

HOMO LUDENS EN LA DRAMATIZACIÓN: LA DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA DE LA ACTIVIDAD DRAMÁTICA

Ramón Pérez Parejo

RESUMEN

En este estudio tratamos de conectar las bases epistemológicas de la dramatización infantil con el concepto antropológico de homo ludens que Johan Huizinga expuso en su clásico ensayo de 1938. El autor holandés defiende que el ser humano propende de forma natural al juego. Gracias a ello crea no sólo las reglas de éstos, sino también las del derecho y las normas básicas de la cultura y la convivencia. El carácter lúdico preside también cualquier actividad de dramatización, especialmente en las edades más tempranas, aportando diversas funciones sociales y estrategias de aprendizaje dentro de un contexto ficcional, todo ello desde la base del juego.

Palabras clave: Dramatización, juego, didáctica, homo ludens, aprendizaje.

TITLE: HOMO LUDENS IN DRAMATIZATION. THE ANTHROPOLOGICAL DIMENSION OF DRAMA ACTIVITY

ABSTRACT

In this study we try to connect the use of drama in the classroom with the anthropological concept of homo ludens exposed by Johan Huizinga in his classic essay of 1938. The Dutch author defends that humans naturally tend to engage in games. For this reason, human beings have created not only the rules to play games, but also the laws and the basic norms to organize culture and coexistence. The desire to play is also present in any activity related to drama, especially in younger ages, providing various social functions and learning strategies within a fictional context, all from the basis of games.

Keywords: Drama, Play, Didactic, Homo ludens, Learning.

Correspondencia con el autor: Ramón Pérez Parejo. Universidad de Extremadura. Avda. de la Universidad, s/n. 10071 Cáceres. Correo-e: rpp@unex.es. Original recibido: 24-05-10. Original aceptado: 10-11-10

I. Introducción: algunas claves de la dramatización en el aula

Conviene en primer lugar recordar brevemente algunas claves de la dramatización infantil. Para ello nada mejor que distinguir entre dramatización y teatro. El teatro es un espectáculo formal con ensayos previos pensado exclusivamente para ser representado que presenta un texto fijado. La dramatización, en cambio, consiste en convertir en materia dramática aquello que no lo es en origen; se trata de juegos y actividades informales basados en la imitación y la interpretación.

Por encima de todo, la dramatización es un juego natural que entronca con las raíces antropológicas del ser humano que, en su desarrollo, se convierte en vehículo de comunicación y de expresión (Cervera, 1981: 17). Constituye, además, una poderosa herramienta didáctica de especial eficacia en edades tempranas (Cañas, 2008: 45-68). Con su práctica, la dramatización puede obtener una serie de objetivos de aprendizaje secundarios como desarrollar la expresión, la expresividad y la creatividad (Cervera, 1981: 17), socializar al niño, fijar la atención, superar la timidez, potenciar la memoria, crear tareas comunes, etc. Conviene señalar, además, algunas de las destrezas implicadas en la dramatización:

- Expresión corporal: psicomotricidad, coordinación, dominio del espacio, expresión del rostro.
- Expresión plástica: confección de máscaras, muñecos, dibujos, teatrillos.
- Expresión rítmico-musical: danza, baile, dramatización de cuentos, coreografías.
- Expresión lingüística: vocalización, vocabulario, incitación al habla.

Como es sabido, los actuales currículos de Educación Primaria y Secundaria de las distintas comunidades autónomas incorporan las competencias básicas como pilar educativo a partir del cual se pretenden integrar los diferentes aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenido y utilizarlos de manera real y efectiva a fin de garantizar un aprendizaje complejo y dinámico. Por poner un solo ejemplo, en el *Currículo de Educación Primaria para Extremadura* (2007) de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura aparecen nombradas hasta en 17 ocasiones las actividades relacionadas con la dramatización en el aula. Estas no se refieren sólo a la materia de Lengua castellana y Literatura, sino que aparecen en otras materias en principio ajenas a la dramatización. De hecho, las alusiones en Lengua Castellana y Literatura alcanzan un total de 8 menciones, mientras que las restantes 9 se reparten en otras materias como Educación Plástica, Educación

Artística, Educación Física, Idioma Extranjero: Inglés y Segundos Idiomas. Esta sencilla estadística viene a demostrar que la dramatización es una actividad transversal que puede ser utilizada desde distintas áreas y materias con diferentes objetivos educativos. Dicho de otro modo: la dramatización contribuye a la adquisición de los objetivos de distintas materias y, lo que es más importante, contribuye desde distintas materias a la adquisición de todas las competencias básicas.

