer comentarios sobre la acción, los personajes y los acontecimientos como testigos inanimados que llevan mucho tiempo ahí.

Las imágenes comparadas

Se puede pedir a los niños que creen y preparen dos o más imágenes que contrasten para ser presentadas juntas. Por ejemplo, una imagen fija que represente un momento feliz, antes de que llegara el Sr. Érase una vez, y uno triste, después de que fuera encarcelado (unidad 1, actividad 13, pág. 172). A los alumnos más mayores se les puede pedir que creen dos imágenes comparadas de un mismo lugar, una de la tierra de los amerindios y otra de la misma tierra en el futuro, en manos de los colonizadores (unidad 6, actividad 10, pág. 208). Pueden moverse de la primera imagen a la segunda para simbolizar el cambio producido por la conquista, o de una a otra repetidamente como si se tratase de una pesadilla. Las imágenes comparadas pueden reflejar actitudes, valores, creencias, emociones, momentos temporales y pensamientos opuestos.

Tras hacer un callejón de la conciencia (ver pág. 149) en el que los pensamientos encontrados se explicitan verbalmente, se puede pedir a los alumnos que representen los dos puntos de vista de manera visual creando imágenes fijas.

Esculpir imágenes

Un niño puede convertir a otro en una imagen. Por ejemplo, si un niño usa a un compañero como si fuese arcilla humana y lo “esculpe” para formar una imagen fija. Dentro de las piezas dramáticas, a veces surgen razones contextuales que dan lugar a que se realice esta actividad. Por ejemplo, puede que en una pieza dramática se quiera conmemorar a alguien haciendo su estatua para la posteridad. Se puede moldear a una persona para que represente una estatua de un personaje al que se va a rendir homenaje al final de una pieza dramática (unidad 6, actividad 11, pág. 209). Se puede dar forma a la escultura de manera colectiva por consenso. Las esculturas pueden representar a un personaje o pueden consistir en formas simbólicas, usando diferentes números de personas como arcilla humana.

Las estatuas personificadas

Por turnos, se da la oportunidad a cada niño de entrar en un espacio central y crear una imagen fija utilizando su cuerpo, que represente una característica de un personaje concreto de la ficción. Por ejemplo, pueden crear una estatua que muestre las diversas características del propietario del molino victoriano de la unidad 3, pág. 183. Pueden formar una gran estatua de un personaje entre varios o crear imágenes individuales que muestren diferentes facetas del personaje en cuestión.

Formar, derretir y reformar imágenes

La “arcilla humana” se puede esculpir, reducir a una bola y volver a esculpir repetidamente por un compañero. Una vez que la arcilla humana conozca las formas que le ha dado el escultor, podrá reproducirlas (sin el escultor) para crear una secuencia teatral de imágenes.

Las imágenes subtituladas

Tanto los creadores como los observadores que no han intervenido en el proceso de creación de la imagen, pueden otorgarle títulos o leyendas escritas o habladas. Por ejemplo, ¿qué leyenda hubiera le hubiera asignado la tribu del Jefe Seattle a su estatua? Por el contrario, una leyenda puede ser el punto de partida de la creación de una imagen (unidad 6, actividad 14).

Imágenes con instrucciones

Se puede crear una imagen esculpiendo y moldeando físicamente a personas que están en silencio como si fuesen pedazos de arcilla humana, o bien dando instrucciones y direcciones a las personas sobre cómo posicionarse. Se puede hacer una estatua de un personaje dando instrucciones a la persona que hace de arcilla humana, por ejemplo: “Adopta una postura de orgullo y mira directamente al frente con la barbilla levantada”.

Las imágenes copiadas

En el arte dramático, se puede pedir a los niños que observen una imagen existente como un grabado, una fotografía, una escultura, un cuadro o un tapiz, y usen sus cuerpos para representar a alguien o algo en la imagen.

Por ejemplo, un alumno puede representar visualmente a un personaje del grabado del molino de algodón victoriano (unidad 3, actividad 4) o convertirse en la fusta de la mano del patrono (unidad 3, actividad 1).

Extender y elaborar la imagen

Cualquier imagen, ya sea real, creada o imaginaria, puede formar parte de una imagen más grande o detallada imaginaria. Por ejemplo, la tarea puede consistir en que los niños observen una foto, dibujo o grabado, y después creen una imagen fija de lo que no está a la vista, de lo que se encuentra pasados los márgenes de la imagen (unidad 3, actividad 7, pág. 187). Estas incorporaciones pueden cambiar el significado de la imagen inicial (unidad 4, actividad 1, pág. 192).

Generar imágenes fijas a través de las formas artísticas

Cuando los niños conocen imágenes existentes que están relacionadas con la pieza dramática, se les puede pedir que generen otras imágenes “perdidas”. Por ejemplo, una pieza dramática basada en un libro de ilustraciones puede hacer uso de las imágenes del libro para enriquecerla. Puede que durante la pieza dramática los niños creen escenas y tramas nuevas y adicionales. Después, se les puede pedir que formen las imágenes perdidas del libro, que ilustran las escenas adicionales. Las imágenes nuevas que creen los niños pueden fotografiarse e incluirse en el libro original.

Se puede pedir a los niños que produzcan o se conviertan en obras u objetos de arte. Por ejemplo, que se conviertan en la preciada fotografía que un personaje guarda en su cartera, en el cuadro que cuelga en la casa del personaje, en el tapiz (o cuadro) de un momento histórico famoso o en una estatua conmemorativa (unidad 6, actividad 12, pág. 209).

Una vez que los niños hayan visualizado, imaginado, generado, creado físicamente, observado y analizado las imágenes fijas en solitario y en grupo, podrán otorgarles 3D mediante diversos trabajos de arte y diseño, y adquirirán un mayor entendimiento de las diferentes maneras existentes de representar el arte y la cultura.

Las imágenes digitales/en acción y la fotografía/grabación

Es evidente que cualquier imagen fija o en acción puede ser fotografiada o grabada. Las cámaras de vídeo caseras (y por supuesto los móviles de

algunos niños) aportan una nueva dimensión a las clases de arte dramático, ya que se pueden grabar imágenes fijas o en acción, en clase, y utilizarse como recurso en clases posteriores. Por supuesto, la cámara también puede capturar un momento en movimiento y transformarlo en una imagen fija que puede usarse en la pieza dramática. Se pueden introducir fotos y grabaciones en las piezas dramáticas como parte del contexto de la ficción. Por ejemplo, la foto de una persona real que supuestamente ha sido denunciada como desaparecida o declarada amnésica puede servir de estímulo para una pieza dramática.

Captar imágenes a través del dibujo

A veces, se puede captar una o varias imágenes fijas de una pieza dramática mediante un dibujo o una serie de dibujos formando un *storyboard* o guión gráfico (hoja de actividad 10, pág. 236). Se pueden añadir leyendas y/o bocadillos de diálogo o pensamiento a la imagen. Esto fomenta el pensamiento reflexivo y la síntesis.

Presentar imágenes como un espectáculo

Cuando los niños forman y presentan sus imágenes fijas a los demás, deberán permanecer tan quietos como les sea posible. El profesor establece las normas y su insistencia en que cada persona y grupo permanezca completamente quieto (“tan quieto como en una foto”) aclarará las expectativas y fomentará la concentración, el control físico y la dedicación. También ayudará a que su trabajo sea más efectivo e interesante.

Cuando los niños muestran sus imágenes a los demás, es importante dejar claro el criterio de evaluación. Puede marcar la diferencia entre una presentación chapucera y desordenada de imágenes “casi fijas” en un ambiente de cháchara, y una presentación teatral fascinante que emocione a los alumnos, les resulte memorable y les enorgullezca.

Los profesores harían bien en seguir las mismas normas de presentación que establecieron para los alumnos. Una vez haya comenzado la presentación, el profesor también deberá actuar como si estuviese en el teatro. Todos los niños deberán mostrar respeto por la representación y tener una clara idea de la importancia que tiene formar parte de un público activo y atento. El ambiente teatral se romperá si el profesor va de grupo en grupo diciendo “Ya está bien. Dejen de hablar porque vamos a ver a otro

grupo. No, déjenlo ya. No pueden seguir preparándolo, su imagen debería estar terminada ya...”, etc. Esto no conduce a una presentación teatral fascinante. El profesor debería ayudar a crear tensión dramática y esperar a que los niños estén en silencio antes de dar comienzo a la representación (como si se tratase del momento de anticipación a la función en el teatro, justo antes de que suba el telón).

Unir imágenes fijas para formar secuencias supone todo un reto teatral. Los niños pueden desarrollar sus propios métodos para unir y presentar las imágenes a un público con el profesor como apoyo de trabajo. Las imágenes pueden unirse mediante la narración o mediante la titulación de cada imagen en voz alta. También pueden usarse carteles con texto para unir imágenes (como en el cine mudo) (unidad 5, actividad 8, pág. 201). El uso de una música ambiental adecuada también ayuda a cohesionar imágenes en una representación.

Las siguientes estrategias ofrecen una estructura clara para que los profesores apoyen a sus alumnos en la presentación de series colectivas de imágenes fijas:

El carrusel escénico

Cada grupo tiene una imagen preparada para presentar. Se determina un orden de actuación. El profesor explica que cada grupo comenzará con todos sus participantes sentados juntos en el suelo y quietos (como pedazos de arcilla). Cuando se da la señal (una palabra, sonido, música de fondo o una señal visual) cada grupo irá cobrando vida por turnos. El primer grupo construirá su imagen lentamente, cuando esté formada se congelará en silencio durante cinco segundos, después volverá a derretirse hasta llegar a la posición inicial. Una vez que el primer grupo haya llevado a cabo la secuencia de “crecer, congelar, derretir y volver a congelar”, el segundo grupo comenzará el mismo proceso. Todos los grupos deben permanecer quietos y en silencio mientras actúan los demás. La actuación comienza con el primer grupo y no concluye hasta que los participantes del último grupo se hayan derretido y vuelvan a estar quietos. Los niños deben entender que forman parte de una gran actuación y tendrán que imaginar que están en escena todo el tiempo, incluso cuando es el turno de otro grupo. Cuando están en escena y no están en el “foco” deberán permanecer quietos y en silencio para no distraer al público. Esta estrategia se puede explicar con rapidez de forma que cuando se vuelva a aplicar no haya que perder tiempo

explicando cómo funciona, y proporcionará una estructura conocida para una presentación de calidad.

Esta estrategia no solo funciona con imágenes fijas, también se puede emplear para unir escenas, actuaciones e improvisaciones de corta duración.

“Flashes” de imágenes

Cada grupo crea una serie de imágenes fijas (hasta tres normalmente, dependiendo de la edad de los niños) y nombra un director que dé instrucciones al público sobre cuándo deberá abrir o cerrar los ojos. El público empieza con los ojos cerrados. El grupo que está actuando forma su primera imagen fija con rapidez y el director dice al público “abran los ojos”. Tras unos pocos segundos, el director pide al público que vuelva a cerrar los ojos. Cuando todos los miembros del público hayan cerrado los ojos, el grupo que actúa formará la segunda imagen fija y el director volverá a pedirle al público que abra los ojos. El proceso se repite hasta que todas las imágenes hayan sido presentadas. La actividad termina con los ojos cerrados.

Esta actividad ayuda al público a centrarse solo en las imágenes y no en su preparación o en la transición de una a otra. Si las imágenes se muestran durante solo unos segundos, el efecto que se conseguirá será parecido al de las diapositivas de una película. Por ejemplo:

- Imagen 1: estira el brazo hacia el teléfono.
- Imagen 2: coge el teléfono.
- Imagen 3: cuelga el teléfono con la mano aún sobre el mismo.

El efecto se echará a perder si alguna de las personas que forman la imagen se mueve cuando el público tiene los ojos abiertos. Este será un buen incentivo para que los niños controlen sus movimientos y den instrucciones precisas.

Manto del experto

“El manto del experto es esencialmente una estrategia para todo el plan de estudios... Es un excepcional ejemplo de enseñanza realmente integrante”.

Cecily O'Neil para el prólogo de Dorothy HEATHCOTE y Gavin BOLTON (1995).

“Considero que el trabajo del manto del experto tiene una profundidad social (y a veces personal) porque los estudiantes saben que están adentrándose en una ficción; entienden el poder que ejercen en la ficción; deben despertar al ‘espectador’ que llevan dentro para percibir y disfrutar el mundo de acción y responsabilidad a medida que se desenvuelven en él; y aumenta su nivel de pericia mediante el empleo de una alucinante variedad de convenciones”.

Dorothy HEATHCOTE (1995).

“La estrategia del manto del experto es como una espiral, un camino continuo que siguen los estudiantes a través del conocimiento hacia el teatro y del teatro hacia el conocimiento en un plano cada vez más sofisticado a medida que desarrollan la responsabilidad de su propio aprendizaje”.

Gavin BOLTON (1995).

A través de esta estrategia usted podrá:

- Ser admitido en la comunidad del aprendizaje.
- Ofrecer responsabilidad compartida a los alumnos.
- Dotar a los alumnos de autoridad.
- Aumentar la importancia de las tareas de trabajo.
- Modelar el diálogo con diferentes objetivos y para diferentes públicos.
- Proporcionar modelos de lenguaje escrito con diferentes objetivos y para diferentes públicos.
- Ayudar a los alumnos a anticiparse y a comprender retos de la vida real.
- Hacer posible que los alumnos experimenten ofrecer un servicio a los demás.
- Validar el aprendizaje anterior y ayudar a aplicarlo a nuevos contextos.
- Proporcionar un contexto compartido para solucionar problemas mediante la toma de decisiones responsable.
- Proporcionar un aprendizaje basado en los retos con límites imaginarios.

Manto del experto es arte dramático aplicado a la educación. En los últimos años, ha resurgido y se ha vuelto a promocionar como “investigación dramática”. Es una estrategia de arte dramático muy conocida, que lleva siendo empleada desde los años sesenta y que se considera un enfoque filosófico al aprendizaje o al currículum (ver pág. 13).

Consiste en que el profesor (normalmente en el personaje de un cliente externo) adjudica a los niños el papel de expertos en una materia y les asigna una tarea considerablemente “real” y significativa, que requiere de sus habilidades y conocimientos de experto. Los niños llevarán a cabo un trabajo de investigación para completar responsablemente su tarea de “experto” para el cliente. Puede considerarse una estrategia ficticia en la que los alumnos aprenden, desarrollan y practican sus habilidades de investigación, su espíritu emprendedor y las habilidades de trabajo que en un futuro les dará una recompensa económica.

Los niños sienten placer al verse valorados y respetados por sus habilidades, conocimientos y experiencias. También les gusta que les concedan responsabilidades y confíen en ellos. Durante la actividad, su estatus se eleva ya que son tratados con respeto como si fueran adultos expertos.

Los niños necesitarán tener unos conocimientos previos sobre su “especialidad” antes de comenzar a ser científicos, doctores, botánicos, comisarios artísticos, arqueólogos, productores de cine, etc. Pero, evidentemente, sus conocimientos reales serán muy limitados. Obviamente, ningún niño es un experto genuino de ninguna materia y nadie espera que lo sea de verdad, ni que realice tareas que solo podría llevar a cabo un especialista adulto. No obstante, en una ficción apoyada por todos, los participantes se tratarán como si fuesen expertos y desarrollarán su especialidad en la materia dentro de sus límites de edad y capacidad. Como expertos imaginarios puede que, por ejemplo, representen momificar a un rey muerto, navegar bajo una tormenta violenta, cazar animales peligrosos, descubrir curas de enfermedades, resolver crímenes y misterios, revelar culturas del pasado, descubrir e interpretar encuentros arqueológicos... Puede que necesiten información o conocimientos básicos antes de comenzar, para poder representar y mantener su rol de experto en una materia, pero si todos aceptan que en la ficción son expertos podrán intervenir sin miedo a hacer el ridículo.

A medida que la pieza dramática (o “misión”) evoluciona, el rol de experto se

usa con un objetivo educativo. Puede que decidan llevar a cabo verdaderos interrogatorios e investigaciones en su campo de especialidad imaginario para sonar, actuar y sentirse más convincentes y auténticos, lo que les permitirá aprender durante y entre estas sesiones.

Un ejemplo del manto del experto

Puede que la clase esté estudiando (o haya estudiado) una época en la historia de su país, y haya adquirido conocimientos de comunidades que habitaban la zona en el pasado, como los romanos o los árabes. Quizá que hayan visitado un museo local y hayan visto algunas de sus herramientas o hayan investigado por Internet o a través de libros o películas. El profesor dará una información básica o tareas de investigación que sean relevantes a la actividad que se va a iniciar.

- Un agricultor local invita a un grupo de arqueólogos expertos para que estudie una serie de fotos (reales o imaginarias) de objetos que recientemente ha descubierto enterrados en su parcela. El agricultor (profesor interpretando un papel) no les lleva al lugar en el que fueron hallados y quiere que usen sus habilidades y conocimientos de experto. ¿Qué pueden ser estos objetos? ¿Se trata de un hallazgo importante? ¿Se ha descubierto algo parecido alguna vez por la zona? Los niños, como expertos, con poca o mucha decisión, aportarán información, ideas y opiniones basadas en lo que en realidad constituye un conocimiento muy limitado. Deberán hablar como expertos. El agricultor se mostrará muy interesado y agradecido por cualquier información o consejo que puedan darle. ¿Debería avisar a la prensa? ¿Aumentará el valor de su parcela? ¿Podrá beneficiarse de los hallazgos? ¿Le pagarán un permiso para poder excavar? Si encuentra algo de valor ¿le pertenecerá a él? No les va a llevar a la excavación; tendrán que fiarse de él.
- Los expertos pueden usar fotos reales o imaginarias como fuente primaria y pueden investigar otros hallazgos arqueológicos recientes por la zona, posiblemente usando Internet (o incluso visitando el museo local), sabiendo que volverán a hablar con el agricultor en una fecha próxima cuando hayan averiguado algo.
- El agricultor (profesor interpretando un papel) quiere vender su historia a la prensa local y los expertos seguramente se lo desaconsejarán.

Deberán persuadirle para que no lo haga mediante argumentos razonados. En el improbable caso de que decidan que el agricultor debería vender su historia, deberán aconsejarle sobre lo que puede y no puede contar (y a quién). No quieren que se presente una muchedumbre de curiosos en su parcela.

- El agricultor escribe a los arqueólogos diciendo que ha recibido una buena oferta económica de un promotor anónimo. Sinceramente, necesita el dinero y se inclina por vender. Los arqueólogos escriben juntos un borrador de respuesta formal. La respuesta y contenido de la carta dependerá de ellos pero lo más probable es que duden de la autenticidad de la oferta misteriosa. ¿Quién puede ser esta persona misteriosa? ¿Es posible que el agricultor no haya recibido oferta alguna? ¿Hay alguien que conozca el verdadero valor de los hallazgos y su importancia y quiera comprar el yacimiento? ¿Está el agricultor intentando timarlos para que hagan una oferta por su parcela?
- Los arqueólogos se reunirán. Puede que ya hayan descubierto que los hallazgos son muy importantes y que es probable que se encuentren más restos arqueológicos en el yacimiento. Puede que el profesor se haya unido a ellos como un arqueólogo más para ofrecerles más información, si es necesario. Convencen al agricultor para que les lleve al yacimiento y comiencen una excavación imaginaria. Habrán investigado o les habrán dicho de antemano cómo se lleva a cabo una excavación arqueológica: dividiendo el área en cuadrados, se usan palas grandes primero y más pequeñas después y por último se quita la tierra con un pincel, etiquetando cada objeto, midiéndolo y anotando dónde fue hallado exactamente...
- Los expertos deberán razonar con el agricultor y persuadirle para que no se apresure en vender su parcela al comprador anónimo (que exige una venta rápida).
- Una vez que la excavación haya concluido, los restos son llevados al museo donde los expertos intentarán juntar la información que tienen. ¿Qué nos dicen estos restos sobre las personas que antiguamente vivían en esta zona? En este momento se podrían sacar fotos de los nuevos hallazgos.
- El conservador del museo (profesor representando un papel) quiere exhibir los hallazgos de manera que el público que visite el museo se haga una idea de cómo era la vida en esa zona antiguamente. Utilizando las fotos como si fuesen los objetos de verdad, los niños

como expertos decidirán cómo exponerlos y deberán escribir un párrafo con una explicación breve sobre cada objeto. Puede que también tengan que recopilar un catálogo de la exposición, con notas de prensa imaginarias, o preparar entrevistas para la televisión o radio y un comunicado de prensa. También podrían preparar una visita guiada por la exposición por la que tengan que llevar a sus compañeros.

La silla vacía

A través de esta estrategia usted podrá:

- Ayudar a los participantes a interesarse por descubrir y entender los pensamientos, intenciones y acciones de un personaje concreto en un punto específico de la pieza dramática.
- Proporcionar un foco compartido, visual y auditivo a los participantes.
- Ayudar a profundizar en un personaje y a desarrollar su personalidad.
- Ofrecer una gama de oportunidades y propósitos contextuales para practicar las técnicas de entrevista e interrogatorio.

La silla vacía es una estrategia dramática muy popular que conocen muchos profesores. Básicamente, es una oportunidad para hablar con un personaje durante un rato y hacerle preguntas. Normalmente, el personaje se sienta en una silla concreta que representa la “silla vacía”. No obstante, no es necesario usar una silla y es posible congelar una acción y pedirle al personaje que salga de la escena para ser interrogado. Quienes preguntan lo hacen como ellos mismos y no como un personaje. El interrogado sí que responde desde su personaje.

¿Cómo inicio, mantengo y desarrollo esta estrategia?

- Lo primero que debe hacer es averiguar lo que los niños saben de la silla vacía. Puede que ya hayan experimentado esta estrategia de algún modo y tengan ideas preconcebidas sobre lo que implica.
- A continuación, pregunte a los niños si hay algún personaje en la pieza dramática al que les gustaría conocer más a fondo. Es una manera de averiguar qué personajes les interesan y de que expliquen por qué. Podría limitar el número de personajes que van a ser interrogados y seleccionar a aquellos que han sugerido los alumnos.
- También podría ofrecer la oportunidad de inventar y hablar con personajes imaginarios cercanos al que les genera curiosidad. Por ejemplo, si queremos averiguar información sobre un personaje,

podríamos invitar e interrogar a un amigo o pariente del personaje. En un molino de algodón victoriano (unidad 3, pág. 183), por ejemplo, en vez de interrogar a la víctima del accidente, podríamos hablar con su madre o con el doctor que le trató (ninguno de los cuales estaba presente cuando se produjo el accidente) o con un personaje que estaba allí.

- Los niños podrían interrogar a un objeto parlante, como un cuento que nunca se acaba de leer porque el Sr. Érase una vez (unidad 1, pág. 168) siempre interrumpe en la primera página.
- Coloque la silla en un lugar que se vea bien y explique a los niños que cuando se sienten en la silla se convertirán en el personaje que va a ser interrogado y que una vez se hayan levantado de la silla, dejarán de ser ese personaje. Asegúrese de que lo han entendido, y practique con ellos, si es necesario.
- Una forma clara de señalar visualmente quién va a convertirse en el personaje interrogado es que éste sujete un objeto concreto (como si “señalizara” el personaje). Por ejemplo, el Sr. Érase una vez podría sujetar las llaves de su camioneta o llevar puesto un sombrero. El Jefe Seattle (unidad 6, pág. 205) podría sujetar una pluma y el propietario del molino (unidad 3, pág. 183) podría sujetar un látigo de caballo.
- El personaje podría llevar una tarjeta de identificación o cartel con su nombre si varios personajes van a ser interrogados o quiere señalar visualmente quién va a hablar para que los niños más pequeños lo entiendan (o quiera reforzar la lectura de los nombres de los personajes). También podría colgar el nombre de la silla.
- Antes de comenzar el interrogatorio, los niños deberán considerar qué preguntas van a hacer al personaje. De este modo, tendrán la oportunidad de formular y considerar preguntas de antemano, con un tiempo de preparación y reflexión antes de perfeccionar e incluso ensayar sus preguntas. Evita que se produzca un silencio vergonzoso o, a la inversa, una tormenta de preguntas superficiales. Estas preguntas podrán ser recordadas o grabadas (ver actividad 6, pág. 205).
- Ponga límites al número de preguntas que cada niño puede hacer. Puede que el interrogado solo vaya a contestar a una pregunta por persona o grupo. Con asesoramiento, esto mejorará la calidad de las preguntas.
- También puede poner un tiempo límite para el interrogatorio.

Normalmente es mejor que los interrogadores mantengan su curiosidad y se queden con ganas de saber más que alargar el interrogatorio demasiado y perder el interés y la atención de los niños. ¡Es muy efectivo dejarles con una respuesta que evoque suspense!

- El profesor puede invitar a varios niños a sentarse en la silla y ser interrogados como si todos fuesen el mismo personaje. De este modo, más de un niño tendrá la oportunidad de hablar y responder en nombre del personaje. Está vinculado a la noción del personaje colectivo o voz única y requiere una gran escucha activa para garantizar la coherencia.

Mural del personaje

A través de esta estrategia podrá:

- Fomentar la reflexión colectiva y crítica sobre un personaje de la pieza dramática en uno o varios momentos concretos de la ficción.
- Proporcionar un método visual de anotar los pensamientos, sentimientos, características, etc., de un personaje en un momento determinado.
- Dar la oportunidad para considerar el desarrollo de un personaje analizando una serie de roles en la pared sobre el mismo personaje en distintos puntos de la ficción.
- Establecer una crónica que se pueda consultar y modificar a medida que avanza la ficción y sabemos más de un personaje.
- Servir de guía o apoyo en la discusión grupal o colectiva sobre los personajes y sus características.

¿Qué es el mural del personaje?

Es una manera simple y visual de recopilar, juntar y anotar lo que los participantes piensan o sienten sobre un personaje en la ficción. El profesor dibuja el contorno de la cabeza o el cuerpo del personaje y lo cuelga en la pared, o lo expone en la pizarra (o en el suelo). El contorno puede ser tan sencillo como la figura de un hombre de palos o tan elaborado como una representación detallada del contorno del personaje (hoja de actividad 8a, pág. 231). Este contorno representa al personaje, llevará su nombre, y puede haber varios juntos.

¿Qué hago con el mural del personaje?

- Fuera, a lo largo y dentro del contorno hay espacios en los que los niños pueden hacer anotaciones importantes sobre el personaje. En el caso de que sea necesario, el profesor podrá actuar de guionista y anotar lo que los niños consideren relevante sobre el personaje en un momento determinado, para después ser expuesto. La ayuda del

profesor es especialmente útil cuando se trabaja con niños que tienen muchas ideas pero se ven ralentizados por la falta de práctica a la hora de escribir.

- Los alumnos más mayores podrán escribir sus propias anotaciones en los espacios del contorno o en notas adhesivas alrededor del contorno. Tendrán que poder justificar y explicar su aportación. Por ejemplo, “He escrito que el Sr. Érase una vez es egoísta. Creo que lo es porque no hace más que interrumpir y estropear la lectura de cuentos”, (unidad 1, actividad 18, pág. 173).
- Los post-it o notas adhesivas son herramientas muy flexibles para esta actividad. Pueden recoger comentarios e información individual o grupal sobre un personaje. Si a medida que la pieza dramática avanza los niños cambian de opinión sobre un personaje, podrán reconsiderar y, si es necesario, quitar o dejar al margen los comentarios que ya no sirven. Por ejemplo, “Creo que el Sr. Érase una vez no es egoísta. Lo sé porque al escuchar sus pensamientos (en el chequeo de pensamientos) he averiguado que solo quería ayudar”.
- El profesor podrá dar lugar a múltiples respuestas sobre un personaje, haciendo preguntas como: “¿Qué tienen que decir sobre este personaje?”
- Otra alternativa es que el profesor enfoque las ideas de los niños en marcos de reflexión para cada mural del personaje. Por ejemplo, podría haber columnas alrededor del cuerpo encabezadas por “lo que sabemos”, “lo que creemos que sabemos” y “lo que queremos saber” sobre el personaje (hoja de actividad 8b, pág. 232). Los niños podrán anotar sus respuestas en la columna más adecuada. Otros marcos pueden ser: “características positivas”, “características negativas” y “características interesantes” (hoja de actividad 8c, pág. 233), que están relacionadas con la manera de clasificar pensamientos de Edward DE BONO. Otro marco podría tener tres subtítulos: “pensamientos”, “sentimientos” y “acciones” (hoja de actividad 8d, pág. 234).
- También se puede dibujar un gran contorno del personaje y colocar las etiquetas en función de la parte del cuerpo a la que están asociadas. Por ejemplo, “El Sr. Érase una vez es infeliz” podría estar situada cerca de su corazón. “Interrumpe a los demás” podría estar situada cerca de su boca. “Tiene un gran oído” podría estar situada cerca de sus orejas, etc.

- Esta estrategia suele emplearse como actividad de clase entera o por grupos, pero una libreta recopilatoria individual de diversos murales de los personajes puede ayudar al alumno a estudiar un personaje en diferentes puntos de la pieza dramática. Si el alumno hace anotaciones frecuentes, durante varias clases, en distintos momentos de la ficción, tendrá un estudio sobre el desarrollo del personaje y sobre los cambios en sus propias percepciones sobre el mismo. Esta actividad puede realizarse individualmente, en pareja o en grupo.

Dar vida al mural del personaje mediante el posicionamiento significativo (la proxemia)

Se puede crear una versión en vivo del mural si una persona finge ser el personaje estudiado y se sitúa en un espacio central. Por turnos, los demás niños se van colocando cerca del personaje (como si representasen etiquetas), indicando su respuesta a ese personaje con la postura y la posición que adoptan entorno a él. Por ejemplo, puede que un niño se coloque cerca del Sr. Érase una vez y diga, “Me he situado cerca del personaje porque está triste y siento compasión por él.” Puede que otro niño le de la espalda al Sr. Érase una vez y diga, “Creo que es un estorbo y debería ser ignorado”.

Callejón de la conciencia

A través de esta estrategia usted podrá:

- Congelar un momento clave en el que un personaje va a tomar una decisión importante.
- Ayudar a los niños a considerar y dar voz a opiniones y puntos de vista alternativos.
- Ofrecer el marco para una discusión equilibrada.
- Hacer públicos los pros y contras de una acción y sus posibles efectos.
- Dar la oportunidad de practicar el discurso persuasivo.
- Ayudar a la clase a “meterse en la cabeza” de un personaje destacado en un momento importante y empatizar con él.
- Facilitar y dar comienzo al proceso de toma de decisiones.
- Ayudar a los niños a sentir que influyen en las decisiones de sus personajes y, por lo tanto, en la dirección de la pieza dramática.

¿Qué es el callejón de la conciencia?

Es una estrategia también llamada el callejón de las decisiones o “túnel de pensamientos”. En el momento en que un personaje va a tomar una decisión importante en la pieza dramática, esta estrategia sirve para congelar el momento e invitar a toda la clase a opinar sobre lo que va a hacer el personaje. Básicamente, los alumnos se convierten en las voces de la mente del personaje, como si su conciencia le estuviera hablando en voz alta.

¿Cómo pongo en práctica esta estrategia?

Normalmente, los niños se colocan de pie en dos filas, como a un metro de distancia, mirándose los unos a los otros.

Asegúrese de que los niños entienden la decisión que se plantea el personaje y de dejar claro lo que deben hacer y cuándo. Por ejemplo:

“El Sr. Érase una vez está decidiendo si debe o no cambiar de nombre. Le está costando mucho decidirse. Está escuchando voces en su cabeza y dentro de un

momento tendréis la oportunidad de ser esas voces. A continuación, el Sr. Érase una vez (probablemente el profesor interpretando un papel) caminará entre las dos filas y se irá acercando a cada persona. Si se acerca a usted y está en la fila de la izquierda, deberá decirle en voz alta por qué debe cambiar de nombre. Asegúrense de darle un buen motivo. Si se acerca a usted y está en la fila de la derecha, deberá decirle en voz alta por qué no debe cambiar de nombre”, (unidad 1, actividad 16, pág. 173).

