PONENCIA DE MÚSICA E ARTES ESCÉNICAS · CONSELLO DA CULTURA GALEGA

ANIMACIÓN TEATRAL

TEORÍAS, EXPERIENCIAS, MATERIAIS

Manuel F. Vieites
Coordinador

CONSELLO DA CULTURA GALEGA

ANIMACIÓN TEATRAL
TEORÍAS, EXPERIENCIAS, MATERIAIS

Manuel F. Vieites (coord.)

Xan Bouzada, Francisco Brás,
José Antonio Caride, Fernando Dacosta,
Franco Passatore,
Héctor M. Pose, Alessandro Ricci, Pedro Pablo Riobó,
Marcelino de Sousa, Xavier Úcar, Víctor Ventosa,
Manuel F. Vieites, Damián Villalaín

Consello da Cultura Galega
Ponencia de Música e Artes Escénicas
Comisión Técnica de Teatro
Santiago de Compostela, 2000

Animación teatral : teorías, experiencias, materiais / Xan Bouzada… [et al.] ; Manuel F. Vieites (coord.). — Santiago de Compostela : Consello da Cultura Galega, Ponencia de Música e Artes Escénicas, Comisión Técnica de Teatro, 2000. — 544 p.
D.L. VG-549-2000 . — ISBN 84-95415-14-3
1. Arte dramática-Didáctica-Congresos e asembleas. I. Bouzada, Xan. II. Vieites, Manuel F., coord. III. Consello da Cultura Galega. Ponencia de Música e Artes Escénicas. IV. Título
792:37.02 (063)

EDITA:
© Consello da Cultura Galega
Pazo de Raxoi, 2ª planta
Praza do Obradoiro
15705 Santiago de Compostela
Teléf.: 981 569 020
Fax: 981 588 699
e-mail: consello.cultura.galega@xunta.es

Realización:
Táktika Comunicación
Vigo

Fotografía cuberta: Esculturas de Álvaro de la Vega

ISBN 84-95415-14-3
D. L. VG-549-2000

ÍNDICE

PRESENTACIÓN
Damián Villalaín e Manuel F. Vieites 7

PRIMEIRA PARTE: ANIMACIÓN, TEATRO, COMUNIDADE

CULTURAS, ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL E DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO
José Antonio Caride 13

ACCIÓN CULTURAL E COMUNIDADE: DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Ó DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO
Xan Bouzada 39

MODELOS TEÓRICOS EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL
José Antonio Caride 53

A ANIMACIÓN TEATRAL. CONCEPTO, SITUACIÓN ACTUAL E PERSPECTIVAS
Xavier Úcar 85

TEATRO, CULTURA E ANIMACIÓN
Víctor Ventosa 133

FONTES, FINALIDADES, TIPOLOXÍAS E OBXECTIVOS EN ANIMACIÓN TEATRAL. ALGÚNS ELEMENTOS DISPERSOS PARA CONSTRUÍR UNHA TEORÍA DA ANIMACIÓN TEATRAL
Manuel F. Vieites 147

ESPACIOS, ÁMBITOS E TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN EN ANIMACIÓN TEATRAL
Héctor M. Pose 201

A FORMACIÓN DO ANIMADOR TEATRAL
Franco Passatore 237

COMPETENCIAS, CUALIFICACIÓN E FORMACIÓN INICIAL EN ANIMACIÓN TEATRAL
Manuel F. Vieites 247

DESEÑO, ELABORACIÓN E REALIZACIÓN DE PROXECTOS DE ANIMACIÓN TEATRAL
Víctor Ventosa 291

A AVALIACIÓN DE ACTIVIDADES E PROXECTOS DE ANIMACIÓN TEATRAL
Xavier Úcar 305

CONCEPTO, FUNCIÓNS E TIPOLOXÍAS NO TEATRO AFECCIONADO. ARGUMENTOS PARA UN DEBATE
Manuel F. Vieites 343

SEGUNDA PARTE: EXPERIENCIAS E OUTRAS CONTRIBUCIÓNS

A ANIMAÇÃO TEATRAL EM PORTUGAL. PASSADO, PRESENTE E FUTURO
Marcelino de Sousa Lopes 385

EXPERIENCIAS DE ANIMACIÓN EN ITALIA. UNHA EXPERIENCIA DA INTERVENCIÓN DOS ACTORES / ANIMADORES PARA MELLORAR A FORMACIÓN DA XENTE NOVA NA CIDADE DE PRATO (TOSCANA, ITALIA)
Alessandro Ricci 397

EXPERIENCIAS DE ANIMACIÓN TEATRAL. ANIMACIÓN E ACTUACIÓN
Pedro P. Riobó 415

ANIMACIÓN TEATRAL NA UNIVERSIDADE
Fernando Dacosta 425

ANIMAÇÃO TEATRAL E DISCAPACIDADE
Francisco Brás 455

TERCEIRA PARTE: MATERIAIS

OBRADOIRO DE TEATRO LIDO: UNHA PROPOSTA PRÁCTICA
Héctor M. Pose 461

CREAR UN OBRADOIRO TEATRAL. GUÍA DE PRIMEIROS AUXILIOS
Manuel F. Vieites 477

RELACIÓN DE AUTORES 541

PRESENTACIÓN

Como se ten sinalado e salientado en diferentes ocasións, o Consello da Cultura Galega ten entre as súas misións incitar á reflexión e ó debate arredor daqueles temas relevantes da nosa cultura que, por moi diversas razóns, non gozaron nin gozan da consideración debida ou da atención necesaria. A decisión de crear no marco da Ponencia de Música e Artes Escénicas unha Comisión Técnica de Teatro, dedicada a analizar a situación e as perspectivas da arte teatral en Galicia, obedece a esa misión que estatutariamente lle foi encomendada ó Consello da Cultura Galega.

O teatro galego vén constituíndo unha obrigada referencia no proceso de normalización e regularización da creación e da difusión cultural, destacando polas súas posibilidades e pola riqueza e a diversidade das súas manifestacións. Rematando xa o segundo milenio, podemos afirmar que a actividade teatral en Galicia, en toda a súa variedade fenomenolóxica, pode constituír un sector sumamente importante no proceso de vertebración cultural e nos programas de desenvolvemento comunitario, de xeito que amais de constituír un sector dinamizador de moi diversas forzas creativas tamén pode contribuír a facer da creación teatral un sector estratéxico da nosa economía. Sentar, xa que logo, os alicerces para o pleno desenvolvemento do teatro en Galicia supón contribuír ó seu progreso social, cultural e económico.

Será, precisamente, no eido do progreso social e cultural, onde adquiran a súa verdadeira importancia os procesos de Animación sociocultural e de acción cultural que teñan como finalidade promover a plena participación dos cidadáns en proxectos de creación e difusión cultural ou que faciliten e potencien a implicación deses mesmos cidadáns no deseño e posta en marcha de políticas culturais que perseguen obxectivos relacionados coa creación de espacios para o encontro, a expresión, a creación, a comunicación, a tolerancia e o respecto á diversidade. Neses ámbitos de acción e intervención tan determinantes e transcendentais para o desenvolvemento comunitario e para o progreso social e cultural, a Animación teatral vén mostrando as súas múltiples posibilidades xa desde os tempos case inaugurais en que Antón Villar Ponte reclamaba a creación de cadros de declamación nas Irmandades da Fala espalladas polo país ou durante aqueles anos en que Alejandro Casona, Rafael Dieste ou Federico García Lorca percorrían aldeas e vilas da Península á fronte dos seus respectivos grupos de teatro popular. Mais vai ser nos últimos anos, en que aumentan considerablemente os tempos libres e os espacios para o lecer, cando a Animación teatral comece a mostrar moitas das potencialidades que xa se poñían de manifesto naqueles anos en que o teatro galego de mediados e finais dos setenta constituíu un instrumento para a acción social, cultural, política ou educativa.

Partindo da crecente importancia das prácticas teatrais que poderiamos situar no ámbito da Animación teatral e co obxectivo de crear eses espacios necesarios para a reflexión e o debate, a Comisión Técnica de Teatro da Ponencia de Música e Artes Escénicas organizou, durante os días 1 e 2 de outubro de 1999, un Encontro Internacional de Animación Teatral que se celebrou na sede do propio Consello da Cultura Galega. Un encontro que, segundo algúns dos participantes, constituía a primeira ocasión en que se creaba un marco específico de reflexión e debate arredor dunha práctica sociocultural, socioeducativa e artística de crecente importancia nunha sociedade na que o tempo libre e o ocio constitúen feitos transcendentais e mesmo determinantes na vida comunitaria.

Como se afirmaba no correspondente programa, entre os obxectivos do encontro destacaba a necesidade de analizar o papel que as diferentes modalidades de práctica teatral poden ter nos procesos de desenvolvemento comunitario, entendendo que as iniciativas e actividades teatrais que se realizan nos espacios e tempos propios do ocio e o tempo libre teñen máis

obxectivos dos que tradicionalmente se derivan da participación ou da recepción dun espectáculo. Igualmente, presentábase a necesidade de considerar a crecente importancia das actividades escénicas non profesionais en moi diversos espacios e nas que participan múltiples colectivos sociais: na escola, en residencias da terceira idade, en asociacións veciñais e asociacións de mulleres ou en comunidades terapéuticas, sen esquecer as promovidas por entidades que loitan contra a exclusión social ou as potenciadas polas máis diversas institucións e organismos.

Conscientes da importancia, da transcendencia e das múltiples orientacións que unha temática tan ampla e rica pode suscitar, decidimos que o volume resultante da experiencia non se podía limitar a recoller os relatorios presentados no citado encontro, senón que tiña que presentar outros documentos, experiencias e materiais cos que ofrecer ós lectores e lectoras argumentos, teorías, posibilidades, ideas, problemas, metodoloxías e outros recursos para a intervención, a reflexión e o debate. Nese sentido, queremos agradecer a cooperación que atopamos en todos os colaboradores deste volume e a súa dispoñibilidade á hora de aceptar e enfrontar as temáticas propostas pola coordinación.

Tamén sabemos o difícil que pode resultar presentar nun único volume as diversas posibilidades e enfoques á hora de analizar, estudiar e sistematizar un campo de estudio tan singular como suxestivo, mais entendemos que esta humilde contribución non é senón unha pedra máis nese longo camiño que pode conducir ó progresivo recoñecemento profesional, académico e institucional da Animación teatral. Agardamos, en consecuencia, que esta suma de traballos que agora presentamos sexa polo menos pretexto para novas e interesantes achegas e contribucións nun campo que ofrece múltiples posibilidades para a docencia, a investigación e o exercicio profesional.

Damián Villalaín, coordinador da Comisión Técnica de Teatro
Manuel F. Vieites, coordinador da publicación

PRIMEIRA PARTE:
ANIMACIÓN, TEATRO, COMUNIDADE

ACCIÓN CULTURAL E COMUNIDADE: DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Ó DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO

Xan Bouzada Fernández
Universidade de Vigo

Sen dúbida o mesmo título deste traballo presupón unha hipótese que non sempre resulta aceptable para aqueles que traballan no eido da acción cultural. Pola contra, no ámbito do oficio da cultura[1] existe un xa hoxe vello debate entre aqueles (en particular creadores e artistas) que coidan que o quefacer do promotor cultural empeza e remata en si mesmo, sobre aqueloutros, frecuentemente pedagogos e sociólogos, que propendemos a considerar que resulta desexable unha orientación social da acción cultural. Quizais sexa tamén xusto indicar aquí que a nivel práctico os límites entre ambas as posturas non resultan tan nidios como nos podería facer pensar o ardor retórico que adoitamos esgrimir uns e outros cando nos enguedellamos no pracer da palabra e do xogo argumental. En todo caso, a tensión existe e atópase lonxe de estar rematada. Por exemplo, nun recente traballo que dá conta das intervencións de varios expertos nunhas xornadas sobre Políticas Culturais celebradas pola “Asociación Española de Sociología de la

[1] Remitimos ó lector ó número 130 da revista galega de cultura *Grial* no que, entre outros traballos, se inclúe un noso sobre "O oficio da cultura", no que tentamos dar conta precisamente desta polémica que encheu de contido a historia recente da profesión cultural.

Cultura" hai dous anos[2], en senllos artigos de dous profesionais da acción cultural que traballan no contorno do concello de Barcelona: Xavier Marcé e Toni Puig, reaparecía redefinida esta vella polarización na forma da antinomia, *xestión* maximizadora versus *promoción* asociativa. Quede por tanto aclarado que o discurso que desde aquí manteñamos non debe ser tomado como obvio e moito menos como blindado ante posibles desacordos. Máis ben trátase dunha reflexión desde unha liña teórica definida que, sen dúbida e como veremos, conta coa súa propia intrahistoria.

Noutro sentido quizais non estaría tampouco de máis lembrarmos aquí que a expresión Animación sociocultural pertence a esa selecta familia de conceptos que malia non gustarlle a ninguén pasan a consolidarse como termos duradeiros por mor da dubidosa virtude de non atoparse outro mellor que os substituíse. Isto é así entre outras cousas porque o concepto de animación (insuflar unha ánima, "animare" en latín) está cheo de ecos alleos ó espírito laico que motivara ós primeiros difusores da idea. En dirección paralela a esta tamén cumpriría lembrar que o termo como tal viviu mellores horas das que actualmente vive, sufrindo ultimamente os efectos dunha moda poderosa que, con independencia da súa pertinencia, tende a relegar certos termos e a promover outros sen mudar en exceso os seus contidos. Hoxe, por exemplo, utilízase en ocasións o concepto de "desenvolvemento local" para denominar procesos que en rigor responden a dinámicas de desenvolvemento sociocultural xurdidas a partir de estratexias que deberían ser definidas como de Animación sociocultural. Vaia tamén esta aclaración para o outro concepto do que tratamos, o de "desenvolvemento comunitario", que tamén sofre ese pouco rigoroso efecto da moda das palabras e que algúns seguimos a manter porque coidamos que en rigor non existe outro termo mellor que o substitúa[3].

---

[2] Bouzada, Xan (ed.) (1999): *Políticas culturales y sociedad democrática*. Barcelona, AESCA.

[3] Certamente existe no ámbito anglosaxón e mesmo na francofonía, sobre todo no Quebec, unha tradición teórica bastante estable que xira arredor dese concepto.

ALGUNHAS ACLARACIÓNS SOBRE OS PROCESOS DE ANIMACIÓN

En rigor, e chegados a este punto, deberiamos xa dicir que o concepto de Animación cultural é un concepto nacido en Francia, que se espallou dun xeito doado polo ámbito da francofonía e que chegou bastante recentemente ata nós, sendo utilizado con máis ou menos éxito e acerto por unha serie de expertos que procuraban reactivar dinamismos e encher de contidos e programas concretos de acción a nacente democracia española. Lembramos isto porque sen dúbida os termos utilizados para definir as prácticas marcan claras diferencias entre o ámbito anglosaxón e o francés. Sen dúbida tamén polo feito de que as políticas e o xeito de implementarse as prácticas culturais en cada unha desas áreas foron bastante diferentes. Baste aquí con lembrar o feito xeralmente recoñecido de que Francia foi o país que na última modernidade entronizou nun sistema democrático a responsabilidade nova da política cultural no momento en que trala Segunda Gran Guerra o presidente De Gaulle nomeou ó intelectual André Malraux como ministro de cultura. Por iso en Francia floreceron denominacións e prácticas para definir modelos de acción cultural, sendo un dos que contou con máis éxito fóra das súas fronteiras o que estamos tratando. Outros parceiros do anterior coma os de "aménagement du territoire" ou o de "développement local" tampouco estiveron exentos de éxito e eco alén das súas terras.

Pola súa banda o ámbito anglosaxón, máis refractario á intromisión do estado en cuestións tan ásperas e persoais coma a cultura, favoreceu outros camiños. A comunidade para a cultura anglosaxona era unha institución desde a cal establecer soportes para a construcción do social. A comunidade posibilitaba así mesmo o desenvolvemento contextualizado dun sentido democrático responsable. Quizais por iso, primeiro a "socioloxía da comunidade", e logo as estratexias do "community development", se constituíron en eixe das dinámicas da acción social. Ademais a responsabilidade e o interese comunitario era algo que vinculaba ós partidarios de ideoloxías diferentes na construcción de obxectivos comúns.

O caso do Quebec resulta particularmente significativo dado que, tralos efectos consecuentes ó fondo esforzo colectivo representado pola "revolución tranquila" dos anos sesenta, poida que sexa o país onde de xeito máis vizoso se desenvolveron as dinámicas de Animación sociocultural e de desenvolvemento

comunitario. O Quebec, debido á súa situación privilexiada, definida pola dobre proximidade lingüística e cultural ás influencias francesa e anglosaxona, tivo a posibilidade de dispoñer de dúas canles inspiradoras. O Canadá francés asimilou tanto a tradición francesa da Animación sociocultural como a cultura anglosaxona do "community development". E, ademais, esta dobre influencia deuse nunhas circunstancias particulares nas que existía unha clara sensibilidade tanto a nivel gobernamental coma ó das vangardas da sociedade civil, nun momento (finais da década dos sesenta) no que as elites políticas e intelectuais compartían o obxectivo común de modernizar os valores dos seus cidadáns democratizando de xeito efectivo a sociedade.

A ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: ORIXES E ITINERARIOS

As orixes da ASC francesa confúndense coas orixes modernas das políticas culturais nese país. No período inmediato á Segunda Guerra Mundial a sociedade francesa vivía unha situación particularmente expansiva como corolario do desenlace democrático co que rematara a conflagración. Neses momentos o Estado Republicano tentaba lexitimar a súa posición compartindo inquietudes con aqueles sectores sociais e políticos que rexeitaran a ocupación alemana. En virtude diso, o presidente De Gaulle chegou a invitar a participar nel a André Malraux, un intelectual de esquerdas de recoñecido prestixio, a quen lle outorgou o privilexio de ser o primeiro ministro de cultura do país. O novo ministro aproveitará a súa privilexiada posición para botar a andar todo un plan de "democratización cultural" dirixido a facer accesibles a todos os cidadáns as grandes obras da cultura tanto universais coma -e de xeito particular- francesas. O labor de Malraux vai ser un pioneiro exemplo de utilización da cultura ó servicio da imaxe pública política dado que cando analizamos os datos orzamentarios polo miúdo comprobamos que nunha estimable medida foi máis o ruído cás noces. Neste sentido cómpre recoñecer que a análise da evolución dos gastos destinados a cultura evidéncianos que habería que agardar ata o goberno de Miterrand para que os presupostos públicos neste eido acadasen en Francia un certo nivel de solvencia[4]. Non obstante, a esta etapa, definida por un obxectivo claro de carácter formativo dirixido a achegar a cultura ó pobo, non se lle pode negar

[4] Poirrier, Ph. (1997): *Société et culture en France depuis 1945*. París, Seuil, pp. 80 e ss. Así mesmo, Urfalino, Ph. (1996): *L´invention de la politique culturelle*. París, La Documentation Française.

o extraordinario efecto de revulsivo que tivo así como a súa capacidade para abrir novos horizontes ó quefacer cultural.

No que fai referencia ás políticas culturais francesas ó longo da década fundamental dos anos sesenta cómpre dicir que nesa curta xeira viviuse unha intensa reconceptualización do xeito de entender a acción cultural. Se, como vimos, o primeiro momento estivo marcado pola irrupción ilustradora das políticas de "democratización cultural" que recorrerían como insignia á creación de "casas da cultura", a medida que avance a década estas vanse ver afectadas por unha fonda crise que favorecerá a eclosión das políticas de "desenvolvemento cultural" que se estableceron baixo a responsabilidade alternativa de Jacques Duhamel a partir do ano 1967. Neste sentido pode resultar conveniente incidir nalgúns aspectos concretos de carácter sociopolítico que clarifican este momento de transición desde o punto de vista do acercamento do feito cultural á sociedade civil, así como tamén respecto dos avances no modo de entenderse a relación entre a comunidade e a cultura. O ministerio de Malraux no momento en que se botou a andar tivo que realizar un verdadeiro esforzo por xustificar a súa especificidade diferenciándose tanto dos departamentos de Educación Nacional coma do Secretariado da Xuventude e os Deportes. Esa desvinculación obrigouno a unha superespecializacion que non sempre se acomodaba ben ó sentido e ós alcances da acción cultural, a cal non pode nin debe renunciar á súa dimensión cívica, social e educacional. Quizais por mor diso a reorientación que imprimirá Duhamel dirixirase cara á promoción de novos equipamentos polivalentes en comunidades medias e pequenas, e mesmo ás Casas de Xuventude, nunha liña de traballo e de investimentos que obrigaría a retomar a colaboración con outros ministerios. Nun discurso na Asemblea para a aprobación do presuposto de 1972, Duhamel declarou que "A experiencia deume a convicción de que é ante todo no seu medio natural, é dicir, na cidade, a provincia, a rexión, onde a esixencia de cultura enraíza e se desenvolve"[5]. A súa reconducción implicará o relegamento da política de Malraux, de tipo estatalista, voluntarista e unitario. Coa nova orientación a cidade enteira ocupou o espacio das Casas da Cultura. E, na nova situación, se estas seguían aínda chamadas a desenvolver unha función, esta era máis ben no seo dos concellos e non no do Estado. En virtude deste feito, e no caso das políticas culturais

[5] Urfalino, 1996, p. 249.

francesas, resulta constatable a existencia desde as súas orixes dun proceso de tensión entre o enfoque de tipo culturalista, ilustrador e estatalista fronte a outro no que pasaron a primar os ámbitos territoriais locais e frecuentemente tamén o sociocultural e participativo. Cómpre, non obstante, citar, sen deternos en exceso, que a máis recente etapa de Jack Lang supuxo nunha estimable medida un peculiar intento de converxencia de tendencias en quiasmo no que confluíron o sociocultural, na forma de "popular culture" no sentido anglosaxón nesgado cara ó mercado, coa cultura da imaxe e o espectáculo, rememoradora do vello modelo Malraux, xunto coa resistencia cultural francesa e europea fronte á cultura norteamericana ou mesmo a exaltación das novas manifestacións creativas das culturas populares de barrio tales coma os "graffitis", o "rap" ou a danza moderna.

En paralelo coas tendencias marcadas polas políticas culturais francesas tense afirmado, e resulta certo, que o mesmo Consello de Europa, e tamén a Unesco, foron asumindo unha reorientación das liñas de acción cultural cada vez máis sensibles ó recoñecemento das culturas particulares, de clase ou territoriais, en clara sintonía co que estaba a acontecer noutros ámbitos. Na nosa opinión este movemento de reformulación dos presupostos ilustrados en cultura é paralelo coa revisión do etnocentrismo occidental promovido polo mesmo Lévi-Strauss no seu libro *Raza e cultura*, os seus presupostos tamén, como é sabido, serían asumidos pola Unesco.

Como non podía ser menos, a tradición francesa da Animación sociocultural veuse compelida a dar conta desta peculiar tensión. A Animación sociocultural, do mesmo xeito que a política cultural mesma, naceran en Francia dun dobre obxectivo variable en virtude de quen contemplase a pertinencia da iniciativa. Nese sentido a política cultural xurdiu tanto polo desexo de realizar un labor de democratización cultural como polo obxectivo político de reforzar a cultura nacional francesa e promover e consolidar as elites sociais locais. A tradición francesa da ASC dá conta coas súas distintas tendencias, e alomenos en certa medida, desta dobre polarización. Dicimos, en certa medida, en virtude do feito de que a orixe da ASC ten unha forte connotación militante por mor de que as súas orixes aparecen vinculadas ós grupos de acción cultural organizados arredor da asociación "Peuple et culture", que fora fundada en Grenoble trala guerra por un grupo de intelectuais que estiveran vinculados á Resistencia. Non obstante, resulta igualmente certo o feito de que o recoñecemento administrativo da ASC

deuse tamén pola existencia dun interese manifesto a nivel político-administrativo por abordar o fondo problema de falta de vertebración e anosmia social que, a medida que avanzaban as progresantes décadas de posguerra, afectaba cada vez a un maior número das novas barriadas obreiras.

A xinea máis consolidada da corrente da ASC foi a que desde o grupo fundador derivou cara ó movemento de Educación popular, que serviu de soporte ó longo de anos, a través do INEP (Institut National d´Education Populaire), a unha grande maioría dos técnicos dedicados ós labores de animación. Dentro deste grupo pode encadrarse o traballo de autores tales coma Benigno Cáceres, Geneviève Poujol ou mesmo Joffre Dumazedier. Esta tendencia destaca pola súa convicción de que o traballo cultural ten un contido formativo popular irrenunciable e, nese mesmo sentido, que constitúe unha ferramenta imprescindible no labor cívico de profundamento da política democrática. Unha variante desta tendencia, que tamén acadou unha influencia moi importante en Suíza, Bélxica ou o Quebec, foi a proposta por Lucien Trichaud, quen, compartindo no esencial os presupostos da Educación popular, avanzou na liña da territorialización integrada das intervencións socioculturais. Na mesma dirección, e hoxe en plena producción, poden encadrarse tamén os traballos e as experiencias de Jean Hurstel, que representan un esforzo constante por revisar e renovar as liñas de traballo da acción cultural. Fronte a estas tendencias, e sen que certamente aparecesen sempre netamente desvinculadas, producíronse contribucións de autores que coidaban que, de cara a conseguir unha maior eficiencia no eido da acción cultural, era preferible liberala de funcións educativas e sociais. Michel Simonot resulta representativo dunha orientación como esta que evidenciou sempre un claro risco de recaída en propostas culturalistas e elitistas. Aínda que non sempre.

O pulo da ASC resulta inseparable da intensa eclosión experimentada en Francia pola profesión de animador; desde o primeiro centro creado en Francia ó abeiro da Universidade de Bordeos no ano 1966 ata a actualidade a profesión multiplicouse alcanzando un amplo nivel de presencia e consolidación sociolaboral en todo o país.

A nivel teórico o profesor J. Claude Gillet da Universidade de Bordeos acaba de realizar unha proposta de reconceptualización da función social da animación e o animador que se desvincula nunha estimable medida dos

bloqueos derivados dalgunhas vellas dicotomías[6], a miúdo desenvolvidas nuns termos bastante escolásticos, as cales viñeran polarizando ó longo dalgunhas décadas a reflexión sobre este ámbito. Gillet optará por facer fincapé na importancia do contorno social, do nivel experiencial do "animactor", ó mesmo tempo que reivindicará a súa capacidade actorial, a cal lle permitirá idear e abordar respostas específicas ós novos problemas culturais e sociais ós que se enfronte. Neste sentido o seu accionalismo experiencial, inspirado en sociólogos franceses como F. Dubet ou E. Friedberg e M. Crozier, habilítao para propoñer unha liña de traballo na que a reivindicación do protagonismo do actor non supoña unha desvinculación dos territorios da experiencia. Neste sentido a súa proposta camiña na dirección simultánea de liberar a animación tanto da tentación de direccións elitistas desarraigadas do contorno como de propostas ideoloxicamente pechadas.

Sobre os ecos que estas tendencias e polémicas, procedentes directa ou indirectamente do país veciño, tiveron no estado español non é moito o que se pode dicir. Quizais o primeiro é que o tarde que chegou a nós o sistema político democrático e o xeito peculiar como aconteceu a recente historia sociocultural converte a nosa experiencia neste eido nun feito xenuíno, fráxil e tardío. Por exemplo, o que en Francia supuxo a tradición dos militantes da Educación popular, que aquí podería corresponderse co grupo que traballou no desenvolvemento das Universidades Populares, e no que colaboraron persoas que como Fernando de la Riva souberon no seu momento desbordar entusiasmo, fixo que tras diversas direccións de tipo político ficasen relegadas como unha posible alternativa no eido sociocultural. En xeral as Universidades Populares languideceron e rapidamente foron acurrunchadas por outras míticas máis publicitables tales como "A movida" e os seus eventos afíns. Non obstante, desde algunhas instancias periféricas, como a Deputación de Valladolid e máis tarde desde o mesmo Ministerio de Cultura, apoiouse nos anos oitenta algúns autores e algunhas experiencias que avanzaron na redefinición territorializada da intervención cultural. Un

[6] Amais das indicadas máis arriba habería tamén que lembrar as que propuxera a inicios dos anos setenta Pierre Gaudibert no seu libro *Action culturelle: intégration ou subversion*. Máis recente resulta neste sentido a referencia posible á tese da reproducción cultural da sociedade defendida na obra de Pierre Bourdieu e que tanta perplexidade e incerteza creara entre uns animadores que pretendían un cambio social con apoio no cultural que segundo o sociólogo francés resultaría inviable. A obra á que nos referimos é Gillet, J. C. (1999): *Animation et animateurs*. París, L´Harmattan.

exemplo claro disto foron os traballos de Avelino Hernández, entre os cales resulta particularmente significativo o achegamento establecido por el entre acción cultural e desenvolvemento comunitario nas experiencias de desenvolvemento territorial e cultural que promoveu en diversas comarcas rurais co apoio do Ministerio de Cultura español no marco do programa Culturalcampo. Dentro do Estado Español, Cataluña foi a comunidade onde máis se reflectiu o eco da dobre liña francesa na acción cultural; tal como lembrabamos xa nos inicios deste traballo, as liñas respectivas representadas por algúns dos membros do CERC da Deputación de Barcelona, desde o seu promotor Eduard Delgado ata outros membros máis novos como Xavier Marcé, evidencian un achegamento a propostas de xestión centradas na especificidade do cultural fronte á liña de traballo do coñecido e persuasivo técnico cultural do concello de Barcelona Toni Puig, partidario de enriquecer o proxecto cultural cunha vocación clara de transformación social. No seu momento chegou tamén a desempeñar un papel dinamizador en dirección paralela á anterior un autor arxentino, Ezequiel Ander Egg, azarosamente chegado ó noso país a inicios da década dos oitenta, que se especializou en España na impartición de cursos de Animación sociocultural e que foi, xunto co equipo da Editorial Marsiega, un dos primeiros que empezaron a utilizar ese termo entre nós. No caso de Ander Egg a súa relación con esa liña de traballo procedía da converxencia do discurso mantido nese momento pola UNESCO, pola súa proximidade ó movemento de reconceptualización do desenvolvemento comunitario promovido en Latinoamérica por Paulo Freire, así como en virtude tamén dun claro sentido da oportunidade.

O ACHEGAMENTO ENTRE CULTURA E COMUNIDADE A TRAVÉS DE ACCIÓNS INTEGRADAS

Por dicilo dalgún xeito, e tal como se pode inferir do dito máis arriba, o achegamento entre cultura e comunidade é algo que foi madurando desde as mesmas orixes da ASC. O tránsito entre a Animación sociocultural e o desenvolvemento integral da comunidade foi un proceso que tivo moitos focos e que aconteceu en moitos momentos. Poderiamos dicir o mesmo tamén da relación entre Animación socioeducativa e desenvolvemento comunitario. Semella que normalmente un leva ó outro e que con frecuencia é o propio libro da vida o que marca a pauta en virtude da capacidade

que posúen eses particulares laboratorios que son os colectivos sociais e as comunidades para dar pautas e suxerir itinerarios. Un exemplo do primeiro foron as xa citadas experiencias de Culturalcampo. Do segundo é unha mostra a derivación en Galicia do programa Preescolar na Casa no concello de San Román de Cervantes, dirixido ó desenvolvemento integral desa comunidade.

Neste mesmo sentido resulta reveladora a imbricación existente a varios niveis entre traballo social, animación socioeducativa e cultural e desenvolvemento comunitario cando se observa o recente itinerario histórico que levou desde a "War on Poverty", xurdida ó abeiro da New Deal de J.F. Kennedy nos USA na década dos sesenta, que utilizou, na súa loita contra a pobreza, como soporte básico a intervención socioeducativa e cultural. Pero máis visible resulta o proceso cando comprobamos como desde este programa se inspiraron máis tarde en Inglaterra as EPAS (Educational Priority Areas) e logo en Francia as ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire), cunhas intervencións específicas das que derivarían algúns anos despois proxectos de desenvolvemento comunitario tales como os "Local State Projets" no Reino Unido ou os proxectos de "Développement Social de Quartiers" en Francia. Os mesmos Plans Integrais da Cidade de Barcelona, que no seu momento se inspiraran en experiencias urbanas inglesas, pretenderon, mentres duraron, maximizar as sinerxias derivadas de intervencións converxentes de tipo social, laboral e cultural.

E, simplemente por ver o asunto desde a perspectiva inversa, pódese afirmar que tanto nos "Community Action Programs", desenvoltos nalgunhas áreas dos USA desde os anos sesenta, como nas experiencias europeas de desenvolvemento rural integrado, nos proxectos de desenvolvemento local, ou tamén nos recentes plans estratéxicos de desenvolvemento urbano promovidos desde cidades medias e grandes, a cultura, por activa ou por pasiva (é dicir, como contido: acción e consumo cultural, ou como continente: empresas culturais), estivo e está a exercer de soporte privilexiado deste tipo de dinámicas. Un exemplo máis próximo nesta mesma dirección é o dos plans comunitarios que neste momento se están a desenvolver nalgunhas cidades e mesmo nalgunhas vilas de Galicia. Estes plans comunitarios[7] inclúen sempre entre os seus programas iniciativas de Animación sociocultural.

---

[7] Sobre isto ver a Monografía publicada pola Xunta de Galicia sobre *Experiencias de Traballo Comunitario en Galicia*. (Colección Drogodependencias; N.º 19). Así mesmo no noso libro *O Desenvolvemento Comunitario Local*, Xan Bouzada (ed.), Vigo, Galaxia, 1998, recóllense experiencias urbanas e rurais que ilustran o dito máis arriba.

O LUGAR DO TEATRO NA ACCIÓN CULTURAL DAS COMUNIDADES

Desde os inicios das políticas culturais o teatro foi unha actividade facilitadora da dimensión dobre, de apertura de horizontes culturais e de desenvolvemento da sociedade civil, que tradicionalmente lles foi reclamada por uns e por outros ós procesos de acción cultural. No exhaustivo e revelador traballo xa citado de Ph. Urfalino sobre o nacemento das políticas culturais chama nas súas primeiras páxinas a atención sobre esa capacidade dupla do teatro para actuar nesa dobre dimensión sociolóxica e pedagóxica, micro e macro social. Por unha banda os grupos de teatro locais constituían un punto de encontro social nos ámbitos locais que se establecía cuns contidos e unha vocación definidamente culturais. A súa dinámica de funcionamento convertíaos en lugares de encontro, formación relacional e núcleos de desenvolvemento simultaneamente cívico e cultural. Por outra banda estes colectivos non profesionais mobilizábanse tamén arredor das Casas da Cultura de cara a abrirse a novos horizontes promovendo a visita dos grupos profesionais procedentes de París. Esa dinámica entre as provincias e a capital servía de fermento para todo un fluxo privilexiado de intercambios e relacións sociais e culturais nos albores das políticas culturais.

Tamén aquí, e en plena dictadura, o teatro foi unha das vías utilizadas entre amplos sectores da mocidade para eludir a enorme mediocridade do Réxime. O teatro, afeccionado ou non tanto, foi escola de cultura e cidadanía en tempos difíciles.

As funcións desempeñadas polo teatro como soportes de desenvolvemento comunitario non se reducen, en todo caso, ás que aquí apuntamos, existe unha ampla presencia da acción teatral en dinámicas comunitarias de todos os tipos. O teatro afirmouse como unha ferramenta socialmente útil non só na formación cultural, social e relacional das persoas, senón tamén como un apoio útil nos labores de prevención social, pola vía da dramatización de situacións de interacción de risco ou problemáticas (prevención de drogodependencias, prevención do racismo e a xenofobia, escolas de pais, etc.). Como soporte do imaxinario reivindicativo popular foi utilizado polo paródico persoeiro mexicano do “superbarrio”, que sempre axuda ós oprimidos da cidade a vencer contra o caciquismo e a explotación.

En Galicia podemos falar hoxe de algo que se asemella a unha auténtica eclosión popular e lúdica do parateatral. Esta revitalización adoita inserirse e acompañar experiencias que teñen un fondo calado e efecto social de desenvolvemento da comunidade.

A ACTUAL ECLOSIÓN DO PARATEATRAL NO MARCO DA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL E O DESENVOLVEMENTO LOCAL: DA RECUPERACIÓN DA MEMORIA Á SÚA REINVENCIÓN

Posiblemente un dos eventos socioculturais que mellor define o que aconteceu en Galicia desde a recuperación da democracia é o da aposta colectiva pola recuperación lúdica e cultural de toda unha serie de eventos festivos e comunitario que ó longo da dictadura estiveran proscritos do imaxinario dos nosos adustos políticos e administradores. A chegada da democracia, e en particular a nivel municipal, posibilitou que diferentes tipos de entidades cívicas, asociativas e comunitarias recuperasen o pulo participativo que se mantiña nas festas do ciclo tradicional. O Entroido, que sen desaparecer nunca de todo ficara relegado en moitos casos a situacións de latencia, renaceu con forza e en toda a intensa diversidade cromática, escénica e simbólico-social que hoxe o define. Non só recuperaron o pulo entroidos paradigmáticos coma o de Laza, o Ulla, Fornelos do Rosal ou Vilaboa, senón que tamén as grandes cidades deron en apostar tamén en furgar na riqueza a miúdo arquivada das súas tradicións, enfoques e contidos que recuperar. Se isto aconteceu dun xeito vizoso co Entroido, non sucedeu en menor medida con outras festas non exentas de contidos parateatrais coma o San Xoán, os magostos ou unha ampla diversidade de eventos folclóricos de vello arraigamento.

Nos últimos anos estamos a asistir a un refinamento nos modos de recuperación que, en paralelo co que acontece noutros ámbitos do noso contorno español e mesmo europeo, alcanza a prácticas e actividades que semellaban relegadas como residuos etnográficos en virtude dun dobre esquecemento cultural e tecnolóxico. Referímonos a tradicións tales como as dos regueifeiros ou os contacontos, en parte paradoxalmente rexurdidos en virtude do apoio que a estas manifestacións lles foi prestado por medios de comunicación modernos como a mesma televisión. E, sen dúbida tamén, gracias a un denso pulo colectivo de pescuda nos faiados e nas adegas da nosa memoria.

Máis recentemente o proceso enriqueceuse coa súa apertura á reinvención da memoria, ás veces foron iniciativas que naceron case como productos de laboratorio de experimentación sociocultural; un exemplo: a actualmente vizosa Festa da Istoria de Ribadavia, que desbordou amplamente calquera previsión dos seus promotores e que hoxe é imitada en múltiples localidades de Galicia, foi un invento promovido pola Escola Taller de Animadores Socioculturais de Ribadavia, que arredor do ano 1987 era dirixida por un animoso e rigoroso mestre de fóra de Galicia. Sen dúbida ese éxito non é azaroso e quizais poida deberse a dúas tendencias que hoxe se conxugan de xeito favorable ó parateatral e que nacen da confluencia dun crecente desexo de reafirmación da memoria xunto cun desexo cidadán de participación lúdico-cultural fortemente somatizado nunha sociedade que ó realzar cada vez máis o virtual e o ascético tende a relegar o real e o somático. Non son novos, certamente, en Galicia os casos de eventos "tradicionais" inventados, algunhas romarías (O Naseiro en Viveiro, Bronlle en Moaña ou máis recentemente a "Fiasta" de Goián) naceron onte. A Romaría Viquinga de Catoira fora un premonitorio caso de invención da historia para consumo de urbanos; outras, como a Festa do Monte do Tegra, experimentaran unha significativa presión extralocal que nunha considerable medida redefiniu os vellos significados intracomunitarios da festa. Hoxe imítase a Festa da Istoria en Noia e en Baiona; en Trives teatralízase o itinerario da senda romana nunha intervención lúdica e patrimonial; vellas festas como a festa do Boi de Allariz ou os entroidos evidencian unha vitalidade que se asemella a un proceso de pulo colectivo recuperado. Nesta nova situación o parateatral emerxe como unha ferramenta privilexiada e como un dos instrumentos máis ricos para posibilitar a participación da comunidade no proceso de recuperación–reinvención da propia memoria e identidade.

MODELOS TEÓRICOS EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

José Antonio Caride Gómez
Facultade de Ciencias da Educación
Universidade de Santiago de Compostela

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, TEORÍAS E MODELOS PARADIGMÁTICOS

Nunha traxectoria cronolóxica relativamente breve, ás veces mesmo descontinua, a *Animación sociocultural* desvelouse como unha práctica substantiva para diferentes modos de pensar e actuar na sociedade, proxectándose en propostas (principios, iniciativas, metodoloxías, etc.) nas que cabe observar unha decidida vontade de evitar calquera presión uniformizadora ou simplificadora sobre os límites ós que debe circunscribir a súa identidade, alomenos no que esa vontade comporta de apertura a coñecementos plurais ou de estima por unha acción diversificada en múltiples escenarios e tempos sociais.

Así, aínda que se poida admitir -e mesmo reivindicar- que a *Animación sociocultural* remite a súa orixe á obriga moral (e histórica) de procurar avanzar no logro dunha sociedade alternativa, máis democrática e igualitaria, aconteu que a súa evolución -sobre todo nas tres últimas décadas e por moi distintas razóns- é indisociable dunha ampla e variada gama de concepcións, tendencias e perspectivas teórico-prácticas que se acollen baixo a súa denominación: desde as máis condescendentes coa mera recreación lúdica ou co divertimento nos

tempos libres, ata as que manteñen vixente o afán emancipatorio e transformador das súas formas de inserirse nas realidades sociais. E que, no seu conxunto, permiten constatar o sentido emerxente e mutante co que se asociou a *animación* á *cultura*, coa intención máis ou menos explícita de promover novas oportunidades para o desenvolvemento dos dereitos cívicos e da sociedade civil. Como lembra Arnanz (1987: 187-188), entendemos que isto supón observar o decorrer histórico da *Animación sociocultural* invocando distintas claves e circunstancias contextuais, singularmente as que permiten interpretar os seus avatares en termos do quefacer político, educativo e metodolóxico do traballo social que se insinúa en Occidente na segunda metade do século XX.

Como afirmabamos tempo atrás (Caride, 1997: 42), é nesta conxuntura de discursos e prácticas plurais onde se fai cada vez máis visible a necesidade de que a *Animación sociocultural* participe activamente do debate intelectual que toma como referencia os modelos de racionalidade teórica, ó redor dos que se veñen configurando as opcións paradigmáticas máis relevantes nas Ciencias Sociais; o que equivale a salientar que o coñecemento e as prácticas da *animación* non son neutras nin, consecuentemente, indiferentes á disputa científica e ideolóxica que está latente na comprensión-explicación da natureza humana e da mesma sociedade. Máxime cando as metáforas, postulados ou axiomas nos que se retrata a dita *animación* son moi sensibles ós avatares da humanidade e da súa concreción histórico-antropolóxica.

Polo demais, aínda que a *Animación sociocultural* tan só adquire verdadeiro sentido cando se expresa como unha práctica, tamén resulta obvio que non é posible que esta práctica se materialice á marxe de ideas previas ou simultáneas, que guían e dimensionan a acción. E non só desde a lóxica dunha racionalidade puramente epistémica ou como "filosofía teórica", senón tamén como “filosofía aplicada”. Unha cuestión que salienta a importancia de contrastar os límites críticos do coñecemento e da acción que mobiliza a *Animación sociocultural*, de elaborar e avaliar o pensamento que a motiva en termos de pluralidade, de controversia ou de consenso sobre o seu alcance epistemolóxico no presente e de cara ó futuro. A teoría poderá, pois, traducirse nunha pragmática de logros: por unha banda, expresándose en diversidade de formas de observar e intervir no mundo, de analizalo e interpretalo nas súas dificultades e complexidade; por outra, mostrando as súas utilidades para indagar e propor, para tomar decisións, argumentar experiencias, valorar estratexias, etc.

Como expresara Bassand (1992), é preciso asumir o pluralismo como unha evidencia que xorde e se consolida coa variedade de conceptos, enfoques e métodos que vinculan a *Animación sociocultural* a procesos e dinámicas culturais ascendentes; ou, acaso, sinxelamente, como apunta Úcar (1994), será preciso aceptar que a *Animación sociocultural* -xenericamente considerada como "acción social" e "acción cultural"- debe resolver con decisión as coordenadas en que se encadra o seu estatuto epistemolóxico. Aludimos, en todo caso, a un pluralismo que reconverte a teoría en teorías, plenamente consciente de que a pluralidade teórica é habitual na ciencia, servindo de acicate ó seu desenvolvemento, un "pluralismo que garante a existencia dunha dimensión crítica no coñecemento e evita a hexemonía e o totalitarismo que poden impoñer certas formas de pensamento" (Sabucedo, D'Adamo e García, 1997: 111).

Neste marco referencial a noción de paradigma, na perspectiva khuniana do vocábulo, poderá ser interesante se da mesma se infiren novas e variadas posibilidades para que a *Animación sociocultural* someta a discusión os valores, crenzas e procedementos ós que recorre para serrar coñecementos, lexitimar propostas, activar experiencias ou xustificar logros (Caride, 1997: 42): "como se sabe, unha tarefa de grande complexidade, á que subxacen estilos de pensar e formas de desenvolver a animación sociocultural difíciles de entender se non se busca a súa confluencia cos distintos modos de ser e de estar no mundo e, por conseguinte, coas diferentes maneiras que existen para vehiculizar a creación e re-creación de culturas".

Paradigmas -ou modelos paradigmáticos- que desvelen teorías que non só outorguen significado e coherencia argumental ás preguntas e respostas que xorden nos interiores da *Animación sociocultural* nin que se xustifiquen en si mesmas ou por si mesmas, como se dun exercicio retórico se tratara. Ben ó contrario: teorías que amplíen horizontes para as prácticas, que se nutran dos ingredientes máis substantivos das realidades sociais, que se concreten en actos deliberativos, intencionais, transformadores..., que se estendan máis aló das experiencias persoais, por moi importantes que estas sexan e aínda que non poidan nin deban prescindir dos significados que comportan. Teoría e teorías que se diversifican cos pareceres, sentimentos, saberes ou feitos que afrontan a complexidade do mundo (e, en relación ó mesmo das *culturas* e da *animación*) con distintos graos de conciencia e influencia axiolóxica.

Estamos, sen dúbida, considerando que a expresión paradigma -a partir dos usos que lle confire Kuhn (1962)- nos sitúa nun concepto esencial para o discurso contemporáneo da ciencia, no que desempeña un papel clarificador respecto dos enfoques, problemas, significados ou supostos que articulan o desenvolvemento do coñecemento no contexto -máis ou menos amplo- das súas respectivas comunidades científicas. Paradigma/s que, segundo afirman diversos autores, non son teorías senón máis ben formas de pensar, pautas para coñecer e/ou actuar ás que se recorre como plataforma cognoscitiva e analítica do pensamento e da acción social, e onde se organiza o coñecemento que se produce ó redor das realidades sociais e da súa complexidade (Sáez, 1997a: 56). Como resumen García e Sáez (1998: 127-128), "os paradigmas non operan como teorías, senón como esquemas ou modos de pensar ou como modelos para a investigación que orienta o desenvolvemento das teorías desenvoltas polos individuos ou grupos pertencentes á comunidade investigadora. Reflicten, por tanto, diferentes maneiras de achegarse a un ámbito de coñecemento determinado e prefiguran as formas que adoptan as solucións propostas ós interrogantes formulados na investigación..., o cal non impide que os ditos desenvolvementos poidan efectuarse mediante o recurso a unha utilización híbrida de elementos pertencentes a unha pluralidade de escolas de pensamento". Isto xustifica que se poida facer uso da expresión paradigma como "unha forma-tipo que posibilita articular argumentos diversos nun contínuum discursivo", segundo nos transmite Violeta Núñez (1990: 36), mesmo para empregar esta noción de paradigma no texto que esta autora dedica a indagar sobre a construcción e decurso dos modelos de educación social na sociedade contemporánea.

A propósito do pluralismo –por unha parte, expoñente visible de como se configuran as realidades sociais; por outra, a primeira congruencia e expectativa de calquera vontade democrática-, interesa salientar como se traduce en planos que son a expresión de aspectos tan cotiás como os vocabularios, a linguaxe, os conceptos, as estratexias, as normas, as xeografías, as culturas... "xeralmente considerados como unha manifestación palpable da busca inconclusa de 'verdades' que fagan fronte ás incertezas que rodean a existencia humana" (Caride, 1997: 44). Un pluralismo entendido como un soporte imprescindible, recurso e vía alternativa para afrontar a crise de confianza que aprisiona as Ciencias Sociais, para non caer no dogmatismo do que explica unha teoría e non outras, ou sinxelamente para recalcar a natureza situacional (espacial e temporal) da racionalidade humana. No seu conxunto, razóns

que Giner (1974: 18) sintetiza afirmando que "o pluralismo non pode senón expresarse en forma dunha serie de teorías que, a cotío, pretenden explicar a mesma zona de realidade de modos hipotéticos e diverxentes". Sendo así, o pluralismo non constitúe un problema por si mesmo (Munné, 1986) nin ten por que ser negativo, sempre e cando as distintas formulacións sexan fructíferas e axuden á investigación e á comprensión de determinados eventos (Sabucedo, D'Adamo e García, 1997).

Polo que respecta á *Animación sociocultural*, a cuestión do pluralismo teórico é simplemente unha evidencia que se corrobora nas xeografías e iniciativas que a lexitiman historicamente como unha práctica social posta ó servicio do desenvolvemento social e cultural da cidadanía (calquera apelación ás persoas e á súa condición de "suxeito" impón, xa de partida, aceptar un certo pluralismo de valores); polo que "cabe pensar que a súa pluralidade teórica coincide coa pluralidade política das sociedades que subscriben as súas propostas a favor dunha democracia cultural que estimule a participación de todos os grupos sociais" (Caride, 1997: 46); o que non supón unha aceptación acrítica dese pluralismo e dos marcos explicativo-interpretativos que tratan de xustificalos. Máis ben pode estar sucedendo que é unha cuestión inseparable das posibilidades que suscita a *animación* para resituar as persoas respecto das *culturas* e, no proceso que isto implica, de dotarse dunha identidade construída coa contribución de persoas que a observan e "utilizan" con finalidades dispares. Tal vez porque, como transmite Besnard (1988), as eleccións da *animación* refírense a uns sistemas de valor e a uns "modelos" que inflúen nela, así como que unha das súas dificultades, e non a menor, é referirse a modelos diferentes e pretender ademais unha unanimidade que só é aparente. Polo que reclama sen concesións que resolva as súas ambigüidades: "ser un instrumento, unha tecnoloxía ó servicio dunha cultura imposta; ou ben un vehículo, un medio de expresión popular, capaz de opoñerse ó movemento de negación cultural do que paradoxalmente pode ser o artesán. Hai que facer unha elección que permaneza: ¿de elite, ou popular?, ¿elitista, ou populista?".

Polo que veremos de seguida, son dimensións que latexan na "descrición" e "confrontación" dos modelos paradigmáticos que -adoptando o esquema das tres perspectivas- presentamos como expoñentes do discurso teórico plural e dialogante dunha *Animación sociocultural* chamada a incrementar o seu protagonismo na sociedade actual, sen que con esta afirmación obviemos as

dificultades ou limitacións (mesmo retrocesos e resistencias) que deberá afrontar. En primeiro lugar, aludimos a modelos que teñen visións distintas acerca das realidades socias e do coñecemento, da cultura e da mesma *animación*; en segundo lugar, remitímonos ás tres perspectivas (técnica, interpretativa, crítica) nas que se resume ou simplifica a postura de Habermas no tocante ó desenvolvemento da teoría dos intereses constitutivos do coñecemento nas Ciencias Sociais. Finalmente, transferimos á nosa formulación a taxonomía de Besnard (1988: 31-32), quen, citando a Pariste, distingue tres correntes principais na sistematización dos modelos que orientan o quefacer teórico da *Animación sociocultural*:

- A primeira pretende conservar a sociedade tal como é, de aí que o sistema de animación que desenvolve sexa naturalmente estructurado, xerarquizado, organizado;

- A segunda considera a transformación da sociedade mediante o fomento das relacións sociais; o seu resultado é o apego a un sistema de animación centrado nas comunicacións interindividuais;

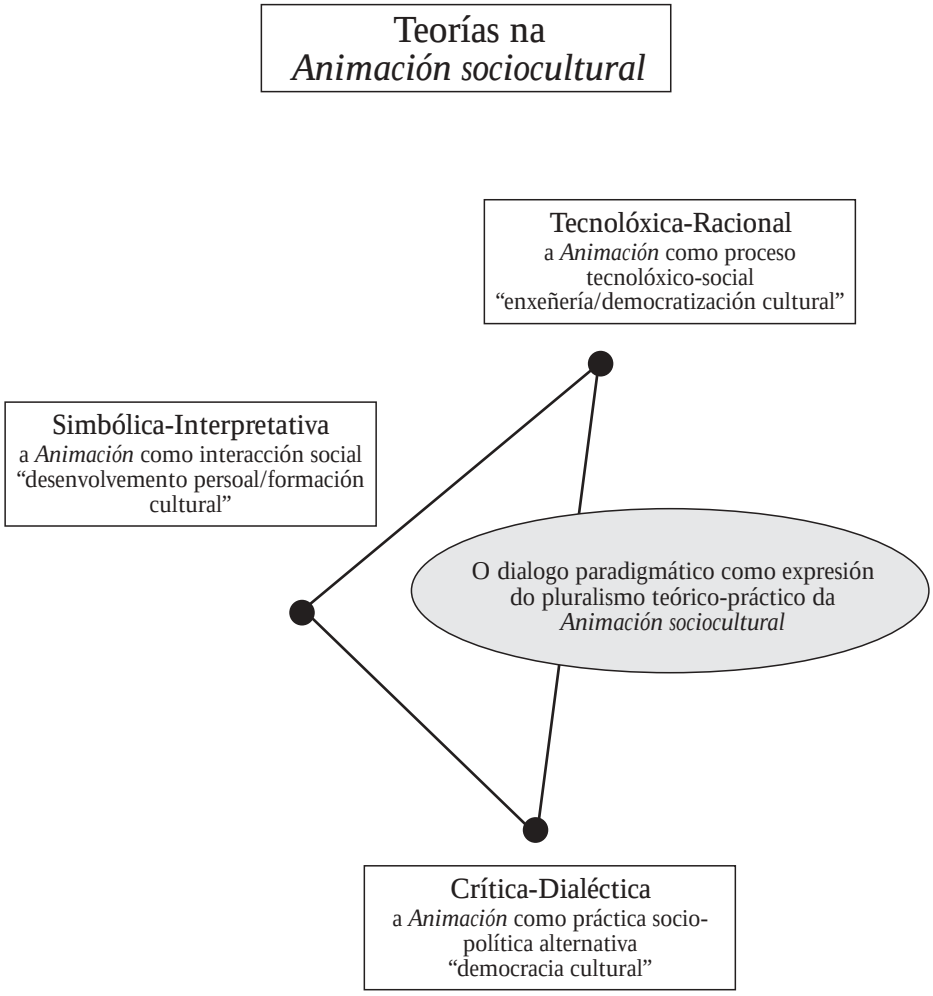
- A terceira corrente desexa a transformación das estructuras económicas e sociais a través do desenvolvemento da toma de conciencia e da responsabilidade.

Son modelos paradigmáticos (teorías, modos de racionalidade, enfoques, sistemas de pensamento, teorías-guía, estructuras latentes, etc.) ós que recorreremos coa terminoloxía da que xa fixemos uso en anteriores traballos (Caride e Meira, 1996; Caride, 1997), por estimar que mantén a súa vixencia "discursiva" e "didáctica", advertindo -como xa faciamos entón- que a brevidade das exposicións convértenas nun curto relato de traxectorias abertas, inconclusas e mesmo insatisfactorias, suxeitas a unha permanente revisión e controversia: son modelos que distan de ser homoxéneos e compactos, sempre fráxiles ante calquera tentativa reduccionista ou maximalista do pensamento que encerran. Ademais, son modelos que -neste caso concreto e no tocante á *Animación sociocultural*- coexisten, flúen e se estancan igual que calquera "ente" dotado de vitalidade.

Por último, non debería esquecerse a lectura que McGuire (1980; citado por Sabucedo, D'Adamo e García, 1997: 106) formula con respecto

á teorización, expoñendo o que pode ser cualificado como un paradoxo: por unha parte, asúmese a importancia das teorías, en canto que serven para ordenar o mundo exterior complexo, "para tratar coa realidade debemos simplificar o nivel de complexidade". Pero ó mesmo tempo iso obriga a centrarnos nalgúns aspectos e obviar outros, a analizar relacións illadas dentro de redes causais que están en realidade interrelacionadas, de tal modo que a "teorización, como calquera outro pensamento, distorsiona a realidade de múltiples maneiras".

Lonxe disto, agardamos que categorizar e presentar os modelos paradigmáticos "tecnolóxico", "interpretativo" e "dialéctico" (entre outros posibles), axude a avanzar na comprensión e na argumentación na encrucillada dunha *Animación sociocultural* que se resolve no día a día con moi diferentes responsabilidades (políticas, institucionais, profesionais, voluntarias, etc.), en diversos ámbitos (urbanos, rurais, dende a infancia ata a vellez, grupais e comunitarios, turísticos e recreativos, teatro e deporte, etc.) e con abundantes connotacións públicas (formación académica, integración nas estructuras do poder, investigación e publicacións, celebración de congresos e reunións científicas, etc.). Dimensións dunha realidade para a que invocamos ó diálogo paradigmático e pragmático entre os diferentes enfoques, campos de problemas e interlocutores..., sen que isto nos aboque a mínimos de diversidade, senón máis ben ó agrandamento das súas fronteiras (diálogo intercultural) como primeira coherencia metodolóxica que debe satisfacer a *Animación* e o seu quefacer social polas *culturas* e nas *culturas* (Véxase representación gráfica n.º 1).



Representación gráfica n.º 1

Esta concepción (á que se vinculan expresións paradigmáticas cualificadas como "tecnolóxicas", "positivistas", "racionais", "empírico-analíticas", "xerenciais", etc.) sitúa a súa orixe en maneiras de ver a realidade intuídas no Renacemento, consagradas pola Ilustración e progresivamente magnificadas polos éxitos do Modernismo, proxectándose en secuencias históricas que transitan entre o realismo ó que incitan determinadas conxunturas sociais -sobre todo en períodos de crise xeneralizada- e o optimismo propiciado polos avances tecno-científicos e socio-políticos que toman como referencia as últimas décadas do século XX. Neste sentido, é recoñecible a súa condescendencia cos avatares en que se insire o desenvolvemento da civilización e da humanidade, xustificando boa parte dos seus déficits ou disfuncionalidades en termos de circunstancias non desexables, mesmo inevitables, na extensión dos beneficios asociados ó progreso, así como das condicións que favorecen expandir o benestar a un número crecente de persoas e colectivos sociais; en calquera caso, confiando nas capacidades do xénero humano para contrarrestar (ou incluso superar) no futuro as situacións que se consideran máis lesivas ou prexudiciais para que toda a poboación do Planeta poida acceder a uns mínimos de calidade de vida.

En liñas xerais, xustificando as dinámicas polas que canalizaron as sociedades avanzadas a súa evolución e/ou adaptación ós requirimentos dos contextos ambientais ou culturais, a racionalidade científica á que se remiten os seus discursos coincide en lexitimar os modos de coñecer e actuar que se asentan nos valores da modernidade liberal de Occidente: a aspiración a unha ciencia plenamente respectuosa coas esixencias formais e metodolóxicas do saber empírico; a eficacia dos sistemas de control e predicción; a eficiencia dos procesos e dos resultados obtidos; a crenza na posibilidade dun coñecemento científico obxectivo; unha actitude fronte ó mundo que demanda que sexa considerado como algo externo ó observador, podendo entón ser aprehendido como tal, coñecido e manipulado; a insistencia en que a realidade social pode ser "planificada" e que a xestión do social pode ser mellorada paulatinamente, etc.

Para Leff (1998: 116), é unha racionalidade de tipo capitalista, que no seu desenvolvemento histórico pode constatarse como que "estivo asociada a unha racionalidade científica e tecnolóxica que busca incrementar a capacidade de

certeza, predicción e control sobre a realidade, asegurando unha eficacia crecente entre medios e fins". Isto valorouse, no interior dos supostos positivistas aplicados ás Ciencias Sociais, como un modo de dar consistencia ós fundamentos teóricos nos que se apoian e a estender o consenso sobre a validez do "método científico". Sucede, non obstante, que o que se presenta como teoría económica, científica, neutral e obxectiva, non ideolóxica, é en realidade unha teoría normativa con respecto a como debe funcionar a sociedade, coa que se senten identificados os postulados do neoliberalismo, as posturas sociopolíticas da maioría dos gobernos, das axencias internacionais e das Organizacións Non Gobernamentais que son deferentes cos modelos de desenvolvemento que propugnan unha sociedade civil liberada de calquera tipo de intervención estatal.

Na defensa deste modelo de racionalidade contribúen de diferente modo a conceptualización burocrática de Weber, o monismo metodolóxico defendido por Comte, a noción de dirección científica de Tylor, a teoría sistémica de Von Bertalanffy, as prescricións sociais de Parsons, Fayol ou Popper e, en xeral, os postulados funcionalistas e neofuncionalistas que dominan o discurso das Ciencias Sociais unha vez concluída a Segunda Guerra Mundial. No seu conxunto, autores ou correntes de pensamento que sitúan boa parte das súas argumentación na defensa dun progreso lineal e normativizado da ciencia e da sociedade, consonte as necesidades da poboación, no que adquiren predominio os criterios científicos e técnicos que teñen capacidade configurativa respecto das teorías e das tecnoloxías para solucionar problemáticas sociais; aínda que máis recentemente, no marco dunha visión constructivista da tecnoloxía se acepta o sentido emerxente que poden ter determinadas actuacións, supoñendo que existe un conxunto de solucións para cada problema e os actores socias interveñen na elección final, dado que a definición do problema muda con frecuencia no curso da solución.

A sociedade e as realidades sociais nas que se estructura (nos ámbitos da economía, a política, a cultura, etc.) adoitan ter unha configuración interactiva, esixida pola propia natureza dos feitos sociais e das variables que dan conta da súa articulación ecosistémica: como unha realidade que existe "per se", obxectiva e obxectivable, anticipada a cada suxeito individual, conducida por rutinas en que desempeña un papel chave a capacidade de adaptación ou de superposición, segundo os casos, ás circunstancias ambientais. Todo isto comporta que o diagnóstico, explicación, predicción e control da

realidade social poida ser efectiva baixo determinadas condicións; ou, máis aínda, que a realidade deba ser aprehendida tal e como é, non como Laguen quixera que fose; para iso, a separación entre feitos e valores será considerada como unha premisa fundamental. Lembremos, como escribe Dreen (1998: 34), que o seu interese técnico comporta formas propias dunha acción instrumental, "rexida por regras técnicas baseadas no saber empírico" (derivado das ciencias empírico-analíticas), "ocupándose de identificar as regularidades que existen no medio co obxectivo de formular regras baseadas nesas regularidades".

O mundo está fóra, resultando colateral á experiencia humana e científica, aínda que necesario para satisfacer un dobre requirimento: por un banda, dar conta das dimensións máis xenéricas da súa imaxe (principio de universalización); por outra, posibilitar calquera tipo de especificidade ou de contextualización en todos os sistemas en que se concretan as interaccións sociais e, polo tanto, as realidades sociais máis particulares (principio de invididualización).

A elaboración e aplicación do coñecemento remítese á lóxica dun proceder cognitivo que se sustenta na pretendida obxectividade da ciencia, tratando de ser congruente coa posibilidade de observar, cuantificar e medir as causas e efectos que permitirían explicar a maioría dos feitos sociais e culturais. A busca dun "saber facer" e do mesmo "facer" como práctica comporta a valoración dos comportamentos e das actividades instrumentais en función do logro de obxectivos que se anticipan ou da procura de metas prefixadas. A teoría, o saber científico, os procedementos, as técnicas aplicadas á resolución de problemas prácticos..., reducen o protagonismo das persoas á mera aceptación formal de dereitos e obrigas, entre os que priman aqueles que se relacionan coa liberdade individual. Así se xustifica, en opinión de Dreen (*Ibídem*), que o "intento técnico de controlar e dominar o medio social mediante a acción, de acordo con regras (baseadas en leis con fundamento empírico), responda á lóxica tecnolóxica e da dominación que reduce a realidade ós seus patróns de busca de coñecemento pretendendo *obxectivala* atendendo a fins".

A *cultura* preséntase como un feito-acontecemento social co que se designan vastos sectores da realidade humana, inserida en moi diversos itinerarios xeográficos e históricos, ligada ó destino do home e dos seus logros, con vocación expansiva e universal. Esta idea da cultura, sen que sempre se faga

explícita, semella manter vixente a definición de Tylor (1871), proposta cos albores da Antropoloxía e Etnoloxía modernas, na súa obra *Cultura primitiva*: "todo complexo que inclúe os coñecementos, crenzas, a arte, a moral, as leis, os costumes e todas as demais disposicións e hábitos adquiridos polo home como membro dunha sociedade". No decorrer do século XX, segundo interpreta Moles (1978), a derivación desta concepción cara a unha cultura informada tecnoloxicamente supón abrir un novo marco doutrinal ós "feitos culturais", valéndose do método científico, obxectivo, autorizado polo avance das ciencias estatísticas e a teoría dos modelos..., acordes coas esixencias dunha ciencia constituída.

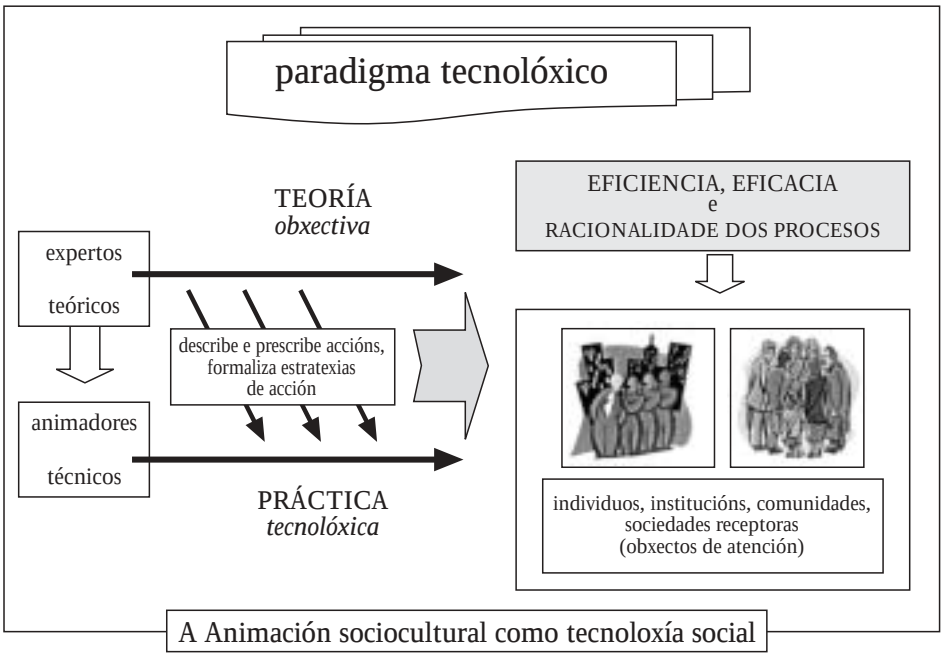
A pesar da depreciación progresiva desta conceptualización, ante a multiplicación dos usos e propósitos que se lle asignan á palabra cultura nas últimas décadas, servirá de base para a configuración científica e política dunha "cultura cultivada" (oficial, académica, institucionalizada, etc.) que a principios dos anos cincuenta se concreta no dereito universal á cultura e no paradigma da "democratización cultural", mediante os que se aspira a facilitar a todas as persoas o acceso ás creacións artísticas e estéticas, popularizando ó máximo o exercicio de toda actividade cultural. Os obxectivos das políticas culturais dos Estados, sobre todo dos países avanzados, e das organizacións internacionais (Nacións Unidas, UNESCO, Consello de Europa, etc.), durante os anos sesenta serán plenamente coincidentes con esta acepción..., hoxe en día amplificada no labor das industrias culturais, dos medios de comunicación social ou do consumo doméstico (Moles, 1978).

Para este modo de entender a cultura, a participación cidadá, a formación dunha vontade colectiva e a democracia como participación na cultura deben redefinirse en termos apropiados a unha visión "liberal" do Estado e das institucións (mesmo das Administracións Públicas) que o articulan. A pretensión de "racionalidade" na que se inspira para promover a fusión entre os productos culturais e os seus destinatarios (os cidadáns) comporta a adopción de estratexias de planificación-xestión cultural competentes e eficientes, nun mercado caracterizado pola selección das mellores opcións. Nesta circunstancia, a obsesión polo racional, o técnico e a eficacia poderá arrastrar consigo certas neglixencias con respecto ó ético e ó moral (Caride, 1997).

No concepto de xestión, dirá Martinell (1999: 122), reside a posibilidade de incorporar novos sectores da vida social ó quefacer cultural, como

expresión da necesidade de dar resposta cualificada a retos emerxentes na sociedade, de reclamar "unha capacidade de definir obxectivos e deseñar o proxecto como eixe e metodoloxía da acción... que tamén se pode interpretar como unha necesidade de melloramento da acción dos diferentes axentes culturais na busca da excelencia e da calidade dos proxectos". Nesta mesma liña, Quintana (1995: 152-153) interpreta que na xestión cultural reside a posibilidade de facilitar unha mellor relación entre a poboación e a cultura, abrindo vías de contacto, de facer circular os productos, de achegar medios..., mesmo con imaxinación, suficiencia e operatividade: a xestión cultural -dinos- "tende a poñer ó alcance dos cidadáns os bens culturais e, ó mesmo tempo, facilitar a aqueles a participación na producción libre e espontánea destes. Trátase de abrir unhas canles, formais e efectivas, da cultura ós cidadáns, e destes á cultura. E, nesta función, o que se pide e espera da xestión cultural é racionalidade, eficacia, dispoñibilidade e achega de recursos".