Pongamos algunos ejemplos de cómo la dramatización puede contribuir a la adquisición y desarrollo de cada una de las competencias básicas (Pérez Parejo, 2009: 2-5). Por supuesto, la dramatización ayuda a que nuestros alumnos sean más competentes lingüísticamente, en especial en el desarrollo oral del nivel de Educación Infantil mediante la dramatización de cuentos y de situaciones reales (vocalización, recitación, desarrollo de recursos mnemotécnicos).

En cuanto a la competencia matemática, el maestro puede formular enunciados en los cuales los protagonistas sean los alumnos, creando así unas situaciones reales muy rentables didácticamente; por otro lado, pueden diseñarse actividades que consisten en la enumeración de cosas o personas de derecha a izquierda, simetrías, planos, filas, columnas, etc. También debemos aludir a ejercicios de medición, por ejemplo, de una casita de juguete, muy habituales en los centros de primaria.

Asimismo, la dramatización puede contribuir a la adquisición de la tercera competencia, la de conocimiento e interacción del mundo físico, lo que los alumnos resumen en la materia de “Conocimiento del medio”. Así, por ejemplo, se pueden proponer distintas actividades relacionadas con la limpieza del centro, con la ecología y con el reciclaje de materiales. En este sentido, una de las dramatizaciones más exitosas es aquella en la que los alumnos dramatizan el reciclaje de distintos tipos de materiales en determinados contenedores o cubos de la basura que identifican previamente con distintos colores y formas. Los alumnos aprenden mucho mejor estos contenidos educativos a través de sencillas dramatizaciones.

La dramatización también puede tener cabida en la quinta competencia básica, el tratamiento de la información y la competencia digital también, a través de grabaciones de dramatizaciones o búsquedas a través de la red de distintos tipos de actividades dramáticas infantiles, desde títeres, marionetas, teatrillos, sombras chinas, máscaras, teatro negro, mimos y pantomimas, etc.

La competencia social y ciudadana es una de las que mejor se puede trabajar desde la dramatización; es ya clásica la creación de asambleas para solucionar problemas

reales o ficticios en el aula; pero se pueden llevar a cabo, además, diferentes juegos de rol a fin de dramatizar normas básicas de educación y de cortesía basadas en funciones del lenguaje, tales como pedir las cosas por favor, levantar la mano para hablar, dar las gracias, sentarse correctamente, ceder el lugar, presentarse, saludar a personas mayores, pedir perdón, aceptar disculpas, etc. En este sentido, uno de los ejercicios más interesantes y educativos consiste en crear situaciones dramáticas en las que los alumnos deben “hablar de usted” a una persona mayor o desconocida, pues muchos alumnos de primaria carecen aún de estas estrategias lingüísticas.

Toda dramatización, por definición, está vinculada con la sexta competencia, la cultural y artística, ya que la imitación, la originalidad, la perfección y la superación son las claves de cualquier arte. Pero además muchas dramatizaciones entrañan la confección de máscaras, disfraces, teatrillos, pintura, todo lo cual es arte. Por otro lado, se pueden dramatizar situaciones relacionadas con las tradiciones populares (étnicas y festivas).

En cuanto a la séptima competencia básica, aprender a aprender, no cabe duda de que la dramatización es una herramienta didáctica de primer orden para el aprendizaje de distintos contenidos educativos. Implica un dominio del lenguaje hablado, la comprensión de textos, el dominio psicomotriz y el escénico. Por otro lado, pueden plantearse diversos proyectos globales de dramatización en los que el alumnado debe organizarse para coordinar, programar, ensayar y distribuirse las tareas de maquillaje, confección de trajes, iluminación, música, apuntador, etc., lo cual resulta muy apropiado para aprender a aprender, en este caso para aprender a organizarse en un grupo.

