

HACIA LA PRESENCIA EFECTIVA DEL TEATRO EN LA EDUCACION

Juan Cervera

Universidad de Valencia

El estudio del teatro

La situación del teatro en el marco de la educación hay que calificarla como singular, por lo menos. Mientras la novela y el poema presentan, cada uno, una sola realidad, es decir, obra y texto son lo mismo, en el teatro texto y obra no se pueden identificar. El texto no es más que un apunte de la obra que encuentra su plenitud en la puesta en escena. El estudiante puede contentarse con la lectura de la novela y del poema, pero no queda igualmente informado de la obra de teatro con su simple lectura, tiene que ver la obra realizada, es decir, puesta en escena. Del mismo modo que cuando compramos un apartamento, no compramos su plano, su apunte, sino su realidad, la obra construida.

Por otra parte, la singularidad del teatro frente a los otros géneros literarios, desde el punto de vista expresivo, estriba en que a la expresión lingüística, suficiente para la novela y la poesía, por seguir con los mismos ejemplos, hay que añadir la concurrencia de otros tipos de expresión que se resumen en la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical. Este hecho constituye de por sí otra singularidad que se refleja en sus exigencias educativas. Así como nadie ha pretendido arrebatárselo a la literatura el estudio de la narrativa ni el de la poesía, no se puede decir lo mismo del teatro, y mucho menos de la dramatización.

Desde los niveles superiores, desde la Facultad, la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, e incluso desde niveles propedéuticos como las Enseñanzas Medias, narrativa y poesía tienen su espacio sólidamente asentado. Por razones fácilmente comprensibles, dejamos fuera de esta enumeración la Educación Primaria e Infantil, porque tendríamos que formular matizaciones y puntualizaciones excesivas para este momento. Lo cierto es que en todas estas instituciones y en sus respectivos programas, se incluye el teatro, en cuanto tiene de literatura, pero el estudio de su práctica y realización quedan excluidos de la organización literaria oficial, por decirlo de alguna forma.

La práctica y realización del teatro se sitúan fuera de la Universidad y de los cursos propedéuticos para ella. Quedan para las Escuelas de Arte Dramático, que, como es sabido, no tienen carácter universitario, sino profesional. Descubrimos que el estudio del teatro como arte está recluído en un gueto.

La consecuencia más ostensible, lo estamos repitiendo, es que el estudio del teatro, salvo en las Escuelas de Arte Dramático, se enfoca como literatura dramática, como literatura a secas, y muchas veces, como historia de la literatura. Y los textos dramáticos, repitámoslo sin rebozo, no son más que apuntes del espectáculo llamado teatro, no son su realidad.

Profundizando en la situación descubrimos fácilmente que mientras en el estudio de la novela y de la poesía -por no agotar los géneros- se va más allá de su realiza-

ción en acto que se consume en la lectura, su vía de acceso natural a la comunicación, mediante el comentario de textos, en el caso del teatro, podrán comentarse los textos en las aulas, pero difícilmente se llega a la valoración de su acto comunicativo, la puesta en escena.

Todos sabemos que existen discos, incluso puede llegarse al video y al teatro filmado. Pero el punto de partida es diferente. Si las gentes de teatro sostienen que “el ensayo general con todo” no es teatro, porque faltan las reacciones del público, el riesgo del espectáculo directo, el calor del aplauso o el frío de la indiferencia, habrá que pensar que discos y vídeos, en el mejor de los casos, serán sucedáneos del teatro. Y, bien venidos serían los sucedáneos, si, realmente, en cantidad, calidad y disponibilidad, llegaran a cubrir el panorama de las necesidades didácticas como lo cubren las bibliotecas y las editoriales para el resto de la literatura.

De aquí que, cuando se intenta introducir el teatro propiamente tal -no su apunte, el texto- se llega a una situación también singular: el profesor de literatura cede su puesto al director de teatro, al actor dramático, al experto o al aficionado. Como recurso extraordinario, ilustrativo, incluso festivo, no parece mal, como solución habitual; habría que plantearse cuáles serían los efectos -ante los alumnos, ante la propia asignatura- qué sucedería, si el profesor de lengua, al llegar a las proposiciones adjetivas de relativo, tuviera que llamar al experto.

Ante la solución excepcional, la consecuencia final siempre suele ser la misma: el día menos pensado, se suprime. Y, además, la enseñanza ocasional nunca consigue ser sistemática.