Neste modelo paradigmático, a *Animación sociocultural* é presentada como unha tecnoloxía social ou socio-educativa inmaterial, procedemental, de planeamento (Ander-Egg, 1990; Úcar, 1992 e 1994), entendida como un instrumento de intervención en/sobre unha realidade configurada en grupos e comunidades: unha tecnoloxía que por propia definición se apoia na ciencia, no coñecemento científico, xustificada como "resposta a un problema social (necesidade ou desexo de mellora nalgún aspecto da vida) nunha comunidade concreta" (Úcar, 1994: 166). Máis aínda, para este autor (*Ibídem*: 176), poderiamos dicir que a *Animación sociocultural* se caracteriza como unha tecnoloxía social porque constitúe: 1) unha intervención racional e sistematicamente planificada; 2) o resultado dun proceso de reflexión e análise sobre a realidade; 3) que se enmarca nun contexto concreto e nunhas determinadas opcións ideolóxico-políticas; 4) que intenta responder eficaz e eficientemente ás necesidades e problemáticas concretas dun grupo social ou dunha comunidade territorialmente delimitada; 5) mediante a articulación sistemática, nun deseño tecnolóxico, dos coñecementos científico-técnicos subministrados por diferentes ciencias (Pedagoxía, Psicoloxía, Socioloxía, Comunicación, etc.) e de calquera outro tipo de coñecemento aplicable á solución daquelas problemáticas específicas (Véxase representación gráfica n.º 2).



Representación gráfica n.º 2

Fonte: adaptación e revisión de Caride (1997); Caride e Meira (1996)

O anterior deriva en que as accións-intervencións que se promoven na *Animación sociocultural* sexan, na perspectiva deste autor, "o producto estructurado e organizado dunha coidadosa reflexión e dunha análise científico-racional de tal problema e dos recursos dispoñibles e necesarios para atallalo. E, na medida, tamén, en que aquela reflexión estea iluminada polos coñecementos que proporcionan as diferentes ciencias, estaremos mellor preparados para darlle solución cun máximo de eficacia e de eficiencia" (Úcar, 1994: 166), xa que o obxectivo prioritario da acción tecnolóxica é a súa resolución eficiente e eficaz. A eficacia buscada trataría de responder, a través de tarefas específicas e as competencias concretas nos programas de *Animación sociocultural*, ás necesidades da poboación dentro dunha comunidade. Con todo, advirte Úcar (*Ibíd.*: 175), será preciso distanciarse con posturas simplemente instrumentalistas e/ou pragmatistas da Antropoloxía filosófica á que se remiten certas posturas tecnolóxicas, o que comporta concibir a *Animación sociocultural* no marco dunha tecnoloxía social humanística e flexible... "de tal modo que as accións interventivas poidan responder non só á racionalidade, senón tamén á intuición, á espontaneidade ou á improvisación do interventor".

Entendemos que, a pesar dos argumentos que pretenden xustificala como un modo de expresar a *Animación sociocultural*, as súas propostas distan de facer crible esta tentativa, dubidando que a "animación" tecnolóxica poida representar e comprometer as súas actuacións coa esixencia dun cambio social que vaia máis aló dun mero acto de seguimento, lineal e descendente. Como argumentabamos tempo atrás (Caride, 1997: 53-54), "non pode ser doutro modo, xa que o control das transformacións socioculturais que preconiza, lonxe de constituírse nunha alternativa é, xa de partida, un problema. Digamos, que non semella probable que unha teoría da Animación sociocultural que separe os feitos dos valores, a reflexión da acción, a racionalidade do sentido común, a experiencia da ciencia..., sexa suxestiva para os animadores ata o punto de servirlle de guía". Por outra parte, nunha conxuntura histórica na que a Animación sociocultural debe ser congruente coa diversidade e a interculturalidade, coincidimos con García e Sáez (1998) en que os modos de actuar que propón o modelo tecnolóxico-positivista, baseados no tratamento prescritivo, non son os máis adecuados para a análise e a resolución democrática dos problemas derivados desa diversidade social e cultural, impoñendo significados e impedindo construílos entre os protagonistas, dadas as relacións asimétricas que existen entre eles.

Engadido a isto, e como tamén argumenta Sáez (1997b: 121), "se se reduce a Animación Sociocultural a tecnoloxía convértese en simple instrumento aplicador, nunha praxe artificial que non vai máis aló da aplicación tecnolóxica dos coñecementos científicos. A realidade social queda acernada e parcializada". Abundando nesta percepción, observa Sáez (*Ibídem*), que unha *Animación sociocultural* concibida como tecnoloxía esquécese de que as tecnoloxías son consumidoras de coñecemento, e non productoras do mesmo, e que o animador non ten por que seguir o dictado "infalible" do científico, senón ser, el mesmo, xerador de coñecemento a través da reflexión crítica sobre a súa praxe; tampouco se ten en conta que cada animador se enfronta ó seu labor desde unha ideoloxía concreta, sumada á que xa está presente en toda teoría (e posterior acción): de aí, conclúe -remitíndose a Grenwood (1969: 39-44)-, a dificultade de aplicar modelos tecnolóxicos ó campo da *Animación sociocultural*.

A ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO INTERACCIÓN SOCIAL

Inserido na tradición hermenéutica, o modelo paradigmático que identificamos como "interpretativo", e que segundo os autores será tamén nomeado coas expresións "fenomenolóxico", "interaccionista", "simbólico", "naturalista", "transaccional", etc., liga as súas posturas á existencia da intersubxectividade das persoas que (mediante a linguaxe) comparten significados nas situacións de interacción social; e que, como se presupón nas ciencias hermenéuticas, se orienta á busca e exploración deses significados para intentar aumentar a comprensión das persoas, dos comportamentos, valores, normas, sentimentos e percepcións..., mediados polas conductas e as accións comunicativas (Dreen, 1998). Neste sentido, salientan os microprocesos de interpretación, cos que os axentes modulan os marcos de interacción ó reproducilos ou inventalos; para isto renuncian a tomar en serio calquera regra ou estándar que se proporcione desde fóra dos propios contextos en que son recoñecidas, utilizadas e convertidas en tema ou canle de conductas polos propios axentes.

Coa contribución de múltiples autores e liñas de pensamento, o seu desenvolvemento histórico está vinculado á filosofía, á arte, á introspección e, en xeral, a un amplo conxunto de perspectivas científico-sociais (nos ámbitos da Antropoloxía, Socioloxía, Psicoloxía, Lingüística, etc.), nas que se pon de manifesto a dimensión activa e constructiva da acción humana, salientando a subxectividade e o protagonismo dos suxeitos nos seus contextos vitais. Entre as súas variantes cabe incluír a comprensión contextualizada de Schleimermacher, o círculo hermenéutico de Dilthey, a fenomenoloxía da existencia de Husserl, Heiddeger e Gadamer, a interpretación textual de Ricoeur, o interaccionismo simbólico de Mead, os enfoques etnometodolóxicos de autores como Blumer, Schütz, Meam e Greenfield, etc.

A realidade social créase e mantense a través das interaccións e pautas de comportamento que promoven as persoas, o que sempre lle confire un sentido particular, situacional, ideográfico, ó mesmo tempo que pluralista e cambiante: nunca idéntica nin reductible a xeneralizacións instrumentais. Son realidades que se diversifican en contextos que adquiren significado co desenvolvemento da vida cotiá, con normas e situacións que emerxen do encontro e da interacción con outros. É un modelo que convida a considerar as realidades humanas como escenarios psicosociais vivos e dinámicos, nos

que entran en xogo variadas percepcións e motivacións. En opinión de Blumer (1982: 48-49), isto implica que a dinámica social (e as institucións) terán que ser analizadas e valoradas tendo como punto de partida a interacción entre os seus membros e a interpretación que estes fan das situacións, dado que a súa conducta está baseada nestas interpretacións; que non son concluíntes ou definitivas, pois cambian conforme os individuos interactúan cos demais.

Cabe dicir que a sociedade é considerada en termos dunha interacción constante, simbólica e dinámica entre persoas, sendo estas as que crean e recrean permanentemente os referentes sociais (materiais e simbólicos) que lle confiren sentido á vida en sociedade: vida en interacción, na que individuo e sociedade forman parte dunha mesma realidade, na que só cabe un en relación ó outro, "a sociedade entendida como un tecido de interacción simbólica crea ó individuo, e o individuo a través da interacción crea a sociedade" (Sabucedo, D'Adamo e García, 1997: 126).

O mundo está entre a xente, é a xente, non fóra ou alleo a ela, representado na realidade en que se trata de dar conta dos seus desexos e vontades. A sociedade imaxínase e créase no cotiá: por iso é horizontal e relativa ó discurso dos participantes, concretándose en experiencias abertas á posibilidade de proxectarse nunha acción social ou cultural motivadora. A súa plena inmersión no presente implica unha renuncia implícita ó saber sobre a Historia, limitándose a pequenas historias persoais ou colectivas. Saliéntase así a caracterización do suxeito como punto de partida, o que implicou o seu cuestionamento polo relativo esquecemento ou relegamento que se fai da estructura social (incluídos os aspectos macrosociais e a mesma historia obviando, ás veces, dimensións tan relevantes para a vida social como as ideoloxías, a configuración dos poderes, os sistemas de producción e de repartimento dos bens, etc.).

Pola súa parte, os individuos -concibidos como suxeitos relacionais que se integran en grupos- afírmanse no contexto dos grupos e das súas comunidades específicas: nas mesmas adquiren valores, crenzas e linguaxes a través dos que se comunican, expresando as súas percepcións e intereses: "os individuos non só entran en contacto uns cos outros, senón que interactúan no sentido de que se inflúen mutua e reciprocamente. Nesa relación, por tanto, ése consciente e téñense en conta os atributos e trazos doutros individuos. Esa

interacción, por outra parte, ten un carácter simbólico. Isto é, os individuos interactúan de acordo cos significados que se foron serrando no transcurso da interacción (Sabucedo, D'Adamo e García, 1997: 125). A autonomía persoal constrúese nos procesos de socialización -como proceso de interacción cos demais-, sendo facilitada, mediada ou provocada por diferentes axentes, que asumen circunstancialmente o liderato da acción, aínda que se insista na idea de que as persoas sempre terán que ser estimadas como axentes activos, que non só crean "os significados da interacción durante o contacto cos demais, senón que teñen capacidade de elección entre diversos cursos da acción" (*Ibíd*.: 126).

O coñecemento interpretativo-hermenéutico supedítase a un interese práctico-comunicativo, no que se combinan a vontade de saber coas experiencias e valores que achegan significado (implícito ou explícito) ó acto de coñecer. Na súa análise do pensar habitual e da xénese dos contextos que sustentan a acción e a comprensión -incluída a científica- subliñaron a dimensión cognitiva e reflexiva que favorecen a construcción mutua do suxeito e da sociedade na interacción. A teoría é necesaria, non como un dato previo, senón como un referente das "regras" implícitas ó proceder e logros científico-sociais; neste sentido, ten que ser clarificadora, comprensiva e fenomenolóxica. O suxeito é o punto de partida, ó redor do que se articulan os procesos do coñecemento e do desenvolvemento humano, respecto dos que a comunicación e a formación deveñen en prácticas substantivas para a "autorrealización" e a "progresiva personalización"; de aí que "o tema dos fins como inscritos xa na natureza humana é, tal vez, o elemento fundamental deste modelo" (Núñez, 1990: 50).

É un coñecemento que xorde da sensibilidade de cada actor social, activado pola subxectividade e as vivencias, no curso da acción e consonte un esquema cognitivo deliberadamente flexible. Require favorecer un "saber práctico", extensible a un "saber ser", iluminativo e comprensivo do marco en que os individuos interpretan os seus pensamentos, sentimentos e accións. As persoas están no centro dos procesos, resultando imprescindible concederlle relevancia ós diálogos que establecen entre si; para isto, a conversa e a escoita son mecanismos de afirmación colectiva, que deberán asentarse no exercicio continuado dunha comunicación interpersoal que debe estar garantida polos dereitos á igualdade e á liberdade, así como do proxecto moral que se subscribe cando se pretende que tales dereitos fundamenten a

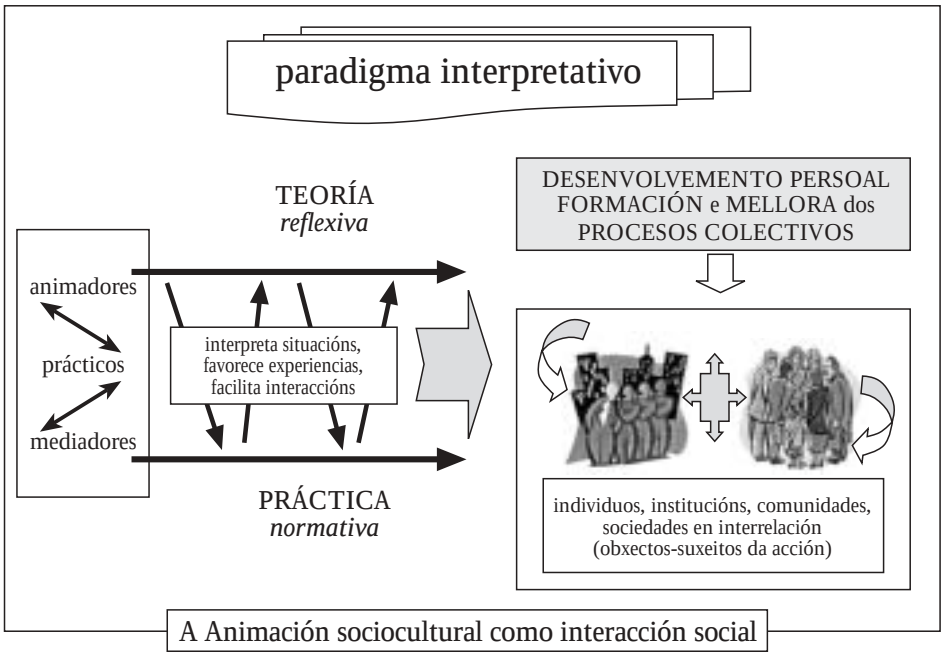
vida comunitaria e a súa correspondente identidade. A acción comunicativa -dinos Cortina (1998: 7)- "é aquela en que o falante e o oínte buscan o entendemento mesmo, como un medio ineludible para coordinar os seus persoais proxectos... posuíndo unha prioridade axiolóxica, porque o sentido e a meta da linguaxe -o *telos*- consiste en lograr o entendemento". Tamén con esta visión dialogal, Dreen (1998: 35) destaca como a investigación interpretativo-hermenéutica está gobernada por un interese práctico-comunicativo, "ou o que é o mesmo, polo mantemento do tipo de intersubxectividade aberta e relacional; de recoñecemento non opresivo nin caracterizado pola dominación, que é o desexable nunha verdadeira comunicación".

A *cultura* e as *culturas* son expoñentes dunha praxe vital, construídas no seo das interaccións que toman como soporte comunidades-sociedades diferenciadas polos seus "ideais" e "necesidades", a cotío explicables polas peculiaridades dos contextos territoriais e humanos nos que se expresan: as *culturas* son elaboracións, non meros productos, que as persoas concretas constrúen nas relacións comunicativas, froito das súas interpretacións subxectivas, dando razón das "formas particulares da vida social" (Carr e Kemmis, 1988). Isto en boa medida asóciase, segundo deducimos de Núñez (1990), a unha visión do paradigma hermenéutico na que os fins propios da natureza humana -fins da educación ou dos procesos de socialización- son definidos pola cultura (como indicaran Dilthey ou Spranger), pola vida democrática (Dewey) ou desenvolvemento social (Simmel).

A *Animación sociocultural*, na lectura que a achega a este modelo paradigmático, representa (ou pode representar) unha opción relevante na promoción e desenvolvemento das interaccións sociais (Caride, 1997: 55). Para iso, a *cultura* en que se fundan as iniciativas que suxire metodoloxicamente a *animación* terá que ser significativa para quen a vive e interpreta; terá que ser a "súa" cultura, aprendida e cultivada a través das diferentes prácticas ás que cada suxeito se sente convocado (moi na liña do postulado hermenéutico que insiste en salientar que a acción e o dicir humanos son sempre respostas a unha convocatoria).

A *animación* non se entende como un medio para conseguir un fin, senón un fin en si mesmo, capaz de mellorar os significados e o alcance de calquera cultura, incluíndo a súa creación, difusión e valoración públicas. A súa insistencia nas actitudes que se ligan ó proceso interactivo destaca a

imaxe dunha *Animación sociocultural* concibida como formación cultural, ideada e practicada como unha posibilidade de mellora persoal e colectiva. Así se entende a perspectiva moral que latexa neste modelo coa intención de orientar o perfeccionamento das persoas, da súa autoconciencia e da autocomprensión que se requiririan para poder estimular a cooperación intergrupal. Tamén se entende que, con esta orientación, os animadores adquiran unha responsabilidade na mediación e facilitamento das relacións intepersoais, xa que o seu papel neste paradigma, lémbranos Sáez (1997b: 122-123), non é tanto "preparar metodoloxías estandarizadas, validadas, etc., senón invitar á comunicación mediante técnicas cualitativas que motiven a iso en situacións imprevisibles. É por iso, porque non son importantes os métodos senón as persoas. Non se adapta persoas a métodos, senón ó contrario, as técnicas e metodoloxías están en función das persoas" (Véxase representación gráfica n.º 3).



Representación gráfica n.º 3

Fonte: adaptación e revisión de Caride (1997); Caride e Meira (1996)

Polo demais, trátase dun modelo recoñecible en experiencias e prácticas de *Animación sociocultural* ou de "tempo libre", promovidas por movementos asociativos, de voluntariado e de certas institucións sociais (tamén as educativas), así como nas realizacións culturais e socioculturais que xorden nos escenarios das políticas locais. A heteroxeneidade de actividades ás que dá lugar (expresión artística, festas e xogos, lecer, obradoiros, etc.) permite cuestionar os seus logros na lóxica da transformación e do cambio social, dado que non os toma como referencia; de feito, ó non expresarse como unha meta da *Animación sociocultural* que sustenta o modelo interpretativo, aspira tan só a cambiar a conciencia dos individuos acerca da realidade social, sen que se dean opcións para mudar as condicións reais do contexto social en que se pretende que xurda esa conciencia. Deste modo, dirán García e Sáez (1998: 135) xulgando a súa caracterización no debate intercultural, aínda que é certo que se consegue refutar o "enfoque obxectivista do modelo tecnolóxico e se pon de manifesto a importancia dos elementos subxectivos... ó quedar á marxe, e non intervir nas condicións sociais que subxacen ás interpretacións distorsionadas... e ó limitarse a súa análise, este modelo semella renunciar a contribuír explicitamente á súa transformación". Nesta mesma liña, Labourie (1988: 169) pon de relevo que a práctica da *animación* está máis próxima á dunha situación de formación na que o suxeito é axente da súa propia socialización: a formación prevalece con respecto á mensaxe cultural e social, derivando no risco de obviar o problema do poder e as coaccións que exerce sobre o discurso cultural ou sobre a mesma cohesión social. Se non, de evitar calquera inmersión nos conflictos e dificultades (pobreza, marxinalidade, desigualdades, etc.) que emerxen dunha sociedade tan complexa e globalizada como a que coñecemos nestas últimas décadas.

A ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO PRÁCTICA SOCIO-POLÍTICA

En sentido amplo, recorremos á denominación de modelo paradigmático dialéctico para dar conta dunha variada gama de enfoques, modelos ou paradigmas alternativos (críticos, socio-críticos, neomarxistas, emancipatorios, liberadores, políticos, etc.) que toman como referencia histórica a Escola de Frankfurt e, en especial, as primeiras sistematizacións de Adorno e Horkheimer -ós que se engaden Pollock, Benjamín, Marcuse, Fromm,

Löwenthal, Neumann, Schmidt, Habermas..., entre outros- respecto da necesidade de comprometer o discurso e as prácticas sociais (na economía, na cultura, na educación, na política, etc.) cunha transformación profunda, mesmo radical, da sociedade. De aí que as súas orixes e posterior desenvolvemento sexan inseparables das posturas que cuestionan certos modos de coñecemento científico e de progreso social, ós que contrapoñen un novo discurso intelectual e político. Dreen (1998), aludindo xenericamente á Teoría Crítica, sitúa o seu nacemento en Alemaña, asociando a súa formulación ó pensamento marxista, á revisión da doutrina formulada por Marx, e á necesidade de construír "unha ciencia da sociedade baseada nunha conciencia xusta". Como expresara Horkheimer, a teoría debe facerse crítica, e isto é inseparable das ideas que propugnan unha sociedade mellor, dialogal e democrática, aberta a horizontes utópicos non predeterminados.

Pola súa propia natureza, trátase dun marco de racionalidade teórica que se expresa no labor dunha ampla diversidade de autores e correntes de pensamento, resultado dunha evolución histórica na que conflúen diferentes modos de reflectir e actuar na vida, desde Kant e Hegel ata Marx, prolongándose nos continuados proxectos intelectuais que se vinculan ó Instituto de Investigación Social e ó núcleo de pensadores que a partir do mesmo configuran a etapa fundacional da Escola de Frankfurt, entre 1923 e 1931. Singularmente, Habermas -representante da xeración post-horkheimeriana desta Escola- ilustrará dende os primeiros anos sesenta a súa proposta dunha teoría da sociedade con intencionalidade práctica, de interese emancipatorio, baseada na acción comunicativa (na que residen as claves non só das regras gramaticais senón de todo quefacer humano adulto), ética, esperanzada e racional; en síntese: unha teoría crítica da sociedade (Mate, 1998). Na opinión de Morin (1974), é unha teoría que se converte e se resolve na crítica da sociedade, na cal a utopía tende a "superarse dialecticamente, con exercicio da crítica".

A realidade social é observada con perspectiva histórica, na que se constrúe e constitúe dun modo dialéctico. Existe como totalidade, inserida nun medio que é tamén holístico e complexo, permanentemente sometido a unha dinámica de relacións e tensións que confrontan desiguais modos de encarar a producción, as ideoloxías e os sistemas de poder. Individuos e sociedade non son entidades separadas, senón que ambas as instancias están suxeitas a un proceso continuo de influencias mutuas, dado que son categorías

intrinsecamente relacionadas, complexas e plurais. De aí que, tal e como suxiren García e Sáez (1998: 137), o seu punto de partida "consiste en propor ós suxeitos e grupos que se recoñezan entre si como 'iguais na diversidade', sen atribuírse ningunha supremacía ou mérito particular por pertencer a unha determinada cultura, e como capaces de convivir e dirimir as súas contradiccións por medio dun diálogo que permita o desenvolvemento dunha acción social conxunta e concertada dos interlocutores". Ademais, todas as realidades -o mundo, que diriamos- forman parte dun mesmo proceso histórico, eminentemente diacrónico e, por conseguinte, solidario coas realidades de calquera tempo social, pretérito ou futuro.

A praxe social á que se remite trata de configurarse integrando coñecemento, pensamento e acción nas coordenadas que se establecen nunhas relacións suxeito-obxecto sen rupturas artificiais ou estratéxicas: non só hai que "saber facer" ou "saber ser", ademais é preciso "saberse" e "recoñecerse" como protagonista da historia (Caride, 1997: 57). Por iso, "nin as tendencias ideolóxicas do investigador, nin o marco sociocultural no que se xestan os diferentes enfoques, poden ser obviados á hora de entender e explicar o sentido e a finalidade das diferentes formulacións teóricas" (Sabucedo, D'Adamo e García, 1997: 230). Máis que iso, o interese político, democrático e emancipatorio que anima o modelo sociocrítico é indisociable da busca da verdade e da xustiza, do compromiso e das responsabilidades públicas, das decisións fundadas e orientadas por distintos tipos de saber.

Cabe salientar, como expresabamos tempo atrás (Caride, 1997), que no paradigma dialéctico o impulso cara á participación social é netamente político: o poder non se reprime ou oculta, senón que se fai explícito coa intención de desvelar as verdades e intereses que aniñan no seu interior. En todo caso, deberán ser as prácticas sociais e políticas as que contribúan a que as persoas proclamen os seus intereses, a que desenvolvan e aclaren as súas expectativas, creando e recreando a súa propia opinión no diálogo comunitario. Por iso, a teoría debe estar orientada á conciencia, xa que só así poderá transferirse, construírse e problematizarse en prácticas sociais (culturais, económicas, educativas, etc.) guiadas por criterios congruentes cunha acción colectiva colaborativa e liberadora, nas que as persoas se senten protagonistas activos, non só como obxectos de atención senón como suxeitos da acción, e intimamente vinculadas ó contexto en que acontecen.

Para Sáez (1997b: 97), en liña co pensamento habermasiano que se postula a favor dun pensamento crítico, mediante o que se defenda a idea dunha ciencia que permita crear as condicións para desenvolver os ideais implícitos na linguaxe cotiá, "as persoas non só constrúen a súa realidade, senón que, ademais, analizan por que esa realidade é desa maneira e os procesos polos que terían outra realidade, así como o fin e a utilización da nova realidade construída ou que queren construír". E, aínda máis, para que isto sexa verdadeiramente congruente coa natureza dos suxeitos e dos contextos, "é fundamental e ineludible o papel da ideoloxía para a corrente socio-crítica, xa que o proceso de creación de significados para as persoas non é aséptico nin neutral, senón que se dá nunhas coordenadas e condicións concretas" (*Ibíd*.: 123). A ideoloxía, conclúe, destacando as contribucións de Therborn (1980), convértese nun poderoso instrumento para a cualificación do suxeito: "a través da ideoloxía, os suxeitos toman conciencia da súa presencia nun espacio vital determinado, dos seus problemas, analízano e son capaces de propor alternativas comunitarias. Por iso, a intervención social defínese como un acto fundamentalmente político, persoal e socialmente significativo para os actores".

O coñecemento e a ciencia que promove teñen unha consideración dialéctica, asociada a unha lectura estructural (sociohistórica) e ideolóxica (sociopolítica) das condicións en que se produce e reproduce. É unha dialéctica que se constrúe no seo de experiencias concretas e non como abstraccións reificadas (a realidade non pode entenderse como algo obxectivamente dado), dado que a actividade científica ligada á xeración de coñecemento está relacional e historicamente situada. Nesta liña, segundo Dreen (1998: 36), a conciencia crítica xorde dunha actividade reflexiva que convida á idea dunha ciencia humana e crítica: "unha ciencia que ten como tarefa primordial reconstruír o proceso de autoformación da especie". Con esta intención, é unha ciencia que se torna autorreflexiva, dialogante cos diferentes interlocutores (persoas ou coñecementos) que suscitan o discurso teórico mesmo, e dialéctica, por estar inserida na historia e na práctica, ou provista de vocación moral.

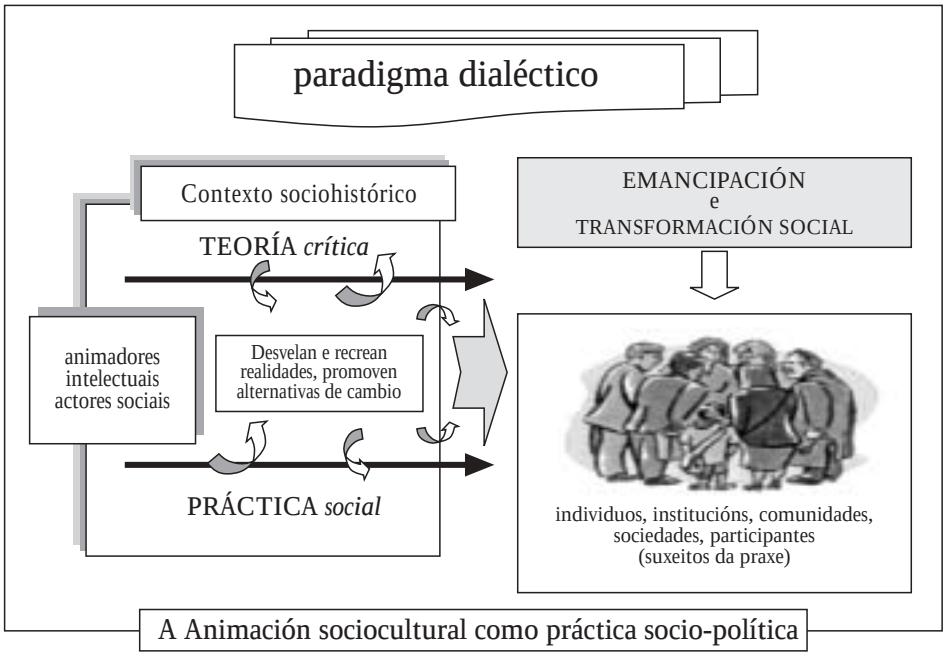
A *cultura* e as *culturas* deveñen en prácticas sociais contextualizadas, comunicativas e holísticas respecto dunha historia na que adquiren significados múltiples respecto do presente e do futuro da sociedade. De aí que asuman o cuestionamento da súa propia evolución (lineal, mestiza ou transformadora, singular ou plural) e dos seus efectos individuais e colectivos.

Cultura e culturas cotiás (popular, de masas, oficial, académica, etc.), que coexisten incitando consensos ou discrepancias con profunda transcendencia para as dinámicas sociais e o talante democrático -ou autoritario- das sociedades en que se manifestan. En calquera caso, nos anos setenta, sen que se dea unha toma de postura especificamente vertebrada neste modelo paradigmático, convén salientar a relación que se establece entre a imaxe da cultura na que se repara e a *democracia cultural*, fronte á deostada democratización cultural: se se quere, tamén un paradigma que salienta os procesos e a actividade fronte ós resultados ou ás obras; máis á participación nas prácticas culturais de creación e recreación que no uso ou consumo dos seus productos; que estima e reivindica as culturas múltiples de todos os grupos, de todas as comunidades; culturas das que todas as persoas son, nalgunha medida, destinatarios e protagonistas. En definitiva, unha *democracia cultural* á que é preciso dimensionar como soporte dunha sociedade á que se observa na prospectiva dunha maior equidade, liberdade e solidariedade.

Para este modelo paradigmático, a *Animación sociocultural* tamén debe ser entendida e desenvolta como unha práctica social e política, mediatizada polas realidades socioeconómicas e históricas nas que se constrúe como tal práctica. Para que isto adquira pleno sentido, a *Animación sociocultural* está obrigada a integrarse de modo cotián na experiencia cívica e nas vivencias sociais, coas que se compromete técnica e moralmente respecto da súa mellora. Por tanto, debe ser considerada como "unha práctica social crítica desde a que un colectivo busca a súa optimización social e autodeterminación. Reclama un espacio de análise que transcende a realidade obxectiva. Para emancipar as persoas, a *Animación sociocultural* ten que desenvolver procesos de comunicación tales que os participantes expresen libremente os seus puntos de vista, fuxir da imposición e camiñar cara á negociación e o consenso. É unha actuación fundamentada na práctica, non na teoría... Desta maneira, nin o animador nin os 'animados' permanecen á marxe do proceso (Sáez, 1997b: 123-124).

En calquera caso, é unha *animación* que é observada como un ámbito complexo, propicio para as incertezas e as controversias dialécticas, no que as metas que hai que alcanzar -aínda que poidan ser prescritas nos termos dunha estratexia da acción (plan, programa, proxecto, etc.)- non poden ser aseguradas a priori, xa que non responden a esquemas pechados nin mecánicos, conformes coa simple instrumentalización de coñecementos ou

deseños anticipados teórica e formalmente. Nestas coordenadas, os animadores son identificados como actores sociais, reflexivos, intelectuais e prácticos a un tempo, que dinamizan a construcción do coñecemento desvelando e recreando realidades para utilizar ese coñecemento na promoción –concertada, dialéctica, contextualizada- de alternativas de cambio (Véxase representación gráfica n.º 4).



Representación gráfica n.º 4

Fonte: adaptación e revisión de Caride (1997); Caride e Meira (1996)

Dado que o pensamento suxerido polo paradigma crítico-dialéctico subscribe como finalidade principal contribuír ó logro dunha sociedade máis favorecedora dos dereitos cívicos, a *animación*, e as metodoloxías polas que se conduce, ten a obriga ética de estar orientada polas necesidades (culturais, educativas, sociais) das persoas, inclinada cara a solucións sostidas na resolución dos seus problemas; ó que se engade a procura dunha mellora substancial da súa calidade de vida, nos planos individual e colectivo. Neste sentido, mantén vixente a idea dunha acción emancipatoria de alcance comunitario, non só como unha finalidade, senón tamén como un modo de

acomodar os procedementos á lóxica dun traballo educativo e social que contribúe con decisión ó desenvolvemento local, aínda que sen perder a perspectiva dun mundo cada vez máis globalizado.

Se, como indicara Bassand (1992), a *Animación sociocultural* se pronuncia a favor da emancipación e da solidariedade -ademais de ter unha visión prospectiva-, non deberían existir dúbidas sobre a súa coincidencia cos postulados que subscribe o modelo paradigmático de tipo crítico-dialéctico. Particularmente, é o que subscribimos, alomenos se pretendemos salientar o papel da *Animación sociocultural* como metodoloxía e prácticas que só teñen auténtico valor cando dimensionan a cultura e as persoas como principais protagonistas da sociedade que se tenta construír, con perspectiva histórica e fronte á crecente relevancia da economía ou da tecnoloxía.

SÍNTESE E PERSPECTIVAS PARA O DIÁLOGO PARADIGMÁTICO

Do que antecede cabe salientar como os modelos teóricos ó redor dos que se constrúe o discurso da *Animación sociocultural* (da sociedade, da cultura, da acción-intervención social, etc.) adquiren pleno significado cando se constitúen en referencias substantivas para sistematizar, recoñecer ou interpretar o que se di e fai en nome da animación, sexa nun sentido amplo ou restrinxido do termo. En calquera caso, referencias ineludibles, ás que "teóricos" e "prácticos" que converxen no seu desenvolvemento recorren no día a día, sexa implícita ou explicitamente. Destas referencias, categorizadas segundo dimensións que lles resultan esenciais, dá conta -comparativamente- o cadro adxunto (n.º 1), nomeando os paradigmas "tecnolóxico", "interpretativo" e "dialéctico" respecto dalgunhas das posturas que sosteñen no tocante á realidade social, o coñecemento, a reflexión e a acción.

Son modelos ou paradigmas, diríanos Sáez (1997a: 55) na traducción que fai dos mesmos á Pedagoxía social, que teñen visións distintas acerca do obxecto e tamén do método e da disciplina; que manteñen unha concepción distinta do coñecemento científico, da súa producción e utilización (o que, o como e o para que da ciencia); e que sinalan orientacións teóricas e prácticas diverxentes... que acaban sustentando ideas diversas acerca do labor dos pedagogos sociais, dos educadores, dos animadores, etc. nos seus nichos laborais. Por outra parte, son modelos respecto dos que non debería observarse que

gardan entre si relacións xerárquicas de subordinación, senón relacións de reenvío nunha estructura encadeada, nas que "coexisten como diferentes posicións nunha rede de relacións recíprocas" (Núñez, 1990: 59). Isto, resulta obvio, ten a súa xustificación no pluralismo teórico ó que xa aludimos; pero tamén na propia historia e actualidade da *Animación sociocultural*, nun traxecto que rexistra unha "pacífica" convivencia entre diversos conceptos, enfoques, tipos de problemas, etc., repartidos por amplas xeografías (europeas e latinoamericanas, no que máis coñecemos), institucións e colectivos (académicos, profesionais, asociativos, etc.).

Modelos paradigmáticos en Animación

modelos	realidade	coñecemento	reflexión	acción
tecnolóxico	Externa Xenérica Obxectiva Única Atemporal Vertical	*Positivo* en terceira persoa instrumental e orientado ó predominio da ciencia	*Racional* Prescritiva e dirixida á extensión das prácticas culturais	Descendente Individual Conductual Técnica Optimizadora Eficaz
interpretativo	Inmediata Particular Subxectiva Plural Sincrónica Horizontal	*Hermenéutico* en segunda persoa fenomenolóxico e orientado ó predominio da experiencia	*Significativa* Construída no contexto e a propósito das prácticas culturais	Relacional Grupal Simbólica Discursiva Creadora Integradora
dialéctico	Contextual Holística Dialéctica Complexa Diacrónica Cíclica	*Constructivo* en primeira persoa socio-crítico e orientado ó predominio da conciencia	*Comprometida* Construída e problematizada historicamente nas prácticas culturais	Emerxente Comunitaria Actitudinal Vivencial Transformadora Liberadora

Cadro n.º 1

En fin, concluiremos, son modelos teóricos que nos permiten recoñecer a *Animación sociocultural* nas súas plurais identidades, aínda que non sempre coa mesma confianza na súa razón de ser ou de presentarse; mais que iso, sendo unha práctica que se constitúe na participación, semella totalmente congruente que a diversidade se manifeste: como realidade pero tamén como invitación suxestiva a un diálogo aberto ó futuro, autocrítico e constructivo, que "pola propia natureza da animación sociocultural esixe a implicación dos que comparten a preocupación por inserila nos procesos de cambio social" (Caride, 1997: 59). Acaso porque, como argumenta

Touraine (1993: 462-463), na crítica da modernidade, en vez de dar as costas (a unha determinada concepción da cultura, dos conformismos, das teorías rebatibles...), o papel dos intelectuais -tamén na súa condición de animadores, engadiremos- debería consistir en liberar a súa creatividade ó mesmo tempo que en combater o emprego mercantil da *animación*, protexéndoa contra a demagoxia e a confusión: o papel dos intelectuais-animadores "debería ser axudar á emerxencia do suxeito aumentando a vontade e a capacidade dos individuos para ser actores da súa propia vida... tendo como principal tarefa construír a alianza do suxeito e da razón, da liberdade e da xustiza".

BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, E. (1990): *La Animación y los animadores*. Madrid, Narcea.

ARNANZ, E. (1987): "Animación sociocultural. Diagnóstico y prospectiva". *Documentación Social*, n.º 70, pp. 185-192.

BASSAND, M. (1992): *Culturas y Regiones de Europa*. Barcelona, Oikos-Tau.

BESNARD, P. (1988): "Problemática de la animación sociocultural". En DEBESSE, M. e MIALARET, G. (eds.): *La animación sociocultural*. Barcelona, Oikos-Tau.

BLUMER, H. (1982): *Interaccionismo Simbólico*. Barcelona, Hora.

CARIDE, J. A. (1997): "Paradigmas teóricos en la Animación Sociocultural". En TRILLA, J. (coord.): *Animación Sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel, pp. 41-60.

CARIDE, J. A. e MEIRA, P. A. (1996): "O diálogo paradigmático na Educación Social". *Revista Galega de Educación*, n.º 27, pp. 16-20.

CARR, W. e KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.

CORTINA, A. (1998): "Filosofía del diálogo en los umbrales del tercer milenio". *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, n.º 277, pp. 3-10.

DREEN, C. (1998): "Las posibilidades comprensivas y críticas de la Educación". En ESCARBAJAL, A. (coord.): *La Educación Social en marcha*. Valencia, Nau Llibres, pp. 21-43.

FROUFE, S. (1994): "El trabajo de Grupo dentro del ámbito de la animación comunitaria". *Teoría de la Educación*, vol. VI, pp. 185-197.

FROUFE, S. e SÁNCHEZ, M. A. (1990): *Animación Sociocultural. Nuevos enfoques*. Salamanca, Amarú.

GARCÍA, A. e SÁEZ, J. (1998): *Del Racismo a la Interculturalidad: competencia de la educación*. Madrid, Narcea.

GINER, S. (1974): *El progreso de la conciencia sociológica*. Barcelona, Península.

GREENWOOD, E. (1969): "Una teoría de las relaciones entre la ciencia social y el trabajo social". *Revista Mexicana de Sociología*, n.º 2, vol. XXI; citado por SÁEZ, J. (1997b).

HABERMAS, H. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.

HABERMAS, H. (1986): *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid, Tecnos.

KUHN, T. S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

LABOURIE, R. (1988): "La animación sociocultural en Francia: líneas maestras y problemas". En DEBESSE, M. e MIALARET, G. (eds.): *La Animación Sociocultural*. Barcelona, Oikos-Tau, pp. 131-185.

LEFF, E. (1998): *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México, Siglo XXI-PNUMA.

MARTINELL, A. (1999): "Gestión Cultural". En PÉREZ SERRANO, G. (coord.): *Administraciones Públicas y movimientos sociales*. Sevilla, Junta de Andalucía, pp. 93-130.

MATE, R. (1998): "Las Escuelas de Francfort o un mensaje en una botella". *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, n.º 285, pp. 3-10.

MERINO, J. V. (1997): *Programas de animación sociocultural: tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Madrid, Narcea.

MOLES, A. A. (1978): *Sociodinámica de la cultura*. Bos Aires, Paidós.

MORIN, E. (1974): *El paradigma perdido: la naturaleza humana*. Barcelona, Kairós.

MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

MUNNÉ, F. (1986): *La construcción de la Psicología Social como ciencia teórica*. Barcelona, Alamex.

NÚÑEZ, V. (1990): *Modelos de Educación Social en la época contemporánea*. Barcelona, PPU.

QUINTANA, J. M. (1995): "Relaciones entre Animación y Gestión cultural". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, n.º 12, pp. 151-156.

SABUCEDO, J. M.; D'ADAMO, O. e GARCÍA, V. (1997): *Fundamentos de Psicología Social*. Madrid, Siglo XXI.

SÁEZ, J. (1997a): "La construcción de la Pedagogía Social: algunas vías de aproximación". En PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, pp. 40-66.

SÁEZ, J. (1997b): *Tercera Edad y Animación Sociocultural*. Madrid, Dykinson.

THERBORN, G. (1980): *The ideology of power and the power of ideology*. Londres, Verso; citado por SÁEZ, J. (1997b).

TOURAINE, A. (1993): *Crítica de la modernidad*. Madrid, Temas de Hoy.

TRILLA, J. (1997): "Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural". En TRILLA, J. (coord.): *Animación Sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel, pp. 13-39.

ÚCAR, X. (1992): *La animación sociocultural*. Barcelona, Ceac.

ÚCAR, X. (1994): "El estatuto epistemológico de la animación sociocultural". *Teoría de la Educación*, vol. VI, pp. 161-183.

A ANIMACIÓN TEATRAL: CONCEPTO, SITUACIÓN ACTUAL E PERSPECTIVAS[1]

Xavier Úcar Martínez
Universidade Autónoma de Barcelona

> El entretenimiento y el aprendizaje no se oponen; el entretenimiento puede ser el modo más efectivo de aprender (Marcuse, 1990: 97).

> Estoy convencido de que el inicio de una nueva vida dramática se establecerá fuera del teatro. ¿Será en la plaza pública? ¿Será en la casa de la cultura[2]? ¿Será en la iglesia? No lo sé (Copeau, 1974: 244).

> Todos nosotros somos teatro (Boal)[3].

Pasou pouco máis dun século dende que comezamos a traballar sobre a cultura como concepto[4]. Ó longo dese tempo as reflexións e análises realizadas sobre ela foron aumentando exponencialmente ata unha fin de milenio na que resulta difícil falar de calquera tema sen referirse á súa filiación cultural. A cultura, como concepto antropolóxico, converteuse nunha matriz que posibilita a comprensión de calquera realización humana. De feito, parece que todo pode ser descrito, explicado e incluso comprendido se o referimos á cultura que o produce.

---

1 Traducción de Olga Fernández.

2 *Maison du peuple* no orixinal. O texto foi escrito en 1922.

3 Cit. Paterson, 1997.

4 A primeira definición coñecida sobre o concepto de cultura foi elaborada polo antropólogo cultural E. B. Tylor no último cuarto do século XIX.

No macrotexto perfilado por esta visión da cultura, a animación sociocultural e o teatro poden ser concibidos como ferramentas e como productos culturais. Noutros termos, ambos manifestan unha dobre funcionalidade: posibilitan a integración ou a vivencia da cultura e constitúen, por si mesmos, unha determinada expresión cultural. Unha ollada ó pasado mostra, pola contra, que as cousas non sempre estiveron –polo menos, conceptualmente- tan claras. Poderíase chegar a dicir que tanto o teatro como a animación –entendida esta última en sentido amplo- foron *perseguidos* por; *flirtearon* con; foron *usados* por; *reivindicaron* fronte a; foron *tolerados* por; *loitaron* contra; e, por último, *denunciaron* a cultura dos poderosos, a única tradicionalmente considerada como tal, a denominada *cultura de elite*.

Ó longo da historia o teatro e a animación estiveron *xunto* á cultura pero fóra dela. Quizais foi esta mesma exclusión a que os obrigou a desenvolver a grande versatilidade que ambos desenvolven nas súas manifestacións e prácticas. Teatro e animación conxúganse nesta ferramenta cultural de traballo con persoas, grupos e comunidades que denominamos Animación teatral[5]. Denominación esta que, malia que resulta nova na súa formulación, é tan antiga coma a propia humanidade se se pensa no seu contido e nos seus procedementos.

Con este traballo pretendemos analizar algúns dos útiles conceptuais, técnicos e prácticos nos que se fundamenta a AT. Preténdese, así mesmo, presentar unha visión panorámica das diferentes formas que aquela atopa ó incardinarse no traballo sociocultural con persoas, grupos e comunidades. Para iso estructuramos a análise en tres bloques. No primeiro reflexionamos sobre o contexto da AT. No segundo afóndase na conceptualización e os compoñentes básicos dos ditos procesos. Co terceiro búscase, por último, coñecer a situación actual e as perspectivas de futuro desta metodoloxía sociocultural e educativa da intervención. Esta situación obtense a través dunha investigación en que se describen, analizan, clasifican e contrastan diferentes experiencias de AT atopadas na rede.

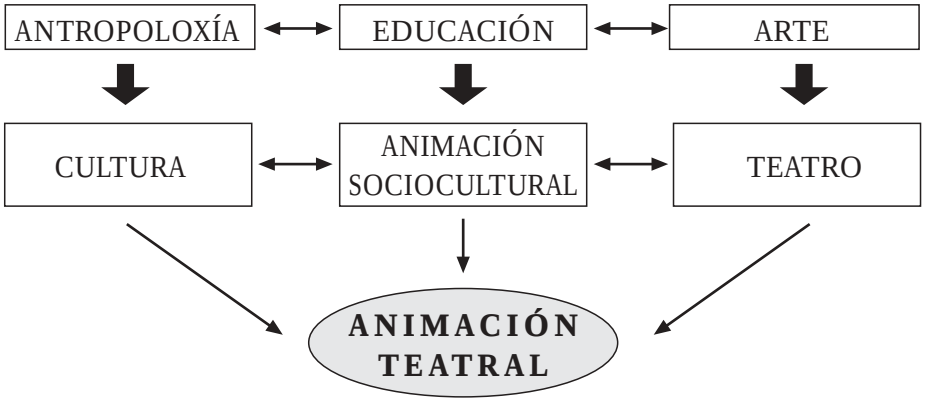
[5] A partir de agora AT no texto.

1. O CONTEXTO DA ANIMACIÓN TEATRAL: FAMILIARES, AMIGOS E VECIÑOS

Nunha primeira aproximación poderíase afirmar que a cultura, a Animación sociocultural e o teatro son os tres conceptos que parecen estar na base daquilo que sexa AT. Serían, por así dicilo, os parentes máis achegados. É a partir destes *familiares próximos* que imos intentar establecer, nesta parte, unha especie de xenealoxía que posibilite a comprensión do que é e do que significa practicar ese punto de encontro interdisciplinar que acordamos chamar Animación teatral.

Para a análise partimos dos conceptos base e da súa correspondente filiación disciplinar: a cultura é o obxecto de estudio da antropoloxía, a animación sociocultural é o da educación, en concreto da Educación social, e o teatro é estudiado pola arte. Os tres conceptos base atopan, na disciplina que os estudia, a súa historia, o seu marco de interpretación e as súas metodoloxías e ferramentas específicas, que determinan a morfoloxía con que cada un deles se actualiza. Cada un deles achega uns trazos específicos e diferenciados á AT e contribúe a explicar, alomenos, unha parte da mesma.

Deste xeito, como confluencia e diversidade de formas de traballo e de expresión; como intersección de historias e tradicións; e, por último, como converxencia de modelos e correntes, pode facerse comprensible unha metodoloxía de traballo nos eidos antropolóxico, educativo e artístico tan plural, tan versátil e tan enriquecedora coma a AT. No cadro nº. 1 poden observarse de forma gráfica estas primeiras formulacións.



Cadro nº. 1: Xenealoxía da Animación teatral

O que nos interesa saber, a continuación, é que lle supoñen, propoñen ou impoñen estas filiacións á disciplina obxecto da nosa análise. É dicir, en que medida a AT é debedora das finalidades, procesos e metodoloxía propias de cada unha destas disciplinas. Dende o meu punto de vista, esta filiación resulta determinante para poder establecer non só a conceptualización e as maneiras de facer propias da AT, senón tamén, por exemplo, para definir e caracterizar o currículum formativo do animador teatral. A través da análise e a confrontación da AT con todos estes *familiares, amigos e veciños*, irá emerxendo de forma gradual todo aquilo que a define, limita e explica.

1.1. Cultura, modelos culturais e Animación teatral

En contra do que se podería pensar, o concepto de cultura e, sobre todo, a reflexión e a acción política sobre ela realizadas, son fenómenos moi novos. De feito, a reflexión colectiva sobre a cultura, como elemento de desenvolvemento dos pobos, non comeza en Europa ata despois da II Guerra Mundial no marco dunhas institucións supraestructurais que se acaban de crear[6]. A primeira conferencia, tamén mundial, sobre Políticas Culturais desenvolveuse en Venecia en 1970; o que significa que nos movemos nun ámbito de reflexión extraordinariamente novo. Nas últimas décadas estes traballos arredor da cultura foron continuos e xeraron diversas liñas de intervención no cultural que, con maior ou menor énfase, foron sendo impulsadas e desenvolvidas polos gobernos dos diferentes Estados.

A primeira idea foi a de xeneralizar a cultura de elite achegándoa ós estratos da poboación que tradicionalmente non tiveran acceso a ela. Foi a perspectiva denominada *democratización cultural*. Perspectiva que, entre outras cousas, posibilitou o desenvolvemento das industrias culturais e que se estendeu, a partir da década dos 70, dacabalo dos medios de comunicación social. Inaugurábase a época do consumo cultural da man dos procesos de difusión cultural e dos investimentos das empresas privadas en cultura[7]. Ata este momento o concepto de cultura fai referencia só ás artes e ó patrimonio. A cultura era entendida unicamente como cultura artística.

---

6 O Consello de Europa e o Consello de Cooperación Cultural entre outras. Ver Úcar, 1992b.

7 Esta perspectiva maniféstase como unha visión oligárquica da cultura: uns poucos xérana e o resto acceden só como espectadores ou consumidores. Zallo ilustra moi ben o fracaso, nas sociedades desenvolvidas, dos proxectos encarnados neste modelo cultural. Fracaso xerado pola propia crise que afecta ó denominado *Estado do benestar* (1992).

É o que noutro lugar denominamos concepto *tradicional ou pragmático* (Etxeberria/Trilla/Úcar, 1994), por oposición ó concepto antropolóxico de cultura que, naqueles momentos, se dispuña a entrar en escena.

Nos anos 80 perfílase unha nova perspectiva que supón un cambio cualitativo nas concepcións sobre a cultura. Enúnciase a perspectiva denominada *democracia cultural*, que entende a cultura non como obxecto de consumo senón como un ámbito de desenvolvemento persoal e colectivo. Esta perspectiva fundamentarase nunha definición antropolóxica da cultura[8] que se presenta na Conferencia Mundial sobre Políticas Culturais realizada en México en 1982. "A Cultura –afírmase nesa conferencia- é o conxunto de trazos distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizan unha sociedade e un grupo social. Engloba ademais, as artes e as letras, os modos de vida, os dereitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradicións e as crenzas". A partir deste momento o concepto de cultura permanecerá definitivamente ligado á historia e ás diferentes formas e estilos de vida dos pobos, á maneira de se relacionaren con outros grupos humanos e ó xeito en que interaccionan co seu contorno. A nova cultura definida é unha cultura vital, cultura de vida e non só cultura artística. Esta última constitúese como unha dimensión máis entre as moitas que configuran o antropolóxico.

O novo modelo actualízase a través dos denominados procesos de *creación cultural*, que se basean na idea de que a cultura non é algo que unicamente as elites ou os artistas poden producir ou crear. A creación cultural constitúe un proceso colectivo de producción que, dende a bagaxe cultural e tradicional dunha comunidade a través da participación activa dos seus membros, procura xerar novas actividades, procesos e productos, que sitúen á citada comunidade nunha liña de avance e de progreso e que contribúan a unha mellora substantiva da calidade de vida dos seus membros.

A finais dos 90 séguese investigando e profundando no enfoque da democracia cultural[9]. No Informe Mundial sobre a Cultura –o denominado

---

8 Que afondaba na xa citada de E. B. Tylor.

9 A pesar de que na vida cotiá das nosas sociedades desenvolvidas coexisten os diferentes enfoques ou modelos culturais definidos, pódese afirmar que o modelo que fundamentalmente se impulsa dende as institucións e organismos internacionais é este último.

Informe Pérez de Cuéllar- redefínese e amplíase o papel da cultura na sociedade[10]. A cultura non é só un instrumento do progreso material, senón que é a finalidade e o obxecto do desenvolvemento, entendido este último como realización da existencia humana en todas as súas formas e en toda a súa plenitude. Non é que a cultura posibilite o desenvolvemento senón que o mesmo desenvolvemento é cultural, está culturalmente condicionado e, en consecuencia, pode asumir formas diferentes en función da cultura en que se produce. Neste novo modelo a cultura desempeña un papel constructivo, constitutivo e creativo na vida das sociedades e ten entidade en si mesma como marco e contido do desenvolvemento dos pobos.

Neste mesmo informe recóllese e defínese un novo concepto que se constitúe en obxectivo irrenunciable desta cultura do desenvolvemento: o *empoderamento (empowerment)*. Refírese a un proceso de autodeterminación cultural polo que as persoas, grupos ou comunidades se dotan de recursos para poderen participar en, e ó mesmo tempo determinar, as esferas do poder. "O empoderamento –afírmase no informe- inclúe a capacidade de poder expresarse plenamente a través da riqueza da identidade cultural (...) que evoluciona en función das súas capacidades para realizar os seus propios desexos e aspiracións" (1997: 62). Democracia cultural e empoderamento son ou deberían ser, á vez, obxectivos e procesos de calquera acción ou intervención sociocultural desenvolvida con persoas, grupos ou comunidades.

¿Que achegan estes presupostos á AT? En primeiro lugar, fornecen un marco interpretativo para desenvolver o traballo de Animación teatral: o modelo da democracia cultural. Como modelo antropolóxico supón a existencia de patróns ideolóxicos de referencia que delimitan as finalidades que hai que perseguir. A AT traballa pola democracia cultural de grupos e comunidades e iso supón, entre outras cousas, procesos grupais ou comunitarios de creación cultural nos que a participación, a solidariedade ou a liberdade cultural[11] son elementos claves.

---

[10] Noutro lugar definín as que, dende o meu punto de vista, son achegas básicas do documento: (a) Ligar o concepto de cultura ó de desenvolvemento; o desenvolvemento ó de educación; e, como consecuencia, ampliar o concepto de Política Cultural. (b) Propor unha serie de novos conceptos como *liberdade cultural* e *empoderamento* e reformular outros como o de *creatividade*. (c) Definir os principios básicos dunha nova ética global para todo o planeta (Úcar, 1999).

[11] O Informe sobre a cultura achega o concepto de *liberdade cultural*, que é caracterizada como liberdade colectiva e definida como *o dereito do que goza un grupo para seguir ou adoptar o modo de vida que desexa* (1997: 18).

En segundo lugar, axudan a delimitar as metodoloxías e obxectivos propios da AT. Non todo o traballo teatral con grupos ou comunidades ten por que ser considerado Animación teatral. Dende o modelo actualizado de cultura presentado, consideramos que son Animación teatral todas aquelas prácticas con persoas, grupos e comunidades que, a través de metodoloxías dramáticas ou teatrais, xeran procesos de creación cultural e perseguen o empoderamento dos participantes. Non hai que esquecer que unha ferramenta fundamental do traballo teatral é a interpretación de papeis e que esta é unha estratexia extraordinariamente útil para traballar o cambio de actitudes[12] e ampliar os universos de referencia persoais. "Trabállase ben –afirman Eines/Mantovani no marco da didáctica teatral- cando se amplían os límites" (1997: 49). Neste sentido o empoderamento constitúese, dende o meu punto de vista, nun dos obxectivos básicos dos procesos de Animación teatral.

Na segunda parte deste traballo móstranse exemplos de experiencias ou iniciativas de AT que se incardinan no modelo da democracia cultural. Entre elas, o denominado *teatro do oprimido, o teatro do desenvolvemento*, e as chamadas *comunidades centradas no teatro e o cambio social*.

1.2. Educación, Animación sociocultural e Animación teatral

O decreto do ano 1991, polo que se fundan os estudios universitarios de Educación social, resolve definitivamente a cuestión sobre a situación académica[13] da Animación sociocultural. As accións ou intervencións de Animación sociocultural son –polo menos administrativamente dende entón– traballo educativo ou, de forma máis precisa, traballo socioeducativo. O que significa que, se pensamos na AT como un tipo específico de Animación sociocultural, estamos xa caracterizándoa como acción socioeducativa. De feito, este presuposto vén a afondar no xa sinalado no punto anterior ó definir o empoderamento como un dos obxectivos clave dos procesos de AT. A Educación social preséntase como unha vía apropiada para acceder a procesos persoais, grupais e comunitarios de empoderamento; unha Educación social que se vehicula a través de prácticas de AT.

---

[12] A través das denominadas técnicas de *role-playing*.

[13] Por poñer un exemplo, ata mediados ou finais dos 80 a bibliografía sobre Animación sociocultural estaba repartida, nas biliotecas universitarias, entre os espacios asignados a Pedagoxía, a Psicoloxía e a Socioloxía.

Dicir que a Animación sociocultural e a AT son accións socioeducativas non vén a sinalar nada máis que o feito de que ambas desenvolven procesos educativos en ámbitos sociais e comunitarios. Pero isto resulta insuficiente. Hai que remarcar que a animación se refire –é certo- a procesos educativos, pero que estes se caracterizan por seren especialmente participativos, vivos, humanos, dinámicos e desenfadados. Atopámonos no ámbito da Educación non formal. É nas accións propias da animación –e máis aínda na AT- onde se fai patente a cita coa que se iniciaba este traballo: nelas entretemento e aprendizaxe non só non se opoñen senón que se conxugan.

Definida a AT como unha modalidade específica de Animación sociocultural, faise necesaria unha caracterización desta última para ver de que forma os seus trazos se especifican na primeira. Noutro lugar sinalamos que, en función das dimensións que a configuran e do tipo de accións que desenvolve, a Animación sociocultural pode asumir, nas súas prácticas concretas, tres formas de facer diferenciadas[14]. De cada unha delas derívanse respectivamente uns obxectivos, unhas tarefas e unhas funcións determinadas que lle supoñen –ó animador- unha formación específica tamén diferenciada. A continuación preséntanse estas dimensións concretándoas para a AT.

Unha primeira forma de caracterizar a AT consiste en definila como unha *tecnoloxía social inmaterial ou de planeamento*. Con isto resáltase a dimensión técnica que a configura. Este enfoque implica como tarefas propias da AT o deseño, o desenvolvemento e a avaliación –primeiro- de plans, proxectos e programas e –segundo- de técnicas, procedementos e instrumentos teatrais, que se aplican en comunidades, territorios ou grupos determinados. A función derivada, en relación con esas persoas, grupos ou comunidades, é a de xerar respostas técnicas, isto é, eficaces e eficientes, ás situacións ou problemáticas concretas que están vivindo ou padecendo e isto sempre a través do teatro, o drama e as técnicas teatrais.

Moitas experiencias de *teatro popular*[15] e de *teatro do desenvolvemento* responden a esta maneira de facer. Sexa dende a Administración, sexa dende un grupo de teatro ou dende unha comunidade elabórase ou solicítase un proxecto de tipo educativo ou cultural que se implemente a través do teatro. Os

---

14 Ver Úcar, 1998a.

15 Un exemplo concreto dun proxecto destas características pode verse en Muñoz, 1992.

obxectivos poden ser de moi diverso tipo: recuperar ou manter a tradición, sensibilizar fronte a problemáticas concretas, culturizar, etc. Quizais o caso máis claro constitúeno as denominadas *comunidades centradas no teatro (community-based theater)*, nas que unha comunidade colabora cun grupo de especialistas en teatro para recoller, sistematizar e, finalmente, elaborar unha representación teatral referida á súa historia, os seus costumes ou a súa cultura (World Communities, 1999: 1).

O segundo xeito de caracterizar a AT consiste en considerala unha *práctica social*. Isto supón que, nas accións da AT, interrelacionan seres humanos que –polo feito de seren persoas- poñen en xogo os seus intereses, desexos, expectativas, soños e problemáticas nas interaccións que sosteñen. Supón, tamén, que esas persoas se relacionan dende os diferentes roles (líderes, seguidores, etc.) e status (profesionais, voluntarios, etc.) que desempeñan na dinámica social e nos contextos concretos de interacción. Con este segundo presuposto destacamos a dimensión relacional da AT, que comporta traballar en función de principios e valores consistentes cunha ética da relación interpersoal.

Os obxectivos e tarefas propios desta caracterización céntranse en catalizar e canalizar as enerxías persoais, grupais e comunitarias cara a proxectos comúns de mellora a través da creación, mantemento e consolidacion de puntos de encontro entre as persoas. O que se pretende, como último extremo, é crear ou consolidar o tecido sociocultural. Neste caso, as funcións da AT consisten en axudar, mediar ou apoiar para que os grupos e as comunidades sexan capaces de emprender accións que dean resposta ás súas propias realidades (situacións, problemáticas, etc.). Exemplos claros desta segunda dimensión de AT son as numerosas *Pasións*[16], *Beléns viventes*, *Moros e cristiáns* e, en xeral, as numerosas representacións teatrais históricas ou tradicionais que se realizan por toda a nosa xeografía, sobre todo a rural.

Pode considerarse –en terceiro e último lugar- a AT como unha *práctica social* crítica. Con este presuposto o que estamos salientando é o papel liberador e emancipador que poden desempeñar os procesos de AT. Este resultará sobre todo útil ou apropiado naquelas situacións grupais ou comunitarias de

[16] Ver n.º 32 na relación de páxinas web no anexo 1.

necesidade primaria perentoria[17] ou naqueloutras en que aqueles grupos ou comunidades estean sometidos a situacións de explotación, sexan estas do tipo que sexan. Dende esta dimensión os obxectivos e tarefas da AT consisten en espertar e/ou axudar a desvelar conciencias e estimular a acción emancipadora dos grupos e comunidades cos que traballa. O mesmo Brecht indicaba co seu segundo postulado que: "é necesario un teatro que aplique e produza aqueles pensamentos e sentimentos que teñen unha función no cambio da sociedade mesma" (Cid/Nieto, 1998). A dimensión política da AT faise evidente neste presuposto.

As accións teatrais con contido reivindicativo ou político teñen unha clara tradición histórica. O *teatro popular* está cheo de experiencias que exemplifican esta terceira dimensión da AT. O *teatro do desenvolvemento* ou o *teatro-foro* son modalidades concretas de AT que poden tamén centrarse nesta dimensión. O seguinte texto ilustra un exemplo no que ambas as modalidades se combinan nunha experiencia de AT que se desenvolveu no Senegal. "Ó pór en escena os seus problemas familiares (conflictos locais, sida, maltratos ás mulleres, etc.), [o grupo BAMTAARE] proponlle ós protagonistas implicarse na súa análise e suxerir as súas propias solucións. Convídase ós espectadores a representar eles mesmos as escenas e converterse enteiramente en actores. Os problemas evocados dan lugar a un debate público. Esta verdadeira 'catarse' ou 'purgación de paixóns' polo efecto dramático, facilita a toma de conciencia e o sentido da propia responsabilidade, estimulando o compromiso persoal e colectivo" (Le Rue, 1997: 1).

Hai que sinalar que, da mesma maneira que ocorre na Animación sociocultural, dificilmente poderá encontrarse unha modalidade concreta de AT que se centre ou na que se desenvolva en exclusiva unha destas tres dimensións. Pola contra, o habitual será que as tres dimensións se interconecten de forma complexa e creativa para xerar procesos de creación cultural teatral nos que convivan de forma máis ou menos equilibrada e harmoniosa o técnico, o relacional e o político. No cadro nº. 2 poden observarse estas dimensións da AT xunto coa conceptualización específica que cada unha delas supón.

---

17 Niveis 1 e 2 da pirámide de necesidades de Maslow.

DIMENSIÓNS CONSTITUTIVAS DA ANIMACIÓN TEATRAL		
Caracterización: A AT é unha...	Obxectivos e tarefas que persegue	Funcións que cumpre
Tecnoloxía Social de planeamento	➘ Deseñar, desenvolver e avaliar: • Plans, programas e proxectos de AT • Técnicas, procedementos e instrumentos teatrais e educativos	• Dar e/ou posibilitar respostas técnicas (teatrais e educativas) a problemáticas socioculturais
Práctica Social	➘ Catalizar e canalizar as enerxías persoais, grupais e comunitarias cara a proxectos comúns de mellora • Crear e/ou consolidar puntos de encontro • Crear e/ou consolidar o tecido sociocultural	• Axudar, mediar ou apoiar o traballo de grupos e comunidades nas suas realidades socioculturais
Práctica Social crítica	➘ Posibilitar a emancipación daqueles grupos e comunidades sometidos ou en situación de explotación • Espertar e/ou axudar a desvelar conciencias • Estimular a acción	• Axudar, liderar ou posibilitar a emancipación de persoas, grupos e/ou comunidades

Cadro nº. 2: Dimensións que configuran a Animación teatral como modalidade específica de Animación sociocultural

1.3. Arte, teatro e Animación teatral

A mimese e a representación de accións son capacidades persoais que nos veñen dadas. Ambas as dúas se presentan como factores teatrais esenciais. Dende os primeiros anos os nenos repiten as accións que observan no seu contorno e imitan o que fan os adultos e os seus compañeiros. Isto sérvelles para ensaiar conductas, para poren a proba as súas capacidades. A imitación é, en esencia, unha acción individual que non demanda necesariamente a presencia dos outros, para a súa realización; sinxelamente, unha persoa imita un modelo. A representación, pola contra, é unha acción social: a persoa imita tamén un modelo ou realiza unha acción calquera, pero sempre diante doutras persoas que observan o que fai. Esta constitúe a condición básica para poder falar de teatro ou dun fenómeno teatral. “A situación teatral, reducida á mínima expresión, -afirma Bentley- consiste en que A personifica a B mentres C o mira” (1982: 146). Para que se produza unha situación teatral necesítanse, como mínimo, dúas persoas: unha que representa e outra que a mira.

A finalidade do teatro, globalmente considerado, é a escenificación, o teatro demanda a presencia dos artistas: persoas capacitadas para desenvolveren unha arte. Se nos referimos á arte teatral, aquelas son os actores e as actrices[18], profesionais da escena que posúen unha bagaxe conductual (psicofísica e emocional) adaptable ás esixencias concretas das situacións escenificadas. "O teatro –afirma Ubersfeld- pertence á vez ás artes da execución (música, danza, etc.) e ás artes da representación mimética (pintura, cine, etc.). As primeiras teñen como base o corpo humano en relación ou non cun instrumento que as prolonga: son as artes do tempo, as artes da presencia vivente (...) As outras son as artes da representación da ausencia: o cadro ou a película son tamén presentes, son un estar aí, pero figuran unha ficción, unha ausencia e teñen un soporte heteromaterial" (1997: 46). A formación de actores persegue xerar artistas, profesionais da arte teatral, isto é, da representación de accións e interaccións humanas. Persoas que dominan toda unha serie de rexistros comunicativos e os teñen dispoñibles para adecualos ás esixencias específicas dunha acción dramática que, normalmente, estará especificada nunha trama argumental concreta.

A pesar da importancia que se asigna ó método de formación nos estudios teatrais, o que realmente conta é o producto final. O actor prepárase e fórmase para representar productos acabados: un personaxe concreto nunha determinada representación teatral. Noutros termos, máis que o proceso concreto de formación seguido, importa a calidade final da formación, o resultado, a capacidade do actor para encarnar de forma crible diferentes personaxes.

Nos procesos de AT o producto final –o espectáculo- non é o que máis importa. Na formación para o teatro profesional prepárase ó actor para xerar productos dramáticos, aquí inténtase que a persoa se coñeza mellor a si mesma e se dote de recursos para mellorar a súa relación cos demais e co seu medio sociocultural. O verdadeiramente formativo –e, polo tanto, culturizador- é o proceso de experimentación e creación teatral. O producto final, en forma de representación teatral, o espectáculo, se é que se chega a producir, constitúe só un incentivo persoal e grupal ó proceso de formación que se seguiu.

---

[18] Non esquezo ó resto dos artistas –director, escenógrafos, luminotécnicos, etc.-. A eles referirémonos máis adiante.

A AT non pretende nin a formación de artistas nin a de actores profesionais. En todo caso, ambos os fenómenos pódense producir como resultados indirectos das accións desenvolvidas. Non por acaso o teatro é definido coma unha arte. Agora ben, Ubersfeld completa esta caracterización ó apuntar que "o teatro é unha mensaxe complexa que constitúe á vez a expresión dunha práctica artística e un acontecemento sociocultural" (1997: 29). Esta dobre caracterización é a que posibilita un –tamén- dobre desenvolvemento ou práctica:

a) O teatro como arte profesional.
b) O teatro como fenómeno sociocultural; do que se nutren ou no que se fundamentan os procesos de AT.

En Botswana, África, e no ámbito do teatro do desenvolvemento recóllese esta dobre caracterización. Distínguese entre o que denominan *drama popular* e *drama de escenario*. O primeiro constitúe unha experiencia moi próxima ás formas tradicionais do teatro africano; represéntase no local da comunidade e os seus membros convértense en actores para a ocasión. O segundo, pola contra, é moi formalizado e podería caracterizarse como teatro profesional (Media Port, 1999: 1).

