

Juego dramático y pensamiento

*

Zayda Sierra Restrepo

Summary

This paper calls attention to children's Theatrical Expression, specifically an important aspect of this expression namely Dramatic Play. This activity not only allows educators to know students' psychological processes better, but also nurtures and encourages their creative development.

A program in Theatrical Expression based on Dramatic Play is strongly related to three areas: 1) cognitive thinking development (i.e. space and time construction, events coherence and relationship, reality comprehension, problem solution, critical thinking); 2) affective development (self-esteem processes, social interaction, confidence in supporting

* Licenciada en Educación, Universidad de Antioquia, Universidad de Iowa (E.U.).
Profesora Facultad de Educación y Directora del Grupo de Teatro Infantil y Juvenil
Bambalinas de la Universidad de Antioquia.

the own ideas and listening others), and 3) creative development (fluency, flexibility, originality and elaboration).

Although Drama! ic Play has been recognized and widely used during the pre-school years, it is extremely ignored after a child enters the first grade. To improve our understanding about this important activity, this paper invites to study its dynamics and evolution in late childhood, and its relationship with other areas of children's psychological development. In this way, teachers can enrich their daily classroom interaction, and encourage programs of Theatrical Expression that complement the Art curriculum.

Introducción

El Juego dramático es no sólo un elemento básico de una manifestación artística como lo es el teatro, sino una de aquellas actividades lúdicas que caracterizan la adquisición de experiencias por parte del niño y posibilitan el desarrollo de su pensamiento. La relación arte-juego-pensamiento se manifiesta con notable claridad en esta actividad del niño.

El Arte, como expresión altamente creadora de los seres humanos, aporta elementos fundamentales en la comprensión y desarrollo del pensamiento creativo. El teatro es entre las artes, un arte integral, lo que se ha considerado arte total puesto que en él confluyen la literatura, la música, la danza, las artes visuales, la expresión oral y gestual y por supuesto, el drama: aquella expresión artística que le permite al ser humano avanzar en la comprensión de sí mismo, de los demás y del mundo que le rodea.

La aproximación a cualquier arte, entre ellas el teatro, no debe estar al margen del juego, en especial si de niños y jóvenes se trata. Como todo acto creador, el arte implica tensión y riesgo, al mismo tiempo que genera alegría y gozo por la apertura de nuevos campos de posibilidades, elementos que López Quintas (1977) considera inherentes a la actividad lúdica. El arte se explica, entonces, a partir de la teoría del juego, "forma eminente de creatividad":

El juego es una actividad creadora de una trama de líneas de sentido que *envuelven* al mismo que las crea e impulsan su poder creador (López Quintas. 1977, p. 29. *Itálicas del autor*).

El juego no es exclusivo, entonces, de los niños pequeños. Sin embargo, el juego dramático sufre de la misma subestima que el juego en general en el ámbito de la educación básica primaria. Mientras en la educación preescolar se reconoce el valor psicológico y pedagógico del juego, en la escuela elemental se le ha considerado como pérdida de tiempo e inclusive como elemento distractor de los demás procesos de aprendizaje. En los niños, se hace presente esta dicotomía en la manera como perciben el trabajo escolar. Klein (1988) menciona que cuando se les pregunta a los niños preescolares "qué hiciste en la escuela hoy?" Ellos espontáneamente mencionan "jugar", lo que evidencia que los niños pequeños tienen la imagen del juego como parte de su experiencia diaria (p. 34). Sin embargo, el panorama cambia cuando los niños entran a la escuela elemental. En el tercer grado, los niños contrastan la naturaleza voluntaria del juego con la obligatoriedad del trabajo. En quinto grado, contrastan el tedio del trabajo con el placer del juego (p. 35). Así mismo, a la pregunta: "qué es lo que más te gusta de la escuela?" los niños escolares frecuentemente responden "el recreo" (Sierra, 1985).

La subestimación del juego dramático al interior de los procesos escolares es doble: de una parte al ser considerado simple "juego" y del otro "arte", es decir, buenos para nada desde la perspectiva utilitarista que la escuela en nuestro contexto occidental le ha dado a los procesos que intervienen en la adquisición del conocimiento. Arte y Juego han sido asociados a los procesos no lógicos y no racionales a diferencia de las matemáticas, las ciencias, la lectura y la escritura. Arte y Juego no contribuyen, según esta popular opinión, al desarrollo intelectual del educando.

El presente trabajo pretende llamarla atención sobre la importancia del juego dramático en la edad escolar en términos de su contribución a los procesos cognitivos que se viven en este periodo. No se trata de la instrumentalización de una forma artística en pro de un mejor aprendizaje, sino de considerar este componente básico de la expresión teatral infantil como aspecto fundamental del desarrollo integral del niño.

Teatro, expresión teatral, juego dramático

¡Por fin, las vacaciones! La familia se reúne y ¡los primos y primas (7,8,9 años) tienen buen tiempo para jugar juntos. La madre acepta que usen sábanas y otros elementos de la casa en algo que vienen planeando desde hace rato. Luego, los niños llaman a sus mayores para que presencien la historia que van a representar. Fantasmas y brujas aparecen. Valientes

héroes se defienden. Finalmente^ todos aplauden al pequeño elenco de improvisados actores.