Entonces, ¿cuál es la solución? La formación dramática del profesorado de lengua y literatura. La otra solución, la de recurrir al experto, la mayor parte de las veces produce una situación híbrida. Y el hibridismo, ya se sabe, es estéril. Lo fecundo es el mestizaje.

¿Que esto supone reformar las estructuras de la enseñanza de la lengua y la literatura? ¿Habría algún mal en ello?

Una advertencia absolutamente inaplazable. Cuando hable de teatro, hablaré de teatro con todas sus consecuencias y sin adjetivos limitativos que acoten su realidad, salvo cuando lo crea necesario. Cuando hable de dramatización, no me referiré nunca a una actuación dramática menor, especie de domesticación escolar del teatro, sino a una actividad con entidad propia en el campo educativo, distinta y anterior al teatro en un proceso de educación dramática. Luego las palabras teatro y dramatización no han de sonar nunca como la misma cosa.

¿Escolarización del teatro o teatralización del niño?

Cuando hablamos de niño y de teatro, o de teatro y escuela, o de teatro en la escuela casi siempre hay que disipar algunas dudas que aparecen flotando. ¿Hablamos del niño espectador o del niño actor? ¿Del niño espectador del teatro que se presenta fuera del ámbito educativo o del teatro que vaya a la escuela? ¿Hablamos del teatro en general o del teatro infantil? ¿Y de qué teatro infantil, del llamado *de los niños* o del calificado *para niños*?

La respuesta a esta pregunta última fue objeto de polémica en España alrededor de los años 70. No parece oportuno volver a ella. Tal vez en el coloquio pueda suscitarse la cuestión para puntualizar y matizar puntos de vista que ya son historia.

¿Decimos escolarización del teatro como hemos dicho escolarización de la literatura infantil? La expresión “escolarización de la literatura infantil” hace referencia al hecho de que la literatura infantil en vez de tomarse como placer, como actividad lúdica y voluntaria, se transforma en obligación escolar. A juicio de todos los especialistas, esta actitud resta lectores en vez de crearlos, aunque momentáneamente aumente la difusión de los libros.

Pero de hecho, al promover el estudio del teatro, ¿no estamos incurriendo en el mismo tipo de escolarización? Seguramente no, dado el carácter lúdico del teatro y sobre todo de la dramatización.

Si el testimonio histórico sirve para algo, hay que remontarse a los orígenes del teatro infantil

El teatro ya fue escolarizado en España en el siglo XVI. Tan escolarizado que se llamó *teatro escolar*. Me estoy refiriendo, naturalmente, al llamado también *teatro de los jesuitas*. Se me dirá que esto fue un fenómeno parcial, particular, que no alcanzaba a todos los niños. Lo que habría que preguntarse es a quién alcanzaba en la época la posibilidad de ir a la escuela.

Del teatro universitario, inicialmente basado en obras de Plauto y de Terencio, con sus textos en latín, los propios universitarios pasan a las comedias hispano-latinas. El prestigio del latín, hacía que las jornadas se desarrollaran en la lengua del Lacio, pero las partes menores, como los entremeses, se presentaban en español.

Y el teatro de los jesuitas, apologético, de Contrarreforma, representado en sus colegios y doctrinas, tenía más necesidad que el teatro universitario del entremés en romance, con danzas y canciones para que pudieran participar niños cada vez más pequeños, “estudianticos pequeños”, “muy niños”... según los testimonios de las crónicas. Para ellos el latín no sólo era letra muerta, sino aburrida, sobre todo.

Hay que reconocer que el teatro, en latín, se instrumentalizó también durante largo tiempo, para el aprendizaje de esta lengua. Hasta que llegó el momento en que ya no tenía vigencia la sentencia de Juan Lorenzo de Astorga: “Si otro saber que el latín de las bestias no nos distingue, el que latín non sabe asno se puede llamar de dos pies”. Por eso, en el siglo XVIII el escolapio aragonés José Villarroya presenta obras de teatro para los niños de sus colegios sólo en español. En sus principios se trata de teatro hagiográfico. Pero luego el propio autor da el cambio hacia un teatro infantil desprovisto de intención religiosa y se inicia en obras festivas que no son otra cosa que los entremeses de las comedias hispano-latinas anteriores. Títulos como *El niño*, *El pastelero*, *El rocín*, *El cochino* recogen en sus argumentos algo que muy bien se puede relacionar con cuentecillos populares, de los que se nutre la picaresca, del mismo modo que hacían los entremeses en español de las comedias hispano-latinas.