1.3.1. Caracterización do teatro dende proxectos de Animación teatral

Pensar no teatro dende os procesos de AT equivale a describir unha multiplicidade de accións e intervencións que se caracterizan, en primeiro lugar, pola súa extraordinaria heteroxeneidade. O teatro, como estratexia de animación, toma nas iniciativas que se levan a cabo na práctica unha dimensión múltiple; talleres de teatro impartidos a colectivos específicos (mozos, mulleres, presos, etc.); montaxes teatrais levadas a cabo por grupos de amigos ou por comunidades concretas[19]; teatro histórico ou tradicional; e cursiños, xornadas ou experiencias de teatro popular, por pór algúns exemplos. Todo este heteroxéneo conxunto de actividades contitúe o instrumental básico dos procesos de AT.

[19] Como xa se sinalou, en España é moi común que determinadas celebracións relixiosas (a paixón, o nacemento ou a vida de cristo) sexan representadas teatralmente polos membros das comunidades, a miúdo, rurais. Son especialmente coñecidas as "Paixóns" e os "Beléns viventes". Todas elas son experiencias de AT. Para unha caracterización e avaliación destas experiencias ver Úcar, 1993.

No marco destes procesos imos presentar unha síntese dos trazos que, dende o noso punto de vista, caracterizan esencialmente o teatro e se constitúen en presupostos previos de calquera programa ou proxecto de AT:

- O teatro é un fenómeno humano no que concorren, participan, ou entran en xogo, ó mesmo tempo, as facetas individual e social das persoas.

- O obxectivo do teatro é a representación de situacións humanas, de *dramas*. Este termo provén do termo grego *drao*, que significa acción, acción representada ou xente en acción. As persoas, as súas problemáticas, as súas interaccións cos demais ou co contorno contitúen a súa temática concreta.

- O teatro é, ante todo, un medio de expresión e de comunicación, a través do cal as persoas poden descubrir e experimentar os seus límites e posibilidades, tanto no ámbito persoal como no das interaccións sociais. O corpo é o único instrumento de expresión empregado polo ser humano dende o mesmo instante do seu nacemento e é o seu propio corpo (entendido como unha unidade psicofísica e emocional) o que se experimenta e se pon en xogo nas accións teatrais.

- O teatro desenvolve as funcións de divertir e educar. "Pretende educar divertindo ó mesmo tempo que forma un público apreciador da arte ou fortalece o gusto dos que xa o aprecian" (Hierofante, 1999: 1).

- O teatro é un instrumento formativo ó servicio do crecemento, desenvolvemento e autonomía progresiva das persoas e as comunidades.

- O teatro é un punto de encontro e descubrimento para as persoas, máis alá da súa idade, profesión ou xénero. Nel cada un pode atopar o seu sitio e a súa función. O teatro é inter e multixeracional.

- O teatro, como instrumento de formación, é válido para o home en xeral porque é válido para todas as etapas do seu desenvolvemento. En cada unha delas terá uns obxectivos predeterminados, haberá un estilo específico de facer e unhas técnicas máis axeitadas con relación ó momento evolutivo[20].

[20] En Úcar 1992a: 25, 26 están descritas as características dunha poética do teatro para nenos, para adolescentes, para adultos e para xente maior.

- O teatro é sempre acción; constitúe unha experiencia eminentemente práctica. O contido desta experiencia práctica, desta acción, centro do quefacer teatral, é o conflicto, como punto crítico a partir do cal se produce o descubrimento, o crecemento ou o avance persoal e/ou comunitario en calquera dos seus múltiples aspectos.

- O teatro manifesta un marcado carácter integrador. O poder de integración provén do feito de que a linguaxe teatral é unha suma de moitas outras linguaxes (palabra, xesto, sons, cores, imaxes, formas, etc.).

- As accións dramáticas baséanse na capacidade para encarnar ou desenvolver un papel ou un personaxe dentro dunha situación ficticia. Esta situación réxese polo principio do xogo simbólico, polo *coma se*..., que é unha técnica que permite a suposición de suxeitos, feitos e lugares simbólicos.

- As accións dramáticas posibilitan o uso simbólico do espacio e dos obxectos. Dende o punto de vista formativo isto significa que favorecen e estimulan a capacidade de transferencia, a flexibilidade e a adaptación persoal a situacións novas, e o desenvolvemento da imaxinación e a creatividade das persoas.

- A acción dramática ten na catarse un dos seus elementos máis formativos[21].

- O teatro pode axudar a desbloquear as inhibicións naturais, traumas e represións que rodean ás persoas na vida cotiá, facilitándolles a adquisición de autoconfianza e confianza nos outros.

- O obxecto fundamental do teatro é proporcionar experiencias, instrumentos e recursos que lles permitan ás persoas ampliar o número de rexistros expresivos e comunicativos co fin e o efecto de ampliar e enriquecer a súa visión da realidade e do mundo.

O obxectivo do teatro, de calquera tipo de teatro, é, ou debe ser, enriquecer as persoas nun ou noutro sentido, e o mellor xeito de facelo é implementando a súa capacidade de relación co mundo sociocultural que os

[21] Para ampliar ver Úcar, 1992a: 20, 21.

rodea, facendo que descubran, aprendan e integren o maior número de rexistros expresivos e comunicativos posible. É neste sentido que afirmamos que, como modalidade específica de Animacion sociocultural, a AT busca que as persoas se encontren a si mesmas na interacción cos outros; que descubran aspectos ignorados das propias personalidades e que aprendan a rendibilizalos en termos de maior felicidade e equilibrio persoal ou interactivo; busca que aprendan a autoorganizarse para afrontar un problema colectivo. Busca, en definitiva, crear un tecido sociocultural forte que fundamente a busca organizada dunha mellora substantiva da calidade de vida dun grupo ou dunha comunidade. E todo isto a través da utilización de procedementos, técnicas e recursos teatrais.

1.4. Teatro e Animación sociocultural: a aprendizaxe dramática

O teatro é –como se sinalou- unha metodoloxía de traballo especialmente adecuada para desenvolver procesos de Animación sociocultural. Dende o punto de vista etimolóxico afírmase que o termo animación provén de *anima* (alento vital, alma) e *animus* (dinamismo, movemento). A propia historia, con múltiples exemplos, amósanos ás veces que o teatro desempeñou ou desenvolveu ambos os papeis, concienciando as persoas das realidades que estaban vivindo e incitándoas á acción[22].

Tanto considerado como espectáculo ó que se asiste ou como creación autónoma dun grupo, o teatro pode situarse na liña dos obxectivos que persegue a Animación sociocultural; basicamente, que as persoas saian da súa pasividade, que se poñan en acción e que asuman ou recobren a súa autonomía. O teatro, dende esta perspectiva, está intimamente vinculado á educación e eríxese esencialmente nun tipo de aprendizaxe individual e colectiva, base e fundamento sobre o cal construír as novas interrelacións da comunidade co seu propio medio sociocultural. O que denominaremos aprendizaxe dramática constitúe o camiño metodolóxico que o teatro proporciona para conseguir os obxectivos que persegue a Animación sociocultural.

[22] Di Ubersfeld que o espectador está obrigado non só a seguir unha historia ou unha fábula, senón tamén a recompoñer, en cada instante, a figura total dos signos que concorren na representación. Ó mesmo tempo, débese apropiar (identificación) e afastar (distanciamento) do espectáculo; a primeira permítelle vivilo, a segunda pensalo. Como indica esta autora, posiblemente non exista outra actividade que esixa unha tal toma de posición intelectual e psíquica. É posible que aquí se encontre a razón pola cal o teatro sobrevivira ás máis diversas sociedades e baixo as formas máis variadas (1989: 32).

Poderíase afirmar que, en esencia, o obxectivo procedemental básico dos procesos de AT radica en posibilitar que as persoas, grupos e comunidades desenvolvan, adquiran ou experimenten aprendizaxes dramáticas.

A aprendizaxe dramática xerada mediante a posta en xogo de procedementos, técnicas e recursos teatrais e, ó mesmo tempo, a grande potencialidade pedagóxica que o teatro representa como ferramenta fundamental nos procesos de AT, fanse patentes no feito que aquel permite:

a) *Unha implicación da persoa como un todo harmónico* (corpo, mente, sentimentos e emocións) sen as eliminacións e segmentacións que se producen en moitas ocasións da vida cotiá, onde, a miúdo, se deben obviar, nos actos ou nas decisións que hai que tomar, determinadas dimensións como os afectos, os sentimentos ou as emocións. De feito, o teatro sensibiliza ás persoas fronte ó mundo afectivo e non racional e axúdalles a integralo ou a relacionalo co tipo de racionalidade –fundamentalmente técnica– na que se sustenta a nosa sociedade actual.

   O teatro conta, por outra banda, como metodoloxía de Animación sociocultural, coa potencialidade de permitirlles ás persoas traballar co seu inconsciente. No teatro enfróntase á persoa coas propias contradiccións, cos seus medos e os seus complexos e búscase, con este enfrontamento, que aquela proporcione a si mesma os instrumentos e os medios adecuados ora para superalos, ora para aprender a convivir con eles. Neste sentido, apunta González que o teatro "mobiliza continuamente á persoa, sitúaa diante dos seus límites pero, para que os saiba esquivar ou mesturar de tal maneira que nunca a paralicen" (1987: 79).

b) *A posta en xogo dos propios recursos expresivos e comunicativos de maneira que conduzan ás persoas ó autocoñecemento e ó autodescubrimento dos propios límites e posibilidades*. O teatro é un campo de probas onde os individuos poden experimentar e xogar coa creatividade propia e allea. Procedementalmente, os participantes intentan dentro dunha situación lúdica ou formativa, previa e/ou tacitamente aceptada, pensar nas súas interpretacións e comprendelas, analizando as súas experiencias na posterior posta en común. Nos procesos de Animación teatral apréndese a través da propia experiencia, non por un proceso puramente intelectual. Brecht[23] dicía que unha característica dos medios

[23] Brecht: *Écrits sur le teatre*, 2, p. 545, (Ubersfeld, 1997: 329).

teatrais "é a transmisión de coñecementos e impulsos dunha forma pracenteira; e sinala así mesmo que a profundidade do coñecemento e do impulso corresponde á profundidade do gozo".

c) *A posta en práctica de conductas interactivas* (do mesmo xeito que no xogo) *sen perigo para a propia identidade física e psicolóxica*. Isto comporta coñecer e ampliar considerablemente o número de rexistros comunicativos e interactivos[24] das persoas. Como apunta Ubersfeld, o teatro convoca e desactiva outro tipo de angustia, a das relacións humanas, a da relación co Outro que pode destruírme e devorarme, co outro que é máis poderoso ca min, ou máis forte. O teatro é tamén o pracer dunha relación humana amosada sen os seus perigos e posta a distancia (1997: 339).

d) *A observación das reaccións dos demais (espectadores, grupo, comunidade, etc.) fronte ás conductas propias, alleas e interactivas*, tendo en conta que, a diferencia doutros tipos de observacións da vida cotiá ou do quefacer científico, no caso do teatro a persoa sométese á observación voluntariamente. O *feed-back* obtido mediante estas observacións enriquece o autocoñecemento e a capacidade das persoas. "O pracer do teatro –di Ubersfeld- é o de tocar co dedo (pero tocar de lonxe) todo o que dá medo ou deu medo ó neno" (1997: 339).

---

[24] No teatro dise que un actor é máis rico e creativo cantos máis rexistros posúe. Un rexistro é un código determinado que permite acceder a unha linguaxe específica (calquera tipo de linguaxe: simbólica, analóxica, etc.); dito doutro xeito, que permite establecer algún tipo de comunicación cos demais. Isto significa que, cantos máis rexistros poida empregar unha persoa, máis ampla e rica será a súa concepción do mundo e da realidade. Significa tamén que estará mellor preparada para relacionarse e entenderse cos demais, e para vivir e enfrontarse á realidade cotiá. Esta especie de teoría dos rexistros baséase na convicción de que a comunicación é mediadora en calquera relación que a persoa estableza, sexa con ela mesma (intracomunicación), cos outros (intercomunicación) ou, incluso, cos obxectos. Só se son capaz de chegar a outra persoa, de facerme entender e de ser comprendido, en definitiva, de comunicarme nalgún nivel con ela, podo ter unha razoable esperanza de iniciar unha relación, de traballar ou vivirmos xuntos, de autoorganizarnos, de soportarnos, de non chegar á violencia, etc. Calquera acción que dúas persoas queiran pór en práctica conxuntamente fundaméntase na intercomunicación. Na medida en que podo conectar cos rexistros do outro, podo esperar da nosa relación no futuro. Neste sentido, o teatro preséntasenos como un instrumento moi eficaz para investigar e ampliar os propios rexistros expresivos e comunicativos. É tamén un campo de simulación que permite pólos en xogo e observar a eficacia na interacción con outros rexistros que empregan outras persoas.

2. A ANIMACIÓN TEATRAL: CONCEPTO, METODOLOXÍAS, TÉCNICAS E PROCEDEMENTOS

O camiño percorrido a través do contexto e a xenealoxía dos procesos e prácticas de AT sitúanos fronte á tarefa de conceptualizar aquilo que poida ser a AT. Un problema engadido é o da terminoloxía empregada. O concepto de Animación teatral define, caracteriza e distingue –claramente, dende o meu punto de vista- un sector de prácticas socioculturais e educativas que se vinculan a través do teatro e as técnicas teatrais. Moitas das persoas, grupos ou comunidades, e tamén moitas das experiencias e iniciativas, que na actualidade forman parte deste sector non se identifican a si mesmas con esa denominación[25]. Este é un fenómeno que adoita acontecer coas terminoloxías de novo selo[26].

2.1. Animación teatral: a versatilidade dun concepto integrador

Tratar coa AT supón, neste momento, un traballo de integración conceptual que non resulta nada fácil se pensamos na heteroxeneidade, versatilidade e plasticidade das tradicións, metodoloxías técnicas e procedementos que converxan nela. Das análises contextuais previas podemos concluír que:

- A AT manifesta unha dobre funcionalidade: pode ser concibida como un medio ou unha ferramenta cultural (para acceder á cultura) e como unha finalidade, unha expresión ou un producto cultural (para expresar a cultura).

- A AT é un punto de encontro interdisciplinar entre a cultura, a Animación sociocultural e o teatro.

- A AT é unha modalidade específica de Animación sociocultural.

- O modelo antropolóxico que enmarca e orienta os procesos da AT é o da *democracia cultural*.

---

[25] Como se poderá comprobar no seguinte punto, as terminoloxías utilizadas para caracterizar a súa actividade están moi diversificadas.

[26] No noso ámbito é Ventosa quen o utiliza por primeira vez nunha publicación de 1990. O concepto é de orixe francófona e provén de prácticas teatrais comunitarias desenvolvidas en Canadá.

- A AT xera procesos de creación cultural nos que a participación, a solidariedade e a liberdade cultural son principios clave.

- A AT traballa en función de principios e valores consistentes cunha ética da relación humana.

- A AT pode ser caracterizada como unha *tecnoloxía social de planeamento*, como unha *práctica social* e como unha *práctica social crítica*, sempre en función dos obxectivos e metodoloxías nos que os procesos de animación poñan a énfase.

- A AT pretende crear un tecido sociocultural forte que fundamente a busca organizada dunha mellora substantiva da calidade de vida dun grupo ou unha comunidade. Todo isto mediante a utilización de procedementos, técnicas e recursos teatrais.

- Nos procesos de AT apréndese a través da propia experiencia, non por un proceso puramente intelectual.

- Na AT conxúganse o entretemento e a aprendizaxe. Os procesos de AT divirten ó mesmo tempo que educan.

- A AT non busca como obxectivo principal nin a formación de artistas nin a de actores profesionais.

- O obxectivo procedemental básico dos procesos de AT consiste en posibilitar e estimular a aprendizaxe dramática de persoas, grupos e comunidades.

- A AT como sector de intervención sociocultural e educativa comporta unha multiplicidade de accións e intervencións extraordinariamente heteroxéneas e diversas.

A partir destes presupostos poderiamos definir a Animación teatral como *aquel conxunto de prácticas socioeducativas con persoas, grupos ou comunidades que, a través de metodoloxías dramáticas ou teatrais, xera procesos de creación cultural e persegue o empoderamento dos participantes.*

Ó principio deste traballo apuntábase que non todo o que se fai en teatro ten por que ser unha experiencia de AT. ¿Que é, entón, o que determina que unha iniciativa concreta poida ser ou non incluída neste sector? En principio, parece claro que todas aquelas experiencias profesionais que teñen ánimo de lucro non formarían parte do que denominamos AT, pero é necesario matizar. No cadro nº. 3 preséntase algúns tipos de teatro e concrétase en que condicións poden ser considerados como AT.

A ANIMACIÓN TEATRAL	
Non é...	Pero pode selo se...
Teatro profesional	...unha compañía profesional traballa cun grupo ou comunidade no marco dos principios, valores ou metodoloxías da democracia cultural (Cías. profesionais non lucrativas; Cías. profesionais que desenvolven campañas de teatro popular; Cías. profesionais que implementan campañas de teatro do desenvolvemento; etc.).
Teatro escolar	...forma parte de proxectos ou campañas de culturización ou de desenvolvemento do empoderamento por medio do teatro e as técnicas teatrais.
Teatro experimental	...non é un fin en si mesmo, senón un medio para ampliar os recursos expresivos e comunicativos dos participantes, por exemplo.
Teatro amateur	...é algo máis ca pasar o momento e encher o tempo. Se os obxectivos que persegue se relacionan dalgún xeito coa mellora da calidade de vida da comunidade.
Etc.	

Cadro nº. 3: Trazos que determinan que unha experiencia teatral forme parte do sector da AT

De acordo coa definición de AT elaborada a partir das análises do cadro anterior, parecen ser dúas, en esencia, as características comúns ás diferentes experiencias ou iniciativas teatrais. Estas características preséntanse como os referentes para determinar que experiencias poden ser cualificadas como AT. Serán consideradas experiencias ou iniciativas de AT todas aquelas que:

A. No marco da *democracia cultural* persigan o empoderamento dos participantes.

B. Que xeren ou posibiliten procesos de *creación cultural* a través de procedementos técnicos ou recursos teatrais.

2.2. Metodoloxías para a intervención: os *teatros* da Animación teatral

A metodoloxía da intervención fai referencia ás relacións establecidas entre os participantes –axentes e destinatarios da acción- nos proxectos de AT e ó contido concreto dos intercambios ou interaccións producidos entre eles.

Son dous os suxeitos de calquera proceso de AT: os animadores e o grupo específico co que se desenvolven as tarefas de animación. Este par de interlocutores asumen denominacións tan variadas como diversos poden ser os procesos de AT nos que se relacionan. Estes procesos prodúcense entre, por exemplo, por unha parte: animadores profesionais, animadores voluntarios, grupos de teatro ou empresas de servicios, e, pola outra: comunidades, clientes, empresas ou colectivos específicos como recursos, terceira idade ou mulleres maltratadas. As características da relación, é dicir, da metodoloxía de intervención[27], virán condicionadas polo status que asuma cada un dos interlocutores definidos. É evidente que os procesos de AT desenvolvidos entre un grupo de teatro profesional que non persegue o lucro e unha ONG poden diferir extraordinariamente dos producidos entre unha empresa de servicios e un cliente, sexa do tipo que sexa.

Nos proxectos de AT non existen estándares metodolóxicos para a intervención máis alá dos principios clave definidos polo marco da democracia cultural. O habitual será atopar procesos metodolóxicos adaptados ás necesidades ou demandas concretas dunha situación, un grupo ou unha comunidade. A adaptación ou a resposta, sexa a demandas ou a necesidades detectadas, é un principio metodolóxico xeneralizable a calquera proceso de Animación sociocultural.

Outro dos factores que condiciona de forma definitiva a metodoloxía de intervención é o contido ou a denominación coa que se caracterizan as accións realizadas ou o propio proceso de AT. É o que chamamos os *teatros* dos procesos de AT. Algúns destes *teatros* –que poden facerse operativos a través de moitas das técnicas que se presentarán na próxima parte- son os seguintes:

---

[27] Un exemplo concreto de metodoloxía de intervención nun proceso de AT pode verse en Teatro Camaleón, 1999.

a) O *teatro-acción, teatro-foro ou teatro-interactivo*. É considerado como un instrumento da Educación para o desenvolvemento. Consiste en representar unha escena e, a continuación, interaccionar coa audiencia a través de preguntas e respostas relativas á acción.

b) O *teatro popular* é unha estratexia de Educación non formal, de creación artística colectiva e de promoción cultural para as comunidades. "No teatro popular aplícanse dous principios (...): o do autodidactismo e a participación social" (Muñoz, 1992: 4).

c) O *teatro do oprimido*. Desenvolvido polo director de teatro brasileño A. Boal durante a década de 1950-60. Era un esforzo por transformar o teatro, do monólogo dos actores fronte ó público nas representacións tradicionais, ó diálogo entre a audiencia e o escenario. É unha forma de teatro-interactivo (Paterson, 1997).

d) O *teatro da concienciación*. Tamén pode ser caracterizado como *teatro comprometido, de intervención* ou *de resistencia*. Consiste en utilizar o teatro para promover ou estimular a toma de conciencia e o compromiso fronte a todo tipo de problemas sociais.

e) O *teatro ritual, tradicional e indíxena. Teatro étnico e multicultural*. Estes tipos de teatro aparecen para tentar comprender a "sabedoría que impregna os rituais e tradicións das culturas e nacións co obxecto de redefinir as súas intencións e significados no contexto do mundo actual" (ACP'sC, 1991: 1).

f) O *teatro-festa*, que trata de ser unha alternativa ó teatro como representación. Este tipo de teatro salienta a idea, próxima e motivadora, do teatro como xogo (Cañas, 1992: 57). En función dos obxectivos perseguidos pode encarnarse en técnicas moi diversas como, por exemplo, o *happening* ou as *performances*.

g) O *teatro social*, que se define como a utilización do teatro para traballar con persoas caracterizadas como *marxinadas. Teatro social e humanitario* que se centra na educación e a prevención: teatro con deficientes psíquicos ou mentais, teatro con mozos de barrios desfavorecidos, teatro con nómades, teatro en condicións especiais (guerra, fame, etc.) e, por último, teatro como medicamento.

h) O *teatro deportivo*, que ten unha metodoloxía de traballo emblemática que é a técnica denominada *match de improvisación*. Consiste nun xogo teatral colectivo que se desenvolve a través de regras moi precisas. Nel varios equipos compiten cooperativamente por medio de técnicas de improvisación mentres que o público asistente é parte activa do espectáculo (Vío, 1996).

i) O *teatro invisible*, que se caracteriza por adaptarse ás necesidades ou demandas dunha determinada situación ata o punto que a audiencia dubida de se é ou non unha representación teatral.

j) O *teatro do desenvolvemento ou para o desenvolvemento*. É o que ten como obxecto a asistencia social, a reforma ou o desenvolvemento das comunidades. É o teatro para o debate, comprometido co desenvolvemento e os problemas sociais. A primeira experiencia produciuse en Botswana en 1974. Dende entón estendeuse por numerosos países de África (Media Port, 1999: 1). Tamén é caracterizado como *teatro útil*.

k) O *teatro histórico*. Consiste na reconstrucción e posterior representación de todo tipo de sucesos culturais ou históricos (reconstrucción de batallas no mesmo lugar onde se produciron, evocación de historias comunitarias, rememoración de problemáticas ou desastres que lle aconteceron a un grupo humano, etc.).

En máis dun caso falaremos de procesos de AT que se vehiculan a través de máis dun dos denominados *teatros*, e, en consecuencia, poden ser caracterizados de forma múltiple: unha experencia de AT pode articularse ou ser, á vez, *teatro social*, *histórico* e *de concienciación*, por exemplo.

2.3. Compoñentes básicos dos procesos de Animación teatral: a *nómina teatral*

Aínda que non todos os procesos de AT consisten no deseño, desenvolvemento e posterior representación dunha obra de teatro, si pode afirmarse que esta parece ser unha das actividades e procesos máis comúns. Esta é a razón para reflexionar sobre o que pode considerarse como o núcleo desta actividade: a *nómina teatral*.

Chámase *nómina teatral* ó conxunto de compoñentes que conforman o espectáculo. Confórmana todos aqueles elementos que fan posible a creación e a representación dun espectáculo teatral. No noso caso non nos referimos tanto ó espectáculo final –dado que non ten por que ser o obxecto do proxecto de animación- senón ó propio desenvolvemento procesual das experiencias de AT.

Pódense contemplar os elementos seguintes como compoñentes da nómina teatral[28]:

a) O *autor do texto teatral*. É o que elabora e proporciona o material primario a partir do que se desenvolve o proceso de AT. A miúdo será o propio grupo ou a propia comunidade os que constrúan o texto e as accións que se van representar a partir das propias experiencias ou das historias vividas, recollidas ou recordadas. Reconstruír a realidade que se vive ou a historia que se lembra axuda a reformular as experiencias e a propia vida. Este é un proceso altamente formativo xa que amplía e enriquece as perspectivas ou os enfoques persoais ó posibilitar o seu contraste coas visións dos demais.

Os procesos de AT desenvolvidos con reclusos nas prisións; as, xa citadas, *comunidades centradas no teatro*; as experiencias de *teatro do desenvolvemento*; e o *teatro do oprimido* constitúen iniciativas de AT que maioritariamente empregan este procedemento de traballo. Apunta Ubersfeld que "o paso do texto teatral *–diálogo intercomunitario ou intergrupal, neste caso-* ó texto representado non é unha traducción nin unha interpretación, senón unha *producción de sentido*[29]" (1997: 26). Este é o obxectivo básico de moitas das experiencias citadas ó aplicar este procedemento: a comprensión da propia realidade. A *catarse*, como función e efecto da experiencia teatral, encontra aquí a súa máis clara expresión.

b) O *texto teatral*: a *obra de teatro*. Constitúe o material primario, a base sobre a que se articula todo o proceso de animación e se estructura a representación[30], no caso de que este sexa o obxectivo final da experiencia de AT.

---

28 Baséome para estes elementos en Salvat, 1988. El refíreos ó teatro como actividade profesional, eu adáptoos ás características concretas dos procesos de AT.

29 Remarcado no orixinal.

30 A través das denominadas *didascalias*, apuntamentos entre parénteses, no texto teatral, que expresan e suxiren as accións que acompañan cada un dos parlamentos.

Aínda que este material primario non fora elaborado polo grupo ou a comunidade que implementa o proxecto de AT, cómpre destacar todo o proceso de análise, estudio e consenso arredor do texto para poder construír a dramaturxia[31]. O elemento formativo radica na necesidade de compartir, negociar e dialogar as diferentes perspectivas sobre o contido do texto. Nas experiencias de *teatro-acción*, por exemplo, este proceso de análise realízase entre os actores e o público ó finalizar a actividade teatral.

c) O *director teatral*. É o que selecciona os actores e guía e coordina os respectivos traballos cos dos denominados oficios *teatrais*: os especialistas –iluminador, escenógrafo, figurinista, etc.- e os técnicos –electricista, maquinista, son, etc.-, para conseguir montar o espectáculo. É o responsable último do proxecto ou da representación teatral, se é o caso. É quen ten, a partir dun texto escrito, a visión global do espectáculo e a capacidade para converter esta visión persoal en algo vivo e tanxible, nun producto representable. Nos procesos de AT é o papel que habitualmente desenvolve o animador[32]. Ferramentas básicas para o desenvolvemento do seu traballo son as técnicas teatrais.

Dende un punto de vista educativo pódense definir as técnicas teatrais como un conxunto de actividades de simulación, de exploración e de investigación persoal e interpersoal, sistematizadas e formatizadas, que, a través da dramatización de accións, posibilitan investigar, descubrir e/ou poñer en xogo os rexistros expresivos e comunicativos das persoas. Di González que "a acción que se dá coa práctica destas técnicas é a síntese creativa onde o individuo se descubre, e descubre tamén as súas posibilidades como persoa e como actor, se é que este último é o seu obxectivo final" (1987: 83). Responsabilidade do director-animador será crear un ambiente que posibilite esta síntese creativa.

---

[31] Está constituída por todos os elementos estructurais, temporais, psicolóxicos, de situacións, etc.,que non forman parte do texto teatral e que é necesario reconstruír para poder representalo. Cunha analoxía, se o texto escrito é o corpo, a dramaturxia é a peza necesaria para manexalo: a cabeza.

[32] A miúdo este papel pode ser desenvolvido por máis dunha persoa se hai un grande número de participantes no proceso. A *Passió d'Esparraguera* é unha experiencia de AT na que participan unhas 400 persoas como actores nun espectáculo que dura 12 horas. Nel hai tres actores ou actrices que interpretan cada un dos papeis importantes. Isto permítelles poder alternarse na interpretación da obra ó longo dos dous meses en que se representa. Do mesmo xeito, a función directiva ou animadora tamén está repartida: unha persoa encárgase da dirección de actores (interpretación), outra dos movementos de grandes grupos no escenario, e unha terceira da organización e negociacións entre os participantes para acordar os ensaios.

Algunhas das técnicas que poden utilizarse nos procesos de AT, máis alá de se o obxectivo final do proceso é ou non a representación teatral, son:

- Os xogos de desinhibición.
- Os xogos rítmicos.
- As técnicas de relaxación.
- As técnicas de estimulación sensorial e exploración física, persoal e interpersoal.
- As técnicas de expresión corporal, mimo e pantomima.
- As técnicas de articulación, dicción e voz.
- A improvisación.
- A dramatización.
- O psicodrama.
- O sociograma.
- O método Stanislavki/Actor's Studio.
- O método Grotowsky.
- As máscaras e a maquillaxe.
- Os títeres.
- Outras técnicas derivadas (*role-playing*, sombras chinesas, etc.)[33].

d) Os *actores e actrices*. Son os que subministran os instrumentos vivos da representación. O actor proporciona o seu corpo, a súa profesión e a súa experiencia, como unha unidade harmónica e funcional, para dar vida, coas indicacións do director-animador, a uns personaxes que só existen como letra impresa ou diálogo compartido. Os actores e actrices, nos procesos de animación, son os propios participantes do grupo ou a comunidade.

e) Os *accesorios escénicos*, que teñen unha responsabilidade que corre a cargo dos tamén denominados *oficios teatrais*. Son accesorios escénicos todos aqueles recursos (decorado, luz, son, equipamento material, vestiario, maquinaria, etc.) que fan posible recrear ambientes ou climas contemplados no texto escrito ou ben pensados polo director-animador ou polos propios participantes[34].

---

[33] En Úcar, 1992a, pode atoparse unha descrición, análise, normas de aplicación, exemplificación e valoración educativa de cada unha destas técnicas.

[34] A miúdo definiuse o animador sociocultural como un *xestor da falta de recursos*. Nos procesos de AT esta falta de recursos, de producirse, ha de ser superada pola creatividade e a imaxinación do animador e os integrantes do grupo. É necesario non esquecer que a acción teatral é, ante todo, artificio e que o importante non é *ser*, senón *parecer*. Por exemplificar, o importante é que o vestido pareza de veludo, non que o sexa.

Nas experiencias de AT os accesorios ou recursos escénicos preséntanse como un medio especialmente útil para xerar procesos formativos. Cada un deles pode ser obxecto dun taller de traballo específico. Por outra banda, a miúdo atopámonos nestes procesos con persoas que –sexa por timidez, por bloqueos psicolóxicos persoais ou por outras problemáticas- teñen dificultades para interpretar ou representar papeis. Dispor de actividades alternativas, tamén teatrais, permite que esas persoas participen no grupo e non se sintan excluídas. Permite tamén canalizar a súa participación no proxecto e, incluso, iniciar o traballo de ruptura das problemáticas que os bloquean. Non todos podemos ou queremos interpretar e representar publicamente un personaxe e esa non ha de ser unha razón para excluír a ninguén dos procesos de AT. Isto é o que nos levou a atribuírlle ó teatro, como actividade, un marcado carácter integrador: nel todos poden atopar o seu sitio e a súa función.

No que se refire ós accesorios escénicos, pódese sinalar que a maior parte deles non constitúen –como sinalou Grotowsky- algo esencial para a creación teatral. O teatro, como teatro pobre, actor-espectador, contén en si mesmo os factores necesarios para se producir. Non hai dúbida, sen embargo, que todos os elementos que o acompañan enriquecen o proceso global. Ó actor –neste caso grupal ou comunitario- axúdanlle a interpretar mellor o seu papel; ó espectador a crer e vivenciar máis intensamente as situacións representadas; e ó teatro, en xeral, a representar dunha maneira máis fiel as realidades das súas tramas argumentais. Está claro que, a pesar de non ser esenciais, facilitan e potencian a forza expresiva do texto teatral.

A manipulación dos obxectos, o aprecio das ferramentas necesarias para cada traballo e a habilidade na súa utilización, son factores tan educativos e valiosos coma a creación do texto teatral ou a interpretación de personaxes. Na nosa sociedade existe a tendencia a menosprezar os oficios teatrais por contraposición ás denominadas tarefas creativas. O certo é que nestes oficios teatrais repousa un herdo cultural de séculos[35], que, en xeral, se transmitiu no círculo pechado dos profesionais e que padece dun prurito gremialista que dificultou o seu coñecemento público[36].

---

[35] Que non conta –por certo- no noso país cunha tradición escrita.

[36] Refírome, por exemplo, a técnicas tan concretas como o arranxo dunha corda rota. Técnicas útiles fronte ás novas tecnoloxías que se aplican na actualidade na maquinaria teatral.

Na perspectiva sociocultural, os accesorios escénicos e os oficios teatrais manifestan ademais outra potencialidade. A comunidade en que se desenvolve o proceso de AT está conformada por profesionais de cariz diversificado. A miúdo atoparemos persoas con roles profesionais relacionados dun ou doutro xeito cos citados oficios teatrais (carpinteiros, xastres, electricistas, pintores, modistos, decoradores, contables, etc.). Cada un deles pode ocuparse do accesorio escénico do que, en concreto, é especialista. Pode crear, de acordo co animador e cos participantes, un pequeño grupo de traballo ou un taller con aquelas persoas interesadas en aprender ou participar neste accesorio escénico.

Cada obradoiro responsabilízase da creación e elaboración dos productos necesarios para a representación da obra de teatro. A información e a técnica de que dispón cada profesional estarán así ó servicio da súa propia comunidade. Un carpinteiro, por exemplo, pode non só realizar tecnicamente as tarefas de maquinista (construcción de decorados) necesarias para a representación teatral, senón tamén instruír a outras persoas da colectividade para unha realización conxunta e un recíproco enriquecemento. Esta é a maneira, por outra banda, de sectorializar as aprendizaxes que conducirán despois a unha necesaria interrelación e intercomunicación entre os diferentes obradoiros ou grupos de traballo para a montaxe da obra.

Convencido da súa potencialidade educativa, enúncianse, a continuación, os accesorios escénicos e os oficios teatrais que hai que ter en conta nos procesos de Animación teatral. Así mesmo, e a modo de exemplo, preséntase no cadro nº. 4 toda unha serie de posibles profesións implicadas na posta en marcha dunha representación teatral e os, tamén posibles, obradoiros de formación e producción que poderían xestarse arredor da montaxe da citada representación teatral nunha comunidade concreta.

ACCESORIOS ESCÉNICOS/ OFICIOS TEATRAIS	POSIBLES PROFESIONAIS IMPLICADOS	POSIBLES OBRADOIROS
1. A escenografía e a maquinaria	• Escenógrafo • Pintor • Debuxante • Escultor • Carpinteiro • Maquinista • Decorador • Tremoieiro • Etc.	• Obradoiro de Escenografía • Obradoiro de Pintura • Obradoiro de Debuxo • Obradoiro de Escultura • Obradoiro de Carpintería • Obradoiro de Maquinaria • Obradoiro de Decoración • Obradoiro de Tremoia • Etc.
2. Os figurinos e o vestiario	• Debuxante • Patronista • Figurinista • Xastre • Zapateiro • Modista • Etc.	• Obradoiro de Debuxo • Obradoiro de Corte e confección • Obradoiro de Figurinos • Obradoiro de Xastrería • Obradoiro de Zapatería • Obradoiro de Costura • Etc.
3. A iluminación e a electricidade	• Iluminador • Electricista • Enxeñeiro electrónico • Etc.	• Obradoiro de Iluminación e cor • Obradoiro de Electricidade • Obradoiro de Enxeñería electrónica • Etc.
4. O son e a música	• Técnico de son • Enxeñeiro acústico • Músicos • Etc.	• Obradoiro de Son • Obradoiro de Enxeñería acústica • Diversos obradoiros de música (en función de instrumentos) • Obradoiro de Ritmos musicais • Etc.
5. A rexedoría e o equipamento material	• Rexedor • Encargado do equipamento • Optimizador de tempos e procesos • Etc.	• Obradoiro de Rexedoría • Obradoiro de Equipamento • Obradoiro de Optimización de tempos e procesos • Etc.
6. A producción	• Productor • Xerente e Administrativo • Xestor • Contable • Etc.	• Obradoiro de Producción • Obradoiro de Xerencia e Administración • Obradoiro de Xestión e organización • Obradoiro de Contabilidade • Etc.
7. A dirección[37]	• Director de proxectos • Director de teatro • Etc.	• Obradoiro de Dirección • Etc.

Cadro nº. 4: Relación de profesionais implicados en cada un dos accesorios escénicos e oficios teatrais, e subseguintes obradoiros de AT

Como se fai evidente no cadro, a riqueza que un proceso de AT destas características pode achegar a unha comunidade é moi grande.

37 Unha descrición de todos estes oficios e accesorios pode encontrarse en Úcar, 1992a.

f) Os *técnicos teatrais*. Son os que se ocupan de que todos os aspectos técnicos dos accesorios ou recursos escénicos funcionen correctamente e no momento axeitado. Como se apuntou, estes atopan a súa funcionalidade básica na creación de grupos de traballo ou talleres específicos. Nun proxecto de AT pódense pór en marcha tantos obradoiros ou grupos de traballo como accesorios teatrais ou profesionais concretos haxa, para desenvolvelos no grupo ou comunidade.

g) O *público*. Constituído por todas aquelas persoas que participan no proxecto ou asisten á representación do espectáculo. Nos procesos de AT a miúdo estará constituído por membros da comunidade ou de comunidades veciñas, polos propios participantes no proceso ou polas súas familias ou amigos.

Nos proxectos de AT preténdese que o público sexa algo máis ca simples espectadores que miran o que outros fan. Como sinala Ubersfeld: "o universo ficcional posto fronte ó espectador convoca ó universo referencial deste, o universo da súa experiencia vivida e a súa experiencia cultural (...) O espectador, a través da análise dos signos da representación, pode volverse o amo dos procesos sociais e dos psíquicos, e o pracer que saca disto é o de toda actividade intelectual exitosa: o pracer de comprender, que non só é o pracer de recibir senón tamén o de facer" (1997: 335).

h) O *lugar onde se desenvolve o proceso ou se representa o espectáculo*. O espacio onde se desenvolve o proceso ou a representación resulta determinante para o ambiente que se desexa ou espera lograr. A partir das teorías de Artaud (1896-1948), e sobre todo dende a publicación do seu ensaio *O teatro e o seu dobre* (1938), revoluciónase a idea de espacio teatral. Artaud contempla a praza central dos poboados primitivos como o espacio ideal para a realización de espectáculos. A clásica *caixa italiana*, propia do teatro tradicional, deixa de ser o espacio privilexiado para a representación de espectáculos teatrais. Máis aínda, coas novas tendencias teatrais, as *performances*, onde practicamente calquera tipo de espacio pode servir para a realización dun espectáculo. Montaxes como as de *La fura dels baus*, *Els comedians* ou as de *Peter Brook* amosan que un zoo, un cemiterio, un edificio en obras, unha canteira ou a propia rúa poden converterse, pola acción dos intérpretes, en espacios físicos para a representación teatral. Nos procesos de AT o habitual será que se reconvertan e reutilicen os espacios da propia comunidade.

i) O *escenógrafo e o responsable da plástica teatral*. O paso da *caixa italiana* ó teatro circular implica o paso dunha visión bidimensional do espectáculo por parte dos espectadores a unha visión tridimensional (Salvat, 1988: 14). Este cambio, a aparición das novas tendencias estéticas, que transforman calquera elemento do cotián en arte, e, por último, a xeneralización das novas tecnoloxías da comunicación, amplían considerablemente a concepción plástica do espectáculo. Isto converte ó responsable desta concepción nun elemento polo que fai referencia ó ambiente e, en consecuencia, ó tipo de estimulación perceptiva e estética, que un espectáculo poida producir no espectador. Na AT será o obradoiro de escenografía –sempre en colaboración co director-animador- o responsable da creación deste ambiente.

j) A *producción*. Dende o punto de vista do teatro como profesión, é o elemento clave de todo o proceso. É o interlocutor de todos os profesionais que conforman o universo humano do teatro. As súas funcións son económicas e de xestión, e céntranse basicamente na elaboración do presuposto necesario para pór en escena a obra de teatro, a consecución de cartos que permitirá montar o espectáculo, a súa distribución e administración por partidas mentres as representacións estean en activo e a administración, en xeral, de todo o espectáculo. O productor ocúpase e é o responsable último de todo o económico que hai no espectáculo. Así, unha boa producción pode asegurar a boa marcha do espectáculo, o seu éxito económico e, sobre todo, un bo ambiente entre os diferentes profesionais implicados na montaxe teatral. Todo o dito serve para o proceso de Animación teatral[38].

[38] De feito hai procesos de AT que poden ter unha producción extremadamente complexa. Para exemplificar esta complexidade económica e organizativa abonda con pensar no proceso organizativo e económico da, xa citada, *Passió d'Esparraguera*. Neste proxecto de AT están implicadas unhas mil persoas dunha localidade que conta cuns 12.000 habitantes.

3. OS PROCESOS DE ANIMACIÓN TEATRAL NA ACTUALIDADE

Un bo xeito de recoñecer a actualidade dos procesos de AT é rastrexar a presencia de iniciativas ou experiencias desta natureza na rede. Aínda sendo conscientes de que Internet está lonxe de recoller a realidade de todas as comunidades do planeta, pensamos que pode ser un bo indicador ou unha referencia apropiada do que, en xeral, se está facendo no sector da AT, polo menos nos denominados países desenvolvidos.

3.1. A Animación teatral na rede

Para realizar a investigación en Internet era necesario precisar, previamente, o obxecto concreto que había que buscar. Armado co arsenal teórico definido no segundo punto deste traballo especificáronse os seguintes identificadores para a busca[39]:

IDENTIFICADORES: PALABRAS CLAVE	
Animación teatral	Theatre & education & community
Animation théâtral	Theatre & community
Animazione teatral	Social theatre
Animação teatral	Theatre of the oppressed
Teatro campesino	Theaterwork
Teatro del oprimido	Community animation theatre
Teatro popular	Théâtre & communauté
Theatre & education	Theatre for development

Cadro nº. 5: Identificadores para a busca de experiencias de AT

[39] Quedaban excluídas, polo tanto, todas aquelas experiencias que non cumprisen algún dos dous requisitos definidos como imprescindibles para seren considerados AT. Atopáronse experiencias que non cumprían algúns destes requisitos nos ámbitos de: teatro profesional, teatro *amateur*, teatro escolar, departamentos universitarios de teatro, escolas ou institutos artísticos, e teatro experimental. Estes constitúen os límites da investigación.

A partir destes identificadores encontráronse na rede 63 documentos –páxinas web- que responden ós criterios especificados e que, como se observa no cadro nº. 6, se reparten de xeito desigual entre diferentes países. Hai que sinalar que se asigna á distribución das experiencias entre países un valor máis prescriptivo que interpretativo, xa que é probable que as diferencias entre países estean fortemente influenciadas pola presencia xeral que, respectivamente, cada un deles mantén na rede. Indicador claro deste feito é a practicamente nula presencia de iniciativas deste estilo nos países do denominado terceiro mundo, cando todo fai pensar que é un terreo fertilizado para experiencias de AT do tipo de *teatro do oprimido*, e, en xeral, *teatro popular* e *do desenvolvemento*.

PAÍS	Nº.	%
EE.UU.	16	25.4
Francófonos (Canadá, 9) (Francia, 4) (Bélxica, 1)	14	22.2
España	14	22.2
Lusos (Portugal, 3) (Brasil, 2)	6	9.5
África (Senegal, 1) (Mali, 1)	6	9.5
Outros (Suíza, 1) (India, 1) (Italia, 1) (Chile, 1) (Venezuela, 1) (Filipinas, 1) (Non consta, 1)	7	11.2
TOTAL	63	100

Cadro nº. 6: Países que constan nos documentos

As variables que interesaba estudiar nos documentos atopados eran as seguintes:

a) Tipoloxía de organizacións que sustentan as prácticas de AT.
b) Obxectivos explícitos do proceso ou proxecto de AT.
c) Contidos, actividades ou metodoloxías empregadas.
d) Grupo ou grupos destinatarios das accións.
e) Caracterización (animación e/ou formación) das propias accións.

A continuación analízase cada unha destas variables.

3.1.1. Tipoloxía de organizacións de Animación teatral

Como pode observarse no cadro nº. 7, as proporcións entre as categorías atopadas están moi repartidas, polo que se fai difícil definir unha organización en concreto como a máis axeitada ou a mellor para desenvolver procesos de AT. A heteroxeneidade atribuída ás prácticas concretas de AT reprodúcese tamén nas organizacións que as soportan. O máis xenérico consistiría en afirmar que case a metade das organizacións que desenvolven estes procesos ou proxectos son grupos de teatro ou empresas de servicios.

TIPOLOXÍA DE ORGANIZACIÓNS	Nº.	%
Grupo de teatro (Animación, 1) (Universitario, 1) (Popular, 1) (non profesional, 1)[40]	18	27.3
Empresa de servicios	12	18.1
Asociación non lucrativa (Municipal, 1) (civil, cultural, especializada en teatro, 6), (educativa, 1)	8	12.1
Texto (Teses de doutoramento, 1) (Asociacións de teatro comunitario, 2) (Grupos de teatro, 3) (Asociación non lucrativa, 1)	7	10.6
Outros grupos e institucións (Escola de teatro, 1) (Grupo de animación, 1) (Museo, 1) (Centro de actividades e formación artística, 1) (Escola, 1) (Concello, 1)	6	9.1
Universidade	5	7.5
Outras organizacións (Rural, 1) (Rexional, 1) (supranacional, 1) (ONG non lucrativa estatal, 1)	4	6.1
Documentos (Grupos de teatro, 1) (Boletín Informativo, 1) (universidade, 1)	4	6.1
Contribución a un foro (Asociación, 1) (Grupo de teatro, 1)	2	3.1
TOTAL	66	100

Cadro nº. 7: Tipoloxía de organizacións que desenvolven procesos de AT

40 Entre parénteses as cualificacións coas que algunhas organizacións se autodescriben.

3.1.2. Obxectivos explícitos dos proxectos de Animación teatral

Das 63 páxinas web recompiladas, 36 expresan e definen 57 obxectivos que se recollen e presentan nas categorías recompiladas no cadro nº. 8. Se se agrupan aínda máis estas categorías, obsérvase que os obxectivos viran arredor de dous eixes que se formulan, caracterizan e concretan de formas variadas. Estes eixes son, en consonancia coa conceptualización realizada en partes anteriores:

1º. Educación/ formación.
2º. Creación cultural artística ou creativa.

OBXECTIVOS	Nº.	%
Formación e educación para a toma de conciencia, o desenvolvemento, o respecto ó medio ambiente e ó cambio social	13	22.7
Iniciar, promover, organizar ou ofrecer servicios de carácter creativo, artístico, cultural e turístico	7	12.3
Empoderamento de persoas e colectivos e mellora da calidade de vida das comunidades a través do teatro	7	12.3
Apoiar, revitalizar, favorecer a comprensión, educar, e enriquecer a herdanza, a tradición e a cultura das comunidades	7	12.3
Formación, capacitación e asesoría pedagóxica e teatral de persoas e grupos teatrais e/ou de formación	6	10.5
Educar divertindo	4	7.1
Coñecer o teatro e as prácticas e experiencias teatrais (Teatro de concienciación, de intervención, de resistencia, político, do oprimido, etc.)	4	7.1
Teatro de educación para a saúde e ó servicio da prevención (toxicomanías, alcolismo, violencia, suicidio de adolescentes e maltratos)	4	7.1
Iniciar, promover e organizar manifestacións culturais conxuntas entre artistas e persoas con hándicaps ou incapacidades para contribuír á súa integración socioprofesional	3	5.2
Fomentar a participación activa de públicos, audiencias e comunidades	2	3.4
TOTAL	57	100

Cadro nº. 8: Relación de obxectivos expresados polas organizacións que desenvolven procesos de AT

3.1.3. Contidos, actividades ou metodoloxías empregadas

No cadro nº. 9 pódese comprobar a variedade e heteroxeneidade de contidos, metodoloxías e técnicas para a intervención de que fan gala os procesos de AT. Tamén nestes aspectos se reproduce o xa apuntado con respecto ás organizacións. Característica remarcable é que a formación, por unha banda, e o teatro, pola outra –ambos, xenericamente considerados- agrupan case unha terceira parte dos contidos, actividades e metodoloxías definidos. Iso tendo en conta que, practicamente, as dúas terceiras partes restantes constitúen especificacións daqueles dous.

CONTIDO/ACTIVIDADE/METOLOXÍA	Nº.	%
Formación: cursos, seminarios, campañas de sensibilización, estudio de casos (técnicas teatrais, pedagoxía teatral, animación teatral, teatro de concienciación, teatro de animación, expresión teatral con *handicapés*, formación teatral con discapacidades)	16	10.7
Teatro	15	10.1
Recursos humanos (asistencia técnica), de formación e teatro (técnicas teatrais)	13	8.5
Teatro para o desenvolvemento: *teatro útil*	10	6.6
Animación e dinamización teatral	9	6.1
Pasacalles, Animación en barrios, Teatro en barrios e escolas e Teatro de rúa	7	4.5
Animación cultural, animación creativa, arte e creación teatral (conxunta)	7	4.5
Formación: Obradoiro (educativo, de expresión, teatral e circense, de teatro)	6	4,1
Técnicas teatrais (Psicodrama; Sociodrama; Teatro interactivo; Audicións teatrais; Cadros humorísticos de pequeño formato; *Role play*; Dramatización das propias historias	5	3.4
Improvisación	5	3.4
Animación	5	3.4
Proxectos (formación teatral; Desenvolvemento teatral e cultural na marxinalidade; *Teatro histórico*. Traballo voluntario nos hospitais a través do teatro-*clown*	5	3.4
Teatro popular e teatro do oprimido (técnicas)	5	3.4
Animación e Teatro infantil	4	2.7
Teatro social e humanitario: para a educación e a prevención	4	2.7
Festas, cancións, danzas e animación de festas	4	2.7
Teatro-foro e foro de discusión	4	2.7
Xogos	3	2.1
Variedades (Malabares e Maxia)	3	2.1
Espectáculos	3	2.1
Teatro-acción	3	2.1
Outras (Animación turística; Educación social; Publicidade teatral)	3	2.1
Contacontos	2	1.3
Marionetas e títeres	2	1.3
Animacións itinerantes e Escola de teatro itinerante	2	1.3
Drama-terapia, teatro terapéutico	2	1.3
Teatro ritual, tradicional e indíxena. Teatro étnico e multicultural	2	1.3
TOTAL	149	100

Cadro nº. 9: Relación de contidos, actividades e/ou metodoloxías empregadas nos procesos de AT

3.1.4. Grupo ou grupos destinatarios das accións de Animación teatral

No cadro nº. 10 obsérvanse os colectivos destinatarios das accións de AT que se especifican en cada un dos documentos atopados na rede. Parece evidente que algunhas das características que, en partes anteriores, se lle atribuían ó teatro, fanse extensivas ós procesos de AT. Refírome á súa caracterización como inter e multixeracional. Iso significaba que, nas súas actividades, podían participar ou ben grupos de idade específicos de calquera etapa da vida ou grupos en que as idades se atopen totalmente mesturadas. O primeiro caso son, por exemplo, actividades de AT dirixidas ou desenvolvidas con mozos, e, o segundo, actividades con comunidades nas que participen dende bebés que acompañan ós seus pais ata avós e avoas. As abondo citadas *Pasións* constitúen, tamén aquí, un bo exemplo desta segunda posibilidade.

GRUPO DESTINATARIO	Nº.	%
Comunidades	19	26.1
Todas as idades	18	24.6
Público en xeral	7	9.5
Persoas, grupos e organizacións	7	9.5
Mozos	5	6.8
Nenos e adolescentes	4	5.4
Estudiantes	3	4.2
Profesores, licenciados, diplomados profesionais do ensino e profesionais do teatro e a animación	3	4.2
Institucións e empresas	2	2.7
Compañías profesionais, os grupos comunitarios e escolares e os artistas	2	2.7
Persoas enfermas e incapacitadas	2	2.7
Espectadores, comunidades terapéuticas, operadores sociosanitarios, enfermos mentais, drogadictos	1	1.4
TOTAL	66	100

Cadro nº. 10: Relación de colectivos destinatarios dos procesos de AT

3.1.5. Caracterización das accións de Animación teatral

Outro dato que interesaba comprobar –dada a novidade do concepto que nos identifica- era a forma coa que cada unha das experiencias recompiladas define ou caracteriza os programas, proxectos e accións concretas que desenvolve. Trátabase, en definitiva, de saber se estas prácticas eran caracterizadas como *animación* e/ou como *formación*. Os resultados recóllense no cadro nº. 11. Quizais o dato máis destacable, xa avanzado no texto, é que hai case unha terceira parte das iniciativas recollidas que non se caracterizan ou definen como actividades de animación.

TIPO DE ACTIVIDADES REFERIDAS	Nº.	%
Animación e formación	18	28.5
Animación	12	19.1
Formación	32	51
Outras	1	1.4
TOTAL	63	100

Cadro nº. 11: Caracterización das accións nos procesos de AT

BIBLIOGRAFÍA

ACPC's THEATRE (The Asian Council for People's Culture): *Theatre for the Environement Network*. Publicación electrónica: http://fortunecity.com/victorian7museum/422/acpc2.html. Xullo, 1999.

BENTLEY, E. (1982): *La vida del drama*. Barcelona, Ed. Paidós Studio.

CAÑAS, J. (1992): *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona, Octaedro.

CID, L. e NIETO, R. (1998): *Técnica y representación teatrales*. Madrid, Acento.

COPEAU, J. (1974): *Registres I. Appels*. París, Gallimard.

EINES, J. e MANTOVANI, A. (1997): *Didáctica de la dramatización*. Barcelona, Gedisa.

ETXEBERRÍA, F.; TRILLA, J. e ÚCAR, X. (1994): "Educación no formal y políticas culturales". En COLOM, A. J. (ed.): *Política y planificación educativa*. Sevilla, Preu Spínola, pp. 241-278.

GONZALEZ, L. (1987): *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid, Popular.

GROTOWSKI, J. (1970): *Teatro laboratorio*. Barcelona, Tusquets.

HIEROFANTE CIA TEATRAL: *Tudo Triim*. Publicación electrónica: http://www.abordo.com.br/hierofante/triimm.html. Xullo 1999.

LAFERRIÈRE, G. (1997): *La pedagogía puesta en escena*. Ciudad Real, Ñaque.

LE RUE, S. (1997): *Le théâtre au service de l'éducation au développement*. Publicación electrónica. http://www.oneworld.org/euforic/eurodc/theatre.htm. Xullo, 1999.

MARCUSE, H. (1990): *El hombre unidimensional*. Barcelona, Ariel.

MEDIA PORT: *Guide du téâtre en Afrique et dans l'ocean indien: Botswana*. Publicación electrónica: http://www.mediaport.net/AeC/Theatre/Pays/Botswana.en.html. Xullo, 1999.

MUÑOZ, H. (1992): *Teatro popular. Cuadernos de autoformación en participación social.* Nº. 7. México, Ed. Instituto Nacional para la Educación de Adultos.

PASQUAL, LL. (1999): "Educación y teatro". En *Por una ciudad comprometida con la educación*. Vol. 1. Barcelona, Ajuntament de Barcelona-Institut d'Educació, pp. 195-201

PATERSON, D. (1997): *Theatre of the oppressed*. Publicación electrónica: http://www.unomaha.edu/~paterson/. Xullo, 1999.

PÉREZ DE CUÉLLAR e outros (1997): *Nuestra diversidad creativa*. Madrid, Unesco/Fundación Santa María.

SALVAT, R. (1988): *El teatro*. Barcelona, Montesinos.

TEATRO CAMALEÓN: *Prenez-garde au caméléon!* Publicación electrónica: http://pages.infinit.net/cameleon/presentation.html. Xullo, 1999.

UBERSFELD, A. (1989): *Semiótica teatral*. Madrid, Ed. Cátedra e Universidad de Murcia.

UBERSFELD, A. (1997): *La escuela del espectador*. Madrid, Asociación de Directores de Escena de España.

ÚCAR, X. (1992a): *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de intervención*. Zaragoza, Diagrama.

ÚCAR, X. (1992b): *La animación sociocultural*. Barcelona, Ceac.

ÚCAR, X. (1993): "La animación teatral: los procesos de evaluación de intervenciones socioculturales implementadas por medio de técnicas y elementos teatrales". *Teoría de la Educación*. Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación. Universidad de Salamanca. Vol. V, pp. 159-177.

ÚCAR, X. (1997): "Animación sociocultural, complejidad y modelos de intervención". En *Educación Social*. Revista de Intervención Socioeducativa. Barcelona, Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés. Nº. 5. Xaneiro--abril, pp. 86-108.

ÚCAR, X. (1998a): “La complejidad de las acciones socioeducativas: animación sociocultural y procesos de sistematización”. En GAIRIN e FERRÁNDEZ: *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona, Praxis, pp. 72/25-72/34.

ÚCAR, X. (1998b): *La animación como producción o acceso cultural. La animación teatral*. Santa Fe de Bogotá, Universidad Externado de Colombia. (En prensa). Relatorio lido no Seminario Internacional *Las perspectivas de animación sociocultural en América Latina: entre la gestión cultural y la mediación social*.

ÚCAR, X. (1999): “*Nuestra diversidad creativa*: una invitació a la lectura de l’informe Perez de Cuéllar”. *Perspectiva escolar* (en prensa).

VENTOSA, V. J. (1996): *La expresión dramática como medio de animación en educación social*. Salamanca, Amarú Editores.

VENTOSA e JERIGONZA (1990): *Animación teatral*. Madrid, Ed. Popular.

VÍO, K. (1996): *Explorando el match de improvisación*. Ciudad Real, Ñaque.

WORLD COMMUNITIES: *Center for community-based theatre*. Documento electrónico: http://canes.gsw.peachnet.edu/~world/. Xullo, 1999.

ZALLO, R. (1992): *El mercado de la cultura*. Donostia, Hirugarren Prentsa.

ANEXO 1. RECURSOS DE ANIMACIÓN TEATRAL NA REDE

1. Grupo de animación de festas infantís (Cataluña. España): http://www.valser.es/llunatics/
2. ALQUINDOY. Empresa de Animación (Málaga. España): http://www.aliquindoy.com/
3. TEATRO NUCLEO. Teatro para formación de operadores sociais (Ferrara. Italia): http://www.4net.com/nucleo/
4. GLOBAL IDEA. S.L. Empresa de servicios culturais. Animación teatral (Barcelona. España): http://retelcom.es/global/
5. Grupo de teatro. Ofrece animación teatral (A Rioxa. España): http://www.arrakis.es/~parv/ttt/
6. MUVA PRODUCCIONS. Empresa de servicios. Teatro, animación, escola (Alacante. España): http://www.spainter.com/muva/
7. Escola de teatro. Dinamización teatral (Cataluña. España): http://www.geocities.com/Broadway/Alley/1514/#
8. SALONETY. Empresa de cultura, ocio e desenvolvemento creativo. Ofrece animacións itinerantes e teatro de rúa (Valencia. España): http://ciberia.es/salonety/
9. LA TROCA. Grupo de animación infantil e xuvenil. Festas e teatro (Cataluña. España): http://www.fut.es/~maige/
10. BAMTAARE. Grupo de teatro. Le théâtre au service de l'éducation au développement. Teatro-foro (Kaolack. Senegal): http://www.oneworld.org/euforic/eurodc/theatre.htm
11. A.C. PAPIEL TEATRO. Grupo de teatro/ Animación (Zaragoza. España): http://www.aragon.net/aragon/web/grupos/papiel.htm
12. ASP. Empresa de animación sociocomunitaria.Ofrece festas e espectáculos (Ciudad Real. España): http://www.accindes.org/asp/menu2.html
13. O HIEROFANTE. Grupo de educación comunitaria a través do teatro (Brasília. Brasil): http://www.abordo.com.br/hierofante/triimm.html
14. Groupe ATEL. Xestión e formación do ocio (Quebec. Canadá): http://www.atel.qc.ca/mainpage.htm

15. Teatro universitario: improvisación e animación (Lausana. Suíza): http://agepwww.epfl.ch/PIP/

16. TEATRO CAMALEÓN: campañas de sensibilización, publicidade, animación, etc. (Montreal. Canadá): http://pages.infinit.net/cameleon/presentation.html

17. Asociación non lucrativa que promove o teatro entre os mozos (Francia): http://kmu.unil.ch/imoura/3/4/present.htm

18. LA DURÉE&L'INTANT. Teatro ó servicio da prevención: toxicomanías, alcoholismo, violencia, suicidio de adolescentes e maltratos (París. Francia): http://www.ldeli.laligue.org/index.htm

19. ANNIE BERTRAND: Animación teatral en medio rural (Clermont--Ferrand. Francia): http://www.citeweb.net/dejavu/abertrand/som2. htm

20. Animación teatral nun museo. Capsules d'animation théatrâle (Quebec. Canadá): http://www.mcq.org/webnew/dix_ans/educ_a.html

21. CENTRE DE RECHERCHE EN CIVILISATION CANADIENNE-FRANÇAISE: Fonds Théâtre Action (Ottawa. Canadá): http://aix1.uottawa.ca/academic/crccf/organismes/c64.html

22. GRUPE NATYA CHETANA. Teatro de concienciación (India): http://www.men.lu/script/form/code2098.html

23. UNIVERSITE DE SHERBROOKE. Formación universitaria: O teatro de animación (Quebec. Canadá): http://www.usherb.ca/flsh/dlc/doss-ped/lit/lit470.html

24. ANIMAGINATION. Empresa de animación: teatro, marionetas e animacións creativas (Quebec. Canadá): http://www.mediom.qc.ca/~boulange/anima.html

25. MISE AU JEU. Intervención teatral participativa: (Montreal. Canadá): http://www.cam.org/~maj/index.html

26. VIVA. Proxecto de formación teatral: Obradoiro teatral e circense para nenos de 8 a 12 anos (Albergaria-a-Velha. Portugal): http://www.terravista.pt/Enseada/1283/projecto.html

27. VIVA A ESCOLA. Prevención primaria en medio escolar. Emprega a animación teatral entre outros recursos (Portugal): http://www.esec-loule.rcts.pt/40anos/pag10.htm

28. Programa de animación de festas. Inclúe teatro popular (Aveiro. Portugal): http://www.ua.pt/cma/agenda/programa1.html

29. LA CARRETA. Grupo de teatro popular. Actividades de animación teatral (Chile): http://members.xoom.com/la_carreta/esp/carreta.html

30. UNIVERSITAT JAUME I. Formación teatral aplicada ó ensino (Castelló de la Plana. España): http://sic.uji.es/com/notes/9807/98070673n.html

31. GROUPE SIGNE. Grupo de teatro. Formación e expresión teatral con *handicapés* (Lyon. Francia): http://www.imedserv.com/Signes/index.html

32. LA PASSIÓ. Animación sociocultural por medio do teatro: Unha "Pasión" representada por toda unha vila (Cataluña. España): http://www.infodisc.es/lapassio/espect.htm

33. PAPALLONA TEATRE. Grupo de teatro. Ofrece teatro infantil, animacion teatral, teatro de rúa, obradoiro de teatro, pasacalles (Valencia. España): http://www.metabusca.com/busca/meta/redirect.htm http://www.arrakis.es/~elboig/@/busca/meta/resul/8/f8214.htm

34. GRUPO TEATRAL SABADO. Asociación civil cultural especializada en teatro: formación, comunicación, representación (Venezuela): http://www.bcity.com/gruposabado/index.htmlinFrame

35. CIA. LAS CALIGULAS. Grupo de teatro. Ofrece animacións e accións teatrais: http://bbs.seker.es/~las_caligulas/carta_en.html

36. NITE LITE THEATRE OF GIBSON COUNTY, INC. Organización rural que usa o teatro como elemento educativo (Tennessee. EE.UU.): http://www.nitelite.tn.org/

37. NTTC. Corporación educativa sen ánimo de lucro que realiza actividades teatrais en comunidades (Boston. EE.UU.): http://www.world.std.com/~netc/index.html

38. COMMUNITY IN MOTION. Texto: Teatro para o desenvolvemento en África (Nova York. EE.UU.): http://info.greenwood.com/books/0897895/0897895819.html

39. WORLD COMMUNITIES. Center for community-based theatre-Georgia Southwestern State University. Ofrecen ás comunidades traballar con elas para recoller e explicar a súa historia e cultura mediante o teatro (Xeorxia. EE.UU.): http://canes.gsw.peachnet.edu/~world/

40. PEDAGOGY & THEATRE OF THE OPPRESSED. Foro global para promover o pensamento crítico e a xustiza social a través do teatro Omaha University (Omaha. EE.UU.): http://www.unomaha.edu/~pto/ptolinks.htm

41. STAGING AREAS. Boletín informativo sobre comunidades que traballan o cambio social a través do teatro (EE.UU.): http://csep.sunyit.edu/~joel/STAGING/MISSIONS.HTM

42. ANIMATION: what's in a name. Documento: fala sobre animación en xeral pero refírese a miúdo á animación teatral a través de exemplos concretos (California. EE.UU.): http://www.wwcd.org/action/animation. html

43. ALTERNATE ROOTS. Organización rexional que traballa a través das artes (teatro) en comunidades (Atlanta. EE.UU.): http://home.earthlink.net/~altroots1/

44. ART IN THE PUBLIC INTEREST. Enlaces a páxinas web que relacionan artes, educación e desenvolvemento social. Hai algunhas centradas no teatro en concreto (EE.UU.): http://www.artswire.org/Community/highperf/api/APIothersites.html

45. APLIED AND INTERACTIVE THEATRE GUIDE. Recursos sobre técnicas teatrais (dramaterapia; psicodrama; sociodrama; teatro do oprimido; teatro interactivo; improvisación; obxectivos comunitarios, etc.) e foro de discusión (EE.UU.): http://pages.nyu.edu/~as245/AITG/

46. THE UPROOTED! EXPERIENCE. Caso-estudio: proxecto teatral nunha comunidade rural madeireira (Omaha. EE.UU.): http://www.wwcd.org/action/uprooted.html

47. TRAINING AND DEVELOPMENT. Relación de grupos especializados en recursos humanos e de formación para o desenvolvemento comunitario e organizacional (EE.UU.): http://pages.nyu.edu/~as245/AITG/training.html

48. HEADLINES THEATRE. THEATRE FOR LIVING. Grupo de teatro. Usan técnicas do “teatro do oprimido” para traballar con comunidades (Vancouver. Canadá): http://www.headlinestheatre.com/intro.htm

49. THE IMPROBABLE PLAYERS. Teatro para a educación e a prevención (Boston. EE.UU.): http://www.xensei.com/users/players/

50. SOCIAL ACTION THEATRE. Organización da Universidade de Wisconsin. Traballan Teatro-acción (Wisconsin. EE.UU.): http://www.uwm.edu/Dept/DSAD/TRAINING/sat.html

51. THÉTRE ACTION. Empresa de servicios que traballa con compañías profesionais, os grupos comunitarios e escolares e os artistas (Ontario. Canadá): http://www.theatreaction.on.ca/

52. QUAND LE THÉTRE FAIT BOUGER LA SOCIÉTÉ: Texto. Refírese a TRACT (troupe de recherche, d’animation et de communication théâtrale), organización que engloba seis grupos de teatro que viven e traballan en Mali (Mali): http://www.monde-diplomatique.fr/1998/09/HEYMANN/10928.html

53. LE MODERNE. Asociación sen ánimo de lucro e grupo de teatro (Liexa. Bélxica): http://www.moderne.org/Presentation.html

54. ACPC’s THEATRE (The Asian Council for People’s Culture). Theatre for the Environement Network. Organización nacional (Quezon. Filipinas): http://fortunecity.com/victorian7museum/422/acpc2.html

55. CATS (Community Asian Theater of the Sierra). Organización sen ánimo de lucro (Nevada. EE.UU.): htpp://www.ncgold.com/TheArts/Theatre/CATS

56. The American Association of Community Theatre (AACT). Organización sen ánimo de lucro: Ofrece un amplo abano de oportunidades para compartir experiencias, problemas, eventos e amar o teatro (EE.UU.): http://www.aact.org.html

57. FOUNDATION VIRTUELLE POUR LE DÉVELOPPEMENT DU THÉTRE SOCIAL. Contribución a un foro (Francia): http://www.ideact.com/forum/thea/messages/102.html

58. THÉTRE DANS LES HOSPITAUX. Contribución a un foro (Santa Catarina. Brasil): http://Ideact.com/forum/thea/messages.148.html

59. THEATRE FOR DEVELOPMENT. Texto (África): http://www.mediaport.net/AeC/Theatre/theatre_utile.en.html

60. BOTSWANA. Drama in Botswana. Grupo non profesional de teatro: (Botswana. África): http://www.mediaport.net/AeC/Theatre/Pays/Botswana.en.html

61. BURKINA FASO. Texto: presenta a historia do Teatro para o desenvolvemento neste país (Burkina Faso, África): http://mediaport.net/AeC/Theatre/Pays7Burkina_Faso.en.html

62. MALI. Texto: presenta a historia do Teatro para o desenvolvemento neste país (Mali, África): http://www.mediaport.net/AeC/Theatre/Pays/Mali.en.html

63. ANADE é unha Organización non Gobernamental, de carácter non lucrativo e de ámbito estatal. O seu obxectivo é a rehabilitación e integración socio-laboral de persoas con incapacidade, empregando o teatro e o cinema (Castela-A Mancha. España): http://www.anade.org/a00.htm

TEATRO, CULTURA E ANIMACIÓN[1]

Víctor J. Ventosa Pérez
Universidade P. de Salamanca

ARTE E ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

As relacións existentes entre a Animación sociocultural (ASC) e as diferentes expresións artísticas hai que enmarcalas dentro do desenvolvemento que as políticas internacionais en materia de cultura veñen tendo durante os últimos corenta anos. Neste contexto, tanto os Organismos Internacionais (UNESCO, UE...) coma os diferentes gobernos, sobre todo occidentais, veñen diferenciando con claridade o que son as "funcións culturais" nas que aquelas se aplican (Ventosa, 1996: 19-20)[2]. Dende esta perspectiva, a ASC constitúe unha insubstituíble función cultural asociada a políticas culturais centradas na demanda (Políticas de Democracia Cultural), complementaria, á vez, doutras funcións centradas na oferta, como son a creación, a conservación ou a difusión cultural. Estas funcións lévanse a cabo e aplícanse a través das diferentes expresións artístico-culturais, coma o teatro –tema central da nosa cita- a música ou a plástica. Polo tanto, podemos dicir que as diferentes

[1] Traducción de Olga Fernández.

