

El teatro como motivación en el aula. Una experiencia de integración curricular en educación compensatoria

José A. Cordeiro Castro

El artículo que a continuación se expone sintetiza la experiencia llevada a cabo en las *Aulas Ocupacionales de Cádiz - Tartessos* durante el curso escolar 1.995-96. Este proyecto se *experimentó* con el grupo "D" de Pregraduados y, aunque fue el profesor-tutor quien decidiera llevarlo a cabo, poco a poco el resto del profesorado fue implicándose y haciéndolo suyo.

Modelo de integración curricular.

Como veremos a lo largo de este artículo, el objetivo fundamental que nos planteamos era encontrar algo verdaderamente relevante ante por lo que nuestros alumnos y alumnas estuvieran dispuestos a ocupar su tiempo y que, al ser asumido como útil e importante, se lograra conseguir que el clima de convivencia y conducta mejorase considerablemente junto con un incremento en las capacidades de comunicación y expresión.

Este sentimiento positivo se trató de canalizar hacia el centro como un lugar en el que todavía se pueden hacer cosas interesantes logrando así otra de nuestras metas: ofrecer a nuestros alumnos y alumnas alternativas de ocio.

El proyecto plantea que el teatro puede llenar esa necesidad de aliciente a la vez que encauzar la descarga de la agresividad mejorando así la convivencia, como proyecto común, y que mejore el rendimiento en el lenguaje como expresión comunicativa donde la

variable central va a ser la experiencia vital de los individuos en un entorno que es, ante todo, social y cultural.

Será el teatro la *herramienta mediadora* a través de la cual pretendemos trabajar unos contenidos actitudinales y de expresión comunicativa, predisponiendo favorablemente a nuestros alumnos y alumnas hacia las tareas escolares.

¿Cómo vamos a integrar el teatro en el currículum? Creímos que se lograría a través de dos trabajos paralelos:

El primero de ellos de una manera disciplinar, de una forma tan simple como la de sustituir la Lengua Española y Literatura por *La escuela de actores del Tartessos* y que, mediante un ligero retoque en los objetivos del área, los *disfrazamos* para el teatro.

El segundo de nuestros trabajos se llevó a cabo, en principio, a través de un curso paralelo y en horario extra-escolar que denominamos: *Grupo de Teatro Tartessos*.

Valoración de necesidades. Justificación.

Nos encontramos ante un Centro que debería ser el eje central de la barriada y con un alumnado hastiado de todo lo que *huela* a colegio, donde no encuentran un norte que les motive y que les produzca la necesaria sensación de hacer algo que realmente les sirva o al menos que les importe.

Del mismo modo, observamos como este alumnado tiene verdaderas dificultades para expresarse de un modo correcto, aunque sin olvidar las peculiaridades del habla andaluza, ya que no logran comunicarse con desenvoltura y utilizar un vocabulario *limpio* y variado.

Nuestros alumnos y alumnas conocen bien, implícitamente, el *qué* se les enseña y el *cómo*, pero no llegan a identificarse con estos conocimientos porque no encuentran el *para qué* y es que tal vez, nosotros los docentes, no muchas veces nos planteemos estas cuestiones indispensables para la actividad escolar.

La práctica totalidad de nuestro alumnado proviene de grupos familiares con verdaderos problemas (drogodependencia, alcoholismo, paro, desintegración familiar...). Esta problemática no hace sino obstaculizar aún más la labor que se pueda realizar en el centro, ya que "son demasiados los problemas en casa como para atender a los de mi hijo o hija en el colegio".

Falta de motivación escolar, desarraigo, falta de infraestructura en el barrio y problemática familiar les ha llevado hacia un callejón sin salida en el que se han estado manifestando actos de vandalismo, formación de bandas rivales de marcado carácter agresivo y delincuencia juvenil asociada a drogodependencias.

Se nos plantea entonces una grave preocupación: buscar un contenido relevante, a primera vista independiente de los formulados en el currículum, que sea capaz de captar la atención de nuestros alumnos y alumnas dentro y fuera de los muros del colegio a la vez que mejore sus capacidades de comunicación y expresión (Santiago, 1985).