José Villarroya es contemporáneo del francés Arnaldo Berquín, algo anterior incluso en su producción. Y muy diferente en su concepción del teatro para niños.

¿Escolarización del teatro o teatralización del niño?

José Villarroya nos anticipa la que luego será la postura de toda la literatura infantil: respuesta a las necesidades del niño o, por lo menos, -tal vez sea más exacto en este caso- poner al niño como tal en el punto de mira del autor.

No como el *teatro escolar* anterior que se estructura en torno a motivos religiosos, apologéticos; no como el de Berquín que sólo plantea plomizas lecciones de moral burguesa y buenas maneras. No, el niño, como niño, ha de ser el centro y ha de aceptarlo, no como destinatario, sino como receptor voluntario.

Pensemos, por un momento, qué hacemos cuando intentamos presentar teatro a los niños y les ofrecemos obras clásicas, adaptaciones de obras para mayores y hasta versiones de obras narrativas infantiles o no.

En cualquiera de estos casos estamos intentando acercar al niño a la cultura; pretendemos prestarle un servicio a la cultura, pero no necesariamente al niño. Estamos planteando el problema clave de la necesidad del *teatro infantil*, en el marco, naturalmente, de la literatura infantil.

Evidentemente, parecido, no idéntico, razonamiento es posible y con más motivos, para la Educación Secundaria y las Enseñanzas Medias. Y entonces se apuntará al *teatro juvenil*. Estamos denunciando carencias cada vez mayores.

Aquí queda campo abierto a la imaginación, a la creatividad y -¿por qué no?- a la polémica.

¿Teatralización del niño? A menudo se recurre a la escuela para que ayude a salvar realidades amenazadas.

Se dice que una de estas realidades amenazadas, en peligro de extinción, es el teatro. Conste que yo no lo creo. Pero para los que lo creen así, hay que recurrir a la escuela para salvarlo. Como cuando en mi infancia se nos regalaban en las escuelas algunos cromos coleccionables, para que luego nosotros siguiéramos completando el álbum, previa compra de las chocolatinas Juncosa, portadoras de tales cromos.

Entonces, mutatis mutandis, hay que teatralizar al niño para que salve al teatro. Una pregunta insidiosa: ¿Vale la pena salvar el teatro, si no sabe salvarse a sí mismo? Es ley de vida y de progreso que lo que no sirve socialmente, aunque sean realidades culturales, desaparezca. ¿No será más efectivo dejar que el teatro muera y enterrarlo de tapadillo? Si no hay otras razones para salvar al teatro que la de ser un bien heredado, para muchos, se puede morir tranquilamente con la lucidez del que sabe que ya no tiene ninguna misión que cumplir. De hecho la historia de la cultura está llena de defunciones de esta clase.

Pero, por poco que reflexionemos, descubriremos que el niño es un ser que juega. Juega con todo y a todas horas. Y entre sus juegos favoritos están los de simulación, los juegos de roles, los juegos dramáticos y paradramáticos. "Yo era la maestra, y castigaba a las que no sabían". "El cochecito, leré".

Y el niño acepta -exige a menudo- la convención dramática, cuando le pide a su padre que haga de burrito para poder cabalgar él; cuando le requiere que provoque su risa con muecas de miedo en el que no cree; cuando juega a pelearse con los amigos, y se dan *golpes* que derriban al otro, hasta que se dan un golpe de verdad y entonces se acabó la convención, y se acabó el juego. Si algo está tan arraigado en la naturaleza humana, no hay que temer su desaparición. Desaparecerán algunas formas de teatro, pero surgirán otras.

Totus mundus facit histrionem!

El planteamiento es otro: aprovechar y potenciar la tendencia dramática del niño. El efecto será el justo y el mayor posible.

Al principio, al hablar del estudio, y por consiguiente de la enseñanza, del teatro, se ha apuntado la conveniencia de la formación dramática del profesorado de lengua y literatura, y se han apuntado también recelos frente a la colaboración didáctica de los expertos alejados de la enseñanza.