[2] O Ministerio de Cultura en *Métodos y objetivos de la planificación cultural* (1997: 120-131) fala de "funcións e terreos culturais". Posteriormente –*Políticas Culturales en Europa* (1982: 19-60)- referíase á mesma distinción utilizando os conceptos "funcións e expresións culturais" (Ventosa, 1990: 13; 1996: 19-20).

prácticas da Animación cultural xorden da intersección entre esta función ou estratexia de intervención e cada unha das expresións artístico-culturais sobre as que aquela se aplica (ver gráfico 1).

En razón de todo isto podemos afirmar que un dos trazos máis definitorios da ASC é o seu carácter procedemental, en razón do cal esta disciplina non ten un obxectivo propio ou específico, senón que llo fornecen os diferentes espacios temáticos onde se utiliza. Por iso, epistemoloxicamente a práctica non pode existir por si soa, "no baleiro", excepto como simple estructura formal ou teórica (Ventosa, 1996: 10). Para poder materializarse e demostrar, polo tanto, as súas virtudes, necesita de fins e de medios concretos, que virán dados, no primeiro caso polas políticas e concepcións socioculturais sobre as que se asente e, en segundo termo, polos diferentes ámbitos de intervención nos que se aplica. Estas variables configuran as modalidades fundamentais da ASC. Noutras palabras, podemos afirmar que o carácter procedemental da ASC comporta que esta precise de espacios de intervención concretos para poder materializarse. Estes ámbitos veñen determinados por unha serie de razóns histórico-contextuais e pragmático-sociais (Ventosa, 1992) e acaban configurándose en diferentes modalidades de Animación. Unha delas, que denominaremos Animación cultural, é a que, aplicada a determinadas expresións artísticas, dá lugar a diferentes prácticas socioculturais que, sen embargo, non podemos confundir con actividades propiamente artísticas. Deste xeito:

> Chamaremos Animación Teatral a ese tipo de Animación Cultural que se aproveita do teatro e das súas técnicas para a consecución da súa meta fundamental, isto é, o desencadeamento de procesos autoorganizativos mediante o desenvolvemento da creatividade individual e da expresión colectiva.

VARIABLES CONFIGURADORAS DA ANIMACIÓN CULTURAL

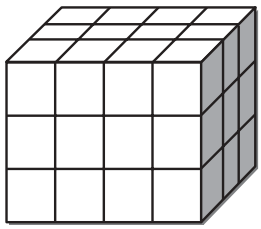
(Gráfico 1)

FUNCIÓNS/ ESTRATEXIAS CULTURAIS:

I. *Centradas na Oferta*
- Creación cultural
- Conservación do patrimonio
- Difusión e distribución cultural...

II. *Centradas na Demanda:*
- Animación sociocultural

EXPRESIÓNS ARTÍSTICAS:
Literatura
Música
Deporte e Cultura Física
Arquitectura
Imaxe e Son
Plástica
Teatro...



ACCIÓNS DE ANIMACIÓN:
Animación á lectura: contacontos, talleres literarios...
Animación musical: disco-foro, danzas e cancións de animación...
Animación deportiva: xogos e predeportes, deporte popular e de aventura...
Terreos de aventuras, construccións rústicas e técnicas de fortuna.
TV e Vídeo comunitarios. Radios alternativas, participativas. Obradoiros de vídeo, radio...
Talleres de manualidades, expresión artística, plástica...
Animación teatral: teatro de rúa, foro teatral, xogo dramático, teatro-periódico...
...

Sen embargo, a constatación das estreitas relacións da ASC –e, máis concretamente, a Animación cultural- coas diferentes expresións artísticas non debe darnos pé a identificar ou confundir a Arte coa Animación. Para evitar esta tentación, é imprescindible que analicemos as diferencias existentes entre os dous conceptos, a través dunha serie de variables comúns a ambos (Ventosa, 1996: 26-28).

1. Obxecto: se atendemos ó obxecto principal de ambas as realidades analizadas, podemos percibir como no teatro como arte, o que importa é o producto ou resultado. A obra ben feita é a finalidade do traballo artístico. A arte só culmina e se materializa na obra acabada do creador e na representación final desta. En cambio á Animación teatral (AT) o que lle interesa non son tanto os productos, senón os procesos –de expresión, comunicación, participación...- desencadeados a partir da práctica dunha actividade artística determinada. A actividade teatral, así como o seu resultado, non constitúe unha finalidade en si mesma, senón que é un medio para cumprir cos obxectivos da ASC: o desenvolvemento da participación e a creatividade individual e colectiva.

2. Axentes: os principais axentes de traballo teatral son os creadores, os artistas, os críticos e os xestores da cultura. En cambio os axentes da AT son os animadores, dinamizadores, educadores e monitores, ós que podemos chamar animadores teatrais. Un novo profesional que demanda unha formación específica en función de novos e prometedores campos de intervención sociocultural (escolar, extraescolar, asociativo...).

3. Destinatarios: o público da producción teatral mantén un perfil de simple consumidor de obxectos culturais. Son receptores máis ou menos pasivos das obras e productos culturais elaborados polos creadores. Os destinatarios da AT, en cambio, están chamados a convertérense en axentes activos, protagonistas dos propios procesos que a Animación pon en marcha. A meta da Animación cultural é precisamente a de inverter a pirámide cultural, rompendo coa tradicional separación e desproporción entre a minoría de creadores e axentes activos da cultura e a maioría dos consumidores pasivos.

4. Política cultural: a concepción cultural que predomina no mundo da arte é a da Cultura como SABER (cultura de elite) e como TER (cultura de masas), desenvolvida a través de políticas de Democratización cultural, que basicamente perseguen difundir a "Cultura" ó maior numero posible de xente (Ventosa, 1993: 26-30). A AT, sen embargo, aséntase sobre unha concepción da Cultura como SER (cultura popular) e desenvólvese a través de políticas de Democracia cultural orientadas a dar os medios e crear os contextos propicios para que a xente desenvolva a súa propia cultura. Por iso, mentres que a actividade artística se centra máis no desenvolvemento da oferta cultural, as accións da Animación van dirixidas á creación de demanda.

5. Direccionalidade da comunicación: os procesos artísticos funcionan segundo sistemas de comunicación vertical e unidireccional que van do artista ó público receptor. Os procesos socioculturais da animación requiren dunha comunicación horizontal e de carácter bidireccional entre animadores e destinatarios da animación.

6. Funcións: por último, tanto o teatro en canto arte coma a AT posúen unha serie de funcións propias e diferenciais. Así, mentres o primeiro ten unha función altamente selectiva, creativa e individualizadora, a segunda desempeña unha función integradora, expresiva e participativa.

En síntese, as diferencias entre o teatro e a Animación teatral podémolas esquematizar segundo o cadro seguinte:

TEATRO E ANIMACIÓN TEATRAL: RELACIÓNS E DIFERENCIAS						
	OBXECTO	AXENTES	DESTINATARIO	POLÍTICA CULTURAL	COMUNICACIÓN	FUNCIÓNS
TEATRO	A obra ben feita como resultado ou producto acabado Obra = Fin	Creadores (autores, actores...), críticos, xestores, axentes teatrais	Público consumidor. Receptores pasivos de obxectos culturais	Democratización cultural. Centrada na Oferta	Vertical Unidireccional	Selectiva Creativa Individualizadora
ANIMACIÓN	Os procesos que se desencadean Obra = Medio	Animadores Dinamizadores Educadores Monitores	Axentes activos participantes no mesmo proceso cultural	Democracia cultural. Centrada na Demanda	Horizontal Bidireccional	Integradora Expresiva Participativa

TEATRO, CULTURA E ANIMACIÓN

O teatro constitúe unha manifestación da cultura e como tal é un reflexo das diferentes concepcións polas que esta veu evolucionando. Por iso, para poder comprobar o camiño percorrido polo teatro no noso tempo non temos máis que repasar a evolución histórica das diferentes concepcións e políticas culturais polas que transitou Europa no século que remata. Como esta tarefa xa a abordei con maior detemento noutros estudios (Ventosa, 1993; Ventosa, 1996), aquí voume limitar a expor de xeito esquemático a estreita relación existente entre ambas as dúas realidades, ata chegar á Animación teatral como expresión da confluencia entre o teatro e un determinado xeito de entender e facer cultura. Isto podémolo ver a partir dunha dobre dimensión: a diacrónica ou temporal, mediante a que percibimos a evolución histórica das tres grandes concepcións e políticas culturais aparecidas no noso continente e estendidas ó resto dos países democráticos; a data e o tempo, neste sentido, veu avanzando na liña dunha progresiva democratización da Cultura. O outro grande eixe do cadro é o sincrónico, que nos permite analizar transversalmente como se veu desenvolvendo a cultura en cada etapa a partir dunha concepción determinada, xeradora pola súa vez dunha Política cultural que se materializa a través dunha serie de accións

concretas que atopan a súa expresión correspondente nun determinado xeito de facer teatro. Cada nivel, orientado cara a unha meta, finalmente, xera un determinado tipo de participación entre a xente.

Pois ben, segundo estas coordenadas, podemos dicir que o teatro vén evolucionando ó compás do progresivo proceso democratizador que se inicia nos países do noso contorno a partir das dúas Grandes Guerras Mundiais. Este periplo avanza dende unha inicial concepción elitista do teatro froito dunha concepción patrimonialista da cultura centrada no saber. Nestas circunstancias, o teatro mantívose ata os anos 50 como signo de distinción das clases privilexiadas da sociedade, conservando esa marca aristocrática que arrinca do Renacemento[3], algo que non ocorría nas épocas anteriores co teatro medieval ou o do noso Século de Ouro, por exemplo, estreitamente vinculado á relixiosidade e á cultura popular (Ruíz Ramón, F. 1981). A influencia posterior de determinadas correntes progresistas xeran unha serie de utopías culturais –Maio do 68- e pedagóxicas –Educación Popular e Movemento da Escola Nova- que, xunto con outras consecuencias do desenvolvemento industrial (aumento do tempo libre, desenvolvemento da industria cultural...) e democrático, provoca a aparición dunha nova visión: a democratización da cultura. Con ela, trátase de difundir ó maior número de xente unha cultura que ata entón estivera ó alcance duns poucos, baixo unha oferta crecente de productos culturais. Isto lévase tamén ó teatro mediante o fenómeno do chamado *teatro popular* (López Mozo, 1976; Pérez Oliva, 1973), concepto baixo o que se ampara toda unha xeración de grupos chamados "independentes" e de base que tentan, baixo unha filosofía democratizadora con tinturas paternalistas, facer chegar a todo tipo de xente as grandes obras dramáticas do patrimonio cultural (Coenen-Huther, J. 1977). As premisas de tal corrente céntranse no intento de achegar o teatro ó pobo a través de determinados procedementos tomados da difusión cultural, como a organización de itinerarios e certames por vilas e en espacios ó aire libre, adaptación de clásicos e subvención de espectáculos públicos. Os pobres resultados que se conseguiron con este sistema axiña desvelaron que o acceso á cultura non é só cuestión de medios e non é, polo tanto, o cuantitativo o decisivo,

[3] Algúns van incluso máis lonxe afirmando que este proceso de "despopularización" do teatro arrinca dende mediados do século XVI "cando o teatro foi sacado das rúas e encerrado nos salóns" (López Mozo, J., 1976 : 10).

isto é, xeneralizar a cultura de elite, popularizar a chamada Alta Cultura. Isto non é suficiente se a actitude da xente segue a ser a mesma: pasiva e consumista. Esta situación frustrante e de fracaso forza a dar un paso máis na maduración e desenvolvemento cultural da comunidade. A xente dificilmente se implicará na cultura se antes non está motivada. Esta motivación virá da man dunha nova concepción da cultura entendida non xa como SABER ou TER senón sobre todo como SER.

> Cultura non e só a explicación do mundo que nos rodea, senón o desenvolvemento dunha sensibilidade (...). Realmente ser culto esixe non só ter desenvolvido o coñecemento, senón tamén a sensibilidade.
>
> (Anava, G., tomado de Viché, M. 1999: 7).

Deste xeito, coa chegada dos 80 pásase da democratización da cultura á democracia cultural, onde a cultura deixa de ser unicamente coñecemento e obxecto de consumo para se converter nun estilo de vida, ámbito de realización persoal e colectiva á que todo o mundo está chamado. A estratexia para conseguir esta meta será a Animación sociocultural que, ó ser de natureza metodolóxica e procedemental, necesita aplicarse a través das diferentes expresións e recursos culturais; o teatro, entre todos eles, axiña empeza a manifestarse como un dos máis eficaces aliados deste novo modelo de intervención. O movemento do teatro popular deixa paso á Animación teatral. Do "teatro para todos" pásase ó "teatro por todos". É o que outros chamarán a etapa da *intervención teatral* (Motos, T. 1996), parafraseando a Augusto Boal (1974): "todo o mundo pode facer teatro, incluso os actores... pódese facer teatro en todas as partes, incluso nos teatros".

O teatro, percibido baixo a óptica da animación, asume unha nova dimensión que será xustificada con argumentos coma os de Coenen-Huther (1977: 7):

> Para os adeptos do teatro de animación, o teatro popular está consagrado ó fracaso porque se basea en premisas falsas. A grande masa non participará nunca nas "festas cerimoniosas" que se organizan para ela porque non lle atinxen.
>
> Para os grupos do teatro de animación é necesario, pois, deixar de impor a todos a cultura dunha elite...
>
> O imperialismo cultural debe deixar sitio á democracia cultural na cal cada un poderá desenvolver libremente a súa propia concepción do mundo.

EVOLUCIÓN DE CONCEPCIÓNS, POLÍTICAS E ACCIÓNS CULTURAIS E A SÚA RELACIÓN CO TEATRO

DIMENSIÓN SINCRÓNICA

DIMENSIÓN DIACRÓNICA

CONCEP. CULTURAL	POLÍTICA CULTURAL	PERÍODO	ACCIÓN CULTURAL	EXPRESIÓN CULTURAL	Participación	META RESULTADO
Centrada no SABER: conxunto de saberes e coñecementos	Cultura Patrimonial	Anos 50-60	Conservación e creación de patrimonio cultural	Teatro de elite	Ausencia de participación (minoritaria e selectiva)	Salvagardar o patrimonio cultural e fomentar o seu desenvolvemento
Centrada no TER: conxunto de productos ós que se ha ter acceso	Democratización Cultural	Anos 60-70	Difusión e distribución de productos culturais	Teatro popular	Pasiva, receptiva uniformizada, unidireccional	Facilitar o acceso á cultura: "TEATRO PARA TODOS"
Centrada no SER: estilo de vida e ámbito de autodesen-volvemento	Democracia cultural	Anos 80-90	Animación sociocultural	Animación teatral	Activa, creativa, crítica e bidirec-cional	Facilitar os medios para o desenvolvemento da cultura: "TEATRO POR TODOS"

DEMOCRATIZACIÓN DESCENTRALIZACIÓN

DESENVOLVEMENTO CULTURAL

ANIMACIÓN E TEATRO: RELACIÓNS E APLICACIÓNS

Á hora de establecer as posibles relacións entre o mundo do teatro e o da ASC convén partir dun dos trazos esenciais desta última. Refírome á súa versatilidade, gracias á cal a Animación pode concibirse como finalidade ou tamén como medio. É o que noutros lugares escribín como a dobre dimensión da Animación: finalista e instrumental (Ventosa, 1993: 184-185). Segundo dende onde enfoquemos esta direccionalidade, dependendo de onde se poña a énfase, atoparémonos cun tipo de relación diferente e, polo tanto, cunhas funcións claramente distintas.

1. *Dende unha perspectiva finalista:* o teatro como medio de Animación. Aquí o acento ponse na Animación. A expresión dramática convértese nun recurso de ASC. Trátase dun percorrido que vai da Animación ó teatro coa finalidade de recoller deste unha serie de recursos (técnicas de expresión, actividades artísticas, xogos, exercicios, propostas metodolóxicas...) útiles para desenvolver procesos de ASC cun colectivo de persoas determinado. Neste sentido, concíbense os diferentes ámbitos expresivos integrados no teatro como medios de expresión privilexiados para pór en marcha programas de ASC, aproveitando unha serie de virtudes que aqueles posúen con relación a esta:

    - Coincidencia de obxectivos. Moitos dos obxectivos que se poden alcanzar coas actividades de expresión dramática coinciden plenamente cos perseguidos pola ASC, como o desenvolvemento da expresión, da comunicación e da capacidade creativa.

    - Capacidade motivadora. A dimensión lúdica asociada á expresión dramática é un dos trazos comúns compartidos coa Animación, así como o elevado grao de satisfacción que reporta a súa práctica; todo isto fai que este tipo de actividades posúa unha forte capacidade de convocatoria, podendo ser utilizadas como centros de interese iniciais para a posta en marcha de procesos de ASC. Esta pluralidade de centros de interese da que goza o facer teatral é precisamente o que dá unha dimensión integradora, inclusiva e altamente gratificante para todo tipo de persoas e grupos.

- Dimensión grupal. A realización de calquera actividade teatral comporta ou permite desenvolver un intenso e continuado traballo colectivo que xera, pola súa parte, un alto grao de convivencia e comunicación grupal, abríndose deste xeito a unha das dimensións básicas e características da Animación, como é a súa finalidade socializadora e integradora.

2. *Atendendo a un enfoque instrumental: a animación como medio do teatro.* Neste caso o acento recae sobre o teatro. A ASC convértese entón en instrumento do teatro e da educación artística. O percorrido é inverso ó anterior. O punto de partida é o teatro e dende el acódese á ASC para servirse da súa metodoloxía activa, da súa capacidade motivadora e das súas posibilidades socioeducativas para pór esa manifestación artística ó alcance de todos, mediante estratexias participativas, lúdicas e grupais. Deste xeito, as funcións da Animación cambian completamente e diríxense a motivar á poboación cara ó teatro, educando a súa sensibilidade e capacitando o seu sentido crítico, contribuíndo, en definitiva ó desenvolvemento dunha demanda cultural que garanta unha boa aceptación e un óptimo aproveitamento da oferta existente, mediante a creación dun público formado e esixente (Pavis, 1980). En síntese, podemos afirmar que esta perspectiva instrumental da animación persegue os seguintes obxectivos:

   - Educar un público culto e crítico en relación ó teatro, mediante campañas de asistencia a espectáculos, teatro-foros...
   - Promover o teatro mediante a potenciación da demanda entre a poboación, a partir da práctica e da formación teatral con fins educativos, recreativos ou vocacionais.
   - Desenvolver a innovación teatral mediante a investigación na creación de novas linguaxes e novas relacións actor-espectador, o aproveitamento de novos espacios dramáticos (a rúa, o grupo, o barrio...) e a experimentación con novas técnicas e formas teatrais (teatro-periódico, teatro-documento, foros teatrais, teatro de rúa, improvisacións...).

Os axentes socioculturais que impulsan estes procesos tamén adoitan ter un perfil diferente segundo se sitúen nun ou noutro enfoque. Así, dende a perspectiva finalista o que predomina é a función animadora e, polo tanto,

a formación básica e de entrada adoita ser en ASC, complementada con coñecementos e habilidades específicas –adquiridas normalmente de maneira autodidacta ou mediante cursos puntuais– propias de ámbitos da expresión dramática. Diriamos que os que utilizan o teatro como recurso para o seu traballo de ASC son fundamentalmente animadores cunha formación teatral complementaria. En cambio, aqueles que se serven da ASC como medio educativo e sociocultural para o seu traballo artístico, precisan dun perfil contrario ó anterior, posto que adoitan ser artistas, creadores ou profesionais do teatro cunha función animadora e, polo tanto, cunha formación complementaria en ASC. Os primeiros adoitan pertencer ó gremio socioeducativo (educadores sociais, traballadores sociais, educadores de adultos, animadores, monitores de tempo libre...) mentres que os segundos traballan na fronte artístico-cultural (actores, directores, creadores...). Os primeiros precisan dunha formación específica e especializada en ASC (formación de animadores). Os segundos necesitan dunha formación complementaria en ASC (formación para a animación) (Ventosa, 1993: 184-185). Ambas as necesidades formativas, polo tanto, han de terse en conta e débense perfilar incluso dun xeito diferenciado á hora de deseñar os correspondentes plans de estudios orientados a cualificar a este novo tipo de profesionais. Esta ambivalencia xustifica tanto a implantación dos estudios de ASC nas Escolas de Arte Dramática coma a formación teatral entre animadores, monitores, educadores e traballadores sociocomunitarios.

En síntese, as relacións entre a Animación e o teatro podémolas esquematizar no seguinte cadro:

RELACIÓNS ENTRE A ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL E O TEATRO					
ENFOQUE	OBXECTO	PERFIL	FUNCIÓNS	FORMACIÓN	IMPLICACIÓNS
FINALISTA: A Animación como fin	O Teatro como medio de ASC (calquera programa de ASC no que o teatro se utilice como medio de intervención)	Animadores socioculturais especializados en expresión dramática e teatro	- Centro de interese - Dimensións: - lúdica - expresiva - creativa - grupal - socializadora	Formación básica en ASC e complementaria en teatro	Incorporación da formación teatral dentro dos estudios de ASC
INSTRU-MENTAL: A Animación como medio	A ASC como medio do teatro (Campañas de teatro, teatro-foro, certames de teatro afeccionado, Escolas municipais de teatro...)	Profesionais do teatro especializados en ASC	- Educación teatral - Promoción teatral - Innovación e experimentación	Formación básica en teatro e complementaria en ASC	Implantación da formación en ASC dentro dos estudios e escolas de Arte Dramática

BIBLIOGRAFÍA

BERENGUER, A. (1984): *Teatro europeo de los años 80*. Barcelona, Laia.

BOAL, A. (1974): *Teatro del oprimido*. Bos Aires, Ed. De la Flor.

BOAL, A. (1975): *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. Bos Aires, Corregidor.

BOAL, A. (1975): *200 ejercicios y juegos para el actor y el no actor con ganas de decir algo a través del teatro*. Bos Aires, Crisis.

CATERRIER, G. (1993): *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao, EGA.

COENEN-HUTHER, J. (1977): *Le théâtre, agent d'innovation culturelle*. Strasbourg, CE.

EINES, J. e MANTOVANI, A. (1980): *Teoría del Juego Dramático*. Madrid, INCIE-Ministerio de Educación.

FAURE, G. e LASCAR, S. (1981): *El juego dramático en la escuela*. Madrid, Cincel-Kapelusz.

HURSTEL, J. (1978): "Formation des animateurs". En *Animation Socioculturelle*. Strasbourg, CE.

LA TEJA-TIV-HERANS (1983): *Teatro, imagen, animación*. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía-Laia.

LÓPEZ MOZO, J. (1976): *Teatro de barrio, teatro campesino*. Madrid, Zero Zyx.

MANTOVANI, A. (1981): *El teatro: un juego más*. Madrid, Ed. Nuestra Cultura.

MARTINOW-REMICHE, A. (1974): *Animation et théâtre*. Strasbourg, CE.

MOTOS, T. (1996): "Teatro y Animación". En Revista *Claves de Educación Social*. N.º 2.

PAVIS, P. (1980): *Diccionario de Teatro*. Barcelona, Paidós.

PÉREZ OLIVA, P. (1973): *Iniciación al teatro popular*. Madrid, Doncel.

RUIZ RAMÓN, F. (1981): *Historia del Teatro Español*. (Vols. I e II). Madrid, Cátedra,

ÚCAR, X. (1992): *El teatro en la Animación Sociocultural. Técnicas de intervención*. Madrid, Diagrama.

VENTOSA, V. J. (1988): "El teatro como instrumento de Animación Sociocultural". En Revista *Tablas*. Deputación de Salamanca.

VENTOSA, V. J. (1990): *Animación Teatral. Teoría, metodología y práctica*. Madrid, Popular.

VENTOSA, V. J. (1991): "Teatro y Animación en la Educación no formal". En *Revista Internacional D'Expresió Dramática Homo Dramaticus*. Tarragona.

VENTOSA, V. J. (1993): *Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa*. Madrid, Popular.

VENTOSA, V. J. (1996): *La Expresión Dramática como medio de Animación en Educación Social. Fundamentos, técnicas y recursos*. Salamanca, Amarú Ed.

VENTOSA, V. J. (1997): *Teatro de calle*. Madrid, CCS.

VENTOSA, V. J. (1998): *Manual del monitor de tiempo libre*. Madrid, CCS. (2ª ed.).

VENTOSA, V. J. (1999): *Intervención Socioeducativa*. Madrid, CCS. (2ª ed.).

VENTOSA, V. J. (1999): *Expresión musical, educación y tiempo libre*. Madrid, CCS.

VICHÉ, M. (1999): *Una Pedagogía de la Cultura: La Animación Sociocultural*. Zaragoza, Certeza.

FONTES, FINALIDADES, TIPOLOXÍAS E OBXECTIVOS EN ANIMACIÓN TEATRAL. ALGÚNS ELEMENTOS DISPERSOS PARA CONSTRUÍR UNHA TEORÍA DA ANIMACIÓN TEATRAL[1]

Manuel F. Vieites
Universidade de Vigo

A peste
o cólera,
a varíola negra
só se deben a que a danza
e, en consecuencia, o teatro
aínda non comezaron a existir[2].
Antonin Artaud (1983): *O teatro da crueldade*[3], p. 110.

Todo o mundo pode facer teatro, mesmo os actores.
O teatro pode ser feito en calquera lugar, mesmo dentro dos teatros.
Augusto Boal (1978): *Duzentos e tal...*, p. 18.

---

[1] Quero expresar o meu agradecemento ó profesor Antón Costa Rico por ler unha primeira versión deste traballo e polos seus comentarios e achegas.

[2] As traduccións dos textos para o galego son responsabilidade do autor do presente traballo, agás nos casos en que a obra estea traducida ó galego.

[3] Citamos sempre pola edición manexada. Naqueles casos en que se trate dun texto histórico indicaremos a súa data inicial de edición.

No Encontro Internacional de Animación Teatral celebrado en Compostela os días 1 e 2 de outubro de 1999, Xavier Úcar e Víctor Ventosa realizaban interesantes e suxestivas aproximacións ó concepto de Animación teatral e salientaban a diversidade das súas manifestacións, en liña con outros traballos publicados anteriormente (Ventosa, 1990; Úcar, 1992). Un conxunto de reflexións que destacaban por ter inaugurado na Península un novo espacio de investigación que xa ten tras súa un interesante conxunto de prácticas e un importante número de técnicas e metodoloxías para a intervención.

Con este traballo queremos facer as nosas propias achegas ó desenvolvemento dunha disciplina que non nos é allea, polo menos na súas dimensións metodolóxica e práctica. Un conxunto de achegas que teñen como obxectivo mostrar, tamén desde unha perspectiva histórica, a diversidade de prácticas que se poden agrupar ó abeiro da Animación teatral, analizar as súas finalidades e obxectivos e presentar, sequera dunha maneira sucinta, as súas tipoloxías. Somos conscientes da diversidade de aspectos que hai que considerar e da imposibilidade de analizalos todos co suficiente grao de fondura, mais tamén haberá que precisar que neste traballo, que se enmarca nunha liña de investigación inaugural e compartida con outros especialistas, tan só pretendemos mostrar algúns dos camiños que haberá que andar para construír o discurso teórico da Animación teatral. Nese sentido, optamos por agrupar elementos dispersos, por veces inconexos, que poden ter utilidade á hora de establecer a armazón conceptual e terminolóxica e o marco disciplinar da Animación teatral. Como ocorre cando falamos de teatro e educación (Vieites, 1999), estamos diante dun novo territorio, amplo e cheo de prodixios, que primeiro haberá que cartografar nos seus riscos e trazos máis salientables. Desde esa perspectiva, este traballo só quere ser un simple e humilde exercicio de exploración superficial (tamén no ámbito bibliográfico) e por iso agardamos que este conxunto de intuicións e incertezas sirvan, cando menos, para alentar novos traballos e investigacións desde as que erguer a estructura disciplinar definitiva da Animación teatral.

1

O desenvolvemento da Animación teatral, se partimos do paradigma explicativo e interpretativo da Pedagoxía social (Petrus e outros, 1997), é recente; en principio moito máis recente que o da Animación sociocultural,

e as achegas máis interesantes producíronse no eido metodolóxico e práctico, quedando aínda por establecer e construír o seu marco teórico e disciplinar. Ese desenvolvemento produciuse por dúas vías: a través das persoas que chegan á animación desde a práctica teatral ou das que chegan á práctica teatral desde a animación, tendencia esta última que se vén incrementando nos últimos anos, debido ás múltiples posibilidades que a Animación teatral ofrece ós responsables de programas de Educación social e/ou Animación sociocultural.

Sen embargo, e aínda considerando as indubidables semellanzas e a manifesta interdependencia entre Animación sociocultural e Animación teatral, entendemos que chegou a hora de reclamar para esta última un espacio propio, o que é tanto como apostar pola súa independencia disciplinar e profesional. As razóns son varias e entre elas podemos sinalar a crecente complexidade e especialización que se produce tanto nas prácticas culturais, teatrais e artísticas como nos ámbitos da Educación social (Trilla, 1993; Pantoja e outros, 1998), o que esixe unha formación cada vez máis específica e especializada, ou o feito de que a Animación teatral poida ser unha práctica cultural, artística e educativa que, con independencia da escasa reflexión que se produciu arredor da súa fundamentación teórica, se vén desenvolvendo desde principios deste século que xa remata (Gourdon, 1986), e que, en consecuencia, xa mostrou unha diversidade de posibilidades de desenvolvemento que aconsellan, como xa ocorre coa Animación deportiva, a Animación turística, a Animación musical e outras animacións, a súa consideración como un novo ámbito, ou sector, da animación.

Se, como lembraba Gisèle Barret (1986: 117), o concepto de "animación" non é un concepto claro e se, como salienta Pierre Besnard en 1980 (1991: 11-16), por animación" podemos entender "o conxunto de miles de prácticas" de todo tipo, o concepto de "Animación teatral" pode resultar aínda máis confuso. Xavier Úcar, nun dos traballos incluídos neste volume, sinala a "heteroxeneidade, versatilidade e plasticidade das tradicións, metodoloxías, técnicas e procedementos que converxen" na Animación teatral e, en consecuencia, as dificultades para consensuar unha definición cando menos aproximativa. Para Víctor Ventosa, noutro dos traballos que se presentan aquí, a Animación teatral sería "ese tipo de Animación cultural que se sirve do teatro e das súas técnicas para a consecución da súa meta fundamental, isto é, o desencadeamento de procesos autoorganizativos mediante

a promoción da creatividade individual e da expresión colectiva", mentres Xavier Úcar entende a Animación teatral "como aquel conxunto de prácticas socioeducativas con persoas, grupos ou comunidades que, a través de metodoloxías dramáticas ou teatrais, xera procesos de creación cultural e persegue o «empoderamento»[4] dos participantes".

Como vemos, tanto Xavier Úcar, que ten tras súa unha longa traxectoria no teatro profesional, como Víctor Ventosa, que desenvolveu unha intensa actividade co grupo de animación teatral Jerigonza, definen e explican a Animación teatral a partir da súa dimensión educativa, en consonancia cos principios e postulados da Pedagoxía social. Prima, en consecuencia, o substantivo, pois o adxectivo adquire unha dimensión procedemental e instrumental. O conxunto de técnicas, recursos, procedementos e actividades de carácter teatral pasan a ser un medio, en canto que a finalidade última ten un carácter fundamentalmente socioeducativo ou sociocultural e non artístico, aínda que en ningún momento neguen esta última posibilidade.

Sen embargo, como estes dous autores tamén recoñecen, o teatro, malia ser un instrumento, tamén pode e debe ser un fin, por moito que insistamos en que a finalidade última é o proceso e non o producto. Privar ós cidadáns da posibilidade de crear productos teatrais, con independencia da súa maior ou menor calidade (aínda que a calidade é unha aspiración lexítima), tamén pode supoñer unha negación inxustificable das súas capacidades e destrezas e asumir que só os considerados "artistas" son capaces de establecer e seguir un determinado canon. A posibilidade de que os grupos, e os individuos integrados neles, poidan crear productos teatrais e de que eses productos teatrais poidan ser exhibidos e distribuídos nos espacios propios para tales fins, ademais da necesaria e sempre positiva contrastación pública do traballo realizado, vai permitir diversificar a oferta cultural e optimizar os recursos dispoñibles. Por iso queremos insistir en que, atendendo ás características e circunstancias nas que se produce unha determinada intervención, tan importante pode ser o fomento de actividades que potencien a expresión como a promoción de actividades que fomenten a recepción, lembrando que tan prexudicial pode resultar a énfase excesiva na expresión como a énfase excesiva na recepción, a endogamia do proceso como a endogamia do producto e da súa recepción. Cada situación require un modelo específico pois

[4] Traducción do termo "empowerment", realizada polo propio Úcar.

o verdadeiramente importante é que o teatro se converta nun feito central da vida comunitaria, sexa como un instrumento de promoción das capacidades creativas e comunicativas dos seus integrantes, sexa en procesos de formación, difusión, recepción ou formación para a recepción; mais sempre ofrecendo á cidadanía novas formas de gozar do seu tempo libre. Parafraseando a José Antonio Caride (1997: 47) poderiamos concluír afirmando que "a identidade" da Animación teatral "só pode configurarse desde a congruencia das súas teorías e prácticas", renunciando a certos apriorismos e sen esquecer a necesidade de promover "o debate e a reflexión intelectual" para construír e enriquecer as teorías e diversificar e mellorar as prácticas.

Como exemplo do que dicimos, quixera reproducir agora unha táboa moi utilizada hai anos e que foi amplamente presentada para confrontar e opoñer "xogo dramático" e "teatro", creando unha longa fobia antiteatral que moitos ensinantes practicaron no seu día. A dita táboa aparecía nun traballo de Yvette Jenger (1975: 11) e imos reproducila, parcialmente, na súa versión orixinal, para evitar calquera mala interpretación na traducción:

JEU DRAMATIQUE ET THÉÂTRE	
TABLEAU COMPARATIF DES ASPECTS ÉCLARANTS	
Project oral susceptible de varier	Pièce écrite
Rôles choisis par les jouants	Rôles acceptés sur les propositions du metteur en scène
Actions et propos improvisés sur le thème retenu	Textes appris par les comédiens (acteurs), actions réglées
Jouants et non jouants sont interchangeables	Les acteurs ne sont qu'acteurs et les spectateurs que spectateurs
L'institutrice laisse/fait avancer l'action	Le metteur en scène règle les déroulements de la pièce
Le jeu dramatique peut ne pas réussir si le thème ne permet pas aux enfants de jouer	La pièce doit se dérouler dans toutes les phases prévues
Jouants: enfants en situation de jeu collectif	Comédiens: adultes en situation de travail

Se analizamos polo miúdo as antinomias propostas, veremos como moitas das características do teatro non sempre se dan e mesmo hai prácticas escénicas profesionais nas que non se dá ningunha delas, polo menos cando pensamos en propostas desenvolvidas por colectivos como o Teatro Experimental de Calí, onde a creación colectiva foi tan importante, o Living Theatre, onde a improvisación e a participación do espectador podía ser determinante, ou se reparamos en propostas de traballo dos actores e de posta en escena como as recollidas por Clive Barker (1977) ou Eugenio Barba (1990), onde se salienta a importancia da improvisación ou da busca permanente como respostas desexables fronte ó comportamento actoral estereotipado.

En relación coas actitudes dogmáticas dos que defendían unha orientación exclusivista e antagónica, e falando das diversas finalidades e dos diferentes obxectivos das disciplinas que vimos denominamos Expresión dramática e Expresión teatral[5], Roma Burgess e Pamela Gaudry (1986: 7) sinalaban algunhas das direccións que tomaron un considerable número de educadores en relación coa Expresión dramática[6], direccións que non semellan certificar as excelencias educativas do xogo dramático:

> O profesor asumía un rol protector, case pastoral, no proceso de aprendizaxe, e a noción de producto ou de calidade no traballo era mirada con desconfianza ou rexeitada de inmediato. Como se dixo antes, preparar espectáculos e representalos foi considerado un anatema.

Na maioría dos casos as longas sesións, cheas de xogos e de propostas lúdicas, de improvisacións e de dramatizacións, carecían doutro obxectivo que os derivados da súa mesma realización, tal e como destacaban as autoras sinaladas (Burgess e Gaudry, 1986: 7):

> As sesións de Drama caracterizábanse por xogos sen fin e moitos exercicios sensoriais, motores, de relaxación e concentración. Tamén se realizaban xogos de improvisación, pero a énfase poñíase no proceso e non no producto. A tolerancia, a sensibilidade e a cooperación grupal identificábanse de forma explícita como obxectivos de aprendizaxe.

---

[5] Con respecto a isto pode ter utilidade o traballo do Seminario Permanente de Expresión Dramática Pita Cega publicado no volume *Teoría e Técnica Teatral*, que nós coordinamos e que foi publicado por Laiovento en 1997.

[6] "Drama" no orixinal inglés.

Se esta reducción dos obxectivos e das posibilidades da Expresión dramática pode ser considerada un exemplo característico das confrontacións absurdas de que falaba Toni Puig (1997), moito máis perigosas foron as súas consecuencias (Burgess e Gaudry, 1986: 7-8):

> Cando o Drama se orientou cara ó desenvolvemento persoal, a lectura sobre Drama na educación foi considerada innecesaria, se non perigosa. Participar na análise da aprendizaxe en actividades específicas foi considerado intelectual e, consecuentemente, anti-drama. Persoas que escribiran sobre a materia foron obxecto dun grande antagonismo porque estaban a considerar cales eran os "trazos pertinentes" do Drama.

Rexeitar a reflexión e a teorización respecto dos trazos pertinentes das diferentes materias que compoñen o amplo espectro da Educación teatral ou negar a simple existencia dunha disciplina tan necesaria como a Pedagoxía teatral foi unha das bandeiras dese movemento que se opuxo de forma radical e mesmo autoritaria a calquera formulación que fose máis aló da práctica ou que tentase descubrir as posibilidades educativas dos productos teatrais. Sobre esta situación falaba Ian Bowater (1985) nun traballo infelizmente premonitorio da situación que ía vivir a ensinanza da Expresión dramática en Inglaterra trala chegada de Margaret Thatcher ó poder. De tanto insistir en que a Expresión dramática e a Expresión teatral constituían instrumentos, procedementos, mesmo simples metodoloxías, as autoridades académicas decidiron a súa progresiva supresión do currículo para reducir custos e investimentos públicos en educación. A falta de decisión á hora de definir os seus trazos pertinentes e diferenciais como disciplinas educativas cunha dimensión teórica de seu posibilitou unha desfeita á que contribuíron moitos dos que supostamente actuaban na súa defensa. Como exemplo paradigmático de canto dicimos podemos recuperar aquel ilustrativo e significativo parágrafo co que unha discípula de Gisèle Barret comezaba un traballo no que, supostamente, se falaba da importancia da "pedagoxía da situación[7]" (Alabau Torres, 1991):

> A miña primeira intención ó empezar este escrito foi tentar resolver a cuestión teórica que alude á definición da "Pedagoxía da Situación". Pero preferín renunciar a buscar esa definición tendo en conta que, por unha banda, podería ser moi

[7] O "aquí e agora do grupo" de que falan os especialistas en Dinámica Grupal, pero tamén o aquí e agora de que falaban os integrantes da Internacional Situacionista moitos anos antes.

sinxela, pois as palabras "pedagoxía" e "situación" así o permiten xa que foron amplamente tratadas, mais pola outra, a categorización coa que Gisèle Barret tipifica estes dous conceptos converte a definición en difícil e complexa. *Terei que confesar, en consecuencia, que cando se me preguntou "que é a Pedagoxía da Situación" xamais souben responder dunha maneira concreta e sempre tiven que argumentar dicindo "podo contarche o que se fai nestes cursos"* [8].

Volvendo á Animación teatral, cómpre establecer unha nova relación entre os dous termos que conforman o sintagma que estamos analizando pois tan substantivos poden ser os procesos de animación como os productos teatrais, tan transcendental vai ser que eses productos elaborados en obradoiros teatrais se distribúan pola rede de espacios culturais da cidade ou da comarca como que os seus integrantes participen nos programas de difusión cultural promovidos por institucións e por outros organismos. Na Animación teatral, como veremos, caben todos aqueles procesos de difusión, creación, distribución, dinamización, información ou divulgación da actividade teatral, pois a finalidade da Animación teatral é situar o teatro no mesmo centro da vida comunitaria, ofrecendo, deste xeito, ó conxunto da sociedade novas posibilidades para o seu desenvolvemento persoal e colectivo. É así como se poden establecer relacións dinámicas entre educación, teatro e sociedade.

2

É posible partir das dicotomías á hora de analizar a realidade social (local/global, rural/urbano, moderno/tradicional, vello/novo, creación/difusión) pero tamén é posible establecer pontes entre eses ámbitos para evitar as posturas reduccionistas das que falabamos. A miúdo tentouse establecer unha antinomia, se non unha manifesta oposición, entre as funcións culturais centradas na demanda (democracia cultural) e as centradas na oferta (democratización da cultura) e aínda que é certo que poden existir diverxencias entre unhas e outras, sobre todo no plano do deseño de políticas culturais e/ou teatrais e no das súas realizacións prácticas (mais non sempre), o problema real, como afirmaba Víctor Ventosa (1996: 9-10), non reside tanto no "que hai que facer" senón en "como facelo". Desde esta perspectiva e partindo da posibilidade de

[8] A *cursiva* é nosa.

utilizar metodoloxías autoorganizativas, integradoras, democráticas e/ou participativas, poderiamos chegar á conclusión que a vella oposición entre animación e difusión non ten moito fundamento empírico pois todo vai depender da maneira en que se deseña e realiza a animación e da maneira en que se deseña e realiza a difusión, sempre en función das realizacións practicas e non do discurso teórico que as sustenta e que mesmo pode entrar en manifesta contradicción coas mesmas.

Sería no Comité da Cooperación Cultural do Consello de Europa onde se establecería esa distinción a través da coñecida táboa[9] que agora reproducimos (Quintana, 1985: 28).

ANIMACIÓN CULTURAL	DIFUSIÓN CULTURAL
Participación activa	Consumo cultural
Contacto con toda a poboación	Auditorio formado por unha elite
Non directividade	Directividade
Cultura subordinada á política	Cultura non subordinada á política
Progresismo	Conservadorismo
Liberación	Alienación
Libre expresión	Pasividade
Comunicación recíproca	Comunicación unidireccional
Cultura emerxente	Patrimonio cultural
Facultade de expresión para todos	Teñen a palabra os especialistas
En todos os ambientes	Non templos culturais
Accesible a todos	Reservada ós iniciados
Valoración do grupo	Actividade individualizada
Creatividade	Receptividade

9 Existen diversas versións desta táboa, todas coincidentes no substantivo, pois as variacións teñen que ver coas escollas dos traductores. Unha delas é a ofrecida por Jaume Trilla (1997: 17).

Alén das consideracións a que pode dar lugar unha proposta realizada desde un organismo onde participaban países cunhas políticas culturais en manifesta asintonía coas iniciativas da democracia cultural, non dubidamos que os principios que sustentan esta última modalidade de política cultural se poderían aplicar a moitos programas de acción cultural de Ministerios, Concellos e outras institucións e organismos, e mesmo sería desexable. En calquera caso, tamén sabemos que a difusión cultural pode ser realizada e practicada dunha maneira radicalmente diferente, ata o punto de que todos os termos empregados na táboa poden ser invertidos e aínda que non dubidamos que as políticas de difusión cultural están máis centradas na distribución de productos culturais que na promoción de procesos de creación cultural de base, tamén podemos sinalar que, en moitas ocasións, nos programas e plans de acción e dinamización cultural os programas de difusión cultural van acompañados de programas de animación cultural e os exemplos podemos atopalos no noso propio contorno. Poderiamos analizar polo miúdo algúns programas desenvolvidos no Concello de Cangas do Morrazo ou no Concello de Narón (Fernández Vicente, 1998), onde difusión e animación se superpoñen e mesturan, sen contradicción aparente.

A Animación teatral non se pode definir en base a antinomias, pois facelo así supón adoptar unha posición reduccionista que o único que nos pode achegar é un empobrecemento do noso discurso teórico así como unha influencia sumamente negativa no ámbito das metodoloxías posibles e das realizacións prácticas. Aínda que é certo que, partindo da significación primaria do sintagma, a Animación teatral semella asumir os principios programáticos da chamada "democracia cultural"[10], as súas posibilidades de desenvolvemento esixen ir moito máis alá das connotacións coas que decidamos vestir as palabras. Defendemos, xa que logo, que a Animación teatral asuma tamén finalidades e obxectivos propios da vella e, segundo nós, cada vez máis necesaria "democratización cultural"(Consello de Europa, 1980a, 1980b). Entendemos que a finalidade fundamental desta última tipoloxía de política cultural ("garantir a igualdade de oportunidades no acceso á cultura") está por desenvolver, cando menos na Península, e os obxectivos que leva implícitos ou os que se poden formular de maneira explícita aínda non se alcanzaron. No seu lugar, o que si se promoveu foi a

[10] Máis relacionada co grupal, coa creatividade, coa espontaneidade, cos procesos, coa descentralización ou coa non-directividade.

cultura de masas[11], onde os cidadáns si resultan meros receptores dun producto rematado (Frischmann, 1990: 22), ou, por utilizar a terminoloxía de J. L. Moreno (1961), dun producto cultural "enlatado".

Non son pois os programas de democratización cultural os que presentan problemas, senón o modo en que se deseñan, aplican e avalían, da mesma maneira que tampouco podemos garantir que os programas baseados nos principios da democracia cultural teñan, pola súa propia natureza, a integralidade que se supón que teñen pois todo vai depender, entre moitos outros factores e variables, de como se deseñen e das persoas que participen na súa posta en marcha. Como sinalaba Toni Puig (1997: 305), terciando nesa inútil e estéril polémica:

> (...) as confrontacións, absurdas, que os máis radicais impulsaban entre a xestión cultural -a profesión en auxe- e a Animación sociocultural -como profesión en declive- remataron en dique seco por absurdas. Hoxe sabemos que a xestión ou a utilización dos recursos debe correr sempre parella coa animación.

Evidentemente Toni Puig é consciente de que a práctica profesional do xestor ou do programador cultural así como a do animador sociocultural (que en máis ocasións das que pensamos son unha mesma persoa) a miúdo implican a posta en marcha de proxectos de animación e difusión e será nesa práctica profesional onde os programas e as actividades se complementen e as fronteiras se dilúan (ou non). Nesa hipótese de confluencia e mestizaxe, pola que nós apostamos, habería que considerar aspectos de carácter ético, ideolóxico e político (Trilla, 1997: 31), e as características de cada situación concreta de intervención, o que, necesariamente, nos levaría a analizar os dez mandamentos ou estratexias básicas para a xestión cultural que propón Toni Puig (1997: 306-321), nas que se opta "pola calidade de vida" e desde as que se traballa para facer "a cultura da cidade cos cidadáns".

Nese sentido, cómpre lembrar unha vez máis aquel traballo de Anne Marie Gourdon no que analizaba polo miúdo algunhas das características das políticas culturais desenvolvidas e aplicadas en Francia, país de orixe da

[11] Con respecto á cultura de masas, habería que determinar ata que punto estamos falando dunha cultura propia das persoas que viven nas grandes aglomeracións urbanas ou de productos culturais que recollen elementos desa cultura, normalmente os máis tópicos. Productos elaborados e distribuídos polas multinacionais do entretemento e a alienación. Á portas dun novo milenio quizais non teñamos que falar de apocalípticos e integrados, senón de insubmisos e domesticados.

Animación sociocultural, un traballo no que se salientaba a existencia desas dúas grandes correntes, sinalando as diferencias na súa finalidade, obxectivos e prácticas, mais sen establecer, polo menos na dimensión teórica ou metodolóxica, unha ruptura entre elas (Gourdon, 1986: 23):

> A nivel dos poderes públicos, estableceuse de feito unha xerarquía entre a Acción cultural, fundamentada en relación coa creación e a Cultura, e a Animación sociocultural, menos ambiciosa, fundamentada sobre un traballo comunitario máis ingrato e cotiá. Agora ben, despois de 1981 asistimos a unha revalorización da Animación sociocultural por parte dos poderes públicos e mesmo, en certos casos, a un achegamento tal dos conceptos (Animación cultural, Animación sociocultural) que chegan a confundirse.

A cuestión radica, insistimos, na maneira en que se deseñan e executan os programas (como, cando, onde, para quen, por que...) e, sobre todo, desde que paradigma se traballa, aspecto certamente significativo, como sinalou José Antonio Caride (1997: 50-59) en varios traballos (un deles reelaborado para este volume), nos que presenta os tres paradigmas básicos para a intervención (tecnolóxico, interpretativo, dialéctico), apostando por unha lectura nin reduccionista nin exclusivista dos mesmos, pois a aplicación de cada paradigma estará en función da situación de partida e dos beneficiarios de cada programa ou actividade, o que mesmo podería aconsellar a posta en marcha de metodoloxías de intervención que consideren aspectos específicos de cada un dos paradigmas, sobre todo se temos en conta, como sinala Anne-Marie Gourdon, que o animador cultural ou sociocultural, a diferencia dos axentes que promovían e promoven programas de Educación popular, debe deseñar programas orientados á cidadanía en xeral, con independencia das discriminacións positivas que cada situación poida aconsellar (Gourdon, 1986: 25):

> En relación á Educación popular, queremos sinalar que a Animación cultural, e mesmo a sociocultural, non opera en termos de clases sociais. O adxectivo popular na expresión Educación popular tiña unha connotación precisa. Mesmo se o pobo incluído en popular puido recibir connotacións diferentes en función das épocas, era fundamentalmente ó pobo popular a quen se dirixía, ós que non tiñan acceso á instrucción e á cultura, ós que non tiñan riquezas pois eran os desposuídos. *A Animación, pola contra, non está orientada a un segmento definido da poboación, dunha clase social precisa, pois é toda a sociedade a que se considera, todas as clases sociais*[12].

[12] A *cursiva* é nosa.

A práctica é, neste caso, a mellor conselleira e a que pode situar o debate teórico nos seus xustos termos; a que nos pode axudar, como aconsellaba Donald A. Schön (1992), a facer as preguntas pertinentes para resolver os problemas fundamentais. Cando desde o Concello de Malpica de Bergantiños se anuncia a posta en marcha dun "obradoiro de expresión" para nenos e nenas de 6 a 9 anos ou a creación dun "obradoiro de teatro" para adultos, non se limita a asistencia ás clases máis desfavorecidas, senón que se dá por feito que toda a poboación pode participar nesas actividades. O mesmo ocorre cando se crea un "obradoiro de Expresión teatral" para colectivos específicos como mulleres, xubilados e xubiladas, persoas con problemas de drogadicción, alumnos e alumnas con fracaso escolar ou parados de longa duración, ou persoas que, simplemente, queren facer teatro no seu tempo libre, colectivos nos que podemos atopar persoas de moi diversa orixe social, por moito que admitamos que moitas das problemáticas sociais máis severas se manifestan nos sectores menos favorecidos. Con estes exemplos tan só queremos sinalar que se as accións, iniciativas, proxectos e programas de Animación sociocultural e de Animación teatral están orientadas a toda a poboación ou a sectores concretos da poboación; para cada situación teremos que considerar que paradigma escoller, ou como traballar cos tres paradigmas propostos en función da finalidade, obxectivos e beneficiarios de cada programa ou proxecto concreto.

A vella antinomia entre difusión e animación perde peso, e máis aínda se consideramos que a denominación Animación teatral carece da adxectivación "socio" que si está presente na Animación sociocultural. A finalidade pois é animar ("dar vida") a través do teatro (utilizando moi diversas prácticas teatrais) ou animar para o teatro[13], o que implica poñer en marcha unha gran multiplicidade de recursos e actividades que teñen como obxectivo a participación activa do cidadán na vida comunitaria como un axente coa capacidade e as destrezas necesarias para transformala e para asumir a súa necesaria implicación na vida cultural desa comunidade, sexa como suxeito receptor sexa como suxeito creador. Entendemos que a oposición irreductible entre receptor e actor que latexa no cadro xa citado onde se opón, dunha maneira un pouco artificial e teórica, animación a difusión non sempre é

[13] En canto que, atendendo a certos modelos de calidade de vida, se considera unha actividade de lecer desexable ou recomendable fronte a outras actividades que, en principio, poden resultar alienantes ou mesmo prexudiciais.

verdadeira pois mesmo nos procesos de animación máis autoxestionados e non directivos sempre existirá unha división entre os que fan e os que miran. Certamente a distancia entre uns e outros neste caso é mínima (por razóns de coñecemento mutuo, relacións familiares e veciñanza), pero esas distancias tamén se poden reducir en programas de difusión teatral ó mesmo tempo que se poden poñer en marcha múltiples estratexias para que a comunicación unidireccional sexa multidireccional (coloquios, debates, presentacións previas, grupos de crítica...). Como sinalaba Jaume Trilla (1997: 18):

> (...) a "democracia cultural" non se opón á versión clásica da "democratización da cultura"; en todo caso, constitúen dúas vertentes complementarias que deben integrarse nas políticas culturais. Precisamente para superar esa falsa antinomia algúns autores tenden a utilizar a expresión "desenvolvemento cultural", que englobaría esas dúas formas complementarias de traballar coa cultura.

E para superar vellas e empobrecedoras antinomias considero que non estaría de máis ter en conta, pola súa claridade e integralidade, aquela proposta de Pierre Besnard (1991: 39-41) na que consideraba as funcións sociais e as funcións culturais da animación e que nós reproducimos con algunha modificación:

FUNCIÓNS SOCIAIS DA ANIMACIÓN

- Función de adaptación e de integración.
- Función de recreación.
- Función educativa.
- Función correctora.
- Función crítica.

FUNCIÓNS CULTURAIS DA ANIMACIÓN

- A partir da creación.
- A partir da difusión e da recepción.
- A partir da formación, para a creación e para a recepción.

Do libro de Pierre Besnard, particularmente do capítulo terceiro, onde analiza os diferentes tipos de animadores (1991: 112-114), tamén recollemos unha proposta de G. Poujol[14] na que se presentan sectores básicos da animación; unha tipoloxía que se no seu día puido producir equívocos, como sinala Besnard, na actualidade pode ser sumamente reveladora, debido á diversificación e á crecente complexidade dos ámbitos e prácticas de animación. Segundo esta proposta, que está na liña da xa citada análise de Anne-Marie Gourdon, poderiamos falar de diferentes tipos, sen dúbida ámbitos diferentes, de animación:

- Animación cultural
- Animación social
- Animación escolar
- Animación socioeducativa (ou sociocultural).

A Animación teatral pode ser desenvolvida en moi diversos ámbitos e pode obedecer ás catro tipoloxías consideradas, pois, como xa dixemos, pode ser unha práctica cultural, artística e educativa; todo vai depender, en suma, do espacio en que se desenvolva un determinado programa, da súa finalidade e obxectivos e dos destinatarios ós que vaia dirixido. A Animación teatral sería así unha práctica educativa, cultural e artística que tería como obxectivo promover e potenciar a plena participación do individuo na vida comunitaria a través da utilización de técnicas, recursos e productos de carácter dramático e teatral, e potenciar e promover, igualmente, a normalización e a regularización da arte teatral como unha práctica cultural e artística necesaria para o progreso e o desenvolvemento da sociedade. Nese sentido, o animador teatral tanto podería promover accións encamiñadas a que todos os cidadáns poidan gozar, sen exclusións, de todos os bens culturais producidos pola comunidade (a través de campañas de captación, formación e promoción de públicos), como poñer en marcha programas de creación teatral na que sexan os propios cidadáns os axentes creadores de productos que, aínda partindo da dimensión procesual destas prácticas, poden ser igualmente integrados nesa mesma rede de distribución e recepción. O teatro profesional e o teatro afeccionado, desde unha perspectiva participativa e comunicativa, poden chegar a establecer unha manifesta complementariedade (Vieites, 1991).

[14] G. Poujol: *Le métier d'animateur*. Non se ofrecen máis referencias.

Se queremos e apostamos decididamente polo pleno desenvolvemento da Animación teatral, en función das súas moitas potencialidades e múltiples posibilidades como un instrumento de desenvolvemento comunitario pero tamén con finalidades e obxectivos propios (relacionados coa regularización do feito teatral e coa súa práctica e recepción), teremos necesariamente que apostar polo desenvolvemento da súa dimensión teórica en canto que esa reflexión epistemolóxica nos poderá permitir, en definitiva, que algún día se lle recoñeza o estatuto de disciplina académica, e se converta, como ocorre noutros países da nosa esfera cultural e xeográfica (nós sempre co atraso ás costas), nun obxecto específico de docencia e investigación e, por suposto, nun ámbito profesional específico.

3

Tradicionalmente a Animación teatral foi estudiada, no que respecta á súa xénese e desenvolvemento, desde a perspectiva da Animación sociocultural e da Educación social, escolla que se xustifica se atendemos ó feito de que os espacios desde os que se veñen realizando os poucos estudios e investigacións existentes son as Facultades de Educación, nas súas diversas denominacións, ou aqueles departamentos directamente relacionados coa Teoría e a Historia da educación, coa Educación social, coa Socioloxía ou coa Psicoloxía. As achegas provenientes do eido teatral son ben pouco significativas na medida en que os titulados en Arte dramática non posúen unha formación específica no eido da investigación educativa nin no da Teoría e Historia da educación, a pesar da crecente importancia da Educación teatral. Estamos a falar, pois, de campos de coñecemento que, de entrada e sen unha formación específica, non son susceptibles de ser abordados polos escasos titulados superiores en Arte dramática, que orientan a súa práctica profesional á investigación. Tan só desde o eido da Historia da literatura dramática ou das Teorías da representación ("performance theories") se fixeron algunhas achegas nas que se salienta e analiza ese carácter educativo, social ou cultural do texto dramático (Bosch, 1904; García Pavón, 1962) ou do espectáculo teatral (Kershaw, 1992) e que está presente en determinados períodos, movementos, autores ou directores; trátase, en calquera caso, de traballos en que a reflexión pedagóxica queda moi esvaída.

Non quere esto dicir que a Animación teatral non se manifestase ó longo da historia tamén en relación con moi diversas prácticas escénicas de carácter popular e cunha dimensión relixiosa, ritual, lúdica ou festiva, nas que, dalgunha maneira, participaba toda a comunidade. Nun traballo publicado recentemente (Vieites, 1999) afirmabamos que tanto o texto dramático como o espectáculo teatral (na súa multiplicidade de manifestacións, que van dos xogos protagonizados do Entroido á máis requintada producción sobre un texto de Arthur Miller) constituíron, historicamente, instrumentos susceptibles de ser utilizados nos procesos de Educación popular, entendendo por Educación popular (J. L. Guereña/A. Tiana, 1990) os moi diversos procesos de formación de grupos sociais excluídos do aparato escolar ou os procesos de formación daqueles outros grupos non implicados nin influenciados directamente por esas prácticas educativas. Partiamos tamén do feito de que a Educación popular, e a educación como tal, está constituída por un conxunto moi diversificado de interaccións e prácticas comunicativas entre emisores e receptores que se veñen desenvolvendo desde as primeiras culturas, dando lugar a diferentes tipoloxías que, nos últimos anos, se encadraron nos tres ámbitos que se consideraron a partir da proposta que Philip H. Coombs realizara en 1968 (1971; 1985): Educación formal, non formal e informal.

Partindo desa tipoloxía, que sen embargo non compartimos[15], e considerando os traballos de Jaume Trilla (1993) sobre o que el denomina “outras educacións”, poderiamos aceptar que a Educación popular se manifesta fundamentalmente no ámbito non formal, aínda que poderiamos falar de experiencias que remiten a procesos educativos fortemente formalizados (VV. AA., 1998). Entre os múltiples instrumentos de Educación popular non formal que, de forma voluntaria ou involuntaria, se van utilizar durante estes tres últimos milenios, podemos considerar, por esa orde, as prácticas teatrais populares, rituais e festivas, o espectáculo teatral e o texto dramático, que se converten en instrumentos privilexiados para a transmisión de ideas. O sociólogo Emile Durkheim sinalaba como a vida en grupo determina pautas

[15] As fronteiras entre o que tradicionalmente se vén considerando como formal e o non formal son cada vez máis inestables. Por outra parte, falar de Educación informal non parece adecuado posto que o "in" do terceiro elemento do trío xa está contido no "non" do segundo. Entendemos que habería que falar de procesos educativos con diferentes graos de formalización e sempre atendendo a moi diversas variables. Non esquezamos que, se unhas variables confirman o carácter "formal" dunha práctica educativa, hai outras que o negan.

de cohesión social e modelos de transmisión de normas, roles, actitudes e saberes que a fan posible e garanten a súa permanencia e estabilidade. Eses grupos humanos tamén crean ritos, cerimonias e entretementos cos que regular a súa existencia e a súa continuidade, celebracións en que os diferentes procesos de expresión e comunicación dramática e/ou teatral poden desempeñar moi diversas funcións. Nas conclusións coas que remataba o seu célebre estudio sobre a vida relixiosa, o sociólogo francés sinalaba (Durkheim, 1982: 397):

> Non pode haber sociedade que non sinta a necesidade de conservar e reafirmar, a intervalos regulares, os sentimentos e ideas colectivos que lle proporcionan a súa unidade e personalidade. Pois ben, non se pode acadar esa reconstrucción moral máis que por medio de reunións, asembleas, congregacións nas que os individuos, estreitamente unidos, reafirmen en común os seus sentimentos comúns; de aí a existencia de cerimonias que, polo seu obxecto, polos resultados a que chegan, polos procedementos que empregan, non difiren na súa natureza das cerimonias propiamente relixiosas.

Nun libro certamente suxestivo, no que Begoña Aretxaga (1988) analizaba a importancia dos ritos de paso no nacionalismo vasco radical, podemos comprobar a transcendencia dos diversos elementos da "posta en escena" e dos "roles" desempeñados polos participantes no "espectáculo" (unhas veces "rito de paso" e outras de "iniciación", atendendo ós participantes e á súa idade e implicación na cerimonia), desde os heroes ausentes ata as mulleres de xesto impasible (María, "herria", Antígona), para conformar unha simboloxía dun marcado carácter dramático e teatral.

Esa dimensión litúrxica, social, educativa e cultural do teatro, tomado nun sentido amplo[16], xunto coa súa capacidade para conter e dar corpo a procesos educativos escasamente formalizados e mesmo totalmente formalizados -pensemos no comportamento ritual (Turner, 1982, 1987; Schechner, 1985) e nos ritos de iniciación (Van Gennep, 1909; La Fontaine, 1987)-, ou para servir de instrumento á creatividade e ás necesidades de expresión e comunicación do individuo (Goffman, 1959) e do grupo (Duvignaud, 1965; González Díaz, 1987; Póveda, 1995), podería ser documentada nas

[16] Considerando, xa que logo, por igual, a Expresión dramática e a Expresión teatral.

máis diversas culturas e xeografías e en todos os períodos históricos en que queiramos dividir a peripecia humana. Como dixemos en diversas ocasións (Vieites, 1997a: 361):

> Quer como espectáculo quer como práctica comunitaria o teatro constitúe desde o inicio dos tempos un espacio máxico no que é posible o encontro, a expresión e a comunicación. O teatro permítenos crear unha especie de espacio transicional, onde todo é posible, mesmo a terapia.

Desde as primeiras culturas, os diversos sistemas de expresión e comunicación dramática e teatral desempeñan un rol importante en diferentes procesos educativos, quer nun rito de transición, quer na simple asistencia a unha función teatral. Desde unha perspectiva escolar o teatro constitúe un instrumento educativo cunhas potencialidades aínda por explorar, a pesar de que diversos estudios informen sobre a necesidade dunha maior presencia no currículo. As experiencias máis variadas desenvolvidas en moi diversos países mostran que tanto a asistencia a espectáculos teatrais como a propia práctica do teatro constitúen en si mesmas experiencias significativas e promoven aprendizaxes que ningunha outra área pode afrontar.

Non se trata agora de facer un percorrido histórico de como o teatro foi utilizado no pasado como instrumento de expresión, comunicación, integración, participación ou subversión comunitaria, pois non é ese o obxectivo do presente traballo, pero si pode resultar interesante, e mesmo necesario, comprobar como determinadas prácticas teatrais prefiguran en boa medida o que hoxe comezamos a coñecer e denominar Animación teatral. Vexamos a continuación, nunha perspectiva de urxencia, algunhas desas fontes da Animación teatral.

4

Resultaría arriscado afirmar que o espectador dos espectáculos teatrais gregos era un espectador pasivo, sobre todo se consideramos canto Aristóteles escribiu con respecto á catarse e, sobre todo, á anagnórise na súa *Poética* (Aristóteles, 1999: 81), onde podemos ler que “o recoñecemento, como o mesmo nome indica, é o paso da ignorancia ó coñecemento, para a alianza ou a hostilidade, por parte daqueles que están destinados á felicidade

ou ó infortunio", é dicir, unha especie de "turning point" que provoca un cambio substancial no curso da acción, pero tamén unha especie de descubrimento, por parte do espectador, da verdadeira natureza da realidade. Por outra banda, é sabido que na preparación e na celebración dun festival teatral participaba toda a cidade (Rehm, 1994), de xeito que constituía unha festa e unha actividade colectiva (Arnott, 1989), que mesmo supoñía unha paréntese na ríxida estructuración da sociedade grega. De todo iso dan conta diferentes autores e autoras como Margot Berthold (1974: 118), quen, falando das características das funcións do teatro en Grecia, sinala como "a multitude congregada no *theatron* non era unicamente espectadora, senón, en sentido literal, participante. O público era parte activa da solemnidade cultural-relixioso-teatral".

O mesmo acontece nos espectáculos relixiosos e profanos que proliferan nese longo período coñecido como Idade Media, espectáculos dos que aínda perduran manifestacións como a Semana Santa de Fisterra, Viveiro, Oímbra ou os autos da paixón que se celebran en terras do norte de Portugal e nos que toda a poboación acostumaba ou acostuma participar, nunha celebración comunitaria similar ás que se celebran en toda Europa e en moitos outros espacios xeográficos e culturais (Álvarez Barrientos, Cea Gutiérrez e outros, 1987). Será esta unha manifestación que perdura ata os nosos días, pois a medida que unha parte das manifestacións teatrais comezan a se converter en fitos culturais e artísticos destinados ás elites e a ocupar espacios privilexiados de acceso restrinxido, como acontece co teatro palaciano e burgués, outras manifestacións de carácter popular, moitas veces cun marcado carácter ritual ou festivo, seguen a ser patrimonio do pobo e seguen a constituír un espacio de encontro, expresión e comunicación comunitaria (Martiatu Terry, 1992; Riggio e outros, 1998). As festas de Entroido, Nadal, Maio ou San Xoán que se celebraban e aínda se celebran en toda a Iberia, e que levaban consigo a representacións de xogos e pequenas escenas, son un exemplo desa dramaturxia popular que hoxe constitúe, curiosamente, un espacio aberto para a acción e a Animación teatral, debido á fonda raizame popular desas manifestacións.

Nesa liña de reivindicación do protagonismo comunitario nas celebracións culturais e, en consecuencia, artísticas, non debe resultar rechamante comprobar como unha das primeiras formulacións do que vai ser a animación como expresión a atopemos na carta que Jean-Jacques Rousseau lle

escribe a D'Alembert (faise pública en 1758), e na que denuncia a artificiosidade do teatro burgués, eses espectáculos que segundo as súas propias palabras (Rousseau, 1994: 156):

> (...) encerran tristemente a un reducido número de xente nun antro escuro, que a manteñen temerosa, inmóbil, en silencio e inactiva, que non ofrecen ós ollos outra cousa que paredes, puntas de ferro, soldados e imaxes aflictivas da servidume e da desigualdade.

Rousseau propón a participación da cidadanía nas festas e nas celebracións, anticipando, cando menos no espírito, a idea central do que vai ser unha dimensión das orientacións posibles na Animación teatral (Rousseau, 1994: 156):

> Mais finalmente, ¿cal vai ser o obxectivo deses espectáculos?, ¿que se mostrará neles? Nada, se se quer... Plantade no medio dunha praza un pao colorado de flores, xuntade alí ó pobo e teredes unha festa. Mellor aínda, convertede os espectadores en espectáculo, facédeos actores, facede que cada quen se vexa e se guste nos demais para que dese xeito se sintan máis unidos.