Cuando decimos que estos contenidos sean *independientes* de los del Proyecto Cu-

ricular se pretende evitar el rechazo *a priori* al que nos referíamos.

Casi siempre se achacan los problemas -especialmente de disciplina o falta de motivación- al discente y nunca se habían cuestionado otras variables, incluida la del docente. Cuando el alumno o alumna no alcanza los objetivos que nos habíamos propuesto lo *machacamos*, tal vez en un exceso de celo por cumplir unos objetivos y, quizás sin darnos cuenta, estamos fomentando en él una atribución causal interna y estable, no controlable, que repercutirá muy negativamente en su motivación de logro y, en definitiva, le lleve a desinteresarse por las tareas escolares buscando en el ambiente otro tipo de estímulos a los que atender.

Será necesario que la escuela se adapte al alumnado y no al contrario si es que de verdad queremos su participación y, al mismo tiempo, debemos mostrar nuestra estimación hacia ellos o ellas y hacia su esfuerzo, ya que hemos podido comprobar como de hecho sí se da una correlación positiva entre el rendimiento, el autoconcepto y, muy ligado a éste, las expectativas mostradas por el profesor o profesora.

En el caso que nos ocupa hemos podido constatar que, por un lado, la idea de que era inútil intentar conseguir unos conocimientos que estaban muy alejados de sus intereses y, en parte o como causa, la autoimagen construida a través del reflejo que de sus docentes captaban, venía a corroborar unas expectativas muy poco alentadoras.

Tal vez si, de una vez, atendiéramos a sus necesidades reales partiendo de sus conocimientos, si fuéramos capaces de olvidarnos del tan temido *efecto pygmalion*, si lográramos desencorsetarnos de diseños curriculares pre-establecidos y del agobio de unos objetivos a los que llegar como sea, tal vez, entonces, la escuela tendría un sentido muy

distinto al actual y centros como el nuestro no tendrían razón de ser.

En definitiva, y teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, nos planteamos trabajar a dos niveles:

- 1.- Con el profesorado para concienciarles de la necesidad de cambio en la actitud.¹³
- 2.- Con el alumnado mediante el trabajo con los nuevos contenidos ofertados.

El contexto y nuestro alumnado.

"Tartessos" y las barriadas que lo circundan constituyen dos organizaciones que mantienen múltiples conexiones, aunque se da la paradoja de que el Centro ha sido tradicionalmente una isla rodeada de altos muros, a donde iban todos aquéllos (en sus orígenes era masculino) que presentaban problemas muy peculiares, y al que todavía se le reconoce popularmente como *el correccional*.

Nuestro alumnado no presenta un carácter uniforme¹⁴ en cuanto a niveles de desarrollo y está agrupado en dos grandes niveles: Pregraduado y Graduado, a su vez divididos en diferentes grupos a tenor de sus conocimientos previos. Este agrupamiento es flexible, pudiéndose promocionar de unos niveles a otros en función del rendimiento y capacidad que se va desarrollando a lo largo del curso. Estos grupos, dentro de su homogeneidad, son muy heterogéneos, sobre todo en los niveles de Pregraduado. Estas diferencias

han sido más notables durante este curso, ya que se contó en nuestras aulas con alumnos y alumnas con necesidades educativas muy específicas, aunque sin un especialista para su tratamiento. Tienen una edad comprendida entre los 16 y 18 años. Suelen sufrir retrasos madurativos y/o de desarrollo y, como consecuencia, fracaso escolar asociado a problemas de disciplina en la mayoría de los casos. Presentan carencia de hábitos de trabajo y sus niveles escolares se encuadran en un continuo que partiendo del Primer Ciclo de Primaria apenas sobrepasa el Segundo, salvo excepciones.

En general, suelen presentar serias deficiencias en todas las áreas instrumentales, destacando el área de Lenguaje, con un bajo nivel de lecturización, vocabulario muy limitado y escasa o nula calidad en la expresión escrita. También presentan frecuentes dispedagogías y problemas de absentismo. Muchas de estas dificultades motivadas por un desajuste entre sus necesidades y el currículum que se les ha ofertado. Nunca han sido protagonistas de una Adaptación Curricular Individualizada y pocos son los que presentan informes sobre sus necesidades o competencias curriculares.