Cómo podemos denominar el ejemplo anterior Teatro, expresión teatral o juego dramático? Comenzaremos en la presente exposición por diferenciar el término Teatro del de Expresión Teatral. El primero alude no sólo a formación profesional en el área, sino al concepto Arte en sí mismo. De acuerdo con Collingwood (1964), el arte de los niños puede ser considerado arte porque sus creaciones no tienden a un fin determinado, no están de acuerdo a un plan preconcebido; pero dejan de ser arte porque los trabajos artísticos son "hechos deliberada y responsablemente por gente que sabe lo que está haciendo, aunque no sepan de antemano cuál será el producto final". Ducasse (1964) también expresa: "arte, en el más amplio sentido del término, es actividad que es conscientemente controlada para producir un resultado que satisfaga alguna condición específica". Y Vincent Tomas (1964) acuña el concepto de *elaboración* para distinguir aún más la mera inspiración de la creación realmente artística: "escribir y escribir, pulir y pulir hasta que el artista mira lo que ha estado haciendo y dice: Esto es lo que yo quería decir".

No podríamos decir que los niños en sus creaciones artísticas, en nuestro caso dramáticas, están detrás de una deliberada búsqueda estética (posiblemente lleguen a ello, si les es dado el tiempo para enriquecer y desarrollar mejor sus ideas). En ellos, el arte es un lenguaje más; otro modo de aprehender y expresar el mundo a su alrededor. Nuestra cultura enfatiza el lenguaje basado en las palabras (orales o escritas), pero no el lenguaje del movimiento, los gestos, los sonidos, las líneas y colores que son parte del lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, entre ellas el teatro.

A esta comunicación de los niños a través del lenguaje teatral, la llamaremos Expresión Teatral. También con el objeto de diferenciarla de lo que hasta entonces se ha entendido como "teatro" en la práctica educativa tradicional nuestra: el momento de la representación de una obra dramática ante una audiencia, lo que infortunadamente ha implicado el aprendizaje memorístico de un texto y la selección arbitraria de los niños, por parte del maestro, para la realización de los papeles y la disposición de los actores en el escenario, lo que en el contexto profesional del

* Esta y las demás experiencias relatadas en itálica hacen parte de observaciones directas a niños o memorias de adultos sobre sus juegos de infancia.

teatro denominara Castagnino (1981) "la dictadura del director". O sea, la no participación creativa de los actores, en nuestro caso los niños, en la selección temática y puesta en escena de la obra a representar. Contraria a esta práctica tradicional, la Expresión Teatral que se propone aquí, reconoce tres momentos claves en el proceso de creación teatral: 1) la adquisición del lenguaje teatral, 2) el juego dramático, y 3) la representación teatral ante una audiencia (hablaremos con más detalle del numeral 1 y 3 más adelante).

La Expresión Teatral privilegia, entonces, el proceso sobre el resultado y el Juego Dramático vendría a caracterizar este proceso del quehacer teatral en niños en edad preescolar y escolar.

¿Pero qué es el juego dramático?

En teatro de adultos, el juego dramático ha estado asociado al término improvisación o "representación sin un guión" (Way, 1967), el cual es utilizado básicamente como preparación actoral, para la puesta en escena, o como recurso para la construcción del guión en el teatro de creación colectiva (Garzón, 1978). Una revisión a textos sobre teatro infantil, sólo nos acerca al problema a través de interesantes manuales dirigidos al maestro para la orientación de la actividad teatral en el niño; los cuales, si bien reconocen la importancia de promover el lenguaje teatral como medio para desarrollarla auto-expresión (McCaslin, 1990) o la riqueza interior (Way, 1967), no ahondan en el surgimiento y evolución de esta manifestación artística en el niño. En ellos se retoman ejercicios teatrales y de improvisación de la práctica actoral de los adultos, pero experimentados con niños y adaptados a sus distintas edades. Ver por ejemplo la propuesta de Cervera (1983); y el excelente trabajo de Spolin (1977); quienes con sus juegos teatrales rescatan el componente lúdico inherente a la actividad del niño. Sin embargo, la mayoría de los autores sobre teatro infantil —entre la poca literatura sobre el tema— enfatizan la puesta en escena de un texto escrito de autor o adaptación de un cuento y reducen el juego dramático a meros ejercicios preparatorios para la misma (Pena, 1983; Vallon, 1984; Quintanilla, 1988). En Colombia, es el caso del texto de Moreno (1985) *Teatro Infantil para la Enseñanza Primaria*. Aquí, vale la pena retomar las reflexiones de Dasté (1978) sobre la importancia de enfatizar el juego dramático en el trabajo con

* Mírese el valioso trabajo de Lowenfekl y Brittain (1980) sobre las etapas evolutivas del niño en la Expresión Gráfico-Plástica.

los niños para evitar la memorización de textos y su participación pasiva en el montaje final. Similar a esta última referencia es la valiosa concepción que presenta Carlos José Reyes (1987) sobre el juego dramático como expresión de las vivencias del niño, aunque no se haga un seguimiento sistemático del mismo.

Se hacía necesario, entonces, indagar en otras fuentes que explicaran esta actividad del niño, que comienza de forma espontánea, incluso sin un estímulo por parte de los adultos o a partir de una mínima estimulación; para ahondar en su relación con otros procesos que enmarcan el crecimiento intelectual y afectivo del niño.