Por último, hay que destacar la contribución de las actividades de dramatización a la octava competencia básica, es decir, la autonomía e iniciativa personal. Con la dramatización se elaboran materiales propios y se realizan distintos juegos de cooperación y socialización del grupo. Pero lo que nos parece más importante es la propuesta de dramatizaciones orientadas al fomento de la autonomía personal, especialmente en Educación Infantil. Así, pueden proponerse dramatizaciones tales como calzarse, abotonarse, recoger y ordenar los propios materiales, organizar una fila, etc.

En suma, con todo ello queremos insistir en que la dramatización en el aula contribuye de forma decisiva a la adquisición de todas las competencias básicas, y lo hace desde todas las materias y desde la perspectiva del juego.

Carácter lúdico y condición de herramienta didáctica son sin duda los factores que mejor definen la dramatización. Estamos, por tanto, ante una actividad compleja, arraigada en fundamentos antropológicos (Toro, 1999: 53-104; Poveda, 1995: 11; Slade, 1978: 25-47) y psicológicos (Leif, L. y Brunelle, L. 1978: 23; Lequeux, 1977: 73-78), que integra diversas funciones, objetivos y destrezas relacionadas con el proceso de aprendizaje continuo y el autoconocimiento que, en definitiva, se convierte en una actividad de profunda resonancia educativa vinculada a todas las competencias básicas, a cuya adquisición contribuye mediante determinadas actividades de dramatización.

2. Johan Huizinga y su *Homo ludens*

Existen multitud de definiciones del juego (Moor, 1972: 11-20), teorías que tratan de explicarlo (biológicas, psicológicas, antropológicas, socioculturales, evolutivas) y grandes pensadores (A. Russel, J. Bruner, G. Jacquin, K. Buhler, H. Spencer, D. B. Elkonin, pero destacadamente S. Freud, D. H. Winnicott, L. S. Vigotsky, G. Schmidt, J. Chateau, Piaget o A. Seybold) que desde diversos flancos se han ocupado de él, casi siempre trascendiendo la mera actividad lúdica (Moor, 1972: 7). Gutiérrez Delgado (2004: 153-182) realiza un conciso panorama de todas estas teorías mostrando interesantes cuadros de frecuencia para mostrar las teorías más sólidas y las características del juego más nombradas por los distintos especialistas. Dentro de todas estas teorías, Gutiérrez Delgado cita a menudo las reflexiones de Johan Huizinga, uno de los primeros investigadores.

Para Johan Huizinga (1938: 11-12), la tendencia al juego es natural en el hombre y en los demás animales que se divierten imitando, jugando, dramatizando, simulando que pelean, que se odian o que se quieren. El ensayista holandés señala algunas de las funciones del juego como actividad congénita humana: descarga de energía vital; impulso congénito de imitación; necesidad de relajación; ejercitación para actividades serias que la vida le pedirá más adelante; adquisición del dominio de sí mismo; necesidad congénita de poder hacer algo, de dominarlo; necesidad de entrar en competición con otros; descarga inocente de impulsos dañinos; satisfacción de los deseos que, no pudiendo ser satisfechos en la realidad, lo tienen que ser mediante ficción (1938: 13).

La tesis de J. Huizinga en su *Homo ludens* es que el ser humano propende de forma natural al juego, y gracias a los juegos crea no sólo las reglas de éstos, sino también las del derecho y las normas básicas de la cultura y la convivencia (*vid.* también

Moor, 1972: 151-160). El juego es una actividad más vieja que la cultura y, además, en el juego aparece algo que rebasa el instinto inmediato de conservación (Huizinga, 1938: 11). La cultura, por tanto, brota desde el juego; éste es su fundamento y su factor esencial originario (Huizinga, 1938: 11-12):

No nos fue difícil señalar, en el surgimiento de todas las grandes formas de la vida social, la presencia de un factor lúdico de la mayor eficacia y profundidad. La competición lúdica, como impulso social, más vieja que la cultura misma, llenaba toda la vida y actuó de levadura de las formas de la cultura arcaica. El culto se despliega en juego sacro. La poesía nace jugando y obtiene su mayor alimento, todavía, de las formas lúdicas. La música y la danza fueron puros juegos. La sabiduría encuentra su expresión verbal en competiciones sagradas. El derecho surge de las costumbres de un juego social. Las reglas de la lucha con armas, las convenciones de la vida aristocrática, se levantan sobre formas lúdicas. La conclusión debe ser que la cultura, en sus fases primordiales, "se juega". No surge del juego como un fruto vivo se desprende del seno materno, sino que se desarrolla en el juego y como juego.