A nivel de comportamiento presentan: cuadros de agresividad, falta de control, falta de disciplina y una escala de valores distorsionada, rigiéndose entre ellos y ellas a través de un peculiar *código de honor*. Algunas o algunos han llegado a ser *expulsados*, en diferentes ocasiones y motivos, de sus colegios de procedencia.

El alumnado lo podemos clasificar entre:

- a) Alumnos y alumnas que presentan diferencias madurativas y/o trastornos del desarrollo que se reflejan en las áreas implicadas con el razonamiento abstracto, autonomía personal y hábitos sociales. Han asistido a clases de apoyo en sus co-

¹³ Sería una orientación del tipo "consulting" y a la que no vamos a dedicar espacio dentro de este artículo, ya que sería objeto de una mayor atención.

¹⁴ Las afirmaciones que expresamos en este artículo están fundamentadas en los Planes de Centro y Memorias de los dos últimos años. Los datos familiares, socio-económicos y culturales están actualizados por los resultados del QUAPE-80, que se volvió a pasar durante el curso escolar 1.995-96.

legios de origen y han pasado a nuestras aulas al cumplir los dieciséis años y con ello el fin de su etapa escolar obligatoria. Éstos/as presentan:

- Poco dominio del esquema corporal.
 - Dificultades en la comprensión y expresión verbal.
 - Apenas poseen velocidad y comprensión lectora correspondiente a su nivel.
 - No dominan el cálculo y la resolución de problemas.
 - Tienen dificultades en el pensamiento lógico-matemático.
- b) Alumnos/as que presentan graves problemas de adaptación y de convivencia como consecuencia de su situación familiar: carencias afectivas, drogadicción, problemas económicos, indiferencia escolar, etc. Son mayores de dieciséis años y apenas superaron sexto de E.G.B. Algunos/as han presentado *problemillas* con la justicia.

Las características más notables de estos alumnos y alumnas son las siguientes:

- No tener unas normas básicas de convivencia y por lo tanto se provocan altercados con sus compañeros/as y profesores/as, dando así rienda suelta a su agresividad.
- Poca preocupación por los temas escolares, presentando por lo general grandes retrasos en su proceso de aprendizaje.
- Poco cuidado hacia las instalaciones y materiales del centro, provocando destrozos.
- Sus familias no suelen colaborar con el centro para solucionar los problemas. Presentan unos niveles socio-culturales muy bajos e incluso antecedentes delictivos.

Finalidades

Tal y como veíamos en el apartado *valoración de las necesidades* se nos planteaba la búsqueda de un contenido capaz de interesar a nuestros alumnos y alumnas que pudiera mejorar las relaciones personales y las capacidades de comunicación y expresión y con ello contribuir a su desarrollo, a la vez de adquirir el sentimiento de la escuela como *algo útil*, haciendo referencia directa al *para qué* de los contenidos en el marco de las interrelaciones sociales.

Un punto de referencia obligado a la hora de realizar nuestro trabajo proviene de las teorías del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, como el razonamiento, que depende en grado sumo de la *cultura* vivenciada por un sujeto en su entorno social. Estamos, también aquí, en una perspectiva constructivista sobre el desarrollo psicológico, ya que van apareciendo nuevas estructuras psicológicas en la medida en que el sujeto participa con otros más hábiles en actividades en cuyo transcurso va interiorizando nuevas *herramientas*. De manera que la evolución opera de modo que la interacción social convierte en desarrollo actual lo que era sólo desarrollo potencial (Vygotski, 1979, Rogoff y Gardner, 1984).

En definitiva, el teatro va a ser la excusa, la *herramienta mediadora* a través de la que se interactúe y se potencie el desarrollo psicológico, a la vez que se trabajen unos contenidos actitudinales y de expresión comunicativa que modifiquen las conductas de nuestros alumnos y alumnas al captar su atención y predisponerlos favorablemente hacia las tareas escolares.