Uno de estos estudios, de obligada referencia para la comprensión de este fenómeno en el niño, lo encontramos en las observaciones que sobre juego simbólico realizara Jean Piaget (1982, p. 147-199) en su esfuerzo por clasificar el juego de los niños, no por su contenido o móvil, sino por el grado de complejidad mental y evolución de las estructuras de pensamiento. Si bien, como expresaran sus discípulos Furth y Wachs (1978), aunque Piaget no estaba interesado en la comprensión del juego dramático, sus observaciones tendientes a ilustrar la evolución del juego simbólico y su relación con la construcción de la representación mental en el niño contienen los elementos que consideraríamos correspondientes al quehacer teatral tales como: imitar otras acciones u otras personas, hacer que objetos inanimados hablen, sientan o se muevan, transformar objetos en otros, reconstruir escenas de la vida real y recrearlas con eventos imaginarios, entre otros. Miremos los siguientes ejemplos tomados de sus observaciones:

Observación 76: J. al 1; 7 (12) hace como si leyera el periódico, y señala con el dedo algunos lugares de la hoja de papel que tiene en sus manos mientras murmura en voz baja. Al 1: 8 (2), hace como si telefonara, después hace telefonar a su muñeca (haciendo una voz nasal). Los días siguientes telefona con diversos objetos (hojas envueltas en forma de corneta).

Observación 78: L. a los 2:1 (27), toma arena y la deja correr lentamente entre los dedos y dice "llueve". A los 2:5 (7), dos cepillos son una casita.

Observación 82: L. a partir del final del segundo año, reproduce escenas enteras con sus muñecas: las viste, las hace caminar y les dice discursos... A los 2: 7 (22), inventa una larga escena de lavado de ropa, secado y planchado de las

sábanas de sus muñecas y después baño general de ellas, en el cual el detalle era muy bien imitado.

Observación 86: J. a los 3:11 (21), está impresionada por la vista de un pato muerto y desplumado que está puesto sobre la mesa de la cocina. Por la mañana la encuentro sola, extendida e inmóvil sobre el diván de mi oficina, con los brazos contra el cuerpo y las piernas plegadas: "¿Qué haces, J? —...— ¿Estás enferma? —...— ¿Te duele algo? —No, soy el pato muerto." (Piaget, 1982).

Como apoyo teórico para nuestro trabajo, es bastante rescatable, este trabajo de Piaget sobre la construcción de los primeros esquemas simbólicos entre el primero y segundo año de vida del niño, la constitución del símbolo y construcción de escenas enteras, reales e imaginarias, hasta la aparición del juego simbólico colectivo entre los 4 y 7 años. Sin embargo, a partir de esta edad, encontramos en su estudio apenas unas escasas referencias sobre esta actividad simbólica:

Observación 91: En lo que concierne al simbolismo colectivo, limitémonos a anotar la forma como J. y L. después de sus 8 años, proseguían su colaboración que se hizo sistemática (y ya no episódica como en el nivel anterior) en los juegos de familia y llegaron a organizar continuamente para ellas mismas y para T. (y después con T.) especies de "comedias" o representaciones teatrales. Al comienzo todo era improvisado y la comedia no consistía sino en un juego simbólico colectivo con espectadores. A continuación, se planteaba con anterioridad el tema y se discutía en líneas generales (a veces aún con preparación detallada del comienzo), pero una vez representada la parte preparada quedaba siempre un margen muy amplio para desarrollos improvisados. En particular, el final no era previsto nunca en una forma muy determinada.

Lo más preocupante, después de encontrar tan estupendo registro de la aparición temprana del juego dramático, es la aseveración de Piaget (1982) de que a partir de los 7 años, el juego simbólico decrece porque "al aproximarse cada vez más a lo real, el símbolo llega a perder su carácter de deformación para convertirse en una simple representación imitativa de la realidad" (p. 186).

"[...] la evolución ulterior de la imaginación simbólica consistirá precisamente en su disminución a expensas de medios de representación más adaptados a lo real[...] En el fondo, el niño no tiene imaginación y la que el sentido común le atribuye se reduce a la incoherencia y sobre todo a la asimilación subjetiva que testimonian sus transposiciones [p. 180]. Al final, la construcción simbólica no constituye sino una reproducción imitativa directa de la realidad correspondiente y ésta no es evocada sino para servir de objeto al esfuerzo de comprensión inteligente [p. 194].

Lo que la experiencia me mostraba, en mi trabajo con niños del grupo de teatro con el cual trabajo semanalmente y cuyas edades oscilan entre los 8 y 13 años era que, por el contrario, los niños después de jugar a estas representaciones — evocaciones directas sobre lo real— demandaban al poco tiempo la posibilidad de crear mundos imaginarios, donde la aventura y los personajes fantásticos abundaran.

Preparábamos una obra teatral sobre la escuela. Los niños dramatizaban libremente con gran entusiasmo lo que les gustaba y disgustaba sobre la vida escolar: molestar en clase, los recreos... los maestros autoritarios, las tareas sin razón- pero al cabo de varias sesiones, una de las niñas expresó: "Uno viene a teatro para olvidarse de la escuela... y dale que dale, que no hacemos sino hablar de la escuela" (Notas al montaje de la obra un Milcentenario en el País sin Tiempo, Teatro Bambalinas, 1985).