No hay nada más serio que el juego. El juego es el germen de la cultura, de la civilización. Mediante los juegos creamos y aprendemos normas, y las normas son el esqueleto invisible de la civilización. No habría civilización y cultura sin normas, sin acuerdos, sin convenciones sociales. Las leyes civiles no son otra cosa que las reglas del juego extrapoladas a la vida social y aprendidas en primera instancia en los juegos infantiles. Esto es en sí mismo el origen del derecho como normativa fundamental de cualquier sociedad no para restringir su libertad sino para regular su funcionamiento en aras del progreso, la evolución y la convivencia.

3. La dramatización en el contexto del *homo ludens*

Como portal para relacionar juego y dramatización, vamos a acudir a unas palabras muy ilustrativas de M. Small (1962: 1):

En una plaza o en el campo, en su pieza o sobre la acera, en el patio de la escuela o en la playa, el niño juega. ¿A qué juega? Seguramente al fútbol, a las bolitas, a la comba (...) pero también a los "cowboys", a los indios, a Robin Hood, al almacén, al médico, al papá y a la mamá. Estos últimos son los juegos que nos interesan, aparentemente sin reglas, representativos del mundo verdadero del niño.

Pero nosotros vamos a centrarnos en *Homo ludens* de J. Huizinga. A poco que reparemos en su ensayo hallamos numerosos puntos de conexión entre las bases

epistemológicas de la dramatización y los argumentos que leemos en sus páginas para justificar una base lúdica de la cultura. En las siguientes líneas vamos a señalar algunos de esos nexos, sin duda vinculados al carácter ficcional de la actividad dramática y a la expresión dramática como actividad fundamental en el inicio cultural del primitivo y del niño (Poveda, 1995: 15-44).

La primera es obvia: el juego es la base de la dramatización. Ya lo habíamos señalado arriba como fundamento de la actividad dramática. La dramatización es por encima de todo un juego con todas las características del juego. El carácter lúdico de la dramatización preside el resto de conexiones.

Segunda: todo juego y toda dramatización son o deben ser actividades libres. A ningún alumno se le debe obligar a dramatizar igual que a ningún niño se le debe obligar a jugar a algo que no quiera o en el momento que no desee. Dejarían de ser juegos y dramatizaciones para convertirse en otra cosa (Huizinga: 1938: 19-20):

Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego. (...) El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad.

Tercera: El juego y la dramatización son actividades sociales, y en todo grupo o acto social deben regir unas normas de funcionamiento y de convivencia, escritas o no, hasta el punto de que *el adulto debe a esos juegos de la infancia la mayor parte de su formación social* (Small, 1962: 1). El carácter social de la dramatización en el aula está señalado en todo el discurso teórico acerca de esta actividad educativa (Bartolucci, 1975: 12 y 14; Hernández Sagrados, 1991: 19; Lázaro Cantarín, 1998: 11; Almena, 1997: 120; Laguna, 1995: 9), de modo que a través de la dramatización se canalizan liderazgos, agresiones, rechazos, y puede ayudar, por tanto, a que desaparezcan tensiones y situaciones conflictivas. Toda esta función social se produce porque dentro de cualquier juego existen unas mínimas normas, las cuales suelen insertar al individuo en su dimensión social.

Pese a que el juego sea libre en el sentido de que no puede ser impuesto, tal como dijimos antes, necesita unas reglas, unas normas de funcionamiento, un cierto orden dentro del juego. Ocurre lo mismo en la dramatización: necesita unas normas, por mínimas que sean. Si no, sería el caos.