Aunque el objetivo fundamental que nos planteamos abarca el campo del Lenguaje y de las relaciones sociales, no pudimos olvidar la interdisciplinariedad con otras áreas, ya que "como consecuencia del papel que desempe-

ña en los procesos de pensamiento, el lenguaje está estrechamente vinculado a la construcción del conocimiento y al dominio de habilidades no estrictamente lingüísticas, como, por ejemplo, las habilidades cognitivas, las habilidades motrices o las habilidades relativas a la planificación y control de la propia actividad" (MEC, 1989:372).

Objetivos Generales

En el área específica de Lenguaje, se trata de cambiar:

1. El nombre de la asignatura, que se denominará *Escuela de Actores Tartessos* y que se articulará conforme a los objetivos propios del área del lenguaje que trataremos mediante el teatro.

Casi todos los objetivos generales del área de Lengua y Literatura se abordan y trabajan a lo largo de este proyecto, si bien de forma más específica destacan aquellos que tienen una relación más directa con la actividad teatral, aunque bien sabíamos, como ya hemos expresado, que muchos de los objetivos del resto de las áreas también se pueden alcanzar a través de este modo de hacer.

No vamos a enumerar estos objetivos para no hacer tediosa nuestra exposición; sin embargo, baste echar un vistazo al Diseño Curricular Base (MEC, Op. Cit.) para poder corroborar lo que defendemos.

2. Paralelamente al desarrollo del área de Lenguaje, que habíamos denominado *Escuela de actores*, hemos recogido de Alberto Morate (1991) cinco grandes apartados con unos objetivos generalizados y unas técnicas y actividades muy concretas. Éstos son los siguientes:

1. Expresión corporal - movimiento
2. Expresión oral

3. Dramatización

4. Imaginación - creatividad

5. Puro teatro- puesta en escena

6. Integración de lenguajes

Estos apartados también se encuentran inmersos en los objetivos expuestos. En nuestro caso se llevaron a cabo en principio (hasta su futura aceptación y globalización por los profesores y profesoras de las distintas áreas implicadas), a través de un curso paralelo en horario de taller que denominamos: *Grupo de Teatro Tartessos*, aunque a lo largo del proceso cada vez se fueron implicando más los profesores de Educación Física y Artística.

Sobre el proceso

Como hemos visto, nuestro proyecto se dividió, en principio¹⁵, en dos: por un lado se integra en el currículum *sustituyendo* el área de Lengua Castellana y Literatura y, por otro, camina paralelo a las enseñanzas regladas a través del grupo de teatro. Sólo se pedía un esfuerzo por marchar al mismo ritmo y en consonancia con las actividades del taller. Pronto todas las actividades giraron en torno al teatro y éste se convirtió en el referente no solamente del área de Lenguaje sino, como ya hemos comentado, del resto de las áreas.

Es difícil describir los contenidos tratados ya que éstos iban surgiendo consecutivamente e incluso a veces nos llegaban a desbordar, especialmente en el taller. Nuestras concepciones iniciales iban variando atendiendo a las necesidades y significación que éstas tenían para nuestro alumnado. Bien

¹⁵ Al final del curso se hacía muy difícil delimitar en donde terminaba la asignatura y dónde empezaba el taller, así como saber cuándo estábamos trabajando lengua, matemáticas, plástica, educación física ...

sabíamos que no se podían ofrecer propuestas cerradas ya que todo estaba por descubrir, interesándonos más el proceso que los resultados aunque sabiendo que, para nuestros alumnos y alumnas, la puesta en escena es el factor motivante que les hacía quedar *enganchados*.

"La dramatización en la escuela no persigue la formación de actores, ni fomentar el gusto por el teatro, ni despertar vocaciones o afición por el arte dramático" (Cervera, 1996:18)

Como decimos, lo importante es el proceso a seguir; sin embargo, descubrimos que preparar un único montaje para final de curso se hacía muy lejano para nuestros alumnos y alumnas, por lo que decidimos hacer pequeñas puestas en escena al finalizar cada trimestre para mantener la llama encendida, la motivación.