- Puede añadir que no es obligatorio hacer una aportación sino que cada niño tiene el derecho de “pasar” dando unas palmadas cuando llegue su turno. Al oír las palmadas, el personaje buscará a otra persona a la que acercarse.
- Puede indicar a los niños qué punto de vista han de defender, es decir, qué línea de comportamiento justificarán.
- También puede dejar que cada niño elija el punto de vista que quiera defender y se coloque en la fila adecuada.
- Puede pedirles que se coloquen en la fila que defiende el punto de vista contrario al suyo para defender esa postura. Les resultará más difícil argumentar a favor de una postura que no comparten personalmente.
- Si un niño quiere participar, pero no sabe qué decir, podrá repetir algo que ya se ha dicho.

Las dos filas pueden representar algún elemento de la escena. Por ejemplo, las filas pueden convertirse en las paredes de la celda de la cárcel en la que se encuentra el personaje (unidad 1, pág. 168) o podrían representar las orillas de un río por el que el personaje está remando (unidad 6, pág. 205). También se pueden extender las filas para que cada persona tenga más de una oportunidad de persuadir al personaje. Para ello, el niño que acaba de hablar dejaría su sitio para colocarse en el extremo opuesto de la fila. El personaje continuará avanzando a medida que los demás van alargando las filas. También podrá avanzar y retroceder entre las filas para que los demás tengan más de una oportunidad de intervenir sin tener que moverse.

El profesor (que suele representar al personaje) puede motivar a sus alumnos diciendo, “Aún no me he decidido. Aún no sé lo que voy a hacer. Depende de lo que me digáis. La fila que mejores argumentos me dé será a la que haga caso. Cuando me haya decidido, lo sabrán porque me uniré a la fila que más me convenza”.

¿Qué me dirán?

Los alumnos producirán y comunicarán un discurso persuasivo, un razonamiento lógico y una serie de justificaciones para actuar de un modo concreto. También puede surgir una discusión abierta de causa-efecto, por ejemplo: “Debería cambiar de nombre porque así no tendrá por qué interrumpir las historias de los demás y molestarles.” O, por el contrario: “No debe cambiar de nombre, porque seguirá pensando que se llama Sr. Érase una vez, por mucho que los demás le llamen de otro modo”. Esta estrategia puede usarse en otras asignaturas cuando el profesor quiere que los alumnos tomen una decisión colectiva, exponiendo en voz alta los pros y los contras de una determinada acción.

Las ideas y razones encontradas que surjan podrán desarrollarse:

Por escrito

Los pros y los contras pueden anotarse fácilmente en dos columnas. Se puede involucrar a toda la clase si cada alumno escribe sus argumentos en notas adhesivas y se exponen en un lugar central. Las columnas de argumentos que surjan de esta actividad podrán usarse en una redacción persuasiva para apoyar un punto de vista o para producir un texto crítico en el que se incluyan razonamientos equitativos para ambas posturas.

Oralmente

La anotación de argumentos puede servir al personaje para explicar en voz alta por qué se ha decantado por un punto de vista (en una especie de soliloquio), vocalizando las ideas a favor o en contra de una acción determinada. El profesor puede ejemplificar esto, usando las notas adhesivas con las aportaciones de los alumnos.

La anotación de argumentos también puede llevarse a cabo en grupos pequeños de manera individual o usando la hoja de actividades 5a, pág. 225.

Imagen en movimiento

Con alumnos más mayores, los pensamientos encontrados pueden usarse como base de una pieza de movimiento abstracto. Si estos pensamientos formasen parte de un sueño ¿cómo se representarían? ¿Cómo se verían en

el caso de ser representados con una imagen fija? ¿Y con una imagen en movimiento? ¿Cómo podrían representarse en una imagen fija o en movimiento con sonido... o palabras?

Chequeo de pensamientos

A través de esta estrategia usted podrá:

- Ayudar a los niños a congelar un momento y profundizar en los pensamientos y reacciones del personaje que están interpretando.
- Fomentar y modelar la escucha activa de los pensamientos de los demás.
- Dar a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre cualquier disparidad entre los pensamientos internos de su personaje y lo que dice y hace en público en un momento dado.
- Dar a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre cualquier disparidad entre los pensamientos internos de otros personajes y lo que dicen y hacen en público en un momento dado.

¿Qué es le chequeo de pensamientos y cómo funciona?

Es una actividad que proponen muchos profesores. Básicamente, consiste en que el profesor congela la acción de una pieza dramática y toca el hombro de los niños que deberán decir, en voz alta, lo que piensa su personaje en ese preciso instante. Normalmente, los niños expresarán los pensamientos de sus personajes en una o dos frases, de forma que el profesor pueda pasar de un niño a otro con bastante agilidad, obteniendo, en poco tiempo, una gran variedad de pensamientos interpretados en voz alta. En los últimos años, los profesores han dejado de tocar el hombro del alumno y simplemente se colocan cerca de él para que sepa que le toca expresar los pensamientos de su personaje en voz alta.

Ejemplos del chequeo de pensamientos

- Esta actividad suele estar ligada a la imagen fija o congelada. Se puede congelar la acción para escuchar los pensamientos de los personajes o bien, crear una imagen fija y después escuchar los pensamientos de los personajes. Aunque es menos frecuente, también

pueden expresar sus pensamientos durante una imagen en movimiento, como si se tratara de un soliloquio.

- A veces, se forma una imagen fija y el personaje cuenta sus pensamientos para después volver a dar vida a la escena y ver la siguiente declaración del personaje (o viceversa). Esto puede revelar que el personaje está pensando una cosa pero diciendo otra, lo cual puede analizarse más detenidamente.
- También se puede representar una escena en silencio o presentar una imagen fija a un público y pedir a algunos de sus miembros que conecten con un personaje y sean ellos los que den voz a sus pensamientos. Se trata de una extensión del chequeo de pensamientos que implica un nivel considerable de atención y empatía para averiguar los pensamientos de otros personajes y por ello, está relacionado con la estrategia del callejón de la conciencia.
- En esta estrategia pueden participar todos, expresando, por turnos, lo que está pensando un personaje en un momento concreto (ver la voz colectiva, pág. 155).

Escuchas

A través de esta estrategia usted podrá:

- Ofrecer la oportunidad de que todos escuchen las escenas de los demás que contribuirán a la pieza dramática colectiva.
- Conceder a alumnos y grupos la posesión de algunas partes de la pieza dramática.
- Ayudar a que los alumnos y grupos consideren cómo sus aportaciones y escenas encajan en el conjunto global y las relacionen con otras escenas de la ficción emergente.
- Dar a los personajes la oportunidad de cambiar del discurso público a un procedimiento privado.

¿Qué son las escuchas en el contexto del arte dramático?

Esta estrategia nos permite establecer y escuchar conversaciones que se supone que están ocurriendo simultáneamente en lugares diferentes o conversaciones que han tenido lugar en momentos distintos de la pieza. En el arte dramático se pueden escuchar conversaciones que en la realidad no alcanzaríamos a oír. También podemos escuchar conversaciones que tendrán lugar en el futuro. Los que están siendo escuchados tienen la oportunidad de contribuir a la pieza global. Un ejemplo sería escuchar una llamada telefónica y averiguar lo que está pasando en un espacio cerrado (unidad 1, actividad 10, pág. 171). Las escuchas nos permiten oír los pensamientos, sentimientos, e incluso secretos que un personaje le está contando a un amigo o pariente, que no revelaría en otros momentos de la ficción.

¿Cómo pongo en práctica esta estrategia?

El profesor puede decir a sus alumnos que trabajarán una escena por grupos, simultáneamente, y que cuando se acerque a un grupo, éste cobrará vida y los demás escucharán lo que está ocurriendo. Los grupos no deberán interactuar con el profesor. Cuando el profesor se aleje del grupo, la escena

deberá congelarse, la conversación deberá concluir y el profesor se acercará a otro grupo que cobrará vida. Cada grupo deberá esperar su turno sin moverse y en silencio, para asegurarse de que están escuchando las conversaciones de los demás. De este modo, la acción parecerá una secuencia de escenas en una obra.

- Dentro de la ficción, podría haber motivos “reales” por los que un personaje quiera escuchar a escondidas lo que dicen otros. Por ejemplo, el Sr. Érase una vez (que tiene un oído excepcional) puede oír lo que la gente dice sobre él en sus casas. El profesor interpretando el papel del Sr. Érase una vez podría moverse por los grupos en acción escuchando lo que dice cada uno.
- Cuando se trabaja con niños pequeños, resulta útil establecer una señal para que sepan cuándo están siendo escuchados. Por ejemplo, el profesor puede fingir subir o bajar el volumen de un grupo, usando una palanca enorme de volumen imaginaria o con acciones exageradas asociadas con escuchar, como hacerlo a través de un vaso.
- Con alumnos más mayores, el profesor no tendrá que señalar o moverse físicamente por los grupos. Simplemente les dirá que harán un ejercicio de escuchas y si están familiarizados con la estrategia sabrán dar comienzo y fin a sus escenas y permanecer quietos mientras los demás grupos actúan.
- La hoja de actividades 2a (pág. 221) sirve para anotar cualquier información importante que se escucha de los otros grupos.

Rumores

A través de esta estrategia usted podrá:

- Subir el nivel de interacción en clase con rapidez.
- Generar mucha información y material potencial para una trama en poco tiempo.
- Elevar el nivel de energía de la clase.
- Fomentar la escucha entre los niños y animarles a adornar y construir sobre las ideas de los demás.
- Animar a los alumnos a reflexionar sobre la naturaleza, el sentido y la poca fiabilidad de los rumores.

Al igual que las escuchas, esta estrategia da lugar a la intimidad y la conspiración. Permite que se genere mucha información entre la que se pueden sacar ideas para el progreso de la pieza dramática. Se trata de una actividad divertida en la que los niños tienen que mezclarse y acercarse a los demás para susurrar mensajes, lo cual rompe las barreras entre ellos y ayuda al grupo a fusionarse.

¿Cómo pongo en práctica esta estrategia?

- Normalmente, los participantes tendrán un límite de espacio y tiempo en el que hacer correr y escuchar rumores. Tendrán que crear rumores sobre un personaje o acontecimiento en la ficción y enterarse de los demás. Para ello, deberán moverse con rapidez como si estuviesen chismorreando. Durante el proceso, podrán modificar, añadir información o cambiar completamente su rumor.
- Después, el profesor dará comienzo a una discusión de clase en la que se expongan abiertamente algunos de los rumores esparcidos. Se debatirá qué rumores podrían ser ciertos y cuáles son inverosímiles.
- El profesor puede unirse al chismorreando añadiendo información o dirigiendo la actividad a través de nuevos rumores. Por ejemplo, cuando se habla de la llegada de un extraño (el Sr. Érase una vez), el profesor podría decir “¿Se han fijado en el audífono que lleva puesto?”

El profesor sabe que este personaje lleva puesto un audífono porque lo dice el cuento, pero los niños aún no lo sabían. El profesor aprovecha un “rumor” para extender una información auténtica en la ficción (unidad 1, actividad 8, pág. 170).

- También se puede crear una línea de probabilidad imaginaria en la que los niños tendrán que posicionar sus rumores. Un extremo de la línea es “verdadero” y el otro extremo de la línea es “falso”. Los niños deberán decidir qué probabilidad tiene su rumor de ser cierto y, en función de eso, colocarse a la altura de la línea que consideren adecuada. Después tendrán que justificar su decisión ante sus vecinos o todos sus compañeros.
- Esta actividad ayudará a los niños a ponerse en el lugar de las víctimas de rumores. Se puede hacer con el profesor interpretando un papel o a través de la voz colectiva (en la pág. siguiente). La hoja de actividades 2a (pág. 221) podrá servir para anotar los rumores que se oyen.

Rol colectivo o voz colectiva

A través de esta estrategia usted podrá:

- Motivar la escucha activa para asegurar la continuidad de un personaje.
- Ofrecer la posibilidad de que varias personas respondan por un solo personaje clave.
- Actuar de copartícipe en un personaje.
- Modelar un personaje y su registro a la hora de hablar.
- Garantizar que todo el mundo esté implicado en la misma ficción compartida.

Asignar papeles protagonistas a algunos niños puede resultar que tengan que trabajar en exceso o gocen de demasiada atención respecto a los demás. También puede provocar desmotivación en los que tengan un papel secundario. Un papel protagonista no tiene por qué ser interpretado por una única persona. La estrategia del rol colectivo o voz colectiva puede aplicarse para que más de una persona pueda responder por un solo personaje. Esto no significa que el grupo hable simultáneamente, sino que cada persona irá turnándose para hablar por el personaje de forma continua. Un niño comenzará a hablar, inmediatamente seguido por otro, de forma que todos mantengan un discurso coherente con el personaje.

¿Cómo pongo en práctica esta estrategia?

- La estrategia puede llevarse a cabo sentando a los niños en un círculo asignando turnos para hablar por el personaje, con la posibilidad de dar una palmada o pasar si no desean hacer una aportación.
- Cuando más de una persona responde por un personaje, puede que decidan posicionarse cerca los unos de los otros, o hasta interconectarse. La unidad física puede favorecer una sensación de unidad psicológica entre los participantes.
- El profesor puede introducir la regla de que cualquiera puede hablar en nombre del personaje sin organizar turnos. Esto requiere que el grupo

esté alerta durante las intervenciones para que no haya una persona que domine al resto y no hablen varios a la vez.

- Se puede utilizar un objeto que pertenezca al personaje o esté relacionado con él como “objeto para hablar” de modo que la persona que tenga el objeto será la que hable por el personaje. Por ejemplo, se podría pasar una pluma entre los participantes y, el que la tenga, en un momento dado deberá hablar como si fuese el Jefe Indio (unidad 6, pág. 205).
- Otra opción es dividir la clase en dos grupos y dos roles colectivos, y establecer un diálogo entre ambos, de manera que cada grupo responda por un personaje. Es una forma de involucrar activamente a toda la clase en un diálogo. Por ejemplo, la clase podría interrogar a alguien que haga acoso escolar (unidad 4, actividad 14, pág. 195).
- También se puede dividir la clase en dos grupos que representen la voz y los pensamientos de un personaje. Un grupo enunciaría los pensamientos del personaje en voz alta (chequeo de pensamientos colectivo) y el otro sus declaraciones. Los pensamientos y declaraciones pueden escucharse por separado o combinarse. Es una actividad de gran dificultad pero da la oportunidad de que se practique una interacción colectiva consciente y subconsciente.

La improvisación

A través de esta estrategia usted podrá:

- Dar a los alumnos la oportunidad de dejar fluir sus escenas durante un rato.
- Centrar la atención de los alumnos en una situación o acontecimiento.
- Transmitir a los alumnos la sensación de que el contenido de la pieza dramática les pertenece.
- Tener la oportunidad de observar y evaluar una serie de competencias. Por ejemplo, la capacidad de los alumnos para hablar y escuchar, mantener un rol convincente en cooperación con los demás y mantener una ficción verbalmente.
- Explorar nuevas áreas de la pieza dramática o profundizar en las áreas existentes desde distintos puntos de vista.
- Hacer avanzar la trama o indagar en aspectos de la pieza dramática que ya se conocen.
- Explorar los múltiples resultados y efectos posibles de una acción o acontecimiento en la pieza dramática.
- Proporcionar una base inicial que se pueda trabajar y elaborar para crear guiones y obras.

La improvisación es, probablemente, la forma de arte dramático educativo que más se acerca al juego dramático. Es divertida y constituye la base del arte dramático. Implica a los niños en una creación espontánea de escenas, generando diálogos y acciones que no han sido ensayados a medida que se desarrolla la ficción en directo. Puede practicarse individualmente, en parejas, en grupos o con toda la clase.

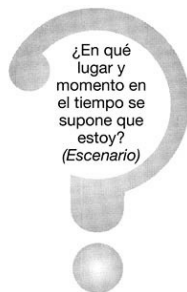
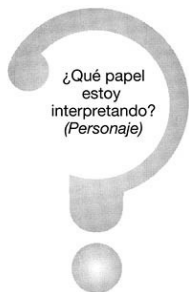
Para algunos profesores, la improvisación es la técnica interpretativa más temida del arte dramático. Normalmente, se debe a una mala experiencia en la que no se establecieron pautas y objetivos claros, permitiendo que se convirtiese en un juego dramático sin dirección, compromiso o profundidad. Una improvisación mal gestionada puede convertirse en una excusa para desmadrarse en vez de para jugar dramáticamente con un sentido. Una improvisación bien dirigida puede ser dinámica, interesante y creativa.

La improvisación es más efectiva y productiva cuando a los niños les importa

lo que ocurre en la ficción y sienten que su personaje es decisivo en la escena que se está improvisando. Resulta muy interesante porque los niños saben que nadie conoce cómo va a terminar la escena, ya que surgirá espontáneamente.

¿Cómo pongo en práctica esta estrategia?

Para improvisar, los niños deben saber tres cosas (al igual que para jugar bien dramáticamente).



Cuando los niños sepan la respuesta a estas tres preguntas, entonces estarán preparados para improvisar con los demás en la misma ficción imaginaria.

- Asegúrese de que queda claro cuándo comienza la improvisación y, con niños pequeños, cuándo acaba, y que no se prolongue demasiado. Acuerden una señal de inicio y fin, como decir “¡ya!” o un hacer un sonido (como el de unas campanillas) o un gesto (como levantar un brazo), que signifique “Por favor, finalicen la escena y présteme atención para que podamos continuar”.
- Con alumnos más mayores se puede jugar con la improvisación. Pueden ser ellos los que decidan cuándo dejar de improvisar o, al contrario, puede retarles a que continúen actuando como su personaje pasado el punto en el que les gustaría concluir la improvisación. Después podrían discutir sobre si fue productivo prolongar la improvisación. ¿Dio lugar a ideas y aportaciones más profundas o a un deterioro de la escena y una pérdida de interés? ¿Cómo prefieren hacerlo y por qué?
- Una misma escena se puede improvisar de varias maneras y con finales diferentes. ¿Qué pasaría si uno de los personajes no hablara durante un rato si se vuelve a pasar la escena? ¿Qué ocurriría si volvemos a pasar la escena pero decidimos que un personaje actúe

de manera distinta, de forma que se revele más/menos sobre él? ¿Qué pasaría si incluyéramos a otro personaje en la escena? ¿Qué pasaría si volviésemos a pasar la misma escena con los mismos personajes pero con una información diferente?

- Improvisar delante de un público compuesto por compañeros de clase puede suponer una dificultad añadida y puede cambiar la experiencia de los participantes. Puede aumentar el nivel de esfuerzo o de ansiedad, obstaculizando el proceso. Un buen acuerdo sería representar la reproducción de escenas que han sido improvisadas. Para ello, se puede o no conceder un tiempo de ensayo. De esta forma las escenas improvisadas se convierten en pequeñas creaciones y representaciones.

Creación de piezas dramáticas en grupos pequeños

A través de esta estrategia usted podrá:

- Ofrecer a los niños la oportunidad de crear escenas que contribuyan a la pieza dramática colectiva, con poder de decisión sobre la acción.
- Limpiar y pulir escenas que han sido creadas originalmente a través de la improvisación.
- Ofrecer a los alumnos un mayor nivel de aportación en la creación grupal que el que ofrece una creación de clase entera.
- Ofrecer a los alumnos la oportunidad de dirigir a los compañeros con un público en mente.
- Dar una razón contextual para escribir un guión.

A los niños pequeños les gusta crear obras que, con unas pocas escenas, cuentan una historia. En clase de arte dramático, el profesor puede pedir a grupos de niños que creen escenas cortas para representar ante los demás grupos. Esta estrategia puede aplicarse como una actividad independiente o como parte de la creación de una obra de toda la clase. Preparar escenas en base a un personaje, tema o momento de la ficción general puede iluminar y enriquecer la ficción general (unidad 4, actividad 15, pág. 195). Es importante que el profesor establezca los parámetros para garantizar que las escenas encajen en la obra general y la enriquezcan, y no sean tan dispares que se pierda la unidad dramática.

¿Cómo pongo en práctica esta estrategia?

Guíe a los niños hacia escenas que no duren demasiado, sean claras y no resulten muy tortuosas, para mantener la atención del público al que van dirigidas. Estos problemas tienden a ocurrir entre participantes con poca experiencia. A medida que se familiarizan con la creación de escenas y obras, se darán cuenta de que se puede transmitir mucho con una simple palabra o imagen.

- Fije límites de tiempo para la preparación y duración de la pieza. Por ejemplo, limite el número de escenas. Deje claro cuál es el foco y la intención de la pieza. Por ejemplo, “En sus piezas dramáticas quiero que se desvele algo importante que sucedió en la vida de estas personas. Sus piezas estarán compuestas por 3 escenas cortas solamente, y no deberán durar más de 5 minutos. Deberán ensayar la obra al menos una vez”.
- En vista de que las piezas están dirigidas a un público, los niños deberán tenerlo en cuenta desde el principio. “¿Qué es lo primero y último que el público verá y oirá? Piensen dónde querrán situar al público durante la representación. ¿Cómo se vería la obra desde distintos ángulos?”
- La formación de los grupos es importante. Puede que sea el profesor el que forme los grupos, puede que deje que los alumnos elijan con quién quieren trabajar o puede formar los grupos de manera aleatoria. Se aconseja ir cambiando los grupos para evitar que los niños siempre trabajen con los mismos compañeros.

Teatro fórum

A través de esta estrategia usted podrá:

- Desarrollar un diálogo interactivo y estimular el debate entre el público y los actores como espectador-actor.
- Conferir al público el poder de actuar para fortalecer a personajes oprimidos en una escena u obra pequeña.
- Ofrecer una estructura y foco para un análisis crítico y reflexivo a nivel individual y colectivo.
- Posibilitar que el público observe, analice e influya algunas de las acciones y respuestas de los actores en la representación y reproducción de escenas, y que se consideren finales alternativos.
- Establecer vínculos de causa y efecto.
- Otorgar a los alumnos capacidades transferibles y la confianza para que puedan resolver problemas y reafirmarse de varias maneras, con el fin de modificar situaciones opresivas.
- Ayudar a los niños a conocer y entender sus puntos fuertes y débiles y los de sus antagonistas.

El teatro fórum es uno de los tipos de teatro interactivo de Augusto BOAL (al igual que el teatro de las imágenes). Rompe con la idea del público pasivo y receptor, y fomenta la interacción, el diálogo y el intercambio entre los actores y el público, centrándose en abordar y resolver los problemas que afectan a los personajes juntos. Se trata de una actividad de resolución de problemas en equipo, muy estructurada y elaborada, que trata asuntos de la vida real, entrando y saliendo de un personaje. Puede usarse en muchos contextos, entre ellos la escuela, para analizar problemas difíciles y reales de manera segura mediante la manipulación de una ficción en equipo. Algunos de estos asuntos pueden ser: la presión de los compañeros, el abuso de las drogas, la tolerancia, la resolución de conflictos, el acoso escolar (unidad 4, actividad 13, pág. 195), etc.

¿Cómo pongo en práctica esta estrategia?

- Un grupo de alumnos deberá preparar una escena (de improvisación)

para ser representada delante del resto de la clase. La escena deberá estar relacionada con algún tipo de opresión, como el acoso escolar, y la situación representada deberá quedarse sin resolver.

- Invite al público a ver la pieza una vez, sin interrupciones.
- Ahora pida a los alumnos que vuelvan a representar la escena, pero esta vez, cualquier miembro del público podrá levantarse y gritar “¡alto!”, parando la acción para aconsejar al personaje oprimido (protagonista) sobre cómo comportarse o cómo responder al opresor (antagonista). Después, la escena continuará o volverá a representarse siguiendo los consejos del público. Si éste lo considera necesario, podrá volver a parar la escena para aconsejar de nuevo a los personajes.
- Alternativamente, se puede pedir al “espectador-actor” del público que ha paralizado la acción que ocupe el puesto del personaje oprimido e interprete el papel de manera distinta para que los demás observen y comenten las diferencias. La escena puede representarse varias veces de diferentes maneras, y con un poco de suerte se obtendrá una solución al problema.
- El diálogo entre los personajes de la ficción y el público es una característica central de este tipo de teatro y un componente esencial para extrapolar el aprendizaje. El proceso y los intercambios pueden ser dirigidos por un maestro de ceremonias o facilitador, a veces llamado “el comodín” (normalmente representado por el profesor). Las intervenciones suelen premiarse con un aplauso.

El profesor como cuentacuentos y creador de historias

A través de esta estrategia usted podrá:

- **Proporcionar una narrativa de fondo para valorar, reconocer y comentar las propias acciones de los alumnos:**

mientras los niños actúan con mímica como si fuesen trabajadores del molino, el profesor podría estar diciendo “Se hacía de noche en el molino de algodón. Algunos de los niños llevaban 12 horas trabajando...” (unidad 3, actividad 5, pág. 186). De esta forma se crea un ambiente y un marco contextual. También apoya su representación de los personajes.

- **Modelar diferentes registros y convenciones del lenguaje y extender el vocabulario de los alumnos:**

como alcalde, el profesor podrá emplear un lenguaje formal para dirigirse a sus ciudadanos, en la búsqueda de planes para resolver el problema del Sr. Érase una vez: “Estimados ciudadanos, como bien saben soy el alcalde de esta ciudad y me temo que he de solicitar su ayuda...” (unidad 1, actividad 12, pág. 171).

- **Favorecer que la trama avance en el tiempo y proporcionar vínculos narrativos:**

“Por fin llegó el momento de que dejarán la tierra de sus antepasados...” (unidad 6, pág. 205).

- **Volver a contar eventos de la pieza dramática como una narración para guiar la reflexión y centrar la atención de los alumnos:**

“Esa noche, mientras dormían, recordaron las voces de sus ancestros...”

- **Aumentar la tensión:**

“y soñaron con lo que podía ocurrir al día siguiente...”

- **Dirigir el comportamiento de los alumnos desde dentro de la ficción:**

“Los cazadores eran hábiles monteros, se movían sigilosamente por el campo...” Esta narración indica a los niños que deberán moverse silenciosamente, sin que sea necesario pedirles directamente que no hagan ruido mientras trabajan.

- **Dar fin a la pieza dramática:**

“Y así fue cómo la gente tuvo que abandonar la tierra que amaba”.

El profesor puede actuar de creador o narrador de la historia en diferentes puntos de la pieza dramática con distintos objetivos. Los alumnos serán un público conocedor y no ingenuo, puesto que están implicados en la pieza dramática a la que hace referencia la narrativa. Por lo tanto, la narración adquiere una relevancia personal importante.

¿Cómo pongo en práctica esta estrategia?

Es imprescindible que los alumnos le presten toda su atención. Podrá conseguirlo de las siguientes maneras:

- Simplemente, pidiéndoles su atención antes de empezar la narración.
- Usando una estrategia o señal que capte su atención inmediatamente, como pidiéndoles que congelen la acción (como en una imagen congelada) y comenzar a contar la historia una vez que los niños estén quietos y en silencio.
- Invitándoles a que se acerquen a usted antes de comenzar.
- Haciendo que los niños se sienten en un círculo con usted para contar la historia.
- Establecer una “silla de narración” o usar un objeto como un palo o bufanda que indique que va a relatar la historia.

El ritual

A través de esta estrategia usted podrá:

- Ayudar a los niños a desarrollar un conocimiento del simbolismo cultural.
- Fomentar el pensamiento reflexivo en momentos significativos de la pieza dramática.
- Procurar acciones y discursos formales notablemente significativos para la pieza dramática.
- Ofrecer un marco y punto de referencia muy seguro que se puede repetir o al que se pueda volver en diferentes puntos de la pieza dramática.
- Transmitir un sentimiento de unidad cultural, de pertenencia y estar en posesión de un ritual colectivo.

¿Cómo se aplican los rituales al arte dramático y cómo pongo en práctica esta estrategia?

El ritual es un elemento teatral importante y se usa mucho en el arte dramático educativo. Incluso los niños pequeños tienen conocimientos básicos sobre los rituales, adquiridos a la hora de irse a la cama, en cumpleaños, reuniones, etc. Con niños pequeños, los rituales serán muy sencillos y pueden ser creados por el profesor partiendo de las ideas de los propios alumnos. Por ejemplo, “¿Cómo se llega al mundo de los cuentos? No me acuerdo muy bien de lo que tenía que hacer con este polvo de hadas. ¿Alguien se acuerda?” Rápidamente, los niños recordarán lo que saben de cuentos y películas y harán sugerencias como “Hay que espolvoreárselo por encima y decir unas palabras mágicas”. A veces, los profesores de niños pequeños introducen un ritual como una forma de hacer entender a los niños que están entrando en una pieza dramática, pasando de la realidad a la ficción. El ritual puede invertirse para volver de la ficción a la realidad y dejar atrás el mundo dramático.

Los rituales también pueden usarse dentro de la pieza dramática para resaltar momentos concretos de la pieza o para crear un sentimiento de

unidad cultural en la ficción. Por ejemplo, cuando los niños deciden cómo llamar a una reunión comunitaria ficticia, cómo y cuándo hablarán los personajes (quizás a través del uso simbólico de un “objeto comunicador”), cómo se cierra la reunión (unidad 5, actividad 4, pág. 200), etc. Lo ideal sería que las ideas proviniesen de los propios niños. Una vez que se haya establecido el ritual para reuniones, cada vez que la comunidad se congregue, llevará a cabo el mismo ritual, fortaleciendo el sentimiento de pertenecer a una comunidad y una cultura imaginaria. Es mejor no alargar o complicar en exceso el ritual, ya que los niños deberán realizarlos sin preocuparse por si se les olvida algo. Cuanto más sientan que les pertenece, más probable será que se acuerden de todo. Puede que necesiten ensayarlo para sentirse más seguros.

Merece la pena ofrecer a los niños la oportunidad de crear sus propios rituales y ritos de iniciación culturales, y que puedan guiar a sus compañeros a través de ellos. Se podría dividir la clase en grupos y que cada uno cree un ritual importante relacionado con la cultura imaginaria de la pieza dramática. Por ejemplo: un nacimiento, alcanzar la mayoría de edad, el matrimonio, la muerte, el cambio estacional, el final de la cosecha o la luna llena. A medida que creen rituales ficticios y ceremonias juntos, recurrirán a los rituales que les son familiares, y adquirirán un mayor conocimiento de los mismos en el proceso.

Otras estrategias dramáticas

Visualización

Es más una técnica que una estrategia dramática. Puede ser útil en el arte dramático para ayudar a los niños a imaginarse el escenario en el que tiene lugar la pieza dramática o para imaginarse el aspecto de un personaje o escena. Los niños cierran los ojos y el profesor ofrece una descripción con un lenguaje cargado de referencias visuales e imaginativas. Los niños deberán intentar visualizar en su mente lo que el profesor les describe. A veces, serán invitados a añadir sus propios detalles a la visualización en voz alta o en privado.

Después de una visualización, el profesor puede pedir a los niños que bosquejen o pinten lo que han visto en su mente, usando utensilios de dibujo o pintura reales o imaginarios.

Crear o contar historias por parejas

Una buena manera de consolidar la ficción y fomentar la reflexión en los alumnos es pedirles que relaten lo que está ocurriendo en la pieza dramática en un momento concreto, ya sea como narrador o como uno de los personajes (unidad 6, actividad 6, pág. 207). Y si el profesor quiere que luego escriban lo que ha ocurrido en la pieza dramática, esto les servirá de ensayo verbal. Servirá de apoyo al trabajo escrito. No obstante, acostumbrar a los niños a escribir sobre lo que ha ocurrido en la pieza dramática con mucha frecuencia puede ser contraproducente, a menos que la tarea escrita tenga un objetivo claro y contribuya a la pieza.