Pero si admitimos la necesidad de que el teatro entre en la escuela, hay que aludir a una experiencia, a mi juicio altamente positiva, que conocí en Canadá. Tal vez exista lo mismo en otras partes. Estoy hablando de principios de los años 70.

Allí había, supongo que sigue habiendo, numerosas compañías de bolsillo de teatro infantil y juvenil, compuestas de tres a cinco miembros, actores profesionales, ¡profesionales de teatro infantil!

¿De qué viven? Pasan por los colegios contratados para dos y tres representaciones diarias ante grupos de niños con obras adecuadas para los cursos correspondientes. De lunes a viernes, naturalmente. Todos los niños ven teatro de calidad y adaptado a su estadio de desarrollo psicológico.

Los sábados y los domingos los niños canadienses pueden escoger entre las obras de teatro infantil que se representan en locales públicos de la ciudad.

¿Cómo es posible todo esto? Esto sucede en una sociedad en la que -al igual que en los Estados Unidos- las *Community Theatre*, de las que nunca oímos hablar, constituyen el tejido social de la vida teatral. En las *Community Theatre*, organizadas como sociedades privadas de carácter cultural, nunca falta la compañía de teatro infantil, ni la escuela de arte dramático infantil en la que se forman actores, directores y autores para niños.

La organización social suple con creces a la organización estatal.

Los riesgos de hibridismo e incoherencia se evitan cuando los actores, autores y demás saben perfectamente que actúan en terreno pedagógico.

Hace unos años aquí se habló de introducir en dos Escuelas de Arte Dramático -la de Madrid, y la de Murcia- la especialidad de Teatro Infantil. Por circunstancias que no vienen al caso, tuve acceso al proyecto de planes de estudio que proponía cada una de dichas Escuelas. Incluso se me ofreció formar parte de los tribunales de oposición para cubrir plazas, como experto procedente de otro cuerpo. La verdad es que no supe más de ello. Ni siquiera sé si funcionan tales especialidades. Pero me alegra saber que uno de los dos proyectos contemplaba en el currículo dos cursos de Pedagogía.

La esperanza de la Reforma

La realidad escolar actual presenta también una situación singular derivada de la Reforma educativa: se ha introducido la Literatura Infantil como asignatura troncal en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en la especialidad de Educación Infantil. ¡Cuatro raquíticos créditos! ¿Cómo se llenarán? -preguntarán algunos.

Si no hay más cancha, tal vez con dos de literatura y dos de dramatización... Pero se ha abierto la puerta de las asignaturas optativas y obligatorias. En el Congreso Internacional de Sevilla, fundacional de esta Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, ya se previó esta contingencia. Y en el Encuentro de Profesores de Literatura Infantil, de Valencia, en julio de 1991, precisamente para paliar la escasez de créditos otorgados a la Literatura Infantil, en la tercera conclusión se dijo: "Recomendamos que, sin menoscabo de la formación común en Literatura Infantil, que deben recibir todos los maestros, ésta se complete con la oferta de asignaturas específicas sobre dramatización, teatro infantil, poesía y canción, juegos de raíz literaria, tebeo y televisión". A este Encuentro asistieron 45 profesores de Literatura Infantil.

Por lo visto varias Escuelas Universitarias, tal vez siguiendo esta recomendación, van a poner como optativa la dramatización.

La Ley Villar Palasí creó la dramatización para la E. G. B. Pero no fue consecuente al no prescribir nada para las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Desde entonces ha existido como asignatura optativa en algunas Escuelas, sola, o asociada a la Literatura Infantil.

El desfase es evidente: sólo los autodidactos pueden enseñar lo que nadie les enseñó. Y se ve que el Ministerio confía plenamente en el autodidactismo de sus funcionarios.

¿Qué hacer? Seguir especializando gente para que no se siga confundiendo la dramatización con la expresión corporal, con el mimo, con la psicomotricidad, con la música...

Porque la dramatización es la vía lenta, pero la única vía, para conseguir la presencia efectiva del teatro en la educación.

Por muchas razones, los profesores de Primaria se resistirán a montar teatro en los colegios. Pero si se fomenta la dramatización desde las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado o desde las Facultades de Educación, desde esta misma Sociedad Didáctica, tal vez se conseguiría abrir un paréntesis en el que todos los educadores de Preescolar y Primaria se enteraran bien de lo que es dramatización y se consiguiera de ellos que la practicaran con sus alumnos; sería el mejor regalo que podría caerle al teatro.