El camino hasta la representación no es sencillo, es necesario trabajar la expresión oral, el lenguaje del cuerpo, la interpretación, el vocabulario, el movimiento, las relaciones, el vestuario, la escenografía... La búsqueda del texto consensuado es bastante complicada ya que fue necesario conocer muchas obras para poder elegir una adecuada, lo cual desencadenó una motivación hacia la lectura que desbordó nuestras previsiones. Los alumnos y alumnas se trataban de convencer unos a otros sobre el texto más adecuado mediante la argumentación y el comentario crítico de las lecturas.

De nuestra experiencia sabemos que escribir un texto, aunque sea entre todos, no es lo más acertado. Se empieza con gran entusiasmo pero rápidamente se quiere pasar a las *tablas*, a la acción; no obstante, resulta un buen ejercicio cuando se pretende, por grupos o individualmente, redactar improvi-

saciones cortas, propias o ajenas, antes o después de ejecutarlas.

Los textos nos ofrecen multitud de actividades, el conocimiento de su autor, el estudio de la época en que se escribió, las costumbres y vestuario, su crítica social, los recursos empleados, el vocabulario, las imágenes plásticas, la intencionalidad del autor, el dibujo y diseño, los cálculos, las realizaciones tecnológicas, las expresiones ... (Morate, Op. Cit.).

La parte del proyecto que está integrado en el área de Lengua Española y Literatura atendió a la temporalización que el profesor tiene para la misma ya que, como hemos visto, los objetivos y contenidos son los mismos variando sólo su tratamiento.

En lo que respecta al proyecto que se integra de forma paralela se atendió a la siguiente planificación. Ésta fue surgiendo a lo largo del curso, aunque más dirigida por el profesorado de lo que hubiese sido menester. En ella no se recoge al detalle el diseño de las unidades didácticas desarrolladas, pero puede dar una orientación sobre el trabajo realizado. Sería interesante poder analizar el diseño y desarrollo de las distintas unidades didácticas que fueron surgiendo; sin embargo, eso nos llevaría a una exposición excesivamente extensa. (Ver Tabla 1).

Comentarios y conclusiones

Al poner en práctica nuestro proyecto e intentar buscar respuesta a las demandas que fueron surgiendo, fuimos adquiriendo un bagaje docente que, estamos seguros, nos será fundamental para realizaciones futuras.

Creímos haber logrado el principal de nuestros objetivos al encontrar *algo* significativo y que coadyuvase a la mejora de las relaciones sociales en nuestro Centro. Sin em-

bargo, nos hemos visto en ocasiones inmersos en conflictos, especialmente durante el primer trimestre.

Estos problemas nacían de querer los alumnos y alumnas seguir manteniendo el comportamiento disruptivo al que estaban acostumbrados y, por otro lado, conseguir su

participación activa para que hicieran el proyecto suyo.

Paulatinamente logramos ir entablando confianza y no fue hasta entonces cuando pudimos ir sabiendo las situaciones reales en la que cada cual estaba inmerso: sus intereses, por qué realmente habían venido a estas

UNIDADES DIDÁCTICAS	FECHAS	DÍAS	TRIMESTRES
El público y el actor.	2/10 al 13/10	9	Primero Del 2 de octubre al 22 de diciembre. 55 días Día 22/12 Función
Magia en el ritmo y en el tono.	16/10 al 10/11	19	
Así me muevo. El actor como bailarín.	13/11 al 1/12	14	
El actor como cantante.	4/12 al 21/12	12	
Acción.	8/1 al 2/2	20	Segundo Del 8 de enero al 28 de marzo. 50 días Día 29/3 Función
La composición.	5/2 al 1/3	19	
La labor del director.	4/3 al 15/3	10	
Preparación narrada de un auto sacramental y FUNCIÓN.	18/3 al 28/3	9	
Cuadros estáticos y cuadros en movimiento.	8/4 al 19/4	10	
La reacción del público.	22/4 al 3/5	9	Tercero Del 8 de abril al 20 de junio 54 días Día 21/6 Función
Elección, ensayos, preparación y puesta en escena de la obra final del curso.	6/5 al 20/6	34	

Tabla 1

AA.OO., sus problemas familiares, con los estupefactos, las rivalidades entre pandillas ... No fue fácil conseguir ese *rapport*, que ya comentamos como indispensable, y con él la paz en el aula. Creemos que ellos y ellas empezaron a descubrir que si venían era porque querían y ese fue el momento que aprovechamos para proponer la siguiente cuestión: *¿Qué queremos hacer? ¿Para qué venimos?* En función del consenso general, eso estaríamos dispuestos a hacer. Habíamos llegado al punto de olvidarnos de toda la *programación* previa porque nada podíamos hacer si nuestros alumnos y alumnas no lo querían.