Testigos

Esta estrategia estimula la observación y escucha activa. Los niños deberán presenciar una escena como testigos para después ser interrogados por alguien que supuestamente no estaba presente. Pueden ser interrogados por un personaje de la ficción o por el profesor como persona interesada. A veces, se puede restringir a propósito lo que ve el testigo. Por ejemplo, se le puede pedir a un niño que observe a través de un tubo (visión de túnel),

tapándose el otro ojo, o a través de unos dedos con forma de mirilla (unidad 1, actividad 5, pág. 170). De este modo, el testigo apreciará algunos detalles de lo ocurrido y se perderá otros que podrán ir descubriéndose poco a poco.

Mímica ocupacional

Como su propio nombre indica, esta estrategia consiste en que los niños imaginen que tienen ocupaciones o profesiones relevantes a la pieza dramática. Por ejemplo, cuando interpreten a los amerindios puede que expresen con mímica que están cazando, despellejando a un búfalo, haciendo una canoa o cocinando sobre una hoguera. Es una buena manera de ayudar a los niños a meterse en su papel poco a poco, pero es una actividad que no debería practicarse durante mucho tiempo a no ser que cumpla un objetivo concreto. Montar escenas en las que cada niño represente la ocupación de su personaje les servirá como punto de referencia al que se puede recurrir en diversos momentos de la pieza dramática. Por ejemplo, los niños podrían estar escenificando sus tareas cotidianas cuando entra un extraño (el profesor interpretando un papel) en la escena y les empieza a hacer preguntas.

Si el profesor quiere retomar una pieza dramática que se trabajó en clases anteriores, la mímica ocupacional es una manera rápida de que los niños vuelvan a meterse en la escena y en sus personajes.

Objetos parlantes

Aunque pueda sonar extraño, ¡funciona! Los niños se convierten en objetos en una escena. Estos objetos podrán hablar y quizá hacer comentarios sobre los personajes que han visto y sobre acontecimientos de los que han sido testigos. Por ejemplo, en la representación de la historia del Sr. Érase una vez (unidad 1, pág. 168), se podría montar la habitación de la Sra. Slush en el momento en que va a contar un cuento. Un niño podría colocarse en medio de un círculo y representar un fuego ardiente, otro niño podría acurrucarse delante de él y decir que es un gato. Un niño podría representar el libro de cuentos favorito de la Sra. Slush... Los objetos pueden ser interrogados por otros niños que no están en la escena. Por ejemplo, un niño podría decir, “Libro de cuentos, ¿cuál es el cuento favorito de la Sra. Slush?” o “Gato, ¿siempre se queda para escuchar los cuentos?” Los profesores deberán estar pendientes de las oportunidades intercurriculares que ofrecen los

objetos representados. Por ejemplo, pintar un reflejo en un espejo, escuchar el contenido de una papelera, escribir el cuento favorito del libro...

La idea de los objetos parlantes está relacionada con la manera en la que los niños perciben los objetos, como si estuviesen vivos. También ayuda a que los niños entiendan el concepto de la personificación.

Reuniones

Celebrar reuniones en las piezas dramáticas es una buena manera de unir a los niños en rol en una comunidad, con un objetivo común y concreto. El profesor debe ofrecer la oportunidad de que los niños trabajen en rol individualmente, en grupos y con el resto de la clase. La reunión puede tratarse de un foro. Los niños podrían llevar información y noticias que han surgido en sus grupos. Por ejemplo, el alcalde quiere hablar con los ciudadanos (unidad 1, pág. 168) o el Jefe Seattle quiere dirigirse a su pueblo (unidad 6, pág. 205), o podría ser algo más informal como que los ciudadanos se reúnen en la calle para cotillear y quejarse de que el Sr. Érase una vez interrumpe todos sus cuentos (unidad 1, pág. 168).

Las reuniones formales e informales ofrecen a los niños la oportunidad de practicar diferentes tipos de discurso con diferentes objetivos y públicos. También ofrecen la oportunidad de considerar y poner en práctica el concepto de ciudadanía.

Bandas sonoras, *collages* sonoros, sonidos ambientales y teclados de sonido

Crear bandas sonoras, *collages* sonoros y sonidos ambientales son maneras de transmitir y recibir una experiencia auditiva relacionada con la pieza dramática. Los *collages* de sonido son muy flexibles. Recogen varios sonidos distintos. Se diferencian de las bandas sonoras en que estas últimas tienden a ser lineales y realistas. Un *collage* de sonido juega con los sonidos de un modo experimental y puede incluir sonidos y palabras o solo sonidos. Pueden ser espontáneos o ensayados y representados. Los niños pueden trabajar en grupo o como un gran grupo en la elaboración de sonidos que den ambiente a un tema o escenario relacionado con un momento o personaje concreto de la ficción. Los sonidos se pueden yuxtaponer, repetir, acelerar o ralentizar, subir o bajar de volumen, etc. Pueden ser generados por voces y

cuerpos, instrumentos u objetos. Puede que se incluyan palabras sueltas o fragmentos de diálogo de la pieza dramática. Su emisión puede ser grabada o realizada en vivo y servirá de fondo en algunas escenas e imágenes.

Un ejemplo de actividad sería pedir a los niños que representen los sonidos que se escuchan en la habitación de la Sra. Slush (unidad 1, pág. 168). Puede que se escuche el maullido del gato, la lluvia que golpea contra la ventana, el chirrío de una silla, las palabras: “Érase una vez”, el chisporroteo del fuego (quizá logrado arrugando un papel). Podrían crear una composición realista de sonidos u orquestar los sonidos en la habitación (posiblemente con el profesor dirigiendo).

Normalmente, los *collages* sonoros y sonidos de fondo se preparan por grupos y se presentan al resto de la clase, que cierra los ojos para prestar toda su atención al estímulo auditivo. Para su representación se puede posicionar el altavoz o fuente de sonido alrededor del público o moviéndose por el espacio, para crear un efecto.

Los niños pueden presentar sus bandas sonoras lineales a los demás para estimular la creatividad de los oyentes, dejando que rellenen los huecos en la historia con su imaginación. Los *collages* sonoros y los sonidos de fondo son más abstractos y ambientales que literales y pretenden captar la esencia de algo, y no limitarse a presentar una serie de efectos de sonido lineales y realistas.

Una manera de orquestar sonidos, palabras o frases es jugar con los niños como si fuesen un teclado humano. Se juntarán como un coro, pero con los ojos cerrados. El músico que toque el teclado (posiblemente el profesor) indicará a cada niño cuándo debe emitir su sonido tocándole el hombro. Puede que toque a una persona repetidas veces.

El recorrido sensorial

Consiste en que un niño dirija a otro (que tenga los ojos cerrados) por la clase y le ayude a imaginarse que están en otro lugar. El que dirige, deberá describir el lugar por el que el “ciego” está pasando y deberá buscar experiencias sensoriales que apoyen sus descripciones. Por ejemplo, puede que el niño que dirige coja la mano del otro para que toque un trozo de cortina o tela y le diga que está tocando el traje del alcalde.

Las imágenes multisensoriales

Esta estrategia requiere pensar y responder de manera multisensorial a una imagen (unidad 5, actividad 2, pág. 198). Por ejemplo, los niños deberán observar un grabado de un molino de algodón victoriano, y el profesor les invitará a meterse en él e imaginar la experiencia multisensorial de adentrarse en ese lugar. El profesor podrá pedir a los niños, dentro de su papel, que imaginen y hablen de lo que oyen, huelen, ven y que digan si están tocando algo y cómo es. Por ejemplo, “Puedo oler el aceite de las máquinas y el sonido que producen es ensordecedor. Se me están clavando los hilos y me hacen daño. Puedo ver a un niño pequeño y sucio bajo el telar”. Compartir estas experiencias multisensoriales virtuales hace que el escenario nos resulte más vivo y real y esto nos ayudará a adentrarnos en el escenario ficticio.

Tercera Parte

Las unidades dramáticas

Cómo usar estas unidades dramáticas

Las siguientes unidades de trabajo están previstas para ejemplificar un enfoque evolutivo e intercurricular del uso del arte dramático como medio educativo creativo, como apoyo de la teoría argumentada en las primeras partes de este libro. Estas unidades están pensadas para ayudar al profesor, y no para limitarle. Están diseñadas para que los profesores escuchen a sus alumnos con atención durante las clases, y aprovechen sus aportaciones e ideas para tejer y dar forma a la pieza dramática, en vez de trabajar de manera lineal y prescrita a lo largo de las actividades. Es previsible que según vaya ganando más seguridad, será cada vez más creativo y jugará y asumirá más riesgos en las clases, convirtiendo las unidades en suyas, seleccionando y adaptándolas cuando sea necesario, dependiendo de la respuesta de sus alumnos. Las unidades serán consideradas más exitosas cuando hayan sido desechadas del todo y sirvan para que el profesor desarrolle sus propios planes, teniendo en cuenta el medio y cómo y cuándo deben usarse estas estrategias con eficacia.

No se ha especificado el tiempo que debe dedicarse a cada unidad o actividad puesto que esto sería demasiado preceptivo y restrictivo. El profesor deberá juzgar por sí mismo cuándo una actividad requiere más tiempo y cuándo se ha alargado en exceso, calibrando el nivel de interés que ponen los alumnos. Una unidad de trabajo abarcará varias clases, dependiendo de la cantidad de tiempo que se concede a las distintas actividades y a la integración de los recursos e ideas de profesores y alumnos. Puede que el profesor decida saltarse algunas actividades o sustituir otras. Deberá estar siempre atento a las necesidades y emociones de sus alumnos y dejar que estas percepciones prevalezcan sobre cualquier plan preexistente.

A pesar de que las unidades estén relacionadas con el plan de estudios británico, y clasificadas por edades, el profesor deberá recordar que posiblemente no es acorde con las habilidades de todos los niños. En la práctica, estas unidades pueden usarse con niños de cualquier edad; un buen profesor sabrá adaptar o diferenciar todas las actividades y hacerlas accesibles para niños de cualquier edad o nivel. Las unidades pueden ser simplificadas para niños más pequeños o complicadas para estudiantes más mayores (de 10 a 13 años o más).

Todas las estrategias dramáticas que se proponen a continuación están

explicadas detalladamente en la Segunda Parte de este libro.

Las unidades dramáticas

Unidad 1 – El Sr. Érase una vez (edad: 5-7)

Aquí, el estímulo es un cuento ilustrado. No obstante, se puede desarrollar la actividad sin necesidad de tener acceso al libro en sí. Explora el trato con un extraño que llega a la ciudad, y se dedica a interrumpir los cuentos que relatan los demás, de manera continua e ingenua.

Unidad 2 – La guerra y los guisantes (edad: 5-7)

Esta unidad se sirve de un cuento ilustrado como estímulo, pero no requiere acceso al libro para desarrollar la pieza dramática. Trata sobre un reino afectado por una sequía, cuyos habitantes piden ayuda al reino vecino.

Unidad 3 – El molino de algodón victoriano (edad: 7-11)

Esta unidad busca dar vida a un tema histórico protagonizado por los niños, utilizando una imagen visual y un texto corto como estímulo. En ella, se exploran las condiciones laborales y la explotación de los menores que trabajaban en los molinos, y la influencia y el poder que ejercían sus propietarios. También estudia la noción de la evidencia y la reforma.

Unidad 4 – El acoso escolar (edad: 10-13)

El acoso escolar es un problema real en muchos colegios, aunque a menudo oculto. Esta unidad demuestra cómo crear y analizar una escena ficticia de acoso escolar y cómo ponerse en el lugar de los diferentes participantes. Da ejemplos de cómo desmontar situaciones favoreciendo la reflexión individual y colectiva, e intenta ayudar a los participantes a reconocer maneras de empoderarse para provocar un efecto positivo.

Unidad 5 – Crear una cultura y comunidad imaginarias (edad: 9-13)

Las comunidades son fundamentales en muchas piezas dramáticas y esta unidad demuestra cómo ir creando una cultura y comunidad imaginarias en clase. La comunidad imaginaria puede convertirse en un foro seguro donde

explorar los asuntos que han preocupado a las comunidades reales en el pasado y siguen haciéndolo en el presente. En esta unidad se aprecia cómo las culturas se identifican y mantienen.

Unidad 6 – El discurso del Jefe Seattle (edad: 10-13)

Esta unidad explora la conservación y la colonización, usando como recurso inicial el famoso discurso de respuesta que dio el renombrado Jefe Seattle al Gobierno de EE.UU. en 1855. La pieza dramática enfatiza la importancia del patrimonio cultural y espiritual y la conexión entre los amerindios y su tierra.

Unidad 7 – La ciudad (edad: 9-14)

Esta unidad está basada en un libro ilustrado sobrecogedor, pero no requiere acceso al mismo. Trata sobre una madre que se lleva a su hijo bebé de una ciudad en guerra para vivir sola con él en la naturaleza para siempre, en un intento por mantenerle alejado de las “cosas terribles que ocurren en el mundo”.

Unidad 1 — El Sr. Érase una vez

(Edad: 5-7)

Esta unidad ha sido creada a raíz de un libro ilustrado llamado “El Sr. Érase una vez” (*Mr. Once Upon a Time*) de Remy SIMARD y Pierre PRATT (Annick Press Ltd, 1998). Tener acceso al libro es recomendable, pero no esencial ya que el cuento está resumido más adelante.

Ante todo, no lea el cuento a los niños antes de empezar. Puede leer fragmentos de la historia para dar paso a las actividades, pero si los niños se saben el cuento puede que recreen la historia existente y no aprovechen su imaginación para crear su propia trama dramática.

Temas universales

- El miedo y el rechazo de forasteros.
- La necesidad humana de pertenecer a un lugar y una comunidad.
- La importancia del relato oral en las culturas.
- El crimen, el castigo y la justicia.

Resumen del cuento

En una lejana aldea lluviosa, cada tarde, los aldeanos contaban cuentos en sus casas. Un día llegó un hombre extraño, en una camioneta roja, que molestaba a los aldeanos interrumpiendo todos sus cuentos. Resulta que se llamaba Sr. Érase una vez y simplemente respondía a su nombre cada vez que los aldeanos comenzaban a contar un cuento. Al final, la situación se hizo intolerable. El pueblo se quejó a la policía y ésta, sin juicio previo, encerró al Sr. Érase una vez en una celda de prisión. Al principio, los aldeanos se alegraron porque podían seguir contando historias, pero pronto comenzaron a sentirse mal, pensando que el Sr. Érase una vez estaba en la cárcel, y dejaron de disfrutar de sus cuentos. El alcalde convocó una reunión para decir que había que liberar al prisionero. Los aldeanos pensaban cómo podían resolver el problema cuando el niño más pequeño de la aldea sugirió que le obligasen a cambiar de nombre. El Sr. Érase una vez se convirtió en el

Sr. Fin y no volvió a aparecer en las casas de la gente para interrumpir los cuentos.

	Estrategia o actividad dramática	Objetivos	Dirección del profesor y posibles vínculos con otras asignaturas
1	Visualización	<ul style="list-style-type: none"> • Meterse en el personaje, escenario y trama • Crear una imagen clave interna • Estimular una respuesta multisensorial imaginaria 	<p>Individual y con toda la clase Lea y muestre a los niños la primera página del libro en la que se ve a los aldeanos contando historias a través de las ventanas iluminadas. Pídales que cierren los ojos y que imaginen que están en una de esas casas a la hora del cuento. Pídales que piensen...¿qué oyen? ¿qué ven? ¿qué huelen? Pueden decirlo en voz alta o anotarlo en un papel (actividad 1)</p> <p>Vínculo con informática y tecnología <i>(Imágenes digitales y diseños informáticos)</i> <i>Una posibilidad es superponer fotos digitales de las escenas vistas por las ventanas sobre imágenes de casas.</i></p>
2	Imagen fija	<ul style="list-style-type: none"> • Meterse físicamente en un personaje • Interactuar dentro de un personaje por parejas 	<p>Parejas Pida a los niños que ocupen el espacio en parejas. Van a representar a los aldeanos contando cuentos. Deberán crear una imagen fija de esa escena vista desde la ventana. Pueden basarla en la ilustración del libro o crear una propia.</p>
3	Contar cuentos en parejas Imagen congelada Imagen fija	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un escenario • Comenzar a relacionar la imagen, acción, pensamiento y diálogo con el personaje • Fomentar la interacción de personajes por parejas • Ensayar una escena de apertura exitosa 	<p>Parejas Explique a los alumnos que, por parejas, retomarán la imagen fija creada antes y que, cuando usted lo indique, deberán dar vida a la escena. Una persona deberá decir la primera frase de su historia antes de congelar la escena, de forma que la otra persona se quede con ganas de saber más. Deje que piensen un momento en su primera frase antes de reformar la imagen fija. Todos deberán turnarse para decir la primera frase.</p> <p>Vínculo con la asignatura de lengua <i>Escriba todas las posibles frases de apertura en trozos de papel para que sean accesibles al resto de la clase</i></p>
4	Escuchas	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilitar el que todos compartan su escena de apertura verbalmente • Ritualizar la escucha activa • Estimular la imaginación a través de escenas de apertura imaginativas y modeladas 	<p>Parejas y toda la clase Pida a los niños que vuelvan a retomar sus imágenes fijas una vez más. Díales que usted se paseará entre ellas como si pasease por las ventanas de la aldea y estuviese escuchando lo que ocurre en cada hogar. Al pasar por una imagen, los niños deberán dar vida a su figura y representar su escena de apertura en voz alta para después volver a congelarla.</p>
5	Testigos	<ul style="list-style-type: none"> • Meterse en un personaje y momento imaginario • Esclarecer los 	<p>Individual y con toda la clase (en un círculo, mirando hacia fuera) Pida a los alumnos que hagan una mirilla con el pulgar y el dedo índice. Díales que se imaginen que están mirando por una rendija al</p>

	Chequo de pensamientos	<p>pensamientos de un personaje sobre otro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar lugar a que los personajes reflexionen juntos sobre un acontecimiento o personaje 	<p>extraño que sale de su camioneta. No llegan muchos forasteros a esta aldea. ¿Qué piensan al verle?</p> <p>En la puesta en común, cada niño tendrá la oportunidad de decir en voz alta, por turnos, lo que opina de esta visita.</p>
6	Improvisación Creación de piezas dramáticas en grupos pequeños Profesor interpretando un papel	<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en el personaje y contexto • Explorar y desarrollar la trama de manera práctica • Fomentar la empatía • Fomentar la resolución de problemas individual y grupal • Fomentar la conversación dialogada 	<p>Un grupo y el resto de la clase como público</p> <p>Cuente a los niños que el interior del círculo es un espacio de actuación que representa la casa de la Sra. Slush en el momento en que va a contar un cuento.</p> <p>Invite a algunos niños a ocupar el espacio para representar al público de la Sra. Slush.</p> <p>La persona que interprete a la Sra. Slush deberá comenzar a contar un cuento diciendo, “Érase una vez”. Puede que antes improvisen cómo se preparan para el cuento. Por ejemplo, atizando el fuego, dejando salir al gato, etc.</p> <p>Cada vez que la Sra. Slush va a comenzar a contar la historia, el profesor representando al Sr. Érase una vez llamará a la puerta interrumpiendo el cuento. La intención del profesor será frustrar y molestar inocentemente a los habitantes de esa casa para que interactúen con él y respondan a su interrupción.</p>
7	Imagen fija	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer a los alumnos propiedad de la pieza mediante la extensión creativa de la historia • Resumir la escena en una frase • Presentar una serie de imágenes visuales que estimulen el interrogatorio y la creación de significado 	<p>Grupos de cuatro y toda la clase</p> <p>Pida a los alumnos que creen una imagen fija en la que se represente un incidente con el Sr. Érase una vez en la aldea.</p> <p>Pídales que subtitulen la escena. Organice una presentación de imágenes (quizás a través de un carrusel escénico). Invite al público a interrogar a los personajes de las escenas.</p> <p>El profesor podría fingir que lee el cuento e improvisar un texto para las nuevas escenas, en el mismo estilo que el autor.</p>
8	Rumores	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular la emisión y recepción de información • Crear una ficción colectiva con rapidez • Romper la distancia física entre los miembros de la clase • Desarrollar y modelar el razonamiento 	<p>Toda la clase</p> <p>Los aldeanos se sentirían cada vez más frustrados y molestos con el Sr. Érase una vez. Pregunte a los niños qué le dirían al resto de aldeanos sobre él.</p> <p>Pídales que formen un gran grupo de clase y cuando el profesor dé la señal, deberán mezclarse y contarse rumores en voz baja sobre el Sr. Érase una vez con mucha rapidez.</p> <p>Después, podría cosechar todos los rumores con los alumnos y considerar la naturaleza y el objetivo de cada uno.</p> <p>Vínculo con asignatura de matemáticas</p> <p><i>¿Qué probabilidad hay de que los rumores sean ciertos? ¿Cuáles podrían ser ciertos y cuáles sería imposible que lo fueran? ¿Por qué?</i></p>

			<p>(algunas de estas respuestas podrían anotarse en la hoja de actividades 2b, pág. 222).</p> <p>Vínculo educación personal, social y sanitaria ¿Por qué nace y se corre un rumor? ¿Cómo hacen sentirse al emisor y a la víctima del rumor? ¿Cómo podríamos responder positivamente a un rumor?</p>
9	Conversación telefónica	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar el diálogo en personaje • Dar la oportunidad de usar un discurso formal y profesional 	<p>Parejas (sentados espalda con espalda) Explique a los niños que uno representará a la Sra. Slush y el otro al policía. Deberán improvisar una conversación telefónica en la que la Sra. Slush se queje oficialmente a la policía sobre las interrupciones del Sr. Érase una vez.</p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>Puede que el policía quiera anotar los detalles o escriba un informe, o que la Sra. Slush tenga que rellenar un formulario de incidentes.</i></p>
10	Escuchas	<ul style="list-style-type: none"> • Que cada niño tenga la oportunidad de ser escuchado actuando • Recoger y compartir ideas sobre un momento y tema 	<p>Parejas y toda la clase Cuenta a los niños que usted paseará entre ellos y que cuando se acerque a alguien, esa persona deberá decir una o dos frases de su conversación telefónica en voz alta.</p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>Las ideas colectivas pueden constituir la base de la carta de reclamación.</i></p>
11	Improvisación Profesor interpretando un papel	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la resolución de problemas en grupos de personajes • Estimular la planificación, el interrogatorio y los desafíos interpretando un personaje • Estimular el análisis de una línea de acción. 	<p>Grupos pequeños y toda la clase Pida a los niños que, en rol, acuerden planes grupales para resolver el problema de las interrupciones del Sr. Érase una vez.</p> <p>Usted podría adoptar el personaje del alcalde para recoger sus ideas y animarles a cuestionar las de los demás. Podría preguntar por los aspectos positivos, negativos e interesantes de cada plan. (Hoja de actividades 3, pág. 223).</p>
12	Chequeo de pensamientos Profesor interpretando un papel	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la empatía • Etiquetar un pensamiento y una imagen visual • Compartir pensamientos y sentimientos sobre un momento clave • Proporcionar un modelo de pensamiento en voz alta y dar acceso a los pensamientos del profesor interpretando un papel 	<p>Círculo con toda la clase (de pie) El círculo representa los límites de la celda de una prisión y cada niño representa uno de los barrotes.</p> <p>El profesor estará situado en el centro del círculo, representando al Sr. Érase una vez y los niños tendrán la oportunidad de decir, en voz alta y de uno en uno, lo que está pensando el prisionero.</p> <p>El profesor podrá expresar en voz alta los pensamientos del Sr. Érase una vez al principio como apoyo y modelo, en caso de ser necesario, o al final, para dar fin al soliloquio.</p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>Los pensamientos se pueden anotar (Hoja de actividades 4, pág. 224).</i></p> <p><i>El Sr. Érase una vez podría escribir una carta o tarjeta desde la cárcel o realizar una llamada telefónica (posiblemente grabada) a un destinatario de su elección.</i></p>

13	Imagen fija Escuchas	<ul style="list-style-type: none"> Reproducir una actividad anterior en un contexto diferente (hoja de actividad 4, pág. 224) y considerar cómo afecta a la representación Congelar un momento afecivo para su reflexión 	<p>Grupal, individual y con toda la clase Pida a los niños que retomen sus imágenes fijas.</p> <p>Cuando se acerque a ellos, tendrán la oportunidad de empezar a contar su cuento como antes (o con modificaciones), pero esta vez lo harán acordándose del pobre Sr. Érase una vez, solo y triste en su celda.</p>
14	Profesor interpretando un papel Improvisación Callejón de la conciencia	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la resolución de problemas con toda la clase Considerar los pros y contras de una gran variedad de acciones 	<p>Toda la clase El profesor como alcalde reúne a los aldeanos para decirles que el Sr. Érase una vez no puede permanecer en prisión sin ser juzgado. Les pregunta a los aldeanos qué quieren que haga con él.</p> <p>Cuando se considere una acción concreta, como la de echarle de la aldea, el profesor pedirá a los alumnos que formen dos filas enfrentadas. Una fila razonará a favor de la idea y la otra en contra (hoja de actividades 5a, pág. 225).</p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>Los pros y los contras se pueden grabar y servir de marco para una discusión argumentada o una carta persuasiva al alcalde o periódico local (hoja de actividades 5b, pág. 226).</i></p>
15	Improvisación Profesor interpretando un papel	<ul style="list-style-type: none"> Estimular la discusión razonada y justificada 	<p>Grupos ¿Qué nombre podrían ofrecerle al Sr. Érase una vez a cambio del suyo?</p> <p>Los niños deberán trabajar en grupos para proponer un nuevo nombre. Deberán poder justificar su decisión ante el alcalde (profesor interpretando un papel).</p>
16	Callejón de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> Considerar los pros y contras de una acción Considerar la importancia del nombre para cada persona 	<p>Toda la clase ¿Cómo convencerán al Sr. Érase una vez de que cambie de nombre?</p> <p>Los niños deberán formar dos filas enfrentadas y el profesor interpretando al Sr. Érase una vez caminará entre ellas. Por turnos, los niños de una fila le darán motivos para cambiar de nombre. Por ejemplo, “Así demostrará a los aldeanos que quiere llevarse bien con ellos.” Los niños de la otra fila darán motivos para no cambiar de nombre. Por ejemplo, “Es el nombre que le puso su madre”.</p>
17	Profesor interpretando un papel Voz colectiva	<ul style="list-style-type: none"> Estimular la reflexión privada y pública sobre la pieza dramática y los temas que en ella se exploran 	<p>Toda la clase Diga a los niños que han pasado muchos años y que usted interpretará a un niño y ellos a un solo abuelo.</p> <p>Será la primera vez que el niño (profesor interpretando un papel) oye hablar de lo que ocurrió hace muchos años con el Sr. Érase una vez.</p> <p>El profesor hará preguntas del pasado, asegurándose de que las respuestas no solo se basen en hechos.</p> <p>Cada alumno, por turnos, tendrá la oportunidad de contestar por el abuelo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿De dónde venía el Sr. Érase una vez? ¿Qué es lo peor que hizo? <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se sintió cuando le encerraron? ¿Qué pasó cuando le pusieron en libertad? ¿Dónde está ahora?

			•
18	Contar historias	<ul style="list-style-type: none"> • Modelar la narración de cuentos • Dar un cierre satisfactorio a la pieza dramática, basado en las ideas de los alumnos, manteniendo su poder de decisión en la ficción 	<p>Toda la clase</p> <p>Teniendo en cuenta la información que aportaron los niños en la hoja de actividad 15, ponga fin a la pieza dramática contando cómo continúa la historia, como si fuese su abuela. Por ejemplo, “Cuando pusieron en libertad al Sr. Érase una vez, los aldeanos se sintieron aliviados. Enseguida, la gente empezó a tratarle mejor”, etc.</p>

Posibles actividades de seguimiento intercurriculares

Ahora ya puede leerles a los niños el cuento original entero, y comentar con ellos las similitudes y diferencias entre la versión original y su versión dramática. Podrían:

- Contar y escribir su propia versión del cuento (en el estilo del autor).
- Dibujar las ilustraciones que faltan para completar su versión del cuento (manteniendo el estilo del artista).
- Escribir o reescribir un pequeño fragmento del guión de la pieza dramática.
- Hacer un mapa pictórico de la aldea con leyendas.
- Escribir un informe periodístico sobre la puesta en libertad del Sr. Érase una vez.

Unidad 2 — La guerra y los guisantes

(Edad: 5-11)

Esta unidad ha sido creada a raíz de un libro ilustrado llamado “La guerra y los guisantes” (*War and Peas*) de Michael FOREMAN (Transworld Publishers, 2002). Tener acceso al mismo es recomendable, pero no esencial ya que el cuento está resumido más adelante.

Si tiene el libro no se lo lea a los niños porque sabrán cómo termina y perderán poder de decisión en la historia. De este modo, sentirán que la trama les pertenece en gran medida y tendrán la oportunidad de apartarse del plan de clase si usted se siente lo bastante seguro como para dejarse llevar por las ideas de los niños. En el libro, los personajes son animales diferentes y la tierra rica está construida con comida. Este hecho será ignorado en la actividad dramática, para mantener el foco en los problemas de la historia.

Si desea trabajar con el libro, podrá ir leyendo fragmentos de la historia, pero no lo haga antes de que los niños lo experimenten. Puede que decida añadir fragmentos al cuento original, basándose en lo que los niños han creado en personaje. Esto les hará sentirse como co-escritores del libro con el profesor como director.

Las actividades dramáticas podrían tener lugar en un sitio interior o exterior. Consiste en un largo viaje a una tierra lejana y la mayor parte de la historia se desarrolla al aire libre. Trabajar esta pieza dramática al aire libre en un día caluroso sin lluvia, aumentaría su autenticidad (siempre y cuando los niños estén protegidos y tengan acceso al agua en la realidad).

Temas universales

- La guerra y la paz
- La pobreza y la avaricia
- La sequía y el hambre
- El agua

- La comida
- El ciclo de crecimiento
- El clima y el tiempo

Resumen del cuento

Existe un reino gobernado por el Rey León (aunque en la pieza dramática se le conocerá como el Rey de la tierra sin agua). Su pueblo está sufriendo una larga sequía y hambruna. En el reino vecino, gobernado por el Rey Gordo (el Rey de la abundancia en la pieza dramática), llueve mucho y tienen mucha comida. El desesperado pueblo de la tierra azotada por la sequía decide pedir comida y ayuda al Rey de la abundancia. Éste se niega a ayudarles y echa al pueblo hambriento con un ejército de tanques seguido por camiones de comida para los soldados. Los tanques se mueven con pesadez y lentitud, pues están llenos de soldados obesos, y van removiendo la tierra a medida que avanzan. La gente hambrienta tiende una emboscada a los camiones de comida. Los pájaros descienden en picado y sueltan semillas sobre la tierra batida. Comienza a llover y los tanques y camiones se atascan en el barro. El Rey de la abundancia se rinde. La decisión de si se alcanza la paz entre ambos pueblos al final estará en manos de los niños.

Recursos

- Dos coronas y dos capas (opcional); coronas de cartón y trozos de tela servirán.