Estos profesores, a la vez que progresarían en la dramatización se interesarían por el teatro que es el escalón siguiente.

En cuanto al profesorado de Secundaria y de Medias ciertamente va a disponer de optativas donde algunos quieren colocar la práctica teatral. Incluso en alguna autonomía se ha encargado a alguien para que diseñe actividades dramáticas. Ojalá que el resultado sea positivo, ya que la formación dramática que ha recibido el actual profesorado de Enseñanzas Medias no parece garantizar que estas actividades no corran ciertos riesgos.

Por otra parte y desde un punto de vista estrictamente personal, si entre el alumnado de Educación Primaria se extiende la práctica de la dramatización, como parece lógico y deseable, puede darse el contrasentido de que estos alumnos lleguen a la Secundaria y se encuentren con que el profesorado que se ocupe de teatro discrepe totalmente de las prácticas que estos alumnos hayan desarrollado en su Educación Primaria, así como de la teoría y de los conceptos que las sustentan. Resulta doloroso, y, sobre todo, estéril, que cada tramo de la educación vaya a su aire y no tenga conexión con los anteriores. En este sentido el profesorado de Medias que vaya a desarrollar actividades dramáticas sería conveniente que recibiera algún curso de dramatización, no para practicarla con sus alumnos, sino para cimentar bien algunos conceptos sobre expresión, creatividad, puesta en escena... entre otros puntos que tal vez estén poco estructurados. No hay que perder de vista que no se trata de formar a futuros profesionales del teatro, sino de formar humana y dramáticamente a las personas.

La dramatización como iniciación al teatro

Antes de entrar más a fondo en la aportación de la dramatización, conviene recordar y aclarar algunos términos. *Drama* es acción convencionalmente repetida; *drama-*

tización es la creación del drama; el resultado de la dramatización como proceso recibe en español el nombre de *dramatización*, también, o el de *juego dramático*. Teatro es la puesta en escena de la *dramatización o juego dramático* ante el público.

La dramatización pone en juego un doble proceso de creación y de expresión. Para la expresión recurre a los cuatro tipos básicos de expresión que son la expresión lingüística, la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical.

Para la creación del drama utiliza los que llamamos elementos fundamentales del drama que son: personajes, conflicto, espacio, tiempo, argumento y tema.

De todos estos términos quizá valga la pena recordar el significado de uno: el *conflicto*. El conflicto es la relación que se establece entre por lo menos dos personajes. Esta relación determina una acción externa, que se traduce en escena, cuando la representamos. En el seno del conflicto se dan el planteamiento, el nudo y el desenlace.

La dramatización se desarrolla en las clases de la siguiente forma: los alumnos, tras recibir unas cuantas nociones teóricas y algunas pautas de trabajo, se juntan por grupos de seis o siete. Vamos a escoger el caso más complejo que consiste en crear un juego dramático con argumento original, es decir, sin antecedentes literarios.

Los alumnos deciden sobre qué va a versar su trabajo de creación y, por tanto, escogen una acción. Entonces tienen que buscar los *personajes* que realizan la acción; descubren el *conflicto* que existe entre los personajes; sitúan la acción en el *tiempo* y en el *espacio*; estructuran la representación de la acción, que constituye el argumento; y determinan lo que quieren que signifique el juego dramático resultante, es decir, piensan en *el tema*.

Este es, a grandes rasgos, el análisis del proceso, tal como lo vería desde fuera un observador, por ejemplo, el profesor. En la práctica se dan todos estos pasos, aunque el orden no sea necesariamente el mismo, y, en la práctica también, algunos se resuelven por intuición o por gusto, como sucede a menudo con el tema, ya que, de acuerdo con el desenlace final del argumento, se intuye cuál es el tema y se acepta, si gusta o no gusta, con lo cual se pone a prueba el sentimiento moral del grupo.

Por supuesto que la motivación y, por consiguiente el punto de arranque, puede partir de cualquiera de los elementos fundamentales del drama. De un personaje al que se le crea un oponente, y se transforman ambos en agentes de la acción; de un espacio que sugiere una acción; de algo que sucede en una determinada época o tiempo, etc.