El arte nos jugaba una mala pasada: reproducir la realidad tal cual es se agota y no produce mayor placer. ¿Ignorarla? Tampoco, es fuente riquísima de contenido y expresión. ¿Entonces? Después de mucho indagar hallamos una respuesta: distanciar el tema de la realidad concreta. Y nos fuimos hacia el País de la Imaginación. Era una manera encantadora de enfrentar la tan absurda realidad, comprenderla mil veces mejor y, por qué no, jugar a vislumbrar y construir otras posibilidades de vida (Sierra, 1985, p. 75). Así surgió la historia de ¡os niños del País de la Imaginación (monstruo, fantasma, fantasía, fábula, duende y otros brujitos

más) quienes fueron obligados a ir a una escuela, creada especialmente para ellos, para que no viajasen más a distraer de sus deberes a los niños de la Tierra. Mientras la maestra Norma les habla en clase de Historiografía de la liberación del Tirano de las mil Orejas con fechas muy exactas a repetir de memoria, la estatua del héroe nacional: el Gran Tambor, en ausencia de la maestra, baja del estrado y les cuenta a los niños de este país imaginario cómo fueron los reales cuentos históricos para que ellos los recreen a través de una dramatización. Los niños ensayan con gran entusiasmo, pero su proyecto peligra, pues la maestra los quiere castigar por haber desobedecido y haberse escapado a jugar con los niños de la Tierra: a jugar a los robots, a los pasteles de lodo y... lo peor: a jugar a los papas y alas mamas, con bebé incluido y todo. Temas que no les gustan a los papas de ja tierra. Finalmente, y con el conjuro del "Si" logran que la maestra acceda a no hacerles el examen de Historia y permitirles en cambio hacer ja representación que con tanto esfuerzo venían preparando (ver libreto final de Un Milcentenario en el País sin Tiempo, en Sierra, 1985).

Para estos niños, asistir al grupo de teatro significa poderse salir de lo rutinario y de lo escolarmente impuesto. Lo escolar-socialmente impuesto... ¿No estará aquí el meollo del asunto? Piaget (1982) precisamente afirma que son los juegos de reglas los que caracterizan las edades subsiguientes o sea, "construcciones simbólicas cada vez menos deformantes y cada vez más cercanas al trabajo continuo y adaptado" (p. 191). ¿No será que precisamente este aparente decrecimiento de lo imaginario y lo simbólico coincide con la imposición de la norma y la regla social que caracteriza el proceso escolar? ¿Será posible entonces mirar dicha declinación a la luz de la propuesta de Vygotsky (1962, p. 17-18) en términos de la internalización del pensamiento en el sujeto en crecimiento? Para este autor "las mismas operaciones mentales que el niño preescolar lleva a cabo a través del lenguaje egocéntrico, se relegan a un lenguaje interior en el niño escolar".

¿Podremos, entonces, también explicar esta aparente declinación de lo imaginario —o interiorización del mismo— mediante la perspectiva freudiana acerca del rol represor de la cultura? Según esta teoría, el niño al crecer se avergüenza de sus juegos, entonces los oculta, prescinde de todo objeto real y en

lugar de jugar, fantasea: "Hace castillos en el aire; crea aquello que denominamos ensueños o sueños diurnos" (Freud, 1976).

El siguiente estudio de caso puede ilustrar mejor los planteamientos anteriores.

Esteban a los 7 (6) ha desarrollado un interesante juego llamado por él mismo "Soñar Saltando". A esta edad, todavía le cuenta a su madre qué significa y cómo su hermana mayor (10 años) interfiere en él. La siguiente es la transcripción de apartes del diálogo sostenido con su madre sobre "Soñar Saltando".

Esteban: Yo como sueño... yo veo como algo, por ejemplo... un... cojo la televisión por ejemplo... las tortugas Ninja! Entonces un día de estos vengo... yo vengo a la pieza para que... la gente como habla mucho y empieza mi mamá hay veces, empieza a decir: Natalia [su hermana] ¡venga, sí, venga... venga. Ahí Gracias, no... Entonces yo tengo que cerrar las puertas para que... yo para que pueda hablar, como soñar... entonces yo puedo cerrar... yo cierro ¡as puertas y así no escucho nada... escucho solamente como... los árboles...y ó... y ó todo lo que yo salto. Y yo salto porque hay veces cuando salto es que lo que pasa, por ejemplo... cuando sueño las tortugas ninjas empiezo como a brincar cuando peleo. Cuando peleo empiezo a brincar y me tiro de esa pared... hay veces me pego totazos. ¡Ay! (Suspira) Pero de todas maneras... yo me hago así pero me sigo, me sigo tirando por allá, me sigo tirando, me hago vueltas canelas, y hago de todo. Después, por ejemplo... y ó si no... puedo soñar. por ejemplo... un niño trae un carro, todo vacano. Entonces como yo no tengo ese carro, yo sé donde lo puedo... como lo puedo tener: en el pensamiento. Lo puedo tener ahí y muchos más. Puedo tener muchas más cosas. Puedo hacer... por ejemplo... en el pensamiento puedo volar (hace la acción y se ríe. La mamá también).

La mamá: Está bien, sigamos.

Esteban: Puedo volar... Por ejemplo, puedo... puedo como... puedo como que era... yo era como... eh... ¡un robot! (Pausa) ¡Uy tirando balas Si! Entonces yo... Y en el pensamiento puedo

pensar como si yo fuera... que yo tenía una novia y que nos casamos y que toro eso... entonces... en el pensamiento... La mamá: Hace como si estuvieras soñando eso. ¿Cómo harías? Esteban: Entonces en el pensamiento hago... hago así. Yo hago... les voy a mostrar como yo hago (Se ríe. Se va a un lado del colchón y luego se tira hacia el otro con impulso) ¡Yaaaaa! (Nuevamente se ríe).