Por otro lado, en la legislación del juego no debe habitar escepticismo alguno. Las reglas contemplan el principio y el final del acceso a un mundo singular. Las

reglas pueden ser diferentes incluso dentro del mismo juego o de unos lugares a otros donde éste se ejecute. Tan sólo es necesario que sea respetado por todos los jugadores involucrados. Johan Huizinga ahonda en este factor clave de los juegos (Huizinga, 1938: 24):

Cada juego tiene sus reglas propias. Determinan lo que ha de valer dentro del mundo provisional que ha destacado. Las reglas de juego, de cada juego, son obligatorias y no permiten duda alguna. Paul Valéry ha dicho de pasada, y es una idea de hondo alcance, que frente a las reglas de un juego no cabe ningún escepticismo. Porque la base que la determina se da de manera incommovible. En cuanto se traspasan las reglas se deshace el juego. Se acabó el juego. El silbato del árbitro deshace el encanto y pone en marcha, por un momento, el mundo habitual. (...) El jugador que infringe las reglas del juego o se sustrae a ellas es un “aguafiestas” (Spielverderger: “estropeajuegos). El aguafiestas es cosa muy distinta que el jugador tramposo. Este hace como que juega y que reconoce, por lo menos en apariencia, el círculo mágico del juego. Los compañeros de juego le perdonan antes su pecado que al aguafiestas, por que éste les deshace su mundo. Al sustraerse al juego revela la relatividad y fragilidad del mundo lúdico en el que se había encerrado con otros por un tiempo. Arrebató al juego la ilusión (...) El aguafiestas deshace un mundo mágico

La traducción española, que obtiene el término “aguafiestas”, ilustra perfectamente la idea vertida y le proporciona unas connotaciones negativas muy interesantes porque, en efecto, el juego se percibe como un fiesta para los jugadores, y quien no quiere participar en las reglas de su mundo es un *aguafiestas*, que o bien no respeta las reglas o bien las pone en duda, lo que para el desarrollo del juego es igualmente funesto. Con ello se logra algo aciago para el juego: revelar la fragilidad del mundo idílico. Se trata, en suma, de la misma acción que cuando alguien revela el carácter ficcional de una ficción en medio de la misma. Desaparece por completo el encanto ficcional, el pacto entre el receptor y el mundo creado.

Cuarta: Hemos hablado de la necesidad de las reglas en los juegos. De eso no hay duda, e igual ocurre en la dramatización. A este respecto, M. Small afirma que la dramatización *debe tener en cuenta ciertas reglas para que el juego conserve todo su valor educativo de libre expresión* (Small, 1962: 21). Sin embargo, existe una delgada línea roja en su adecuada o conveniente regulación. El juego no necesita muchas reglas. El abuso y la arbitrariedad a la hora de imponer reglas repercuten en la artificiosidad del juego haciéndolo cada vez más culturalista y alejándolo, por tanto, de su carácter primitivo. Los juegos más antiguos presentan escasas normas y muy sencillas. Lo mismo ocurre con la dramatización. Las instrucciones previas al juego dramático

deben ser las justas y mínimas, claras y precisas. Saturar de reglas la dramatización es contraproducente porque pierde su contenido lúdico. Lo acercaría en este sentido al teatro. Valga ese contraste para añadir un criterio de distinción más entre teatro y dramatización que nos lleva finalmente a asociar la dramatización con la naturalidad (esencia antropológica), y el teatro con la cultura. En los juegos ocurre lo mismo, el abuso de normas hace de la actividad lúdica algo más artificioso y profesional. Esta idea, desarrollada profundamente por Gutiérrez Delgado (2004: 175-176), constituye una advertencia muy perspicaz que ya realizó en su día J. Huizinga en los albores de la profesionalización deportiva contemporánea (1938: 232):

Con esta creciente sistematización y disciplina del juego se pierde, a la larga, algo de su puro contenido lúdico. Esto se manifiesta en la distinción de los jugadores en profesionales y aficionados. El grupo interesado en el juego separa a un lado a aquellos para los que el juego ya no es un juego (...) La actitud del jugador profesional no es ya la auténtica condición lúdica, pues están ausentes de ella lo espontáneo y lo despreocupado. El deporte se va alejando cada vez más en la sociedad moderna de la pura esfera del juego.

La idea es muy gráfica para ilustrar la distinción entre dramatización y teatro que expusimos en las primeras líneas de este estudio. Ahondando en ello, todo juego y toda dramatización tienen la característica de ser creativos. Las reglas no impiden la creatividad; todo lo contrario, la estimulan. En la dramatización esto debe ser un axioma. Si la dramatización parte de un relato, por ejemplo, conviene que los alumnos participen en la historia o, incluso mejor, que la construyan (Bartolucci, 1975: 22); el niño es un “creador de espectáculo” (Lequeux, 1977).