	Estrategia o actividad dramática	Objetivos	Dirección del profesor y posibles conexiones con otras asignaturas
1	Visualización	<ul style="list-style-type: none"> • Activar la concentración de los niños en una actividad dramática • Ayudar a los niños a meterse en el escenario y tema de la pieza dramática • Ofrecer 	<p>Círculo con toda la clase (sentada) Pida a los niños que cierren los ojos y se imaginen una tierra muy seca en la que el sol da mucho calor... lleva más de un año sin llover... pídeles que se muevan por la imagen que vean con su mente... que piensen silenciosamente en lo que ven... lechos de ríos secos... peces muertos... plantas secas y muertas, etc.</p> <p>Tras un tiempo de reflexión silenciosa, pídeles que abran los ojos e invíteles a describir qué más visualizaron.</p>

		propiedad conjunta del escenario de la pieza	
2	Profesor interpretando un papel	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a los niños a meterse en sus personajes y entender los problemas que causa una sequía • Establecer la personalidad solidaria del Rey • Incorporar la oportunidad de escribir un texto para obtener un fin 	<p>Círculo con toda la clase (de pie) Explíqueles que usted dejará el círculo y cuando vuelva fingirá ser el Rey de una tierra en la que escasea el agua y la comida. Puede que lleve una corona y capa para señalar que es el rey. Se llama Rey de la tierra sin agua (pero puede crear otro nombre si lo prefiere).</p> <p>Cuando vuelva al círculo, díales que siente mucho que la vida sea tan difícil allí y, dentro de su papel, dé más información sobre las dificultades a las que se enfrentan. Por ejemplo, cada vez hay más enfermos, no hay bastante bebida y no hay agua para lavar la ropa. Cada habitante recibe una pequeña porción de agua al día, pero el agua pronto se agotará. Díales que tiene intención de viajar por el reino (puede que con un grupo de periodistas) para ver y hablar con sus ciudadanos sobre los problemas a los que se enfrentan. Máchese.</p>
3	Profesor interpretando un papel Mímica ocupacional Imagen fija	<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en el contexto y los personajes • Fomentar el diálogo dentro de un papel • Añadir detalles a la trama • Reconocer y valorar las ideas y acciones de los niños 	<p>Parejas o individual Vuelva a salirse del personaje (sin corona). Diga a los niños que deberán trabajar solos o en pareja.</p> <p>Ha pasado un día en la ficción y usted volverá a la escena como Rey para ver a la gente trabajar. Pregúnteles qué hacen. Por ejemplo, buscar agua, cavar, cazar, cuidar de enfermos, etc. Después pídale que formen una imagen fija (tan quietos como en una foto) en la que se vea a sus personajes realizando una tarea.</p>

3	Profesor como narrador Imagen congelada	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir con los niños sus propias creaciones 	<p><i>(Continúa)</i></p> <p>Cuando estén quietos, narre lo siguiente: “Era otro día abrasador sin una sola nube en el cielo, el agua casi se había agotado y el Rey decidió ir a ver cómo trabajaban sus pobres súbditos. Estaban cansados y tenían calor y sed, pero querían hablar con el Rey...”</p> <p>Después, muévase entre ellos a medida que sus escenas cobran vida. Interróguelos sobre sus problemas y estimule el diálogo profundo. Puede que lleve a cuatro periodistas con usted. Congele la acción al final de esta escena y quizá continúe como narrador, contando lo que acaba de pasar. Por ejemplo, “El Rey se mostró muy sorprendido y triste por lo que vio...”</p> <p>Vínculo con geografía <i>Los alumnos podrían dibujar y etiquetar un gran mapa pictórico del reino. Delimite claramente sus fronteras y deje un margen a los lados por si, a medida que avanza la ficción, deciden explorar los alrededores del reino.</i></p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>Podrían redactar artículos periodísticos sobre el viaje que realizó el rey para comprobar los problemas. Antes de escribir, los niños, como reporteros, podrían entrevistar al rey tras su visita.</i></p>
4	Profesor interpretando un papel	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer un contexto dramático para la resolución colaborativa de problemas • Valorar las ideas de los niños y darles voz en la creación de una trama 	<p>Círculo con toda la clase (usted será el último en unirse como Rey de la tierra sin agua)</p> <p>El rey no sabe qué hacer más. Ha reunido a sus súbditos para ver si se les ocurre alguna idea. Puede que propongan salir a pedir ayuda. Usted podría alimentar esa propuesta diciendo que ha oído que en el reino vecino abundan los alimentos y el agua.</p> <p>Utilice sus ideas para labrar un plan de petición de ayuda siempre que sea posible. Todos juntos emprenderán el viaje al reino vecino para pedir agua y comida. ¿Qué podrían necesitar o desearían llevar consigo? Deje que finjan coger sus pertenencias (preferiblemente objetos imaginarios) y acuerden un lugar de reunión para salir juntos. Esta actividad puede realizarse al aire libre.</p>

4			<p><i>(Continúa)</i></p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>Podría pedir a los niños que escriban una carta con usted, el rey, (individualmente o en grupo) para el rey de la vecina tierra de la abundancia. Se enviaría antes de llegar, pero no se obtendría respuesta alguna.</i></p> <p>Vínculo con geografía/matemáticas <i>Los niños podrían crear mapas con posibles recorridos. Usted podría dibujar el mapa, incluyendo diversos accidentes geográficos, y los niños serían los encargados de crear y justificar varias rutas que unan la tierra de la escasez con la de la abundancia. El mapa podría incluir una escala y leyenda. Varios grupos podrían emprender el viaje con mapas diferentes y reunirse en el mismo punto de encuentro final.</i></p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>Si decide realizar la actividad al aire libre, podría etiquetar zonas del espacio dramático con los nombres que los niños han incluido en sus mapas. Por ejemplo: el puente desvencijado, la cornisa estrecha, el pantano venenoso, etc.</i></p>
5	<p>Profesor como narrador de historias</p> <p>Creación de piezas dramáticas en grupos pequeños</p> <p>El ritual</p> <p>Carrusel escénico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Montar escenas “ideales” que posteriormente contrasten con la realidad ● Fomentar la cooperación y colaboración en el montaje de un espectáculo ● Dar la oportunidad de incorporar utilería y vestuario como apoyo para un personaje ● Dar lugar a una actuación que dependa de y la colaboración y la estimule 	<p>Grupos de cuatro Díales que durante el largo viaje hubo momentos en los que se durmieron y soñaron. Explíqueles (quizá como si estuviese contando un cuento) que soñaron con lo que esperaban encontrar al llegar a la corte del Rey de la abundancia.</p> <p>Después, pídales que escenifiquen un sueño corto (no más de un minuto) en el que el Rey de la abundancia les reciba con simpatía y responda a su petición de ayuda.</p> <p>Un niño de cada grupo interpretará el papel del Rey de la abundancia y otro interpretará el del Rey de la tierra sin agua. Cuando un grupo vaya a representar su escena utilizará dos coronas de cartón que después pasará ceremoniosamente al siguiente grupo. El uso de las coronas de cartón es opcional.</p> <p>Al final, podrán visualizar juntos las representaciones de cada grupo o pedir a los niños que representen sus piezas una tras otra como en un carrusel escénico, sin moverse ni hablar entre escenas.</p>
6	<p>Profesor interpretando un papel</p> <p>Callejón de la conciencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar una escena con los dos reyes que los niños presencien y en la que, después, interactúen ● Conocer los pensamientos de los personajes interpretados por los niños en un momento de tensión dramática 	<p>Toda la clase en dos filas enfrentadas</p> <p>Llegan al palacio del Rey de la abundancia.</p> <p>En este momento, sería ideal trabajar con un segundo adulto interpretando el papel del otro rey, para que todos los niños representen a los viajeros de la tierra sin agua.</p> <p>Si usted es el único adulto, un niño podría interpretar el papel del otro rey (siempre y cuando se sienta capaz de hacerlo y lo bastante seguro de sí mismo), o usted podría interpretar el papel del arrogante y obeso Rey de la abundancia y fingir que el otro rey está presente. Los viajeros podrían hablar por él ante el nuevo rey.</p> <p>Pida a los niños que formen dos filas enfrentadas entre las que pueda caminar el rey. Los niños deberán hacer una reverencia cuando un rey se acerque a ellos. Podrían enunciar en voz alta los pensamientos y esperanzas de sus personajes a medida que el rey se acerca a ellos.</p>

- Señalizar y fortalecer el estatus y poder de cada personaje
- Provocar respuestas emocionales importantes en los niños
- Congelar un momento clave para su reflexión

6	<p>Improvisación</p> <p>Improvisación con el público</p> <p>Imagen congelada</p>		<p><i>(Continúa)</i></p> <p>El Rey de la abundancia recibe a los cansados, hambrientos y sedientos viajeros con arrogancia y no les ofrece nada de beber al llegar. Si disponen de dos reyes improvisen una escena corta con los niños como testigos. Después, serán invitados a interactuar desde sus personajes.</p> <p>Pídales que expliquen por qué necesitan su ayuda y por qué debería ceder. Mantenga a los niños en suspense durante un rato para que alberguen esperanzas, y termine por negarse a ayudarles y envíelos de vuelta a su reino. Llámelos mendigos y ladrones y adviértales de que su ejército les echará del reino.</p> <p>Pídales que congelen la escena antes de proseguir directamente con la siguiente actividad.</p>
7	<p>Chequeo de pensamientos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Definir, compartir y reunir los pensamientos de sus personajes en un momento clave Clarificar opiniones y puntos de vista contrarios 	<p>Usted deberá salirse de su personaje y decirles que tendrán la oportunidad de (cuando se acerque a cada uno) decir en voz alta lo que su personaje está pensando. En este momento acaban de oír que serán deportados forzosamente de la tierra de la abundancia y volverán a casa sin nada. Recuérdeles que proyecten la voz para que todos puedan escucharles.</p> <p>Esta actividad puede extenderse pidiéndoles que enuncien los pensamientos opuestos de cada rey.</p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>Los pensamientos contrastados de los reyes podrían anotarse en la hoja de actividades 5b.</i></p>
8	<p>Profesor como narrador</p> <p>Ritual mímico</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ayudar a que todos los niños se adentren en la misma escena imaginaria Dar a cada alumno la misma oportunidad de contribuir y elaborar la misma escena imaginaria 	<p>Círculo con toda la clase</p> <p>Puede leer esta escena del cuento o contarles a los niños (como un narrador) que los obesos soldados se meten en los tanques como sardinas en lata. Llevan los camiones de comida detrás. Los vehículos del ejército se mueven con lentitud y los soldados están continuamente parando para comer y beber. Al poco tiempo, los vehículos se quedan atascados en el barro y el ejército se detiene.</p> <p>Pase unos prismáticos imaginarios (o reales) por el círculo. Cada niño tendrá la oportunidad de mirar por ellos y decir lo que se imagina que ve. Observan al ejército embarrancado. Después de hablar, pasarán los prismáticos al siguiente. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Niño 1: “He visto que un soldado se caía y no podía volver a levantarse”. Niño 2: “Veo muchísima agua y comida exquisita”, etc.

8			<p><i>(Continúa)</i></p> <p>Poco a poco, sus observaciones imaginarias y compartidas darán vida a la escena del ejército.</p> <p>Vínculo con artes plásticas <i>Los niños podrían pintar dibujos de la escena tal y como se la han imaginado. Si dispone de una copia del libro podrían pintar en el mismo estilo que Michael FOREMAN.</i></p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>Podrían crear un texto adicional para este episodio clave en el libro (puede que con ilustraciones adicionales manteniendo el estilo de Michael FOREMAN).</i></p>
9	<p>Imágenes fijas</p> <p>Movimiento a cámara lenta</p> <p>Carrusel escénico</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Crear una escena principal de mucha acción en un ambiente seguro y controlado ● Condensar la emboscada en imágenes ● Unir todas las imágenes en una representación colectiva ● Avanzar la trama hasta un momento clave 	<p>Parejas o grupos pequeños</p> <p>Pida a los niños que se pongan por parejas o por grupos de hasta cuatro personas. Los hambrientos viajeros tienden una emboscada a los camiones de alimentos. Pídales que creen una serie de dos o tres imágenes fijas de la emboscada, presentándolas como una secuencia y moviéndose de una a otra de manera controlada (a cámara lenta). Explíqueles que sus imágenes podrían representar fotos que se han tomado durante la emboscada. Déjeles representar sus secuencias. Podrían representarse teatralmente y sin interrupciones como un carrusel escénico (ver pág. 140).</p>

Unidad 3 — El molino de algodón victoriano

(Edad: 7-11)

Esta unidad está basada en un grabado victoriano titulado “El amor vence al miedo” (*Love Conquers Fear*, servicio de bibliotecas públicas de Manchester, que se muestra en la hoja de actividades 7a, pág. 229).

Son muchas las fotos y los grabados que representan el trabajo infantil en la época victoriana. También hay una variedad de textos y documentos fácilmente disponibles en bibliotecas escolares, editoriales educativas, etc. Los niños podrán buscar imágenes y textos adicionales en Internet, que estén relacionados con la pieza dramática. El Dr. Barnardo tiene una gran colección de fotos victorianas a la venta para uso educativo.

Información contextual

- Los molinos de algodón dependían de la mano de obra barata de mujeres y niños.
- Los niños cobraban unos pocos peniques a la semana.
- Niños de tan solo 6 años trabajaban con maquinaria peligrosa hasta 12 horas al día.
- Los descansos para comer eran poco frecuentes y cortos.
- Los niños debían limpiar las máquinas cada domingo.
- Los niños que trabajaban demasiado despacio o se dormían recibían un correazo.
- A veces, los niños que se dormían se caían en las máquinas y morían.
- Las máquinas no estaban vigiladas y a menudo se producían accidentes como el aplastamiento de manos, el enredo de pelos en las máquinas o el cuero cabelludo arrancado.
- En 1850 había 331.000 trabajadores en molinos de algodón y 15.000 de ellos tenían menos de 14 años.
- Ya en el año 1868, algunos de los niños trabajaban a tiempo parcial hasta 30 horas semanales para asistir al colegio al menos 15 horas.



Temas universales

- La explotación
- El trabajo infantil
- El poder y la corrupción
- La industrialización
- La riqueza y la pobreza
- La seguridad y la salud laboral

	Estrategia o actividad dramática	Objetivos	Dirección del profesor y posibles conexiones a otras asignaturas
1	<p>Leer imágenes a través de los sentidos</p> <p>Sonidos de fondo</p> <p>Movimiento</p> <p>Collage sonoro</p> <p>Representación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular un acceso multisensorial a la imagen • Afianzar un personaje “como si” estuviese dentro de la imagen • Estimular un enfoque auditivo y cinestésico de la imagen y pieza dramática • Estimular una interacción grupal que integre actividades visuales, auditivas y cinestésicas • Compartir y grabar experiencias imaginarias de manera visual, auditiva y cinestésica • Grabar y compartir una experiencia imaginaria con palabras 	<p>Divida la clase en cuatro grupos</p> <p>Grupo A: Pida a un grupo que observe la imagen y se imagine los sonidos que se oírían si la imagen cobrase vida.</p> <p>Grupo B: Pida al segundo grupo que imagine los olores que se percibirían en ese lugar.</p> <p>Grupo C: Pida al tercer grupo que se centre en los movimientos que habría si la imagen cobrase vida.</p> <p>Grupo D: Pida al cuarto grupo que se centre en lo que las personas en la imagen están tocando y en qué sentirían.</p> <p>Grupo A: Pídales que usen sus cuerpos como instrumentos (además de/o instrumentos de verdad) para crear un <i>collage</i> sonoro o banda sonora que acompañe a la imagen.</p>


1	<p>Escribir en personaje</p> <p>Movimiento</p> <p>Teatro Físico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar una imagen visual como estímulo para la palabra escrita y hablada • Conectar el pensamiento con la experiencia auditiva y cinestésica • Estimular una respuesta imaginaria táctil a la imagen • Fomentar la empatía • Fomentar el trabajo en parejas con el objetivo de que la experiencia que viva el compañero sea de calidad 	<p><i>(Continúa)</i></p> <p><i>Grupo B: Pida al grupo que trabaje en equipo para describir los olores que pueden percibirse.</i></p> <p>Vínculo con la asignatura de lengua</p> <p><i>Estas descripciones podrían anotarse en trozos de papel. Por ejemplo, “Un nauseabundo olor a sudor inunda el aire.” Cada miembro del grupo podría escribir una descripción individual que posteriormente se juntaría con las demás en un texto escrito. La recopilación de sensaciones podría escenificarse de algún modo.</i></p> <p><i>Grupo C: Cada miembro del grupo deberá centrarse en un movimiento diferente. Por ejemplo: el niño que se arrastra debajo de las máquinas o el golpeteo de la fusta del patrono. Deberán usar sus cuerpos para repetir y exagerar el movimiento elegido a cámara lenta. El cuerpo puede convertirse en el propio objeto en movimiento, es decir, el cuerpo se movería como la fusta del patrono. Después, cada movimiento podría relacionarse con los demás para crear una secuencia grupal de movimiento. Se podrían añadir sonidos como el chasquido de la fusta al moverse.</i></p>
---	--	--	---

1	Teatro Físico	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar el trabajo en parejas con el objetivo de que la experiencia que viva el compañero sea de calidad 	<p><i>(Continúa)</i></p> <p>Vínculo con danza</p> <p><i>Esta secuencia podría ensayarse con sonidos de maquinaria, música o un collage sonoro creado por el grupo A.</i></p> <p><i>Grupo D: Pídeles que hagan una lista de las experiencias táctiles en la imagen. Por ejemplo; manos y pies desnudos sobre la madera, antebrazos chocando contra los hilos, la fusta de piel entre los dedos, el interior del bolsillo de una chaqueta, una mano cálida sobre el hombro, el aire caliente de un susurro, etc.</i></p> <p><i>Este grupo podría preparar una experiencia táctil basada en esta imagen para otros miembros de su grupo u otro grupo. Deberán reunir materiales que representen los que se aprecian en la imagen. Por ejemplo: un ovillo de lana como hilo, un palo como fusta, un algodón como lino, etc. Los objetos tendrán que ser colocados por la habitación para después guiar a un compañero por una visita táctil del molino.</i></p> <p><i>El visitante tendrá los ojos vendados y será acompañado en todo momento. El guía procurará que el visitante piense que de verdad se encuentra en el molino. Por ejemplo, "Ahora está tocando la fusta del patrono... ha herido a una gran cantidad de niños con ella... toque aquí... sienta el mango...", etc.</i></p>
---	----------------------	---	--

2	Leer la imagen	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el libre flujo de ideas • Estimular la reflexión 	<p>Toda la clase Hable de la imagen con los niños. Podrían iniciar un debate o simplemente hacer preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué <i>puede</i> estar pasando en esta imagen? • ¿Qué parte les parece más interesante y por qué? <ul style="list-style-type: none"> • Que cada uno complete la frase: “Me pregunto...” Por ejemplo, “Me pregunto qué estará susurrando el niño”. <p>¿Cómo describirían las expresiones faciales (o poses) de los personajes? Podrían usar la hoja de actividades 7b (pág. 230) para anotar lo que saben, creen que saben y quieren saber de esta imagen. </p>
3	Debate en grupo para preparar una actividad dramática	<ul style="list-style-type: none"> • Animar a los alumnos a observar la imagen minuciosamente prestando especial atención a un aspecto concreto • Fomentar la interpretación de una imagen apoyada y colectiva 	<p>Grupos de cuatro Fotocopie la imagen en la hoja de actividades 7a (pág. 229) y pida a los niños que, en grupos de cuatro, rodeen o etiqueten las zonas de riesgo en la imagen. Por ejemplo: el niño bajo el telar, la fusta, etc. </p> <p>Podrían discutir los diferentes niveles de peligro. Es decir, ¿cuáles pueden ser letales? ¿Qué lesiones pueden producir?</p>
4	Imagen fija	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar un espacio dramático • Fortalecer su adhesión a un personaje y escenario 	<p>Círculo con toda la clase El centro del círculo representará la habitación que se ve en la imagen. Puede que decida determinar dónde se encuentran las ventanas y los telares imaginarios.</p> <p>Invite a unos diez niños a estudiar la imagen y después ocupar el espacio como si fuesen uno de los personajes que se encuentran en ella. Cuando entren, deberán explicar quiénes son y mantener una pose fija. Por ejemplo, “Soy el hombre con las manos en los bolsillos, escuchando al propietario de la fábrica”, “Soy la mujer que está inclinada sobre el telar”. Los demás niños serán el público.</p>
5	Improvisación Narración del profesor Narración del alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Dar la oportunidad de participar verbal o activamente desde un personaje • Crear el ambiente y marco contextual de la escena • Establecer un claro comienzo de la improvisación • Preparar la escena para su improvisación • Captar el interés, hacer participar y comentar al 	<p>Explíqueles que la escena cobrará vida durante uno o dos minutos y que sus personajes tendrán la oportunidad de improvisar un poco. La escena deberá reflejar un día normal en la fábrica. Tendrán que hablar y comportarse como el personaje que representan. Puede que haya más de un personaje hablando a la vez, ya que se trata de una improvisación y no de una representación.</p> <p>Usted podrá guiarles en la improvisación a través de una narración. Por ejemplo, “Se trataba de un día cotidiano en la fábrica. Se respiraba un aire caliente y polvoriento, y el sonido de las máquinas era ensordecedor...” (Chasquee los dedos para indicar el comienzo de la improvisación).</p> <p>Los niños también podrían narrar en voz alta lo que están atestiguando, como si fuesen comentaristas de la escena. Por ejemplo, “El patrono parece estar molesto y no hace más que golpetear la fusta contra su mano. El hombre con quien habla parece preocupado...”</p>

		público	
6	Imagen fija Escuchas Imagen congelada	<ul style="list-style-type: none"> • Dar vida a una imagen fija con control y concentración • Volver a un momento establecido como punto de partida colectivo y definido • Dar la oportunidad de contribuir públicamente a la construcción de la pieza dramática • Mantener el foco sobre partes de la escena y personajes concretos 	<p>Usted quiere averiguar qué está ocurriendo en diferentes partes de la escena que acaban de improvisar. Pídales que recreen la imagen fija y cuando se acerque a ellos, deberán cobrar vida y repetir o crear una nueva improvisación. Cuando se aleje de ellos, tendrán que volver a congelar su escena.</p> <p>Es probable que surjan ideas durante la improvisación, que se puedan desarrollar para ser incorporadas a la pieza dramática.</p>
7	Imagen fija Improvisación Imagen congelada	<ul style="list-style-type: none"> • Involucrar a todos los alumnos en un momento clave de la pieza dramática • Ofrecer a todos los alumnos poder de decisión sobre el desarrollo de la ficción • Integrar a toda la clase en la escena de apertura y definir cómo empieza y acaba • Introducir el contenido principal de la siguiente escena 	<p>Toda la clase</p> <p>Pida a los niños que recreen la imagen fija de la hoja de actividad 4 (pág. 224). Los niños que hacían de público deberán sumarse a ella como personajes adicionales. Deberán entrar de uno en uno y presentar su personaje claramente. Por ejemplo, “Soy un niño pequeño y estoy barriendo el suelo”, “Soy la hija de la señora que está sobre el telar. Tengo 9 años y me dedico a lo mismo que mi madre”, etcétera.</p> <p>Deje que la escena cobre vida con todos los personajes durante un par de minutos antes de volver a congelarla.</p>
7			<p><i>(Continúa)</i></p> <p>Pídales que se sienten y escuchen. Explique que dentro de un momento se va a producir un accidente en el molino. Lea en voz alta el informe del accidente. Negocie quién representará a los personajes principales. Si decide usar el ejemplo citado antes, deberá elegir a un niño y a un patrono. Aclare que el niño no será azotado de verdad y que no se producirá ningún tipo de violencia física. El fustazo deberá representarse con mímica (posiblemente a cámara lenta).</p>
8	Imagen	<ul style="list-style-type: none"> • Restablecer un 	Explique que en un momento deberán recrear la imagen congelada y que

	<p>congelada</p> <p>Narración del profesor</p> <p>Improvisación</p> <p>Imagen congelada</p> <p>Teatro fórum</p> <p>Imagen congelada</p>	<p>momento concreto de la pieza dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montar la escena y el ambiente • Ofrecer un modelo de narración • Dar vida al testimonio del accidente mediante la recreación de los hechos • Congelar un momento clave de la ficción y garantizar un final acordado por todos • Ofrecer la oportunidad de evaluar, dirigir y sustituir actores por "espectadores-actores" • Congelar un momento clave para preparar chequeo de pensamientos 	<p>usted narrará el comienzo de la escena. Por ejemplo, "Se hacía tarde en el molino de algodón. Algunos niños llevaban casi 12 horas trabajando..."</p> <p>Cuando termine su narración, chasquee los dedos para indicar el comienzo de la improvisación. Deberán aumentar la tensión dramática hasta el accidente y congelar la escena segundos después.</p> <p>Retire a un grupo de hasta cuatro niños de la escena para que puedan observarla como directores. Cuando la hayan visto podrán hacer comentarios y recomendaciones a los actores o intercambiarse con uno de ellos. Termine con otra imagen congelada.</p>
9	<p>Chequeo de pensamientos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revelar los pensamientos de los testigos y de los demás presentes en un momento clave 	<p>Díales que usted se paseará entre ellos y que cuando se acerque a alguien deberá expresar en voz alta los pensamientos de su personaje.</p>
10	<p>Profesor interpretando un papel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir un dilema moral • Descubrir la respuesta de los alumnos (haciendo de un personaje) a la injusticia, coacción e intimidación • Demostrar que la alfabetización puede usarse para abusar de los analfabetos 	<p>Explique a los niños que ahora usted interpretará al propietario del molino, que en unos segundos llegará el inspector de la fábrica para investigar lo ocurrido y que usted va a hablar con los trabajadores para asegurarse de que ninguno le delata. Quiere que digan que es un buen patrono, preocupado por la seguridad y que el niño accidentado es un mentecato. Cualquiera que hable mal de usted será despedido.</p> <p>Cómo interpretar al personaje está en su mano, pero comenzar sutilmente en vez de intimidando desde el principio puede resultar más productivo.</p>

10			<p>(Continúa)</p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>Los niños podrían escribir declaraciones de testigos. Podrían dictarle el contenido con el pretexto de que muchas de las personas que trabajaban en molinos eran analfabetas. De este modo, usted tendrá la oportunidad de escribir una versión errónea a favor del propietario antes de pedir a los trabajadores que la firmen. Recuérdeles que no saben leer y escribir.</i></p> <p>Mural del personaje <i>Podría recopilar sus opiniones sobre el propietario del molino en la hoja de actividades 8a.</i></p> 
11	<p>Profesor interpretando un papel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer a los alumnos la oportunidad de confesar o guardar silencio • Ayudar a redactar un informe colectivo sobre el accidente retrospectivamente • Retar a los alumnos a defender un punto de vista concreto desde su personaje • Demostrar cómo adaptamos nuestro discurso a los diferentes públicos • Dar la oportunidad de dar respuestas extensas • Ofrecer la oportunidad de usar métodos alternativos de comunicación 	<p>Explique a los alumnos que ahora usted interpretará al inspector de la fábrica que está investigando el accidente. Los personajes deberán volver a sus puestos de trabajo y usted se pasará entre ellos haciéndoles preguntas. El propietario no está presente. Es probable que sus respuestas dependan de cómo decida interpretar el personaje. Podría probar a interpretarlo de distintas maneras y comprobar si eso afecta las respuestas obtenidas. Podría interpretarlo como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un reformista solidario como Lord Shaftesbury • Un oficial imparcial recogiendo pruebas • Alguien que claramente confabula con el propietario

11			<p>(Continúa)</p> <p>Algunas preguntas podrían ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué vio exactamente? • ¿Qué puede decirme del niño accidentado? <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo describiría a su patrono? • ¿Cómo se podría haber prevenido el accidente? <ul style="list-style-type: none"> • ¿Siente que puede hablar conmigo libremente o hay algo que se lo impida? • ¿Cree que debería producirse algún cambio a raíz del accidente? <p>Vínculo con la asignatura de lengua</p> <p><i>Podría darte la oportunidad de escribir una nota anónima al inspector (que terminaría cayendo en manos del propietario).</i></p> <p><i>Un reto adicional podría ser que buscasen la manera de dar a entender la verdad al inspector ¡sin escribirlo ni decirlo verbalmente!</i></p>
12	Teatro de las imágenes	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el visionado de ideales • Fomentar la consideración de comparaciones • Desarrollar una comprensión del simbolismo 	<p>Grupos de cuatro</p> <p>Pida a los niños que formen grupos de cuatro y creen dos imágenes fijas, y que ensayen moviéndose lentamente de una a la otra. La primera imagen deberá reflejar la “realidad” de sus vidas como trabajadores del molino y la segunda reflejará un “ideal” de cómo debería ser el trabajo en los molinos en el futuro. Las dos imágenes pueden ser representaciones simbólicas o emocionales o simplemente dos escenas contrastantes.</p> <p>Posiblemente deseen añadir sonido o diálogo o una música de fondo adecuada.</p>
13	Carrusel escénico	<ul style="list-style-type: none"> • Dar la oportunidad de representar escenas grupales en un marco teatral 	<p>Ahora, cada grupo tendrá la oportunidad de presentar sus dos imágenes. Cada representación deberá seguir a la anterior sin interrupciones (ver pág. 140).</p>

Accidente en el molino

Para la siguiente parte de la pieza dramática, podrá dejar que los niños inventen un accidente fundamentado en los peligros que se han considerado, o bien basarse en un accidente real y documentado como el que se describe a continuación.

“Tenía unos siete años cuando fui a la hilandería. Todo era nuevo para mí. El polvo, los silbidos y rugidos, el lenguaje vulgar. Un niño se sentó a descansar. Enseguida se quedó dormido. El patrono pasó por allí. Sin previo aviso propinó al niño un fustazo violento que le dejó perplejo. Corrió hacia la máquina medio dormido y en cinco minutos se le enganchó la mano en la maquinaria. Dos de sus dedos fueron reducidos a una gelatina”.

Trabajador infantil de un molino.

Vínculo con la asignatura de informática y tecnología

Los niños podrían utilizar el Internet para investigar verdaderos casos de accidentes en molinos y seleccionar algunos sobre los que basar su pieza dramática.

Tanto si recrean un accidente ficticio, como el del ejemplo anterior u otro ejemplo hallado en la investigación, podrán aplicar las mismas estrategias dramáticas.

Posibles actividades de seguimiento intercurriculares

Arte y diseño

Internet es una fuente rica en grabados victorianos. El accidente en el molino podría convertirse en el tema de un diseño de grabado.

Lengua

Registrar el accidente por escrito:

- Por el periódico del propietario
- Por el inspector de la fábrica
- Por el doctor
- Por un reformista de la fábrica
- Por el profesor del niño (suponiendo que tuviera uno)
- En una transcripción del testimonio de la víctima

Historia

Esta pieza dramática podría dar lugar a una investigación sobre las reformas en las fábricas y las vidas de reformistas renombrados. También abre el camino a una investigación más profunda sobre los tipos de trabajo infantil que existían en el pasado.

Ciudadanía y educación personal, social y sanitaria

A raíz de esta pieza dramática se pueden investigar las leyes que protegen a los niños de ser explotados por sus empleadores, tanto en la historia como en la actualidad. Se pueden hacer comparaciones sobre el nivel de protección que reciben los niños en las distintas partes del mundo hoy en día

(posible vínculo con geografía)*.¹

¹* Servirá como material para ahondar en esta realidad el libro Trabajo infantil, de K. STEARMAN, Madrid, Morata, 2011. (*N. del E.*)

Unidad 4 — Acoso escolar

(Edad: 10-13)

El acoso es un comportamiento deliberado, consciente, premeditado y hostil que se produce repetidamente, aun a sabiendas de que es perjudicial. No está necesariamente ligado al enfado. El acoso es un tipo de opresión que puede tomar varias formas.

- Verbal: por ejemplo, insultar.
- Acoso físico: por ejemplo, poner la zancadilla, dar una patada, pegar un puñetazo, etc.
- Exclusión: por ejemplo, excluir a alguien de un juego intencionadamente.
- Extorsión: por ejemplo, llevarse las posesiones o el dinero de otro, normalmente de un modo amenazante.

Es probable que se den casos de acoso en cualquier colegio. Su naturaleza implica que se produzca a escondidas y, por lo tanto, los profesores no siempre son conscientes de su alcance. Es un problema grave para muchos niños (incluso llegando a inducir el suicidio) y la mayor parte de ellos se habrá angustiado en algún momento por haber sido víctima o testigo de un caso de acoso escolar.