La primera conclusión a la que habíamos llegado fue la de asistir a clase para obtener el Graduado Escolar y ellos mismos fueron dando un listado de aprendizajes instrumentales básicos, y algunos no tan básicos, que nos dejaron asombrados. Eso era lo que entendían que era *el aprender* en la escuela, su concepto de cultura escolar, lo que suponían que debían decir porque era lo que queríamos oír. Sin embargo, insistimos para que se enunciaran una serie de temas que realmente les interesara y de la cual trabajar a modo de unidades didácticas. Tuvimos que ser nosotros, el profesorado, quien ofertara el montaje de una obra de teatro *en lugar de* una asignatura. Los alumnos y alumnas no podían concebir que eso se pudiera hacer en la escuela, ya que no reconocían otra manera de actuar que la tradicional, a la que estaban acostumbrados, donde habían sido sujetos pacientes de conocimientos alejados de *sus mundos* (personales e intrasferibles) y, además, en donde el *portarse bien* era una concesión difícil de realizar dentro de la clase, como si este comportamiento y colegio tuvieran que ir irremisiblemente unidos.

Dejábamos claro que en nuestro montaje iban a tener participación todos los alumnos y alumnas bien de manera directa o indirecta, es decir, son muchos los roles a desempeñar

y mucho el trabajo a realizar (actores, escenógrafos, maquilladores, técnicos de sonido e iluminación, dirección, utillería, producción, atrezzo ...), a la vez que al realizar diferentes montajes estos roles se intercambiarían. Todas y todos pasaríamos a constituir un equipo con unos claros objetivos, en el que el profesorado no posee el saber, sino que cada cual debe aportar su conocimiento previo e investigar para buscar las soluciones ayudando de manera especial a los que necesiten ayuda específica.

Así entendemos la atención a la diversidad; no como programas o adaptaciones individuales con diferenciación de actividades para los distintos sujetos, sino como *dosis de ayudas* en función de la capacidades de cada cual (*mediación y andamiaje*). Nuestra experiencia personal nos ha enseñado que alumnos y alumnas, con informes y diagnósticos de dificultades de aprendizaje, aprenden y pueden seguir un ritmo tan sólo con ser sujetos de mayor dedicación en un ambiente *cercano* e interactuando en él.

La relación profesorado-alumnado fue crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sentirse apreciado/a y mantener una buena relación en un clima distendido y de mutuo respeto; descubrir la capacidad de hacer algo por sí mismo, algo que parecía imposible; recibir el elogio de los demás ... todo ello lleva a nuestro alumnado a ilusionarse, a comenzar a recobrar la autoestima.

El problema que tenemos a menudo es que no siempre todos los alumnos y alumnas alcanzan y/o mantienen este clima, y todo ello derivado de un autoconcepto negativo que han ido construyendo con el devenir de los tiempos como resultado de sus actuaciones. Siempre han destacado en sus colegios por comportamiento *fastidioso* y rendimiento escaso o nulo, así han sido reconocidos y así se han aceptado. Realmente resulta muy difícil atender a este tipo de alumnado que cons-

tantemente *quiere echar un pulso* con el profesor o profesora de turno. Un profesorado desbordado y desprotegido ante multitud de variables¹⁶ que se siente muchas veces impotente para mantener un *orden establecido*.

En definitiva, se convierte en un *círculo vicioso* que va girando curso tras curso haciéndose cada vez mayor, ya que el comportamiento disruptivo implica una nula o escasa asimilación de conceptos y, a su vez, la negativa creación de expectativas en el profesor que se reflejan en el alumnado y así sucesivamente.

En nuestro Centro, para que nuestros alumnos y alumnas empezaran a *funcionar* mejor, debimos huir de *etiquetajes* y confiar, fomentar la propia actitud de *querer hacer*, así como concienciar a padres y madres, en la poca medida que nos fue posible, para que dieran al aprendizaje escolar de sus hijos e hijas importancia.