Quinta: la dramatización es natural. Se trata de una actividad congénita propia de muchos animales, especialmente en sus edades más tempranas. De ahí también la adecuación de la dramatización en edades tempranas, donde se desarrolla con mucho mayor potencial. Johan Huizinga pone ejemplos de juegos de animales que están dramatizando escenas de su mundo (1938: 11):

Basta con ver jugar a unos perritos para percibir todos esos rasgos. Parecen invitarse mutuamente con una especie de actitudes y gestos ceremoniosos. Cumplen con la regla de que no hay que morder la oreja al compañero. Aparentan como si estuvieran terriblemente enfadados. Y, lo más importante, parecen gozar muchísimo con todo esto.

Sexta: entre las funciones biológicas que Huizinga detecta en los juegos, señala una especialmente entroncada con la dramatización: la satisfacción de los deseos que, no pudiendo ser satisfechos en la realidad, lo tienen que ser mediante ficción (Huizinga,

1938: 12-13). En efecto, los docentes que han puesto en marcha actividades de dramatización aseguran que es una válvula de escape para los alumnos, que tienden a representar acciones y personajes admirados, casi inalcanzables (Pérez Parejo, 2009: 9-10).

Séptima: aunque las prácticas de dramatización suelen resultar divertidas, esta característica no debe confundirse con lo cómico. La dramatización no ha de ser cómica porque los juegos, aunque produzcan una sensación interior de diversión, no basan su eficacia en ese efecto. El juego es serio; es lo que hace seria la diversión (Huizinga, 1938: 17-18):

En nuestra conciencia el juego se opone a lo serio (...) El juego puede ser muy bien algo serio. (...) La risa se halla en cierta oposición con la seriedad, pero en modo alguno hay que vincularla necesariamente al juego. Los niños, los jugadores de fútbol y los jugadores de ajedrez, juegan con la más profunda seriedad y no sienten la menor inclinación a reír (...) En sí, el juego no es cómico ni para el jugador ni para el espectador (...) Lo cómico guarda estrecha relación con lo necio. Pero el juego no es necio.

Octava: muchos juegos presentan un componente ficcional, y no me refiero sólo a los puramente dramáticos en el sentido que decía Small más arriba, sino a otros muchos en que los jugadores deben adoptar pequeños papeles intercambiables según el transcurso del juego o la posición en la competición. Transportan a un mundo paralelo con sus propias reglas, exactamente lo mismo que los mundos ficcionales de la dramatización. Wolfgang Iser hablaba de *la dimensión antropológica de las ficciones literarias* (Iser, 1997, 11-42). En este sentido, tanto W. Iser como J. Huizinga (1938: 20-21) distinguen entre ficción y mentira. La ficción, el juego y la dramatización no son ni verdad ni mentira pues sencillamente se sitúan en otro estadio intermedio con sus propias normas. Además, constituyen mundos formales donde se percibe con especial intensidad la creatividad humana (Iser, 1997: 58). La ficción dramática se sitúa en ese punto intermedio donde el sujeto es otro sin dejar de ser él mismo, de modo que en cierto sentido la dramatización, como juego ficcional, ensancha el mundo del niño.

Novena: aunque el juego sea y deba ser una actividad libre, existe una conexión entre el juego y la belleza o entre juego y arte. Queremos decir que todo juego tiende a perfeccionarse y, en último término, a ser bello. Cualquier aficionado disfruta con una buena jugada porque percibe belleza en ella. En la dramatización ocurre igual: los alumnos, aun en edades muy tempranas, perciben estética en las

mejores dramatizaciones y es habitual hallar deseos de perfeccionamiento en la expresión corporal. El silencio que se genera en algunas dramatizaciones infantiles es un indicio irrefutable de ello. Generalmente, la belleza en los juegos (entre ellos las dramatizaciones) radica en la armonía, el ritmo y la sencillez, así como en las formas geométricas, simétricas y esféricas. Guiseppe Bartolucci (1975: 18) reclama la condición artística de toda dramatización infantil. Parece ser que la conexión entre el juego y la belleza, entre el juego y el arte, están presentes desde las manifestaciones lúdicas más primitivas del ser humano (Huizinga: 1938: 18):

Ya en las formas más primitivas del juego se engarzan, desde un principio, la alegría y la gracia. (...) En sus formas más desarrolladas se halla impregnado de ritmo y armonía, que son los dones más nobles de la facultad de percepción estética con que el hombre está agraciado. Múltiples y estrechos vínculos enlazan el juego en la belleza.