Del mismo modo que se puede arrancar de motivaciones externas a los elementos fundamentales del drama: una historia o una noticia que se ha leído y proporciona el argumento; una palabra que sugiere una acción; un lugar en el que encaja estupendamente una acción; la relación entre una o varias personas que determinan el conflicto, un cuento, un poema, una canción...

Eso sí, en cualquier caso se desemboca en la acción, que eso significa drama, y, en consecuencia, para lograr la "acción convencionalmente repetida" que define al drama, tiene que lograr integrar los que hemos llamado elementos fundamentales del drama, cuya expresión se manifiesta a través de la actualización de los cuatro tipos de expresión.

Queda claro que drama es acción y la materia de la dramatización es la acción. En modo alguno puede ser materia del drama de un tipo de expresión, y, por tanto,

tampoco el gesto, o la expresión corporal. Estos son recursos y pueden contribuir a la motivación para una acción, pero no sustituirla.

El planteamiento que el subconsciente del niño se opera ante la expresión es simplemente el de la necesidad que siente de unos recursos para plasmar la acción, y naturalmente tiene que echar mano de todos ellos, a veces en su totalidad, a veces parcialmente. Ahora bien, aunque el niño prescinda explícitamente de alguno de ellos, implícitamente están todos presentes. Incluido el caso de utilizar sólo el gesto, por medio del mismo, la palabra está presente en el proceso de codificación y descodificación. Desde la aparición del proceso simbólico, la palabra se ha apoderado de la vida de cualquier receptor o emisor de mensajes.

En esta situación y proceso se produce el equilibrio entre los recursos expresivos al servicio de la acción.

De aquí se deduce la complejidad expresiva de la dramatización y del teatro que debe encajarse dentro de la literatura, pero sin perder de vista que con la palabra coadyuvan recursos expresivos no verbales.

La dramatización -luego el teatro- es la única actividad escolar capaz de potenciar y coordinar los cuatro tipos de expresión conjuntamente, con la ventaja de que además se consigue funcionalmente mediante el juego, lo que supone una motivación decisiva para el niño. El niño es un ser que juega. Y los aspectos lúdicos, creativos y expresivos prevalecen sobre la perfección formal, en el modo de actuar el niño.

Si defendemos la dramatización en el contexto lingüístico y literario para estos niveles, la encuadramos, evidentemente, en el marco de la literatura infantil como actividad. Por lógica, lo mismo se pretende para el teatro infantil.

La participación no especializada de todos los niños, para evitar complejos, rechazos y divismos, es algo que viene por sí mismo, y es punto de partida para que todos tengan iniciación dramática.

Perfil del profesor de dramatización y de teatro

Si en la dramatización se manejan los cuatro tipos de expresión señalados, es lógico que el profesor de dramatización se mueva con holgura ante ellos. Esto no significa que tenga que ser especialista en lengua, que sea un mimo consumado, que sea pintor y decorador y a la vez músico y bailarín.

Lo que destaca en la dramatización, que además se desarrolla en las aulas, es la valoración y coordinación de estos tipos de expresión. Y para el teatro escolar, tanto en los niveles de Primaria como de Secundaria, debe suceder lo mismo. El maestro de Primaria cumple este perfil en cuanto a conocimientos y destrezas generales. Lo que le falta es formación para la dramatización para que sepa coordinarlo todo.

En el caso del licenciado, profesor de Enseñanzas Medias, las deficiencias en algunos aspectos son más manifiestas a juzgar por sus currículos, por ejemplo en la formación musical.

A todos, tanto para la dramatización como para el teatro, les hace falta conocimiento de la creatividad y, sobre todo, actitud creativa.

Respecto al teatro propiamente dicho, no hablamos de la formación literaria, que se supone, aunque ya hemos expuesto los reparos correspondientes al enfoque en el estudio de los textos dramáticos.

Hay que destacar la penuria de textos dramáticos para niños y para adolescentes, es decir, la precariedad en que se mueve el teatro infantil y juvenil.