Seguindo no ámbito das realizacións teatrais, mais situándonos agora no espacio escénico, veremos como podemos atopar novas fontes da Animación teatral naqueles movementos de carácter popular que teñen como obxectivo a recuperación da creación e da realización teatral como instrumento de expresión e comunicación dunha clase ou dun colectivo específico. O teatro pasa a ser un instrumento para o entretemento, a educación, a mobilización ou a intervención social. Visto así o problema, a Animación teatral tería as súas orixes en moi diversos programas e movementos de difusión teatral, en iniciativas múltiples de dinamización teatral e, por suposto, en experiencias pioneiras de promoción da práctica teatral que teñen lugar en moi diversos espacios xeográficos e en diversos medios sociais, culturais e educativos, e que foron promovidas por moi diversos axentes sociais. E vai ser a través desas diversas experiencias pioneiras como vai conformando ese carácter plural no que o cultural, o artístico e o educativo se encontran e complementan.

A Animación teatral tería, en consecuencia, unha parte das súas orixes no desexo de igualdade e fraternidade que proclama a Revolución Francesa (Hemmings, 1994), nas diversas experiencias de Educación popular que se

van desenvolver a partir do informe Concordet de 1792 e na conseguinte formulación dun teatro popular e de orientación social que se vai ir conformando desde finais do século XIX, pois da mesma maneira que a Animación sociocultural deriva, en parte, da Educación popular, a Animación teatral comeza a súa andaina co teatro popular e social, un teatro que, por oposición ó teatro burgués, non só ocupaba os espacios marxinais e periféricos das vilas e cidades senón que xa comezaba a converterse nunha práctica comunitaria, seguindo o exemplo das festas e celebracións tradicionais das que xa falamos. O teatro realizado nos centros obreiros, nos ateneos e noutras asociacións de clase, así como en igrexas e centros parroquiais, aínda está por estudiar e o seu interese non radica tanto na súa dimensión artística, senón nas súas implicacións de carácter político e nas posibilidades de análise sociolóxica (Mainer, 1987). Christine Redington (1983: 20-30) ofrece interesantes datos verbo dalgunhas actividades realizadas en Inglaterra e Estados Unidos de América, mentres que Anne-Marie Gourdon (1986: 15-29), Pia Le Moal-Piltzing (1986: 31-37) e Mireille Willey (1986: 39-49) ofrecen suxestivas achegas ó que aconteceu en Francia, Alemaña e Gran Bretaña, respectivamente.

Se analizamos o que acontece na Galicia de finais do século XIX e de principios do XX, teremos que facer referencia ás actividades de dinamización e animación desenvolvidas por coros, agrupacións folclóricas e outras entidades que participan na recuperación do teatro galego (Rabunhal, 1994; Tato Fontaíña, 1995, 1997a, 1997b, 1999), nomeadamente o movemento das Irmandades da Fala (Torres Regueiro, 1991), que anticiparía nalgúns anos, malia que sen medios e sen ningún tipo de financiamento, o proxecto que van desenvolver a partir de 1932 as Misións Pedagóxicas. Rafael Dieste expresaba propostas de intervención comunitaria, certamente idealistas mais non por iso carentes de lóxica, que tiñan moito que ver coa Educación popular e cos ideais de igualdade e fraternidade nun artigo publicado no xornal *El Pueblo Gallego* en xaneiro de 1927 (1981: 148):

> Ide, amigos ao campo alá polo vran e polo outono, cando o ceo de Galiza é tan estimulante e ledo. Ide. Xa podedes, agora, dacordo cos profesores menos vellouqueiros, irdes preparando o que habedes de dicir mañá terra adentro e na veiramar. ¿Non vedes xa a surrisa atenta dos artesáns, dos labradores e dos mariñeiros a escoitar? Ide alá.

Aínda que a dimensión política das Irmandades da Fala foi analizada en diversas ocasións (Beramendi e Núñez Seixas, 1995: 93 e ss.), aínda falta por investigar o seu rol no proceso de desenvolvemento e regularización cultural que se vive en Galicia antes da proclamación popular da Segunda República e analizar o seu ideario educativo, aínda que neste último ámbito xa se ten realizado algunha achega (Rivas Barrós, 1997). Un ámbito de investigación sumamente interesante no que conflúen os Estudios culturais, os Estudios poscoloniais, a Historia da educación, a Historia do pensamento político ou a propia Historia de Galicia.

Nun traballo sobre o teatro popular en México, Donald H. Frischmann (1990) sitúa ese movemento no contexto máis amplo da América Latina, onde se estaban desenvolvendo experiencias similares, impulsadas por grupos como El Galpón de Uruguai, Teatro de la Resistencia de Chile, Teatro Abierto de Arxentina ou por persoas vinculadas á práctica dun grupo, tales como Augusto Boal e o Teatro Arena, Enrique Buenaventura e o Teatro Experimental de Calí ou Santiago García e o colectivo La Candelaria. As achegas destes colectivos, das persoas que animaron as súas actividades e doutros moitos grupos e creadores que poderiamos citar son fundamentais á hora de analizar o desenvolvemento dunha serie de prácticas artísticas, educativas, culturais e políticas que tiñan como obxectivo potenciar unha arte popular que estivese ó servicio das clases e grupos política e socialmente marxinados, creando en moitos casos marcos para que eses grupos puidesen tomar a palabra e combater con ela. Como sinalaba Enrique Buenaventura (1989: 7):

> Cando falamos de dramaturxia nacional e latinoamericana falamos de todo un movemento teatral que subverta o modo de producción de senso tradicional, que invente un modo de producción de senso artístico, que sexa quen de enxendrar acontecementos teatrais que existan entre si e se relacionen cos acontecementos políticos e culturais que nos circundan.

Fronte á cultura elitista e á cultura de masas, o que estes movementos propoñen é a recuperación e o pleno desenvolvemento da cultura popular. Ó lado dunha *Pedagoxía do oprimido* (1970), proposta desenvolvida por Paulo Freire, Augusto Boal vai potenciar un *Teatro do oprimido* (1980), asumindo moitas das directrices do primeiro como salienta nunha entrevista recente (Schechner e Chatterjee, 1998: 75-90). Boal propuña noutro traballo

seu (1978: 19-64) todo un conxunto de propostas (teatro foro, teatro documento, teatro invisible, teatro estatua) que van ter incidencia internacional.

Sen embargo, as salientables experiencias de teatro popular ou de intervención socioteatral desenvolvidas en América Latina (Versényi, 1993), en África (Frank, 1996; Plastow, 1997), América do Norte (Broyles-González, 1994) e noutros países (Gainor e outros, 1995; Colleran, Spencer e outros, 1998) teñen como precedente moitas das experiencias desenvolvidas en Europa desde finais do século dezanove ata mediados do século vinte. Habería que falar, entre moitas outras posibilidades, da interesante experiencia do Abbey Theatre en Irlanda e da súa implicación na loita pola independencia (Mikhail, 1988) ou da súa participación na definición de novos imaxinarios colectivos (Vieites, 1998), do movemento do "agit-prop" que se desenvolve en Rusia desde 1917 ata 1932 (VV. AA., 1977), do teatro político de Edwin Piscator (1976) e, como sinalabamos, de toda unha marusía de teatro social, nacional e obreiro que percorre Europa durante a primeira metade do século vinte.

Antonio Castellón (1994) analizou polo miúdo algunhas das tendencias máis salientables do teatro político en España no período que vai de 1895 a 1914, entre as que habería que destacar, no caso que agora tratamos, a tendencia nacionalista (Cataluña, Galicia), a tendencia radical e a tendencia revolucionaria, onde hai que situar o teatro realizado en ateneos e outras asociacións obreiras. Un conxunto de prácticas, experiencias e iniciativas que aínda están por inventariar e investigar pero que mostran como a práctica teatral constituía un elemento privilexiado de educación, propaganda, dinamización e mobilización. Juan Manuel Fernández Soria (1998a), Cesar de Vicente Hernando (1999), Gregorio Torres Nebrera (1999) e José Ramón Fernández (1999) analizaron recentemente algúns aspectos relacionados con esas tendencias teatrais que non só procuraban a mobilización social senón que en ocasións tamén promovían a participación da cidadanía nos procesos de expresión e comunicación teatral. Son estas algunhas calas de interese para poder afondar na análise do tema que nos ocupa.

Outra das fontes da Animación teatral habería que buscala nas heteroxéneas correntes que van conformar o que nós entendemos por Expresión dramática e Expresión teatral (Vieites, 1997c: 107-161) e que teñen a súa raíz en experiencias desenvolvidas ó abeiro das correntes de renovación da escola

que se realizan en América e Europa a partir de finais do século dezanove. Educadores como Harriet Finley-Johnson, Caldwell Cook ou Peter Slade en Inglaterra (Bolton, 1984), Winifred Ward nos Estados Unidos de América (1985) ou Léon Chancerel en Francia (1936) poden ser considerados, con moitos outros (Courtney, 1989), pioneiros no recoñecemento e promoción da dimensión educativa das prácticas teatrais e no desenvolvemento da Educación teatral nas primeiras etapas educativas (agora infantil, primaria e secundaria). En relación con este movemento habería que situar algunhas interesantes e novas experiencias que se desenvolven en Inglaterra, como o movemento do "theatre in education", que se pode considerar como unha proposta de animación socioeducativa e sociocultural a partir da representación de espectáculos teatrais (Redington, 1983), ou a transcendental andaina do movemento de teatro para a infancia e a mocidade que se desenvolve en Quebec entre 1950 e 1980, estudiado e historiado por Hélène Beauchamp (1985).

Un dos países en que as prácticas teatrais orientadas á infancia e á mocidade, ás asociacións culturais e de veciños e ás agrupacións obreiras van ter maior desenvolvemento é Italia (Nosari, 1997), onde ademais vai coller especial relevo o sintagma "animazione teatrale" (Scabia e Casini-Ropa, 1978). Para Eugenia Casini-Ropa (1978: 27), a Animación teatral nace do encontro entre "o teatro e a escola como institución cultural en crise", dos traballos desenvolvidos desde o Movemento de Cooperación Educativa, que toma como punto de partida a obra e as experiencias de Celestin Freinet, e das actividades dun importante e moi heteroxéneo grupo de educadores, actores e directores entre os que habería que situar a Franco Passatore, Silvio Destefanis, Ave Fontana, Flavia De Lucis, Giuliano Scabia, Loredana Perissinotto ou a Giuseppe Bartolucci. Na súa práctica vai ter unha importante incidencia o ambiente político e sociocultural que se vive en Italia durante a década dos sesenta e dos setenta, onde se levan a cabo importantes experiencias de democracia cultural e educativa nun ambiente de crecente radicalización política; tamén nun traballo case descoñecido de Walter Benjamin, escrito entre 1927 e 1928, que se edita en italiano en 1968: *Programma per un teatro proletario di bambini*. Eugenia Casini-Ropa (1978: 28) ofrece, no seguinte parágrafo, un resumo dos principios comúns en que se basean a maioría das experiencias de Animación teatral da época en Italia:

> Pintando e improvisando, inventando obxectos e cancións, discutindo e escribindo, entrevistando e facendo fotos, os nenos e nenas deben tomar conciencia de si mesmos e das propias posibilidades expresivas e creativas, do ambiente que o rodea e da sociedade en que vive con todas as súas contradiccións, da súa relación cos demais nenos e nenas e cos adultos e dos roles que son asumidos, para chegar a unha conciencia que lles permita poñer todo esto en discusión e buscar respostas alternativas.

O teatro deixa de ser un fin en si mesmo para converterse nun instrumento ou nun procedemento de descuberta persoal e de acción social ou mesmo de acción revolucionaria, tal e como sinalaba e reclamaba Robero Alonge (1973). As moi diversas experiencias desenvolvidas en Italia desempeñaron un rol determinante na promoción das actividades dramático-teatrais como procedementos de intervención socioeducativa e sociocultural, facendo fincapé na idea de proceso fronte á idea de producto e insistindo na necesidade de relacionar os procesos de creación, expresión e comunicación co contexto de cada grupo e co momento histórico en que cada grupo traballa e se manifesta. En boa medida achegaron interesantes experiencias, moitos materiais de aplicación inmediata e unha dimensión axiolóxica á animación. A súa incidencia nos traballos e iniciativas desenvolvidas noutros países foi bastante significativa, cando menos se consideramos o ámbito das actividades chamadas extraescolares. Sen embargo, as súas propostas de traballo xamais se presentaron como receitas e sempre se insistiu na necesidade de adecuar as propostas de animación a cada situación concreta, tal e como salientaba Franco Passatore (1972) na presentación daquel fermoso libro titulado *Io ero l'albero (tu il cavallo)*.

A transcendencia do movemento de "animazzione" foi tal que mesmo Marco de Marinis (1988: 293-300) se fai eco dalgunhas experiencias salientables e da súa incidencia na fonda renovación teatral que vai vivir Italia a partir do ano 68. Falando do proxecto de "descentralización productiva" que se leva a cabo nos barrios obreiros de Turín, experiencia coordinada por Loredana Perissinotto, Pierantonio Barbieri e Giuliano Scabia, o profesor De Marinis salienta:

> Aínda padecendo centos de atrancos e tensións que aparecían a cada paso, os habitantes dos barrios (obreiros, amas de casa, estudiantes, nenos, vellos, parados), organizados en actividades teatrais, foron xuntándose pouco a pouco, discutindo, proxectando, ideando, xogando, dicindo o que sentían xuntos, presentándose e representando, sen as mediacións e as barreiras acostumadas.

Finalmente, outra das fontes desde a que podemos analizar o nacemento e desenvolvemento da Animación teatral é a do teatro comunitario, entendendo por tal un amplo conxunto de prácticas escénicas que se desenvolven en moi diversos espacios, fundamentalmente asociacións de veciños e culturais, centros culturais, casas do pobo (Bilbatúa, 1976) ou agrupacións escénicas afeccionadas. Estes grupos desenvolven unha importante actividade teatral de base en diferentes países e contribúen coas súas practicas á consolidación do tecido teatral (Pazos, 1997). Estas prácticas non só fan referencia á producción e exhibición de espectáculos, senón que teñen que ver co intercambio con outros grupos, coa organización de mostras e festivais nos que participan grupos profesionais, coa preparación de ciclos de conferencias, debates e outras actividades nas que se procura non só analizar cuestións que se consideran importantes ou próximas e que contribúen a potenciar o ambiente de información e intercambio cultural dunha determinada comunidade, senón que tamén poden crear un estado de opinión favorable ó feito teatral. Trátase dun movemento de singular importancia e transcendencia no desenvolvemento da Animación teatral mais as súas historias están aínda por escribir e, o que pode resultar aínda máis preocupante, a súa peripecia está aínda por arquivar e documentar (Hormigón, 1974; López Mozo, 1976). O teatro comunitario nos países de tradición anglófona, o teatro amador en Portugal, o teatro afeccionado en España, o teatro "amatoriale" en Italia, o vello teatro de repertorio ou "residente" dos Estados Unidos de América e moitas outras manifestacións do teatro "non profesional" veñen contribuíndo ó mantemento da sólida base que precisa o tecido teatral dun país.

Xa falamos anteriormente da importancia que en momentos históricos especialmente conflictivos teñen as diferentes agrupacións que converten o teatro nun instrumento de intervención social, cultural ou política, pero tampouco podemos perder de vista a transcendencia que van ter esas outras agrupacións que se achegan á práctica teatral desde unha perspectiva lúdica e festiva, unhas veces para procurar entretemento e espacios de convivencia veciñal e outras para participar en eventos culturais que teñen unha especial raizame na comunidade (festas de mouros e cristiáns; semana santa; o *Auto de Floripes*, cerca de Viana do Castelo) ou para promover novas celebracións (a festa viquinga de Catoira, por exemplo). O teatro convértese, así, nun feito cultural que vai gañando unha certa importancia na comunidade, o que implica que un crecente número de cidadáns participan nas actividades

e que cabo deses cidadáns haxa outro colectivo máis numeroso que por motivos de amizade, parentesco ou simple curiosidade participan como espectadores nesas celebracións. O teatro pasa a ser un feito central da vida cultural dunha comunidade e as prácticas que se desenvolven gañan diversidade e complexidade.

Acabamos de presentar, de forma moi resumida, experiencias diversas de teatro comunitario, de teatro popular ou de teatro de orientación social, tres feitos que consideramos significativos no desenvolvemento do que agora chamamos Animación teatral, en canto que:

- Potencian a participación activa do espectador dun proceso de comunicación que busca a mobilización da audiencia e a toma de conciencia diante de problemáticas específicas. O teatro pode chegar a ser un instrumento de propaganda pero tamén un elemento de transformación social.

- Poden ter unha considerable incidencia na conformación de imaxinarios sociais, favorecendo a valoración de determinados fins de vida, de novos valores, actitudes e pautas de conducta. Neste sentido, é un instrumento de resistencia e confrontación, tamén de manipulación.

- Promoven a participación activa da cidadanía, ou de colectivos especialmente marxinados, esquecidos ou desatendidos, na vida cultural da comunidade, ofrecéndolles oportunidades para o encontro e a relación, para o entretemento e o debate[17].

- Serven para dar voz a comunidades, colectivos, grupos e individuos marxinados, que viven problemáticas especialmente significativas ou que sofren risco de exclusión social. O teatro pasa a ser un instrumento na loita de clases, na loita veciñal, na loita de comunidades con problemas específicos, pola súa capacidade para presentar e exemplificar determinadas situacións, roles ou actitudes.

- Ofrecen novas propostas de lecer a colectivos especialmente sensibles á cultura de masas, presentando alternativas en que se combina pracer e aprendizaxe e nas que se potencia a relación crítica co contorno social.

[17] Moitas experiencias de teatro popular levaban e aínda levan consigo a realización de discusións e foros de debate para analizar, entre moitas outras cousas, problemáticas presentadas no espectáculo.

- Ofrecen espectáculos teatrais especialmente concibidos e producidos para colectivos para os que a oferta cultural é escasa e pouco significativa ou presenta problemas de manipulación ou manifesta comercialización.

- Establecen pautas de valoración positiva da tradición cultural e teatral dunha determinada comunidade, favorecendo a súa conservación e, se é o caso, a súa recuperación.

- Serven de exemplo e modelo a seguir na posta en marcha de proxectos similares a nivel comunitario.

- Contribúen a crear marcos para a convivencia e para o traballo en grupo que permiten unha maior implicación e participación cidadá na acción cultural e na diversificación da oferta cultural dunha asociación, dun barrio ou dunha vila.

- Constitúen prácticas culturais cunha gran capacidade de convocatoria e cunhas indubidables posibilidades para a mobilización e para a creación de públicos debido ás múltiples relacións de amizade e parentesco que implican.

- Son elementos fundamentais no desenvolvemento de tecido teatral, na creación e formación de públicos e na promoción de actitudes positivas cara ó teatro e á cultura, favorecendo dese xeito formas alternativas de entretemento e, en consecuencia, a potenciación dunha cultura verdadeiramente popular (feita para o "pobo", sen exclusións) fronte a criterios elitistas, populistas, alienantes ou fronte á permanente ameaza da masificación.

Poderiamos concluír que estas tres manifestacións teatrais "animan", dan vida e incitan á participación. Pero se consideramos as prácticas teatrais desde unha perspectiva máis socioeducativa e sociocultural teriamos que sinalar que:

- Potencian a dimensión creativa, expresiva e comunicativa das diferentes prácticas teatrais, situando ó lado do carácter terminal do producto a importancia do proceso de traballo.

- Presentan alternativas á cultura elitista e de masas promovendo productos culturais que permitan a participación activa e crítica do espectador e a súa mobilización como suxeito social.

- Permiten ó cidadán participar en actividades que teñen como finalidade a toma de conciencia e o desenvolvemento das súas capacidades de creación, expresión e comunicación, a descuberta do grupo e análise dialéctica das diferentes maneiras de relacionar a tríade individuo--grupo-sociedade.

Cómpre lembrar igualmente as moitas potencialidades da práctica teatral que foron desenvolvidas na escola, fundamentalmente ó abeiro dos movementos que potenciaron a dimensión escolar da Expresión dramática, da Expresión teatral e da Expresión corporal, ou a transcendencia de determinadas prácticas que se sitúan no eido da terapia, particularmente as terapias dramáticas (Jennings e outros, 1994), as expresivas (Moccio, 1990) e o psicodrama (Martínez Bouquet, 1977). Deixando a un lado calquera consideración verbo das posibilidades terapéuticas implícitas na práctica teatral (das explícitas terían que falar os terapeutas), poderiamos sinalar que a participación activa dos cidadáns nas actividades propias da Animación teatral, na súa dimensión máis formativa ou creativa:

- Permite que o individuo descubra as súas capacidades expresivas, creativas e comunicativas así como tomar conciencia das súas necesidades e carencias para chegar a desenvolver novas habilidades e destrezas, moitas veces insospeitadas, o que favorece a súa autoestima.

- Permite que o individuo descubra o grupo como unha suma de individuos concretos e como espacio para as interaccións máis diversas, facilitando a aprendizaxe social e unha socialización positiva e crítica.

- Converte a situación dramática nun espacio para a experimentación, a investigación e a aprendizaxe social.

- Permite que o individuo e o grupo desenvolvan procesos de traballo conxunto que son en si mesmos fonte de pracer e aprendizaxe, con independencia dos resultados, aspecto que tamén cómpre considerar e potenciar. O proceso é importante pero o producto tamén pode chegar a ter especial relevo.

- Promove a creatividade e o pensamento diverxente.

- O traballo teatral do grupo pode potenciar a autoestima dos seus integrantes, desenvolver novas expectativas e intereses, activar a súa participación social e o seu compromiso co traballo comunitario.

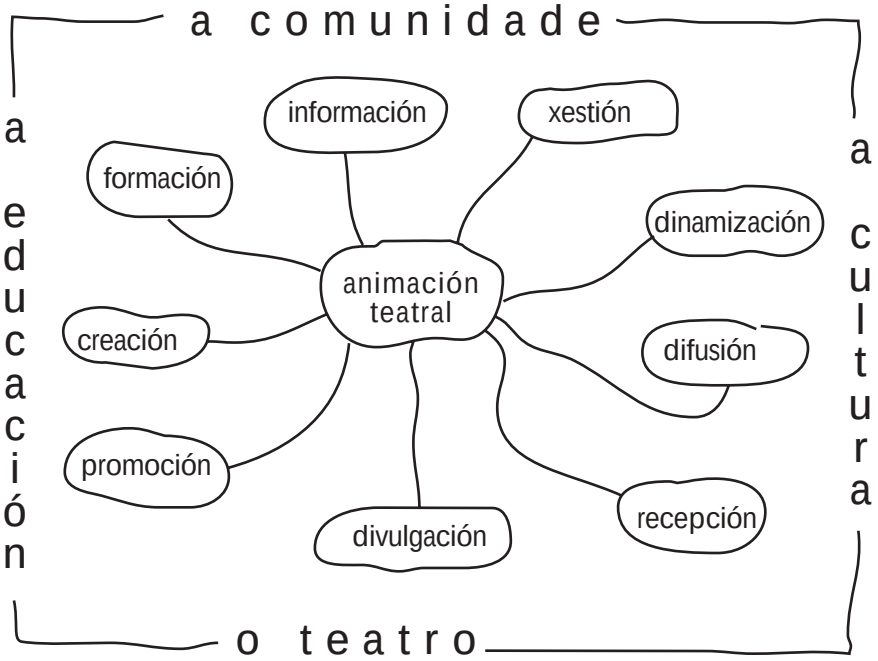
- Permite que os individuos e o grupo creen marcos permanentes de acción e de reflexión, para o intercambio de ideas e para o debate, podendo utilizar as técnicas dramáticas dispoñibles para analizar as situacións máis diversas e para fomentar o espírito crítico.

Para rematar, queremos subliñar a importancia do adxectivo "teatral", que é, en definitiva, o que dá carácter específico a unha modalidade concreta de animación que, aínda que comparte coas demais (musical, deportiva, turística, ambiental, patrimonial) unha serie de trazos comúns, posúe os seus propios trazos distintivos e diferenciais tanto no que atinxe ás prácticas culturais, artísticas ou educativas a que dá lugar, como ás metodoloxías empregadas, sen esquecer a posibilidade e a necesidade de desenvolver un discurso teórico propio que lle outorgue un estatuto diferente do que lle habería que outorgar se a considerasemos unha simple tecnoloxía. Son estas algunhas das razóns que nos levaron a redactar a entrada correspondente da *Enciclopedia Galega Universal* (EGU, 1999, tomo II) da seguinte maneira:

> Conxunto de accións, actividades e programas orientados á promoción do teatro, quer desde unha perspectiva creativa e comunicativa na que poden participar os máis diversos axentes e beneficiarios (o teatro como expresión), quer como alternativa de lecer e tempo libre (o teatro como espectáculo), sempre co obxectivo de potenciar a participación cidadá nos procesos de expresión, creación, comunicación e recepción teatral.
>
> Tradicionalmente no ámbito da Animación teatral agrúpanse moi diferentes prácticas teatrais, a maioría delas situadas na esfera do teatro afeccionado -escolar, comunitario, terceira idade-, mais na actualidade tamén se consideran outras actuacións promovidas ou potenciadas desde as estructuras propias do teatro profesional como a creación de repertorios ou as campañas de captación ou consolidación de públicos.
>
> É esta unha denominación coa que se vén designando tanto o campo de estudio sinalado, como a disciplina que o estudia, en función da súa dimensión sociocultural, educativa, escénica e artística, aínda que nos últimos anos vai cobrando forza o

sintagma Teoría da Animación teatral para designala. O seu desenvolvemento disciplinar e profesional ten sido especialmente significativo en Italia, Francia, Bélxica ou Canada, países onde tamén goza dun crecente recoñecemento académico e institucional, nomeadamente no ámbito dos estudios teatrais e en titulacións vinculadas á formación de formadores e do profesorado, á Educación social ou á Animación sociocultural.

Deste xeito, teriamos que o universo da Animación teatral estaría conformado polas seguintes funcións que, para evitar redundancias, se analizan noutro traballo incluído neste mesmo volume:



5

Estamos, pois, diante dun conxunto de elementos que presentan un certo grao de dispersión pero que nos poden axudar a formular teorías sobre aspectos concretos da Animación teatral, procurando determinar os seus fundamentos teóricos, sempre co obxectivo de construír unha Teoría da

Animación teatral que nos permita analizar, explicar e interpretar as realizacións prácticas e aprender a melloralas e diversificalas en función dun crecente número de posibles beneficiarios.

Con todo, sempre nos asaltará a dúbida de se a Animación teatral non será a penas unha tecnoloxía, alén da súa condición de práctica artística, cultural ou educativa, sen outra dimensión que a puramente procedemental e instrumental. E certamente pode ser ambas as dúas cousas, mais iso non invalida a posibilidade de potenciar, como dixemos, a súa dimensión teórica e, consecuentemente, a súa dimensión disciplinar, sobre todo cando asistimos a unha crecente presentación de novas disciplinas que teñen como referencia ámbitos educativos, sociais, culturais ou artísticos similares. Esa aposta por potenciar a armazón conceptual e terminolóxica da Animación teatral tamén supón, no noso caso, un exercicio necesario de compromiso e honestidade intelectual con esa serie de prácticas que vimos desenvolvendo e que mostraron as súas moitas potencialidades e virtualidades. Como sinalaba David Hornbrook (1989: 3) nas primeiras páxinas dun libro sobre as relacións entre educación e Arte dramática, que resulta tan valente como discutible e controvertido:

> A teoría, e o desafío que implicitamente presenta ó empirismo e ó "sentido común", é vista, como a ideoloxía, cunha certa desconfianza por unha cultura tradicionalmente disposta a favorecer formas prácticas de facer as cousas. Durante anos o movemento do "drama-na-educación" aceptou a práctica instrumental convencional, preferindo, xeralmente, discutir e mellorar métodos de traballo antes que ocuparse a fondo das súas implicacións teóricas e ideolóxicas. Sen embargo, ignorar a existencia de teorías sobre a conducta humana é mostrar, cando menos, a nosa incapacidade para analizar os feitos e influír neles. Formulando teorías é como podemos darlle sentido á nosa experiencia, axeitando estructuras significativas que nos permitan poder explicala.

A denominación escollida para a disciplina ("Teoría da A.T.") pode semellar un pouco desproporcionada e mesmo pretensiosa, sobre todo logo dunha primeira consideración do tipo de fenómenos que pretende estudiar. Como ocorre con outras disciplinas, de moito maior relevo e grao de desenvolvemento (Aróstegui, 1995: 19-22), a coincidencia entre o "obxecto" de coñecemento ("animación teatral") e a denominación da disciplina cognoscitiva que se ocupa del, tamén pode provocar problemas e dificultades, por

iso escollemos un sintagma que recolle unha serie de presupostos en relación coa construcción dun conxunto de coñecementos organizados de forma sistemática que expliquen un determinado ámbito da realidade social ("Teoría da...").

Unha teoría que, en definitiva, nos permita analizar e estudiar todos os aspectos propios dese ámbito da realidade e que se constrúe seguindo os exemplos desoutras disciplinas que se están constituíndo nos últimos anos. Vexamos algúns exemplos que poden ter utilidade para o noso propósito e algunhas curiosidades.

Nun traballo que temos citado noutras ocasións, o profesor A. Sanvisens Marfull (1988: 29) xustificaba a existencia e o desenvolvemento dunha "especialidade de estudios" que denominaba "pedagoxía da comunicación" partindo da "importancia crecente da comunicación e dos seus medios, así como da súa incidencia no ámbito educativo". Falaba, ademais, dun conxunto de estudios con moi diferentes marcos de aplicación, entre os que salientaba (1988: 29-30):

> (...) os diferentes campos educativos, desde a aula ata a familia, as profesións, os centros culturais e recreativos, os servicios sociais, os grupos de ocio e axencias de divulgación, a formación ecolóxica e ambiental, os animadores da expresividade e, en definitiva, os medios técnicos de comunicación.

De igual maneira, Peter Heinemann (1980), recollendo a crecente importancia dos estudios sobre a comunicación e as súas diversas formas, propoñía, en 1979, a creación dunha "pedagoxía da comunicación non verbal" partindo da súa transcendencia na interacción social, da súa importancia para os procesos de ensinanza-aprendizaxe e da necesidade de promover a formación dos formadores neste ámbito de coñecemento específico coa finalidade de potenciar as súas competencias sociais e comunicativas.

Estamos a falar de disciplinas ou de ámbitos especializados de estudio que en todo momento fan uso das técnicas e procedementos de carácter dramático e teatral, o que pon de manifesto as súas enormes posibilidades instrumentais e procedementais pero que, sen embargo, tamén dan conta do escaso desenvolvemento a que chegamos no eido dos estudios teatrais e da escasa ou nula lexitimación académica de que gozan, cando menos na Iberia (Portugal leva

vantaxe), as ensinanzas teatrais e as disciplinas que lle son propias, comezando pola Pedagoxía teatral, aquela que se ocupa da análise, clasificación, sistematización e explicación da Educación teatral e da definición dos seus trazos pertinentes desde unha perspectiva teórica (fundamentación), tecnolóxica (metodoloxías) e práctica (diversidade de propostas). Dunha banda hai que sinalar a escasa producción científica dos especialistas en Educación teatral (que na realidade académica non existen) e a incapacidade, motivada sen dúbida por tantas circunstancias adversas, para articular, como sinalaba Jaume Trilla a propósito da Pedagoxía (1987: 8), unha linguaxe propia, "indicador importante do grao de cientificidade" dunha disciplina; mais da outra tamén temos que sinalar como en múltiples ocasións a linguaxe serve para apropiarse de técnicas, recursos, materias e mesmo o discurso doutras disciplinas en beneficio dunha terceira.

Un exemplo significativo podería ser o volume *Guía de simulación y de juegos para la educación ambiental*, coordinado por John L. Taylor (1985) e que moi ben se podería ter titulado, en función dos seus contidos, *Improvisación teatral e outras propostas para a educación ambiental*. Descoñezo as razóns polas que as improvisacións se denominan "simulacións" ou por que o xogo dramático, de roles ou protagonizado pasa a ser un xogo de "interpretación", mais, en calquera caso, en todo o traballo existe un especial interese en evitar calquera referencia á terminoloxía especificamente teatral. Insistimos en que descoñecemos as causas desa minoración manifesta dos ámbitos dramático e teatral pero resulta sintomática dunha actitude que está máis estendida do que parece e que consiste en botar man de técnicas teatrais (o xogo de roles é un exemplo paradigmático) sen ter ningunha experiencia vivencial na súa práctica.

Poderiamos citar moitos outros exemplos e algúns mesmo poden estar na mente de todos. Sen embargo, eu quixera salientar aquí o feito de que en todas, ou case todas, as universidades españolas exista un departamento en que se inclúe a área de coñecemento denominada "Didáctica da expresión corporal" cando en realidade a denominación correcta sería "Didáctica das actividades físicas e deportivas" pois así é como o entenden autores tan destacados como Maurice Pieron (1988) ou Fernando Sánchez Bañuelos (1992), seguindo a xa clásica diferenciación que facía Jean Le Boulch (1982) entre movemento transitivo, propio da Educación física e deportiva, e o movemento expresivo, propio da Expresión corporal. Con independencia de

que existan entre o profesorado de Educación física e deportiva especialistas en Expresión corporal, non podemos nin debemos esquecer o feito de que os verdadeiros especialistas en Expresión corporal se están formando nas Escolas Superiores de Arte Dramática, onde reciben formación específica durante os catro anos que duran os estudios[18], que son equivalentes, para todos os efectos, ós de licenciado universitario.

Reclamar, pois, o estatuto disciplinar para a Animación teatral é un acto de xustiza entre os moitos que aínda quedan por realizar para acadar o pleno recoñecemento, a regularización e o desenvolvemento das ensinanzas teatrais. Pero tamén estamos a falar dunha disciplina que presenta indubidables posibilidades de desenvolvemento nos eidos académico e profesional, partindo da especificidade do seu discurso teórico (que se conforma desde a Pedagoxía social e desde a Teoría xeral do teatro, sen esquecer as achegas da Pedagoxía teatral, a Socioloxía do teatro ou a Antropoloxía teatral), da súa dimensión tecnolóxica (onde habería que salientar metodoloxías en que se utilizan procedementos e recursos propios, de carácter exclusivamente teatral como xogos dramáticos, improvisacións, dramatizacións, escenificacións, pantomimas...) e da multiplicidade de prácticas que podemos documentar en diversos espacios, tempos e en relación con moi diferentes beneficiarios. Unha Teoría que, como sinalabamos en relación coa Teoría xeral do teatro, ou Teatroloxía, segundo outros autores, sirva, cando menos, para (Vieites, 1997b: 46):

- Ofrecer criterios para analizar e comprender a complexidade do ámbito da realidade social e cultural que tratamos.

- Suscitar temas, problemas e enfoques metodolóxicos ou servir de fundamentación para a reflexión sobre a práctica.

- Formular hipóteses de traballo que contribúen a incrementar o marco teórico e conceptual da disciplina.

- Ofrecer ó investigador o seu potencial explicativo como disciplina, mesmo en relación con outras disciplinas, potenciando o discurso

[18] Os alumnos da Especialidade de Interpretación, Opción A (textual) reciben unha formación inicial mínima en Expresión corporal de 31 créditos (na práctica poden chegar a ser 60), mentres que os que seguen a Opción B (corporal) teñen unha formación inicial mínima de 84 créditos, aínda que poden chegar, segundo os plans de estudio, a 120.

interdisciplinar. Cómpre ter presente que o feito de recorrer a outras disciplinas implica incrementar a credibilidade do proceso investigador, situando a investigación nos niveis de complexidade que a mesma realidade presenta.

- Construír marcos conceptuais sobre os que explicar, interpretar, comparar, describir, indagar..., os diferentes aspectos e manifestacións presentes nun determinado ámbito da realidade e as relacións con outros ámbitos.

- Ofrecer instrumentos para explicar o "teatral" a partir dos seus propios trazos singulares e pertinentes ou a partir das súas diversas finalidades, funcións e manifestacións, o que implica aumentar considerablemente o coñecemento que do teatro posuímos.

Entendemos que é posible construír unha Teoría da animación teatral na que convivan e se confronten diferentes teorías que nacen de diferentes concepcións e prácticas. Unha "teoría" que, como sinalaba José Antonio Caride nun traballo xa citado (1997: 44), sirva para realizar a "lectura e organización do mundo", neste caso dun universo conformado por moi diversas modalidades de práctica teatral que poden ter múltiples funcións, finalidades e obxectivos, sempre relacionados co desenvolvemento comunitario, coa Educación social e coa creación artística e cultural. Entendemos, ademais, que a Animación teatral se podería explicar, e mesmo poderiamos fundamentar o seu estatuto epistemolóxico, atendendo ós sete niveis de reflexión, discusión e elaboración de contidos que Jaume Trilla (1997: 31-34) presenta en relación coa Animación sociocultural e que, cando menos, imos presentar nos seus aspectos xerais, sempre en relación coa A.T.:

(a) *Nivel metateórico*. Habería que falar do seu estatuto epistemolóxico ou gnoseolóxico, para determinar se estamos a falar dunha tecnoloxía, dunha simple práctica, ou tamén dunha disciplina que pode aspirar a ter o seu propio discurso teórico. En consecuencia, estamos adoptando unha perspectiva ontolóxica desde a que definir o que é a Animación teatral e, nese sentido, tal e como afirmaba Pierre Besnard (1991: 31) en relación coa Animación sociocultural, a Animación teatral non pode nin debe reducirse ós seus aspectos metodolóxicos e instrumentais senón que cómpre entendela, como diciamos, como

unha práctica cultural, artística e educativa complexa, sen coutar as súas múltiples posibilidades de desenvolvemento a nivel académico (docencia e investigación) e no eido do exercicio profesional. Sería necesario definir o obxecto, campo ou ámbito de estudio propio da Animación teatral e os criterios metodolóxicos de que se sirve a súa Teoría para podelo describir, estudiar, sistematizar e interpretar. Como xa dixemos, ese campo de estudio estaría conformado pola interacción, ou intersección, entre a actividade teatral (nas súas múltiples manifestacións), a animación (para a formación, para a recepción, para a expresión) e o desenvolvemento comunitario (Educación social).

(b) *Nivel sistemático-conceptual*. Situámonos no ámbito fenomenolóxico para determinar ámbitos de actuación (formación, expresión, recepción, información, divulgación), clases de prácticas teatrais utilizadas en cada caso e elementos significativos de cada unha delas, así como o estudio, explicación e sistematización dos aspectos conceptuais e terminolóxicos fundamentais. Sería neste nivel onde se constataría, ou non, a posibilidade de que a Animación teatral constrúa o seu propio marco teórico-conceptual e defina o seu marco disciplinar, que nós propoñemos situalo a medio camiño entre a Pedagoxía social, a Pedagoxía teatral e a Teoría xeral do teatro.

(c) *Nivel ideolóxico-ético-político*. Estamos agora situados no eido axiolóxico, en canto que teremos que definir as finalidades, as funcións, os obxectivos e, como non, os compromisos da Animación teatral como "animación" (atendendo á súa dimensión socioeducativa e sociocultural) e como "teatral" (atendendo á súa dimensión social, cultural e artística), así como "os principios éticos e deontolóxicos ós que non hai que renunciar" (Trilla, 1997: 31). Quizais sexa este un dos niveis máis complexos na medida en que aínda que a animación leva consigo valores como igualdade, participación, desenvolvemento, solidariedade, cooperación..., a súa concreción en programas específicos vai depender dos proxectos e das persoas que desenvolvan eses proxectos. Velaí a importancia dos principios deontolóxicos e da ética, quer desde unha perspectiva individual (as opcións de cada animador ou animadora) quer colectiva (as responsabilidades de organismos, entidades e institucións).

(d) *Nivel sociolóxico*. Estamos a falar da necesidade de definir, estudiar e analizar polo miúdo os ámbitos de intervención, o que implica un coñecemento sociolóxico, antropolóxico, cultural, económico ou político de cada situación concreta. Habería que establecer en cada caso os tempos e os espacios da acción cultural e unha relación entre estes e os diversos colectivos que compoñen unha comunidade para despois establecer pautas de formación, recepción, creación, información, divulgación... Os recursos para a intervención son moitos e moi variados e eses coñecementos poden ser utilizados para poñer en marcha estratexias que faciliten a participación e a implicación comunitaria. Pensemos, a modo de exemplo, nas posibilidades que ofrecen as festas cíclicas (Entroido, Nadal, Reis, festas de Maio...) e outras manifestacións da dramaturxia popular.

(e) *Nivel psicolóxico*. O interese céntrase agora nos suxeitos da intervención, no individuo e nos grupos que participan en cada programa, proxecto ou actividade, pois as súas características e necesidades van determinar os proxectos, programas e actividades que desenvolver, os seus obxectivos e as metodoloxías que empregar en cada caso. Traballar nun centro da terceira idade, nunha comunidade terapéutica, nunha escola, nunha asociación de veciños, cunha comisión de festas, desde un teatro, nun programa de recuperación do patrimonio ou cun grupo de teatro afeccionado implica o estudio previo, e logo permanente, seguindo o curso da acción, do grupo, dos individuos que o integran, das súas expectativas e necesidades, dos seus medos e inhibicións ou dos obxectivos e finalidades de cada quen para que a experiencia sexa verdadeiramente significativa.

(f) *Nivel metodolóxico e tecnolóxico*. Este é, segundo Jaume Trilla (1997: 33), o "nivel onde se elaboran os procedementos máis efectivos e eficaces para o logro dos obxectivos". Quizais sexa este o nivel en que a Animación teatral mostre maior consistencia pois tanto a súa dimensión tecnolóxica como a súa dimensión práctica están plenamente desenvolvidas. En Animación teatral podemos botar man de metodoloxías, técnicas, procedementos, materiais e recursos propios, é dicir, de carácter decididamente dramático-teatral, diferentes en cada caso e sempre adaptados ós individuos, ós grupos, ás situacións e ós contextos. Aí radica unha parte da súa riqueza, da súa complexidade e, en consecuencia, das súas moitas virtualidades, potencialidades e posibilidades.

(g) *Nivel de elaboración experiencial*. Este é, con seguridade, o nivel máis problemático pois a pesar de achegas ben salientables, o nivel de reflexión sobre a práctica é, de certo, insuficiente, quizais porque a Animación teatral non goza da dimensión disciplinar necesaria (semella un edificio proxectado pero que aínda non está en construcción) e, en consecuencia, non existen espacios en que se potencie a súa docencia e investigación. Con independencia das múltiples posibilidades do paradigma da investigación-acción (Kemmis, 1999), particularmente interesante e necesaria, nos últimos anos vense producindo, no exterior, unha crecente revalorización da investigación arredor da Educación teatral (Ph. Taylor e outros, 1996) que alenta o optimismo.

Parafraseando de novo ó profesor Sanvisens Marfull (1988: 31), partimos da necesidade social e cultural de atender, estudiar, sistematizar e interpretar científica e profesionalmente a relación entre Educación social, teatro, desenvolvemento sociocultural e comunitario, políticas culturais e teatrais e políticas educativas. Os principais problemas cos que se enfronta unha proposta destas características, orientada ó establecemento dunha Teoría da Animación teatral, afectarían ós seguintes aspectos:

(a) *A súa situación científica*. Unha disciplina en construcción que aspira a poder analizar o seu obxecto ou campo de estudio seguindo os criterios básicos do método científico apostando por paradigmas cualitativos, baseados na reflexión sobre a práctica e na experimentación, na investigación-acción e na investigación participativa.

(b) *Relacións con outros estudios*. O seu marco disciplinar e referencial está constituído fundamentalmente pola Pedagoxía social, a Pedagoxía teatral e a Teoría xeral do teatro, aínda que establece relacións con moitas outras ciencias (Socioloxía, Antropoloxía, Psicoloxía...) e disciplinas propias dos estudios de Arte dramática (Dramaturxia, Dirección de escena, Escenografía, Expresión corporal, Interpretación...).

(c) *Aspectos básicos*. Como calquera outra disciplina posúe as dimensións teórica (por desenvolver), tecnolóxica (desenvolvida) e práctica (na que podemos documentar múltiples e moi diversas experiencias).

(d) *Contidos*. Neste ámbito haberá que considerar dúas grandes partes, na medida en que fagan referencia a dous grandes ámbito que considerar. Sen ánimo de sermos exhaustivos e a modo de exemplificación, podemos sinalar os seguintes contidos básicos:

Ámbito da Pedagoxía teatral e da Pedagoxía social:

- O teatro como instrumento educativo. Perspectiva histórica.
- Teatro e intervención. Perspectiva histórica, tipoloxía e ámbitos que considerar.
- Da Expresión dramática á Expresión teatral. Técnicas de expresión, creación e comunicación dramática e teatral.
- Tempos e espacios na creación, a comunicación e a recepción teatral.
- Finalidade, obxectivos e beneficiarios en Animación teatral.
- Modelos de intervención en Animación teatral.
- Elaboración, desenvolvemento e avaliación de proxectos en Animación teatral.
- Aspectos básicos de xestión sociocultural.
- Animación teatral e outras animacións. Interaccións e relacións.

Ámbito da Teoría xeral do teatro e doutras disciplinas integradas no seu marco disciplinar (Dramaturxia, Teoría da interpretación, Expresión corporal, Teoría da posta en escena, Dirección de escena...):

- Xogo, xogo protagonizado, xogo dramático e xogo de roles.
- Movemento expresivo, Expresión corporal, Mimo e Pantomima.
- Expresión oral.
- Teoría e práctica da interpretación.
- Dramatización e creación colectiva.
- O texto dramático. Estudio e interpretación.
- A dramaturxia como proceso de adaptación e adecuación contextual.
- O espectáculo teatral. Tipoloxía, finalidade e características. Perspectiva histórica.
- Os oficios teatrais. Tipoloxía e funcións.
- A Dirección de escena. Deseño e construcción dun espectáculo teatral como tarefa colectiva.
- A recepción teatral. O espectador como constructor de significados. Análise e interpretación de espectáculos teatrais.

- Producción e distribución de productos teatrais.
- Tecnoloxía teatral. Infraestructuras, equipamentos e recursos.
- Didáctica da Expresión dramática e da Expresión teatral. Aspectos básicos.
- Xestión teatral.

(e) *Posibilidades de desenvolvemento e aplicación*. As posibilidades de aplicación son moitas e aumentarán a medida que aumenten as necesidades dos colectivos susceptibles de participar nos programas, proxectos e actividades que lles son propios, aínda que todo vai depender das políticas educativas, culturais e teatrais que deseñen e poñan en marcha as institucións, entidades e organismos responsables[19]. E aquí si que resulta importante potenciar unha verdadeira democratización cultural ó mesmo tempo que se promove a democracia cultural pois trátase de modelos, aquel que simplemente aspira a encher o tempo libre e aqueloutro que pretende converter o tempo libre nun espacio para a transformación, o cambio e o progreso social e comunitario.

E situados nesa encrucillada entre o non ser (sendo xa na práctica cotiá) e a posibilidade de comezar a ser, quizais a única alternativa para o pleno desenvolvemento da Animación teatral e para a formulación de teorías que a expliquen, a definan, a orienten, a interpreten, a sistematicen ou a fundamenten, sexa o seu progresivo recoñecemento como ámbito específico de docencia e investigación, quizais unha maneira complementaria, pero moi necesaria, para lograr o recoñecemento social e institucional dunhas prácticas que día a día mostran as súas posibilidades e a súa idoneidade e adaptabilidade ás máis diversas situacións individuais e colectivas de intervención.

Tratase dunha tarefa complexa, difícil e na que podemos imaxinar máis atrancos e dificultades que propostas de colaboración. Por iso mesmo, o proceso de construcción desta Teoría da Animación teatral debe ser un traballo colectivo, non só na medida en que sería imposible abarcar todos os problemas suscitados desde un traballo individual senón porque a reflexión grupal, sobre todo cando se practica desde a cooperación e o intercambio de ideas, promove a diversidade nas formulacións, tan necesaria para unha disciplina cunha importante dimensión sociocultural, educativa e artística.

---

[19] Quero lembrar que en breve o Consello da Cultura Galega editará un volume titulado *Galicia e a residencia teatral. Compañías residentes e regularización do tecido teatral*, no que se analizarán algunhas pautas e propostas en política cultural e teatral.

6

Como sinalaba Víctor Ventosa (1996: 10), “de todos os instrumentos postos ó servicio da ASC quizais sexa o teatro o que se manifestou na práctica como máis eficaz e fecundo”. Velaí unha afirmación que está en consonancia cos datos empíricos que posuímos, pois xa en 1980 Pierre Besnard (1991: 97) publicaba unha táboa sobre os tipos de actividade propias da Animación na que as actividades de “expresión artística e corporal” destacaban como as máis practicadas. As fichas ofrecidas polo *Anuario do teatro galego* de 1996 (Lamapereira, 1998) tamén poden ser significativas á hora de valorar a importancia da práctica social e comunitaria do teatro, aínda que o *Anuario* non reflicte na súa totalidade a realidade de moitos outros ámbitos propios da Animación teatral nos que as actividades teatrais están a coller un pulo certamente sorprendente, pulo que sería significativamente superior se os animadores socioculturais, os educadores sociais, os pedagogos, os educadores, os mestres e moitos outros profesionais relacionados coa Educación social e o teatro (os titulados en Arte dramática, por exemplo) recibisen formación específica en Animación teatral ou se, como propuxemos en diferentes momentos, se crease na formación profesional de grao superior un ciclo formativo orientado á formación de especialistas en Animación teatral. Unha proposta a nosa (Vieites 1996, 1997d) que perde o seu carácter utópico cando a Unión Europea defende e aposta pola busca de novos bancos de emprego no eido da creación e a difusión cultural. Velaí o reto, o desafío; tamén a nosa responsabilidade.

BIBLIOGRAFÍA

ALABAU TORRES, Amparo (1991): "Una fuente de aprendizaje. Reflexión personal sobre la Pedagogía de la Situación". En Gisèle BARRET: *Pedagogía de la Situación en Expresión Dramática y Educación*. Quebec, Recherche en expression.

ALONGE, Roberto (1973): "L'animazione teatrale: strategia capitalistica, gestione del movimento operario e possibile uso rivoluzionario". En VV. AA.: *Cultura, lavoro intellettuale e lotta di classe*. Nápoles, Ed. Guida.

ÁLVAREZ BARRIENTOS, Joaquín e CEA GUITIÉRREZ, Antonio (eds.) (1987): *Actas de las jornadas sobre teatro popular en España*. Madrid, CSIC.

ARETXAGA, Begoña (1988): *Los funerales en el nacionalismo vasco radical*. San Sebastián, Baroja D. L.

ARISTÓTELES (1999): *Poética*. A Coruña, Biblioteca Arquivo Francisco Pillado Mayor, Universidade da Coruña.

ARNOTT, P. D. (1989): *Public and Performance in the Greek Theatre*. Londres, Routledge.

ARÓSTEGUI, Julio (1995): *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Grijalbo.

ARTAUD, Antonín (1983): *VAN GOH*: *el suicidado de la sociedad*. Madrid, Fundamentos.

BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola (1990): *El arte secreto del actor*. México, Escenología.

BARKER, Clive (1977): *Theatre games*. Londres, Eyre Methuen.

BARRET, Gisèle (1986): "Les concepts animation/groupe dans le contexte psychosociologique nord-américain". En Anne-Marie GOURDON (coord.): *Animation, théâtre, société*. París, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

BEAUCHAMP, Hélène (1985): *Le théâtre pour enfants au Québec: 1950-1980*. Québec, Éditions Hurtubise HMH.

BERAMENDI, Justo G. e NÚÑEZ SEIXAS, Xosé Manoel (1995): *O nacionalismo galego*. Vigo, Edicións A Nosa Terra.

BESNARD, Pierre (1991): *La animación sociocultural*. Barcelona, Paidós.

BERTHOLD, Margot (1974): *Historia social del teatro*. Madrid, Ediciones Guadarrama.

BILBATÚA, Miguel (1976): "Intentos de renovación teatral durante la II República y la guerra civil". En VV. AA.: *Teatro de Agitación Política. 1933-1939*. Madrid, EDICUSA.

BOAL, Augusto (1978): *Duzentos e tal exercícios e jogos para o actor e o não actor com ganas de dizer algo a través do Teatro*. Lisboa, Cooperativa de Acção Cultural SCARL.

BOAL, Augusto (1980): *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

BOLTON, Gavin (1984): *Drama as education*. Londres, Longman.

BOSCH, Mariano G. (1904): *Teatro antiguo de Buenos Aires. Piezas del siglo XVIII. Su influencia en la educación popular*. Bos Aires, Imprenta El Comercio.

BOWATER, Ian (1985): "Drama. A Study of Underachievement". En Nellie MCCASLIN: *Children and drama*. Londres, University Press of America.

BROYLES-GONZÁLEZ, Yolanda (1996): *El Teatro Campesino. Theatre in the Chicano Movement*. Austin, University of Texas Press.

BUENAVENTURA, Enrique (1989): "Teatro, colonialismo e identidade cultural". *Revista Galega de Teatro*. Vigo, número 6, pp. 4-8.

BURGESS, Roma e GAUDRY, Pamela (1985): *Time for drama. A Handbook for Secondary Teachers*. Milton Keynes, Longman.

CARIDE GÓMEZ, J. A. (1997): "Paradigmas teóricos en la Animación sociocultural". En Jaume TRILLA (coord.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel.

CASINI-ROPA, Eugenia (1978): “I percordi dell’animazione”. En Giuliano SCABIA e Eugenia CASINI-ROPA: *L’animazione teatrale*. Rimini-Florencia, Guaraldi Editore.

CASTELLÓN, Antonio (1994): *El teatro como instrumento político en España (1895-1914)*. Madrid, Ediciones Endymion.

CHANCEREL, Léon (1936): *Jeux dramatiques dans l’education*. París, Librairie théâtrale.

COLLERAN, Jeanne e SPENCER, Jenny S. (eds.) (1998): *Staging resistance. Essays on Political Theatre*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.

CONSELLO DE EUROPA (1980a): *Políticas culturales en Europa*. Madrid, Ministerio de Cultura.

CONSELLO DE EUROPA (1980b): *Animación socio-cultural*. Madrid, Ministerio de Cultura.

COOMBS, Philip H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Ediciones Península.

COOMBS, Philip H. (1985): *La crisis mundial de la educación*. *Perspectivas actuales*. Madrid, Santillana.

COURTNEY, Richard (1989): *Play, drama and thought*. Toronto, Simon & Pierre Publishing Company Limited.

DE MARINIS, Marco (1988): *El nuevo teatro, 1947-1970*. Barcelona, Paidós.

DIESTE, Rafael (1981): “Primeiro discurso aos estudantes”. En Rafael DIESTE: *Antre a terra e o ceo*. Sada, Ediciós do Castro.

DURKHEIM, E. (1982): *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid, Akal.

DUVIGNAUD, J. (1965): *Sociología del teatro*. México, Fondo de Cultura Económica.

ELKONIN, Daniil B. (1980): *Psicología del juego*. Madrid, Visor.

FERNÁNDEZ, José Ramón (1999): “Años de Primavera”. Revista *ADE/Teatro*. Madrid, número 77.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1998a): *Educación, socialización y legitimación política (España, 1931-1970)*. Valencia, Tirant lo Blanch.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1998b): “Teatro para el pueblo y educación popular en la Segunda República: ¿Un dirigismo para la libertad?”. En VV. AA.: *Educación popular, I, II y III*. La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

FERNÁNDEZ VICENTE, Luciano (1998): “Animación e programación en Narón”. Revista *Ensaio*. Viana do Castelo, número 2, pp. 125-126.

FRANK, Marion (1996): “Theatre in the Service of Health Education: Case Studies from Uganda”. *New Theatre Quarterly*. Cambridge, volume XII, número 46.

FREIRE, Paulo (1995): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

FRISCHMANN, Donald H. (1990): *El Nuevo Teatro Popular en México*. México, INBA.

GAINOR, Ellen J. (ed.) (1995): *Imperialism and Theatre*. London, Routledge.

GARCÍA PAVÓN, Francisco (1962): *Teatro Social en España*. Madrid, Taurus.

GOFFMAN, Ervin (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Nova York, Doubleday & Company Inc.

GÓMEZ ESPELOSÍN, Javier (1985): “El teatro asociado a la vida de la polis”. En VV. AA.: *El teatro griego*. Madrid, Cuadernos Historia 16.

GONZÁLEZ DÍAZ, Lucía (1987): *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid, Editorial Popular.

GOURDON, Anne-Marie (1986): “Animation/Education populaire. Politique culturelle en France”. En Anne-Marie GOURDON (coord.): *Animation, théâtre, société*. París, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

GUEREÑA, Jean-Louis e TIANA, Alejandro (eds.) (1990): *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*. Madrid, Casa de Velázquez-UNED.

HEINEMANN, Peter (1980): *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Barcelona, Herder.

HEMMINGS, F. W. J. (1994): *Theatre and State in France (1760-1905)*. Cambridge, Cambridge University Press.

HORMIGÓN, Juan Antonio (1974): *Teatro, realismo y cultura de masas*. Madrid, Cuadernos para el Diálogo.

HORNBROOK, David (1989): *Education and Dramatic Art*. Oxford, Blackwell.

JENGER, Yvette (1975): "Jouer a être". En C. DASTE, Y. JENGER e J. VOLUZAN: *L'enfant, le théâtre, l'école*. París, Delachaux et Niestle/Bordas.

JENNINGS et al. (1994): *The Handbook of Dramatherapy*. Londres, Routledge.

KEMMIS, Stephen (1999): "La investigación-acción y la política de la reflexión". En A. PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN RUÍZ e J. F. ANGULO RASCO (eds.): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.

KERSHAW, Baz (1992): *The Politics of Performance. Radical Theatre as Cultural Intervention*. Londres, Routledge.

LA FONTAINE, Jean S. (1987): *Iniciación, Drama ritual y conocimiento secreto*. Barcelona, Ed. Lerna.

LAMAPEREIRA, Antón (1998): *Anuario do teatro galego 1996*. Compostela, IGAEM, Xunta de Galicia.

LE BOULCH, Jean (1982): *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Bos Aires, Paidós.

LE MOAL-PILTZING, P. (1986): "*Kulturarbeit* et politique culturelle en RFA". En Anne-Marie GOURDON (coord.): *Animation, théâtre, société*. París, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

LÓPEZ MOZO, Jerónimo (1976): *Teatro de barrio, teatro campesino*. Madrid, Zero Zyx.

MAINER, José Carlos (1987): *La Edad de Plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Madrid, Cátedra.

MARTÍNEZ BOUQUET, Carlos (1977): *Fundamentos para una teoría del psicodrama*. Bos Aires, Siglo XXI.

MARTIATU TERRY, Inés María (1992): "Teatro sagrado, teatro de dioses". Revista *El Público*. Madrid, número 92, pp. 96-115.

MIKHAIL, E. H. (ed.) (1988): *The abbey Theatre. Interviews and recollections*. Londres, McMillan Press.

MOCCIO, Fidel (1990): *El taller de las terapias expresivas*. México, Paidós.

MORALES MUÑOZ, Manuel (1990): "Asociaciones obreras de instrucción en Málaga (1892-1919)". En Jean-Louis GUEREÑA e Alejandro TIANA (eds.): *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*. Madrid, Casa de Velázquez-UNED.

MORENO, J. L. (1961): *Psicodrama*. Bos Aires, Hormé.

NOSARI, Pier Giorgio (1997): "Dal convegno di Trento della Cofas la prima carta del Teatro di Base". Revista *Hystrio*. Milán, volume X, número 1.

PANTOJA, L. (ed.) (1998): *Nuevos espacios de la Educación Social*. Bilbao, Universidade de Deusto.

PASSATORE, Franco; DESTEFANIS, Silvio; FONTANA, Ave e DE LUCIS, Flavia (1976): *Yo soy el árbol (tú el caballo)*. Barcelona, Avance.

PAZOS VARELA, Xosé Manuel (1997): "O teatro afeccionado: situación e perspectivas". En Manuel F. VIEITES: *Teoría e Técnica Teatral. Unha introducción*. Compostela, Edicións Laiovento.

PETRUS, Antonio (coord.) (1997): *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel.

PIERON, Maurice (1988): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid, Gymnos.

PIQUERAS ARENAS, José A. (1990): “Educación popular y proceso revolucionario español”. En Jean-Louis GUEREÑA e Alejandro TIANA (eds.): *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*. Madrid, Casa de Velázquez-UNED.

PISCATOR, Erwin (1976): *El teatro político*. Madrid, Editorial Ayuso.

PLASTOW, Jane (1997): “Theatre of Conflict in the Eritrean Independence Struggle”. *New Theatre Quarterly*. Cambridge, volume XIII, número 50.

PÓVEDA, Lola (1995): *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid, Narcea.

PUIG PICART, Toni (1997): “Gestionemos la cultura de la ciudad con los ciudadanos”. En Jaume TRILLA (coord.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel.

QUINTANA CABANAS, José María (1985): “La Animación sociocultural en el marco de la educación permanente y de adultos”. En J. M. QUINTANA CABANAS (coord.): *Fundamentos de Animación sociocultural*. Madrid, Narcea.

RABUNHAL, Henrique (1994): *Textos e contextos do teatro galego. 1671-1937*. Compostela, Edicións Laiovento.

REDINGTON, Christine (1983): *Can Theatre teach?* Oxford, Pergamon Press.

REHM, Rush (1994): *Greek Tragic Theatre*. Londres, Routledge.

RIGGIO, Milla C. (ed.) (1998): *Trinidad and Tobago Carnival*. En revista *The Drama Review*. Nova York, número 159 (monografía), pp. 7-244.

RIVAS BARRÓS, Sabela (1997): “A educación e a galeguización da sociedade (1900-1936)”. En *Sarmiento, Anuario Galego de Historia da Educación*. Vigo, número 1, Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, pp. 169-180.

ROUSSEAU, J.-J. (1994): *Carta a D’Alembert*. Madrid, Tecnos.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, Fernando (1992): *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid, Gymnos.

SANVISENS MARFULL, A. (1988): “Hacia una pedagogía de la comunicación”. En J. L. RODRÍGUEZ ILLERA: *Educación y comunicación*. Barcelona, Paidós.

SCABIA, Giuliano e CASINI-ROPA, Eugenia (1978): *L’animazione teatrale*. Rimini-Florencia, Guaraldi Editore.

SCHECHNER, Richard (1985): *Between theatre and anthropology*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

SCHECHNER, Richard e CHATTERJEE, Sudipto (1998): “Augusto Boal, City Councillor”. En revista *The Drama Review*. Nova York, número 160.

SCHÖN, Donald A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.

TATO FONTAÍÑA, Laura (1995): *Teatro e Nacionalismo. Ferrol, 1915-1936*. Compostela, Edicións Laiovento.

TATO FONTAÍÑA, Laura (1997a): *Teatro galego, 1915-1931*. Compostela, Edicións Laiovento.

TATO FONTAÍÑA, Laura (1997b): “Introducción”. En Xaime QUINTANILLA: *Donosiña*. A Coruña, Biblioteca-Arquivo Francisco Pillado Mayor, Universidade da Coruña.

TATO FONTAÍÑA, Laura (1999): *Historia do teatro galego*. Vigo, Edicións A Nosa Terra.

TAYLOR, John L. (1985): *Guía de simulación y de juegos para la educación ambienta*l. Xenebra, Unesco.

TAYLOR, Philip (ed.) (1996): *Researching Drama and Arts Education. Paradigms and Possibilities*. Londres, The Falmer Press.

TORRES NEBRERA, Gregorio (1999): “Las guerrillas del teatro”. Revista *ADE/Teatro*. Madrid, número 77.

TORRES REGUEIRO, Xesús (1991): “A Irmandade da Fala de Betanzos, 1917-1930”. No *Anuario Brigantino*. Betanzos, número 14, pp. 91-138.

TRILLA, Jaume (1987): *La educación informal*. Barcelona, PPU.

TRILLA, Jaume (1993): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ariel.

TRILLA, Jaume (1997): "Concepto, discurso y universo de la Animación sociocultural". En Jaume TRILLA (coord.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel.

TURNER, Victor (1982): *From Ritual to Theatre*. Nova York, PAJ Publications.

TURNER, Victor (1987): *The Anthropology of performance*. Nova York, PAJ Publications.

ÚCAR, Xavier (1992): *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de intervención*. Madrid, Editorial Diagrama.

VAN GENNEP, Arnold (1986): *Los ritos de paso*. (1ª edición en 1909). Madrid, Taurus.

VENTOSA, Víctor (1990): *Animación teatral. Teoría, metodología y práctica*. Madrid, Editorial Popular.

VENTOSA, Víctor (1996): *La expresión dramática como medio de animación en educación social. Fundamentos, técnicas y recursos*. Salamanca, Amarú Editores.

VERSÉNYI, Adam (1993): *El teatro en América Latina*. Cambridge, Cambridge University Press.

VICENTE, César de (1999): "Concepto y tendencias del Teatro Revolucionario y de Agitación Social entre 1910 y 1939". Revista *ADE/Teatro*. Madrid, número 77.

VIEITES, Manuel F. (1991): "Animación teatral de base". En *Revista galega de Teatro*. Vigo, número 7.

VIEITES, Manuel F. (1996): "Sobre promesas y programas. Reflexiones en torno a la Enseñanza Teatral y su necesaria normalización". Revista *ADE/Teatro*. Madrid, n.º 52/53.

VIEITES, Manuel F. (1997a): “O teatro como espacio de encontro, expresión e comunicación”. En Aurora MARCO (ed.): *Lingua, literatura e arte. Aspectos didácticos*. Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

VIEITES, Manuel F. (1997b): “Fundamentos para unha Teoría Xeral do Teatro”. En Manuel F. VIEITES (coord.): *Teoría e Técnica Teatral. Unha introducción*. Compostela, Edicións Laiovento.

VIEITES, Manuel F. (1997c): “O ensino teatral en Galicia. Unha proposta de normativización e normalización”. En Manuel F. VIEITES (coord.): *Teoría e Técnica Teatral. Unha introducción*. Compostela, Edicións Laiovento.

VIEITES, Manuel F. (1997d): “O ensino teatral en Galicia. Reflexións para un debate”. *En Revista Galega de Educación*. Vigo, número 28.

VIEITES, Manuel F. (1998): “Ramón Otero Pedrayo, James Joyce e o Ulysses. Creación dramática, identidade e construcción nacional. Algunhas anotacións para un estudio preliminar”. En *Anuario de Estudios Literarios Galegos*. Vigo.

VIEITES, Manuel F. (1999): “De *Juan José* a *Tres sombreros de copa*. Algunas consideraciones previas al estudio de las relaciones entre creación dramática, espectáculo teatral y educación popular en el primer tercio del siglo XX”. Revista *ADE/Teatro*. Madrid, número 77, pp. 298-304.

VV. AA. (1977): *Le théâtre d’agit-prop de 1917 à 1932. L’URSS-Recherches*. Lausana, La Cité-L’Age d’Homme.

VV. AA. (1998): *Educación popular, I, II y III*. La Laguna, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

WARD, Winifred (1985): “A Retrospect”. En Nellie MCCASLIN: *Children and drama*. Londres, University Press of America.

WILLEY, M. (1986): “Animation et politique culturelle en Grande-Bretagne”. En Anne-Marie GOURDON (coord.): *Animation, théâtre, société*. París, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

ESPACIOS, ÁMBITOS E TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN EN ANIMACIÓN TEATRAL

Héctor M. Pose
Técnico de Educación e Cultura, Concello de Malpica
Profesor da Universidade da Coruña

Feitos de doada constatación tales como a prolongación da esperanza de vida, a irreversible revolución tecnolóxica, as mutacións económicas e sociais... esixen que a aprendizaxe, a educación comunmente entendida, non se circunscriba á escolaridade obrigatoria. Xa que logo, é un convencionalismo asumido a concepción da educación como un proceso permanente vinculado á mellora da calidade de vida dos individuos e as súas comunidades. Estas e outras reflexións actúan como alicerces cada vez máis firmes para soster a conveniencia da implementación de programas e iniciativas englobadas baixo o epígrafe de Educación non formal.

Philip Coombs (1971: 27) defínea como "unha actividade organizada, sistemática, educativa, desenvolvida fóra do marco do sistema oficial para facilitar determinadas clases de aprendizaxe a subgrupos particulares de poboación, sexan adultos ou mozos". Tales actividades ou accións pódense desenvolver tanto dentro das organizacións (hospitais, contedores culturais diversos) como fóra delas (fogar, rúas...). A súa intencionalidade é fundamentalmente educativa mais non só. O lúdico, a procura da autonomía, o fomento da propia creatividade e da crítica, son outros dos seus obxectivos intencionais.

Entendo que a Educación non formal é unha perfecta plataforma para colaborar na resolución de problemáticas sociais, multiplicando os seus esforzos se opta pola complementariedade ofertada pola súa parente próxima, a Educación formal. Mesmo xa se está a falar dunha relación trilateral multiplicadora coa Educación informal, conformando un todo educativo que se prolonga ó longo da vida das persoas.

Unha estreita relación co contexto social (político, cultural, laboral...) e un maior grao de control ca outros programas propios da educación máis regulamentada particularizan moitas das iniciativas da Educación non formal, sobre todo as orientadas a previr e/ou corrixir conductas ou hábitos non desexados (analfabetismo, hábitos prexudiciais para a saúde, etc.). Mesmo a cualificación profesional e experiencial do educador/monitor repercutirá na consecución dun maior nivel de eficacia pedagóxica das súas accións. Os métodos e técnicas de motivación, os recursos utilizados polo animador a nivel de relacións interpersoais no grupo, poden facer fracasar unha actividade de Educación non formal. Se se traballa con adultos, estas consideracións amósanse con especial claridade, especialmente á hora de traballar a dramatización, onde "o animador debe saber crear un clima axeitado cara á utilización das emocións de xeito que conduzan á integración persoal e/ou grupal en vez de á segmentación" (Úcar, 1992: 91). Lembro unha iniciativa de Educación non formal con adultos no rural, onde o tipo de actividades eran consciente e eminentemente lúdicas e experienciais, mais que estivo a piques de non resultar por non ter presentes aspectos desta natureza. Nimiedades que non o son tanto e falan da idiosincrasia, valores, hábitos... dunhas persoas e que deberemos ter presentes en intervencións desta natureza.