La mamá: Y cuándo tenes novias cómo es? Mostróme. Esteban:... que tenía novia, yo llegaba así: me acostaba y le empezaba a hacer (se abraza a una almohada) y que... hay veces tiraba como un besito así... Y hay veces empezaba como... cuando bailo con ella... cuando... como en mi sueño tenía que yo me casé... y me casé y yo empezaba así ¡canta música nupcial] tan tan taraaa tan tan taraaa... Yo nunca puedo parar un sueño y ó si no se me olvida. Porque si se me olvida entonces yo tengo que soñar otra cosa. [La voz se le entrecorta agitada por el ejercicio anterior]. Hay veces sueño que... yo era por ejemplo... algo que podía hacer ca-rriitos de control. Entonces yo llegaba con un carrito de control y hacía bastan... tenía la pieza m... que yo tenía una pieza que... que tenía bastantes herramientas para hacer muchos carritos y yo hacía hasta robots y todas... entonces todas esas... en mi pensamiento... En el pensamiento se puede hacer eso... Acá en ja cabeza... entonces puedo soñar como si fuera que yo tenía todo esto como de aviones y carros y todas esas cosas ...y fotos y... bas tandeas cosas... Por ejemplo [piensa] hacer como una ciudad... y bastantes cosas. Y que un día mi mamá me mandaba que sembrar... entonces yo empezaba con una pala y algo... y que yo empezaba a echarle semillitasy empezaba en la tierra a sembrar y todo eso. Y... hay veces... puedo soñar como era que yo... que yo... que yo podía convertirme apuros animales... animales. Por ejemplo, un caballo (imita el sonido) o una gallina (imita los sonidos) cua cua cua cua.

La Mamá: ¿Pero yo nunca he escuchado sonidos hacia afuera. ¿Haces los sonidos duro?

Esteban: No. Los soni... los sonidos los hago en el pensamiento y hay veces los hago... me tiro en la cama (hace ¡a acción) pal y... y empiezo a hacer un sonido así, calladito: ¡pa...pa...

La Mamá: ¿Y por qué los haces pasito con el pensamiento? ¿Por qué no los haces duro?

Esteban: Porque a mi... a mi... a mi lo que me gusta es soñar como pasito... no que todos empiezan a escuchar y empiezan a reírse y a... Hay veces "izque": ¡Ah Estebaan! Yo hago silencio para que ustedes puedan hablar... Y sobre todo yo pienso es pasito. Yo pienso es así [duro] cua cua cual O una vaca muuuu! Yo pienso es así [en voz baja] muu... Todo... todo pasito.

La mamá: ¿Desde cuando te salió la idea de soñar... saltando. ¿Siempre saltas cuando soñás?

Esteban: Mi idea es porque un día empecé a soñar. Pero yo no sé... me sac... me sacó la idea por ejemplo... ¡La idea de brincaaar! Ese... ese fue el día que... yo todos los días... ese fue el día que me descubrí... me descubrí como puedo brincar soñando.

No me acuerdo el sueño pero... por ejemplo... que yo era un canguro y ó las tortugas ninja, o entonces eso me fui sacando que fui brincando y todo eso. No me había dado cuenta, apenas me voy dando cuenta que puedo brincar y tirarme y tirarme y pegarme totazos y... (se sonríe).

Y hay veces sueño que como... que yo pudiera andar en... que yo podía vivir en las profundas... en las profundas aguas... que donde está bastante agua... y que yo tenía ballenas, por ese lado (indica una parte de la alcoba), y que tenía pulpos... y delfines y de todo.

La mamá: ¿... ese fue el día que saliste a preguntarme que si un pulpo era más grande que una ballena?

Esteban: Sí.

La mamá: ¿Por qué? ¿Qué estaba pasando ese día?

Esteban: Porque... nosotros nos fuimos haciendo amigos, porque empezaron a "guerriarse" y después (...)

La mamá: ¿Con quiénes te fuiste haciendo amigo?

Esteban: Me fui haciendo de primero con los delfines, después

con los otros chiquiticos, y los otros cangrejos... Y hay veces por ejemplo yo cuidaba todo el agua a ver si había algo veneno y o algo... porque... y después fui entendiendo todo ¿o que ellos decían y después fui aprendiendo como un... en mi pensamiento como puedo... como pude... eh, pues... cómo aprendía ... a hacer como... a nadar sobre el agua. Hoy Esteban a los 9 (8) continúa con su juego favorito de soñar brincando, a puerta cerrada. Y aunque expresa todavía con toda naturalidad: "Me voy a soñar un rato", ya es muy difícil que cuente lo que sucede en sus sueños. "Es que las aventuras uno las inventa pero para uno solo, porque si uno las cuente la gente se burla". "La gente se burla porque creen que eso es gastar el tiempo, que uno es bobo".

Considero, entonces, que el juego simbólico e imaginario no desaparece. Lo que desaparece es su aceptación social, y tal vez sea esto lo que explique la ausencia de áreas como la Expresión Teatral en los procesos de educación formal, y que áreas artísticas más aceptadas (como el dibujo o la escritura literaria) devengan en simple instrumentación técnica. Pero dados un espacio y tiempo adecuados, libres de las presiones de la rutina diaria, niños y adultos encuentran el modo de darle rienda suelta a su imaginación, bien sea a través de actividades como la pintura, la poesía, la literatura o, por supuesto, el teatro.