Las técnicas que emplea BOAL (1992) en su Teatro del Oprimido pueden usarse en o adaptarse a la enseñanza escolar para ayudar a poner el problema del acoso sobre la mesa y buscar modos alternativos de comportarse o responder a él.

El arte dramático puede usarse para:

- Llevar el problema del acoso escolar a un foro abierto para ser analizado y debatido.
- Ponerse en el lugar de y empatizar con las víctimas del acoso escolar.
- Dar a los niños la oportunidad de articular sus propios sentimientos y experiencias con el acoso escolar.
- Intentar entender por qué los niños abusan de los demás y cómo

- podrían dejar de hacerlo.
- Considerar estrategias para tratar eficazmente con los acosadores, incluyendo respuestas alternativas.

Deberá tener en cuenta que tratar el acoso con arte dramático puede afectar a los niños y despertar recuerdos infelices en ellos. Un profesor no es un terapeuta dramático. Es importante que la pieza dramática permanezca ficticia y se base en arquetipos, y que los personajes no se identifiquen con personas conocidas. Quedará prohibido reproducir situaciones reales de la actualidad o usar los nombres de los compañeros de clase. Aunque pueda estar tentado a hacerlo, el profesor no deberá pasar de la ficción a la realidad en clase y hablar de incidentes y situaciones de la vida real durante el trabajo dramático. Si en algún momento desea hacerlo, deberá ser después de clase, fuera del aula y separado de la ficción.

También es importante dejar claro que no se hará ningún tipo de asociación entre el niño y el “comportamiento” que tenga que representar mediante un personaje, tanto dentro como fuera del aula.

Temas universales

- La opresión
- La comunicación no verbal
- La resolución de conflictos
- El poder de la unidad
- La protección de los débiles/la supervivencia del más fuerte

	Estrategia o actividad dramática	Objetivos	Dirección del profesor y posibles conexiones con otras asignaturas
1	Imagen fija	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el tema del acoso escolar visual y simbólicamente • Animar a los alumnos a analizar y responder al lenguaje corporal de los demás conscientemente 	<p>Círculo con toda la clase Explique a los alumnos que una persona deberá entrar en el círculo y aparentar, con su físico, ser alguien fuerte e influyente.</p> <p>Invite a otro alumno a entrar en el círculo. Éste deberá comunicar con su cuerpo que es aún más fuerte que el otro. En este punto, no deberá haber contacto físico entre ellos.</p> <p>Invite a un tercer alumno a entrar en el círculo y a aparentar que es aún más fuerte que el segundo y el primero. Esta actividad debe realizarse en silencio y puede repetirse varias veces con diferentes grupos de niños.</p> <p>Después, comente con los niños esta actividad de calentamiento. ¿Qué imagen transmitía más poder y por qué? ¿Qué señales corporales asociamos con el poder? ¿Son todas agresivas? ¿Qué</p>

			señales corporales asociamos con la falta de poder?
2	Imagen fija Profesor interpretando un papel Teatro de las imágenes	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a los niños a “leer” el lenguaje corporal • Fomentar la empatía con la víctima, visual y simbólicamente • Animar a los alumnos a analizar y responder al lenguaje corporal de los demás conscientemente • Modelar un hipotético apoyo asertivo 	<p>Círculo con toda la clase Invíte a un niño a entrar en el círculo y hacer una pose de “matón”. Explíquelo que ahora usted va a entrar como “la víctima”.</p> <p>Deje que se unan algunos niños a la imagen fija como compañeros de la víctima. Rételes a buscar una pose no beligerante que indique que están de su lado.</p>
3	Debate de clase para preparar la actividad dramática	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir ideas y reunir definiciones del acoso • Sensibilizar a los alumnos sobre lo que conlleva el acoso escolar 	<p>Toda la clase Pregunte a los niños qué tipos de acoso existen, evitando mencionar ejemplos identificables basados en sus propias vivencias. Puede que desee clasificar los ejemplos en las cuatro categorías citadas anteriormente.</p> <p>Haga una lista con todos los tipos de acoso en tiras de papel, usando un rotulador gordo. Los ejemplos deberán incluir no solo tipos de acoso físico sino también el insulto, la exclusión de un juego, la extorsión, etc. Puede que decidan establecer una sola definición del acoso escolar.</p>
4	Imagen fija	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a los alumnos a entender el personaje y el tema • Crear una imagen colectiva como estímulo inicial para la improvisación 	<p>Grupos de cuatro Cada grupo recibirá una de las tiras de papel con un tipo de acoso escrito en su interior.</p> <p>Pida a los grupos que creen una imagen fija reflejando el tipo de acoso que está escrito en su tira de papel. Dos miembros del grupo representarán a los acosadores (el acosador y su seguidor) y los otros dos representarán a las víctimas (la víctima y su simpatizante). Anímelos a escuchar y probar las ideas de todos antes de elegir una.</p>
5	Improvisación	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar al alumno a afianzar su personaje • Desarrollar una trama • Fomentar la comunicación verbal en la ficción • Probar a darle movimiento a la imagen • Descomponer un ejemplo de acoso en pasos 	<p>Mismos grupos de cuatro Explique a los alumnos que, a continuación, tendrán la oportunidad de dar vida a su imagen fija durante tan solo un minuto. Podrán hablar pero no habrá ningún contacto físico entre los acosadores y las víctimas. Usted dará comienzo y fin a la corta improvisación y, si algún grupo termina antes, deberá congelar la escena y esperar silenciosamente a que acaben los demás.</p> <p>Pídales que se centren en los primeros momentos que anticipan el acoso.</p> <p>Salud y seguridad <i>Pídales que eviten las escenas de pelea. Si deciden reflejar una pelea, deberán hacerlo estilizadamente, a cámara lenta y sin ningún contacto físico real entre ellos. Además, deberán desarrollarla desde sus personajes.</i></p>
6	Títulos	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir una imagen en palabras 	<p>Pida a cada grupo que piense en un título de una frase para acompañar a su imagen.</p>
7	Carrusel escénico	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a cada grupo la oportunidad de 	<p>Círculo con toda la clase o grupos Pida a los grupos que vuelvan a formar su imagen fija. La escena de</p>

		<p>representar su escena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar una experiencia y punto de referencia colectivo • Observar las escenas de los demás y considerar cómo encaja el trabajo de cada grupo en la pieza global 	<p>cada grupo irá cobrando vida por turnos. El grupo que actúe comenzará su escena diciendo su título. Los demás grupos permanecerán congelados, pero atentos a los demás.</p> <p>El resultado será una secuencia continua de imágenes cobrando vida y volviéndose a congelar. Cada escena durará alrededor de un minuto. Los alumnos deberán abstenerse de comentar o moverse entre escenas. La intención es lograr una representación continua de toda la clase.</p>
8	Imagen fija	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer un foco compartido para el debate y análisis de toda la clase 	<p>Círculo con toda la clase Escoja un grupo y pídale que recree la imagen de apertura en medio del círculo.</p>
9	Chequeo de pensamientos	<ul style="list-style-type: none"> • Dar la oportunidad de compartir una diversidad de pensamientos de personaje • Fomentar la empatía y resaltar que hay una variedad de respuestas al acoso no reveladas 	<p>Representación grupal Pida a cada personaje de la escena que enuncie lo que está pensando en ese momento. Recuérdeles que el grupo está compuesto por un acosador, un seguidor del acosador, una víctima y un simpatizante de la víctima.</p>
10	Teatro fórum Improvisación	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar a los niños que existen maneras concretas de conseguir que las víctimas cobren fuerza • Realizar un análisis colectivo • Ayudar a los alumnos a reflexionar sobre la dinámica del acosador y víctima y sobre cómo alterarla • Ofrecer a la víctima respuestas y comportamientos alternativos para alterar el resultado 	<p>Representación grupal Pida al grupo que recree su escena e indique al público que se centre en la víctima. ¿Hay alguna cosa que diga o haga la víctima que le ayudaría a no serlo? ¿Podrían darle algún consejo? Por ejemplo, ¿contacto visual, movimiento, gestos, comentario o acción firme pero no combativa, etc? ¿Podría la víctima comportarse de alguna otra forma para no acabar siendo la víctima?</p> <p>Ahora, el grupo deberá volver a representar la escena (quizás alargándola mediante la improvisación) con la víctima siguiendo los consejos del público (o anime a un miembro del público a ocupar el papel de la víctima respondiendo de manera alternativa).</p>
11	El callejón de la conciencia	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer una participación colectiva en los pensamientos de la víctima • Proponer abiertamente estrategias constructivas y consejos colectivos que ayuden a la 	<p>Podrían usar la estrategia del callejón de la conciencia para representar las opuestas voces que oye la víctima en su cabeza. La clase deberá formar dos filas enfrentadas y la víctima se paseará entre ellas. Una fila le dará consejos positivos sobre cómo mostrarse más firme, mientras que la otra le dará malos consejos que no conseguirán evitar que siga siendo la víctima. Los alumnos hablarán de uno en uno cuando se acerque el personaje a ellos.</p>

		víctima a cambiar de actitud	
12	Preparación para la silla vacía	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar que la persona que va a ser interrogada da su consentimiento • Considerar qué aspectos de la psicología del acosador querrían entender mejor 	<p>Pregunte al acosador si está listo para ser interrogado por el resto de la clase. Si no lo está, pregunte si hay algún voluntario (o grupo colectivo de voluntarios) que quiera sustituir al acosador.</p> <p>Antes de comenzar el interrogatorio, pida a los niños que se junten por parejas o grupos pequeños para plantear las preguntas clave que le quieren hacer al acosador. Por ejemplo, “¿Alguna vez ha sido víctima de un acoso?”, “¿Qué opinión cree que tienen los demás de usted?”, “¿Por qué se ha metido con esta persona?”, “¿Qué le haría dejar de hacerlo?”, etc.</p>
13	Voz colectiva o rol colectivo Silla vacía Teatro fórum	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a los alumnos a entender lo que motiva y desmotiva a un acosador • Desmitificar a los acosadores y humanizarlos • Aprender a hacer preguntas eficaces • Animar a los alumnos a hacer críticas constructivas sobre el trabajo de los demás 	<p>Personaje principal sentado con el público frente a él</p> <p>Abra el interrogatorio al acosador (o acosador colectivo). Asegúrese de que los interrogadores son conscientes de que tienen un tiempo limitado para interrogar al acosador y de que deberán hacerlo con claridad y sin implicarse emocionalmente. El acosador deberá contestar con sinceridad.</p> <p>Después, debatan la credibilidad del acosador. El mismo actor podrá interpretar el papel de maneras diferentes o ser sustituido por otros actores que varíen la interpretación.</p>
14	Voz colectiva Pensamientos pasajeros	<ul style="list-style-type: none"> • Dar la oportunidad de resolver un conflicto • Animar a los alumnos que se comporten como acosadores en la realidad a relacionar lo que oyen con su comportamiento y a considerar la posibilidad de cambiar • Ayudar a los alumnos a entender que un acosador siempre puede cambiar de comportamiento 	<p>Círculo con toda la clase (de pie)</p> <p>El acosador (o acosador colectivo) deberá posicionarse en el centro del círculo y los demás participantes tendrán la oportunidad de acercarse para decirle algo en privado. Lo que le digan tendrá que animarle a reflexionar sobre su comportamiento y a querer cambiar. Por ejemplo, “En realidad, le gustaría cambiar ¿verdad?”, “Se sentiría más orgulloso de sí mismo si no acosase a los demás”, etc.</p> <p>También se puede colocar una silla en medio del círculo y fingir que el acosador está sentado en ella para dar más seguridad a los participantes.</p>
15	Imagen congelada Improvisación para la creación de escenas en grupos pequeños Actuación	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisar y más tarde ensayar la resolución de un conflicto • Practicar la resolución de problemas en grupo • Establecer las habilidades necesarias para resolver un conflicto 	<p>Grupos</p> <p>Pida a los niños que vuelvan a formar sus imágenes fijas grupales. Esta vez, cuando la imagen cobre vida, el objetivo será resolver el conflicto de manera que satisfaga al acosador, su seguidor, la víctima y su simpatizante.</p> <p>Si un grupo cree que ha logrado resolver el conflicto satisfactoriamente, concédale la oportunidad de representar su escena ante el resto de la clase y celebrar su éxito con los demás.</p> <p>El público deberá aplaudir al final de una representación y el profesor deberá resaltar las lecciones que hay que sacar al final.</p>

Posibles actividades de seguimiento intercurriculares

Éste puede ser el momento ideal para asegurarse de que todos los alumnos conocen la política antiacoso del colegio. Puede que tengan la oportunidad de expresar la opinión de los alumnos al respecto en el consejo escolar, por ejemplo.

Educación personal, social y sanitaria

Realicen cinco trabajos del mural del personaje y cuélguenlos por la clase. Representarán a los siguientes personajes:

- El acosador
- El seguidor del acosador
- La víctima
- El simpatizante de la víctima
- El mirón

Subdivida en dos el espacio alrededor de los personajes con los siguientes encabezados: “palabras” y “acciones”.

Invite a los alumnos a escribir bajo cada encabezado las palabras o acciones que el personaje en cuestión podría emplear para resolver el conflicto. Podrían escribir sus ideas en notas adhesivas y pegarlas a un mural del personaje colectivo.

Lengua

Los pensamientos del acosador y la víctima podrían usarse para crear dos versos opuestos de un poema. Podría tratarse de una actividad de escritura colectiva basada en las actividades dramáticas.

Lengua/arte y diseño

Podrían usarse las representaciones grupales para crear un guión gráfico o

storyboard, reflejando la resolución del conflicto inicial.

Unidad 5 — Crear una cultura y comunidad imaginarias

(Edad: 9-13)

En el arte dramático, podemos imaginar que somos cualquier persona, en cualquier momento y en cualquier lugar. Esto facilita que en clase se creen mundos totalmente ficticios del pasado, presente o futuro, o que los alumnos finjan ser personajes que viven en una época histórica, aplicando sus conocimientos, y usando artefactos e imágenes para estimular y apoyar la ficción.

Esta unidad ofrece una variedad de estrategias para crear una comunidad imaginaria. Al igual que cualquier comunidad, se verá fortalecida por las adversidades (amenazas internas y externas) que se representen y resuelven en la ficción. Cuanto más implicados estén los alumnos en la comunidad imaginaria y más sepan sobre cómo funciona, cómo piensan sus miembros y qué lugar ocupa cada uno, mejor cumplirá la función de foro para la exploración colectiva de la ciudadanía y de otros aspectos de las humanidades. Una vez se haya establecido una comunidad imaginaria viable, podrá usarse para explorar y tratar con eficacia problemas en la ficción que estén vinculados con problemas de la vida real. También servirá como fuente de conocimientos sociales, morales, espirituales y culturales transferibles.

¿Cómo se forma una cultura y cómo transmite sus creencias?

Para comenzar a construir una cultura imaginaria nueva, debemos considerar cómo se distinguen las diferentes culturas existentes a través de la lengua, las costumbres, y la vestimenta, por ejemplo, y los legados de su pasado (el arte, la música, las escrituras, los documentos, las historias, las esculturas, los artefactos, los lugares de sepultura, los rituales, los festivales, las ceremonias, etc.)

Temas universales

- La identidad cultural
- La diversidad cultural
- La desconfianza de lo desconocido
- La ciudadanía y la gobernanza
- La espiritualidad y la adoración

	Estrategia o actividad dramática	Objetivos	Dirección del profesor y posibles conexiones con otras asignaturas
1	Trabajo en personaje (creación de un mapa)	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer a los alumnos poder de decisión sobre el lugar en el que se desarrolla la ficción • Ayudar a familiarizarse con un personaje y escenario • Considerar el efecto del hombre en su ambiente 	<p>Cuestión central: ¿Dónde vivimos? ¿Cómo es este lugar?</p> <p>Círculo con toda la clase</p> <p>Coloque una gran hoja de papel y unos rotuladores gruesos en el centro del círculo e invite a los niños a dibujar (de dos en dos) sobre lo que acabará siendo un mapa pictórico. Cuando cada niño dibuje una característica natural o artificial, deberá decir lo que es y aportar una información adicional. Por ejemplo, “Este es el río que atraviesa el pueblo. En verano nos bañamos en él” o “Esta es mi casa. Nací en ella”. Puede que usted decida definir el tiempo o lugar para sus propios fines. Por ejemplo, “Éste es un lugar que existió hace mucho, en el que no había coches. Aún no se habían inventado”, o “Este lugar es una isla muy remota”.</p> <p>La actividad puede llevarse a cabo en dos fases. Primero, se pueden situar los accidentes naturales y después, las construcciones hechas por el hombre.</p> <p>En el caso de que el profesor elija situar la ficción en un lugar geográfico real (como un bosque tropical, un pueblo africano, el Polo Sur, etc.), puede que decida comenzar por enseñar a los alumnos fotos del mismo.</p>
2	<p>Visualización</p> <p>Ritual (declaración inicial)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la implicación del alumno en la ficción a través de la experiencia multisensorial imaginaria • Engendrar una sensación de unidad y de pertenecer a un grupo en el que todo el mundo hace una aportación inicial • Crear una representación visual que surja de una imaginación colectiva 	<p>Círculo con toda la clase</p> <p>Pida a sus alumnos que cierren los ojos y se trasladen al lugar que han pintado en el mapa. Dígales que piensen silenciosamente en lo que ven. Después, invite a cualquiera a decir en voz alta lo que ve y a describirlo. Puede que hagan referencia a cosas que no estén en el mapa. No importa, mientras encaje con lo que se ha establecido. Cada participante comenzará su frase con, “Veo...” por ejemplo: “Veo un río que fluye a gran velocidad y que brilla bajo los rayos del sol”.</p> <p>Ahora céntrense en lo que se puede oír, oler, tocar y degustar a su alrededor. Usted puede participar y llevar la ficción en otra dirección. Por ejemplo, “Oigo a niños riéndose en el bosque”, “Huele a pescado cocinándose en una hoguera”, etc.</p> <p>Al finalizar esta actividad multisensorial, dé a los alumnos la oportunidad de añadir al mapa pictórico las cosas que se han descrito.</p>

2			<p><i>(Continúa)</i></p> <p>Vínculo con geografía <i>Puede desarrollar el mapa de esta actividad añadiendo una escala y leyenda, volviéndolo a dibujar con símbolos de mapas convencionales, situándolo en un mapa imaginario más grande, etc. También pueden estudiar un mapa del mundo y decidir dónde podría encontrarse su lugar imaginario.</i></p> <p>Vínculo con arte dramático/arte y diseño <i>Pida a los niños que formen un círculo, mirando hacia fuera, y que imaginen que están en el punto más alto del lugar imaginario, mirando en distintas direcciones. Pídeles que digan por turnos lo que ven y que guarden esa imagen en su mente para después dibujarla. Si se juntan los dibujos de todos formarán un ciclorama.</i></p>
3	<p>Mimo ocupacional</p> <p>Imagen fija</p> <p>Narración del profesor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a los alumnos a meterse en su personaje y contexto • Desarrollar el marco conceptual del lugar imaginario verbalmente • Desarrollar el marco conceptual del lugar imaginario visualmente • Integrar, apoyar y reforzar la ficción colectiva emergente • Promover el sentimiento de pertenecer a un grupo 	<p>Cuestión central: ¿Qué hacemos aquí? Pregúteles qué tipo de actividades diarias se llevarían a cabo en este lugar. Por ejemplo: recoger leña, pescar, barrer, etc.</p> <p>Pida a los niños que creen una imagen fija representando una de estas tareas. Cuando usted chasquee los dedos, deberán cobrar vida y fingir que la están realizando. Pueden interactuar entre ellos desde sus personajes.</p> <p>Usted podría dar comienzo a la escena diciendo: “Amanecía temprano y los aldeanos se levantaban para realizar sus tareas. Algunos barrían...” Chasquee los dedos cuando termine de narrar para que la escena cobre vida durante un par de minutos.</p>
4	<p>Ritual</p> <p>Objeto comunicador</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a todos la oportunidad de contribuir a la creación de la cultura colectiva • Hacer ver a los alumnos que un objeto puede estar cargado de un significado cultural simbólico 	<p>Cuestión central: ¿Qué tipo de pueblo somos? Círculo con toda la clase Por turnos, cada alumno tendrá la oportunidad de decir: “Somos un pueblo que...”. Por ejemplo, “Somos un pueblo que trabaja duro”, “Somos un pueblo al que no le gustan los extraños”, etc.</p> <p>Podrían pasarse un objeto como una piedra, palo o concha por el círculo para indicar a quién le toca hablar. Si alguien no desea intervenir, podrá pasar el objeto al siguiente compañero. Invite a los alumnos a participar pero no insista.</p>
5	<p>Profesor interpretando un papel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reunir información sobre la estructuración y organización de la comunidad o sociedad imaginaria 	<p>Cuestión central: ¿Cómo se organiza nuestra sociedad? Avisa a los niños de que va a hacerles unas preguntas sobre su comunidad y que deberán responderle desde su personaje. Usted tendrá un papel impreciso; un interrogador neutral sin ninguna relevancia en la ficción. Ellos serán los expertos en su comunidad.</p> <p>Usted deberá, desde su personaje y a través de preguntas directas, obtener información clave sobre su sociedad, su pasado, y sobre su estructura</p>

Manto del experto	<ul style="list-style-type: none">• Conferir poderes a los niños al otorgarles conocimientos imaginarios• Centrar su atención en los aspectos significativos de una comunidad y cultura	jerárquica para tomar decisiones. El interrogatorio podría ser formal, como si se tratase de una reunión, o informal. Las siguientes preguntas pueden serle útiles. Asegúrese de incluir las dos primeras en su interrogatorio:
--------------------------	--	---

5			<p><i>(Continúa)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se toman las decisiones en su comunidad? (vínculo con ciudadanía) • ¿Cómo se llaman las reuniones de su comunidad? (vínculo con ciudadanía) • ¿Tiene su comunidad miedo a algo o lo ha tenido en el pasado? (vínculo con educación social, moral, espiritual y cultural) • ¿Tienen algún lugar de importancia y relevancia cultural? ¿Dónde está y qué mantenimiento requiere? ¿Quién puede entrar? ¿Cómo y cuándo? (vínculo con educación religiosa, social moral, espiritual y cultural) • ¿Tienen algún objeto de importancia y relevancia cultural? Si la respuesta es afirmativa, ¿dónde lo guardan y qué mantenimiento requiere? ¿Quién se ocupa de él? (vínculo con educación religiosa, social, moral, espiritual y cultural) • ¿Cómo se envían los mensajes, avisos y noticias entre los miembros de la comunidad? (vínculo con estudios mediáticos) • ¿Cómo trata la comunidad a los extranjeros? (vínculo con educación social, moral, espiritual y cultural)
6	<p>Imagen fija</p> <p>Títulos</p> <p>Carrusel escénico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el debate, la toma de decisiones y la cooperación colaborativa • Animarles a considerar qué acontecimientos tienen importancia para las culturas • Ofrecer posesión compartida de la cultura y ficción imaginarias • Construir conocimientos sobre una historia imaginaria 	<p>Cuestión central: ¿Qué momento destaca en la historia de nuestra comunidad?</p> <p>Grupos de cuatro</p> <p>En grupos de cuatro, pida a los alumnos que se inventen un momento histórico importante y que lo representen con una imagen fija titulada.</p> <p>Cada grupo deberá mostrar su imagen fija durante cinco segundos, decir en voz alta el título de su imagen, aguantar la imagen cinco segundos más y derretirla a cámara lenta de forma que el grupo acabe en el suelo y dé paso al siguiente. La secuencia de imágenes históricas deberá fluir sin interrupciones, como si se tratase de una ola.</p>
7	<p>Silla vacía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer la oportunidad de esclarecer dudas • Integrar a todos los miembros de la clase en una ficción colectiva 	<p>En los mismos grupos de cuatro</p> <p>Cada escena podrá congelarse para ser analizada y los miembros del público podrán interrogar a sus personajes.</p>
8	<p>Carrusel escénico (línea del tiempo)</p> <p>Narración del profesor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer información cronológica sobre la historia de la comunidad/cultura imaginaria • Ayudar al profesor a reconocer, usar y vincular las aportaciones de los alumnos con cohesión 	<p>Los mismos grupos de cuatro</p> <p>Los alumnos podrían volver a representar las escenas por orden cronológico (acordado previamente). Puede aprovechar sus títulos para crear una narración, en la que las escenas representan episodios de su historia.</p>

9	Mimo ocupacional Profesor interpretando un papel	<ul style="list-style-type: none"> • Reestablecer una actividad previa para facilitar la conexión con el personaje • Indicar que el profesor va a interpretar un personaje 	Toda la clase Al igual que en la hoja de actividad 3 (pág. 223), pídeles que finjan estar llevando a cabo sus tareas cotidianas. Díales que en un momento usted va a entrar en la escena como un visitante y que dará comienzo una improvisación con toda la clase.
10	Improvisación	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir un problema para resolverlo en personaje 	Entre en la comunidad y muévase entre sus miembros, interactuando con ellos. Díales que desea hablar con la persona o personas que estén al mando. Usted quiere tratar un asunto muy importante, de manera formal, con sus líderes. (La forma en la que usted haga su petición y la comunidad responda deberá basarse en lo acordado en la hoja de actividad 5 concerniente a cómo se toman las decisiones y cómo se llaman las reuniones.)
11	Reunión	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular una reunión comunitaria estructurada que se ciña a un procedimiento acordado y emprendido por todos • Favorecer la sensación de unidad y de pertenecer a un grupo • Estimular la resolución de problemas de manera colectiva en una ficción colectiva • Ofrecer un foro para plantear posibles amenazas a la comunidad ficticia • Fomentar el debate de clase en personaje 	Anímeles a seguir cualquier procedimiento, ritual o estructura establecida con anterioridad (hoja de actividad 5, pág. 225), con el fin de recrear una reunión comunitaria convincente en la que participe toda la clase para tomar decisiones (como representantes del pueblo), con el profesor como visitante oficial. Una vez haya sido invitado a esta reunión, usted podrá presentarse y plantear un problema como los que se ejemplifican a continuación: <ul style="list-style-type: none"> • “He dejado a un niño muy enfermo en la frontera de esta aldea. En la última aldea que encontramos nos echaron. ¿Podría quedarme aquí con mi hijo hasta que se recupere y podamos seguir nuestro camino?”

11	Reunión	<ul style="list-style-type: none"> ● Pensar activamente en el paralelismo entre los asuntos complejos que se presentan en la ficción y sus equivalentes en la vida real 	<p><i>(Continúa)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● “Me gustaría hacer un intercambio con ustedes. Estoy interesado en comprar un objeto de uno de sus lugares sagrados. Pongan el precio ustedes mismos”. ● “Soy un periodista. ¿Me permitirían vivir en su comunidad durante unas semanas y realizar un programa televisivo/escribir un artículo sobre sus habitantes? Esto interesaría mucho a mis telespectadores/lectores. Ponga usted el precio y no dude en que tendrá todos sus derechos de imagen/editoriales”. ● “Soy un arqueólogo reputado y querría negociar con ustedes acerca del derecho a hacer excavaciones en sus tierras. Podría ayudarles a descubrir cosas sobre sus antepasados. Cualquier cosa que hallemos les pertenecería a ustedes. Pero, puede que estén de acuerdo en prestarme algunos de los artefactos que espero encontrar, para que pueda exhibirlos en un museo. Ustedes mismos podrían redactar el contrato”.
----	----------------	--	---

11	Reunión	<p>(Continúa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “¡He venido a avisarles! Se acerca un grupo de personas a su aldea con la intención de arrebatársela a la fuerza. Son muchos más que ustedes”. • “He huido de mi propia comunidad/país porque si me quedo corro el riesgo de ser asesinado por un cruel dictador. Por favor, ¿me aceptarían en su comunidad y dejarían que viva aquí?”
----	----------------	---

Estas actividades son, deliberadamente, de carácter general, puesto que están previstas para proporcionar una estructura dramática flexible que sirva de apoyo al profesor para desarrollar una variedad de posibles piezas dramáticas basadas en una comunidad, que tengan lugar en diferentes momentos de la historia y/o en diversos lugares reales o imaginarios.

Estas piezas dramáticas pueden adaptarse a temas humanitarios intercurriculares, como por ejemplo:

- Podría tratarse de una comunidad obrera victoriana que trabaja en la industria y el visitante podría llevarles noticias sobre la revolucionaria “hiladora Jenny”.
- Podría tratarse de una comunidad anglosajona que recibe noticias de que va a ser invadida por los vikingos.
- Podría tratarse de una comunidad rural del siglo XVII a la que piden que acoja a un niño que posiblemente esté contagiado con la peste.
- Un refugiado ficticio podría estar buscando asilo tras huir de una tiranía real o imaginaria.
- Una comunidad selvática podría ser contactada por un país occidental solicitando una planta exótica.

Una vez el profesor haya planteado un problema que la comunidad deba resolver en la ficción, tendrá que seleccionar las estrategias dramáticas (ver Segunda Parte) más adecuadas, según el objetivo y resultado intencionado. Por ejemplo:

- **Imagen fija:** Más tarde, se podría añadir una nueva imagen fija a la secuencia de la actividad 6 como una manera de registrar los últimos acontecimientos en la historia de la comunidad.
- **Callejón de la conciencia:** Esta estrategia podría aplicarse para considerar los pros y los contras de cualquier línea de acción que la comunidad esté considerando en la hoja de actividad 11, pág. 237.
- **Chequeo de pensamientos:** Cada miembro de la comunidad podría enunciar lo que piensa sobre el visitante y lo que está por pasar.

- **Mural del personaje:** Esto podría servir para reflexionar sobre lo que se sabe del visitante y lo que queda por descubrir.
- **Creación de piezas dramáticas en grupos pequeños:** Esto podría hacerse para recrear lo que ocurriría si se tomase una decisión concreta y se siguiese una línea de acción concreta.
- **Rumores:** El visitante podría apartarse de la comunidad durante un rato antes de volver para escuchar la decisión final. En ese rato podrían empezar a correr rumores.
- **Narración del profesor:** Éste contará lo que ocurre cuando llega y se marcha el visitante. Puede funcionar como hilo conductor y hacer que avance la ficción hasta un momento determinado, “Por fin, el visitante obtuvo su respuesta y se marchó... cuando se fue, la gente... pasaron semanas, hasta que un día...”

Posibles actividades de seguimiento intercurriculares

Éstas pueden surgir espontáneamente o ser manipuladas para que “surjan espontáneamente” en la ficción, también se pueden llevar a cabo entre las clases de arte dramático o una vez haya concluido la pieza.

Escribir en personaje

- Puede que el visitante tenga que hacer una petición por escrito o que la comunidad tenga que anotar los puntos acordados en la reunión.
- Pueden surgir motivos para escribir documentos en la ficción. Por ejemplo: carteles de despido para los trabajadores, un contrato entre el arqueólogo y la comunidad, un comprobante de venta, un pasaporte, un artículo periodístico, etc.
- Puede que este momento histórico sea tan importante para la comunidad que haya que registrarlo en un libro sagrado que cuenta la historia del pueblo.

Contar historias

- Este momento histórico podría convertirse en una historia que se pasa de generación en generación, de mayores a jóvenes.

- Pida a los niños que cuenten la historia de lo que pasó cuando el visitante se acercó a alguien que no sabía nada de lo que estaba ocurriendo (o fingía no saberlo).
- Registre la narración de la historia. Por ejemplo, en vídeo o como grabación de audio.

Escribir un guión

- Podrían escribirse las escenas que han sido creadas mediante la improvisación.
- Podrían darse los guiones de las escenas a otra clase para ser ensayadas ante el ojo crítico de sus guionistas. De este modo, existiría una auténtica necesidad de escribir con claridad y concisión y los guionistas podrían recibir críticas constructivas por parte de los actores.