Tenemos que decir que jugábamos con ventaja ya que el nuestro no es un Centro *normal*: nuestro alumnado ha llegado al fin de su escolaridad obligatoria y si permanece en las AA. OO. es, en gran medida, porque quieren. Así nuestra labor ha sido mucho menos complicada que la de aquellos docentes que tienen que *bregar* con un alumnado muy difícil. Además, con nuestro proyecto hemos facilitado, a partir de los propios intereses y de los conocimientos previos, unas metas que se podían alcanzar de manera satisfactoria sin excesivo esfuerzo, contando siempre con la experiencia de nuestro alumnado y/o de la oportunidad del momento que fuera capaz de captar nuestra curiosidad. Hemos tratado de buscar y establecer conexiones entre los

nuevos contenidos y los esquemas anteriores, dando funcionalidad a los aprendizajes, no sólo desde el punto de vista de aplicación práctica del conocimiento adquirido, sino también por su utilidad y pertinencia para llevar a cabo otros nuevos. Con ellos esperábamos que nuestro alumnado encontrara un significado a lo aprendido de forma comprensiva, es decir, procuramos presentar los contenidos siguiendo una estructura lógica y coherente. Nuestra intención de que fueran los estudiantes quienes propusieran las actividades no siempre resultó; fue muy difícil, con lo cual el profesorado era el que normalmente proponía e incluso concibió *a priori* las actividades teatrales.

Por lo tanto, y muy a nuestro pesar, nuestro curso ha estado muy dirigido y muchas de las actividades *metidas a presión* porque se pensaba que podían ser interesantes y se quería a toda costa continuar con la marcha del proceso.

En cuanto al grado de participación, que en líneas generales podemos calificar de positivo, ha estado muchas veces marcado por la intervención de unos mismos sujetos que *dominaban* las situaciones, ante lo cual se tuvo que intervenir en la formación de los pequeños grupos para distribuir a aquellos sujetos más desenvueltos - quizás más dinamizadores - así como a los más retraídos o apáticos con el fin de lograr una cierta interacción positiva y un equilibrio entre los grupos. Hay que decir que, a pesar de nuestras buenas intenciones, siempre nos encontramos con un pequeño sector del alumnado reacio ante cualquier tipo de actividad, derrotista ante las dificultades y no con demasiadas buenas intenciones. Debíamos tener mucho *tacto* para que *no dieran al traste* con nuestro trabajo.

De todo lo expuesto cabría preguntarse, por una parte, si realmente el alumnado ha tenido un aprendizaje autónomo y si se han

¹⁶ Ratios excesivas, sin recursos ante una integración de parking, amenazado por ciertos sectores de la comunidad educativa, sin reconocimiento social, abrumado ante reformas educativas que no cuentan con su participación...

sentido protagonistas del mismo; y, por otra, si realmente hemos establecido estrategias que permitan una enseñanza activa donde no sólo se pongan en funcionamiento aspectos motóricos o manipulativos, sino también aspectos cognitivos. Tal vez, nos tememos, la mediación haya sido quizás demasiada.

Otro punto que hemos considerado crucial es la globalización, ya que si nuestros alumnos y alumnas captan el mundo como un *todo*, ¿cómo se puede parcelar la realidad? y es que, a la vez que se facilita la comprensión, se propicia una jornada escolar sin cortes, más divertida y amena dando utilidad práctica y funcional a nuestro quehacer diario.

Punto importante en relación con el grado de aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas ha sido la manera de evaluar. Fue muy importante conocer el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra nuestro alumnado para poder interpretar su evolución y subsanar dificultades, ofreciendo la ayuda que sea necesaria o simplemente darnos cuenta de que estamos equivocados y cambiar de rumbo.

Todos sabemos que existen dos maneras de concebir el conocimiento: una, lo susceptible de ser medido en relación a un patrón; y otra, como el desarrollo de las capacidades de cada uno partiendo desde su estado inicial. Es decir, con referencia a un patrón o tomando como referente al propio alumno o alumna. Dicho de otro modo: para aprobar o para aprender.