Es interesante mencionar aquí los estudios de Bretherton (1984) sobre juego simbólico. Este autor cuestiona la tesis piagetana de la interpretación del juego simbólico como mera asimilación de la realidad al propio ego y su aparente declinación por la progresiva adaptación del niño a la realidad presente. Bretherton plantea que Piaget, quien contribuyera enormemente con el estudio del simbolismo en el niño, dejó inexplorados muchos aspectos de la representación figurativa en su esfuerzo por explicarse las acciones interiorizadas que conducen hacia el desarrollo de las operaciones (seriación, clasificación, conservación) que harían posible la representación coherente de la realidad. Piaget no vio, señala este autor, la estructura y coherencia de la simulación (aspecto esencial del Juego Dramático), y asumió muy gratuitamente tanto la habilidad de jugar al "como si", o sea, la representación de eventos reales "tal como son"; así como la habilidad de representar acciones posibles o futuras con el juego del "y qué sucedería si". En especial, considera Bretherton, la representación de eventos no existentes, soñados o deseados juega un papel muy importante en el desarrollo del pensamiento subjuntivo, o sea, aquella

capacidad que le permite a los seres humanos construir variantes mentales sobre las situaciones que encaran. El niño no solo juega, entonces, a recrear realidades ya existentes, sino que visualiza a través de su juego situaciones alternas a la realidad. Esta capacidad del niño de reconstruir pero también de transformar lo existente requiere e implica, contrario a lo que pensara Piaget, desarrollo cognitivo. Para crear fantasía que sea coherente, señala Bretherton, uno tiene que obtener primero una comprensión coherente de la realidad cotidiana.

Bretherton (1984) en su compilación sobre investigaciones relacionadas con el juego simbólico, reconoce al Juego Dramático como una actividad a través de la cual los niños espontáneamente representan su comprensión del mundo social. Aunque el énfasis en estos estudios está puesto en los primeros años de vida (ver también Esteva, 1990), en ellos encontramos invaluable aporte teórico para la comprensión de esta actividad infantil en años posteriores. Bretherton define el Juego Dramático como la representación figurativa de eventos sociales —verdaderos o inventados—, lo que constituye una organización cognitiva de la cual otras estructuras o procesos cognitivos (como jerarquías taxonómicas y estrategias de solución de problemas) se derivan; pues da cuenta de la comprensión por parte del niño de las relaciones dinámicas entre agentes, receptores, objetos y acciones que hacen parte de la interacción social de cada día. El juego dramático (que puede evolucionar de expresión espontánea a representación teatral para una audiencia con mayor elaboración y por ende, mayor producción de sentido) refleja entonces, no sólo la habilidad del niño para representar la realidad, sino que es también expresión de la capacidad subjuntiva, o sea, la capacidad de generar alternativas fantásticas a la realidad cotidiana.

A través del juego dramático, entonces, el niño no sólo refleja lo que entonces percibe del mundo (referentes cognitivos, afectivos y socio-culturales), sino que es un medio ideal para visualizar soluciones alternas a la realidad mediante la creación y vivencia de situaciones imaginarias distantes de lo real (elemento fundamental en el desarrollo de la capacidad de formular hipótesis). Veamos lo anterior en el siguiente ejemplo:

Los niños de tercer grado de una escuela localizada en un sector social marginado de Medellín, vivenciaron por espacio

* "make believe" o "prelud play" en el original.

de 3 meses y durante dos horas semanales, un programa de Expresión Teatral apoyado fundamentalmente en el Juego Dramático. Considerados como "niños especiales" por sus maestros, por deficiencias en el nivel de aprendizaje, memoria y atención (limitaciones causadas principalmente por carencias nutritivas y privación psicoafectiva), al final de la experiencia sorprendieron con su creación a todos los miembros de la institución.

Los niños presentaron ante la comunidad escolar (después de haberlo hecho en la universidad para los otros estudiantes coordinadores de esta experiencia), una obra en dos partes titulada "La Escuela Triste, la Escuela Feliz". En la primera parte, los niños recrearon la mayor parte de los eventos que componen su vivencia actual en la escuela: la rutina de las clases, memorística por excelencia, con copia y copia en el cuaderno de lo escrito por la maestra en el tablero; la indisciplina de algunos alumnos y la incapacidad de la maestra para controlarlos por lo cual los enviaba al director quien los anotaba en una lista para llamar a sus madres o suspenderlos; y el descontento de las niñas, las cuales no podían salir a educación física con sus compañeros porque los juegos o actividades a desarrollar eran sólo propios para niños, fútbol, especialmente. (Los coordinadores de la experiencia confrontaron estos referentes de la vida escolar con sus propias observaciones. Hasta aquí, los juegos dramáticos sobre la escuela eran un reflejo bastante aproximado de la realidad). En la segunda parte, referida a la Escuela Feliz", los niños representaron lo que deseaban fuese la escuela: las clases eran más dinámicas, la maestra no gritaba y era mucho más comprensiva, así como el director, e introdujeron un nuevo elemento: la llegada a la escuela de un profesor de educación física que integraba en sus actividades por igual a niños y niñas. Luego, los alumnos invitaban a la maestra y al director a que participaran de sus juegos. La escena final termina con todos jugando a la pelota (imagen que puede sintetizar lo que para ellos es una de las mayores carencias al interior de su vida escolar: el juego).

Los diálogos, completamente creados por ellos mismos, deleitaron a toda la audiencia infantil que presencié dicha representación teatral, y asombraron a sus maestros quienes se preguntaban cómo estos niños, con notables deficiencias en el habla y coordinación en las ideas, lograron "aprenderse y expresar tan bien sus textos".