Al hilo de esta idea, el juego y la dramatización no son amigos del caos ni de la anarquía. Necesitan orden. Este es imprescindible para que exista el juego. Esta idea, evidentemente, está relacionada con la necesaria presencia de las reglas en todo juego, pero también está conectada con la presencia de la belleza. J. Huizinga (1938: 23) apostilla esta idea afirmando que la belleza del juego se basa sobre todo en el orden:

El juego propende, en cierta medida, a ser bello. El factor estético es, acaso, idéntico al impulso de crear una forma ordenada.

Décima: El tiempo en la dramatización y en el juego se suspende. Aunque, evidentemente, transcurran en unas coordenadas espacio-temporales, ese paréntesis no guarda relación con el tiempo real. El tiempo del juego es un tiempo absoluto. Johan Huizinga va más allá en sus apreciaciones al respecto. Según el ensayista holandés (1938: 22-23), el juego empieza y concluye en un espacio y en un tiempo únicos y absolutos. Luego se acabó el juego. Antes y después no hay nada que guarde relación con el juego. No tuvo causas ni tendrá consecuencias. La partida se acabó.

Decimoprimera: El juego es tensión, incertidumbre, azar y un muestra un claro componente de reto personal (Huizinga, 1938: 23). Este carácter es otro de los factores decisivos en el éxito de las actividades de dramatización en el aula escolar. Los alumnos casi siempre quieren mostrar sus destrezas, pero la cuestión última es ponerse a prueba en situaciones no experimentadas. Este carácter se convierte en uno de los factores por los que la dramatización resulta tan atractiva para los alumnos de Educación Infantil y primeros ciclos de Primaria.

Decimosegunda: Johan Huizinga (1938: 26) establece distinciones entre el juego y el disfraz. Al hilo de sus reflexiones, conviene decir que en el juego y en la dramatización no se es otra cosa, sino que en último término se es uno mismo interpretando algo. Lo que hace peculiar a la dramatización es que el intérprete, como el jugador de cualquier juego, no se disfraza hasta perder su identificación, sino que interpreta desde su ser proyectando en la *dramatis personae* los caracteres de su personalidad. Su otredad nunca es completa pues en último término existe un deseo de proyección egoísta (en el sentido etimológico).

Decimotercera: Esta última conexión entre juego y dramatización podemos vincularla a la llamada “Paz Olímpica”, concepto en virtud del cual durante el periodo en el que se desarrollan los juegos deben detenerse los conflictos entre países. Los Juegos Olímpicos han mostrado al mundo bellas estampas de hermandad, deportividad y juego limpio entre países que mantenían desde hace años algún conflicto. Este es además su primer objetivo. En los juegos en general ocurre lo mismo, y también en la dramatización, como juego que es. Los alumnos, al situarse dramáticamente en papeles ajenos, son capaces de apreciar perspectivas distintas de los problemas, lo cual les lleva a la relativización y la comprensión de conductas ajenas. Por otro lado, los proyectos globales de dramatización en los que debe participar toda la clase constituyen tareas de equipo que permiten la cohesión del grupo. Este espíritu de confraternización está relacionado, según J. Huizinga, con cierto halo sagrado que tiene el juego desde sus orígenes, capaz de suspender no sólo el tiempo, sino la vida social ordinaria y los conflictos (1938: 26):

[En el juego] se suspenden provisionalmente todos los actos de venganza. Esta suspensión temporal de la vida social ordinaria en gracia a un tiempo sagrado de juego, la podemos encontrar también en culturas más avanzadas

4. Conclusiones

La dramatización es o debe ser un juego y, como todo juego, conecta con los instintos más originales del ser humano, que, según Huizinga, es un *homo ludens*, un tipo de homínido que no se caracteriza por que juegue, ya que eso lo hacen el resto de los mamíferos (y en particular los homínidos), sino porque a partir del juego ha creado una red de normas que, traspasando los estrechos márgenes de la actividad lúdica, ha invadido la esfera social, cultural y jurídica humana.