Arte y diseño

- Quizá la comunidad quiera conmemorar este momento de su historia realizando una escultura para la ocasión.
- O una vidriera.
- O un mural que les recuerde ese momento.

Danza

- Puede que la comunidad tenga una ceremonia o festival en el que haya un baile que conmemore ese momento histórico. Por ejemplo: el día que llegó la peste o que llegaron los vikingos. Podría tratarse de una coreografía estilizada.

Música


- Puede que los músicos del momento crearan una pieza musical para conmemorar ese momento histórico y se grabase para la posteridad. Puede que la toquen/pongan en ocasiones especiales.
- Se podría escribir una balada que cuente la historia del visitante y lo que ocurrió después.

Geografía e historia

- Los alumnos podrían usar Internet (o acudir a la biblioteca) para hacer una investigación sobre elementos que pueden incluirse en la pieza dramática. Por ejemplo: plantas medicinales selváticas, los síntomas de la peste, etc.
- La pieza dramática podría ser presentada en la página web del colegio con texto e imágenes del trabajo realizado por los alumnos (dentro y fuera del personaje).

Unidad 6 — El discurso del Jefe Seattle

(Edad:10-13)

Se cree que éste fue el discurso que hizo el Jefe Seattle en 1854. Era un líder pacífico de la tribu amerindia de los Suquamish que, según dicen, pronunció este discurso en Washington D.C., como respuesta al intento del gobierno estadounidense por comprarles la tierra que habitaban. El discurso se encuentra en la hoja de actividades 11, pág. 237. 

Temas universales

- La conservación
- La sostenibilidad medioambiental
- La unidad y la diversidad cultural
- Las creencias espirituales
- La religión
- La colonización
- La cultura y el patrimonio amenazados
- Los ritos de paso
- El naturalismo

Podría usarse música amerindia en momentos concretos, para contribuir a crear un ambiente contextual. También serviría para etiquetar momentos importantes auditivamente, para que se comprendan y recuerden con mayor facilidad.

	Estrategia o actividad dramática	Objetivos	Dirección del profesor y posibles conexiones con otras asignaturas
1	Visualización	<ul style="list-style-type: none">• Mejorar la comprensión del discurso mediante imágenes visuales	Toda la clase Pida a los alumnos que cierren los ojos antes de comenzar a leerles el discurso. Anímelos a ver imágenes de lo que están escuchando en su mente.

2	<p>Tarea de alfabetización para preparar una actividad dramática</p> <p>Trabajar en personaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ayudar a los alumnos a situarse en un contexto ● Ayudarles a entender el personaje ● Imaginar una experiencia multisensorial relacionada con un paisaje ficticio 	<p>Grupos de cuatro</p> <p>Pida a cada grupo que lea el discurso y subraye las palabras que estén relacionadas con uno de los sentidos. Por ejemplo:</p> <p>Grupo 1: vista Grupo 2: oído Grupo 3: gusto Grupo 4: tacto Grupo 5: olfato</p> <p>El grupo de “vista” podría ser subdividido en un grupo de cosas que se mueven y otro grupo de cosas estáticas.</p> <p>Círculo con toda la clase</p> <p>Pida a los niños que imaginen que están en un territorio amerindio con usted. Invíteles a decir, por turnos, lo que ven, oyen, sienten, huelen y tocan, como si estuviesen allí.</p> <p>Pueden hacer descripciones detalladas. Todos deberán comenzar diciendo “Veo...” u “Oigo...”, etc. Usted deberá mostrarles cómo hacerlo. Por ejemplo, “Veo un río que fluye y brilla bajo la luz del sol”. Esta actividad puede realizarse en círculo y con los ojos cerrados para ayudar a visualizar una imagen.</p>
---	---	--	--

2			<p>(Continúa)</p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>Escriba las frases en tiras de papel. Las tiras pueden ordenarse por consenso de clase o grupo para crear una pieza escrita colectiva.</i></p>
3	<p>Teatro físico Imagen fija</p> <p>Objetos parlantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Adentrarse físicamente en el escenario imaginario ● Crear un paisaje físico en 3D ● Estimular la elaboración y descripción 	<p>Toda la clase Los amerindios creían estar conectados con los obetos y elementos naturales. Invite a los niños a convertirse en un objeto físico y parte del paisaje. Por turnos, ocuparán el espacio designado y dirán en voz alta lo que representan. Podrán añadir una información o descripción complementaria. Por ejemplo, “Soy una roca escarpada. Desde donde estoy, veo lo que me rodea a kilómetros de aquí”, o “Soy el río. Muevo las canoas y estoy lleno de peces”. Únase a ellos. Podrá mostrarles cómo hacerlo.</p>
4	<p>Imagen fija Profesor interpretando un papel</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Permitir que cada alumno comparta con los demás su escena de apertura ● Ritualizar la escucha activa ● Estimular la imaginación de los alumnos, ofreciendo modelos de escenas de apertura imaginativas ● Reforzar las voces asociadas con un momento clave 	<p>Toda la clase Pídales que vuelvan a formar sus imágenes de paisaje. Dígalos que usted se paseará por el paisaje como si fuese el Jefe Seattle. Pregunte, “Si el Jefe pudiese escuchar las voces de sus antepasados al pasear por el paisaje, ¿qué le dirían cuando está a punto de entregar sus tierras al gobierno estadounidense?” Cuando se acerque a un alumno, éste tendrá la oportunidad de dirigirse al Jefe Seattle como si fuese uno de sus antepasados. Usted podría pasearse dos veces; la primera para escuchar y la segunda para escuchar y responder.</p>

4	<p>Objetos parlantes</p> <p>Collage de voces</p> <p>Improvisación Representación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representar la memoria de un personaje, sus pensamientos y estado de humor a través del sonido • Desarrollar una experiencia verbal, visual y cinestésica, ligada al análisis de verbos en un texto 	<p><i>(Continúa)</i></p> <p>Grupos o toda la clase Pida a los niños que recuerden lo que le han dicho al Jefe Seattle. Pídales que se imaginen que el Jefe Seattle continúa oyendo los ecos de estas voces en su cabeza. ¿Cómo se oirían? Puede que se repitan, que cambien de velocidad, puede que haya momentos silenciosos puede que cambien de ritmo y volumen, puede que hablen por separado o al unísono, o se traslapen. Esta actividad podría improvisarse y después ensayarse y representarse.</p> <p>Vínculo con TIC (tecnologías de la información y la comunicación) <i>Grabe el collage sonoro. La grabación podría servir de fondo para secuencias de movimiento creadas a raíz del audio.</i></p>
5	<p>Tormenta de ideas</p> <p>Imagen fija</p> <p>Movimiento grupal Imagen congelada Carrusel escénico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir ideas para estimular el pensamiento • Considerar momentos de importancia cultural • Aprender sobre momentos culturales clave y etiquetarlos visual y cinestésicamente • Proporcionar una crónica reflexiva de un momento clave 	<p>Toda la clase, y grupos de cuatro después <i>“Cada reflejo fantasmagórico en las claras aguas de los lagos cuenta los sucesos y memorias de las vidas de nuestras gentes”.*</i></p> <p>Pida a los niños que sugieran de qué sucesos y memorias habla el Jefe Seattle. Por ejemplo: una exitosa caza de búfalos, la muerte de un jefe, el ataque de los enemigos, etc. Acepte todas las sugerencias positivamente.</p> <p>Después, pida a los niños que se junten en grupos de cuatro y negocien, acuerden y formen una imagen fija de un reflejo en el lago que representa un momento importante en la historia de esta tribu. Por turnos, cada grupo formará su imagen, le dará vida durante unos segundos, con o sin sonido, y volverá a congelarla. Las imágenes podrían representarse en un carrusel escénico (ver pág. 140).</p>

5			<p>(Continúa)</p> <p>Vínculo con TIC/lengua <i>Use una cámara digital para captar las imágenes. Éstas podrían servir de estímulo para escribir una redacción o para crear una presentación de Powerpoint.</i></p>
6	<p>Improvisación en parejas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Estimular el diálogo y la escucha en parejas (preguntar, explicar, describir, informar) ● Profundizar en el personaje y la cultura ● Apoyar la creación de una ficción colectiva 	<p>Parejas Pida a los niños que se junten con alguien con quien aún no hayan trabajado. Uno de los dos representará a una persona mayor y el otro a un niño. El mayor le contará al niño un momento importante de la historia de su tribu, pasando la información cultural oralmente. El niño le escuchará y podrá hacerle preguntas para obtener más información sobre la historia de la tribu.</p>
7	<p>Ritual</p> <p>Profesor interpretando un papel</p> <p>Objeto comunicador</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ayudar a que cada alumno profundice en la cultura imaginaria colectiva ● Comprometerse públicamente a pertenecer a la misma comunidad ficticia ● Modelar o recoger información ● Dar a cada alumno la misma oportunidad de intervenir y ser escuchado 	<p>Círculo con toda la clase Por turnos, cada niño tendrá la oportunidad de añadir un dato sobre la tribu diciendo: “Somos una tribu que...”. Usted podrá unirse a ellos como si fuera otro amerindio y comenzar para dar ejemplo. Por ejemplo, “Somos una tribu que enseña bien a sus hijos”. También podría interpretar el papel de un visitante que quiere conocer la tribu. Se podría pasar un objeto por el círculo que indicase a quién le toca hablar, asemejando la actividad a un ritual. El objeto podría ser una piedra o un palo ¡si no tienen una pipa de la paz!</p> <p>Vínculo con arte y diseño <i>Diseñen y construyan un artefacto que tiene importancia para la tribu. Por ejemplo: un objeto que sostiene el orador cada vez que se va a pronunciar.</i></p>
8	<p>Profesor interpretando un papel</p> <p>Reunión</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Desafiar y amenazar a la comunidad y cultura existente ● Estimular los argumentos razonados como respuesta a un problema comunitario ● Prevalecer las respuestas verbales por encima de las físicas y 	<p>Toda la clase Comunique a los niños que usted interpretará a un mensajero importante del gobierno de los Estados Unidos. Concierte una reunión formal con ellos y avíseles de que si no entregan sus tierras, serán aniquilados. Ustedes prometen crear una reserva para el pueblo indígena. Su papel será el de un mensajero del gobierno e intermediario entre ambas sociedades.</p>

		emocionales	
--	--	-------------	--

11	Creación de piezas dramáticas en grupos pequeños Carrusel escénico		<p><i>(Continúa)</i></p> <p>Grupos de cuatro Ha llegado el momento en el que tienen que abandonar su tierra natal. Esto significa que dejarán detrás los recuerdos y las voces de sus antepasados. ¿Sería posible que los amerindios dejaran algo suyo en la tierra para la posteridad? Haga una tormenta de ideas con los niños antes de pedirles que se junten en grupos de cuatro y ensayen una corta escena en la que presenten sus ideas (no más de dos minutos). Por ejemplo: enterrar objetos personales de gran valor; construir un tótem; marcar la tierra de alguna manera, tallando la piedra por ejemplo, etc. Una vez más, las escenas pueden ser representadas en un carrusel escénico.</p>
12	Imagen fija	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular la reflexión • Animar a los alumnos a considerar que las imágenes transmiten mensajes en los medios de comunicación 	<p>Toda la clase Un periódico va a hacer una foto de la tribu el día que tiene que abandonar su tierra. ¿Cómo querrán posar sus miembros para ser recordados en la posteridad?</p>

Posibles actividades de seguimiento intercurriculares

Lengua/TIC/historia

Existen varias páginas web que ofrecen diferentes versiones del discurso del Jefe Seattle y que cuestionan su autenticidad. Buscar y contrastar las diferentes versiones de su discurso podría ser interesante.

Arte y diseño/Diseño y tecnología

Diseñar y crear tótems y accesorios indios, que incorporen símbolos e imágenes representativas.

TIC

Buscando en Internet, se obtendrán diversas fuentes de información sobre el Jefe Seattle y la historia de su pueblo. Algunas de las imágenes encontradas podrían incorporarse a la pieza dramática.

* Respuesta del Jefe Seattle en: http://www.elhistoriador.com.ar/articulos/mundo/carta_gran_jefe.php.

(N. del. T.)

Unidad 7 — La ciudad

(Edad: 9-14)

Esta unidad ha sido creada a raíz de un libro ilustrado llamado “La ciudad” (*The City*) de Armin GREDER (Allen and Unwin, 2010). Tener acceso al libro es recomendable pero no esencial, ya que el cuento está resumido más adelante. Si tiene el libro, no se lo lea a los alumnos antes de comenzar las actividades dramáticas.

La protección infantil y el cuidado de los niños suelen ser pilares centrales de la educación, pero ¿qué ocurre si un padre quiere tanto a su hijo que le impide ser independiente?

“Cuando murió su marido en la guerra, que había durado más de lo que las personas mayores eran capaces de recordar, quería aún más a su hijo y se prometió a sí misma que le protegería de todas las cosas terribles que ocurren en la vida”.



Temas universales

- Los derechos humanos
- Criar a los hijos y la responsabilidad
- La transición a la edad adulta
- El impacto de la guerra
- La muerte y la aflicción
- El amor

Resumen del libro

Una viuda reciente huye con su bebé de una ciudad que lleva en guerra muchos años. Quiere alejarle de “todas las cosas terribles que ocurren en la vida”. Tras un largo y tortuoso viaje, encuentra un lugar aislado en el que construye su hogar. El niño crece solo con su madre. Un día, llegan unos viajeros que buscan la ciudad y despiertan la curiosidad del chico. Su madre se hace mayor y muere. Impactado y asustado, permanece mucho tiempo al lado del cuerpo silencioso y sin vida de su madre hasta que se decide buscar

		huida de la madre con su hijo	<i>Las imágenes podrían cobrar vida y convertirse en escenas improvisadas. Esto serviría como base para escribir un corto guión.</i>
4	<p>Profesor interpretando un papel</p> <p>Silla vacía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar la oportunidad de co-nocer mejor a un personaje clave • Sensibilizar a los alumnos sobre los problemas que pueden surgir en el futuro • Profundizar en el personaje de la madre 	<p>Círculo con toda la clase (con el profesor interpretando el papel de madre con su bebé en brazos)</p> <p>Pregunte a los alumnos qué les gustaría decirle o preguntarle a la madre si pudieran. Después, dígales que usted representará a la madre (puede señalizarlo poniéndose un mantón negro por encima). Interactúe con ellos desde su personaje. Enfatique el amor total que siente por su hijo y su determinación de protegerle de “todas las cosas terribles que ocurren en la vida”. Se va a ir a vivir con él aislados del mundo. Si los alumnos desafían esta decisión, pídeles que expliquen sus motivos. Escúcheles, pero no cambie de opinión. Probablemente, los alumnos comenzarán a explicar los problemas que pueden surgir en el futuro.</p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>Si la madre tuviera un diario, ¿qué escribiría en él la noche antes de marcharse con su hijo para siempre?</i></p>

4			<p><i>(Continúa)</i></p> <p><i>Pida a los niños que, por parejas, rellenen la hoja de actividades 8a (pág. 231). Esto dará lugar a una discusión sobre el personaje.</i></p> 
5	<p>Objetos parlantes</p> <p>Profesor interpretando un papel</p> <p>Escuchas</p> <p>Ritual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compenetrar con un personaje protagonista • Desarrollar el trabajo de personificación • Dar la oportunidad de practicar el discurso persuasivo • Reflexionar sobre lo que la madre se lleva consigo • Dejar claro lo que se lleva consigo durante el viaje para evitar que añadan nuevos recursos después 	<p>Pida a los alumnos que piensen en un objeto que la madre se llevaría consigo. No puede tratarse de gran cosa, puesto que tiene que llevar en brazos al bebé. Pídales que se conviertan en ese pequeño objeto. ¿Qué le dirían a la madre para persuadirla de que les lleve con ella?</p> <p>Los alumnos se quedarán quietos representando a objetos y usted, como madre (con el mantón puesto), pasará al lado de los objetos, escuchándolos. Cuando pase al lado de un objeto, éste deberá pronunciar un discurso persuasivo.</p> <p>Como si se tratase de un rito o una ceremonia, podría colocar el mantón en el suelo invitando a algunos objetos a acompañarla en su viaje (explicando por qué los ha elegido). Los elegidos se sentarán en el mantón solemnemente.</p>
6	<p>Callejón de la conciencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar y tener en cuenta las esperanzas y miedos contradictorios de un personaje • Fomentar la empatía 	<p>Toda la clase en dos largas filas enfrentadas (a un metro de distancia)</p> <p>El profesor, interpretando el papel de la madre, se paseará entre las dos filas. Una fila pondrá voz a sus esperanzas y la otra a sus miedos.</p> <p>Vínculo con asignatura de lengua</p> <p><i>Pueden anotar las esperanzas y los miedos de la protagonista en la hoja de actividades 5b (pág. 226).</i></p> 
7	<p>Creación de piezas dramáticas en grupos pequeños</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar las dificultades del viaje • Crear la sensación de que pasa el tiempo • Reforzar su compromiso y determinación 	<p>Grupos de cuatro</p> <p>Los alumnos deberán trabajar en grupos de cuatro personas para crear una escena que represente uno de los problemas a los que se enfrentaron durante el viaje. Por ejemplo, el libro menciona vientos heladores, ventiscas y aguanieve, que podrían dar lugar a más problemas. ¿Dónde pararon a refugiarse durante el camino?</p> <p>Cada grupo deberá representar su escena y usted retransmitirá lo ocurrido como si se tratase de una narración. Por ejemplo, “Luchaba contra la punzante aguanieve que le caía en el rostro, sujetando a su querido bebé contra su pecho para protegerle del frío. Una oscura noche, se resbaló y cayó al suelo...”</p> <p>Vínculo con lengua</p> <p><i>Cada grupo podría escribir un párrafo sobre la escena que ha representado, como si estuviese en un libro ilustrado. El estilo de la narración ha de ser la misma para cada párrafo, como si estuvieran escritos por el mismo autor de dicho libro.</i></p>
8		<ul style="list-style-type: none"> • Dar la oportunidad de que los 	<p>Trabajo en parejas</p> <p>Por parejas, uno representará a la madre y el otro al hijo (que tiene unos 7 años). El niño no conoce otra vida ni lugar y se siente curioso. Deberán</p>

	<p>Improvisación en parejas</p> <p>Escuchas</p> <p>Proxemia</p>	<ul style="list-style-type: none"> personajes interactúen y dialoguen Considerar las dificultades de la madre al tener que responder a las preguntas de su hijo Construir un personaje polifacético y profundizar en los dilemas de la madre Facilitar una respuesta personal sobre un personaje Demostrar que cada uno tenemos una visión diferente del mismo personaje, pero igualmente válida 	<p>improvisar una escena en la que madre e hijo conversan. Puede resultar difícil (especialmente para la persona que interprete al hijo), ya que no sabemos lo que su madre le ha contado del pasado (si es que le ha contado algo).</p> <p>Cada pareja será escuchada por el resto de la clase. Después, inicie un debate sobre lo que sabemos/pensamos de la madre ahora. ¿Ha cambiado nuestra opinión de ella con el paso del tiempo?</p> <p>Como madre, usted se posicionará en el centro del círculo. Cada alumno tendrá la oportunidad de acercarse a usted y posicionarse como su hijo. Deberán explicar por qué han adoptado esa posición (dígales que el espacio entre ambos es muy significativo). Por ejemplo, "Estoy cerca de ella para mostrarle mi apoyo" o "Le estoy dando la espalda porque, en realidad, solo piensa en sí misma".</p>
9	<p>Improvisación</p> <p>Creación de piezas dramáticas en grupos pequeños</p> <p>Carrusel escénico</p>	<ul style="list-style-type: none"> Considerar el impacto inmediato de la llegada de extranjeros a las vidas de la madre y su hijo Analizar en grupo cómo responden los personajes y considerarlo parte del desarrollo del personaje Dar a cada alumno la oportunidad de participar y contribuir a la escena principal Ofrecer a los alumnos el 	<p>Las parejas se unen para formar grupos de cuatro</p> <p>Pídales que se junten en grupos de 4 (manteniendo las parejas de la hoja de actividad 8, pág. 231). Una pareja conservará el papel de madre e hijo y la otra representará a los viajeros que buscan la ciudad y se paran en casa de los protagonistas para pedir indicaciones. Las escenas podrán representarse como una improvisación o como una escena pensada y ensayada de antemano.</p> <p>Comenten lo que ha ocurrido en la escena. ¿Cómo responde la madre? ¿Cómo responde el hijo? ¿Qué nos dice la manera de responder de cada uno?</p> <p>Vínculo con asignatura de lengua</p> <p><i>Por parejas, pueden rellenar dos copias de la hoja de actividades 8d, pág. 234 (una para cada personaje).</i></p>

		<p>poder de decisión en una pieza teatral colectiva</p>	
10	<p>Improvisación en parejas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar el efecto de la llegada de los extranjeros en las vidas de madre e hijo a largo plazo • Considerar las dificultades de la madre al tener que responder a las preguntas de su hijo • Analizar las escenas improvisadas y considerar el desarrollo de los personajes 	<p>Trabajo en parejas (las mismas que en la hoja de actividad 8, pág. 231) Las mismas personas volverán a interpretar a la madre y su hijo. Ahora, pídale que improvisen una escena entre madre e hijo en la que conversan semanas después de la visita de los viajeros. Después de que todos hayan visto las escenas de los demás, pídale que reflexionen sobre cualquier cambio que se haya producido entre madre e hijo; en su relación, personalidad o manera de conversar.</p> <p>Puede preguntar a los alumnos qué creen que ocurrirá después. Si quisiera dar fin a la pieza en este momento, podría pedirles que se junten en grupos de cuatro y creen posibles finales (mediante imágenes fijas tituladas o con pequeñas escenas). O si lo prefiere, puede seguir desarrollando la pieza dramática siguiendo las siguientes indicaciones.</p>
11	<p>Profesor interpretando un papel Rol colectivo Silla vacía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir la idea de que la madre está enferma y se está muriendo • Ayudar a los alumnos a entender el control que continúa ejerciendo la madre sobre su hijo • Empezar a entender lo que implica para el hijo que la madre muera 	<p>Toda la clase sentada en un círculo (con el profesor interpretando a la madre, posiblemente con el mantón por encima)</p> <p>Usted hablará con su hijo (que va a ser interpretado por todos, pero interviniendo de uno en uno). Anímeles a interactuar con usted y a hacerle preguntas. Puede decirles que usted no puede moverse de la silla porque está muy enferma. Cada día se encuentra peor. Quizá esté temblando o quejándose de algún dolor. Si se ofrecen a buscar ayuda, niéguese. Quiere que su hijo le prometa que se quedará a su lado.</p>
12	<p>Chequeo de pensamientos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir un problema para resolverse en personaje • Enfrentarse a la inevitable muerte • Entender los procesos y estadios de la aflicción • Considerar los procedimientos a seguir con un cadáver 	<p>Deberá tratar el tema de la muerte de la madre con sutileza y tener en cuenta que puede que algún alumno haya perdido a su madre en la realidad. Puede usar su mantón para representarla y colocarlo en el suelo como si se tratase de un ritual. Simplemente, puede narrar lo ocurrido. Ahora dígales que usted interpretará al hijo. Siéntese junto a ella (el mantón) y pida a los demás que expresen en voz alta sus pensamientos (los del hijo). Usted puede participar también. Por ejemplo, “¿Por qué no me contesta?”, “¿Por qué está fría?”, etc. En el libro, pasan meses antes de que decida recoger sus huesos y buscar un lugar para enterrarlos.</p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>¿Qué tallaría el hijo sobre el tronco del árbol que indica dónde está enterrada? Cada uno podría escribir un epitafio para la madre.</i></p>

13	Collage sonoro	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las declaraciones más importantes que se han hecho hasta ahora • Dar la oportunidad de experimentar con la yuxtaposición del sonido y las palabras para evocar un significado • Dar la oportunidad de evaluar una representación en grupo y hacer críticas constructivas 	<p>Nuevos grupos de cuatro El chico sigue oyendo la voz de su madre. En el libro la voz se conoce como el “susurro seco” de sus huesos. Los grupos deberán reflexionar sobre la pieza dramática. Cada persona deberá elegir un sonido o frase de la pieza (o uno que podía haberse incluido).</p> <p>Concédales un tiempo para jugar y experimentar con los sonidos y palabras de forma que adquieran más significado. Por ejemplo, puede que solos o al unísono repitan, susurren, griten, suban o bajen el volumen de lo que dicen para conseguir un efecto sobre el público. Al final, deberán guardar silencio, indicando que la madre ha sido enterrada y que se han dejado de oír voces. Cada grupo actuará por turnos y escuchará con los ojos cerrados a los demás, ofreciendo críticas constructivas al finalizar la representación.</p>
14	Coreografía o secuencia de movimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Entender los posibles subconscientes de un personaje • Expresar pensamientos individuales y colectivos mediante la forma, el gesto y el movimiento 	<p>En grupos de cuatro (los mismos o diferentes) ¿Qué secuencia de sueños revela los miedos y esperanzas del hijo? Los alumnos deberán juntarse en grupos de cuatro y crear una secuencia de movimientos que represente ambos (miedos y esperanzas). Cada secuencia se repetirá dos veces ininterrumpidamente (obteniendo un movimiento fluido). Los movimientos y formas serán simbólicos y exagerados, no naturales.</p>
15	Imagen fija	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer a los alumnos el poder de decisión al final de la pieza y considerar finales alternativos • Estimular ideas para escribir la continuación o secuela 	<p>En grupos de cuatro En el libro, el hijo se marcha en busca de la ciudad. Ofrezca a los alumnos la oportunidad de crear una escena final por grupos, en la que se represente el paradero del hijo diez años después. Por ejemplo: ¿se encuentra en la ciudad o en el lugar donde se crió? ¿Tiene hijos propios? ¿Es feliz? ¿Qué dice de su madre? ¿Vuelve a encontrarse con los viajeros? ¿Sigue en guerra el país? Después de cada representación, el público podrá hacer preguntas a los actores, éstos deberán responder en personaje.</p>
16	Improvisación	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar la reflexión y la investigación • Dar cierre a la pieza dramática recordando cada momento 	<p>En parejas Uno representará al hijo muchos años después y el otro a su amigo. El hijo le cuenta los recuerdos de su niñez a su curioso amigo.</p> <p>Vínculo con asignatura de lengua <i>Pídales que escriban el último párrafo de la historia (el final) ¡o el principio de la secuela!</i></p>

Posibles actividades de seguimiento intercurriculares

Historia y geografía

En cierto modo, la madre y su hijo eran refugiados de guerra. Use esta pieza dramática como un trampolín para averiguar dónde, en el mundo actual, hay personas que se ven obligadas a huir de una guerra.

Música y lengua

En el libro, durante el viaje de huida, la madre le cantaba “cancioncillas” a su hijo. Los alumnos podrían escribir las canciones de cuna que la madre podía estar cantándole a su hijo.

Cuarta Parte

**Fichas de actividades para
fotocopiar**

Cómo usar las hojas de actividades

Las siguientes hojas de actividades fotocopiables son, en su mayoría, de carácter general. Pueden usarse o adaptarse para apoyar el trabajo de los profesores de arte dramático, tanto si siguen las actividades propuestas en la Tercera Parte como si no. También están disponibles online, en la página web de apoyo. Algunas hojas están diseñadas para unidades concretas, pero otras pueden usarse en general como marcos de reflexión, organizadores visuales o formas de anotar pensamientos, sentimientos y acciones que surgen de la experiencia dramática. También pueden ser útiles para otras asignaturas. Algunas de las estrategias presentadas en la Segunda Parte tienen más de una hoja de actividades que la acompañe y el profesor tendrá que decidir cuál es la más apropiada, teniendo en cuenta sus objetivos y a sus alumnos.

Fichas de actividades para fotocopiar

Hoja de actividades 1 (sentidos): sirve para anotar aspectos multisensoriales o respuestas multisensoriales imaginarias a una imagen o texto.

Hoja de actividades 2a (rumores): sirve para anotar datos importantes que se han oído en una escena.

Hoja de actividades 2b (rumores): permite considerar la veracidad de un rumor que se ha extendido en la ficción. Consiste en que los niños recuerden un rumor que han escuchado en la ficción y lo analicen críticamente.

Hoja de actividades 3 (planes): es un marco reflexivo basado en el trabajo de Edward DE BONO. Consiste en que los niños reflexionen sobre una línea de acción y la analicen considerando sus aspectos positivos, negativos e interesantes, posiblemente antes de tomar una decisión.

Hoja de actividades 4 (pensamientos): sirve para anotar los pensamientos de un personaje en un momento concreto de la ficción. En un momento clave, suele ser buena idea completar varias de estas hojas para diferentes personajes, con el fin de obtener una variedad de pensamientos respecto a lo que está ocurriendo. También se pueden rellenar varias de estas hojas para el mismo personaje en diferentes momentos de la ficción, con el fin de analizar el desarrollo del personaje.

Hoja de actividades 5a (callejón de la conciencia): sirve para anotar las declaraciones y consejos de grupo para un personaje. Incluye dos líneas de pensamiento, una a favor y otra en contra. También es un tipo de marco de reflexión en el que se pueden anotar ideas para construir un argumento persuasivo. La hoja requiere la justificación de las decisiones.

Hoja de actividades 5b (callejón de la conciencia): sirve para anotar, de otra manera, los pros y contras de una línea de acción. Puede usarse cuando el personaje está indeciso y quiere valorar los aspectos positivos y negativos de una decisión. Esta hoja también requiere justificar las decisiones.

Hoja de actividades 5c (pensamientos colectivos): sirve para anotar los pensamientos colectivos de un personaje. Cada niño puede rellenar un bocadillo de pensamiento y así contribuir a la suma de pensamientos de un personaje. También se puede usar para anotar dos líneas de pensamiento: los pros y los contras que está considerando el personaje. También sirve como apoyo de un diálogo, para que cada personaje escriba lo que opina sobre un acontecimiento o personaje.

Hoja de actividades 6 (interrogatorio/silla vacía): sirve para anotar y perfeccionar las preguntas que se le van a hacer a un personaje. También puede usarse para anotar las preguntas que le van surgiendo a un participante, a medida que avanza la ficción. Anotar las preguntas antes de hacerlas ayuda al alumno a reflexionar sobre ellas y a mejorar cualquier aspecto que lo requiera. De este modo, el profesor puede seleccionar las preguntas que se le harán al personaje en ese momento o más tarde.

Hoja de actividades 7a (el molino de algodón victoriano): es el principal estímulo visual de la hoja de actividad 2, pág. 221, “el molino de algodón victoriano”.

Hoja de actividades 7b (el molino de algodón victoriano): es un marco de pensamiento que ayuda a los alumnos a considerar lo que “saben” en diferentes puntos de la pieza dramática. También sirve para que los niños reflexionen sobre lo que les gustaría saber y lo anoten. De este modo, se despierta su curiosidad y el profesor descubre cuáles son sus áreas de interés. Separar en dos columnas lo que se sabe y lo que se “cree saber” ayuda a los alumnos a diferenciar entre un hecho y una suposición. Superponer estas tres columnas (lo que sabemos, lo que creemos saber y lo que queremos saber) sobre una imagen es un trabajo de reflexión que podemos emplear en otras asignaturas.

Hoja de actividades 8a (mural del personaje): sirve para que los niños

anoten lo que quieran saber sobre cualquier personaje en cualquier momento de la pieza dramática, o para anotar las características e impresiones generales de un personaje. Los niños podrían tener varias de estas hojas, una para cada personaje. También pueden usarlas para escribir lo que desean averiguar sobre su personaje en la ficción.

Hoja de actividades 8b (mural del personaje): ayuda a los alumnos a clasificar lo que piensan sobre los personajes, anotando los hechos, considerando sus suposiciones y estimulando su curiosidad. Es un buen trabajo previo al interrogatorio donde puede que el personaje interrogado verifique la veracidad de las suposiciones.