A través de programas de Expresión Teatral (que incentiven el Juego Dramático en los niños escolares) pueden desarrollarse entonces procesos organizativos cognitivos tales como conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación, transformación e implicaciones (ver Taxonomías de habilidades esenciales del pensamiento propuestas por Bloom y Guildord, en Presseisen, 1991); así como procesos afectivos esenciales (confianza, autoestima, respeto por las ideas del otro, expresión de las propias ideas y proyección de referentes afectivos, sociales y culturales). La Expresión Teatral introduce también al sujeto en la magia de la creación artística, estimulando la producción divergente en términos de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración de las ideas que caracteriza el pensamiento creativo (ver Torrance, 1965 y Dacey, 1989).

Evolución de la expresión teatral

Decíamos que contraria a la práctica tradicional de teatro, la Expresión Teatral acá propuesta reconoce tres momentos claves en el proceso de creación teatral: 1) la adquisición por parte de los niños del *Lenguaje Teatral*, 2) la aparición y proceso del *Juego Dramático*, y 3) la *Representación Teatral* ante una audiencia (ver Cuadro). Estos tres momentos pueden comprenderla representación de eventos de la realidad existente-inmediata al niño (juguemos a que yo era la mamá y tú el papá), o la representación de realidades no existentes o sea, posibles, soñadas o deseadas (juguemos a que volábamos por el espacio en una nave espacial, juguemos a lo que queramos ser cuando grandes). Al privilegiarse el *proceso* sobre el *resultado* significa que se reconoce, entonces, al Juego Dramático como componente esencial en el desarrollo de cualquier proyecto de creación y representación teatral infantil, lo que significa que el momento de la representación teatral ante una audiencia sea el producto de ejercicios lúdicos de aproximación al lenguaje teatral que integren a los miembros del grupo y los familiaricen con esta forma específica de comunicación, y de juegos dramáticos (o improvisaciones) sobre temáticas de interés especial para ellos.

Cuadro 1

Evolución de la expresión teatral

La siguiente es una aproximación a la evolución de la expresión teatral en los niños a partir de los estudios sobre juego simbólico realizados por Piaget (1982), Bretherton (1984), y mi propia experiencia. En un texto en preparación titulado "Juguemos al Teatro", amplío esta propuesta de evolución la cual, me atrevo a señalar, es posible encontrar en niños o jóvenes de un mismo nivel de desarrollo que por primera vez se acercan a un programa sistemático de expresión teatral.

Estadio I - Construcción del lenguaje teatral: el niño descubre que es posible recrear imaginariamente objetos o situaciones conocidas pero ausentes en el momento presente. (Ejemplo, imaginar el contenido de una taza vacía e invitar a otros a que "tomen leche". Imaginar que se va al doctor, el cual receta medicinas y pone inyecciones). Aparición del juego dramático a nivel individual. Este parte de la reproducción de eventos familiares al niño.

Roles: representación de uno mismo (el niño hace como si se estuviera bañando, aunque tenga la ropa puesta y no sea la hora del baño); personificación de otros (hacer como si se fuera la mamá o el papá); animación de figuras o muñecos (el osito se va a dormir, llora y se le canta).

Acciones: reproducción de esquemas simples (bañar la muñeca), combinación de esquemas y ordenación de secuencias múltiples (bañar la muñeca, vestirla, llevarla de paseo y hacer visitas). Combinación de episodios (que un día se iba caminando por la calle y ¡bum! un carro atropella a alguien; viene la ambulancia y lo llevan al hospital).

Objetos: Sustitución de objetos por otros que se les asemejen (el cojín de la sala es la almohada en la que se duerme). Sustitución de objetos por otros más abstractos (un palo de escoba es un caballo, una caña de pescar o una espada). Sustitución de objetos por otros no apoyados en señales perceptiles-táctiles: Mímica (se hace como si se comiera sin tener nada en la mano).

Estadio ¡I - *El Juego Dramático* se hace más colectivo. Se rompe la percepción egocéntrica de los eventos. A través del cambio de una acción individual para acogerse a la del grupo o de planteamientos verbales, los niños aprenden a descentrar su pensamiento o sea, a tener en cuenta el punto de vista o ideas del otro. Además de la representación de eventos familiares al niño, se introduce la representación de eventos no existentes o imaginarios.

Roles: Juego de roles colaborativo simple (Dos niñas juegan a preparar la comida. Mientras la una hace arepitas, la otra bate el chocolate). Juego con figuras o muñecos con varios roles interactuantes (un mismo niño interpreta los roles del chofer del camión y del que atiende en la estación de gasolina). Juego colaborativo con varios roles interactuantes (juego de la escuelita con la maestra, los niños, el director, la mamá que viene porque hay un niño muy necio, etc.).

Acciones: Mayor coherencia en la secuencia de los eventos. Mayor comprensión del espacio y el tiempo.

Objetos: De acuerdo a la característica individual del niño: Para algunos, la presencia tangible y las características físicas de los objetos son necesarias como apoyo de la fantasía. Para otros, el lenguaje y los gestos bastan para crear un mundo ficticio casi independiente del ambiente físico inmediato.

Estadio III - Proceso de preparación de la *Representación Teatral*. Aparece la noción de un tercero cuya participación en el juego es la de observador ("¿cuándo va a venir alguien a vernos?").