Se aceptamos a Animación sociocultural (en diante, ASC) como unha tecnoloxía social que ofrece estratexias de intervención socioeducativa e cultural, moitas delas, na liña conceptual da Educación non formal, estaremos avanzando na procura dun marco teórico para a Animación teatral. O teatro baséase na comunicación e a proximidade, posibilita a creatividade, o encontro e a relación entre persoas, de aí a súa polivalencia como recurso de ASC.

Sobre o dito escriben múltiples autores (Froufe-Sánchez, 1990: 110; Ventosa, 1996: 10), afirmando que o teatro como tal sintetiza coherentemente os aspectos culturais, artísticos, educativos e sociais propios da ASC.

Por iso, calquera esforzo por poñer ó alcance do educador e do axente sociocultural as posibilidades que amosa o teatro como medio de animación contribúe tanto ó desenvolvemento da devandita tecnoloxía como a encher de contido a mesma tarefa de quen a exerce. Desde a programación de espectáculos profesionais, o intercambio de productos do teatro amador e independente, a dinamización a través de espectáculos participativos no ciclo festivo anual (Nadal, Entroido, Festas Populares), o fomento da aprendizaxe da Expresión dramática na educación regulamentada ou nas Escolas Municipais de Teatro para mozos/as e adultos, ata todas aquelas iniciativas de Educación non formal que utilicen o teatro como vehículo de intervención..., estaremos traballando polos obxectivos sociais, educativos, culturais que persegue, en definitiva, tal educación.

Nesta liña, calquera tipo de animación e os seus obxectivos están implícitos no teatro popular. É doado constatar a existencia dunha tradición teatral profunda arraigada no espírito popular de xeito latente por debaixo da actual colonización da cultura de masas. O teatro leva ós participantes á acción, desenvolve os seus niveis de autonomía e promove ó suxeito activo fronte á pasividade. A técnica teatral da improvisación permite, neste tipo de teatro, "traballar sobre as propias realidades cotiás contribuíndo, deste xeito, á súa transformación" (Úcar, 1992: 87). Mil e unha experiencias hai neste sentido e algunhas debullarémolas polo miúdo neste documento. Ó berro de "¡hai comedia!" acudían as xentes das vilas de todas as idades coas cadeiras na man alí onde as convocasen. Unhas veces na rúa, outras na ribeira ou no campo da festa, xa que non hai un único espacio ligado á dramaturxia, sexa por eludir a carencia de contedores culturais "ad hoc", sexa porque hai lugares cunha historia propia que cómpre aproveitar teatralmente. Eran representacións de compañías facendo "bolos" ou agrupacións afeccionadas locais que días despois vían repetidas nas mentes e falares dos veciños/as escenas enteiras para calar para sempre na memoria da propia poboación local (Pose, 1997: 23).

O TEATRO COMO INSTRUMENTO PRIVILEXIADO Ó SERVICIO DA ASC

Así tamén o entenderon os Movementos de Renovación Pedagóxica cando trataron de introducir no currículo do sistema educativo a aprendizaxe

por medio da dramatización e da simulación de roles. Por múltiples motivos, entre eles interpretar as claves sociolóxicas do seu contorno ou conseguir un aproveitamento do lecer máis activo e educativo nos discentes. ¿E cales son outras razóns da polivalencia deste recurso?

a) O teatro proporciona un instrumental técnico e metodolóxico fundamental ó monitor/educador para intervir en determinado contexto se tentamos conseguir obxectivos tales como:

- Desencadear procesos autoorganizativos a nivel individual e colectivo coa intención de conseguir unha mellor calidade de vida.
- Favorecer e amosar as potencialidades expresivas e creativas de cada quen.
- Orixinar múltiples centros de interese para abordar a súa problemática a través das diversas fórmulas teatrais, favorecendo a súa discusión e solución e creando tecido asociativo.
- Facilitar o encontro, a relación, a convivencia entre persoas de desigual nivel cultural, sexo, idade, recursos económicos...
- Favorecer a maduración infantil en aspectos decisivos da súa formación e que afectan a diferentes dimensións da súa personalidade (cognitiva, sensorial, afectiva, creativa, moral, social, sexual...), etc.

b) Método crítico e liberador, xa que, a través da representación e o proceso desenvolvido para alcanzala, favorécese a toma de conciencia e mesmo a resolución de conflictos para resolver/comprender unha realidade que, por próxima, resulta a cotío difícil de abranguer e darlle solucións.

c) Canle integradora de creatividade, educación, comunicación e participación para persoas sen posibilidades de amosalo doutro xeito ou a nivel profesional.

Asumimos que o teatro non só é un instrumento de intervención senón que debería obrigatoriamente formar parte da formación inicial de todo animador sociocultural e educador social, como coñecemento troncal e tamén como posibilitador de campos profesionais.

Mais cómpre ir matizando a enorme potencialidade que se deriva desta arte. Cando estamos a referirnos ó teatro como tal instrumento privilexiado de ASC, falamos máis concretamente da Animación teatral. Esta é, resumindo as

reflexións do educador e teórico V. Ventosa (que tanto ten experimentado no eido da dinamización sociocultural utilizando o teatro como centro de interese), o resultado dunha práctica sociocultural innovadora que xorde cando unha determinada función cultural (ASC) se leva a cabo a través dunha expresión cultural (teatro) en nome dun fin (democracia cultural). A diferencia co teatro profesional, onde o que prevalece son os resultados estéticos e artísticos (o teatro como fin), á Animación teatral preocúpanlle os procesos (o teatro como medio). Afondaremos en tal matización máis, se cabe, se incorporamos o termo de dramatización, proceso previo ó espectáculo e que reforza o peso específico do proceso en detrimento do producto.

Xeralmente, no desenvolvemento da actividade de Animación teatral debe haber unha primeira fase motivadora, onde os participantes tomen conciencia persoal da acción que van desenvolver, por medio do humor ou a traxedia, do "sketch" ou o musical, para recrear un texto clásico ou unha creación colectiva sobre a propia realidade. Seguidamente, unha fase expansiva, de participación e difusión, para, en definitiva, afianzar a estructura de grupo e comunidade. Ambas as fases verémolas exemplificadas posteriormente ó tratar o tema de teatro e Animación sociocultural.

O éxito da Animación teatral baséase tamén noutras características non menos importantes cás citadas. Por unha banda, achégase á xente para implicala na propia creación teatral, reducindo ó mínimo a barreira que acostuma existir entre actor e espectador, tratando así mesmo de minimizar a influencia dos prexuízos dun nivel cultural moi baixo ante as artes. Utiliza novos espacios escénicos próximos á vida cotiá da poboación (rúas, prazas, alpendres, lonxas, adros...), sobre todo das xentes que non teñen o hábito de asistir a representacións teatrais ou calquera outra manifestación da elite cultural. Por outra banda, achega novas técnicas e dinámicas de apoio para o animador tales como o sociodrama, o teatro de rúa, foro teatral, etc., e, por último, comporta unha pedagoxía activa apoiada fundamentalmente no coñecemento extraído da práctica, aproveita o erro como unha excelente forma de aprendizaxe, orixinando uns alicerces de traballo moi sólidos (González Díaz, 1987: 95).

Mais insisto a modo de aviso que todo iso se minimiza ata o inservible se non é correctamente utilizado polo animador teatral. Este non é un productor artístico, senón un catalizador das necesidades e posibilidades dun

determinado grupo. Debe lembrar a importancia do proceso sobre o producto, sendo a súa tarefa máis sociocultural que estética. Neste sentido, debería coñecer compoñentes básicas inherentes á teoría sociocultural e ó feito teatral (proceso de creación dunha montaxe), asumindo principios metodolóxicos que favorezan a capacidade de autoanálise, o espírito crítico, a formación e cultura integral, a motivación, etc.

Antes de abordar diversas exemplificacións que ilustran o uso da Animación teatral como recurso en múltiples ámbitos da Educación non formal, considero de interese facer unha pequena cala e ver como é enfocada esta nas políticas culturais. Falando en termos de desenvolvemento cultural, no deseño de tales políticas atopámonos con obxectivos de difusión e Animación sociocultural ou con obxectivos de dispar temporalización. Respecto a estes últimos, por exemplo, tal desenvolvemento pon en relación permanente as características definitorias e particulares de determinada comunidade co substrato universal ó que pertence. De aí que conveña sempre ter claro o carácter estructural ou conxuntural de cada obxectivo que pretendamos. En política cultural teatral (López, 1997: 102), o incremento de público pode ser un obxectivo estructural mentres o éxito dun determinado festival de teatro profesional é esencialmente un obxectivo conxuntural. Formular e avaliar ambos os obxectivos comportará utilizar diferentes instrumentos e probablemente diferentes lecturas dun mesmo indicador. Proponse, como veremos noutra parte do presente artigo, traballar en ambos os sentidos que se ven reforzados mutuamente.

É a Administración local, segundo a Carta dos Servicios Culturais Municipais de Barcelona (1998), a que facilitará ós seus cidadáns a posibilidade de gozar da arte en vivo. Os teatros, auditorios, escolas artísticas e os demais centros da arte municipais son mecanismos de desenvolvemento de políticas integradas que busquen a formación e creación de públicos, a incentivación das prácticas culturais, a transmisión de productos elaborados pola propia comunidade, etc. En termos semellantes exprésase a UNESCO no seu "Plan de acción sobre políticas culturais ó servicio do desenvolvemento" da Conferencia de Estocolmo (1988) ó indicar que "as políticas culturais promoverán a creatividade en todas as súas formas, facilitando a accesibilidade ás prácticas e experiencias culturais para todos os cidadáns". En definitiva, provocar procesos de dinamización a través do teatro e espallar os resultados xurdidos ó abeiro de tales accións é unha obriga das instancias

máis próximas á comunidade como é o caso dos concellos. A necesidade de profesionais cualificados nestas lides considérase, xa que logo, ineludible. De todos os xeitos, trataremos de xustificala.

Así, de seguida, quixera presentar, cunha simple intención exemplificadora, unha serie de iniciativas en distintos ámbitos da Educación non formal, onde a presencia do teatro e a expresión dramática é notoria, ás veces mesmo como elemento principal de dinamización e intervención.

Non afondaremos aquí nas múltiples posibilidades da expresión dramática como recurso pedagóxico na aula (sobre todo en ensino primario e secundario), mais numerosas propostas que aquí se recollen son utilizadas por moitos docentes como apoio educativo na aula ou foron desenvolvidas no ámbito do centro escolar. Os profesores e demais axentes educativos deben asumir que o teatro estimula a creatividade, nunha actitude lúdica, indaga activamente no contorno, esixe unha conducta transformadora no formador, indirectamente rexeita o autoritarismo, case vai moito máis alá ca unha mera proposta didáctica, tal como profetiza I. Tejerina (1994: 43): "a liberdade expresiva inherente ó proceso creativo teatral terá inevitables consecuencias na vida escolar alí onde se desenvolva". É comprensible, xa que logo, que unha escola tradicional peche as súas portas (salvo para unha utilización anecdótica ou voluntarista por parte dun/dunha concienciado/a mestre/a) a semellante axente dinamizador. Comprensible, mais tamén rexeitable.

TEATRO E EDUCACIÓN PARA A SAÚDE

Xa a finais do século XIX xorden as primeiras experiencias de Educación non formal e saúde, desenvolvendo as autoridades educativas e sanitarias, nos ámbitos escolar, social e comunitario, diversos programas profilácticos e de prevención. Hoxe en día vívese unha reactualización destas iniciativas, debido a unha maior calidade de vida e, quizais, á aparición de novos perigos para a saúde (Sarramona, 1998: 90).

Desde instancias tales como a Consellería de Educación da Xunta de Galicia, Institutos Municipais de Educación ou Departamentos de Educación e Cultura de moitos concellos galegos, establécense programas de

Educación para a saúde que, aínda que desenvolvidos moitos deles no ámbito escolar, conservan a súa identidade non formal. E o teatro aparece como un recurso de intervención empregado para conseguir os obxectivos que acostuman perseguirse nestes proxectos. Como exemplos podemos citar experiencias coma a do PEC do "CEIP Bergantiños" (Carballo), denominada "Unha peza para a saúde" (apoiado con montaxes teatrais), ou un segundo programa denominado "Apoio á educación infantil: a nosa hixiene persoal" desenvolvido tamén en Galicia. En ambos tratábase de traballar sobre obxectivos cognitivos e actitudinais tales como:

- Desenvolver actitudes positivas cara á saúde e a vida.
- Capacitar ó/á alumno/a para a hixiene persoal, coñecendo os distintos elementos para unha hixiene correcta e o seu uso.
- Implicar a pais/nais e mestres/as no proceso de implantación de hábitos actitudinais no alumnado.

Un total de 75 alumnos/as de entre 3 e 6 anos de idade traballaron previamente un material didáctico na aula, supervisados polo/a mestre/a. Charlas a pais/nais de especialistas en nutrición e puericultura, visitas a unha droguería, farmacia e panadería, agasallo dun neceser con productos de hixiene persoal, pósters alusivos, etc. son algunhas das accións que comportaba o último dos proxectos mencionados. Na súa última fase, un actor, caracterizado como científico despistado, vai visitando cada escola e traballa co grupo-clase os coñecementos que anteriormente impartiu o/a mestre/a. Todos tiñan o seu neceser, e o actor-científico, por medio da parodia humorística, vai utilizando cada producto hixiénico de forma que reforce positivamente (coñecementos e valores) o xa abordado en forma de fichas, charlas, etc. Corenta minutos de espectáculo interactivo, moi dinámico, no que o/a neno/a intervén para corrixir e indicarlle ó científico as virtudes e usos axeitados dos productos. É evidente que a intervención do actor achegou, por medio da técnica do "clown" e dun xeito ameno para este tipo de auditorio, os coñecementos impartidos para reforzar tales hábitos. Os propios rapaces, por comentarios dos seus proxenitores, reclamaban nos seus fogares o seu propio cepillo dos dentes ou un pano limpo no peto á hora de saír para o colexio e mesmo rifábanlles ós pais polo mal uso dalgúns deses elementos cotiáns do noso aseo (malgastar auga, por exemplo).

TEATRO E EDUCACIÓN PATRIMONIAL (OU AMBIENTAL)

Coincido coa matización proporcionada por A. Colom (1998: 127) cando fala do termo Educación patrimonial e engloba baixo esa denominación os dous tipos de patrimonio: o cultural e o ambiental. Outórgalle unha visión máis global e xenérica do ambiente, abranguendo cuestións socioculturais e biolóxico-naturais que definen o hábitat do home. En definitiva, manexamos así unha perspectiva integradora, fundamentada en múltiples documentos tanto teóricos (Tibilisi, 1978) como políticos (UNESCO).

Deste xeito, pensando nas posibles iniciativas de intervención cara á conservación e sensibilización medioambiental da poboación con distintos programas e actividades, teremos máis campo de acción e, xa que logo, motivos. Múltiples son os programas que neste sentido se desenvolven en diferentes organismos, colectivos e instancias utilizando as posibilidades de manobra que outorga a Educación non formal e os seus preceptos. Desde rutas ecolóxico-culturais guiadas por monitores teatrais, recreacións históricas en ecomuseos, exposicións en museos ou itinerantes que reproducen ambientes por medio de actores ata xogos de simulación con problemáticas ("A enerxía eólica", "O mar: un recurso esgotable"), etc.

O teatro, de novo, está presente. Tanto no eido puramente artístico como en forma de recurso didáctico de apoio. O grupo de teatro de títeres "Sol y Tierra" (Madrid) obtivo un grande éxito coa súa montaxe (logo plasmada en vídeo e proxectada en numerosos centros educativos) *Las aventuras del castor*. Unha obra de 50 minutos de duración, dividida en catro episodios con títulos tan suxestivos e evidentes nas súas pretensións de entreter e concienciar como "Mantengamos limpios los bosques", "Somos más silenciosos", "Protejamos nuestros ríos" ou "Cuidemos los árboles". O mesmo grupo abordou a temática medioambiental e a Educación para a paz con obras tales como *Gaia madre tierra* ou *Odexis, viajeros del espacio*. Sempre acostuman reforzar as súas intervencións con obradoiros de xogos e danzas do mundo.

En 1996, no transcurso dun Curso de Verán en Chaves (Portugal), presenciei unha montaxe do Teatro da Filandoura (Vila Real), para concienciar a labregos e veciños das ribeiras do río Douro sobre os perigos da lenta e inexorable desaparición da cultura do viño en ambas as beiras deste río, por mor da crise hidráulica. Espectáculo simple, intimista e conmovedor, que

percorreu auditorios e rúas do norte portugués co obxectivo de sensibilizar sobre esta problemática.

Outras agrupacións do teatro profesional, neste caso galego, como "Tranvía teatro" (*O melro branco*) ou "Os Quinquilláns" (*O lixo*), espallaron o seu ben facer en teatro de rúa e serviron, así, de reforzo positivo de diversos valores e coñecementos traballados previamente en determinadas actividades de sensibilización patrimonial cos/coas alumnos/as. O Colectivo de Educación Ambiental (C.E.M.) da Coruña sabe o que é traballar co apoio da expresión dramática nas súas programacións medioambientais con público infantil-xuvenil. Utilizan a cotío xogos de simulación para abordar problemáticas locais (contaminación dun río, as consecuencias dun paseo marítimo, as enerxías renovables), onde os participantes asumen papeis dos protagonistas, contacontos para conservar a tradición oral ou as mascotas animadas de especies en perigo utilizadas como reclamo.

A APLICACIÓN DO TEATRO Á INTERVENCIÓN SOCIAL

Xa o dicía un sabio fabulador, Molière, que "o deber da comedia é corrixir os homes divertíndoos". Nos últimos anos asistimos ó nacemento tanto dunhas novas correntes pedagóxicas con claros elementos definitorios no artístico, como de movementos artísticos con fins educativos, sociais e terapéuticos. Escoitamos falar da pedagoxía da expresión, o drama, musicoterapia, a poesía e o teatro social..., aínda que nada teñen de novidade; en todo caso, si de descubrimento.

Este rexurdimento xorde da confluencia necesaria da Educación e da Arte, posiblemente ámbalas dúas perseguindo o mesmo obxectivo de conseguir, como fin último, unha maior calidade de vida. Nese confluír, mestúranse palabras como arte, cultura, creatividade, expresión, liberdade, comunicación, non sexismo..., posiblemente de difícil manexo por institucións conservadoras como a escola pero que, na práctica, se utilizan para sorprender a uns e a outros cos seus resultados socioculturais. E hai experiencias alentadoras neste sentido.

É o caso da "Adierazpen Eskola" do País Vasco (tamén nalgúns países europeos sabemos que son utilizadas estas metodoloxías de vello), onde

desenvolveron unha interesante iniciativa de reeducación de menores, inadaptados sociais e usuarios forzosos de reformatorio integrándoos en compañías teatrais. Usando a forte ligazón emanada da expresión, a creatividade e a educación, xurdiron importantes recursos e ferramentas de gran potencial educativo que axudaron a normalizar unhas conductas que precisaban de intervención. A través do humor en obras de creación colectiva, "sketchs" sobre problemas actuais e moita creatividade, actores e mozos/as en reinserción interactuaron para beneficiarse mutuamente das súas experiencias.

Así mesmo e no seo desta Eskola un educador social, Koldo Vío (1996), plasmou nun divertido libro exercicios de estilo para reflectir teatralmente o labor dun profesional da intervención social. Obra, por outra parte, de doada posta en escena e asegurada diversión.

Cónstame, desde o meu observatorio universitario ó dirixir o *Practicum* de alumnos/as de educación social, que é cada vez máis frecuente o uso de técnicas e recursos teatrais para intervir en problemáticas vinculadas ás drogodependencias, incapacidades físico-psíquicas, o absentismo, abulia e fracaso escolar, educación compensatoria ou mesmo para traballar a normalidade na vida diaria dun centro de menores, pisos de acollida, comunidade terapéutica, etc.

EDUCACIÓN PARA O CONSUMO E TEATRO

Lonxe de pretender desenvolver aquí un marco fundamentador da Educación para o consumo así como a súa conveniencia, quizais si poderiamos argumentar que o sentido problemático do consumismo ó que esta sociedade se ve abocada provoca consecuencias tales como: a xeral confusión entre consumismo e calidade de vida, unha gradual degradación do medio ambiente, un falseamento da realidade social e certa alienación nas persoas, etc.

Ante isto, si podemos fundamentar a necesidade de desenvolver programas educativos que minimicen o seu impacto negativo na poboación (sobre todo nos máis novos) e orientar no consumo con criterio racional. A educación do consumidor é unha forma de afondar na solidariedade como valor necesario entre as persoas. Iniciativas que pretendan como obxectivos:

- Transmitir información (sobre productos, mercado, alternativas...).
- Formar actitudes responsables, de solidariedade e de autonomía persoal.
- Traballar na liña dos valores crítico-sociais e comunitarios.

¿De que xeito procurar tales obxectivos? A proliferación de experiencias e diversas iniciativas nesta liña desenvolvidas por asociacións de consumidores, APAs e instancias educativo-culturais permiten abrigar esperanzas mais tamén ser cautos á hora de dictar procedementos infalibles de asegurado éxito. O poder dos "mass-media", a publicidade, mesmo o tipo de hábitos alimenticios ou de lecer actúan como pesadas lousas que hai que mudar. Escasos medios, moito voluntarismo e ansias de agardar cambios de actitude a curto prazo non son sinónimo de excesivas garantías de resultados positivos.

De todas as maneiras, desenvolvéronse programas entre mozos/as de ensino primario con respecto a hábitos alimentarios, uso racional das enerxías "domésticas" (luz e auga principalmente) ou o problema do lixo xerado no fogar, que traballaban contidos e actitudes fundamentalmente por medio de diferentes modalidades de práctica teatral. Xogos de roles onde os participantes representaban diversos personaxes (pais, empresas, ecoloxistas), escenificacións de escenas cotiás e xogos de simulación servían para activar unha toma de decisións sensata e non estrictamente instintiva ou de costume. Buscábanse situacións conflictivas ás que darlles solucións e posibles propostas de actuación diferentes ás máis habituais. Posteriormente eran os/as propios/as mozos/as os que aplicaban tales resultados nos seus fogares. As reaccións respecto dalgún dos temas abordados non tardaban, mesmo na propia instalación onde se desenvolvían estes programas (recollida de pilas e papel para reciclar, campañas espontáneas de solidariedade ante accidentes naturais, xuntar xoguetes usados en bo estado para os máis desfavorecidos, eliminación de barreiras arquitectónicas na vila, etc.).

TEATRO E EDUCACIÓN CÍVICA E PARA A PAZ

Enténdese, segundo J. Trilla (1996: 116), por Educación cívica aquela que pretende promover a formación e a información en todos os aspectos da vida pública necesarios para a inserción do individuo na colectividade. A súa dimensión formativa desempeña un papel aínda máis primordial cá simple información. As propias accións e actividades de ASC inclúen unha marcada

dimensión de Educación cívica. Participación e corresponsabilidade nos proxectos e decisións que afecten á comunidade, crítica constructiva, asociacionismo, liberdade de expresión, respecto ós outros..., son termos moi presentes na Declaración dos Dereitos Humanos.

O teatro, nas súas múltiples formas, é tamén un valioso instrumento de formación cívica. Fomentar as actitudes de respecto á diferencia de raza ou crenzas (por exemplo, representando textos alegóricos ou mesmo beléns solidarios), de democracia (recreación de plenos municipais), uso axeitado de mobiliario público urbano (indicado por medio do teatro de rúa) ou coñecer os dereitos que temos como persoas son algúns exemplos levados xa á práctica.

Un ámbito moi próximo á temática citada é a Educación para a paz, "aquel proceso educativo permanente que procura un novo tipo de cultura local, rexional e internacional, fundamentada no concepto de paz positiva e na resolución creativa e non violenta de calquera conflicto entre persoas" (Caballo, 1997: 41). Na interiorización dos seus preceptos poden desempeñar un decisivo papel os recursos teatrais. Múltiples actividades e estratexias da Educación para a paz (Varios, 1990: 90) son desenvolvidas por medio de accións parateatrais (mimo, títeres, danzas, xogos de simulación de conflictos, etc.).

O Seminario de Educación para a Paz da Universidade Autónoma de Barcelona, formado por profesores/as e alumnos/as, leva anos traballando na propia Universidade e nos centros educativos desa cidade aspectos vinculados a esta educación. Diversas actividades onde os obradoiros de teatro están sempre presentes. Así, a lectura dramatizada de textos tan importantes como a propia Declaración dos Dereitos Humanos, o fragmento de *Un mundo do revés* de Fernando Arrabal (Jares, 1998: 117) ou a célebre carta enviada polo gran xefe indio Seattle ó presidente dos EE.UU. pola merca de terras en 1855 son algunhas actividades, a xuízo dos seus protagonistas, enormemente productivas.

TEATRO E ANIMACIÓN Á LECTURA

Resulta case manido falar do decisivo papel que desempeñan os adultos na creación e consolidación do gusto pola lectura nos máis novos. Por mimetismo, é vital o establecemento de accións para favorecer o encontro entre

nenos/as e libros, de xeito que os leve a vivir esa "aventura de ler". Por iso, o deseño de iniciativas de animación á lectura desde a óptica da Educación non formal é cada vez máis frecuente. Programas en colaboración co profesorado para dinamizar as bibliotecas escolares, certames literarios, obradoiros de teatro lido e escrita creativa, contacontos..., son comúns en moitas destas intervencións das que falamos.

Quixera referirme tan só a algunha delas onde a expresión dramática, en calquera das súas variantes, ten unha presencia significativa e mesmo é protagonista absoluta. Así, hai bibliotecas públicas que crean unha mascota animada, xeralmente un animal de significativa presencia (ou ausencia) no contorno que serve de reclamo, referente para anunciar actos, mesmo para achegar de xeito lúdico os máis cativos ós distintos espacios e servicios bibliotecarios. É o caso de "Arao Castelao", na Biblioteca Pública de Camariñas, animada por un actor de Trinke-Trinke, compañía que tanto se caracteriza por animar á lectura a través do teatro. Nesta liña están outros grupos galegos tales como "Pavís-Pavós", "Zzepelín" ou "Alacrán".

Noutros casos son os conteiros ou contacontos, que recollen a vizosa tradición oral existente no país para transmitila por medio da palabra mais tamén coa axuda do xesto cómplice. Programas deseñados cara ós centros de ensino primario coma o denominado "Co teatro pola lectura" do concello de Malpica ou a experiencia desenvolvida polo actor Luís Martínez no concello de Vilarmaior (A Coruña) e que foi recoñecida co premio OEPLI a nivel nacional. Ambas tentan achegar ó mundo da lectura e da escrita creativa desde a súa vertente máis pracenteira por medio de contos, dramatizacións de textos propios e colectivos, etc. Nesta liña, *A hora do conto, A maga Rulana, Merendas con conto...*, *Falar por falar* son espectáculos de sinxelo formato escenográfico desenvolvidos polos mellores da nosa escena, nomes como Paula Carballeira, Quico Cadaval, Cándido Pazó, Santi Prego, Samarkanda ou Xurxo Souto. Cito, por suposto, tamén os célebres, por precursores e excelentes animadores á lectura, Paco Martín, David Otero ou Xabier P. Docampo. Verbo disto lembro con ledicia o serán en que, ante un auditorio totalmente entregado, o escritor e guionista luso Antonio Torrado dramatizou esplendidamente a historia do *Pato Patareco*, tenro relato con máxima final que se lles conta ás crianzas en Portugal.

Tamén se bota man de compañías que fan expresamente obras que recrean textos de autores clásicos (*Descubrir a lectura...* un espectáculo de

Teatro Galileo, *Carrapuchiña vermella* de Teatro 2000, *Cyrano de Bergerac* de Librescena ou *O bosque animado* de Teatro Buratini) e actuais (*Nano* de Teatro do Adro, baseado no extenso monólogo *Tic-Tac* de Suso de Toro, etc.) para achegar os máis novos á lectura.

Un recurso de comprobado potencial dinamizador para favorecer a lectura son as lecturas dramatizadas ou o denominado teatro lido. Escoller un texto teatral axeitado, repartir os personaxes e dramatizar case exclusivamente a través da palabra. A forza destes espectáculos sinxelos pero efectivos avala calquera iniciativa nesta liña. Utilizado como un xogo, aproveita as vantaxes inherentes ó xogo mesmo para potenciar capacidades e favorecer a maduración-expansión da personalidade e ser, tamén, un bo escenario para a aprendizaxe social. Axúdalles a entender as súas relacións cos outros, nun traballo en equipo fomentador da sociabilidade, partindo do que o/a neno/a sabe, pensa, le.

Así foi a miña experiencia con nenos/as de 9 a 14 anos de idade (posteriormente tamén con persoas da 3ª idade) creando o Obradoiro de Teatro Lido de Malpica e representando adaptacións de obras como *O melro branco* (Cándido Pazó) ou *La profecía* (Fernando Lalana) por centros educativos e bibliotecas públicas, experiencia especialmente gratificante. Os ensaios eran permanentes alusións á lectura de múltiples obras que puideran ilustrar e enriquecer ós actores/personaxes, un xeito de liberar preocupacións e adrenalina e, por suposto, un excelente recurso para penetrar na expresión dramática. Entoación, ritmo, interpretación dramática dos signos da escrita, gargalladas colectivas e nervios: teatro. Ó remate das representacións, os propios actores dialogaban a modo de "rolda de prensa" cos/coas mozos/as espectadores para explicar os pormenores de todo o proceso creativo, obtendo un resultado dobremente positivo: facer teatro e animar á lectura.

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL A TRAVÉS DO TEATRO

Se asumimos a premisa de que deben tomarse como punto de partida os intereses, as motivacións, dunha comunidade e utilizalas como recurso para a intervención, estaremos considerando como un seguro centro de interese o gusto e xeral afección polo teatro popular. Son xa numerosas as experiencias de participación popular en feitos teatrais, mobilizadores de toda unha

vila para recrear sucesos históricos (desembarco viquingo en Catoira), festas (Entroido, "Festa da Istoria" en Ribadavia ou Mercados Medievais na Coruña), animación turístico-artesanal ("Festa Medieval" en Betanzos, "Salvamento da Virxe" en Laxe) ou simplemente recreacións relixiosas ("Semana Santa" en Fisterra ou beléns viventes no Nadal de moitos lugares da nosa xeografía). Participación de actores de todas as idades, na elaboración da escenografía, no seu desenvolvemento en todo o proceso. Na busca do beneficio colectivo utilízase o teatro como recurso lúdico e sociocultural. Nestes casos, non se trata de ir trala formación de animadores e actores profesionais, senón de fomentar a implicación da poboación, a capacidade de acción, o sentido crítico e a demanda sociocultural consecuente de cada rueiro, de cada vila, a través, como dicía, da polivalencia do fenómeno teatral. A fala deixa fuxir a forza pola boca, a acción duplica as repercusións en quen a provoca e quen a percibe, o feito crea estado de opinión, fai cidadanía.

Sobre estas premisas, aínda en período de formación académica, iniciei unha experiencia denominada "Taparratá teatro" en 1989 na citada vila de Malpica. Nunha primeira fase motivadora contactei con arredor de dúas ducias de persoas de desigual idade (entre 15 e 55 anos), sexo, nivel cultural (desde licenciados ata persoas sen estudios) e profesión (veterinario, costureira, mariñeiro ou estudiante). O común denominador de todas elas era unhas inquietudes evidentes, un declarado gusto pola interpretación (no Entroido, en festivais ou no colexio) e unhas decididas ansias de encher o seu tempo libre gratificantemente. De paso, lanzar un serio aviso a responsables políticos e líderes locais sobre a moi feble política cultural.

Iniciamos os encontros e posteriores ensaios en calquera lugar. Fomos trazando creacións colectivas que reflectían a realidade local desde múltiples ópticas, bebendo da técnica do sociodrama como procedemento para participar de forma creativa nas propostas de solución das cuestións sociais abordadas. A carencia de infraestructuras e iniciativas culturais, o feble tecido social, o populismo caciquil, a afogante presión "conservadora" da igrexa e outras institucións, os vicios e defectos sociais máis explícitos (alcoholismo, malos tratos a mulleres e menores, a inconsciencia ante a preservación do patrimonio ou dos recursos pesqueiros, mesmo o furtivismo marisqueiro...), así como rescatar as obras máis coñecidas do teatro costumista galego (Castelao, Dieste, Varela Buxán ou Mesta Leis co seu *Estebiño*). Os ensaios

eran fervedoiros de ideas, acalorados debates requirindo porqués, esforzos comúns por conseguir adhesións sen perder a nosa total independencia e autonomía e todo mesturado coa aprendizaxe das técnicas teatrais máis básicas. E, latexando, fóronse adquirindo valores positivos entre o grupo, como foron o respecto ás diferencias, a sensibilización cara ó patrimonio cultural propio, a risa participativa ("que fai irmáns ós homes" que dicía a poetisa cubana, Dulce M.ª Loinaz), e amadores do teatro, quebrando a barreira existente entre o espectador e o actor a través deste espacio de creación e participación.

A fase expansiva posterior comportou a mobilización de numerosas persoas que crían no proxecto e valoraban enormemente o noso esforzo participativo. Contamos con valiosas axudas no desenvolvemento dos elementos teatrais (Úcar, 1992: 120), na adecuación do local de ensaio, na construcción da escenografía, o attrezzo, a publicidade da estrea, e rematou cunha dobre representación da montaxe ante a expectación creada. Éxito de público e de crítica. Os medios de comunicación fixéronse eco do acontecido, recoñecendo a transcendencia social do feito, moito máis que unha simple representación teatral. Se tivera que enumerar os obxectivos conseguidos, resumiríaos do seguinte xeito:

- Foi para a maioría dos participantes un medio de formación cultural, de reforzamento da autoestima, un exercicio de desinhibición.
- Serviu de canteira de formación teatral e de afeccionados ó teatro, xerme que derivou nun posterior grupo independente de certa sona en Galicia anos despois (Émeigual!!!)
- Descubriron o teatro como unha ocupación activa e positiva do seu lecer.
- Elemento identificador da comunidade, que seguía nas seguintes representacións ó colectivo.
- Toque de atención ás autoridades locais en xeral e ás políticas en particular sobre a política cultural (a estes) e o caducas que están moitas das súas actuacións (a aqueles).

As dificultades (á parte das vinculadas ós recursos económicos e de infraestructura) proviñan fundamentalmente da carencia de experiencia do animador e da falta de dominio das técnicas suficientes de dinámica de grupos e das propias da Animación teatral. A pesar diso, convén indicar que a iniciativa continuou por un tempo, adheríndose novas persoas ó proxecto, do que resultou

unha nova montaxe en “sketchs” e un diaporama final sobre as actividades pesqueiras, dándose unha simbiose moi interesante entre artistas locais (fotógrafo, poeta popular, pintora) e os actores e actrices participantes. Algún premio recaeu, recoñecendo a valía, dalgún dos actores en certames teatrais. Hoxe en día moitas persoas do lugar aínda lembran frases enteiras das obras, nomes de personaxes, humana maneira de agradecer tanto esforzo. Unha vez máis, o teatro coa cultura popular, coa xente.

A Animación teatral como recurso dinamizador e motivador dunha comunidade, vila ou fogar vén de vello. As “Misións Pedagóxicas da República” percorrendo a Península con obras de Lorca e Dieste. Na década dos oitenta, experiencias de desenvolvemento comunitario como “Culturalcampo” na meseta castelá ou os “Plans de Animación Sociocultural” da Deputación de Valladolid utilizaron o teatro como importante vehículo de intervención. En palabras dun dos responsables do último programa dos citados amósanse as súas virtudes: “promover o teatro como medio de desenvolvemento cultural, recuperando as nosas vellas tradicións (...), rescatar os vellos teatros locais como centros de cultura (...), un teatro que sexa participación e espectáculo, que favoreza o encontro das xentes como espectadores, actores, membros dunha mesma comunidade, un teatro que sexa compromiso ou evasión, mais tamén revulsivo que dinamice a nosa vida social e cultural” (Castro, 1987: 85). En moitas das Asociacións Culturais e Veciñais do país fanse a cotío experiencias teatrais (lembro o labor da A.C. “O Seixo” en Mugardos), afastándose desa oferta pírrica de lecer e de mentalidade subliminarmente terminal para os maiores. Na miña práctica constatei que os adultos participantes en actividades teatrais teñen un menor risco de enfermidades, maior apertura e capacidade de servicio e unha diminución da conflictividade nas súas vidas cos seus e cos seus iguais.

Volvendo buscar referencias ó país veciño, Portugal, de novo atopamos experiencias interesantes, neste caso vinculando o binomio teatro-alfabetización. A experiencia foime transmitida polo profesor Carlos Cardoso (UTAD) e foi desenvolvida nunha pequena aldea do concello de Vila Real. Coa denominación de “Ensin´arte”, adultos analfabetos participaron nun programa para aprender a ler e escribir, recreando os seus labores cotiáns, inquietudes e tradicións ante as cámaras.

TEATRO E ANIMACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

Nas I Xornadas de Educación Teatral (Compostela, 1998), quizais nunha arroutada de militancia lingüística-teatral, pareceume escoitarlle a Dolores Vilavedra que a Animación teatral pode ser o paradigma da lingua galega e servir de valiosa ferramenta de promoción lingüística. Sexa ou non para tanto, acertou esta teatróloga ó cantar os beneficios dun excelente recurso para normalizar a nosa lingua entre mozos/as e adultos.

As posibilidades derivadas da expresión dramática e a súa práctica, fundamentalmente cos máis novos, para desenvolver programas e accións de Animación sociolingüística proceden de observacións tales como:

1º. Toda lingua dispón dun sistema de signos non verbais específicos. Sabemos que, cando unha persoa bilingüe cambia de rexistro idiomático, a miúdo tamén se altera a súa linguaxe corporal, xestual, e os semióticos mesmo afirman, por exemplo, que os movementos das pálpebras actúan con desigual frecuencia dependendo do idioma que se utilice. Xa que logo, linguaxe verbal e non verbal están claramente unidas na comunicación. Estes códigos comunicativos non escritos, a cinese dunha lingua, deberíase aprender ó mesmo tempo cós seus outros aspectos, nos que a expresión dramática pode axudar.

2º. O desenvolvemento da capacidade lingüística pódese aumentar a través da actividade teatral, traballando aspectos tales como:

- Coñecer e modular as características da voz (intensidade, ton, duración).
- Identificación de sons distintos.
- Imitar xeitos de falar.
- Desenvolver a fabulación e a improvisación verbal.
- Escribir e dramatizar textos propios, individuais ou colectivos, respectando o acento e características das distintas zonas sociolingüísticas de Galicia.

3º. Por medio de cancións dramatizadas, trabalinguas, xogos verbais, adiviñas... pódese ampliar o noso vocabulario. Isto proporciona a ocasión de realizar xestos habituais, descubrimentos ocasionais, exploracións con distintos membros, afirmación da lateralidade e tamén a oportunidade de

explotar/enriquecer diferentes capacidades e formas expresivas. O perfeccionamento sensoriomotor harmonízase aquí coa sociabilidade e co desenvolvemento das aptitudes artísticas do/a mozo/a.

TEATRO E TEMPO LIBRE

Co último ámbito da Educación non formal tratado por nós, no que o teatro ten perfecta razón de ser e de estar unha vez máis, quixera referirme ós momentos en que, sobre todo, os/as rapaces/as e mozos/as acostuman gozar do seu tempo libre. Con certa vinculación coa animación turística, refírome á súa participación en colonias e campamentos de verán, campamentos urbanos, parques temáticos ou simplemente actividades extraescolares. Estas últimas teñen cada vez maior presencia nas comunidades educativas.

O correcto e desexable, segundo os dictados da Pedagoxía do lecer (Caride: 1997: 9), é que tales actividades respondan ás necesidades persoais de descanso, recreación e desenvolvemento persoal e social. Tríade que, ben mesturada, pode derivar en suxestivas propostas de lecer e, xa que logo, outorgar incontables beneficios individuais e colectivos á propia comunidade. O teatro pode ser unha desas posibilidades pois reúne as características necesarias para ser considerada recomendable entre a poboación escolar e xuvenil. Iso si, remítome ó dito ó longo deste escrito, con respecto á calidade e sentido da Animación teatral aplicada ó lecer, sendo cauto á hora de analizar o desenvolvemento de obradoiros teatrais como actividade extraescolar en tantos centros educativos do país. Monitoraxe, espacios, tipoloxía das montaxes e natureza dos textos inherentes a estas experiencias deberían, en xeral, ser revisados. Dos ámbitos que levamos revisado quizais é neste, xunto ás Escolas Municipais de Teatro, onde máis perentoria se fai a presencia de profesionais da Animación teatral.

Respecto das colonias estivais e campamentos afíns, de carácter máis formalista e regulado, consistentes en estadías de 10-15 días nun medio xeralmente rural dun grupo de nenos/as a cargo de monitores, os autores Puig e Trilla (1987: 173) identificaron varios trazos xerais que as caracterizan:

- Intensidade e dimensión colectiva da experiencia.
- Posibilidade de tratamento educativo do cotián.
- Desvinculación transitoria do medio familiar.
- Contacto cun contorno distinto ó habitual.

Nestes espacios son moi habituais os xogos parateatrais cunha dobre intención. Por un lado, amosar que existen moitos xogos con elementos dramáticos ou paradramáticos e, por outro, serven para introducir elementos teatrais de deshinbición, sociabilidade, aprendizaxe de normas, traballo de aspectos expresivos, etc.

Tanto nestes ámbitos de lecer coma noutros de carácter máis informal podemos desenvolver numerosas actividades de dramatización, buscando múltiples obxectivos.

PROMOCIÓN TEATRAL DE BASE E FORMACIÓN DE PÚBLICOS: APUNTAMENTOS Ó ABEIRO DA EXPERIENCIA

Xa vimos como algúns teóricos do sociocultural (Ventosa, 1996; Úcar, 1992) afirman con total vehemencia que o teatro sintetiza coherentemente os aspectos culturais, artísticos, educativos e sociais propios da ASC. Tanto a asistencia a espectáculos teatrais como a propia práctica teatral constitúen en si mesmas experiencias significativas de múltiples repercusións positivas en quen as goza e/ou realiza (Vieites, 1997: 33). Fálase da capacidade dinamizadora do teatro no contorno social, "chega a provocar a sorpresa de demostrarnos o moito que podemos dar de nós, facéndonos máis creativos, descubrindo potencialidades ocultas" (Torres de Aboal, 1996: 107). En Italia, Alfieri, M. Lodi, Passatore ou F. Tonucci e outros compoñentes do Movemento de Cooperación Educativa centran a Animación teatral tanto dentro como fóra da escola con vizosas experiencias. Francia discute sobre o seu valor artístico, pero non o seu potencial dinamizador. En definitiva, mestres, profesionais da pedagoxía do lecer, do teatro, e mocidade buscan, cada un, os seus obxectivos no desenvolvemento de proxectos de Animación teatral.

Prefiro abordar esta última parte que tratamos desde a óptica da administración local, onde as iniciativas de promoción teatral de base van adquirindo cada vez maior estabilidade. As Escolas Municipais de Teatro, Aulas de Teatro ou entes semellantes (canteira da que proveñen a grande maioría dos actores e actrices do teatro profesional galego) teñen diante súa un importante labor no eido da dinamización sociocultural e da Animación teatral. Estase indo paseniñamente cara á liña de posibilitar, xerar marcos de dinamización que permitan que os/as mozos/as gocen do seu lecer activamente

coa expresión dramática. Desde a crenza de que o teatro pode integrar e canalizar, ademais, outras vertentes artísticas: música, plástica, danza, literatura..., servindo, xa que logo, unhas veces como elemento motivador e outras como globalizador.

Mais cómpre sempre reflexionar e revisar as prácticas que, baseándose en tales feitos e bo momento desta arte, se están a dar. Non toda iniciativa de promoción teatral contempla uns mínimos de calidade e eficacia. Nalgúns casos hai erros de deseño, de funcionamento, de didáctica da expresión dramática, de política teatral cara á formación de públicos. En palabras do teatrólogo M. Vieites (1997: 12), "urxe regularizar o contido e organización destas Escolas Municipais de Teatro". Quixera aquí reflexionar basicamente sobre a política de promoción teatral de base desenvolvida nestes ámbitos na singradura profesional nun Departamento Municipal de Educación e Cultura durante algúns anos e recuperar, ó mesmo tempo, outras valiosas consideracións de animadores teatrais desde a práctica. Excelentes referencias verbo disto hai en Galicia, como son o caso da Escola Municipal de Teatro de Narón e de Cee (A Coruña), que levan xa anos traballando.

A Escola Municipal de Actividades Escénicas (EMAE) é unha (das múltiples) propostas de intervención no eido das artes escénicas e musicais que, neste caso, sitúa os seus alicerces na Escola de Música e Danza Tradicional do concello de Malpica (A Coruña). Desde 1992 arredor de catrocentos alumnos/as de catro anos en diante participan en clases sobre danza, música e canto tradicional, bailes de salón, solfexo e (a partir dos oito anos) teatro. Como alternativa de lecer e plataforma creativa, ofértanse outros espacios lúdico-artísticos como a "Aula das Artes Plásticas". Os obxectivos xerais da EMAE resúmense así:

- Favorecer o proceso de desenvolvemento integral no/a mozo/a como persoa integrante dun grupo social determinado.
- Desenvolver a súa sensibilidade estética e artística, potenciando a súa creatividade, expresividade e espontaneidade a partir de variados recursos.
- Posibilitar a aprendizaxe da linguaxe dramática como medio de expresión e comunicación.

Estas xeneralidades vense concretadas en obxectivos moito máis específicos e operativos cara ó ensino teatral na programación das actividades semanais. Así, cun afán de síntese, as directrices pedagóxicas (a xeito de libro de estilo para monitores) na ensinanza teatral da EMAE resúmense neste decálogo:

- Prioridade da actividade práctica.
- Entender que o traballo na "normal convivencia entre os participantes" favorece a Educación cívica, obxectivo tamén destas iniciativas.
- Corresponsabilidade do/a alumno/a en todo o proceso creativo, sen caer no intento de alcanzar índices de máxima rendibilidade artística.
- Potenciar a autoestima e autovaloración persoal.
- Afondar no proceso de sociabilidade do/a alumno/a dentro do grupo, fomentando as interrelacións de recoñecemento, aceptación e relación cos seus iguais.
- Educar nos valores artísticos, espertando sensibilidades culturais amplas.
- Recoñecemento e coñecemento do corpo como posibilitador de múltiples personaxes.
- Favorecer o desenvolvemento da concentración, atención, recursos emocionais e a linguaxe oral e corporal.
- Vital importancia do aspecto lúdico, pois é a través do xogo onde o/a neno/a libera as súas tensións, proxéctase, aprende e comprende o seu contorno (a pesar do balbordo e algarabía dalgúns días).
- Animar á participación nas diversas ensinanzas artísticas ofertadas cara a unha integralidade artística do/a mozo/a.

A organización das sesións de hora e media por semana desde outubro a xuño, en niveis (por idades, como principal criterio mais non único), traballando nunha sala ampla e baleira (só a partir dos catorce anos o facemos nun escenario), buscando a integración tamén daquel/a alumno/a hiperactivo, asocial, con problemas familiares graves ou mesmo o incapacitado, nun ambiente agradable e alegre, coa frecuente presencia da estimulación sonora e musical (danzas e cancións), achegados por diversos monitores e facéndoos partícipes das vivencias festivas tradicionais da vila (Entroido, Nadal, festas populares...), son algunhas das características xerais de todas as sesións.

Entendo que a experiencia, formación e capacitación profesional dos monitores é vital neste proceso de iniciación cara á expresión dramática.

Sinala con tino M. F. Vieites (1997: 17) que “non é o mesmo facer teatro que ensinar a facer teatro” e prosegue “un profesional do ensino teatral suma ós seus coñecementos teatrais o coñecemento educativo necesario para saber programar e desenvolver a súa acción docente”. A didáctica do teatro require deseñar uns procesos de ensino-aprendizaxe cunha alta porcentaxe de “feed--back” que permita practicar, avaliar e teorizar sobre tales procesos para volver sobre eles continuamente para melloralos. Non pretendo analizar aquí a corrección ou non dalgunhas decisións conceptuais e organizativas. Tan só traio a colación unha experiencia, co que poida ter de extrapolable a súa curta traxectoria como iniciativa de Animación teatral. No caso da EMAE, a dobre faceta de actor e animador teatral do monitor responsable é aproveitado para ter presentes as premisas pedagóxico-didácticas anteriormente mencionadas.

Lembramos que os/as nenos/as e mocidade participante na nosa Escola (ou noutras semellantes do país) teñen a súa personalidade en formación. A súa psicoloxía atópase nun proceso evolutivo progresivo e gradual, que resulta esencial ter en conta. Facerlle indicacións teatrais por debaixo do límite perceptivo do mozo actor (por descoñecer as características da súa idade cronolóxica e mental) posiblemente lle producirá insatisfacción, aburrimento e falta de interese por continuar. As fases evolutivas piagetianas determinan a comprensión mesmo das obras teatrais que ensaiar e, por suposto, o tipo de indicacións (teatrais ou doutra índole) que se lles poidan facer no transcurso das mesmas. Ante todo hai que evitar producir actores frustrados tan cedo.

Cunha clara intención exemplificadora, pretendo de seguida entrar no contido específico das clases da área de Expresión dramática da nosa experiencia e aproveitar, de paso, para introducir algunhas reflexións que fan verbo do mozo como un espectador en evolución (e que nós ampliamos a actor en formación) algúns teóricos da Expresión dramática coma A. Mantovani (1996).

Como dicía anteriormente, a sección de teatro da EMAE está subdividida pola súa vez en niveis, onde a idade e aptitude teatral do/a mozo/a actúan como criterios fundamentais para determinar a súa situación nos mesmos:

Ludoteca (4-6 anos de idade): A partir dos dous anos, o/a neno/a percibe e descodifica as mensaxes de xeito inmediato e fragmentario. Pequenas doses directamente influenciadas polo afectivo. Así, a sorpresa, o estímulo visual e sonoro, a cor e forma do attrezzo, a sinxeleza do contado sobre o escenario é o que determina a compresión e deleite do/a neno/a actor. O seu poder de concentración irá en aumento segundo supere o límite dos seis anos.

Partimos de que o neno é un actor nato e o teatro, xogo é. As actividades e o desenvolvemento das sesións deste obradoiro deberán centrarse en traballar aspectos encamiñados ó lúdico, a inicialo no xogo dramático. O monitor/educador debe saber que xogar é un xeito de utilizar a mente... "un marco, un invernadoiro onde poder combinar pensamento, linguaxe, fantasía e sociabilidade" (Bruner, 1984: 219). Exercicios de expresión corporal, cancións escenificadas, recreación de personaxes e situacións cotiás con disfraces, expresión plástica e manualidades, xogos tradicionais e de psicomotricidade, contar contos, coñecemento do espacio, rir coparticipadamente traendo o Entroido á aula..., son estratexias que tentamos neste espacio polivalente de nivel inicial. É un primeiro e moi leve achegamento ó mundo da expresión dramática, dándolle prioridade absoluta ó xogo. Insisto, o importante é o proceso e a satisfacción dos participantes, non o producto escenificado, se o houbese (por moito que lles pese ós pais).

Os espectáculos dirixidos a estas idades deberían ser de aproximadamente corenta minutos de duración. Mais alá, o/a neno/a-espectador corre o risco de aburrirse e distraerse.

Teatro Alevín (7 a 10 anos): período evolutivo onde a imaxinación está moi presente posto que lle serve para corrixir as eivas dunha percepción fragmentada e incompleta de feitos, historias e anécdotas do seu contorno. Traballamos a normalidade, a tolerancia entre o grupo e cara ó contorno, a desinhibición, animando a mostrar sentimentos, etc.

As fortes impresións, "gags" divertidos e moi visuais, conectados ou non entre si e, preferiblemente, nunca máis que durante unha hora de duración, son de doada asunción polo/a mozo/a espectador desta idade. Está crecendo e definindo paulatinamente a mensaxe que capta nas representacións teatrais. Nos ensaios practícanse exercicios de expresión corporal, concrétanse máis as características dun personaxe (individualmente ou en grupos), realízanse

exercicios de improvisación e de ritmo, trabállase a voz e melodías de acompañamento e séguese, máis que nada, a xogar.

A introducción de "play-backs" escenificados, a recreación de contos populares, imitacións e improvisacións sobre un feito concreto, teatro lido, etc. acostuman ser materia de montaxes finais moi sinxelas. Tratamos, na medida do posible, de implicar o/a pai/nai na elaboración do attrezzo e mesmo que participe activamente na obra.

Teatro Infantil (11-14 anos): a estas idades o/a mozo/a foi conformando un sistema de valores propios e posúe unha conciencia moral (qué é bo/malo, xusto/inxusto). Segue de xeito doado o fío argumental dunha obra ou dun texto e o pensamento lóxico xa non lle é descoñecido.

É crítico, saca axiña máximas ou conclusións, emite xuízos de valor, ás veces de gran contundencia. Fomentar o espírito crítico e a imaxinación, con improvisacións ou textos máis ou menos clásicos, por medio de técnicas que melloren a súa expresividade oral e dramática, introducindo habilidades motoras (danzas, brincos, aprender a recibir golpes figurados), traballar textos próximos a súa linguaxe e mundo, diferenciar distintos xéneros teatrais, son algúns dos obxectivos deste obradoiro.

É neste grupo de idades do que falamos cando máis fincapé se fai na escola co teatro. En xeral tal presencia no ámbito educativo está particularmente limitada ó desenvolvemento de espectáculos teatrais de efémera existencia (festas fin de curso, Nadal, Letras Galegas). Coincido unha vez máis con M. Vieites cando lle escoito dicir que tal actividade se realiza seguindo metodoloxías en exceso directivas que converten ó/á alumno/a nun simple imitador de xestos do monitor que, a miúdo, reproduce esquemas de traballo derivados do teatro de adultos. Non se teñen presentes os textos de teatro para nenos, abusando da improvisación ou da creación colectiva. Erroneamente, repito, moitos dos obradoiros ofertados como teatrais por centros de ensino, asociacións de toda índole, etc. reflicten estes tópicos e outras deficiencias de concepción e funcionamento que van en detrimento dunha correcta promoción teatral.

Teatro para a Mocidade (15-22 anos): idades de diversos conflictos internos, acnes intimidatorios e moitas ansias de crear e ser, adoitan ser perfectos

aliados para participar en proxectos teatrais. A miña experiencia verbo disto é que a mocidade se adscribe a ideas máis que a actividades, polo que, se lle gusta o proxecto, se afana no mesmo con enorme interese.

Respecto da actividade teatral, neste tipo de obradoiros convén seguir afondando na expresión corporal (eu-personaxe), na propia creación teatral (elaboración de personaxes, situacións, exercicios de estilo, escenografías, vestiario e músicas), nos comentarios de textos e citas literarias e teatro en dinámica de grupos. Os resultados adoitan ser innovadores e as montaxes moi dinámicas, altamente identificables para aqueles das súas mesmas idades e inquietudes. A inscrición nos Circuítos Teatrais para grupos afeccionados das Administracións autonómica, provincial ou local, así como noutras iniciativas de programación, permite ir adquirindo experiencia, intercambiando productos con outros obradoiros e ampliando os coñecementos teatrais dos/das alumnos/as participantes. Ademais, a participación de toda a EMAE nas celebracións locais (fundamentalmente no Entroido, sacando o teatro á rúa) axuda na proxección social da mesma e na adquisición de "táboas" dos/das propios/as alumnos/as.

Son estas idades e as súas características as que reproducen excelentes condicións para a aparición de grupos de teatro amador. Apoiar tales iniciativas xurdidas de grupos informais con préstamo de equipamentos, locais de ensaio, programación e difusión das súas montaxes, ofertarlles cursiños que complementen a súa formación dramática a través de acordos con compañías profesionais, etc. son algunhas posibles medidas fornecedoras do futuro xerme do teatro profesional, dar pulo a un labor de dinamización sociocultural en vilas, aldeas e rueiros e coidar un máis que seguro futuro público teatral.

Teatro de Adultos: concibimos este obradoiro como un espacio fundamentalmente para o aproveitamento activo do tempo libre, para o encontro interxeracional e que utiliza o teatro como vehículo dinamizador. A súa traxectoria vital sofre continuos altibaixos provocados por diversas circunstancias, mais sobre todo pola falta de hábito participativo dun público cunhas características especiais e nunha actividade que esixe certa disciplina e constancia.

O nivel de esixencia varía segundo a composición de cada grupo, dependendo do compromiso e capacidade dos participantes. Moitos inscríbense por dispor de moito máis tempo libre e querer así utilizalo "productivamente" (exercitar a memoria, mellorar a súa psicomotricidade, etc.). Outros, por ser un desexo nunca cumprido, por relacionarse con outras persoas ou por saír un momento do anonimato gris e ter o seu momento de gloria na vila. Sexa como sexa, cada estrea é un éxito de público, como cabe esperar de toda participación colectiva en comunidades pequenas (Bouzada, 1988: 162). Creacións colectivas a raíz dun suceso, apropósitos, comedias de enredo e pezas do teatro costumista galego adoitan conseguir o éxito de público.

Teatro Lido (9 a 13 anos): como dixemos, é un excelente recurso de animación á lectura, de fomento da participación social e de verdadeira animación teatral. Non imos insistir en demasía sobre o tema. Neste tipo de obradoiros fálase e faise teatro, lese, coméntanse espectáculos, aconséllanse lecturas, elaborase o attrezzo e represéntase o ensaiado. A libre voluntariedade de participar nel, cun número reducido de participantes (nunca máis de dez), ofrece maiores posibilidades de traballo individualizado para, por exemplo, mellorar o nivel lector dos participantes.

No día a día téñense en conta aspectos tales como:

- Traballar a correcta vocalización das palabras por medio de trabalinguas, refráns e exercicios de lectura (soletreada, rápida, inexpresiva, con seseo e gheada, con ceceo...) de determinados textos. Cada xénero literario ten o seu propio matiz de lectura.
- Saber entoar, pois non é o mesmo ler unha peza teatral que unha novela ou soneto. É preciso salientar o carácter dramático que supón a acción, os diálogos.
- Coñecer ben as normas de puntuación e respectalas.
- Naturalidade na xesticulación e nos movementos a ton coas palabras. Exercicios de iniciación ó mimo (coñecemento do propio corpo, sensacións), imitación de voces arquetípicas (bruxa, tartamudo, narnexo), exercicios respiratorios expresivos (un perfume, unha comida), xogos de desinhibición, contacontos...

Representar obras en galego e castelán tratando de ser moi didácticos coas montaxes, na presentación previa cun diaporama ou tendo unha charla-coloquio ó remate do acto cos espectadores. A idea é transmitir que é un labor de equipo, divertido, de múltiples consecuencias positivas para os participantes. A simplicidade da escenografía fai do teatro lido unha actividade de absoluta recomendación para todos os públicos.

Coa participación en obradoiros teatrais, cativos e mocidade poden chegar a se converter en asiduos espectadores, mais non é consecuencia "sine quae non". "Tal actitude, norma ou valor... debe ser potenciada pero non deberiamos establecer unha relación de causalidade entre facer teatro e ir ó teatro, xa que moitos nenos/as que fixeron teatro non necesariamente enchen despois as salas... estas énchense con bos espectáculos" (Vieites, 1997: 7). A crise de público teatral resólvese con ideas, con programacións intelixentes.

Por esta razón, e por que non ten sentido realizar unha programación teatral que non persiga o incremento dos públicos teatrais, refórzase o labor de promoción teatral de base desenvolvido na EMAE cunha política de espectáculos teatrais. Se a infraestructura pública dispoñible non é axeitada (ou non se dispón dela), se os cachés das compañías son demasiado elevados para o noso orzamento ou se queremos non desaproveitar programacións de calidade realizadas por outras instancias, proponse:

- Asistir cos/coas alumnos/as ás Semanas Internacionais de Teatro para nenos/as, Mostras de Teatro Escolar ou iniciativas semellantes ofertadas por outras institucións e entidades.
- Levalos a gozar de espectáculos programados polos municipios limítrofes (ou animalos a que asistan eles coas súas familias) anunciándolles datas e lugares, ofertando transporte colectivo, sorteando entradas...
- Participar en intercambios de grupos contratados entre diversas entidades, pois resulta máis doado programar se somos varios os contratantes (sobre todo grupos foráneos).
- Celebrar o Día do Teatro con algún acto, para que non pase desapercibido.
- Política de invitacións gratuítas (Día do Espectador, Bonos): estímulo para o achegamento de pais e fillos conxuntamente e de determinados colectivos a espectáculos teatrais.

- Programar ciclos de café-teatro, contacontos, espectáculos de pequeno formato cos establecementos hosteleiros que reúnan unhas condicións escénicas axeitadas. Apoiaremos, de paso, artistas solitarios, noveis e pequenas compañías.
- Teatro de rúa, ampliando así os espacios teatrais, garantindo a súa presencia nas festas tradicionais.

Na medida das nosas posibilidades habería que programar teatro habitualmente. Ofertar a posibilidade de ver compañías profesionais e independentes na propia localidade, convertido o feito en normal, axuda no reforzo positivo de crear públicos. Así, nos ciclos festivos anuais (Nadal, Entroido, Semana Santa) ou en programas específicos (Verán Cultural, Circuítos Teatrais), a programación debe respectar todas as idades e gustos, primando a calidade e a diversidade de xéneros.

Así mesmo, a presencia do teatro nos programas ofertados á escola debería ser algo habitual para a comunidade educativa. É mester establecer pontes frecuentes entre teatro e escola (Tejerina, 1994), xa que podemos afirmar que toda actividade educativa é susceptible de ser tratada ou, polo menos, reforzada, co teatro. Educación para a paz, a saúde, animación á lectura, historia local, problemáticas ambientais, as fontes da memoria..., son centros de interese abordados nas temáticas teatrais, con máis ou menos frecuencia, tal e como vimos. Numerosas compañías de monicreques, mimo, “clowns”, teatro de rúa, etc. ofertan os seus proxectos teatrais para ser representados no seo dos centros educativos e mesmo como apoio docente.

Moitas obras de compañías profesionais están estructuradas sobre obxectivos didácticos, como ferramentas educativas e coordinadas cos proxectos curriculares dos centros. Velar pola súa calidade artística (debemos ser sempre esixentes neste sentido) e consensuar unha programación teatral para os escolares (co centro e coas compañías) é básico para a formación de públicos e actores, desde o ámbito do ensino. Mais coidado coa mediocridade e voluntarismo de moitas propostas, con caer no didactismo en prexuízo da calidade do texto ou estética do producto representado.

Neste sentido, as iniciativas de promoción, difusión e formación nas artes escénicas entre o público escolar son múltiples e diversas. Desde promover a creación de obradoiros teatrais nos centros, ata as Semanas Internacionais de

Teatro para Nenos da Coruña en colaboración con Acción Educativa (con gran repercusión na cidade) ou os Ciclos Escolares de Espectáculos da Deputación de Barcelona (onde participaron 65.800 alumnos/as de primaria e secundaria en 1997) son algunhas iniciativas que podemos ter como referentes interesantes.

É obvio e de capital importancia a presencia do público no presente e futuro teatral, o fomento da demanda. Tal obxectivo acompañará a outros cara á promoción das artes escénicas. En termos de promoción cultural, tres son os tipos ou niveis de público (López, 1997: 393): "Non-público" (persoas que, por diferentes razóns, endexamais van ó teatro), "Público Ocasional" (que se achega puntualmente, atraído polo grupo en concreto ou polas referencias nos medios) e o "Público Fiel" (o afeccionado, o amador do teatro e que goza deste hábito). Graficamente, poderiamos ilustrar estes niveis nunha pirámide onde o primeiro dos tipos citados representaría a ampla base. O ideal sería ir invertendo a mesma; sen embargo sería máis realista que foran aumentando os outros dous niveis. Segundo algúns teatrólogos (Ventosa, 1996), xestores culturais (López, 1997: 394) e o sentir xeral entre programadores, os principais obstáculos para conseguir maior número de asistentes e de frecuencia son de carácter psicosociolóxico, económico e de idade. A maioría dos colegas estiman que as artes escénicas están sen democratizar. A poboación non acode a este tipo de actos (teatro, danza, ópera), en boa medida, por ter unha sensación de sentirse raros nun ambiente de convencións exclusivistas e intimidatorio. Quizais algúns factores vinculados á estructura social alimentan esta actitude.

Loitar contra tal sensación (real ou imaxinaria) significa unha ardua tarefa para as políticas culturais municipais. Neste sentido, mesmo o propio contedor cultural onde se desenvolven as funcións teatrais é importantísimo. Tratase de telo e, despois, atraer e non intimidar coa súa xestión e deseño. En Galicia, en moitos casos, os equipamentos socioculturais públicos están aínda moi lonxe de posibilitar esta política: ou non existen ou xa nacen impedidos para desenvolvela.

Con respecto á programación, convén que o seu responsable (político e técnico) permaneza atento para intentar satisfacer sen discriminacións unha alta variedade de intereses. Coñecer os gustos e demandas (expresas ou latentes) do público-fiel e potenciar os outros, amosándolles o mellor da oferta.

A estes programarlles espectáculos sen excesivas pretensións intelectuais, obras que cheguen ó espectador por medio do humor, a sensibilidade, a proximidade do seu cotián vivir... Por experiencia e en contraste, ás veces a mellor estratexia é a indirecta. Programar rock, folk, cine, comedias de enredo, maxia, "clowns"..., para ir introducindo unha oferta baseada máis en parámetros de calidade, actualidade, etc. Non convén magnificar o papel do público. Este debe ter un límite, unha fronteira que separe o que son propostas atractivas do mero populismo, evitando caer nunha simple dictadura do gusto, a miúdo limitada a ofrecer o que por costume ou mimetismo respecto da industria do entretemento se sabe que funcionará a nivel de recadación. Entendo que a programación teatral debe explotar o que ten de específica e non esquecer a súa vocación de servicio non exclusivamente preocupado polo éxito cuantitativo; debe asumir riscos, atender linguaxes teatrais plurais, abrirse ó contemporáneo e á investigación, buscar un equilibrio entre grupos afeccionados e do contorno cos profesionais e de fóra que acheguen calidade.

No referente á gratuidade e política de prezos dos espectáculos públicos, non creo que sexa este un verdadeiro impedimento para conseguir o obxectivo de aumento de públicos, mais hai que telo en conta. Deberiamos programar con prezos de acceso pendentes de colectivos "sensibles": menores, estudiantes, terceira idade, desempregados. Todo o dito ata agora, é dicir, programas educativos, captación de públicos, coidado do márketing, prezos alcanzables..., encamiñaranos a ampliar a mestura social e económica das audiencias teatrais. Seguro.

Despois de vivenciar experiencias como as citadas, sigo crendo na premisa de que a afección ó teatro non nace co/a mozo/a, senón que se fai. Do apoio ó "teatro experiencial" (onde o que verdadeiramente interesa é o proceso e non o resultado de calidade interpretativa) á programación estable do "teatro espectáculo" (feito por adultos para mozos/as), hai todo un abano de posibilidades de intervención para conseguir elevar eses índices de práctica e asistencia teatral. Son tales as virtudes do teatro, que todo o noso esforzo na teima é pouco.

BIBLIOGRAFÍA

ACTAS (1996): *I Congreso Internacional de Teoría del Teatro: El signo del teatro: texto y representación.* Vigo, Universidade.

AMICH, P. e outros (1989): *Teatro y animación*. Madrid, Acción Educativa.

BEHIELS, L. (1987): "El teatro subvencionado y la crisis económica". En COCA, J. (ed.): *Congrés Internacional de Teatre a Catalunya. 1985. Actes.* Barcelona, Institut de Teatre. Vol. III, pp. 171-178.

BOUZADA, X. (1988): *Escola, cultura e vida comunitaria nun concello galego: Moaña.* Concello de Moaña / Xunta de Galicia.

BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid, Alianza Psicología.

CABALLO, M.ª e outros (1997): *Léxico básico de Educación Social*. Santiago de Compostela, Universidade.

CAÑAS, J. (1994): *Didáctica de la expresión dramática.* Barcelona, Octaedro.

CARBALLO, C. (1995): *Teatro y dramatización.* Málaga, Aljibe.

CARIDE GÓMEZ, J. A. (1997): "Paradigmas teóricos en la Animación sociocultural". En Jaume TRILLA (coord.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos.* Barcelona, Ariel.

CARRILLO, E. e outros (1987): *Dinamizar textos.* Madrid, Alhambra.

CASTRO, A. de (1987): *La Animación Cultural. Nuevas perspectivas.* Valladolid, Deputación.

CERVERA, J. (1996): *Iniciación al teatro.* Madrid, Bruño.

CERVERA, J. (1996): *La dramatización en la escuela.* Madrid, Bruño.

COLOM, Antoni J. (1998): "Educación para el consumo". En SARRAMONA, Jaume; VÁZQUEZ, Gonzalo e COLOM, Antoni J.: *Educación no formal.* Barcelona, Ariel.

COOMBS, Philip H. (1971): *La crisis mundial de la educación.* Barcelona, Ediciones Península.

EINES, J. (1988): *La formación del actor.* Madrid, Ed. Fundamentos.

FAURE, G. e LASCAR, S. (1983): *El juego dramático en la escuela*. Madrid, FCE.

FERNÁNDEZ, E. (1991): *La política cultural: qué es y para qué sirve.* Xixón, Trea.

FROUFE, S. e SÁNCHEZ, M.ª A. (1990): *Animación Sociocultural: nuevos enfoques.* Salamanca, Amarú Editores.

GONZÁLEZ DÍAZ, L. (1987): *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural.* Madrid, Popular.

GRIAL (1996): *Os dilemas da acción cultural.* N.º 130. Vigo.

JARES, X. R. (1998): *Educación e dereitos humanos. Estratexias didácticas e organizativas.* Vigo, Edicións Xerais de Galicia.

LÓPEZ, I. (1997): *Política cultural municipal. Fundamentación y praxis en un ayuntamiento de tamaño medio*. (Tese de doutoramento fotocopiada).