A nosotros nos ha interesado que aprendan, e incluso más que aprendieran, que fueran capaces de sentirse atraídos por algo y cambiaran sus expectativas ante las tareas escolares, e indirectamente su autoconcepto, todo esto propiciado y aderezado por un buen clima social.

Las alumnas y alumnos evaluaron las unidades, al profesorado y se autoevaluaron a

sí mismos. Nuestra atención se centró más en la significación de las actividades, en el clima de clase, en la motivación para la participación,..., en definitiva en el proceso seguido, que en poner unas notas. Creemos que así todos aprendemos y por lo tanto todos aprobamos.

Hay que constatar que nos equivocamos en la temporalización inicial, pero con la *excusa* de que han sido muchas las actividades que se han cruzado a lo largo del desarrollo de nuestra unidad. Además, el nuestro era un diseño abierto...

También nos hemos equivocado al forzar, más de una vez, a nuestros alumnos y alumnas hacia la participación, e incluso confesamos que hemos llegado a enfadarnos mutuamente en ciertos momentos en lugar de haber escogido otros caminos que propiciarán una participación más espontánea, es decir, nos ha llegado a fallar *la significación de lo ofertado* y hemos caído en el error de *empujar* hacia actividades no tan interesantes como se hubiese deseado.

Hemos cometido muchos errores, pero de los cuales hemos aprendido, unas veces rectificando a tiempo y otras tomando nota para procurar no volver a equivocarnos...

De entre la multitud de dudas que nos han quedado sobresale una principal: ¿estamos en el camino acertado? Será necesario continuar profundizando en esta manera de hacer e ir analizando los resultados.

De seguro tenemos algo, nuestros alumnos y alumnas, los que llegan a las AA.OO., son *la flor y nata* del fracaso escolar. No es su fracaso, es el fracaso de un sistema de enseñanza que, como el *Ave Fénix*, renace de sus cenizas... para fracasar otra vez. Luego... por mucho que nos equivoquemos... peor imposible.

Este año hemos experimentado y hemos

visto que, de momento, funciona. Será ahora necesario terminar el ciclo, evaluar y comparar pormenorizadamente los resultados y, si son positivos, proponer en lo sucesivo para todos los grupos esta nueva manera de trabajar de forma coordinada, aunque los centros de interés o núcleos temáticos vayan variando a tenor de los intereses del momento.

Nos queda mucho por aprender, aprendamos de nuestros errores y de las experiencias docentes de otros compañeros y compañeras que con ilusión conectan sus propuestas curriculares con la vida que les rodea y a la que pertenecen. Esperamos que nuestra experiencia también pueda servir, al menos, para la crítica y la reflexión.

Señores y señoras... ¡La representación va a comenzar!

Bibliografía

Cervera, J. (1986): *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel. Pág. 18.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Lengua y Literatura*. Madrid. Pág. 372.

Memorias de las AA.OO. de Cádiz. Cursos escolares 1.994-95 y 1.995-96.

Morate, A. (1991): *Creatividad teatral en E.G.B. y E.E.M.M.* en *Jornadas de Teatro y Educación - Educación y Cultura*, 1. Fuenlabrada, Madrid. Págs. 87-105.

Planes de centro de las AA.OO. de Cádiz. Cursos escolares 1.994-95 y 1.995-96.

Rogoff, B. y Gardner, W. (1984): *Adult guidance of cognitive development* en **B. Rogoff y J. Lave** (Eds.) *Everyday cognition: Its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.

Santiago, P. (1985): *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid: Narcea.

Vygotski, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Resumen

El artículo nos acerca a una nueva manera de actuar dentro de los diseños curriculares en las Aulas Ocupacionales. El teatro pasa a ser el eje central a través del que se articulan las diferentes áreas.

Summary

This article introduces us to a new way of acting within the curriculum in "Occupational Classrooms" (remedial teaching). The theatre becomes the main element by means of which the various subjects are integrated.

Résumé

L'article nous approche d'une nouvelle façon d'agir dans les programmes éducatifs des Salles Professionnelles. Le théâtre sera l'axe central à travers lequel on articulera les matières.