Hoja de actividades 8c (mural del personaje): sirve para clasificar lo que pensamos de un personaje. Se basa en un marco de pensamiento de Edward DE BONO, adaptado a las clases de arte dramático, en el que los alumnos deberán clasificar las características de un personaje bajo tres subtítulos: positivas, negativas e interesantes.

Hoja de actividades 8d (mural del personaje): sirve para separar los pensamientos, sentimientos y acciones de un personaje (que, naturalmente, están relacionados). Es interesante considerarlos por separado y luego unirlos con flechas para entender cómo se afectan unos a otros.

Hoja de actividades 9 (imágenes contrastantes): está relacionada con el teatro de las imágenes de BOAL, en el que se analiza “lo real” y “lo ideal” mediante su representación en imágenes, y en el que se consideran los pasos que hay que dar para llegar de la realidad al ideal.

Hoja de actividades 10 (*storyboard*): es un simple guión gráfico que sirve para reflejar, resumir y registrar la pieza dramática en una serie de imágenes (como en un cómic o novela gráfica). También se puede usar para capturar las imágenes fijas que se han creado en una actividad dramática. Añadir títulos y leyendas ayuda al alumno a sintetizar la trama; a resumir todo lo que ocurre en una imagen en una sola frase.

Hoja de actividades 11 (el discurso del Jefe Seattle): es una transcripción del discurso que dio el Jefe Seattle al gobierno estadounidense en 1854, en el cual está basada la hoja de actividad 5, pág. 224. Existen diferentes versiones de este discurso en Internet que han generado un debate sobre cuál es la versión auténtica.






Hoja de actividades 12 (estatuas): es un pedestal vacío sobre el cual se puede dibujar una estatua conmemorativa y en cuya placa se puede escribir una inscripción. Puede usarse para considerar cómo serán recordados los

personajes principales en la posterioridad. Esta actividad estimula la creatividad y la síntesis. ¿Cómo querría ser recordado el personaje? ¿Cómo queremos que se le recuerde? Puede que el dibujo sea una copia de una estatua que haya aparecido en la ficción (una imagen fija de un alumno o el resultado de un alumno dando forma a otro).



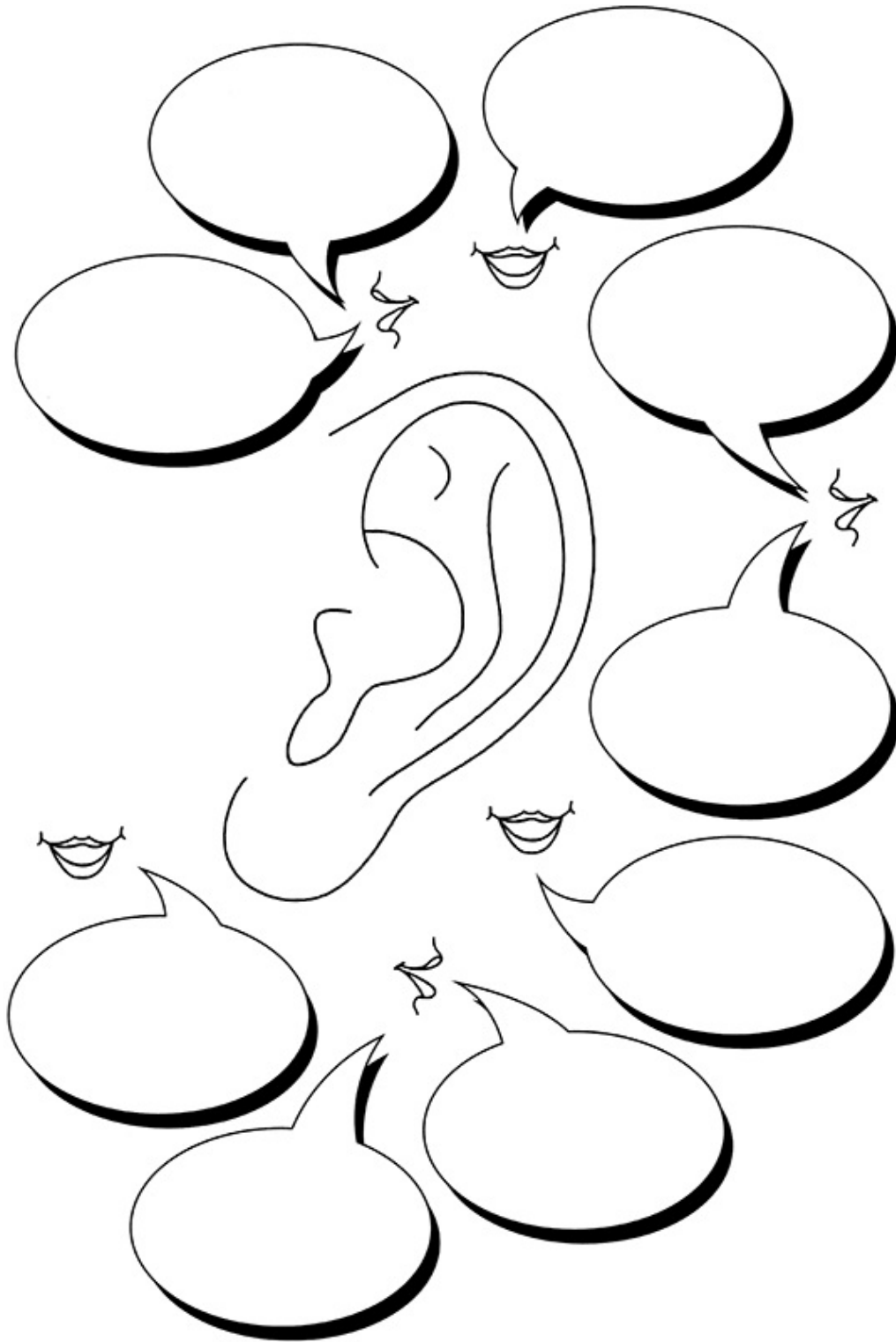
Hoja de actividades 1

Sentidos

<p>Puedo saborear...</p> 	
<p>Puedo sentir y tocar...</p> 	
<p>Puedo oler...</p> 	
<p>Puedo oír...</p> 	
<p>Puedo ver...</p> 	



Rumores sobre _____





Hoja de actividades 2b

Rumores

¿Qué probabilidad hay de que este rumor sea cierto?

El rumor es:

Definitivamente falso Definitivamente cierto

| | | | | | | | | | |

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Lo pienso porque:

El rumor es:

Definitivamente falso Definitivamente cierto

| | | | | | | | | | |

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Lo pienso porque:

El rumor es:

Definitivamente falso Definitivamente cierto

| | | | | | | | | | |

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Lo pienso porque:



El plan es:

¿Qué aspectos de este plan son positivos?	¿Qué aspectos de este plan son negativos?	¿Qué aspectos de este plan son interesantes?



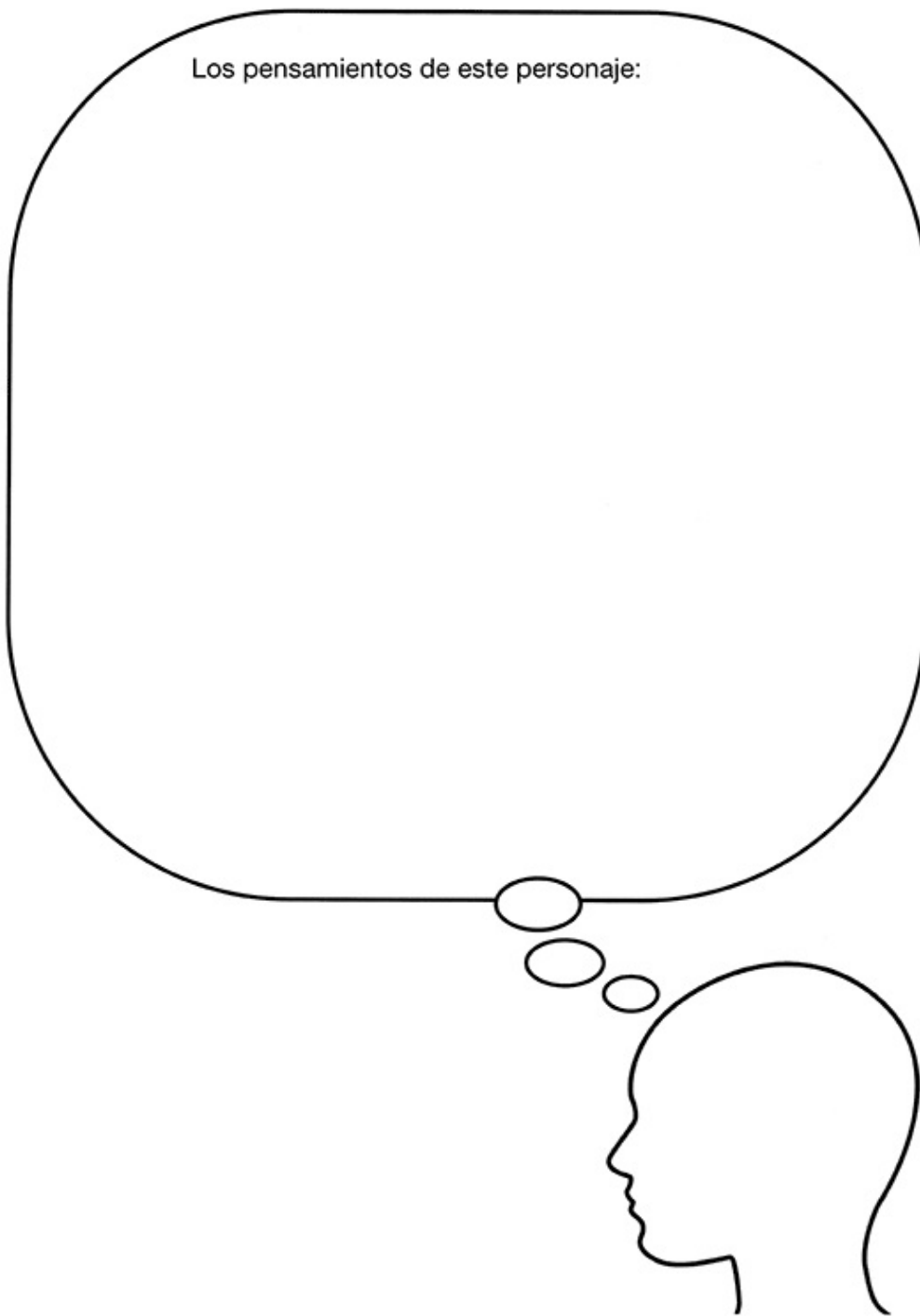
Hoja de actividades 4

Pensamientos

Nombre del personaje _____

El momento es _____

Los pensamientos de este personaje:





_____ está intentando decidir si
_____ o no

Pros

Contras

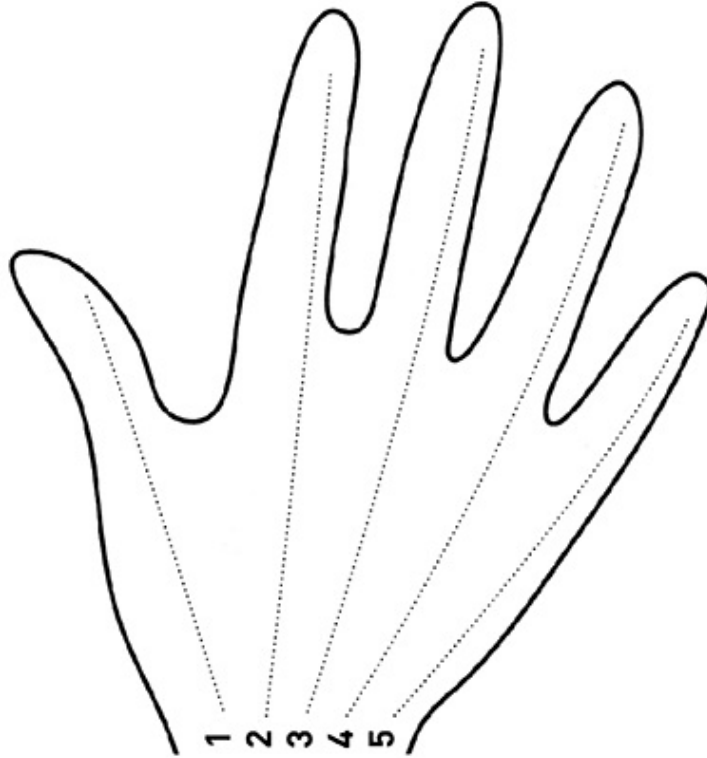
É/ella decide _____

porque _____

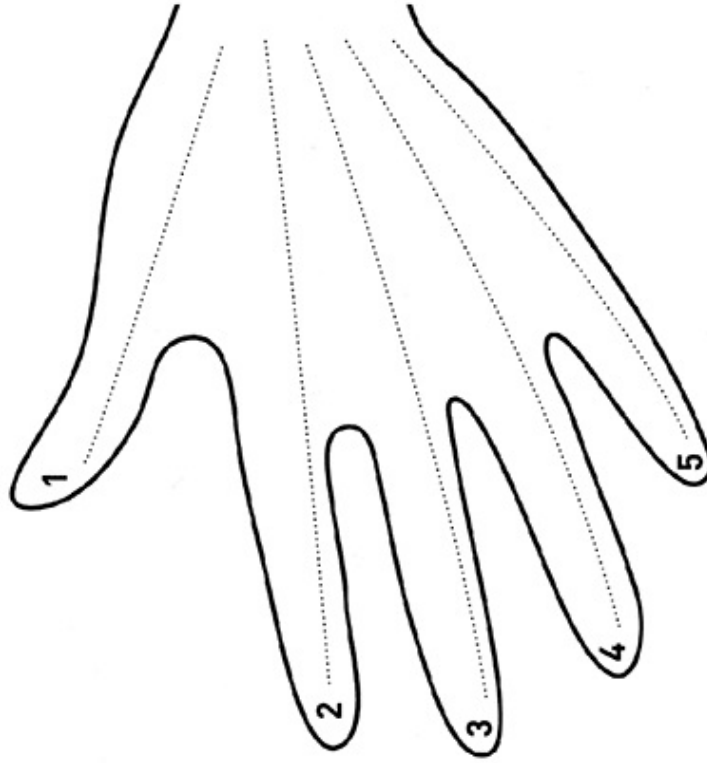


_____ está intentando decidir si _____

Por una parte...



Por otra parte...



La decisión es _____

porque _____

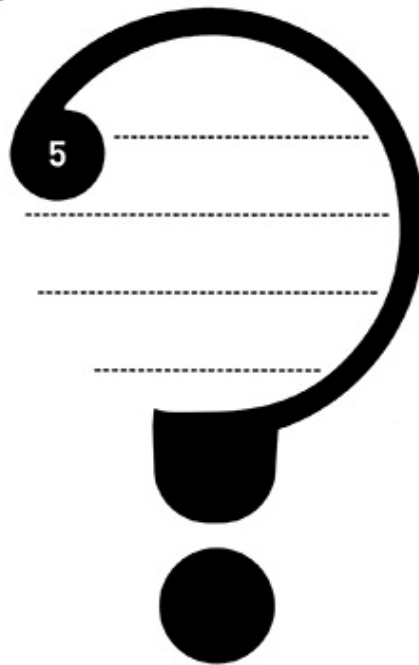
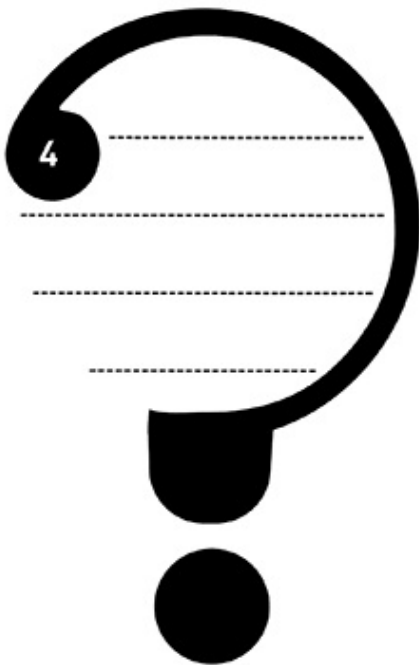
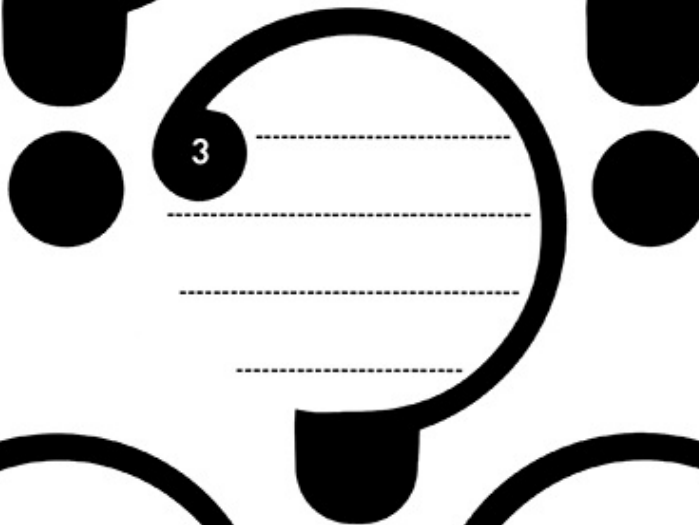
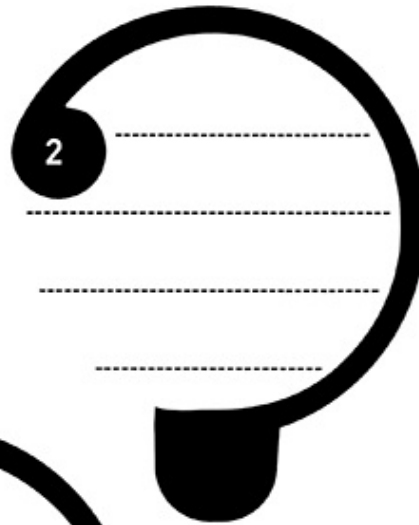


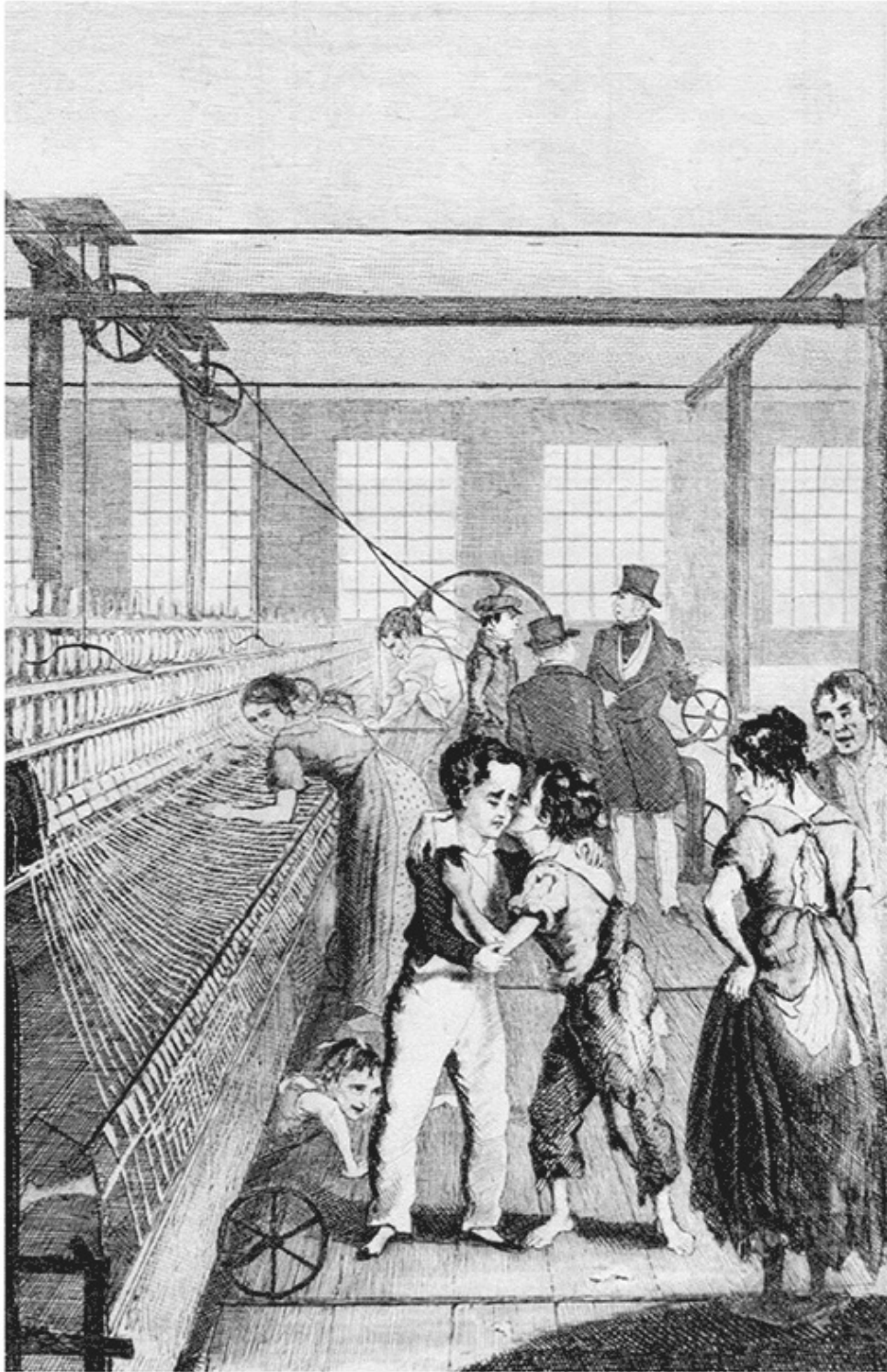
El momento es _____

Pensamientos colectivos

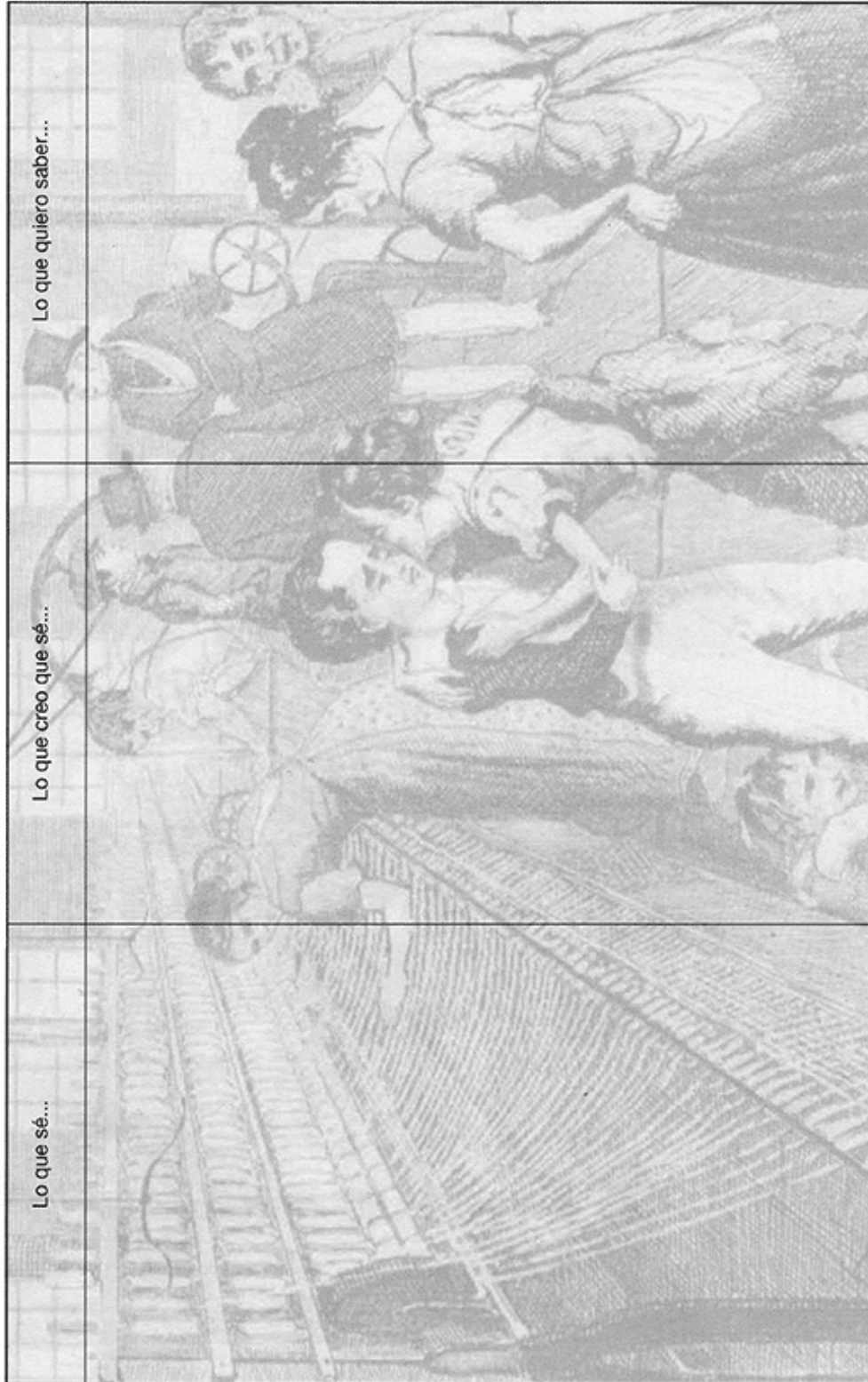


Preguntas que me gustaría hacer





"El amor vence al miedo" (*Central Library de Manchester*)





Hoja de actividades 8a

Mural del personaje

Pensamientos/sentimientos/observaciones sobre este personaje:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

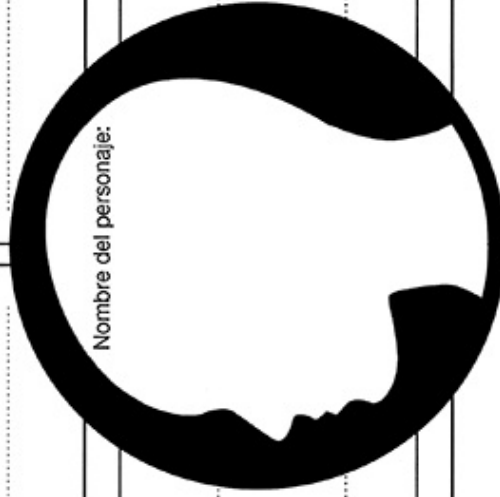
.....

.....

.....


.....

.....



Nombre del personaje:

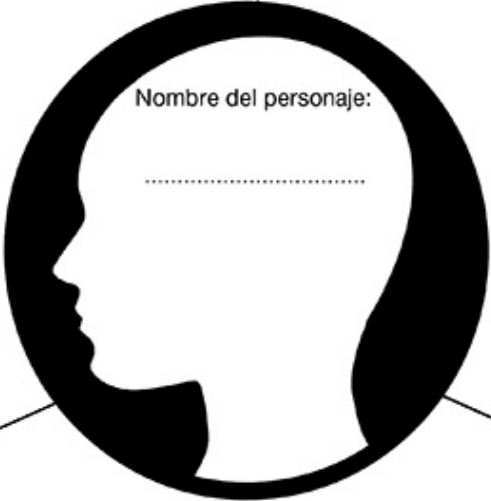


Lo que sé...	Lo que creo que sé...
<p>Nombre del personaje:</p> <p>.....</p> 	
Lo que quiero saber...	




Hoja de actividades 8c

Mural del personaje

Características positivas	Características negativas
 <p data-bbox="651 821 889 848">Nombre del personaje:</p> <p data-bbox="662 909 878 919">.....</p>	
<p data-bbox="631 1272 919 1299">Características interesantes</p>	

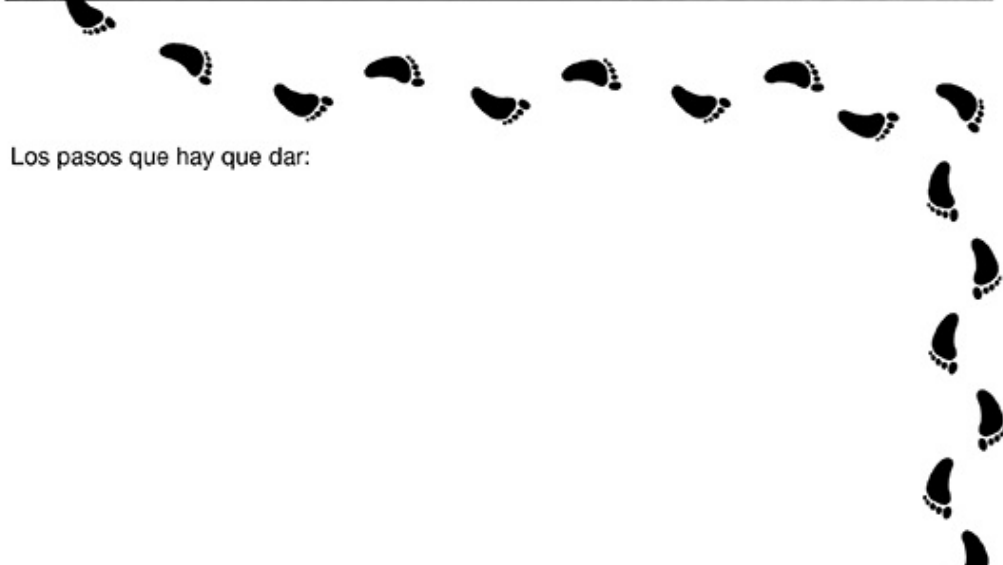
Basado en las lecciones de pensamiento CoRT de Edward de Bono. Permiso otorgado por The McQuaig Group Inc., 2004



Pensamientos	Sentimientos
<p>Nombre del personaje:</p> <p>.....</p> 	
Acciones	



La realidad:



El ideal:



Hoja de actividades 10

Storyboard



¿Acaso pueden comprar el cielo?
¿Acaso pueden poseer la lluvia y el viento?

Mi madre me dijo que
toda esta tierra es sagrada para nuestro pueblo.
Cada aguja de pino. Cada playa arenosa.
Cada niebla en los bosques oscuros.
Cada prado y cada zumbido de insecto.
Todos son sagrados en la memoria de nuestro pueblo.

Mi padre me dijo:
Conozco la savia que corre por los árboles
como conozco la sangre que fluye por mis venas.
Somos una parte de la tierra y ella es parte de nosotros:
las flores perfumadas son nuestras hermanas,
el oso, el ciervo, la gran águila... ellos son nuestros hermanos.
Las cumbres rocosas, las praderas, los caballos, todos pertenecen a la misma familia.

La voz de mis antepasados me dijo:
El agua resplandeciente que corre por torrentes y ríos
no es simplemente agua, sino la sangre del abuelo de tu abuelo.
Cada reflejo espectral de las claras aguas de los lagos
nos habla de recuerdos de la vida de nuestro pueblo.
El murmullo del agua es la voz de la abuela de tu abuela.
Los ríos son nuestros hermanos. Apagan nuestra sed.
Transportan nuestras canoas y alimentan a nuestros hijos.
Debéis tener para con los ríos la bondad que tendríais para con un hermano.

La voz de mi abuelo me dijo:
El aire es precioso. Comparte su espíritu con toda la vida que él sostiene.
El viento que me dio mi primer aliento también recibió mi último suspiro.
Deben dejar en paz a la tierra y el aire, para que sigan siendo sagrados
y el hombre pueda gozar del viento perfumado por las flores de la pradera.

Cuando el último hombre rojo y la última mujer roja hayan desaparecido
con su naturaleza salvaje
y su recuerdo no sea más que la sombra de una nube que atraviesa la pradera,
¿existirán aún las playas y los bosques?