MATILLA, L. (1981): "Dinamización cultural y teatro fiesta". En *Cuadernos de Pedagogía.* N.º 87. Marzo.

MATILLA, L. (1986): *Teatro de animación. La fiesta de los dragones.* Madrid, Cincel.

MANTOVANI, A. (1996): *El teatro: un juego más.* Sevilla. Colecc. Temas de Educación Artística.

MOTOS, T. (1987): "La dramatización como instrumento de promoción participativa". En *Jornadas de Educación de Adultos.* Zaragoza, Universidad Popular.

PAVIS, P. (1984): *Diccionario del teatro.* Barcelona, Herder.

POSE, H. (1996): "A promoción teatral de base nunha vila: o caso de Malpica". En *Revista Galega de Educación*. N.º 28. Vigo.

POSE, H. (1997): “Deusa Talía en Malpica”. En *Terra Bárdica*. N.º 0. Ponteceso.

POVEDA, D. (1973): *Creatividad y teatro*. Madrid, Narcea.

PUIG, J. M. e TRILLA, J. (1987): *La pedagogía del ocio.* Barcelona, Laertes.

RECASÉNS, M. (1992): *Como estimular la expresión oral en clase.* Madrid, CCC.

RODARI, G. (1983): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona, Argos Vergara.

SARRAMONA, J. e outros (1998): *Educación no formal.* Barcelona, Ariel.

TEJERINA, I. (1994): *Dramatización y teatro infantil.* Madrid, S. XXI.

TORRES DE ABOAL, G. (1996): *Ó galego polo teatro.* Vigo, Ed. do Cumio.

TRILLA, J. (1996): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos formales y educación social*. Barcelona, Ariel.

TRILLA, J. (1998): *Animación Sociocultural.* Barcelona, Ariel.

ÚCAR, X. (1992): *El teatro en la animación sociocultural.* Zaragoza, Diagrama.

VENTOSA, V. (1990): *Animación teatral. Teoría, metodología y práctica.* Madrid, Popular.

VENTOSA, V. (1996): *La expresión dramática como medio de animación en educación social. Fundamentos, técnicas y recursos.* Salamanca, Amarú Editores.

VIEITES, M. (1991): “Animación teatral de base”. En *Revista Galega de Teatro*. N.º 1. Vigo.

VIEITES, M. (1992): *Facer teatro.* Vigo, Xerais.

VIEITES, M. (1993): “Teatro, expresión dramática e educación en Galicia”. En *Revista Galega de Teatro*. N.º 9. Vigo.

VIEITES, M. (1997): “A ensinanza teatral en Galicia”. En *Ensaio*. N.º 1.

VIEITES, M. (ed.) (1999): *Do novo teatro á nova dramaturxia*. Vigo, Xerais.

VÍO, K. (1996): *Explorando el match de improvisación.* Ciudad Real, Ñaque.

VV. AA. (1990): *Educar para la paz*. Madrid, Seminario de Educación para la Paz.

VV. AA. (1992): *Práctica teatral na escola.* Vigo, Ir Indo.

VV. AA. (1997): *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años.* Madrid, Cincel. (Serie Diálogos de Educación).

ZAMORA, A. (1993): *Recursos lúdico-festivos.* Madrid, CCS.

A FORMACIÓN DO ANIMADOR TEATRAL[1]

Franco Passatore
Actor, director, animador, profesor

Aceptei participar neste libro coa finalidade de contribuír co meu punto de vista persoal, en virtude da fama que me coloca entre os pais históricos da Animación teatral. Non será difícil comprender no aspecto, na voz e quizais tamén nas opinións, que o meu status social de xubilado me ten afastado hai algúns anos da práctica directa da animación. Daquela, a miña intervención non será unha relación do traballo cotián, senón un esquema dun modelo de intervención gradual da educación teatral mediante un curso básico dedicado á formación dos animadores. Pero antes permítanme unha breve premisa de carácter xeral.

Non se fixo nunca animación coma nestes últimos tempos: nas festas de aniversario, nas excursións escolares, no lanzamento publicitario dun novo deterxente, nas noites mundanas das vilas turísticas, nos pasos do ecuador sobre un cruceiro, no recibimento dun personaxe público. Actualmente a festa é o *status-symbol* do éxito persoal e da afirmación individual: a libre competencia do mercado tiroulle o seu lugar á loita de clases; a mensaxe publicitaria insinúase violentamente nos sentimentos; o progreso global calma o malestar, a angustia, os traumas sociais, a frustración, distribuíndo a tantos mozos desesperados o *spray* destinado a ensuciar os trens, o metro,

[1] Traducción de Sara Mencía Castro.

as paredes das igrexas e dos monumentos. Neste mesmo escenario, os habitantes do planeta celebrarán en pouco tempo a gran festa da fin do milenio: penso que será un enorme traballo para os novos animadores.

É verdade que o termo "animación" estivo continuamente ligado á festa, ó divertimento colectivo, ó *happening*, á libre expresión do pracer. A actividade da animación estivo frecuentemente asociada, xa que naceu a finais dos anos 60, a un significado inconformista, definido como "alternativo" ós comportamentos tradicionais, considerados burgueses, segundo unha determinada terminoloxía. Sen embargo, espero encontrar na animación actual a presencia dos valores morais e simbólicos que en tempo anterior alimentaban o espírito e o traballo do animador. A memoria histórica do actor, do rexedor, do autor e do animador teatral achégame recordos persoais de diversa importancia, por exemplo, unha simple festa, un momento de ritualidade laica animada, un encontro entre persoas que buscan, por medio do pracer da libre expresión, a propia identidade e a comunicación cos demais. O feito da Animación teatral que eu definín como *spettacolazione*, e sobre o que falarei máis adiante, presentábase como un acontecemento insólito, inusitado, fóra dos esquemas, e como proposta de investigación e de renovación dirixidas á formación ideal dun home novo. Non foi por casualidade que o animador, nos primeiros anos 70, exercese na escola pública, na fábrica, nos patios, nos lugares de encontro e de lecer, e en calquera outro espacio en que fose posible continuar o esforzo polo cambio co debate social e cultural; a análise crítica cedería camiño á investigación, á acción e á experimentación. O obxectivo era unha sociedade nova, liberada da pobreza, da discriminación, dos condicionamentos. A figura do animador histórico parecíase máis ó militante cultural ca ó organizador de cerimonias; a súa festa foi un instrumento de aproximación colectiva, unha ocasión para o achegamento, pero tamén unha representación da proba xeral da transformación das relacións entre persoas, un teatro en que os actores espontáneos, sobre todo os nenos, probaron a imaxinar a fisionomía, o carácter e o valor do home novo. Quero recordar tamén que hai, entre os diversos medios de expresión da animación, outro diferente do teatro e obxecto de eterno debate, que ocupou un lugar de primeiro plano: as cores e os pinceis, que permitiron a aparición de tantos murais espontáneos nas escolas, nas fábricas, nas paredes das casas. E os "pintores" destes murais foron os propios cidadáns, os escolares, os profesores, os pais, os obreiros, unidos no común desexo da alegría colectiva de estaren xuntos, de comunicaren problemas, esperanzas, de se expresaren, de

pintaren as escenas dun novo teatro da vida. Podo engadir con serena autocrítica posterior que, a pesar da evidente inxenuidade, da utopía soñada, da convicción ideolóxica, o animador histórico sabía tamén cantar, tocar, bailar, recitar, xogar, pero máis que nada imaxinar *unha vida gozada como teatro, para un teatro gozado como vida*.

Educar a persoa para unha relación activa co teatro, velaí a Animación teatral, unha fórmula actual, esencial e vital, natural e máxica, física e fantástica, simple e sediciosa, pura e difícil de adoptar porque compite coa ideoloxía da actual sociedade robotizada.

Mentres redacto o texto da miña intervención sobre o teclado do ordenador (por máis que sexa un instrumento que me é utilísimo e ó que non poderei nunca renunciar) pregunto a min mesmo: ¿aínda serei capaz de escribir a man? ¿A idea seguirá a ser a mesma? ¿Canto axuda á miña saúde o uso do teléfono móbil? ¿E do automóbil? Pregunta obvia e evidente, estamos de acordo, pero que me presenta o problema dun cerebro adormentado na realidade virtual onde se divirte e se conecta ós paraísos artificiais, e dun corpo desprovisto da súa potencialidade expresiva, porque agora só está habituado a premer os milleiros de botóns dos electrodomésticos contemporáneos.

Ademais de todas estas consideracións, a formación do animador actual deberá basearse nun programa de adquisición das competencias específicas para dar unha resposta profesional, adecuada ás esixencias dos individuos nas escolas públicas e privadas, nas asociacións, no mundo da asistencia, da integración racial, cultural e relixiosa: o animador deberá afrontar inmediatamente a problemática e os cambios nesta complexa realidade e adiar a propia preparación. Por iso é necesaria a intervención dos expertos de varias disciplinas, educadores, pedagogos, psicólogos, coordinadores sociosanitarios, artistas e escritores que definan, en conxunto, un cadro formativo teórico e práctico necesario para a preparación profesional dos novos animadores.

O meu compromiso de hoxe será propor, a título exemplificativo e de modo esquemático, un modelo do percorrido da adquisición das competencias no ámbito da formación teatral. Partindo do propio teatro, introducirei

no modelo algúns principios didácticos propios dos traballadores tradicionais do escenario: o actor, o autor, o rexedor, o escenógrafo, readaptándoos para as necesidades formativas dos animadores.

Vou comezar pola figura do actor. Actor e animador teatral, dous profesionais que visten con fins diversos o traxe escénico do intérprete e do productor cultural, dúas persoas que o utilizan para se expresaren, para comunicaren e para crearen os mesmos instrumentos, ou mesmo o propio corpo, entendido como instrumento primario e privilexiado da comunicación humana. Efectivamente, o primeiro obxectivo da educación para o teatro como aproximación preparatoria é a recuperación e o exercicio do uso expresivo, sensorial e intelectivo do corpo.

O esquema incluirá, polo tanto, unha intervención que eu referín nas miñas lecciónns teatrais impartidas para os adultos. Refírese a un proceso psicofísico e racional destinado á adquisición desas competencias preparatorias que desenvolven o descubrimento do corpo e das posibilidades actitudinais, reforzando a adquisición da capacidade crítica e productiva, favorecendo o ingreso e a participación activa da persoa no universo do teatro.

Moi abreviadamente vou dar unha definición das competencias propostas.

- A *Concentración* é a primeira competencia: afecta á esfera sensorial. A finalidade é adestrar a persoa para sobrevivir á tensión cotiá do enxordecedor estrondo que acompaña os nosos movementos; para ver a realidade sen a lenta deformación da ilusión mediática; para liberar o uso do corpo da protección dos impulsos represivos da psique: todos os problemas que a ciencia médica e a análise intentan resolver cada día. O obxectivo da intervención teatral é habituar, ben os nenos, ben os adultos, a se defenderen dos axentes externos ou psíquicos que limitan a actividade do corpo e da mente. De aí que os exercicios para estimular a concentración sexan destinados á recuperación da atención, a reeducar a virtude de escoitar, a desenvolver a observación, a esforzar a memoria e o razoamento.

- A segunda competencia é a *Imitación*. O principiante verase introducido no uso espontáneo do corpo de forma simbólica e na toma de consciencia da posibilidade imitativa, segundo a análise do descubrimento gradual do carácter antropolóxico e biolóxico: o home primitivo descobre

que ten un corpo -proba a expresarse con xestos para comunicar e intercambiar mensaxes afectivas e culturais-, recréase no ambiente por medio da imitación corporal dos temas da natureza, o aspecto e a caracterización dos animais, dos obxectos inanimados e en movemento.

- É un pracer fundamental conseguir coa axuda da terceira competencia, a *Expresión Corporal*, que o propio corpo poida ser utilizado de forma libre e creativa, mediante exercicios que favorecen o equilibrio e a harmonía psicofísica. Nun célebre tratado dedicado á formación do actor, Michael Chekhov ofrece unha serie de suxestións teóricas e prácticas coa finalidade de investigar o uso harmónico do corpo cos impulsos do espírito. Tres son os obxectivos desta terceira competencia: a sensibilidade do corpo perante os impulsos creativos da psique, o enriquecemento dos impulsos e o dominio do actor sobre o corpo e sobre a psicoloxía.

- A cuarta competencia é a *Expresión Verbal*, adquirida mediante exercicios que desenvolven a capacidade fonética e interpretativa, e tamén o uso expresivo e creativo da voz. "Quen se dedica ó teatro debe aprender todo de novo: a camiñar, a moverse, a actuar, a mirar e mesmo a falar", indicaba Stanislavskij. De aquí a importancia que ten no xogo dramático educar e exercitar a voz, a cor, o timbre, a intensidade; encontrar relacións creativas coa palabra e coa frase; descubrir o significado interior do texto; animar o actor a inventar o subtexto ou a interpretar o sobreentendido, o que o autor non escribiu pero que o actor pode inventar para enriquecer con densidade teatral a cadencia literaria.

- A *Interacción persoal*, ou o pracer do *partner*, é dicir, a capacidade escénica de comunicar e de traballar cos compañeiros, é a quinta competencia. Quen participa na actividade teatral debe adaptarse á orde xeral que unifica e establece a contribución creativa de todos. Como no traballo de grupo organizado coa colaboración dos seus membros, sobre o escenario cada personaxe vive en concordancia cos demais. Os diversos destinos do drama dependen, paradoxalmente, da arte dos respectivos intérpretes. O actor que interpreta a Otello debe estar preparado para axudar ó intérprete de Jago para traizoalo na escena. Esta é a lei da ficción e do paradoxo do teatro que Diderot pon en situación desairosa nun célebre tratado.

- Sexta competencia: a *Improvisación*, o pracer do imprevisto. Ocupándose especificamente do tema, os autores Hodgson e Richard definiron a

improvisación como unha habilidade do actor para "captar en cada momento da vida a espontaneidade das relacións que se manifestan nunha situación imprevista, utilizándoa sucesivamente en condicións controladas, co fin de captar a esencia dos problemas que teñen que examinar". A improvisación é unha actividade que, mentres no plano persoal axuda a descubrir unha profunda e inesperada sensibilidade, no plano colectivo e de traballo en grupo produce entre as persoas implicadas unha espontánea solidariedade.

Pasamos á segunda figura teatral de referencia: o autor.

No contexto da escrita teatral, a función do animador é estimular a creatividade e a fantasía dos participantes, axudalos a individualizar a temática que é preciso desenvolver sobre o escenario, subministrar ós animadores estructuras lóxicas do relato de ficción, de aventura ou sentimental, analizar algúns exemplos de creación poética. Gianni Rodari recolleu unhas moi valiosas indicacións metodolóxicas para exercitar a creación de contos, tramas, discursos, intrigas narrativas: un copioso material, rico en ideas e en suxestións, ó servicio do traballo de dúas xeracións de mestres. Non podo omitir a referencia ós *40 e più giochi per vivere la scuola* a onde se traslada a propia experiencia do animador así como ás páxinas de *Io ero l'albero, tu il cavallo*. Nesta defensa do xogo, a nova figura do animador pode encontrar os temas, os estímulos e a metodoloxía para individualizar situacións dramáticas, personaxes, tramas para utilizar na práctica da dramatización. Particularmente, recolle o espírito e a finalidade educativa do antigo colega animador: liberar ós animadores dos modelos culturais estereotipados que bombardean habitualmente, feren e influencian a nosa sensibilidade.

Continuando cunha fase de escritura teatral máis elaborada, o desbaratamento dunha trama, dun simple manuscrito, será instructivo coñecer os canons que regulan desde sempre as tramas da historia, a dinámica dos conflictos e das harmonías entre os personaxes, os lugares significativos visitados polo heroe do relato. Con este propósito, o animador de actividade dramática poderá profundar no coñecemento das regras da narración a través de estudios de etnoloxía, antropoloxía, estructuralismo, psicoloxía e historia: comezando por Frazer, que entre finais do século XIX ata o inicio do século XX, escavando na memoria antropolóxica da humanidade, repensou a historia do home e do seu comportamento en clave simbólica e poética; Vladimir Propp, quen, continuando a investigación de Frazer, establece os

mecanismos estructurais da fábula e define as funcións dos personaxes principais; Lévi-Strauss profundou na analoxía entre lingüística e antropoloxía; Jung descobre no inconsciente colectivo o refuxio das representacións primarias proxectadas simbolicamente nos ritos e nos materiais mitolóxicos; o inglés Nicoll, o ruso Mic, o italiano Pandolfi, que describiron o extraordinario mundo da *Commedia dell'Arte* e as relacións simétricas e cruzadas entre as máscaras daquel teatro; e a obra de Bettelheim, autor que revaloriza o repertorio tradicional da fábula na que o rapaz reencontra as escenas, os personaxes, os conflictos do propio ámbito familiar e a satisfacción dos seus imposibles desexos.

Para enriquecer a temática da dramaturxia e favorecer o coñecemento e a integración entre animadores de orixe cultural diversa, será útil o estudio dos ritos e das manifestacións sagradas e profanas das principais relixións, sobre todo das practicadas polos inmigrantes de diferentes países. Os días festivos ligados ás diversas culturas poden ofrecer ós animadores temas sobre creación e organización de festas para celebrar nas escolas e nas asociacións que reúnen grupos mixtos de europeos e non europeos: un bo motivo para promover a participación e o intercambio cultural entre os novos cidadáns do 2000.

O tema da organización teatral de tipo mixto ou de grupo de formación cultural heteroxénea introduce a figura do animador-rexedor. ¿Cales son as afinidades entre animador e rexedor teatral? A resposta é unha afirmación axiomática: o rexedor é por riba de todo un animador: dos actores, dos técnicos, dos administradores, dos especialistas do espacio, dos escenógrafos, da música, dos compositores, dos xastres e dos gardarroupas. En virtude deste específico papel esíxese a máxima colaboración dos animadores. Como encargado de estimular e mellorar os resultados, o rexedor anima os actores e os colaboradores a dar o máximo de si mesmos. Do mesmo modo que o director anima a orquestra coa batuta, o rexedor sae ó palco para ofrecer ó actor o exemplo do seu estilo interpretativo. Do mesmo modo que o mestre organiza a lección para promover a aprendizaxe dos escolares, o rexedor traza as liñas da intervención como un programa de traballo interdisciplinario. Así tamén o animador é un rexedor que estimula, anima, se ofrece como exemplo, organiza, promove, programa, educa. Podemos dicir que o animador é o responsable dos eventos colectivos nos que poden participar individuos de diferente idade, condición social e cultural. A finalidade do animador como rexedor é promover a expresión de cada individuo e da colectividade para

conseguir un resultado xeral de creatividade. Os variados instrumentos do seu labor, verbais, iconográficos, lúdicos, musicais, sensoriais, sérvenlle para solicitar a participación emotiva e racional dos participantes. A intervención, á que anteriormente chamei *spettacolazione*, antes de ser aplicada ó xogo colectivo da participación, ten que ser estudiada e proxectada sobre a mesa coma se fose a distribución das escenas dunha película ou a preparación dun programa didáctico. Na obra *Io ero l'albero...* preséntase o modelo teórico da *spettacolazione*, como intervención teatral capaz de preordenar, estimular, conducir, representar unha acción espectacular onde os protagonistas desexan expresar e representar problemas, necesidades, soños, esperanzas e fantasías do propio contexto sociocultural.

A comparación entre as funcións do animador e as competencias do suxeito operativo do teatro, xastres, compositores musicais, técnicos, gardarroupas... podería continuar. Pero creo que debería concluír a miña análise indicando cales son as afinidades entre animador e escenógrafo. O escenógrafo é un personaxe que na súa relación co espacio expresa máis ca calquera outro especialista a esencia mesma do teatro, é dicir, o xogo mesmo da ficción. Como todos saben, é a persoa sen rostro que funde a acción dramática co espacio, que crea o ambiente escénico crible e finxido, en sintonía co estilo e a esixencia da representación. Insisto sobre o tema da ficción porque está ligado á condición primeira do teatro, á precariedade, é dicir, ó concepto de *hic et nunc*, de máxica aparición e desaparición da realidade, da convención segundo a cal a escenografía é máis crible canto máis falsa é, ou sexa, inventada. O escenógrafo é o artista dos cambios provisionais dun ambiente, sexa baleiro ou estructurado: é un adulto que recupera dos recordos da infancia a pureza creativa do neno. O neno xogando cos obxectos cotiáns aprópiase do ambiente doméstico e transfórmao rapidamente en perspectiva do xogo dramático que está a inventar: "Facemos que esta era a máquina" di el, estendendo a cadeira sobre o piso mentres dramatiza; despois, aferra o tubo do aspirador da nai e engade: "Facemos que isto era o distribuidor da bencina". E é aí onde comeza o teatro da espontaneidade, da pura fantasía, da representación das propias emocións.

O noso animador teatral é un escenógrafo incansable, é o organizador dos espacios escénicos máis dispares: a aula da escola transformada provisionalmente en escenario, o ximnasio en laboratorio teatral, o patio en parada dun espectáculo itinerante, a praza en espacio para facer espectáculos, o xardín en

bosque de fadas, a sala de profesores en palacio real, o cuarto do garda en casa da avoa. Co permiso dos propietarios, bedeis, mestres e directores, o animador/escenógrafo utilizará todo o que encontre á man: mesas, cadeiras, vasoiras, perchas, cadros, botellas, caixas, cestos, armarios, banquetas, equipamentos de ximnasia, unha inmensa cantidade de obxectos e equipos escolares reciclados na escenografía do momento (e obviamente reordenados no seu lugar orixinal trala súa utilización teatral).

Escenógrafo, rapaz, animador: tres suxeitos que sen sabelo reinventan cada día o teatro e renovan a memoria dun edén onde non está prohibido comer mazás.

O esquema remata aquí, e tamén a miña intervención, as dúas cousas sintetizadas e concisas por respecto ó tempo organizativo do volume. Quizais estiven excesivamente teatral describindo as competencias do animador. O que eu quixen delinear na miña intervención é a súa figura profesional: unha persoa predisposta por natureza a expresar e demostrar o propio talento teatral -un experto dotado de competencia teatral e interdisciplinaria adquirida e perfeccionada nunha cualificada escola de formación-, un animador do coñecemento e da participación capaz de transmitir o pracer das emocións que o teatro produce gracias ó misterioso mago que aparece de repente para despois disiparse nun alustro cada vez que o home abre e pecha o pano da propia fantasía. Finalmente, na xerga teatral diremos que o animador é un *siparista*[2] *da emotividade*.

[2] Sipario (it.): pano do teatro.

COMPETENCIAS, CUALIFICACIÓN E FORMACIÓN INICIAL EN ANIMACIÓN TEATRAL[1]

Manuel F. Vieites
Universidade de Vigo

> O que máis necesitan aprender os aspirantes a profesionais da práctica é aquilo que os centros de preparación destes profesionais parecen menos capaces de ensinar[2].
>
> Donald A. Schön, 1992: 21.

A considerable diversidade dos espacios e tempos nos que veñen desenvolvendo as súas funcións os diplomados en Educación social, os licenciados en Pedagoxía e outros titulados universitarios e non universitarios que se ocupan do denominado traballo social ou da acción cultural (VV. AA., 1991; Trilla, 1993; Pantoja e outros, 1998), sumada á heteroxeneidade que presentan os colectivos de posibles beneficiarios (Trilla e outros, 1997; Petrus e outros, 1997), aconsella que se comece a considerar, co rigor necesario, a posibilidade de complementar a formación inicial e permanente dos citados profesionais, con esas novas materias e disciplinas que, polas súas

[1] Quero expresar o meu agradecemento ó profesor Antón Costa Rico, que se brindou a ler este traballo e realizou interesantes contribucións.

[2] As traduccións para o galego son responsabilidade do autor do traballo agás naqueles casos en que xa exista versión galega.

características e pola súa dimensión teórica ou polo seu valor finalista ou instrumental, constitúen novos puntos de referencia para o exercicio profesional na medida en que obedecen a unha demanda social real, de crecente relevo e actualidade. Sen esquecer que xunto á denominada "pedagoxía do ocio" como marco para o exercicio real da liberdade (Leif, 1992; Caride, 1998) debería nacer unha non menos importante “pedagoxía do paro” (como exercicio de descuberta e afirmación persoal, para a xeración de novas expectativas e como prevención fronte á exclusión e á autoexclusión)[3], de xeito que os programas cunha dimensión lúdica, creativa, ambiental-ecolóxica ou solidaria (Cuenca Cabeza, 1998) fosen abrindo vieiros para novas propostas nos eidos da prevención, da terapia, da loita contra a exclusión social, na defensa da diversidade ou na promoción de actividades de entretemento, tan necesarias e pouco valoradas.

A formación teórica ou metodolóxica do educador social, do pedagogo ou do animador, podería complementarse cunha serie de materias e disciplinas que destacan pola súa dimensión procedemental e instrumental, e da mesma maneira que hai uns anos se potenciou a presencia curricular da Educación ambiental -a pesar de ser unha dimensión transversal, unha presencia multidisciplinar, unha inquietude inevitable-, é hora de que se considere a necesidade de formar novos profesionais, capaces de atender a diversidade de prácticas recreativas, artísticas e culturais que demanda a posta en marcha de programas de animación que teñan como obxectivo promover a participación dinámica do cidadán na vida da súa comunidade, sobre todo nun momento en que o número de cidadáns con tempo de libre disposición (ocio ou paro) aumenta considerablemente e cando, en consecuencia, diversas directivas comunitarias sinalan a posibilidade real de desenvolver novos viveiros de traballo no ámbito da creación e a difusión cultural. Como sintetizaba J. A. Caride (1998: 314), cada vez son máis necesarios profesionais capaces de deseñar e levar á práctica programas de intervención que teñan como obxectivos “construír aprendizaxes, favorecer a creación e a diversión, incrementar a participación social e desenvolver” a personalidade de todos os cidadáns participantes.

---

[3] Habería que sinalar como o desemprego é un ámbito escuro, ó que se presta moi pouca atención, quizais por problemas de visibilidade. Sen embargo, os colectivos de persoas desempregadas deberían ser os primeiros beneficiarios de programas orientados a ofrecer actividades que puidesen ser significativas tanto para facer fronte á súa inactividade como para poder incorporarse á vida activa. Nese sentido poderiamos falar dunha "pedagoxía do paro".

A importancia da Animación teatral foi destacada por moi diferentes autores e autoras. As experiencias pioneiras de León Chancerel (1936), de Guiseppe Bartolucci (1972), ou de Franco Passatore, Silvio Destefanis, Ave Fontana e Flavia de Lucis (1972), por citar algúns exemplos, tiveron continuidade nos traballos dunha nova xeira de autoras e autores, entre os que, seguindo cos exemplos, poderiamos sinalar as propostas de Augusto Boal (1978, 1980), o interesante estudio de Martine Mauriras Bousquet (1984), o volume recompilatorio de Anne-Marie Gourdon (1986), e as achegas de Lucía González Díaz (1987), Víctor Ventosa (1990), Fidel Moccio (1990) ou Xavier Úcar (1992), sen esquecer as moitas experiencias salientables que, como tantas veces ocorre, pasan totalmente desapercibidas por non ser rexistradas e dadas a coñecer. Nesta nova fornada de experiencias e traballos xa se percibe a exploración de novos espacios de intervención e a diversificación de programas, ámbitos e beneficiarios.

Pero a pesar de tantas experiencias desenvolvidas e aínda considerando algunhas teorizacións certamente interesantes, sen embargo está por determinar que é o que realmente debemos entender por Animación teatral pois, se reparamos nas diferentes achegas recollidas no volume coordinado por Anne-Marie Gourdon, chegaremos á conclusión de que por Animación teatral podemos entender procesos de difusión e dinamización, tal e como sinala Richard Monod (1986) nun traballo onde sinala que unha finalidade da Animación teatral sería establecer unha relación dinámica entre espectáculo e público. Outro tanto ocorre coa análise de Mireille Willey (1986) en relación con Gran Bretaña, salientando dúas liñas básicas de actuación, orientadas ó desenvolvemento da producción artística e á sensibilización de públicos, ou coa achega de Daniel Simon (1991) en relación á situación en Francia. Unha conceptualización explicable por estar feita desde a beira teatral, que parte dunha lectura lexítima e necesaria do concepto de animación ("dar vida", "poñer en movemento"), en consonancia coas políticas de verdadeira dinamización e democratización do consumo cultural, en canto que se entende que sería posible establecer políticas participativas, democráticas e populares na difusión de productos culturais. Como sinalaba Toni Puig Picart (1997: 318):

> A participación cultural supón a estructuración da organización cultural desde as necesidades dos cidadáns e a coxestión de equipos de cidadáns nos procesos de planificación, producción, comunicación, avaliación e mellora da calidade dos servicios culturais dunha organización cultural.

Sen embargo, na medida en que nos traslademos ó ámbito da Educación social, a finalidade da Animación teatral sería promover a participación activa dos cidadáns nos procesos de creación cultural, de xeito que de espectadores pasen a ser actores na vida cultural comunitaria. Non se trataría tan só dunha democratización do consumo cultural, senón da reconversión do ocio nun tempo aberto á creación, á relación e á comunicación a partir do uso de técnicas de expresión e comunicación teatral (Ventosa, 1990). A Animación teatral pode converterse nun instrumento para que o tempo libre, como dicía Joseph Leif (1992), sexa un tempo para un, un espacio en que exercer a liberdade. Non resulta difícil defender que a Animación teatral sexa tamén un instrumento de liberación e unha ferramenta para loitar contra a alienación, a exclusión, a explotación e contra o espectáculo da virtualidade posmoderna (Debord, 1990). Tomando prestadas as palabras con que Ángel Pérez Gómez reivindicaba a función social da escola, no capítulo primeiro daquel volume escrito con J. Gimeno Sacristán (1993: 28-30), podemos afirmar que a Animación teatral debe asumir como un dos seus retos fundamentais a necesidade de contribuír a paliar os efectos das desigualdades e preparar a cada individuo para loitar e defenderse nas mellores condicións posibles no escenario social. Nese sentido, habería que sinalar como as técnicas dramáticas e teatrais poden ser utilizadas para desenvolver as competencias comunicativas por medio do xogo dramático e da improvisación; para potenciar as competencias sociais do individuo a través do xogo de roles; para canalizar as frustracións, os medos e os intereses de colectivos en risco de exclusión social a partir de improvisacións; para explorar sentimentos e expectativas de colectivos de parados a través da dramatización ou, finalmente, para promover a cohesión e o debate comunitario a través da realización, da recepción e da análise de espectáculos teatrais. Sempre a través de recursos, procedementos e metodoloxías de carácter exclusivamente teatral.

En calquera caso partimos do feito de que na Animación teatral, tal e como a entendemos nós, deben confluír necesariamente as dúas correntes, pois resulta procedente e pertinente combinar políticas de promoción e difusión con outras máis atentas a potenciar a creación ou a formación, sempre que a finalidade última sexa promover o desenvolvemento comunitario a través da participación, da cooperación e da solidariedade ou situar as prácticas teatrais nun espacio central da vida comunitaria.

1

Con independencia dos problemas derivados da conceptualización e sistematización do campo, problemas que xa aparecen tratados noutros capítulos deste volume, o que tamén se produce nos últimos anos é unha ampliación de ámbitos de intervención e a Animación teatral sae do territorio escolar ou do marco do teatro afeccionado para conquistar outros espacios e chegar a moitos outros beneficiarios[4]. Tanto é así que mesmo a Universidade española, sempre tan remisa a levar adiante esas pequenas reformas que aconsella a lóxica e o simple paso do tempo, comeza a dar mostras de interese por potenciar novas ferramentas para a intervención socioeducativa e sociocultural. No folleto de presentación dun "Curso de Posgrao en Teatro Social e intervención sociocomunitaria"[5], promovido por un convenio entre a Escola Universitaria de Traballo Social-ICEBS, a Universidade Ramón Llul e a Fundación Pere Tarrés (Instituto de Formación/Escola Universitaria de Educación Social), que xa vai na súa segunda edición, podemos ler:

> Os educadores necesitan recursos que faciliten situacións de aprendizaxe indirecta, ferramentas de comunicación e intercambio, xogos, factores de crecemento individual e grupal, vivencias integradoras, etc. E o teatro, en todo o seu amplo xogo de realidades e posibilidades, ofrécenos estratexias, dinámicas, escusas, proxectos... e obxectivos vinculados ó campo educativo ou da animación social. O teatro é, entón, sinónimo de linguaxe universal, de multidisciplinariedade, de interculturalidade, de mestizaxe, de integración...

Certamente pode ser iso e, como dixemos, moito máis, como se pon de manifesto en moi diversos traballos, desde a *Paidea* de Jaeger (1957) ata aquel curioso[6] traballo de John L. Taylor (1985) titulado "Simulación, juego y actividades afines" e que se incluía nunha guía de materiais para a Educación ambiental. Sobre esa dimensión creativa, educativa e transformadora do teatro, como práctica grupal e comunitaria, tamén se manifestaron

---

[4] A revista *Educación Social* acaba de editar un número sobre o "teatro social".

[5] Asumo a responsabilidade da traducción dos textos para o galego.

[6] Merece o cualificativo de "curioso" pois o autor fai uso de múltiples procedementos, técnicas e recursos de carácter teatral mais sen facer referencia a esa condición, como se esas actividades, técnicas e instrumentos (improvisacións, dramatizacións, xogos protagonizados, xogos de roles...) fosen propios da Educación ambiental.

Jean S. La Fontaine (1987), ó estudiar o comportamento ritual, Daniil B. Elkonin (1978), ó analizar a relación entre aprendizaxe e xogo protagonizado, ou Sue Jennings (1987, 1992), responsable da edición de diversos volumes sobre "dramaterapia".

Nas publicacións citadas, adquire especial relevo o carácter instrumental e procedemental da Animación teatral, esa posibilidade de ser, en toda a súa diversidade fenomenolóxica, recurso e ferramenta, como salientaba no seu día Víctor Ventosa (1990) e como se destaca agora na presentación pública do citado curso de posgrao:

> Este posgrao tenta dar respostas ás necesidades de formación e especialización daqueles educadores que traballan no campo do traballo social, do maxisterio, da educación social ou do tempo libre, e que queren utilizar o teatro e os seus recursos como unha ferramenta de animación e de intervención socioeducativa.

Sen embargo, tampouco podemos esquecer que a Animación teatral pode ter unha dimensión finalista na medida en que o teatro, tanto na práctica como na recepción, pode constituír para moitos beneficiarios un fin en si mesmo. É este un feito sobre o que non imos insistir máis pero que cómpre ter presente debido á súa incidencia nas propostas de formación que logo presentaremos.

Esa necesidade dunha maior especialización dos educadores, animadores e outros profesionais que traballan no eido da Educación social, do Traballo social ou da Animación sociocultural vén dada, como xa dixemos, pola diversidade de intervencións susceptibles de seren deseñadas e aplicadas en diferentes tempos e espacios e para moi diferentes colectivos. Resulta por tanto bastante complicado, por non dicir imposible, ter as capacidades e destrezas necesarias para poder facer fronte a todas as situacións imaxinables. Velaí a necesidade de complementar a formación inicial e de promover unha maior especialización na mesma. Nese sentido, aquel traballo coordinado por Víctor García Hoz e presentado por José María Quintana Cabanas (1991) pode dar unha idea dos múltiples ámbitos de intervención a nivel xeral e Héctor Pose, nalgún lugar deste volume, acaba de facer o mesmo no eido específico da Animación teatral. Velaí algunhas razóns que esixen esa especialización, que aumentan se consideramos que na Animación teatral

entran en xogo linguaxes expresivas e pautas de creación e comunicación que esixen unha aprendizaxe previa á súa utilización. Podemos explicar como é o planeta Marte sen estar nunca alí, podemos explicar o que é unha improvisación dramática sen realizar ningunha, pero dificilmente poderemos ensinar a improvisar ou realizar unha "dramatización explorativa" (Pavlovsky, Moccio, Martínez Bouquet, 1979) sen realizar antes centos de improvisacións, xogos de roles e dramatizacións. En relación coa especificidade ou dificultade de determinados ámbitos de formación, o profesor Edgardo Gili sinalou (1984: 66):

> Hai poucas cousas tan patéticas como ver a un docente aburrido tentando estimular a creatividade dun grupo de alumnos. Aí é onde "fracasan" as técnicas dramáticas na escola. En realidade, o fracaso é atribuíble nun cento por cento dos casos á actitude coa que se presenta a actividade. O mesmo ocorre na clínica psicanalítica: non hai pacientes imposibles. Só hai psicanalistas imposibilitados e rutineiros. Outro elemento de dificultade para o docente vén dado polo feito de que, loxicamente, é máis fácil que sexa el -como adulto- quen teña inhibicións, prexuízos ou dificultades á hora de xogar...

Acabamos de formular a primeira e a máis fundamental esixencia á hora de deseñar procesos de formación en Animación teatral. Por iso, a medida que novos ámbitos de intervención na animación e no teatro se van desenvolvendo e regularizando (un caso interesante pode ser o incremento da práctica teatral en colectivos autodefinidos como da "terceira idade"), cómpre realizar a súa sistematización para delimitar funcións e estructurar prácticas profesionais, non tanto por padecer ou querer inducir complexos prostáticos ou hipoglicémicos (Ortega Esteban, 1998), que de todo hai, senón por considerar e analizar as implicacións formativas a que esa estructuración nos pode levar. Como dicía Ezequiel Ander-Egg (1989: 163):

> Algúns parecen pensar (e actúan de acordo con iso) que para o traballo cultural abonda con ter feito algo nalgunha das áreas artísticas. E así temos, por veces, que persoas que destacaron en determinados ámbitos das actividades artístico-culturais teñen unha actuación lamentable como responsables de programas culturais.

Non abonda, pois, con ser profesional do teatro para ser animador teatral como tampouco abonda con ter moitos coñecementos en Educación social

para cumprir as mesmas tarefas. Cómpre unha formación específica orientada a promover a formación de profesionais da Animación teatral.

Sinaladas algunhas das dificultades básicas para a formación, en función da dimensión práctica e dos ámbitos propios da Animación teatral (artístico, cultural, educativo, social), tamén se fai necesario definir o que vén sendo o perfil profesional básico do animador para despois decidir os eixes sobre os que construír un proceso formativo, aínda que, como logo iremos vendo, tamén haberá que considerar que en Animación teatral pode haber varios perfís posibles atendendo ás funcións concretas que desempeñar en cada caso, situación ou institución.

Se nos situamos no ámbito teatral, podemos dicir que tradicionalmente o animador teatral é toda persoa que coordina, dinamiza ou organiza actividades teatrais orientadas a alcanzar os máis diversos obxectivos, desde promover unha mostra de teatro ata dirixir un obradoiro de Expresión dramática para os cativos. Animador (moitas veces monitor) teatral é, xa que logo, aquela persoa que, situada no ámbito do teatro profesional ou non profesional, realiza moi diversas funcións relacionadas coa promoción, a formación e a divulgación teatral. Consecuentemente, é unha persoa con pouca ou moita experiencia teatral e con moi escasos coñecementos de animación aínda que se dan algúns casos, moitos menos, de persoas con amplos coñecementos de animación e con algunha experiencia teatral. Con todo, entre as súas funcións destaca a dinamización e a promoción teatral ou a coordinación de diversos colectivos teatrais, de grupos de aprendizaxe teatral ou de grupos de Expresión dramática e de Expresión teatral, normalmente vinculados á escola. Este animador ou animadora chega á animación desde o teatro, aínda que na actualidade xa se vai ó encontro do teatro desde a animación, como no caso dos monitores de tempo libre, que cada vez utilizan máis técnicas teatrais na organización de actividades de lecer. Este último pode ser un caso sintomático desa última tendencia: a das persoas que chegan ó teatro e utilizan técnicas de expresión e comunicación dramática e teatral como instrumento de animación.

Podemos dicir, por tanto, que ben se chega á animación desde o teatro ou ben se chega ó teatro desde a animación. Alén das excepcións, que as hai, os que chegan á animación desde o teatro son persoas que teñen tras súa unha pequena ou longa experiencia teatral pero normalmente nin posúen

formación teatral especializada[7] nin formación pedagóxica, mentres que nas persoas que chegan ó teatro desde a animación xa atopamos algunhas que posúen formación pedagóxica específica, sexa en Maxisterio, Pedagoxía, Educación social ou Animación sociocultural. Con todo, non semella que as actuais pautas de formación, baseadas no voluntarismo, na autoformación e na acumulación de experiencias, constitúan o modelo mellor para a formación en Animación teatral. Cómpre, xa que logo, deseñar e poñer en marcha modelos de formación inicial que nos permitan garantir a cualificación e a competencia profesional do animador teatral desde os propios espacios educativos. Chegar á Animación teatral desde a formación inicial. Velaí o reto.

2

A cualificación do animador teatral debería vir dada pola formación inicial recibida, o que tamén axudaría a determinar o seu nivel de competencia e, en consecuencia, as capacidades, dominios e realizacións profesionais que lle serían propias. En función desa competencia profesional requirida en cada caso e das capacidades, realizacións e dominios asignados, estariamos en condicións de establecer diferentes niveis de cualificación e o perfil correspondente a cada nivel, determinando, como mínimo, os obxectivos, as unidades de competencia, os contidos específicos asociados a cada unha, as capacidades terminais, os criterios de avaliación, as prácticas profesionais e os espacios para o exercicio profesional. A formación inicial en Animación teatral pode realizarse en diferentes niveis, atendendo ás necesidades de cualificación de diferentes profesionais, na medida en que os proxectos, procesos, actividades e propostas de Animación teatral poden ser deseñados, coordinados e desenvolvidos atendendo a diferentes responsabilidades e tarefas.

Para ilustrar mellor a nosa proposta imos analizar un caso concreto. En 1996, *La Voz de Galicia*, nunha sección titulada "Ensino Público", recollía unha oferta pública de emprego do Concello de Ortigueira na que se anunciaba a contratación dun "animador/a sociocultural e encargado de teatro

[7] Non esquezamos que Galicia segue a ser, a estas alturas, unha das poucas comunidades autónomas con competencias en materia educativa que aínda non conta cun centro superior de formación en Arte dramática.

municipal”[8], oferta de contratación que nos sitúa de cheo na problemática que nos ocupa, xa que relaciona animación e teatro. Un teatro municipal pode levar consigo diferentes tarefas, entre as que habería que considerar, como fundamentais, o uso e mantemento das infraestructuras e dos diversos recursos técnicos e tecnolóxicos dispoñibles (luz, son, maquinaria, equipamento material...), a programación de espectáculos, a dinamización cultural e teatral, a formación e captación de públicos e, por último, a Animación teatral, sexa desde unha perspectiva xeral, sexa atendendo as necesidades de colectivos específicos (centros escolares, asociacións diversas, residencias...). Trátase, en consecuencia, de diversas funcións, que levan consigo as correspondentes competencias, capacidades e realizacións profesionais, aínda mantendo diferentes graos de interdependencia. Se as habilidades e destrezas necesarias poden coincidir na mesma persoa, as probabilidades de que así sexa son poucas, se é que estamos a falar de verdadeiros profesionais nos ámbitos sinalados e non de persoas polivalentes que en principio saben de todo pero que, finalmente, saben de moi pouco.

Se analizamos conxuntamente a titulación esixida polo concello en cuestión para o posto de traballo ofrecido e as funcións básicas que ese posto leva consigo[9], podemos concluír que para o citado posto de traballo poderiamos considerar profesionais con diferentes graos de competencia profesional. En principio, entre as moitas combinacións posibles, poderiamos aceptar que á praza se presentasen cinco persoas: un licenciado en Pedagoxía, un titulado superior en Arte dramática, un diplomado en Educación social, un técnico superior en Animación sociocultural ou un titulado en Formación profesional de primeiro grao, na rama de electricidade e electrónica. Cada unha desas persoas podería ocupar, á súa maneira, ese posto de traballo, aínda que o traballo que desenvolverían sería, seguramente, ben diferente. Todas elas poderían adquirir a formación complementaria que precisan para adecuarse mellor ó perfil, pero aínda así, tanto o enfoque que poderían dar á súa xestión como as responsabilidades que poderían asumir serían sempre diferentes. Aquí quizais conveña lembrar que a Unión Europea estableceu cinco niveis de cualificación e competencia profesional que, *grosso modo*, se corresponden coas

---

[8] *La Voz de Galicia*, 8 de decembro de 1996. Curiosamente tan só se pedía título de graduado escolar, FP1 ou equivalente.

[9] Espero que o exemplo non sirva como demérito da institución implicada, senón que se entenda como un exemplo claro da necesidade de normativizar o campo profesional para logo normalizalo.

titulacións de licenciado (5), diplomado (4), formación profesional de grao superior (3), formación profesional de grao medio (2) e, finalmente, cos diplomas de formación ocupacional ou cos programas de garantía social (1).

Por outra parte, tamén resulta sorprendente que a titulación mínima esixida sexa a de "graduado escolar" ou "formación profesional de primeiro grao" (nivel 1 na UE), o que denota non só a indefinición do perfil senón tamén a baixa cualificación esixida, o que, por outra parte, non deixa de ser sintomático nun país onde a ensinanza teatral a penas existe. E todo isto lévanos a constatar como a ausencia de estructuras formativas nas que adquirir coñecementos específicos de Tecnoloxía teatral, de Xestión teatral ou de Animación teatral incide no grao de lexitimación social e profesional dos traballadores e traballadoras do teatro e da animación, ocupacións para as que, en principio, semella valer calquera que teña o título de Graduado escolar.

Se neste caso (xestión, promoción e animación artística e sociocultural) aplicasemos os criterios de converxencia con Europa, parcería lóxico que o Concello de Ortigueira contratase, co obxectivo de promover accións de dinamización e animación no eido teatral, un programador teatral (como director do teatro), un técnico teatral (para ocuparse do mantemento do teatro) e un animador teatral (para desenvolver os proxectos que lle son propios). Outra cuestión sería establecer as correspondencias entre funcións, nivel de cualificación e titulación esixida (xeral ou específica) para cada caso, aspectos dos que nos imos ocupar de seguida.

3

A formación dos animadores, no seu conxunto, foi abordada en moi diversos traballos e formulada desde diferentes paradigmas. J. Hurstel (1980)[10], Pierre Besnard (1991)[11], María Luisa Monera Olmos (1985), Ezequiel Ander-Egg (1989) ou María Salas Larrazábal (1997) son algunhas das persoas que se ocuparon do problema desde unha perspectiva xeral. No

[10] Traballo publicado polo Consello de Europa en 1978, a partir de documentos editados con anterioridade e actualizados e complementados para a ocasión. Citamos, como sempre, pola edición manexada.

[11] Texto editado en Francia en 1980.

eido máis específico da Animación teatral as contribucións son moi poucas e a maioría teñen que ver coa formación de animadores no eido da Expresión teatral (Deldime e outros, 1991) ou con cuestións de carácter xenérico, relacionadas coa Pedagoxía teatral (Oliva, Reverte e outros, 1996). Alén dalgunhas reflexións específicas que salfiren os textos de Víctor Ventosa (1996) ou de consideracións máis xerais que podemos atopar en textos de Alfredo Mantovani (1980) ou en volumes colectivos (VV. AA., 1984; Heráns e outros, 1988) e nalgunha revista especializada (*Precursos*), a reflexión, o intercambio de ideas e o debate sobre a formación inicial en Animación teatral estan aíndan nunha fase inaugural.

Se optamos por seguir o modelo de Ezequiel Ander-Egg (1989), quizais o máis completo dos que consultamos, deberiamos analizar a continuación as calidades persoais e as condicións intelectuais do animador teatral para despois determinar o que debe saber e coñecer, e, finalmente, establecer niveis e metodoloxías de formación. Sen embargo, non queremos centrar a nosa análise nas características, calidades, coñecementos, habilidades e experiencias que debe posuír un animador, pois a maioría deses aspectos xa foron presentados nos traballos de Franco Passatore, Víctor Ventosa e Xavier Úcar incluídos neste volume e unha análise máis pormenorizada, coa que dar resposta ás preguntas realizadas por E. Ander-Egg ou por María Salas Larrazábal, requiriría un traballo máis específico. Queremos comezar por analizar as funcións da Animación teatral para logo definir niveis de formación e presentar algunhas propostas de carácter fundamentalmente práctico xa que poden servir de estímulo para o debate e, se fose o caso, para a posta en marcha de iniciativas concretas.

Se tomamos en consideración aquelas funcións que Pierre Besnard (1991: 39-41) definía como sociais, e que nós entendemos como xerais, vemos como a Animación teatral compartiría con outras tipoloxías de animación as seguintes:

* De *adaptación* e *integración*, non só orientadas á socialización e á convivencia social senón a favorecer unha sociedade multicultural.

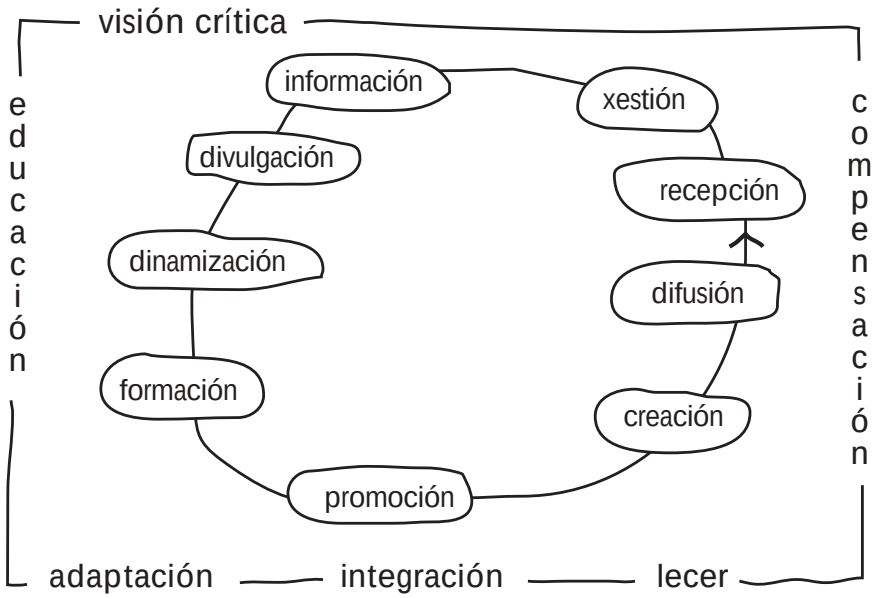
* De *recreación* e *entretemento*, ligada ó uso e deleite do tempo libre.

* *Educativa*, orientada a facilitar a adquisición de novos coñecementos e realizar novas aprendizaxes, xerando así novas expectativas e intereses; preocupada por preservar a cultura tradicional ou por analizar os tránsitos entre o mundo rural e a sociedade postindustrial.

* *Correctora* e *compensadora*, en canto que permite corrixir carencias educativas ou culturais, tal e como sinalaba Ángel I. Pérez Gómez (1993: 17-33) cando defendía que a escola debe "paliar en parte os efectos da desigualdade e preparar a cada individuo para loitar e defenderse nas mellores condicións posibles no escenario social".

* *Crítica*, en canto que o teatro supón a creación de mundos dramáticos habitados por personaxes que teñen unha historia persoal e social e que viven conflictos individuais e colectivos nun momento histórico concreto[12].

Se recuperamos agora a proposta que facemos noutro lugar deste mesmo volume, teremos que en Animación teatral existen unhas funcións que podemos considerar máis específicas do ámbito que tratamos e que imos analizar nos seus aspectos máis básicos.



[12] Noutro lugar deste volume ofrecemos unha análise máis pormenorizada destas funcións.

a) *Información*. Crear marcos, estratexias e medios para que a cidadanía estea puntual e totalmente informada do acontecer cultural e teatral da vila, da comarca, do país; das actividades que se organizan e das posibilidades de ocupar o tempo libre. Marcos, estratexias e medios de información que poden gañar complexidade e diversidade a medida que os axentes sociais implicados participan na súa xestión e desenvolvemento. A nivel de competencias podemos falar das habilidades e destrezas necesarias para:

* *Crear marcos, estratexias e recursos que permitan manter un fluxo de información permanente de xeito que a cidadanía poida coñecer coa necesaria antelación as actividades que se van desenvolver.*

b) *Divulgación*. A participación nun determinado tipo de actividades, sexa como actor sexa como espectador, implica coñecer esa actividade e comezar a valorala positivamente. Hai un número importante de nenos e nenas que chegan á súa maioría de idade sen ver unha obra de teatro, o que, en moitas ocasións, incide negativamente na valoración que fan da actividade teatral. As actividades de información (saber o que pasa, saber o que hai) pódense e débense complementar con actividades de divulgación orientadas a fomentar un maior coñecemento dos medios de expresión artística e de creación cultural. As conferencias, os coloquios, as proxeccións de vídeo, as visitas, os folletos e outras actividades e iniciativas poden ter grande importancia á hora de potenciar un maior coñecemento do acontecer artístico e cultural da comunidade. En relación con esta necesidade de informar e divulgar, non podemos esquecer o difícil tránsito que se produce no Estado, e particularmente en Galicia, entre a dictadura e a democracia, que tanto incidiu no atraso cultural que padecemos e nos baixos índices de consumo cultural (libros, cine, teatro, música...) fronte á constante presión dos espectáculos de masas, fútbol e televisión fundamentalmente (Sanjiao, 1998). Félix Etxeberría Balerdi (1993: 242), falando da transición entre democratización da cultura e democracia cultural en Europa, salientaba como mentres noutros países se estaban desenvolvendo nos anos oitenta proxectos inspirados neses dous modelos de política cultural, "en España estábase realizando o difícil paso do réxime anterior á democracia". Neses mesmos termos manifestábase Emilio Hernández (1996: 30) cando sinalaba:

> O teatro pode sobrevivir dentro da lei do mercado nunha sociedade evolucionada e previamente culta. Mais non é ese o caso español. A penas vinte anos desde a fin da dictadura non serviron para elevar o nivel cultural nin cambiar os hábitos do español. E niso chegou o telelixo. Que aínda volveu máis inactivo o cómodo cidadán español.

Non hai moito o Concello de Santiago presentaba un ambicioso programa de concertos para celebrar durante o ano 2000 no Auditorio de Galicia, programa que ía acompañado dos correspondentes "concertos didácticos" orientados a promover o gusto pola música entre os estudiantes. É doado comprobar como xamais se puxeron en marcha medidas similares no eido do teatro. En consecuencia, os animadores teatrais e os responsables de proxectos de animación deben posuír a competencia profesional necesaria para:

* *Deseñar e poñer en marcha proxectos que teñan como obxectivo mostrar á cidadanía diferentes medios de creación e expresión artística e xerar actitudes positivas orientadas ó seu uso e consumo.*

c) *Formación*. Quizais un dos aspectos máis importantes na medida en que a formación incide en todas as demais funcións e constitúe un elemento revelador e mobilizador. As actividades de formación poden ser moitas e moi diversas, desde a formación para a creación ata a formación para a recepción, sen esquecer as posibilidades da formación para a difusión ou a dinamización. Neste sentido será necesario que na formación inicial en Animación teatral se consideren, por exemplo, desde os coñecementos e destrezas necesarios para coordinador un curso de introducción á práctica teatral ata as habilidades e capacidades necesarias para crear grupos de voluntarios que colaboren activamente en proxectos concretos. Non quere isto dicir que se rexeite a posibilidade de contar con formadores especializados para proxectos concretos (actores, directores, escenógrafos, autores ou xestores cunha sólida experiencia no campo profesional ou afeccionado), senón que os responsables de políticas e proxectos de Animación teatral deben ter, cando menos, un coñecemento xeral das liñas básicas de formación teatral e coñecer, en suma, os fundamentos da Pedagoxía teatral. No eido das competencias profesionais podemos falar de:

* *Detectar e avaliar necesidades de formación e deseñar procesos para potenciala.*

* *Establecer canles de colaboración e cooperación con institucións, entidades, compañías ou grupos que directa ou indirectamente estean relacionados coa práctica teatral no deseño, posta en marcha e avaliación de procesos de formación teatral.*

d) *Creación*. Ese coñecemento da Pedagoxía teatral e os coñecementos de técnicas ou metodoloxías básicas de práctica teatral son fundamentais para potenciar procesos de creación teatral, sexa en grupos de teatro escolar, sexa noutro tipo de colectivos (asociacións, residencias da terceira idade, campamentos de verán, comunidades terapéuticas...). A creación teatral é un dos aspectos máis importantes nos procesos de Animación teatral pois non só permite valorar e avaliar os programas de formación, senón que constitúe un sólido instrumento para a proxección social de colectivos específicos e, en consecuencia, para fomentar a maduración, a autoestima e o compromiso dos seus integrantes, con independencia de que eses productos teatrais constitúan en si mesmos valiosos recursos para novas accións de difusión e dinamización. Os programadores culturais a miúdo esquecen a importancia e as posibilidades dos traballos realizados nos obradoiros teatrais da súa vila ou comarca entendendo que non posúen a calidade necesaria para seren presentados diante do público, mais esquecen que o que o público busca nesas funcións non é calidade senón acompañar, desde o patio de butacas, a un familiar, a un veciño ou a un amigo. Por iso, estes espectáculos e propostas escénicas de variado formato constitúen recursos sumamente eficaces na captación e consolidación de públicos, en canto que as visitas ó teatro obedecen máis a un acto de amizade ou complicidade que a un desexo de consumo cultural elitista.

Ó mesmo tempo tamén hai que considerar que na maioría dos casos os espectadores non iniciados, en función da natureza da proposta, teñen unha experiencia positiva, pois acostuman pasalo bastante ben, o que incide na súa valoración do consumo teatral e na consolidación de hábitos de asistencia a funcións teatrais. Os exemplos que se poderían poñer son moitos, pero quizais un dos máis interesantes sexa o de Cangas do Morrazo, vila onde existe un público teatral importante en función da actividade teatral de varios colectivos de teatro afeccionado (o que deu lugar co tempo a compañías profesionais), ou das propostas espontáneas de animación que se xeran arredor da celebración do Entroido. En canto ás competencias falaremos de:

* *Fomentar a creación teatral en todos os niveis con medidas concretas en función das diversas necesidades de compañías e colectivos: espacios, recursos, materiais.*

e) *Promoción*. Organización de todo tipo de actividades que teñan como obxectivo o desenvolvemento comunitario a partir das diferentes tipoloxías de práctica teatral ou a potenciación do feito teatral como práctica artística e cultural e como alternativa para o mellor aproveitamento do lecer e do tempo libre.

Alén desas iniciativas, propostas e coordinadas polos responsables de políticas e proxectos de Animación teatral, cómpre promover e potenciar outras iniciativas que veñan do exterior ou do interior da comunidade, en canto que se fai preciso traballar desde a coordinación e a cooperación, de xeito que ningunha actividade ou iniciativa quede illada ou desatendida e non só porque consideremos que todos os recursos son necesarios e importantes, senón porque todos os colectivos deben ter os mesmos dereitos. A discriminación positiva que un concello ou unha deputación pode facer a favor do teatro profesional vai en detrimento do teatro afeccionado e viceversa, e iso acontece cando non están claras as liñas de actuación ou cando non existen políticas integrais de Animación teatral.

A promoción dun colectivo de barrio pode ser tan interesante como a promoción dunha compañía en proceso de profesionalización, do mesmo xeito que unha exposición de escenografías pode ter tanto valor como a posibilidade de contar coa estrea do último espectáculo dun grupo coñecido. A promoción de actividades e iniciativas debe realizarse pensando que sempre hai ou pode haber un grupo de beneficiarios interesados en propostas concretas, pois nada hai máis importante que nada, e partindo das propias dinámicas de información e divulgación que nos poden indicar prioridades, pero que nunca deben ser exclusivas. Velaí a importancia de que a formación en Animación teatral considere as competencias básicas como as seguintes:

* *Avaliar as necesidades, os recursos e as posibilidades de acción e animación planificando actividades, programando actuacións e deseñando procedementos de intervención sociocomunitaria que teñan como obxectivo a promoción das prácticas teatrais da e na comunidade.*

* *Coordinar o seu traballo coa comunidade cultural e educativa e coas asociacións e entidades do medio sociocultural no que opera.*

f) *Dinamización*. Todas as funcións propias da Animación teatral están interrelacionadas entre si, de xeito que unhas implican as outras. Dinamizar significa, para nós, potenciar que se tomen iniciativas ou prestar apoio a algo que xa está creado, logo dun traballo de información, divulgación, formación e promoción, ou mobilizar un colectivo que, por diversas razóns, vive problemas que afectan á súa continuidade ou ó seu nivel de actividade. Significa tamén establecer pontes e canles de colaboración entre diferentes persoas e colectivos, de xeito que nunha vila, comarca, cidade ou área metropolitana poida existir unha especie de rede interactiva de recursos teatrais comunitarios que se converta nun elemento máis para a animación, promovendo transferencias de coñecementos, experiencias e material; facilitando intercambios, encontros e outro tipo de relacións que vaian máis alá do coñecemento mutuo e poidan xerar dinámicas de verdadeira interacción. Dinamizar tamén ten que ver coa creación, a difusión e a recepción, xa que cómpre deseñar procesos e actividades que promovan esas funcións desde a mobilización dos recursos dispoñibles e desde as iniciativas dos cidadáns e dos colectivos en que se agrupan. Entre as competencias que serían propias neste estadio poderiamos considerar:

* *Colaborar activamente con centros educativos, asociacións de veciños, asociacións culturais e outras entidades de carácter comunitario na elaboración de programas de desenvolvemento, realización e difusión teatral.*

* *Alentar, colaborar ou coordinar, segundo o caso, a creación ou o traballo de grupos e equipos que teñan no teatral o seu centro de interese.*

* *Participar na organización, dirección e funcionamento diario de centros de recursos socioculturais e socioeducativos coordinando programas de carácter teatral e deseñando medidas de apoio ás actividades que lles son propias.*

g) *Difusión*. Non estamos a falar de "programar" actividades senón de situar esas actividades no marco dun programa de difusión cultural que impregne a vida comunitaria no seu conxunto. As estratexias da difusión e os productos que hai que difundir pasan a primeiro plano pois que se trataría de deseñar

programas de difusión cultural atendendo ás características, necesidades e intereses dos diferentes públicos e de enmarcar eses programas no ámbito dun proxecto de desenvolvemento sociocultural no que terían especial incidencia as actividades de información, divulgación e dinamización.

Evidentemente cando falamos de difusión non nos referimos a aquela tipoloxía da que falaban os responsables do Consello de Europa nos documentos elaborados a finais dos anos setenta (Trilla, 1997: 17) e que tiveron moito eco na Península Ibérica nun momento de especial efervescencia política e cultural que, logo, quedaría en moi pouco, ás veces en nada.

ANIMACIÓN	DIFUSIÓN
• Participación activa	• Consumo cultural
• A cultura en evolución	• O patrimonio cultural
• Contacto con toda a poboación	• Público composto por unha elite
• Cultura confundida con política no sentido profundo do termo	• Cultura en contraposición á política
• Non directividade	• Manipulación
• Facultade de expresión para todos	• Creación pertencente ós especialistas profesionais
• Progresismo	• Conservadorismo
• Liberación	• Alienación
• Libre expresión	• Pasividade
• Comunicación aberta	• Discurso arriba abaixo
• Alí onde vive a xente	• Nos templos culturais
• Aberta a todos	• Reservada ós iniciados
• Valoración do grupo	• Triunfo do individualismo
• Creatividade	• Creación artística

O cadro en que se caracteriza a difusión cultural é reduccionista, inexacto e sumamente contradictorio pois podemos afirmar e defender que:

* A difusión cultural tamén pode promover a participación activa da cidadanía, ó mesmo tempo que o consumo cultural non é negativo en si mesmo. Quizais o problema radique no que consumimos, como o consumimos...

* Os programas de difusión orientados a preservar, dar a coñecer ou desenvolver o patrimonio cultural poden ser sumamente positivos nunha sociedade que avanza a pasos axigantados cara á globalización e á deturpación dos sinais de identidade específicos de cada comunidade.

* Os programas de difusión non teñen por que estar necesariamente orientados a unha elite e poden estar deseñados para toda a poboación.

* Os programas de difusión cultural poden ser progresistas, liberadores e dinámicos.

* Os programas de difusión cultural poden prescindir dos templos culturais e promover a descentralización.

* Os programas de difusión cultural poden estar dirixidos a toda a poboación, fomentar a importancia do grupo e a súa creatividade.

* Os programas de difusión cultural non son malos por natureza do mesmo xeito que os programas de animación tampouco son bos "a priori".

* Os apriorismos, como os contidos no cadro de que falamos, constitúen e promoven visións reduccionistas da acción cultural que impiden o progreso e a transformación social.

A difusión cultural pode asumir todas as orientacións positivas que se conceden á animación do mesmo xeito que programas de animación poden ter toda a carga negativa que se concede, gratuitamente, á difusión. O problema, unha vez máis, non está no concepto de difusión, senón en como se entende e practica, pois pode haber programas de difusión descentralizados, non directivos, progresistas, integradores, que fomenten a creatividade, a participación e a colaboración, dirixidos a todos os cidadáns ou a colectivos especialmente vulnerables ou marxinados e que potencien a comunicación e a libre expresión a través de foros de debate e outras iniciativas de análise e posta en común.

Aínda que son moitos os autores que agora discrepan daquel célebre cadro que tantas veces defenderon, en nome dun progresismo mal entendido e peor practicado, non estaría de máis que en vez de insistir na necesidade de superar antinomias (desexo que compartimos), se insistise máis na posibilidade de potenciar un pleno desenvolvemento das virtualidades da difusión e da democratización cultural pois a democracia cultural continúa a ser unha utopía que só entrará no noso horizonte de expectativas unha vez que teñamos percorrido o primeiro tramo do traxecto a prol da normalización e da regularización da vida cultural. Entre as competencias propias desta función habería que salientar as seguintes:

* *Elaborar, poñer en marcha e avaliar plans de difusión teatral atendendo ás necesidades, expectativas e intereses da comunidade e dos colectivos e grupos específicos que a integran.*

* *Potenciar a democratización cultural a través de medidas específicas para favorecer a participación activa de colectivos concretos.*

* *Integrar nos programas de difusión teatral todos os recursos e productos dispoñibles.*

h) *Recepción*. Tan importante pode resultar saber o que se vai difundir, o como, o cando e o por que, como determinar o para quen. Programar un teatro é unha actividade ben doada con pouco que exista presuposto. Abonda con conectar con Internet ou levantar o teléfono. O verdadeiramente difícil, o reto fundamental, consiste en encher os teatros, os centros culturais e outros espacios de exhibición. Esa non é unha responsabilidade que deba asumir o público (ir ou non ir) ou os grupos e compañías (gustar ou non gustar) senón que depende dos responsables da programación, pois entre as súas competencias tamén debería estar a capacidade para deseñar programas que creen hábitos, da mesma maneira que se crean programas para fomentar a lectura ou para a recollida selectiva do lixo. O problema non é constatar que na actualidade máis do 80% da poboación admite non asistir ó teatro ou a concertos (Sanjiao, 1998: 170), senón en determinar cales foron as experiencias previas para que unha determinada persoa teña a capacidade e a posibilidade de decidir o que vai facer co seu tempo libre, e esa capacidade de decisión ten que ver cos hábitos creados na infancia e na mocidade. Nun país onde o teatro escolar e o teatro para a infancia e a mocidade a penas existe,

non resulta sorprendente que os cidadáns non vaian ó teatro pois nin o teatro forma parte do seu universo vivencial nin se realizan campañas de información, divulgación e promoción de actividades alternativas para o tempo libre.

Por iso os responsables da programación teatral deben asumir o compromiso de promover a recepción da súa oferta deseñando diversas estratexias para favorecer o consumo cultural, o que, indubidablemente, esixe unha aprendizaxe, unha formación específica. Entre as competencias relacionadas con esta función poderiamos salientar:

* *Avaliar as necesidades, os recursos e as posibilidades de difusión de productos teatrais en función dos recursos dispoñibles e dos intereses, das expectativas e das necesidades da comunidade.*

* *Deseñar actividades que promovan na comunidade a necesidade de utilizar o tempo libre dunha forma máis libre e creativa, favorecendo o encontro e as relacións entre todos os integrantes da mesma a través de prácticas teatrais de diverso tipo.*

* *Coordinar e promover actividades culturais, turísticas ou recreativas, directa ou indirectamente relacionadas coas prácticas teatrais, que fomenten o desenvolvemento comunitario e o uso e o consumo de bens culturais.*

* *Converter o teatro nun eixe central da vida comunitaria e nas actividades diarias de asociacións, colectivos, grupos e equipos de traballo.*

i) *Xestión*. Unha función que podemos colocar antes ou despois das demais, como principio ou como fin, pero sempre fundamental, pois o problema, insistimos de novo, non está na xestión en si mesma, senón na finalidade e nos obxectivos desde a que se realiza. O problema, que padecemos todos os días, é que de tanto criticar esta función, os que actualmente a realizan carecen da formación e da experiencia necesaria, pois no seu día non se soubo entender, como tampouco se entende hoxe, que toda actividade de animación implica necesariamente realizar actividades de xestión. De novo estamos a falar de problemas de formación e o reto, tamén aquí, consistirá en buscar o equilibrio necesario para evitar o anquilosamento e a burocracia

pero tamén en fuxir da improvisación e da provisionalidade en que se moven moitos programas por falta de formación e da necesaria planificación e xestión.

Sobre este tema e sobre a importancia de valorar e mellorar a xestión cultural xa se manifestou con contundencia Toni Puig (1997: 305-321) nun excelente artigo nacido da reflexión sobre a práctica no que presentaba dez liñas estratéxicas que remiten a dez competencias e que imos reproducir a continuación, inda que non na súa forma literal, xa que nos ofrecen unha oportunidade para a reflexión sobre o quefacer cultural:

* Reinventar a cultura como sentido. Fabricar coñecemento cidadán cualificado e entusiasta.
* Traballar, na xestión cultural, con moitas organizacións.
* Situar o municipio como motor cultural.
* Potenciar productos e servicios culturais locais con creatividade e competitividade.
* Impulsar as asociacións culturais do voluntariado cidadán para que tracen unha tupida rede de servicios culturais.
* Situar no centro das nosas organizacións culturais os traballadores e os cidadáns, organizados en equipos abertos.
* Dotar de metodoloxías as nosas organizacións culturais, entendéndoas e xestionándoas como organizacións de servicios.
* Crear redes activas entre diferentes organizacións culturais.
* Traballar con outras asociacións de cidadáns non relacionadas directamente cos servicios culturais.
* Implicar ós cidadáns na planificación e na producción de servicios culturais na cidade.