Respecto a los niveles superiores, el perfil del profesor de teatro cambia. Si defendemos un cambio de orientación en el estudio de los textos que le incumbe personalmente al profesor, también hay que reconocer que aquí, sobre todo pensando en la puesta en escena, hay que mirarse más en el espejo del director de teatro profesional. Este cuenta con excelentes colaboradores para la música, para la escenografía, para la danza, para la iluminación, para la ambientación, para los efectos especiales. Pero él es el último responsable de la puesta en escena. No se le puede pedir que sea especialista en todo, pero sí que tenga buen gusto y que sea coherente para escoger con acierto. Por esto también, sin perjuicio de la acción del profesor de literatura cuya función hemos aclarado y defendido, en los medios universitarios de algunos países, es habitual tener una sección de teatro que actúa para toda la Universidad y presta su ayuda complementaria a las cátedras de literatura. Este sistema podría resolver, en parte, la formación dramática de los profesores de Enseñanzas Medias. La globalidad con que debe trabajar el profesor de Primaria pide, en cambio, que el actual sistema de formación continúe, pero perfeccionándolo con la presencia de la dramatización para todos.

BIBLIOGRAFIA

- Angoloti, C. (1990): *Comics, títeres y teatro de sombras*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- Bagalio, A. (1959): *El teatro de títeres en la escuela*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Bartolucci, G. (1982): *El teatro de los niños*. Fontanella, Barcelona.
- Blasich, G. (1982): *La dramatización en la práctica educativa*. EDEBE, Barcelona.
- Cañas, G. (1980): *Teatro de títeres. Guía didáctica*. Santillana, Madrid.
- Cervera, J. (1991): *Teoría de la Literatura Infantil*. Mensajero, Bilbao.
- Cervera, J. (1981): *Cómo practicar la dramatización*. Cincel, Madrid.
- Cervera, J. Fuentes, P. y Cervera, F. (1984): *Canciones para la escuela I Preescolar*. Piles, Valencia.
- Cervera, J. Fuentes, P. y Cervera, F. (1987): *Canciones para la escuela II E.G.B.* Piles, Valencia.
- Dasté, C. y otros (1978): *El niño, la escuela y el teatro*. Villalar, Madrid.
- Delpeux, H. (1967): *Títeres y marionetas*. Vilamala, Barcelona.
- Dodd, N. (1971): *Drama and Theatre in Education*. Heineman, Londres.
- Eines, J. y Mantovani, A. (1980): *Teoría del juego dramático*. MEC, Madrid.
- Faure, G. y Lascar, S. (1981): *El juego dramático en la escuela*. Cincel, Madrid.
- Fernández de la Cancela, R. y Malonda, A. (1978): *Juegos de dramatización. Guía didáctica*. Santillana, Madrid.
- Freudenreich-Gräser-Köberling, (1971): *Juegos de actuación dramática*. Interduc-Schroedel, Madrid.

- Garvey, C. (1978): *El juego infantil*. Morata, Madrid.
- Gasset, A. (1969): *Títeres con cachiporra*. Aguilar, Madrid.
- Gasset, A. (1982): *Títeres con cabeza*. Aguilar, Madrid.
- Grosso, J.B. y Pogliano, A. (1977): *Canciones y rimas para jugar*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Herans, C. y Patiño, E. (1982): *Teatro y escuela*. Laia, Barcelona.
- Lequeux, P. (1977): *El niño creador de espectáculo*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Mainé, C. (1974): *Escenificar un cuento*. Vilamala, Barcelona.
- Medina, A. (1971): *El silbo del aire*. Vicens-Vives, Barcelona.
- Medina, A. (1987): *Pinto maraña*. Miñón, Valladolid.
- Motos, T. y Tejedo, F. (1987): *Prácticas de dramatización*. Humanitas, Barcelona.
- Moor, P. (1977): *El juego en la educación*. Herder, Barcelona.
- Poveda, D. (1973): *Teatro y creatividad*. Narcea, Madrid.
- Pelegrín, A. (1982): *La aventura de oír*. Cincel, Madrid.
- Pelegrín, A. (1984): *Cada cual atiende su juego*. Cincel, Madrid.
- Russel, A. (1970): *El juego de los niños*. Herder, Barcelona.
- Slade, P. (1978): *Expresión dramática infantil*. Herder, Barcelona.
- Small, M. (1972): *El niño actor y el juego de libre expresión*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Tamés, R. L. (1985): *Introducción a la Literatura Infantil*. Universidad de Santander.
- Tappolet, U. (1982): *Las marionetas en la educación*. Científico-Médica, Barcelona.
- Vallon, C. (1984): *Práctica del teatro para niños*. CEAC, Barcelona.