¿Quedará algo del espíritu de mi abuelo?
Mis antepasados me han dicho. Esto es lo que sabemos:
La tierra no nos pertenece. Nosotros pertenecemos a la tierra.

La voz de mi abuela me dijo:
Enseña a tus hijos lo que te han enseñado.
La tierra es nuestra madre.
Lo que le sucede a la tierra les sucede a todos los hijos de la tierra.



Escuchen mi voz y la voz de mis antepasados, dijo el Jefe Seattle.

El destino de su pueblo es un misterio para nosotros.

¿Qué ocurrirá cuando todos los bisontes hayan muerto
y los caballos salvajes estén domesticados?

¿Qué ocurrirá cuando los rincones más secretos del bosque estén llenos
del olor de muchos hombres?

¿Qué ocurrirá cuando la visión de las hermosas colinas esté empañada por la
presencia de múltiples cables parlantes?

¿Dónde estará el tupido bosque? Desaparecido.

¿Dónde estará el águila? ¡Desaparecida!

¿Y qué ocurrirá cuando digamos adiós al rápido potro y a la cacería?

Será el final de la vida y el principio de la supervivencia.

Esto es lo que sabemos: Todas las cosas están relacionadas como la sangre
que nos une.

Nosotros no hemos tejido la red de la vida,

no somos más que un hilo de ella.

Todo lo que hacemos a esta red, nos lo hacemos a nosotros mismos.

Amamos esta tierra como un recién nacido ama el latido del corazón de su madre.

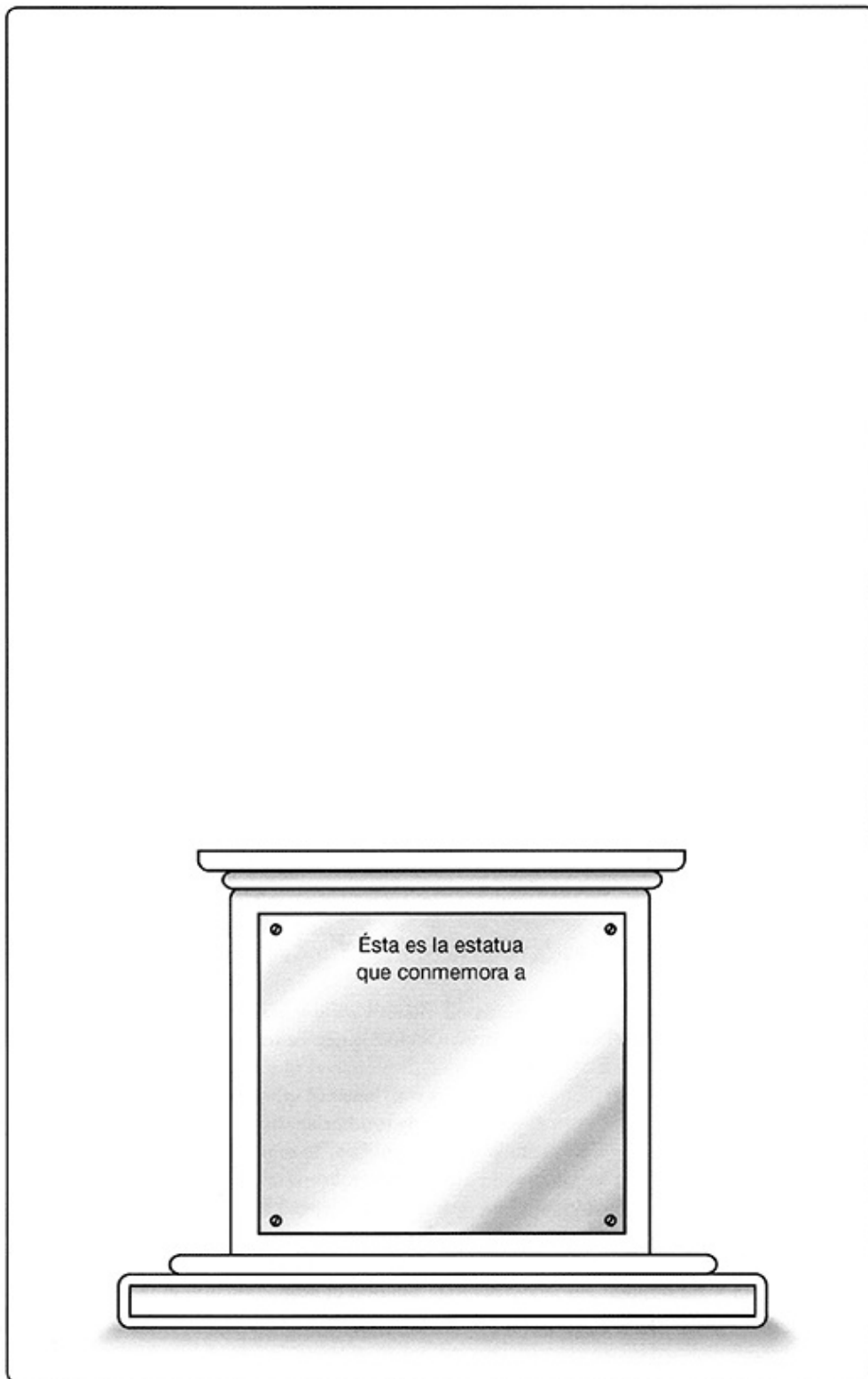
Si les vendemos nuestra tierra, cuídenla como nosotros la hemos cuidado.

Guarden en la memoria el recuerdo de la tierra tal como era cuando la recibisteis.

Conserven la tierra, el aire y los ríos para los hijos de sus hijos,

y ámenla como nosotros la hemos amado...

Jefe Seattle (1854)



Bibliografía

Introducción

ARTS COUNCIL ENGLAND (2003). *Drama in Schools* (segunda edición).

www.artscouncil.org.uk

DFES (2003). *Excellence and Enjoyment – A Strategy for Primary Schools*.

DOWNING, D.; JOHNSON, F. y KAUR, S. (2003). *Saving a Place for the Arts: A Survey of the Arts in Primary Schools in England*, LGA Research Report 41, NFER.

<http://www.nfer.ac.uk/publications/PAE01/>

HARLAND, J.; KINDER, K.; LORD, P.; STOOT, A.; SCHAGEN, I. y HAYNES, J. con CUSWORTH, L.; WHITE, R. y PAOLA, R. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*, NFER.

<http://www.nfer.ac.uk/publications/EAJO1/>

PRESIDENT'S COMMITTEE ON THE ARTS AND HUMANITIES (2011). *Reinvesting in Arts Education: Winning America's Future Through Creative Schools*.

www.pdch.gov

QCA (2003a). *Creativity: Find it, Promote It!*

www.ncaction.org.uk/creativity/index/htm

— (2003b). *Giving a Voice: Drama and Speaking and Listening Resources for Key Stage 3*.

www.qca.org.uk

— (2003c). *Speaking, Listening, Learning: Working with Children at Key Stages 1 and 2*.

www.qca.org.uk

Primera Parte

Capítulo 1

ARTS COUNCIL ENGLAND (2003). *Drama in Schools* (segunda edición).

www.artscouncil.org.uk

DCSF (2005). "Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL): Improving Behaviour, Improving Learning".

<http://nationalstrategies/standards.dcsf.gov.uk/primary/publications/banda/seal>

DFE (2009). *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*.

http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/Primary_curriculum_Report.pdf

— (2010a). *Proposed Primary National Curriculum*.

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk>

— (2010b). "The Importance of Teaching: Schools White Paper".

<http://www.education.gov.uk/b0068570/the-importance-of-teaching/>

DFES (2003). *Excellence and Enjoyment – A Strategy for Primary Schools*.

<http://nationalstrategies/standards.dcsf.gov.uk/node/85063>

DOWNING, D.; JOHNSON, F. y KAUR, S. (2003). *Saving a Place for the Arts: A Survey of the Arts in Primary Schools in England*, LGA Research Report 41, NFER.

<http://www.nfer.ac.uk/publications/PAE01/>

HARLAND, J.; KINDER, K.; LORD, P.; STOOT, A.; SCHAGEN, I. y HAYNES, J. con CUSWORTH, L.;

- WHITE, R. y PAOLA, E. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*, NFER.
<http://www.nfer.ac.uk/publications/EAJO1/>
- HEATHCOTE, D. y BOLTON, G. (1996). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of Expert Approach to Education*, Greenwood Press.
- LIPMAN, M. (1991). *Thinking in Education*, Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. Ediciones de la Torre, 199, 2ª ed.)
- MORENO, J. L. (1946). *Psychodrama* (segunda edición revisada), Beacon House. (Trad. cast.: *Psicodrama*. Buenos Aires. Horme-Paidós, 1993.)
- MOSLEY, J. (1996). *Quality Circle Time in the Primary Classroom* (Volumen 1), LDA.
- NACCCE (1999). *All our Futures: Creativity, Culture and Education*, DfEE.
- NATIONAL CAMPAIGN FOR THE ARTS (2010). *Drama, Theatre and Young People*.
- NORFOLK COUNTY COUNCIL AND NATIONAL DRAMA (2005). *D4LC: Drama for Learning and Creativity – a Research Based Model and Approach to the Creative Curriculum*.
www.d4lc.org/publications.asp
- OFSTED (2003). *Expecting the Unexpected – Developing Creativity in Primary and Secondary Schools*.
<http://www.ofsted.gov.uk>
- (2006). *Creative Partnerships: Initiative and Impact*.
<http://www.ofsted.gov.uk>
- (2010). *Learning: Creative Approaches that Raise Standards*, Referencia n.º 080266.
<http://www.ofsted.gov.uk>
- QCA (2003). *Creativity: Find It, Promote It!*
www.ncaction.org.uk/creativity/index/htm
- QCDA (2007). *Secondary Curriculum: Key Stages 3 and 4*.
<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4>

Capítulo 2

- BALDWIN, P. (2009). *School Improvement Through Drama: A Creative Whole Class, Whole School Approach*, Network Continuum.
- BLAKESLEE, S. (2006). “Cells that read minds”, *New York Times*.
- BOAL, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*, Routledge. (Trad. cast.: *Juegos para actores y no actores*. Barcelona. Alba, 2002.)
- BRASS, M. y cols. (2001). “Movement observation affects movement execution in a simple response task”, *Acta Psychologica* (Amst), 106, págs. 3-22.
- CLAXTON, G. (2008). “Eager and Able to Learn”, conferencia, Derry.
- DAMASIO, A. R. (2003). “Emotion, Feeling, and Social Behaviour: The Brain Perspective”, discurso inaugural en el 2003 Summer Arts Festival, Spheres.
- DCSF (2009). *The National Strategies/Early Years: Learning, Playing and Interacting: Good Practice in the Early Years Foundation Stage*.
- DOWNING, D.; JOHNSON, F. y KAUR, S. (2003). *Saving a Place for the Arts: A Survey of the Arts in Primary Schools in England*, LGA Research Report 41, NFER.
<http://www.nfer.ac.uk/publications/PAE01>
- DRAGANSKI, B.; GASER, C.; BUSCH, V.; SCHUIERER, G.; BOGDHANN, U. y MAY, A. (2004). “Neuroplasticity: Changes in grey matter induced by training”, *Nature*: 427; págs. 311-312.
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M. y MILLER, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, University Park Press. (Trad. cast.: *Programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid. Bruño, 1991.)

- GALLESE, V.; KEYSERS, C. y RIZZOLATTI, G. (2004). *A unifying view of the basis of social cognition*, Elsevier.
- y cols. (2007). “Acting and Mirror Neurons”, en el Philoctetes Center for the Multi-disciplinary Study of the Imagination (YouTube).
- GREENFIELD, S. (2006). “We are at risk of losing our imagination”, *The Guardian*, 25 abril 2006.
- (2008). “The Neuroscience of Creativity” conferencia (YouTube).
- HARRIS, J. R. (1998). *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do*, Free Press.
- HEATHCOTE, D. y BOLTON, G. (1996). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert Approach to Education*, Greenwood Press.
- IACOBONI, M.; MONAR-SZAKACS, I.; GALLESE, V.; BUCCINO, G.; MAZZIOTTA, J. C.; RIZZOLATTI, G. (2005). “Grasping the Intention of Others with One’s Own Mirror Neuron System”, *PLoS Biol* 3(3): e79.doi:10.1371/journal.pbio.0030079.
- IWANUIK, A. N.; NELSON, J. E. y PELLIS, S. M. (2001). “Do big brained animals play more?”, *Journal of Comparative Psychology*, 115, pág. 29.
- KUHL, P. (2003). *Born to Learn: Language, Reading and the Brain of the Child*, Conferencia presentada en el Colorado Early Learning Summit, Denver, Colorado.
- MAGUIRE, E. A.; GADIAN, N. G.; JOHNSRUDE, I. S.; GOOD, C. D.; ASHBURNER, J.; FRACKOWIAK, R. S. y FITH, C. D. (2000). *Navigation-related structural changes in the hippocampi of taxi drivers*.
- ; WOOLLETT, K. y SPIERS, H. J. (2006). “London taxi drivers and bus drivers: A structural MRI and neuropsychological analysis”, *Hippocampus*, 16: págs. 1091-1101.
- MELTZOFF, A. N. y MOORE, K. (1983). “Newborn Infants imitate adult facial gestures”, *Child Development*, 31, págs. 78-78.
- MELTZOFF, A. M. (2005). en HURLEY, S. y CHATER, N. (eds.). *Perspectives on Imitation: From Neuroscience to Social Science* (Volumen 2), MIT Press.
- MUKAMEL, R.; EKSTROM, A.; KAPLAN, J.; IACOBONI, M. y FRIED, I. (2010). “Single Neuron Responses in Humans during Execution and Observation of Actions”, *Current Biology*.
- PANTEV, C.; OOSTENVELD, R.; ENGELIAN, A.; ROSS, B.; ROBERTS, L. E.; HOKE, M. (1998). “Increased auditory cortical representation in musicians”, *Nature* 391, págs. 811-814.
- PASCUAL-LEONE, A.; AMEDI, A.; FREGNI, F. y MERABET, L. B. “The Plastic Human Brain Cortex”, *The Annual Review of Neuroscience* (2005) 28, págs. 377-401.
www.arjournals.annualreviews.org y http://brain.huji.ac.il/publications/Pascual-Leone_Amedi-et
- RAMACHANDRAN, V. S. (2003a). “The Emerging Mind”, BBC Reith Lectures.
- (2003b). “Synapses and the Self”, BBC Reith Lectures 2.
- RIZZOLATTI, G.; GENTILUCCI, M.; CAMARDA, R. M. y cols. (1990). “Neurons relating to reaching-grasping arm movements on the rostral part of area 6 (area 6a beta)”, *Experimental Brain Research* 82, págs. 337-350.
- SCHOLZ, J.; KLEIN, M.; BEHRENS, T. y JOHANSEN-BERG, H. (2009). “Training induces changes in white-matter architecture”, *Nature Neuroscience* 12, págs. 1370-1379.
- SENDA, M.; KIMURA, Y.; HERSCOVITCH, P. (2002). *Brain Imaging Using PET*, Academic Press.
- SMITH, A. (1998). *Accelerated Learning in Practice*, Network Educational Press.
- (2003). *Accelerated Learning: A User’s Guide*, Network Educational Press.
- (2004). *The Brain’s Behind It* (edición revisada), Network Educational Press.

Capítulo 3

- BERNIER, R. y cols. (2007). *Brain Cogn.* 64, págs. 228-237, PubMed.
- BOWKETT, S. (2003). *StoryMaker Catch Pack*, Network Educational Press.
- BROWN, S. (2008). “Why play is vital – no matter you age”, TED talks on YouTube.

- CABLE, T. (2007). *Wii Sports*, Research Institute for Sport and Exercise Sciences, Liverpool John Moores University.
- DCSF (2009). *The National Strategies/Early Years – Learning, Playing and Interacting: Good Practice in the Early Years Foundation Stage*.
- DINSTEIN, I.; THOMAS, C.; HEEGER, D. J. y cols. (2010). “Normal movement selectivity in autism”, *Neuron* 2010; 66(3), págs. 46-469. PubMed.
- GOSWANI, U. y BRYANT, P. (2007). *Children’s Cognitive Development and Learning* (Primary Review Research Survey 2/1a), University of Cambridge Faculty of Education.
- GREENFIELD, S. (2006). “We are at risk of losing our imagination”, *The Guardian*, 25 abril 2006.
- (2009). Entrevista con Kerry O’Brian de la Australian Broadcasting Association (19 marzo 2009). www.abc.net.au
- HARLAND, J.; KINDER, K.; LORD, P.; STOOT, A.; SCHAGEN, I. y HAYNES, J. con CUSWORTH, L.; WHITE, R. y PAOLA, R. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*, NFER.
<http://www.nfer.ac.uk/publications/EAJO1/>
- KELLERT, S. R. (2005). *Nature and Childhood Development in Building for Life: Designing and Understanding the Human Nature Connection*, Island Press.
- MORENO, J. L. (1946). *Psychodrama* (segunda edición revisada), Beacon House. (Trad. cast.: *Psicodrama*. Buenos Aires. Horme-Paidós, 1993.)
- THE NATIONAL INSTITUTE FOR PLAY
<http://www.nifplay.org/states–play.html>
- OFSTED (2008). *Learning Outside the Classroom – How Far Should You Go?*
www.ofsted.gov.uk
- PALMER, S. (2006). *Toxic Childhood: How The Modern World Is Damaging Our Children And What We Can Do About It*, Orion.
- SHELLENBURG, GLEN, E. (2004). “Music Lessons Enhance IQ’ *Psychological Science*, Volumen 15, N.º 8.
- STERNBERG, P. Y GARCIA, A. (2000). *Sociodrama: Who’s in Your Shoes?* Praeger Publishers.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press. (Trad. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica, 1995, 3ª ed.)

Capítulo 4

- CORRIE, C. (2003). *Becoming Emotionally Intelligent*, Network Educational Press.
- DWECK, C. S. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Psychology Press.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind*, Basic Books. (Trad. cast.: *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México. Fondo de Cultura Económica, 1987.)
- (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books. (Trad. cast.: *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós, 1998, 4ª ed.)
- GOLEMAN, D. (1996). *Emotional Intelligence*, Bloomsbury. (Trad. cast.: *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós, 2008, 70ª ed.)
- (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*, Bantam. (Trad. cast.: *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona. Kairós, 2006.)
- GOSWANI, U. y BRYANT, P. (2007). *Children’s Cognitive Development and Learning* (Primary Review Research Survey 2/1a), University of Cambridge Faculty of Education.
- HARLAND, J.; KINDER, K.; LORD, P.; STOOT, A.; SCHAGEN, I. y HAYNES, J. con CUSWORTH, L.;

- WHITE, R. y PAOLA, R. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*, NFER.
<http://www.nfer.ac.uk/publications/EAJO1>
- LEDOUX, J. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, Simon and Schuster. (Trad. cast.: *El cerebro emocional*. Barcelona. Ariel, 1999.)
- MAYER, J. D.; DIPAOLLO, M. T. y SALOVEY, P. (1990). "Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence", *Journal of Personality Assessment*, 54, págs. 772-781.
- NACCCE (1999). *All our Futures: Creativity, Culture and Education*, DfEE.
- PERKINS, D. (1995). *Outsmarting IQ: the Emerging Science of Learnable Intelligence*, The Free Press.
- PLUM, E.; ACHEN, B.; DRAEBY, I.; JENSEN, I. (2008). *Cultural Intelligence: The Art of Leading Cultural Complexity*, Middlesex University Press / Libri Publishing Ltd.
- ROCKETT, M. y PERCIVAL, S. (2002). *Thinking for Learning*, Network Educational Press.

Capítulo 5

- BALDWIN, P. y FLEMING, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama – Creative Approches*, RoutledgeFalmer.
- (2009). *School Improvement Through Drama*, Network Continuum.
- DE BONO, E. "The Journey to Excellence" website, HMIE.
www.journeytoexcellence.org.uk
- DFEE y QCA (2000). *The National Curriculum*.
- DFES (2002). "Training materials for the foundation subjects", Key Stage 3 National Strategy.
- FISHER, R. "Teaching Thinking" website
<http://teachingthinking.net/>
- GOSWANI, U. y BRYANT, P. (2007). *Children's Cognitive Development and Learning* (Primary Review Research Survey 2/1a), University of Cambridge Faculty of Education.
- HARLAND, J.; KINDER, K.; LORD, P.; STOOT, A.; SCHAGEN, I. y HAYNES, J. con CUSWORTH, L.; WHITE, R. y PAOLA, R. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*, NFER.
<http://www.nfer.ac.uk/publications/EAJO1>
- MCGUINNESS, C. (1999). *From Thinking Skills to Thinking Classrooms: A Review and Evaluation of Approaches for Developing Pupils' Thinking*, Research Report N.º 115, DfEE.
- RESNICK, L. G. (1987). *Education and Learning to Think*, National Academy Press.
- STERNBERG, R. J. y SPERLING, L. S. (1996). *Teaching for Thinking*, American Psychological Association. (Trad. cast.: *Enseñar a pensar*. Madrid. Santillana, 1999.)
- SWARTZ, R. y PARKS, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction*, Critical Thinking Books and Software.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *Thinking and Speech*. En REIBER, R. W. y CARTON, A. S. (eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, Plenum Press.
- WIGAN LEA. "Wigan Arts Reasoning and Thinking Skills Project".

Capítulo 6

- ALEXANDER, R. (2010). *Children, their World, their Education: Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*, Routledge.
- BOWKETT, S. (2001). *Alps Storymaker*, Network Educational Press.

- CLAXTON, G. (2003). "Creativity: A Guide for the Advanced Learner", Adaptado a partir del artículo en National Association of Head Teachers' Leadership Papers.
- CORBETT, F. (2005). Discurso de inauguración en la "School Improvement Through Drama" (Conferencia para Local Authorities, Birmingham).
- DRAMA FOR LEARNING AND CREATIVITY (D4LC) (2005).
www.d4lc.org
- NACCCE (1999). *All our Futures: Creativity, Culture and Education*, DfEE and DCMS.
- OFSTED (2003). *Expecting the Unexpected – Developing Creativity in Primary and Secondary Schools*, e-publication (HMI 1612).
- (2010). *Learning: Creative Approaches that Raise Standards* (Reference N° 080266).
- QCA (2003). *Creativity: Find It, Promote It!*
www.ncaction.org.uk/creativity/index/htm
- ROBINSON, K. (2006). "Do Schools Kill Creativity?", TED Talks. (En cast.:
<https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>)
- SELTZER, K. y BENTLEY, T. (1999). *The Creative Age*, Demos. (Trad. cast.: *La era de la creatividad: conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid. Santillana, 2000.)
- VYGOTSKY, L. S. (1998). "Imagination and creativity in childhood". *Soviet Psychology*, 28(10), págs. 84-96. (Título original publicado en 1930).

Capítulo 7

- ALEXANDER, R. (2000). *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Blackwell.
- (2011). *Dialogic Teaching*
www.robinalexander.org.uk
- ANDERSON, L. W. y KRATHWOHL, D. R. y cols. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Allyn and Bacon Group.
- BLOOM, B. S. y KRATHWOHL, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a Committee of College and University Examiners. Handbook 1: Cognitive Domain*, Longmans, Green. (Trad. cast.: *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Tomo I: Ámbito del conocimiento. Alcoy. Marfil, 1975, 2ª ed.)
- DFES (2002). "Training materials for the foundation subjects", Key Stage 3 National Strategy.
- (2004). "Strengthening teaching and learning in science through using different pedagogies", Key Stage 3 National Strategy.
- DRAMA FOR LEARNING AND CREATIVITY (D4LC) (2005).
www.d4lc.org
- HARLAND, J.; KINDER, K.; LORD, P.; STOOT, A.; SCHAGEN, I. y HAYNES, J. con CUSWORTH, L.; WHITE, R. y PAOLA, R. (2000). *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*, NFER.
<http://www.nfer.ac.uk/publications/EAJO1>
- HOWE, C. y MERCER, N. (2007). *Children's Social Development, Peer Interaction and Classroom Learning*, Primary Review Research Briefings 2/1b.
- MCGUINNESS, C. (1999). *From Thinking Skills to Thinking Classrooms: A Review and Evaluation of Approaches for Developing Pupils' Thinking*, Informe de investigación N.º 115, DfEE.
- MERCER, N. (2002). "New Perspectives on Spoken English in the Classroom", briefing paper for QCA Conference, 27 junio 2002.
- ; WEGERIF, R. y DAWES, L. (1999). "Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom", *British Educational Research Journal*, 25, 1, págs. 95-111.

- y LITTLETON, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Socio-cultural Approach*, Routledge.
- MORGAN, N. y SAXTON, J. (2006). *Asking Better Questions* (segunda edición), Pembroke Publishers Limited.
- “THINKING TOGETHER”
www.thinkingtogether.educ.cam.ac.uk
- VYGOTSKY, L. S. (1971). *The Psychology of Art*, MIT Press. (Trad. cast.: *Psicología del arte*. Barcelona. Paidós, 2006.)
- (1981). “The Development of Higher Order Forms of Attention in Childhood” en WERTSCH, J. V. (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Sharpe.

Segunda Parte

- BOAL, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*, Routledge. (Trad. cast.: *Juegos para actores y no actores*. Barcelona. Alba, 2002.)
- HEATHCOTE, D. y BOLTON, G. (1996). *Drama for Learning*, Heinemann.
- NACCCE (1999). *All our Futures: Creativity, Culture and Education*, DfEE.
- NEELANDS, J. (1990). *Structuring Drama Work*, Cambridge University Press.

Tercera Parte

- FOREMAN, M. (2002). *War and Peas*, Transworld.
- GRIEDER, A. (2010). *The City*, Allen and Unwin.

Cuarta Parte

- BOAL, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*, Routledge. (Trad. cast.: *Juegos para actores y no actores*. Barcelona. Alba, 2002.)

Lectura adicional

- ACKROYD, J. y BOULTON, J. (2001). *Drama for Five to Eleven Year Olds*, Fulton.
- BALDWIN, P. (1992). *Stimulating Drama – Cross Curricular Approaches in the Primary School*, National Drama.
- (2008). *The Primary Drama Handbook*, Sage.
- (2009). *School Improvement Through Drama: A Creative Whole Class Whole School Approach*, Continuum.
- y FLEMING, K. (2002). *Teaching Literacy through Drama – Creative Approaches*, RoutledgeFalmer.
- y HENDY, L. (1994). *The Drama Box y The Drama Book – An Active Approach to Learning*, Collins Educational.
- y JOHN, R. (2012). *Inspiring Writing Through Drama*, Continuum.
- BEETLESTONE, F. (1998). *Creative Children, Imaginative Teaching*, Open University Press. (Trad. cast.: *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid. La Muralla, 2000.)
- BOAL, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*, Routledge. (Trad. cast.: *Juegos para actores y no actores*. Barcelona. Alba, 2002.)
- (1995). *The Rainbow of Desire*, Routledge. (Trad. cast.: *El arco iris del deseo: Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona. Alba, 2004.)
- BOLTON, G. (1984). *Drama as Education*, Longman.
- (1992). *New Perspectives on Classroom Drama*, Simon and Schuster.
- BOOTH, D. (1994). *Storydrama*, Pembroke Publishing.
- BOWELL, P. y HEAP, B. S. (2001). *Planning Process Drama*, Fulton.
- EGAN, K. (1992). *Imagination in Teaching and Learning Ages 8-15*, RoutledgeFalmer.
- (1999). *Children's Minds, Talking Rabbits and Clockwork Oranges*, Teachers' College Press.
- FLEMING, M. (1994). *Starting Drama Teaching*, Fulton.
- (2001). *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools – An Integrated Approach*, Fulton.
- HEATHCOTE, D. y BOLTON, G. (1995). *Drama for Learning*, Heinemann.
- JOHNSON, L. y O'NEILL, D. (eds.) (1984). *Dorothy Heathcote: Collected Writings On Education and Drama*, Hutchinson.
- KEMPE, A. (1996). *Drama Education and Special Needs*, Stanley Thornes.
- y NICHOLSON, H. (2007). *Learning to Teach Drama*, Continuum.
- MORGAN, N. y SAXTON, J. (1987). *Teaching Drama*, Hutchinson.
- NEELANDS, J. (1990). *Structuring Drama Work*, Cambridge University Press.
- (1992). *Learning Through Imagined Experience*, Hodder and Stoughton.
- O'NEILL, C. (1992). *The Process of Drama*, Routledge.
- y LAMBERT, A. (1982). *Drama Structures – A Practical Handbook for Teachers*, Hutchinson.
- READMAN, G. y LAMONT, G. (1994). *Drama: A Handbook for Primary Teachers*, BBC Educational Publishing.
- TOYE, N. y PRENDEVILLE, F. (2000). *Drama and Traditional Story for the Early Years*, RoutledgeFalmer.
- WAGNER, B. J. (1972). *Drama as a Learning Medium*, Hutchinson.
- WINSTON, J. y TANDY, M. (1998). *Beginning Drama 4-11*, Fulton.
- (1998). *Drama, Narrative and Moral Education*, Falmer Press.
- (2005). *Drama and English at the Heart of the Primary Curriculum*, Fulton.
- WOOLLAND, B. (1993). *The Teaching of Drama in the Primary School*, Longman.

El arte dramático aplicado a la educación, argumenta y ejemplifica la necesidad de incluir esta materia en el currículum, precisamente en un momento en el que las artes y las humanidades corren el peligro de ocupar un segundo plano.

Patrice BALDWIN pone de manifiesto cómo los más recientes descubrimientos en neurociencia continúan reforzando la teoría de que el arte dramático constituye una herramienta educativa esencial, en concordancia con el funcionamiento cerebral, pero conectado también a las emociones y a los mundos con los que sueñan niñas y niños. Subraya los beneficios que el arte dramático y la experiencia imaginada pueden tener sobre el aprendizaje, la creatividad, las habilidades de pensamiento, la memoria, la motivación y la autoestima, y explica por qué y cómo contribuye al aprendizaje. La autora aboga por un enfoque holístico del aprendizaje basado en el crecimiento personal, social y emocional, y sostiene que el teatro puede ser un medio para el desarrollo de capacidades y aptitudes tanto en el profesorado como en el alumnado.

La importancia de esta faceta artística se subraya apoyándose en investigaciones de gran actualidad y en proyectos educativos de gran interés. Ofrece numerosos ejemplos prácticos recurriendo a técnicas teatrales multisensoriales, destacando asimismo su conexión con desarrollos contemporáneos en la educación, como los modelos basados en las inteligencias múltiples, el aprendizaje basado en el juego, el aprendizaje fuera del aula o la Filosofía para Niñas y Niños. Este libro servirá como fuente de inspiración para convertir las aulas en espacios apasionantes, revitalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y estimular la creatividad y la imaginación.

Esta obra, correspondiente a la segunda edición actualizada en inglés, está especialmente pensada para trabajar con estudiantes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Proporciona planes de trabajo cuidadosamente explicados que se completan con hojas de actividades fotocopiables y recursos *on line*. La autora dirige al lector detenidamente a través de posibles dificultades que pueden surgir e indica con claridad el potencial educativo del arte dramático en cada una de sus etapas.

Patrice BALDWIN, profesora de arte dramático, directora y consultora en el Reino Unido. Profesora visitante en la Universidad de Warwick (Reino Unido), así como supervisora y formadora de *Artsmark*, el programa insignia del *Arts Council England*. Ha sido Presidenta del Teatro Nacional Británico durante casi diez años y actualmente es Presidenta de la *International Drama, Theatre and Education Association* (IDEA) y es miembro del *Foro World Alliance for Arts Education*.

Temas: Educación artística y creatividad



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@edmorata.es - www.edmorata.es
www.facebook.com/EdicionesMorata
http://twitter.com/edicionemorata