Mayor estructuración literaria de eventos tomados de la vivencia cotidiana o de historias tomadas de la literatura (cuentos, canciones, leyendas), o la televisión.

Mayor complejidad en las secuencias, y juego con el espacio y el tiempo (la historia puede comenzar en el presente, regresar al pasado para volver al presente; o representar un sueño o algo que se desea pero no existe).

Se acepta o exige el "ensayo", es decir, hay una mayor aceptación de reglas o convenciones requeridas para darle claridad y mayor sentido a la historia que se va a representar, pues hay una mayor conciencia de la audiencia y un mayor espíritu de cooperación entre los participantes.

En esta etapa, la dedicación e intensidad en el proceso de elaboración del producto final puede dar lugar a la creación de obras que pueden considerarse como artísticas.

Pienso, a modo de conclusión, que una mayor comprensión por parte del maestro sobre el significado y dinámica del juego dramático le permite no sólo enriquecer su quehacer pedagógico cotidiano, sino promover programas más integrales de expresión teatral al interior de la escuela. Así mismo, tanto el maestro del aula regular, como el promotor de la actividad teatral en la escuela o la comunidad encontrarán en el estudio del juego dramático importantes elementos que les servirán para orientar más adecuadamente la expresión teatral en el niño,

romper con esquemas tradicionales de aprendizaje memorista de un texto, y reconocer en cambio la capacidad creadora de los niños desde la selección del tema hasta la puesta en escena. Igualmente, el profesional del teatro interesado en el trabajo con niños como escritor, director, actor, o promotor de teatro infantil, estará en capacidad de desarrollar propuestas que aproximen a los niños a la actividad teatral en mayor consonancia con los aspectos psicológicos de los mismos.

BIBLIOGRAFÍA

- BREThERTON, Inge (1984). *Representing the Social World in Symbolic Play: Reality and Fantasy* in Bretherton, Inge (Editor). *Symbolic Play. The development of Social Understanding*. Orlando (FLA) E.U., Academic Press.
- CASTAGNINO, Raúl. (1981). *Teorías sobre texto dramático y representación teatral*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- CERVERA, Juan. (1983). *Cómo practicar la aromatización (con niños 4-14 años)*. Madrid: Kapelusz.
- COLLINGWOOD (1964). *Making and Creation* en Tomas Vincent (Editor) *Creativity in the Arts*. N. J.: Prentice Hall.
- DACEY, John. (1989) *Fundamentals of Creative Thinking*. Lexington (MA): Lexington Books.
- DASTE, J. et al. (1978). *El Niño, el Teatro y la Escuela*. Madrid: Villalar.
- DUCASE (1964). *Creative Art, Work and Play* en Tomas Vincent (Editor) *Creativity in the Arts*. N. J.: Prentice Hall.
- ESTEVA, Mercedes Ma. (1990). *Las premisas del juego de roles. Su formación en los niños del 3er año de vida*. Revista Ciencias Pedagógicas, año XI, No. 20. Enc-Jun 90, La Habana.
- FREUD, Sigmund. (1976) "El poeta y los sueños diurnos" en *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FURTH, H. G. y WACHS, H. (1978). *La teoría de Piaget en la práctica*. Buenos Aires, Kapelusz.
- GARZÓN CÉSPEDES, Francisco (Editor) (1978). *El Teatro Latinoamericano de Creación Colectiva*. La Habana: Casa de las Américas.
- KLEIN, Elisa; KANTOR Rebeca & FERNIE David. (1988). *What do Young Children Know about School*. Young Children. Vol. 43, No. 5, p. 32-39.
- LÓPEZ QUINTAS, Alonso. (1977). *Estética de la Creatividad*. Madrid: Cátedra.
- LOWENFELD, V. y BRITAIN, W. L. (1980). *El desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

- McCASLIN, Nellie (1990). *Creative Drama in the Classroom*. N. Y.: Longman.
- MORENO, Eladio. (1985). *Teatro Infantil para la Enseñanza Primaria*. Bogotá: Colombia Nueva.
- PENA, Manuel. (1983). *Orientación teatral del alumno*. Revista de Educación. Santiago de Chile, (107) Jun 83. p. 59-60.
- PIAGET, Jean. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica, (1a. ed. en inglés 1951).
- PRESSEISEN, Barbara. (1991). "*Thinking Skills: Meanings and Models Revisted*" en Acosta, Arthur (1991). *Developing Minds*. Alcxandria (VA) E.U.: ASCD.
- QUINTANILLA, Hernán. (1988). *Dos enfoques para hacer teatro escolar*. Revista de Educación. Santiago de Chile. No. 155, Abril/88, p. 54-56.
- REYES, Carlos José. (1987). *El teatro es Juego*. Infancia: Revista Latinoamericana del Niño. Bogotá, Vol 1, No. 4, p. 106-109.
- SIERRA, Zayda. (1985). *El Teatro Creador: hacia un desarrollo integral de nuestros niños*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- SPOLIN, Viola. (1977). *Improvisation for the Theater*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- TOMAS, Vincent (1964). *Creativity in the Arts*. N. J.: Prncitice Halla.
- TORRANCE, E. P. (1965) *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle*. Buenos Aires: Paidos.
- VALLON, Claude. (1984). *Práctica del teatro para niños*. Barcelona: CEAC.
- VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*. Massachusetts, E.U.: MIT.
- WAY, Brian (1967). *Development through Drama*. N. J.: Humanities Press.