Aunque las teorías de J. Huizinga (1938) sobre el juego hayan sido ampliadas y revisadas por la moderna antropología (Gutiérrez Delgado, 2004), muchos de sus postulados siguen siendo vigentes y siguen iluminando caminos por los que transitar en la investigación gracias tanto a la brillantez lingüística de su ensayo como a la perspicacia y valentía de sus argumentos. Casi un siglo después, sus teorías aún lucen el aura de los clásicos y presiden como antecedente cualquier estudio que se considere riguroso sobre la importancia del juego en la educación, en la sociedad y en la antropología.

Para ponerse a dramatizar no le hace falta al alumno acudir a la escuela; se pondría a hacerlo de forma natural por sí mismo en un mínimo contexto social pues es fuente de diversión y además está conectado a la imitación como actividad natural y estrategia de aprendizaje. Como hemos tratado de demostrar en este estudio, la dramatización en el aula comparte todas las funciones del juego, desde la creación de unas mínimas normas a la construcción de específicos mundos ficcionales. La dramatización, como juego que es, tiene una dimensión social evidente ya que, como afirma P. Slade (1978: 69) proyecta el *yo hacia el exterior*.

Por otro lado, sin necesidad de convertirse en una materia específica, las actividades de dramatización pueden ser llevadas a cabo desde todas las materias del currículo ya que, como hemos tratado de demostrar, contribuye transversalmente a la adquisición de todas las competencias básicas.

Debemos aprovechar esta herramienta educativa que parte de los mismos fundamentos de nuestra condición humana para proyectarla adecuadamente a las dinámicas de la enseñanza, haciéndolo sin estridencias y sin forzar, priorizando siempre el carácter lúdico de la misma, que es lo que realmente la convierte en una interesante actividad educativa en contenidos y, sobre todo, en valores sociales.

5. Bibliografía

ALMENA, F. Teatro infantil y dramatización escolar. En Pedro C. Cerrillo y Jaime García Padrino (coords.). *Teatro infantil y dramatización escolar*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1997, pp. 119-126.

BARTOLUCCI, G. *El teatro de los niños*. Barcelona: Fontanella, 1975.

CAÑAS, J. *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Octaedro, 2008.

CERVERA, J. *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel, 1981.

GUTIÉRREZ DELGADO, M. La bondad del juego, pero... *Escuela Abierta*, 7, 2004, pp. 153-182.

HERNÁNDEZ SAGRADOS, I. (coord.). *Jugando a ser. Propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. Salamanca: Amarú, 1991.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. Madrid: Alianza. 1938. Citamos por edición de 1995.

ISER, W. La ficcionalización: dimensión antropológica de las ficciones literarias. A. Garrido (coord.). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco Libros, 1997, pp. 43-68.

LAGUNA, E. *Cómo desarrollar la expresión a través del teatro*. Barcelona: Ceac, 1995.

LÁZARO CANTARÍN, J. *Taller de teatro*. Madrid: CCS, 1991.

LEQUEUX, P. *El niño creador de espectáculo*. Buenos Aires: Kapelusz, 1977.

LEIF, J. y BRUNELLE, L. *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz, 1978.

MOOR, P. *El juego en la educación*. Barcelona: Herder, 1972.

PÉREZ PAREJO, R. ¿Por qué es importante la dramatización en el aula? Encuesta al profesorado de Extremadura y vinculación con las competencias básicas. *XI Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Sevilla, 3-5 de diciembre de 2009. Inédito.

POVEDA, L. *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid: Narcea, 1995.

SLADE, P. *Expresión dramática infantil*. Madrid: Santillana, 1978.

SMALL, M. *El niño actor y el juego de libre expresión*. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.

TORO, F. de. *Intersecciones: Ensayos sobre teatro. Semiótica, antropología, teatro latinoamericano, post-modernidad, feminismo, post-colonialidad*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana y Vervuert Verlag, 1990.