Estas nove funcións básicas da Animación teatral fan referencia, necesariamente, a unha serie de competencias, capacidades, habilidades e dominios profesionais que, no seu día, haberá que analizar polo miúdo noutros espacios e momentos. En calquera caso, trátase dunha proposta de traballo, nacida da propia práctica e da observación e do estudio doutras prácticas, que terá que ser matizada, contrastada ou reformulada con novas propostas e estudios. O obxectivo, en calquera caso, é provocar e alimentar o debate pois a finalidade última dos nosos padecementos e traballos sería promover o pleno recoñecemento académico, institucional e profesional da Animación

teatral, seguindo o lema que utilizamos no proxecto *Teatracção*[13] (formación de animadores teatrais), realizado en Viana do Castelo (Portugal), coordinado polo Teatro do Noroeste e patrocinado polo Fondo Social Europeo o e Ministerio de Trabalho e a Solidariedade: *novos tempos, novas profesións*. Novas oportunidades, xa que logo, para o emprego e para o progreso social.

4

Da análise das funcións sinaladas podemos deducir que existen, polo menos, tres niveis de cualificación e de desenvolvemento profesional relacionados coa Animación teatral, sobre todo se establecemos un paralelismo co funcionamento xeral das institucións e organizacións que se dedican á promoción e desenvolvemento da Educación social. Certamente as propostas que imos presentar poden ser modificadas na medida en que o que pode resultar razoable para un municipio de tamaño medio (100.000 habitantes) ou para unha organización cun amplo número de socios ou beneficiarios, será considerado como un exceso ou demasiado ambicioso nun municipio menor ou nunha agrupación pequena. Nalgúns casos as tarefas sinaladas aconsellan unha especialización e unha división axeitada do traballo e das responsabilidades, mentres que noutros as competencias e responsabilidades recaerán sobre a mesma persoa. Coñecidos os perigos que implica internarnos nos labirintos da casuística, optamos por presentar a situación óptima, na que as funcións serían asumidas polas persoas que, en principio, presentarían un maior nivel de cualificación, atendendo ás propostas de formación inicial ou permanente que iremos presentando.

No primeiro nivel, comezando por abaixo, estarían os responsables da posta en marcha, a nivel práctico, de programas concretos, as persoas que traballarían cos colectivos implicados, ben como monitores de formación,

[13] O proxecto foi desenvolvido a pedimento de Xosé Manuel Pazos Varela e José Martins, quen, daquela, era concelleiro de Cultura do Concello de Cangas. O seu deseño foi realizado por José Martins, en nome do Teatro do Noroeste, e Manuel F. Vieites, en nome do Concello de Cangas. Foi aprobado en Lisboa pero non en Madrid. Unha vez aprobado en Lisboa foi desenvolvido, na súa dimensión formativa, por José Martins, Filomena Mouta e Manuel F. Vieites, e contou coa inestimable colaboración de José Antonio Caride, Héctor Pose, Benjamim Ferreira e Américo Peres. Unha das accións centrais do proxecto foi a formación de 12 animadores teatrais, que recibiron 600 horas de formación teórico-práctica para despois realizar 200 horas de prácticas en empresas. Unha parte dos alumnos e alumnas participantes, que abandonaran os seus estudios, decidiron retomar a súa formación en centros de formación artística, outros traballan como animadores para concellos ou entidades e organizacións educativas e, finalmente, dous dos beneficiarios do programa foron contratados en compañías profesionais. Tiña un presuposto de 32 millóns de escudos.

ben como coordinadores de grupo ou ben como dinamizadores de procesos. A continuación virían os coordinadores e supervisores de programas dun ámbito específico de animación (deportiva, turística, patrimonial, ambiental...) e que combinan o traballo de planificación co traballo directo cos beneficiarios. Despois estarían os coordinadores de sección, que se ocuparían da coordinación xeral dun ámbito específico de animación, e, finalmente, estarían os directores de departamento, que se ocupan da xestión xeral nun determinado ámbito competencial, no caso que nos ocupa podería ser unha concellería de educación, de cultura ou de servicios sociais.

A distribución de funcións, no ámbito da xestión ou do desenvolvemento de programas e proxectos, e a asunción das correspondentes responsabilidades podería, insisto no condicional, establecerse segundo a proposta que se presenta no cadro seguinte, aínda que a realidade pode aconsellar tránsitos entre niveis.

Nivel de competencia profesional segundo a Unión Europea	FUNCIÓN	TITULACIÓN
5	Dirección e planificación	Licenciado[14]
4	Planificación, coordinación, supervisión	Licenciado, diplomado
3	Coordinación e execución	Formación profesional de grao superior
2	Coordinación e execución	Formación profesional de grao medio
1	Execución	Monitores ou profesionais especializados noutros ámbitos

[14] Aquí quixera DESTACAR e LEMBRAR que, de acordo coa LOXSE, os alumnos e alumnas que rematan os actuais estudios de ARTE DRAMÁTICA, regulados polo Real Decreto 754/1992 (BOE, 25 de xullo de 1992), reciben un título equivalente para todos os efectos ó de licenciado universitario.

Se partimos da actual estructuración do sistema educativo e buscando a maior adecuación entre formación inicial e perfil profesional os programas de Animación Teatral deberían ser competencia[15] de monitores de tempo libre, técnicos superiores en Animación sociocultural, diplomados en Educación social, licenciados en Pedagoxía ou titulados superiores en Arte dramática[16]. Sen embargo, non resultaría difícil comprobar como cada un destes titulados carece da formación inicial necesaria nun dos dous marcos disciplinares que compoñen o sintagma pois se os titulados en Arte dramática posúen, de partida, unha excelente cualificación no eido teatral, presentan un absoluto descoñecemento no eido educativo, e viceversa. Velaí temos, unha vez máis, aquela estrada de dobre dirección pola que transitan os que van do teatro á animación e os que chegan ó teatro desde a animación, camiños de ida e volta que só se poden xustificar en países, ou estados, nos que media unha enorme distancia entre formación inicial e demandas do exercicio profesional. Galicia ou España seguen na cabeza da clasificación.

Se entendemos que ese estado anormal e paradoxal de cousas debe ser transformado e para ben, sería aconsellable que se puxesen en marcha medidas para complementar a formación inicial deses e doutros titulados, medidas entre as que non imos analizar agora as que consideramos idóneas para os titulados superiores en Arte dramática, aínda que xa realizamos algunhas indicacións nese sentido noutros traballos (Vieites, 1996)[17]. Vexamos aquelas que semellan máis urxentes, pero, ó mesmo tempo, máis doadas.

---

[15] Espero que saiban desculpar as ausencias que obedecen ó desexo de non facer excesivamente longa a lista de titulacións idóneas.

[16] A LOXSE no seu Título segundo, Capítulo primeiro, Sección segunda, Artigo 45.1., establece que a titulación superior en Arte dramática é equivalente, para todos os efectos, á de licenciado universitario.

[17] Entendemos que se poden establecer dous tipos de medidas. Por unha banda, as orientadas á creación dunha nova titulación en Arte dramática encamiñada á formación de especialistas en Pedagoxía teatral e en Xestión teatral, e pola outra, complementar o currículo que conduce á obtención do Título superior en Dirección de escena ou de Interpretación con materias de carácter educativo, cando menos a nivel de optatividade, de xeito que os alumnos e alumnas poidan definir un itinerario formativo propio en función dos seus intereses e expectativas profesionais. Outra posibilidade sería a organización de "másters" e cursos de especialización en Animación teatral.

5

Resulta difícil establecer procesos de formación inicial para os monitores de tempo libre, dado que a súa cualificación se sitúa no eido da formación ocupacional, mentres que os profesionais especializados xa posúen unha experiencia que os capacita para executar determinadas actividades, módulos ou fases dun proxecto determinado de animación. As propostas que se poderían articular neste estadio estarían orientadas á organización de cursos de introducción á Animación teatral, para os profesionais especializados, ou cursos de introducción ás diversas modalidades de práctica teatral para os monitores de tempo libre. Máis adiante presentaremos un conxunto de cursos de formación que poden ter utilidade, desde unha perspectiva horizontal e transversal, para todas aquelas persoas relacionadas ou interesadas na Animación teatral.

Se nos situamos agora no seguinte nivel, onde se mesturan coordinación e execución, e co obxectivo de garantir unha formación específica en Animación teatral que deixe en desuso esta estrada de idas e voltas da que falabamos hai pouco, entendemos que sería aconsellable a creación da figura do Técnico superior en Animación teatral, pois o seu ámbito profesional presenta unha serie de especificidades e trazos similares ós do Técnico superior en Animación de actividades físico-deportivas ou ós do Técnico superior en Animación sociocultural pero tamén contén unha serie de riscos propios e diferenciais en función da especificidade do feito teatral.

En diversas ocasións (Vieites, 1996; 1997) temos insistido verbo da necesidade de crear, no marco da formación profesional de grao medio e superior, unha familia profesional que nós denominamos “artes do espectáculo” e que tería como obxectivo ofrecer itinerarios formativos para os profesionais do teatro que desenvolven actividades cunha compoñente técnica, tecnolóxica ou recreativa. Estamos a falar, por exemplo, do “Técnico en realización teatral” (tremoieiros, maquinistas, luz, son...), do “Técnico en animación teatral” (especialistas en teatro comunitario, teatro escolar e en traballo con grupos específicos en relación co traballo social) ou do “Técnico en construccións escenográficas”. Como exemplo dalgunhas propostas similares que se están desenvolvendo en Europa podemos sinalar o itinerario titulado “Agent Technique du Spectacle” que se imparte en Francia ou os ciclos de nivel medio e superior que baixo a denominación de “BTEC First Diploma

in Performing Arts" e "BTEC National Diploma in Performing Arts", respectivamente, se imparten nos "Colleges of Further Education" do Reino Unido. Como posibilidade real de que esta proposta se puidese concretar, habería que sinalar que a propia LOXSE no seu Título Segundo, Capítulo Primeiro, Sección Segunda, Artigo 43.2, establece que tamén se poderán establecer "ensinanzas de formación profesional relacionadas coa arte dramática."

Na actualidade os técnicos de teatro poden recibir formación específica no Centro das Tecnoloxías do Espectáculo, institución dependente do INAEM e do INEM, con sede en Madrid, aínda que a titulación que se ofrece despois de cursos e seminarios non ten validez académica e non é equiparable nin validable a nivel europeo, con todos os prexuízos e inconvenientes que esa situación provoca[18]. A crecente importancia da actividade teatral profesional e a transcendencia que a práctica do teatro ten en moi diversos eidos da vida comunitaria (recreativos, asistenciais, terapéuticos) aconsellarían que polo menos nun Instituto de formación profesional de cada Comunidade Autónoma[19] se implantase a citada familia profesional e as titulacións que lle son propias, aínda que tamén existe a posibilidade de que esa formación e, en consecuencia, ese Instituto, se adscribise ás Escolas Superiores de Arte Dramática.

FAMILIA PROFESIONAL: ARTES DO ESPECTÁCULO		
DENOMINACIÓN	GRAO	NÚMERO HORAS
Técnico medio en construccións escenográficas	Medio	1800
Técnico superior en realización teatral	Superior	2200
Técnico superior en xestión e producción teatral	Superior	2000
Técnico superior en Animación teatral	Superior	2200

[18] Hai que dicir que na Escola de Imaxe e Son da Coruña se imparte formación específica nalgunha das áreas sinaladas mais é unha formación máis orientada ós títulos propios da escola, directamente relacionados coa producción audiovisual.

[19] Seguindo o exemplo da Escola de Imaxe e Son, situada na Coruña, poderiamos imaxinar unha Escola das Artes do Espectáculo cunhas finalidades e obxectivos similares, ben que máis orientados e centrados no eido especificamente teatral.

Partindo do modelo actual de formación profesional, pero sen chegar ó grao de desenvolvemento que presentan os Reais decretos[20] que establecen os títulos e as correspondentes ensinanzas mínimas de calquera dos ciclos formativos xa aprobados e publicados no Boletín Oficial do Estado e, se é o caso, no Diario Oficial de Galicia, poderiamos chegar a considerar tres grandes áreas ademais da área obrigatoria de Formación en Centros de Traballo (FCT). As áreas e os módulos en que subdividimos cada unha delas serían as seguintes:

TÉCNICO SUPERIOR EN ANIMACIÓN TEATRAL[21]

ÁREA 1: *Teoría e práctica do teatro*: 1060 horas

MÓDULOS:
- Xogo, xogo protagonizado e xogo dramático (90 horas)
- Expresión dramática (90 horas)
- Movemento expresivo (90 horas)
- Teoría e práctica da interpretación (90 horas)
- Dramatización e dramaturxia (120 horas)
- Dirección escénica (150 horas)
- Producción e distribución (50 horas)
- Luz e son (50 horas)
- Deseño escenográfico (90 horas)
- Teoría e historia do teatro (120 horas)
- Teoría e historia da literatura dramática (120 horas)

ÁREA 2: *Teoría da Animación sociocultural*: 470 horas

MÓDULOS:
- Espacios e tempos culturais (50 horas)
- Marco antropolóxico e teoría da Animación sociocultural (120 horas)

---

[20] A modo de exemplo podemos citar o Real Decreto 2058/1995, do 22 de decembro, no que se establece o Título superior en Animación sociocultural e as correspondentes ensinanzas mínimas (BOE, 21 de febreiro de 1996), ou o Real Decreto 2061/1995, do 22 de decembro, no que se establece o título de Técnico superior en Integración social e as correspondentes ensinanzas mínimas (BOE, 24 de febreiro de 1996).

[21] Aquí teño que facer referencia ás interesantes contribucións de José Antonio Caride, Héctor Pose, Benjamim Ferreira e Américo Peres, que brindaron a súa inestimable colaboración na posta en marcha e desenvolvemento do proxecto *Teatracção*, do que xa falamos.

- Técnicas e dinámica de organización de grupos (90 horas)
- Deseño, desenvolvemento e avaliación de proxectos de intervención sociocultural (120 horas)
- Lexislación e organización empresarial (90 horas)

ÁREA 3: *Teoría da Animación teatral*: 370 horas

MÓDULOS:
- Teoría da Animación teatral (90 horas)
- Tempos, espacios e beneficiarios en Animación teatral (100 horas)
- Deseño, desenvolvemento e avaliación de proxectos de Animación teatral (90 horas)
- Xestión teatral (90 horas)

ÁREA 4: *Formación en centros de traballo*: 300 horas.

Como sinalabamos nun artigo recente (Vieites, 1999), a figura do animador teatral, como axente sociocultural cun campo de actuación propio e sumamente especializado, precisa tanto de iniciativas orientadas a favorecer a súa formación e cualificación como de medidas que contribúan ó seu recoñecemento profesional, potenciando que poida exercer as funcións que lle son propias en entidades, servicios ou departamentos relacionados co feito teatral, tanto naqueles que dependen das diferentes administracións como os que promoven outras entidades e organismos públicos e privados. Só dese xeito se poderá garantir que a Animación teatral desenvolva todas as súas posibilidades e potencialidades nos tempos e espacios propios da acción teatral, da promoción cultural, da dinamización socioeducativa e do desenvolvemento comunitario. Mais a súa consolidación tamén depende da promoción da súa docencia e da potenciación de liñas de investigación específicas nos marcos naturais en que estas actividades se desenvolven (P. Taylor e outros, 1996).

6

Se nos situamos agora na cúspide da pirámide, onde traballan as persoas responsables da dirección e planificación de departamentos de educación, cultura, servicios sociais, tempo libre ou mocidade ou aquelas persoas que se ocupan da coordinación, supervisión ou dirección de áreas ou de proxectos e outras iniciativas, atoparemos novas necesidades de formación pois, como estamos vendo, os programas de Animación teatral forman parte de proxectos máis amplos e globalizados no eido da Educación social que, normalmente, están dirixidos e coordinados por pedagogos, educadores sociais e outros profesionais con moi pouca ou ningunha experiencia no eido da Animación teatral. Aínda que é certo que non radica neles a responsabilidade de executar os programas, si parece aconsellable que posúan os coñecementos necesarios para deseñar, coordinar, supervisar e avaliar programas en que se inclúan procesos de Animación teatral. É por iso que teremos que considerar a formación nos outros ámbitos de competencia profesional sinalados (CP4 e CP5), unha formación que se podería acometer mediante dúas medidas que deberían ser complementarias e nunca excluíntes.

En primeiro lugar habería que considerar a posibilidade de que nos plans de estudio que conducen á obtención da licenciatura en Pedagoxía e da diplomatura en Educación social se introducisen disciplinas directamente relacionadas coa Animación teatral, e a nosa proposta, nese sentido, contemplaría que a disciplina “Animación teatral (teoría e práctica)” formase parte, con carácter obrigatorio, do currículo das dúas titulacións sinaladas, mentres a denominada “Técnicas de Expresión dramática e de Expresión teatral”[22] podería situarse no espacio da optatividade ou da libre elección[23]. En relación cos obxectivos da disciplina “Animación teatral. Teoría e práctica” habería que considerar os seguintes:

---

[22] Optamos por esta denominación xa que é a que mellor reflicte a finalidade, obxectivos e contidos que lle son propios. Outras denominacións máis atractivas como "Técnicas de expresión e representación" poderían conducir a equívocos con outras áreas de coñecemento. Velaí a razón última da nosa escolla: potenciar a claridade terminolóxica e conceptual.

[23] A posibilidade de que estes tipos de disciplinas se puidesen ofrecer nos espacios asignados á libre elección, ou libre configuración, permitiría que moitos outros alumnos e alumnas (Maxisterio, Filoloxía, Pedagoxía...) puidesen adquirir unha formación que seguramente ampliaría considerablemente as súas inquietudes intelectuais, descubrindo novos ámbitos de estudio e investigación, e multiplicaría os seus horizontes profesionais.

* Comprensión científica do significado e alcance disciplinar da Animación teatral no contexto curricular das Ciencias da Educación, da Educación social e da Educación teatral.

* Adquisición e dominio dos elementos terminolóxicos e conceptuais correspondentes ós núcleos temáticos da disciplina.

* Adquisición e dominio dun variado conxunto de técnicas de expresión e comunicación dramática e teatral.

* Desenvolvemento da conciencia crítica e da capacidade de intervención activa e creativa respecto da práctica socioeducativa e cultural dos grupos.

* Promoción e desenvolvemento das capacidades de reflexión e síntese, a nivel persoal e colectivo, tanto no que se refire á formación teórico--sistemática como ás experiencias que se realicen nos diferentes contextos educativos, terapéuticos, sociais e culturais.

* Promoción de actitudes de estudio que posibiliten a formación permanente e a autocrítica, propiciando o desenvolvemento dun concepto da realidade en cada alumno respecto dos coñecementos adquiridos.

* Adquisición e dominio de coñecementos teóricos e dos recursos instrumentais e tecnolóxicos necesarios para o deseño, aplicación e avaliación de procesos, programas e proxectos de Animación teatral.

* Adquisición de actitudes positivas cara á disciplina e á súa dimensión didáctico-metodolóxica, fomentando a integración e cooperación en proxectos de traballo colectivo.

* Promoción de liñas de estudio e investigación que, con sentido específico e/ou interdisciplinar, conformen unha actitude científica, aberta á crítica e á construcción dos seus coñecementos e das áreas de actuación.

* Adquisición e desenvolvemento de capacidades básicas e técnicas de análise e investigación no marco da disciplina.

* Promoción e desenvolvemento de actividades e traballos de investigación a nivel institucional e comunitario, procurando os recursos humanos e metodolóxicos necesarios en cada situación concreta.

* Utilización da investigación propia e/ou externa como unha das bases fundamentais para a solución de problemas, a renovación e o desenvolvemento curricular e profesional da Animación teatral.

* Proxección da disciplina e das súas achegas científicas, metodolóxicas e profesionais no currículo pedagóxico, na Universidade e no conxunto da sociedade galega.

* Concreción e desenvolvemento das competencias profesionais do animador teatral posibilitando actuacións concretas que permitan a súa presencia nas distintas áreas de traballo ou actuación: escolas, equipos multidisciplinares, centros da terceira idade, centros asistenciais, ludotecas, concellos, deputacións, centros recreativos e culturais.

En canto ós seus contidos, poderiamos considerar os seguintes bloques temáticos, tendo en conta que sendo unha disciplina cun carácter marcadamente instrumental debería contar cunha carga lectiva de 9 créditos anuais, dos que 3 serían teóricos e 6 prácticos:

1. O teatro como instrumento educativo. Perspectiva histórica.
2. Teatro e intervención sociocultural. Perspectiva histórica, tipoloxías e ámbitos que considerar.
3. Da Expresión dramática á Animación teatral. Técnicas de expresión, creación e comunicación dramática e teatral.
4. Tempos e espacios na creación, a comunicación e a recepción teatral.
5. Finalidade, obxectivos e beneficiarios en Animación teatral.
6. Modelos de intervención en Animación teatral.
7. Elaboración, desenvolvemento e avaliación de proxectos en Animación teatral.
8. Aspectos básicos de xestión teatral.
9. Animación teatral e outras animacións. Interaccións e relacións.

Tendo a Animación teatral unha dimensión a un tempo teórica e procedemental, sen deixar de lembrar a súa vertente práctica, semella lóxico que, antes de cursala, os alumnos e alumnas teñan un amplo coñecemento no eido das técnicas de intervención, da planificación de programas e no deseño, elaboración e avaliación de proxectos de Educación social, e neste sentido parece aconsellable que esta disciplina se curse no segundo ou terceiro ano da carreira.

En relación á segunda disciplina proposta, "Técnicas de Expresión dramática e de Expresión teatral", esta tería como finalidade presentar un conxunto de técnicas, procedementos, recursos e materiais susceptibles de seren utilizados en Animación teatral. En canto ós seus obxectivos habería que sinalar:

* Comprensión científica do significado e alcance disciplinar da Expresión dramática e da Expresión teatral no contexto xeral da Pedagoxía teatral e da Educación social.

* Adquisición e dominio dos elementos terminolóxicos e conceptuais correspondentes ós núcleos temáticos da disciplina.

* Desenvolvemento da conciencia crítica e da capacidade de intervención activa e creativa respecto das prácticas e actividades realizadas por grupos de traballo.

* Promoción e desenvolvemento das capacidades de reflexión e síntese, a nivel persoal e colectivo, tanto no que se refire á formación teórico--sistemática como ás experiencias que se realicen nos diferentes contextos sociais e educativos.

* Adquisición e dominio de coñecementos teóricos e dos recursos instrumentais e tecnolóxicos necesarios para o deseño, aplicación e avaliación de programas.

* Promoción de liñas de estudio e investigación que, con sentido específico e/ou interdisciplinar, conformen unha actitude científica, aberta á crítica e á construcción dos seus coñecementos e das áreas de actuación.

* Adquisición e desenvolvemento de capacidades básicas e técnicas de análise e investigación no marco da disciplina.

* Promoción e desenvolvemento de actividades e traballos de investigación a nivel institucional e comunitario.

* Utilización da investigación propia e/ou externa como unha das bases fundamentais para a solución de problemas, a renovación e o desenvolvemento curricular e profesional da Expresión dramática e da Expresión teatral.

* Fomento de grupos de traballo que desenvolvan iniciativas pre-profesionais ou tarefas de colaboración en institucións con carácter eventual e seguindo programas específicos de intervención e actuación[24].

Os contidos da segunda disciplina, máis orientada á adquisición de técnicas de creación, expresión dramática e de expresión e comunicación teatral, cunha carga lectiva de 9 créditos anuais (2 teóricos e 7 prácticos), serían os seguintes:

1. Xogo, xogo protagonizado, xogo dramático e xogo de roles.
2. Movemento expresivo, expresión corporal, mimo e pantomima.
3. Expresión oral.
4. Teoría e práctica da interpretación.
5. Dramatización e creación colectiva.
6. O texto dramático. Estudio e interpretación.
7. A dramaturxia como proceso de adaptación e adecuación contextual.
8. O espectáculo teatral. Tipoloxía, finalidade e características. Perspectiva histórica.
9. Os oficios teatrais. Tipoloxía e funcións.
10. A dirección de escena. Deseño e construcción dun espectáculo teatral como tarefa colectiva.
11. A recepción teatral. O espectador como constructor de significados. Análise e interpretación de espectáculos teatrais.

---

[24] Reproduzo aquí algunhas ideas tiradas do documento "A Expresión Dramática nos novos Plans de Estudios das Facultades de Educación e das Escolas Universitarias de Formación do Profesorado", elaborado por Juan Couto Palmeiro e Manuel F. Vieites. Inédito de 1992.

12. Producción e distribución de productos teatrais.
13. Tecnoloxía teatral. Infraestructuras, equipamentos e recursos.
14. Didáctica da Expresión dramática e da Expresión teatral. Aspectos básicos.

As "Técnicas de Expresión dramática e de Expresión teatral" poden supoñer unha ampliación de coñecementos unha vez cursada a disciplina "Animación teatral. Teoría e práctica", servirlle de introducción ou ser cursada ó mesmo tempo. Calquera das tres opcións sería posible. Quizais o importante fose insistir na complementariedade.

Sendo así, poderiamos garantir que os titulados en Pedagoxía e Educación social, e mesmo outros alumnos e alumnas que escollen o espacio curricular da libre configuración[25], puidesen complementar e diversificar a súa cualificación e competencia profesional cun período de formación de 180 horas, o que, sen dúbida, redundaría nunha maior capacitación como "educadores e traballadores sociais" e nas súas expectativas laborais e profesionais. Finalmente, sería aconsellable que as disciplinas descritas fosen adscritas ó departamento de Teoría e Historia da Educación, dada a súa manifesta relación coa Pedagoxía e a Educación social e co seu discurso teórico, coa súa dimensión tecnolóxica e coas súas realizacións e desenvolvementos prácticos.

A segunda das medidas anunciadas tería como obxectivo a creación de "másters", "cursos de posgrao", "cursos de especialización" e mesmo "programas de doutoramento" orientados ós profesionais citados e a outros que habería que considerar. Esta posibilidade dependería, en boa medida, da posta en marcha da Escola Superior de Arte Dramática, centro de formación que dependería da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, a institución responsable de asinar os acordos necesarios para promover e impulsar a cooperación entre o profesorado e os departamentos da Escola e as Facultades universitarias no seu conxunto.

[25] Insistimos en que sería interesante que estas dúas disciplinas tamén se incluísen no espacio de libre elección ou configuración, cando menos nas Facultades de Educación ou Ciencias da Educación, de maneira que puidese ser cursada tamén por alumnos de Maxisterio. Velaí unha maneira de promover a formación en Expresión dramática pois aínda sendo unha área curricular en Educación infantil e Educación primaria a súa docencia non foi incluída nos plans de estudio das Escolas de Formación do Profesorado.

Entendemos que un dos obxectivos que debería perseguir a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia sería converterse nun punto de necesaria referencia na vida teatral de Galicia e para iso nada mellor que ofrecer á comunidade teatral e a toda a cidadanía, en xeral, un conxunto de actividades que permitan promover a súa rendibilidade artística, educativa e sociocultural. Tratarías de que desde a ESAD se puidese e soubese organizar cada ano un plan de actividades que atraese a atención e o interese da cidadanía de xeito que esta recuperase os investimentos que a Escola recibe da sociedade. Nese sentido, a Escola non pode ser unha entidade pasiva, senón que debe converterse nunha entidade dinámica e aberta, nun punto de encontro dos diferentes colectivos e axentes sociais que teñen como eixe profesional fundamental a Arte dramática.

É por iso que semellaría aconsellable que a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia non só tivese entre as súas funcións a organización da formación inicial, senón que tamén puidese realizar actividades no eido da formación permanente e da formación complementaria, asinando para iso convenios de colaboración con diversas institucións e entidades. Nese sentido, habería que sinalar que as actividades de formación permanente e complementaria deberían, na medida do posible, autofinanciarse, para que, en ningún caso, supuxesen custos complementarios para os presupostos anuais da Escola, senón que mesmo constituísen fontes complementarias de financiamento para a adquisición de infraestructuras, equipamentos e recursos didácticos e técnicos. Entre esas actividades poderiamos considerar:

(a) *Cursos de Especialización* orientados a profesionais en exercicio ou a titulados medios e superiores sen vinculación coa práctica teatral e que desexan adquirir a formación necesaria para desenvolver actividades teatrais en moi diferentes ámbitos. Estes cursos poderían organizarse mediante convenio de colaboración entre a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, a Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo e outras entidades como o Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais (IGAEM), o FORCEM, o INEM, o ICE da Universidade de Santiago de Compostela, Facultades ou Departamentos concretos das Universidades galegas.

* Curso de Especialización en Interpretación (250 horas)
* Curso de Especialización en Dirección de escena (250 horas)
* Curso de Especialización en Escenografía (250 horas)

* Curso de Especialización en Dramaturxia e Escrita dramática (250 horas)
* Curso de Especialización en Teatro escolar (250 horas)
* Curso de Especialización en Producción e Xestión teatral (250 horas)
* Curso de Especialización en Pedagoxía teatral (250 horas)

(b) "*Másters*" e *Cursos de Posgrao*, que se poderían organizar en colaboración coas Facultades de Educación de Galicia:

* Posgrao en Expresión dramática, Expresión teatral e a súa didáctica (500 horas)
* Posgrao en Animación teatral (500 horas)

(c) *Cursos monográficos* sobre aspectos concretos da teoría, a tecnoloxía e a práctica teatral, cunha duración menor e cun colectivo de beneficiarios moi heteroxéneo, nos que a formación permanente e a formación complementaria se poderían mesturar sen problema. A duración destes cursos debería ser inferior en horas e poderían ser organizados por cuadrimestres, co que habería dúas convocatorias por curso escolar. Tamén se podería contemplar a posibilidade de organizar cursos de verán. Neste ámbito a ESAD de Galicia podería chegar a establecer convenios de colaboración coa Consellería de Cultura, coa Consellería de Familia, promoción do Emprego, Muller e Xuventude, co IGAEM, coa Asociación de Actores, Directores e Técnicos de Escena de Galicia, e con colexios profesionais e outras asociacións (animadores socioculturais, monitores de tempo libre), de xeito que a ESAD de Galicia puidese difundir os seus servicios en toda a comunidade e lograr unha crecente proxección e recoñecemento entre os diversos axentes sociais.

Ata aquí algunhas iniciativas e propostas que, como diciamos, tan só supoñen unha primeira aproximación á solución dun problema que non presentamos desde unha perspectiva teórica senón desde a constatación empírica das necesidades de formación de moitos profesionais que poderían encontrar na Animación teatral un eido para o seu desenvolvemento individual e profesional e que xa constitúe un crecente banco de emprego.

7

Pero son malos tempos para reformas que teñan como obxectivo afondar na lóxica interna, na coherencia e na significatividade dos plans de formación, sobre todo cando esas reformas afectan á institución escolar ou á universitaria. Hai, entre moitas outras cousas, un descoñecemento importante do que é a práctica profesional e moi pouco interese por realizar moitas das transformacións que quedaron pendentes cando se acometeron pasadas reformas. Un caso significativo vén dado polo feito de que sendo a Expresión dramática unha área presente no deseño curricular base da Educación infantil[26] e da Educación primaria[27], a súa docencia non só non entrou nos plans de estudio dos futuros profesores e profesoras deses niveis senón que cando se fai referencia ó problema un pode sentir o grao de desconexión que existe entre a práctica docente e as súas necesidades e a formación de educadores. Valorar esta realidade podería levarnos a facer consideracións certamente negativas sobre o estado e funcionamento da universidade e sobre o grao de irresponsabilidade a que se pode chegar, mais entendemos que o absurdo desa situación abonda para cualificar a actitude dos que son incapaces, non queren ou se negan a que a formación dos futuros profesionais do ensino se adecúe á súa futura realidade profesional.

Visto así, o problema mostra a súa verdadeira dimensión e gravidade. Como vén acontecendo en España desde moito tempo atrás, e en Galicia "pintan bastos", as reformas e as innovacións educativas sempre chegan cun retardo mínimo de cincuenta anos. Por iso é posible que a todas estas propostas que agora facemos sexan realidade arredor do 2030. Como di o refrán, "máis vale tarde que nunca".

---

[26] Diario Oficial de Galicia, martes, 14 de xaneiro de 1992, p. 303.

[27] Diario Oficial de Galicia, venres, 14 de agosto de 1992, pp. 6.650-6.653.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, E. (1989): *La animación y los animadores. Pautas de acción y de formación*. Madrid, Narcea.

BARTOLUCCI, Giuseppe (1972): *Il teatro dei ragazzi.* Florencia, Guaraldi Editore.

BESNARD, Pierre (1991): *La animación sociocultural.* Barcelona, Paidós.

BOAL, Augusto (1978): *Duzentos e tal Exercícios e Jogos para o actor e o não actor com ganas de dizer algo através do Teatro*. Lisboa, Cooperativa de Acção Cultural SCARL.

BOAL, Augusto (1980): *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

CARIDE GÓMEZ, J. A. (1997): "Paradigmas teóricos en la animación sociocultural". En Jaume TRILLA (coord.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Editorial Ariel.

CARIDE GÓMEZ, J. A. (1998): "Ocio y pedagogía: Posibilidades y límites de la educación en el tiempo libre". En L. PANTOJA (ed.): *Nuevos espacios de la educación social.* Bilbao, Universidade de Deusto.

CHANCEREL, Leon (1936): "*Jeux dramatiques*" *dans l'éducation.* París, Librairie théâtrale.

CUENCA CABEZA, M. (1998): "La intervención educativa en ocio y tiempo libre". En L. PANTOJA (ed.): *Nuevos espacios de la educación social*. Bilbao, Universidade de Deusto.

DEBORD, Guy (1990): *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo.* Barcelona, Editorial Anagrama.

DELDIME, R. (ed.) (1991): *Théâtre et formation des enseignants.* Bruxelas, Éditions Lansman.

ELKONIN, Daniil B. (1978): *Psicología Igri.* Moscova, Editorial Pedagóxica.

ETXEBERRÍA BALERDI, Félix (1993): “Diseño de políticas culturales y animación cultural de comunidades humanas”. En M. A. SANTOS REGO, A. REQUEJO e A. RODRÍGUEZ (eds.): *Educación para la innovación y la competitividad*. Compostela, Xunta de Galicia.

GILI, Edgardo (1984): “Lo lúdico creativo en la relación docente-alumno”. En VV. AA.: *Encuentro teatro y educación.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

GONZÁLEZ DÍAZ, Lucía (1987): *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural.* Madrid, Editorial Popular.

GOURDON, Anne-Marie (coord.) (1986): *Animation, Théâtre, Sociéte.* París, Éditions du CNRS.

HERÁNS, Carlos (ed.) (1988): *Teatro aula, aula teatro.* Madrid, Acción Educativa.

HERNÁNDEZ, Emilio (1996): “El teatro español, la izquierda, la derecha, la ley del mercado y su puta madre”. Revista *ADE/Teatro*. Madrid, número 50-51.

HURSTEL, J. (1980): “Formación de animadores”. En VV. AA.: *Animación Socio-Cultural*. Madrid, Ministerio de Cultura.

JAEGER, Werner (1957): *Paideia*. México, Fondo de Cultura Económica.

JENNINGS, Sue (1987): *Dramatherapy. Theory and practice 1*. Londres, Routledge.

JENNINGS, Sue (1992): *Dramatherapy. Theory and practice 2*. Londres, Routledge.

LA FONTAINE, Jean S. (1987): *Iniciación, drama ritual y conocimiento secreto*. Barcelona, Editorial Lerna.

LEIF, Joseph (1992): *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*. Madrid, Narcea.

MANTOVANI, A. (1980): *El teatro: un juego más*. Madrid, Editorial Nuestra Cultura.

MAURIRAS BOUSQUET, Martine (1984): *Théorie et pratique ludiques.* París, Ed. Economica.

MOCCIO, Fidel (1990): *El taller de las terapias expresivas.* México, Paidós.

MONERA OLMOS, María Luisa (1985): "Los animadores socioculturales: su personalidad y su tipología". En J. M. QUINTANA CABANAS (coord.): *Fundamentos de Animación sociocultural.* Madrid, Narcea.

MONOD, R. (1986): "Théâtre: de l'animation à la formation. Évolution des besoins et des pratiques". En Anne-Marie GOURDON (coord.): *Animation, Théâtre, Société.* París, Éditions du CNRS.

OLIVA, César e REVERTE, Concepción (eds.) (1996): *Pedagogía teatral: concepto y métodos.* Cádiz, Festival Iberoamericano de Teatro e Universidade de Cádiz.

ORTEGA ESTEBAN, J. (1998): "Educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social". En L. PANTOJA (ed.): *Nuevos espacios de la educación social.* Bilbao, Universidade de Deusto.

PANTOJA, J. (ed.) (1998): *Nuevos espacios de la educación social.* Bilbao, Universidade de Deusto.

PASSATORE, Franco e outros (1972): *Io era l'albero (tu il caballo).* Florencia, Guaraldi Editore.

PAVLOVSKY, E.; MOCCIO, F. e MARTÍNEZ BOUQUET, C. (1979): *Psicodrama. Cuándo y Por qué dramatizar.* Madrid, Editorial Fundamentos.

PERCURSOS, Cadernos de Arte e Educação, Aveiro, número 1.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993): "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia". En J. GIMENO SACRISTÁN e A. I. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

PETRUS, Antonio (coord.) (1997): *Pedagogía social.* Barcelona, Ariel.

PUIG PICART, Toni (1997): "Gestionemos la cultura de la ciudad con los ciudadanos". En Jaume TRILLA (coord.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos.* Barcelona, Ariel.

QUINTANA CABANAS, José María (1991): “La educación más allá de la escuela”. En Víctor GARCÍA HOZ (dir.): *Iniciativas sociales en educación informal.* Madrid, Ediciones Rialp.

SALAS LARRAZABAL, María (1977): “La figura y la formación del animador sociocultural”. En Jaume TRILLA (coord.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Editorial Ariel.

SANJIAO OTERO, Francisco J. (1998): “¿Resulta viable o teatro en Galicia? Unha análise sobre a demanda teatral”. En Manuel F. VIEITES (ed.): *Do novo teatro á nova dramaturxia. (1965-1995)*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.

SIMON, Daniel (1991): “L’animation théâtrale. Faut-il privilégier la mémoire du cadre ou la répétition des commentaires?”. En R. DELDIME (coord.): *Théâtre et formation des enseignants.* Carniéres (B), Éditions Lansman.

TAYLOR, John L. (1985): “Simulación, juego y actividades afines”. En VV. AA.: *Guía de simulación y de juegos para la Educación Ambiental.* Bruxelas, UNESCO.

TAYLOR, Philip (1996): *Researching Drama and Arts Education. Paradigms & Possibilities.* Londres, Falmer Press.

TRILLA, Jaume (1993): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Editorial Ariel.

TRILLA, Jaume (coord.) (1997): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos.* Barcelona, Editorial Ariel.

ÚCAR, Xavier (1992): *Animación y teatro. Técnicas de intervención*. Zaragoza, Editorial Diagrama.

VENTOSA, Víctor (1990): *Animación teatral. Teoría, metodología y práctica*. Madrid, Editorial Popular.

VENTOSA, Víctor (1996): *La expresión dramática como medio de animación en educación social. Fundamentos, técnicas y recursos*. Salamanca, Amarú Editores.

VIEITES, Manuel F. (1996): “Sobre promesas y programas. Reflexiones en torno a la enseñanza teatral y su necesaria normalización”. Revista *ADE/Teatro*. Madrid, número 52-53.

VIEITES, Manuel F. (1997): “O ensino teatral en Galiza. Unha proposta de normativización e normalización”. En M. F. VIEITES (coord.): *Teoría e Técnica Teatral*. Compostela, Edicións Laiovento.

VIEITES, Manuel F. (1999): “Obras pendentes nun edificio en uso”. En *Revista Galega de Educación*. Vigo, n.º 34.

VV. AA. (1984): *Encuentro Teatro y Educación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

VV. AA. (1991): *La educación no formal, una prioridad de futuro.* Madrid, Fundación Santillana.

WILLEY, M. (1986): “«Animation» et politique culturelle en Grande-Bretagne”. En Anne-Marie GOURDON (coord.): *Animation, Théâtre, Société.* París, Éditions du CNRS.

DESEÑO, ELABORACIÓN E REALIZACIÓN DE PROXECTOS EN ANIMACIÓN TEATRAL*

Víctor J. Ventosa Pérez
Universidade Pontificia de Salamanca

Sen dúbida, o teatro constitúe un dos recursos máis empregados polos animadores e que mellores resultados achega á Animación sociocultural (ASC). De feito, tanto as orixes da animación como as primeiras experiencias asociadas a ela, estiveron relacionadas co teatro nalgunha das súas múltiples manifestacións. Algúns autores pioneiros como Hurstel (1978), Martinow-Remiche (1974) ou Coenen-Huther (1977), servíronse da súa experiencia pioneira para achegarnos as primeiras reflexións arredor das fructíferas posibilidades que ofrece o teatro á ASC (Ventosa, 1993: 161-169). Outros, a partir de aí e coa axuda de investigacións e experiencias propias tentamos desenvolver e enriquecer esta liña de traballo con novas achegas teóricas, metodolóxicas e prácticas, coa esperanza de lles fornecer á animación e ós animadores un dos recursos máis potentes no seu traballo (González Díaz, 1987; Ventosa, 1990; Úcar, 1992; Ventosa, 1996). Este desenvolvemento permítenos falar e incorporar unha serie de propostas de intervención xa experimentadas por célebres autores e diversos grupos e que demostraron probada eficacia no traballo con comunidades e colectivos, coma o teatro-periódico (Augusto Boal, 1975), o teatro de rúa, o xogo dramático (Eines e Mantovani,

* Traducción de Olga Fernández .

1980; Faure e Lascar, 1981), a improvisación nas súas diversas formas (Gravel e Leduc), o teatro-foro (Darío Fo), a dramatización musical, o *happening* ou o sociograma (J. L. Moreno). Todas elas se poden integrar con dereito propio no que denominaremos *Animación teatral*:

> O producto dunha práctica sociocultural innovadora que xorde cando unha determinada función cultural –a ASC- se realiza a través dunha determinada expresión artístico-cultural -o teatro- con vistas a conseguir os obxectivos da Democracia Cultural.
>
> Como modalidade de intervención e a medio camiño entre o teatro e a ASC, a Animación Teatral ofrece ó animador e educador unha metodoloxía participativa e grupal que se aproveita da expresión dramática como medio de dinamización sociocultural dunha comunidade (Ventosa, 1990: 14 e 1996: 20).

METODOLOXÍA DA ANIMACIÓN TEATRAL

A estratexia que cómpre para levar a cabo este tipo de intervención sociocultural pasa por tres etapas básicas (Ventosa, 1996: 37-39):

1. Grupal: fase de toma de contacto coa poboación para detectar os seus problemas e intereses e articular a partir destes unha proposta de traballo teatral que dea orixe a unha primeira estructura grupal estable, cos máis interesados en levala a cabo. É unha etapa de toma de contacto. Capacitación de intereses e recursos de lanzamento de propostas iniciais, mediante a aplicación dunha serie de técnicas de convocatoria, motivación, captación e iniciación grupal.

2. Creativa: co grupo xa creado, trátase de entrar nunha fase activa de lanzamento de iniciativas e articulación das accións oportunas para levalas a cabo. É, polo tanto, o momento de seleccionar, decidir e preparar as actividades teatrais que o grupo planee, a través da busca e selección de estilos e métodos de traballo apropiados ós intereses do grupo e en estreita relación coa forma teatral adoptada (teatro de autor, montaxes colectivas, drama, comedia, farsa...).

3. Expansiva: esta etapa vén dada polo momento da proxección ó exterior dos froitos do traballo do grupo, coa finalidade de obxectivar a súa actividade, confrontala coa comunidade e intercambiala con outro

tipo de experiencias e grupos similares doutros contornos. Todo isto, lonxe de significar a fin do proceso, representa o momento de recoller e valorar resultados, efectos e procesos desencadeados, para sentar as bases dun novo ciclo de traballo grupal con novas metas e propostas máis enriquecidas. É, xa que logo, a hora das representacións, dos circuítos e xiras, o momento dos intercambios, os encontros de avaliación e as transferencias grupais como indicadores máis relevantes do impacto de todo o traballo realizado no medio de intervención (grupo, comunidade, barrio ou poboación).

Como mostra ilustrativa e sintética de todo este proceso metodolóxico mostramos o seguinte cadro:

FASES	TÉCNICAS	INDICADORES	METODOLOXÍA
GRUPAL	*Convocatoria*: contactos, reunións, intermediarios, factores desencadeantes... *Motivación*: sondaxe de intereses, selección de propostas, estudio de materiais, factores de provocación... *Maduración grupal*: xogos e exercicios, cursos de iniciación, actividades de convivencia...	*Comunicación grupal* (diálogo e achegas). *Confianza grupal* (inhibición e desinhibición). *Identidade grupal* (claridade e unificación de obxectivos). *Asistencia* (% medio). *Gratificación* (cumprimento de expectativas). *Organización* (distribución e cumprimento de tarefas).	Observación participada. Entrevista grupal (aberta e dirixida).
CREATIVA	*Modalidade de traballo:* colectivo, sobre texto (dramático, non dramático), libre... *Tipo ou xénero:* sainete, comedia, drama musical, rúa, infantil, xuvenil, xogo dramático, lectura dramatizada... *Proceso metodolóxico:* repartimento, fixación, improvisación, ensaios, estructuras ou dinámica das sesións.	*Ritmo de traballo* (tarefas/ tempo). *Volume de traballo* (n.º + duración). *Grao de cumprimento* (%). *Creatividade* (adaptacións, ideas, apropiacións, propostas...).	Observación participada. Entrevista grupal (aberta e dirixida).
EXPANSIVA	*Actuacións e saídas:* preparativos, estreas, intercambios, circuítos... *Actividades complementarias:* consumo cultural (obras, espectáculos), visitas a bibliotecas, formación... *Participación comunitaria:* información, festas, convenios e coordinación...	*Apertura do grupo á provincia* (n.º saídas). *Participación do grupo na vida da comunidade.* *Participación da comunidade na vida do grupo.* *Variacións grupais* (cuantitativas e cualitativas). *Transferencias* (xurdimento de novos grupos e novas iniciativas e demais efectos multiplicadores).	Observación participada. Entrevista grupal (aberta e dirixida). Entrevista individual de contraste (aberta e dirixida).

Tamén é posible o achegamento á expresión dramática como conxunto de técnicas e recursos susceptibles de seren utilizados en programas de ASC a través de múltiples vertentes: a expresión corporal, o xogo dramático, o teatro de rúa, o teatro-periódico, a dramatización como proposta integradora, pola súa vez, de diversas áreas de expresión (corpo, voz, música, plástica, danza, literatura...). Todos estes camiños condúcennos a unha serie de funcións e obxectivos que o teatro lle fornece á ASC, entre os que podemos destacar os seguintes (Ventosa, 1996: 66-67):

- É un medio de comunicación directa, ó ser o mesmo teatro un feito comunicativo.
- É un excepcional móbil organizativo e de convivencia.
- Constitúe un espacio integrador das tres modalidades básicas de animación: cultural (ámbito de expresión e creatividade), educativa (motivador e activador de procesos de aprendizaxe integral) e social (grupal e participativo).
- Supón un eficaz medio para analizar a realidade e tomar postura criticamente ante ela. Por iso mesmo, tamén é un método crítico e liberador ó permitir "apropiarse da palabra" en grupo, como paso previo para intentar transformar a realidade, tal e como xa preconizara P. Freire (coa súa pedagoxía liberadora ou do oprimido) ou J. L. Moreno ó (falar do sociodrama e psicodrama).
- En fin, é un atractivo e fecundo espacio integrador de diferentes áreas de expresión e formas artísticas.

O TRABALLO TEATRAL DO ANIMADOR E A SÚA RELACIÓN CO GRUPO

O traballo do animador teatral está estreitamente vinculado e determinado polo grupo co que traballa. Por iso, unha das súas habilidades fundamentais consistirá en saber relacionarse co grupo dende o contacto inicial ata o resultado final. Todo isto comporta todo un proceso continuado de intervención e seguimento que podemos sistematizar na seguinte proposta metodolóxica, extraída e contrastada dende a miña propia experiencia de traballo teatral con grupos:

1ª. ETAPA: *"¿E SE FACEMOS TEATRO?"* CONVOCATORIA INICIAL

A mesma técnica do "e se", tan utilizada no mundo teatral para buscar e crear situacións en que pase algo, sérvenos tamén para provocar unha situación similar na realidade do grupo co que vai traballar o animador. Esta invitación a facer teatro non é necesario que a faga o animador. Ás veces xorde do propio grupo ou dalgún dos seus membros ante unha pregunta previa máis xenérica: "¿que nos gustaría facer?". De calquera xeito, ó animador correspóndelle en todo caso crear o clima adecuado para que esa pregunta apareza ante o propio grupo como un reto, como unha aventura, como unha provocación capaz de espertar o interese colectivo por unha empresa ante a cal todos caben, debido á diversidade de centros de interese que o fenómeno teatral, na súa enorme polivalencia, é capaz de convocar (literatura, plástica, música, maquillaxe, son...).

2ª. ETAPA: : *"¿PERO, QUE TEATRO?"* XERACIÓN DE ALTERNATIVAS

Unha vez convocado o grupo ante a posibilidade atraente de facer teatro, imponse unha maior concreción da feliz idea para que esta chegue a converterse en realidade. É o momento, entón, de xerar posibles camiños, suscitando o animador propostas concretas e recollendo as que saian do mesmo grupo, procurando non descartar inicialmente ningunha:

- Busca, lectura, selección e representación de obras de autor.
- Creación, preparación e montaxe de obras colectivas do propio grupo.
- Formación en materia teatral: interpretación, dirección escénica, luminotecnia, decorados, maquillaxe, vestiario, rexedoría, equipamento, son e música...
- Aplicación de técnicas e formas teatrais concretas: títeres, marionetas, sombras, teatro de rúa...
- Organización de cursos ou talleres de expresión dramática, corporal, mimo e pantomima...
- Teatro lido, debates e foros teatrais, improvisacións, xogo dramático...

3ª. ETAPA: *"¿COMO O MONTAMOS?"* ESTABLECEMENTO DE PRORIDADES E DISTRIBUCIÓN DE FUNCIÓNS

Xa temos propostas de sobra. Agora chegou o momento de ordenalas, seleccionando as máis interesantes, as máis viables, as que convocan maiores

adhesións, priorizando as máis necesarias ou indispensables para poder acometer as demais. E así, haberá que pór ó principio aquelas iniciativas orientadas á formación inicial dos seus destinatarios, despois as que sexan fáciles de levar a cabo, as que produzan recompensas ou gratificacións máis inmediatas que realimenten a motivación do grupo e o manteñan unido.

Trala priorización de accións, hai que organizarse para poder levalas a cabo, distribuíndo tarefas, repartindo funcións e delegando responsabilidades derivadas das eleccións asumidas, en función dos intereses e posibilidades de cada un. É o momento do repartimento de papeis, pero non só os referidos á obra teatral senón a todo o que comporta a súa posta en escena. O teatro ten a grande vantaxe de ter reservada unha tarefa para cada habilidade e interese de cada un: interpretación, dirección, escenografía, iluminación e electricidade, son e música, rexedoría, equipamento, coreografía, maquillaxe, vestiario e figuración, producción e outras máis que, sen seren propiamente teatrais, se poden asociar a elas (arquivo e documentación teatral, biblioteca de obras e textos teatrais, mediateca teatral con representacións e traballos gravados do propio grupo...).

4ª, ETAPA: "*¡MANS A OBRA!*" DESENVOLVEMENTO DO PROCESO DE CREACIÓN GRUPAL

Estamos ante o mesmo núcleo do proceso de animación teatral. Chegados a este punto, pode haber tantos camiños como camiñantes. Pero para asegurar unha boa elección que teña saída e que non sexa demasiado tortuosa, faremos ben en trazarmos unha serie de indicadores ó longo do camiño. Os colectivos que optan pola creación e a montaxe das súas propias obras a partir dun proceso de creación grupal merecen unha atención especial, por ser este procedemento o máis coherente coa natureza e os obxectivos da animación sociocultural. Nese caso haberá que ter en conta como mínimo os seguintes pasos (Ventosa, 1996: 141-143):

1º: Busca de temas: en función das preferencias e obxectivos do grupo, así como das características dos seus membros (idade, nivel cultural, problemática...). A técnica do "remuíño de ideas" pode sernos moi útil para dar este paso.

2º: Primeira selección de temas, a partir dos xa recompilados. Débese recoller maior número de opinións de cada membro do grupo con respecto a isto,

seleccionando nunha segunda rolda os temas máis apoiados e variables. Para este momento podemos aplicar certas técnicas coma a do "grupo nominal".

3º: Debate e improvisación colectiva sobre os temas seleccionados. Trátase dunha primeira aproximación teórica e práctica ó tema ou temas seleccionados para comprobar as súas posibilidades dramáticas. A improvisación é unha técnica propedéutica e de investigación, ó alcance de calquera grupo, que se leva a cabo mediante representacións imprevistas e creativas que xorden de si mesmas –da mesma acción dramática-. Hainas de diversos tipos: as creadas a partir dun bosquexo ou situación inicial (*Commedia dell'Arte*), o xogo xestual e verbal libre de regras (xogo dramático, Grotowski), da busca de novas linguaxes mediante a desconstrucción corporal e verbal (Artaud) ou incluso da simulación de competicións deportivas (*match* de improvisación de R. Gravel e Y. Leduc)... (Motos; Laferrière).

4º: Fixación definitiva do tema central, eixe organizador do texto e proposta inicial de montaxe.

5º: Elección das técnicas formais e o tratamento do tema, segundo se lle queira dar un enfoque cómico, satírico, dramático, burlesco, tráxico... e en función da opción formal e estética do relato (fío argumental, a base de sketchs, secuencias, escenas...).

6º: Primeira redacción de textos, a partir da discusión e improvisación colectiva, incorporando as técnicas e o tratamento formal elixido na etapa anterior.

7º: Revisión e fixación de textos, tras improvisacións reiteradas, matizadas e enriquecidas a partir da proposta inicial. É o momento de pasar das improvisacións ós ensaios.

8º: Incorporación das técnicas e elementos teatrais necesarios para a montaxe da obra. Co texto fixado, xa se pode facer unha relación de posibles técnicas que se deben incorporar para enriquecelo, así como concretar a utilización de cada un dos elementos teatrais necesarios para a súa posta en escena (escenografía e maquinaria, luminotecnia, vestiario e figuración, equipamento, música e efectos sonoros...).

9º: Montaxe e acabado da obra. Este é un momento decisivo no proceso creador do grupo, posto que se trata de integrar todos os elementos que xurdiron

ata agora en algo que se chama o acabado da obra. Para isto é preciso aplicar catro principios esenciais: *claridade, limpeza, urxencia e economía de medios.* Como elementos integradores sobresaen *o estilo e o ritmo* que se lle queira dar ó conxunto (Ventosa, 1996: 95-116).

RECURSOS PARA A ANIMACIÓN TEATRAL

Entre as diversas formas e técnicas teatrais existentes e que sinalamos como as máis adecuadas ás pretensións da ASC vou determe, como exemplos, en dúas delas polos excepcionais resultados que, persoalmente, tiveron para o meu traballo.

O teatro periódico

De entre todas as modalidades teatrais aplicables ó proceso grupal, unha das que mellor se adapta ós obxectivos da Animación sociocultural é o "teatro-periódico". Unha forma teatral que persegue a dramatización e escenificación de determinadas situacións e problemas sacados da realidade cotiá a partir de noticias aparecidas nos medios de comunicación (prensa, radio, TV, revistas...)[1]. O obxectivo principal céntrase na análise crítica da realidade social que nos rodea coa finalidade de implicarse na súa transformación e mellora de forma obxectiva. Isto conséguese a través dun proceso creativo que atravesa as seguintes etapas (Ventosa, 1996: 147-148):

1º: Recompilación e selección de material (noticias de prensa, radio ou TV, anuncios publicitarios, sucesos...) relacionado co tema ou problema do noso interese (paro, consumo, racismo, ecoloxía, violencia xuvenil, inxustiza, vivenda, drogas, ocio e tempo libre, igualdade de oportunidades, pacifismo, cultura, educación..., a lista sería interminable).

2º: Traballo de mesa: análise connotativa e denotativa da noticia dende diferentes perspectivas, busca de implicacións diversas (sociais, persoais, grupais...), illamento da anécdota principal e primeira plasmación de posibilidades dramáticas (descubrimento da "norma" e o "conflicto", determinación de personaxes...).

---

1 Esta técnica ten as súas orixes no "teatro periodístico" de A. Boal (1974, 1975) e está estreitamente relacionada co "teatro documento".

3º: Aplicación de diferentes técnicas creativas propias do "teatro-periódico" á noticia analizada (descontextualización, asociación a outras situacións por similitude ou contraste, lecturas cruzadas, accións paralelas...) coa finalidade de perfilar as primeiras propostas escénicas.

4º: Improvisacións sobre as propostas escénicas seleccionadas por parte dos membros do grupo.

5º: Fixación das improvisacións, tras un período creativo de tenteo, ensaio e experimentación, coa achega dos elementos teatrais necesarios para a súa posta en escena (luz, son, música, escenografía, maquillaxe, vestiario, equipamento, producción, dirección...).

A continuación describirei brevemente algunhas das técnicas máis características do teatro-periódico:

- Lectura descontextualizada: consiste en ler a noticia pero sacada do contexto ou situación en que se dá normalmente.
- Lectura ritmada, sometida a un determinado ritmo ou música.
- Improvisacións a partir de anuncios publicitarios.
- Relato de accións paralelas, dramatizadas á vez en aberto contraste.
- Reforzo audiovisual: apoio ou reforzamento dunha noticia con imaxes e sons (diapositivas, transparencias, proxeccións, efectos sonoros...).
- Lectura cruzada de dúas noticias relacionadas e contradictorias ou en aberto contraste.
- Descontextualización: proporcionarlle á noticia un marco escenográfico inusual ou insólito, con respecto ó contexto formal en que apareceu.
- Concreción da abstracción: a idea transmitida ou expresada concrétase nun acto simbólico.
- Relacións contradictorias entre os elementos teatrais propios da representación: voz-mensaxe, xesto-situación, decorado-acción, luz-son, situación-música...

Teatro de rúa

O teatro de rúa xorde nos anos sesenta coa pretensión de achegar o teatro á participación da xente, coa finalidade de chegar a un público que doutro xeito non vería tanto teatro e cun obxectivo de provocación e mobilización

social ligado ós obxectivos da Animación sociocultural en canto que se utiliza o teatro como un instrumento de participación sociocultural (Pavis, 1984: 447). Por esta razón, outra das formas teatrais máis idóneas para a Animación sociocultural é a do teatro de rúa.

Referirnos a esta manifestación teatral dun xeito sistemático resulta moi difícil, debido á ausencia de canons e normas comunmente admitidas e establecidas para tal práctica, así como debido tamén á inexistencia de publicacións con textos de rúa[2] -este é un xénero efémero e de creación colectiva-. E é que, en realidade, pode haber tantos tipos de teatro de rúa coma montaxes. Con todo, e cunha finalidade máis didáctica que notarial, podemos sinalar algúns dos máis practicados:

- Teatro de pasacalle: onde o argumento é substituído por unha determinada ambientación temática que discorre sobre unha estructura itinerante por un determinado percorrido de rúa, co acompañamento festivo da xente.

- Espectáculos pirotécnicos: baseados na utilización masiva de fogos de artificio estratexicamente colocados ó longo do percorrido e manexados polo grupo de animación con apoio de artefactos, bonecos, máscaras, zancos, instrumentos de percusión e demais efectos sonoros.

- Teatro de rúa baseado no argumento. Como mínimo adóitase estructurar seguindo tres fases; 1ª: inicio (pasacalles ou percorrido inicial de convocatoria e captación de participantes); 2ª: un desenvolvemento (que acostuma corresponder co espectáculo central, normalmente estático, que se pode resolver coa incorporación de concursos, probas e xogos participativos e incluso coa montaxe de determinadas instalacións como postos ou casetas con atraccións); e 3ª: un final ou despedida (baile ou danza colectiva, pasacalles...).

Entre os elementos claves e indispensables para realizar un proxecto teatral de animación de rúa sobresaen:

---

2 Coa intención de contribuír a paliar esta inxusta situación recentemente saíu ó mercado o meu libro *Teatro de calle*. Madrid, CCS, 1997.

- *A participación da xente no mesmo desenvolvemento da montaxe*. Para iso, a estructura deste ha de ser "aberta" –no sentido que U. Ecco lle fornece a este concepto- de maneira que se complete coa incorporación da xente e as súas achegas ó discorrer do espectáculo.

- *O xogo*: o teatro de rúa é animación porque ten que ver máis coa expresión e co xogo dramático que se recrea e esgota no puro pracer de representarse que co teatro como producto acabado disposto a ser consumido e contemplado por outros.

- *A música*: fornécelle á montaxe o ritmo necesario que vai fiar todo o movemento e desenvolvemento escénico. Pode ser música popular ou creada ad hoc. Pero, de calquera xeito, sempre apegadiza, bailable e envolvente, para facilitar a implicación da xente na proposta escénica.

- *As cancións*: da mesma maneira que a música, deben ser sinxelas, de estructura circular, repetitiva, coa finalidade de que todos poidan aprendelas rapidamente e cantalas facilmente.

- *Os efectos especiais*: no teatro de rúa cabe calquera efecto que contribúa a crear, subliñar e ampliar o clima ou ambiente perseguido: pirotecnia, botes de fume de cores, efectos sonoros, olores.

- *A escenografía de rúa*: a base de bonecos e artefactos expresamente ideados e construídos para mobilizar e provocar a xente con vistas á súa implicación activa na montaxe. Neste sentido, tampouco podemos esquecer a utilización do espacio urbano como espacio escénico, xa que esta é unha das características definitorias desta forma teatral. Por iso, as rúas, prazas ou parques da poboación constitúen os determinantes escénicos básicos sobre os que debe discorrer a montaxe.

BIBLIOGRAFÍA

BERENGUER, A. (1984): *Teatro europeo de los años 80*. Barcelona, Laia.

BOAL, A. (1974): *Teatro del oprimido*. Bos Aires, Ed. De la Flor.

BOAL, A. (1975): *Técnicas latinoamericanas de teatro popular*. Bos Aires, Corregidor.

BOAL, A. (1975): *200 ejercicios y juegos para el actor y el no actor con ganas de decir algo a través del teatro*. Bos Aires, Crisis.

CATERRIER, G. (1993): *La improvisación pedagógica y teatral*. Bilbao, EGA.

COENEN-HUTHER, J. (1977): *Le théâtre, agent d'innovation culturelle*. Strasbourg, CE.

EINES, J. e MANTOVANI, A. (1980): *Teoría del Juego Dramático*. Madrid, INCIE-Ministerio de Educación.

FAURE, G. e LASCAR, S. (1981): *El juego dramático en la escuela*. Madrid, Cincel-Kapelusz.

HURSTEL, J. (1978): "Formation des animateurs". En *Animation Socioculturelle*. Strasbourg, CE.

LA TEJA-TIV-HERANS (1983): *Teatro, imagen, animación*. Barcelona, Cuadernos de Pedagogía-Laia.

LÓPEZ MOZO, J. (1976): *Teatro de barrio, teatro campesino*. Madrid, Zero Zyx.

MANTOVANI, A. 1981): *El teatro: un juego más*. Madrid, Ed. Nuestra Cultura.

MARTINOW-REMICHE, A. (1974): *Animation et théâtre*. Strasbourg, CE.

MOTOS, T. (1996): "*Teatro y Animación*". En Revista *Claves de Educación Social*, n.º 2.

PAVIS, P. (1984): *Diccionario de Teatro*. Barcelona, Paidós.

PÉREZ OLIVA, P. (1973): *Iniciación al teatro popular*. Madrid, Doncel.

RUIZ RAMÓN, F. (1981). *Historia del Teatro Español*. (Vols. I e II). Madrid, Cátedra.

ÚCAR, X. (1992): *El teatro en la Animación Sociocultural. Técnicas de intervención*. Madrid, Diagrama.

VENTOSA, V. J. (1988): "El teatro como instrumento de Animación Sociocultural". En Revista *Tablas*. Deputación de Salamanca.

VENTOSA, V. J. (1990): *Animación Teatral. Teoría, metodología y práctica*. Madrid, Popular.

VENTOSA, V. J. (1991): "Teatro y Animación en la Educación no formal". En *Revista Internacional D'Expresió Dramática Homo Dramaticus*. Tarragona.

VENTOSA, V. J. (1993): *Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa*. Madrid, Popular.

VENTOSA, V. J. (1996): *La Expresión Dramática como medio de Animación en Educación Social. Fundamentos, técnicas y recursos*. Salamanca, Amarú Ed.

VENTOSA, V. J. (1997): *Teatro de calle*. Madrid, CCS.

VENTOSA, V. J. (1998): *Manual del monitor de tiempo libre*. Madrid, CCS (2ª ed.).

VENTOSA, V. J. (1999): *Intervención Socioeducativa*. Madrid, CCS (2ª ed.).

VENTOSA, V. J. (1999): *Expresión musical, educación y tiempo libre*. Madrid, CCS.

VICHÉ, M. (1999): *Una Pedagogía de la Cultura: La Animación Sociocultural*. Zaragoza, Certeza.

A AVALIACIÓN DE ACTIVIDADES E PROXECTOS DE ANIMACIÓN TEATRAL*

Xavier Úcar Martínez
Universidade Autónoma de Barcelona

A evidencia non é nada sen un xuízo de valor
(Herbert, 1982: 405).
Non vemos as cousas como son; vémolas como nós somos
(Zindell, 1990: 341).
A participación favorece a asunción de responsabilidades
(Jelin, 1999: 122).

Dende que Weber nos ensinou a diferenciar o fáctico do valorativo, distinguimos o que é unha descrición, que expresaría un feito ou unha relación de feitos, do que é unha valoración: isto é, unha toma de postura, positiva ou negativa, fronte a unha determinada situación[1]. De acordo con esta perspectiva, a descrición sería o producto dunha mirada espida sobre o fenómeno; unha mirada que se limita a recoller o que hai, sen engadir nada. Unha mirada, en definitiva, obxectiva.

Falar de valoración, pola contra, é referirse a unha mirada que contrasta, que pon en relación o observado con outras observacións previas, sexan reais

* Traducción de Olga Fernández

[1] Weber falaba de *xuízos de feito* e *xuízos de valor*.

ou imaxinarias; que compara o que hai co que podería ou debería haber; que engade ou busca cousas no fenómeno observado. A mirada que valora está vestida con valores propios e é xustamente esa roupaxe a que posibilita o xuízo e a asignación de valor ós feitos observados. A mirada atoparíase, neste caso, cargada de subxectividade.

As cousas non son, sen embargo, malia ser claras, tan sinxelas. Isto significa que se fai necesario matizar os conceptos de obxectividade e subxectividade en relación coa forma como abordamos os nosos obxectos de estudio. Non hai mirada, xa se trate de describir ou de valorar unha situación concreta, que poida escapar de si mesma, da súa historia, do seu contexto. "A prisión do presente –di Heller- só admite fuxidas ilusorias" (1991: 20). Calquera mirada sería, en principio, subxectiva e trataríase, en todo caso, de consensuar que imos entender por obxectividade.

Disto vai tratar o traballo que se presenta a continuación, da mirada; da forma en que miramos o que facemos; dos obxectos ós que a imos dirixir; do que isto vai significar para nós; e do valor que, en función de todo isto, imos outorgar ó observado. Unha mirada que se dirixe a un tipo concreto de actividades e proxectos: os denominados de Animación teatral[2].

Como xa sinalamos noutro lugar[3], a AT é un punto de encontro interdisciplinar que une o cultural, o educativo e o artístico nunha mestura tal que se fai difícil distinguir cada unha destas dimensións nas súas prácticas concretas. Atopámonos así cunha mirada complexa que se dirixe a un obxecto tamén complexo. O que se pretende neste traballo é transitar entre estas complexidades elaborando, máis que un receitario de solucións fronte a posibles situacións ou problemas, unha guía de reflexión que proporcione recursos para abordar, de xeito enriquecedor e dende unha perspectiva de mellora constante, o desenvolvemento de actividades e proxectos de AT.

Para conseguir estes obxectivos estructurei a análise en tres partes. Na primeira reflexiónase sobre as formas e os sentidos que adquiriu e desenvolveu a avaliación ó longo deste século. Achégase, así mesmo, un marco conceptual xeral para os proxectos de avaliación que desenvolveremos nos proxectos de

---

[2] A partir de agora AT no texto.

[3] Neste volume; pp. 85 e ss.

AT. A isto dedícase a segunda parte, a concretar aquela perspectiva na práctica destes procesos e proxectos. Acábase, por último, na terceira, achegando elementos de reflexión e xestión para planificar a avaliación neses mesmos proxectos.

1. OS SENTIDOS DA AVALIACIÓN: MARCOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E CONCEPTUAIS

A avaliación é un constructo conceptual e metodolóxico que tivo un prolífico desenvolvemento no eido educativo. No dito eido, a avaliación pode ser entendida como concepto, como tecnoloxía e, por último, como unha práctica concreta, e isto tanto no ámbito das accións educativas formais como no das non formais.

A avaliación arrastra xa consigo todo un século de reflexións, estudios e aplicacións que, aínda que foron moi productivos no que se refire ó avance teórico e instrumental, aínda non foron capaces de xerar unha *cultura da avaliación*. É dicir, non serviron para integrar e, sobre todo, para normalizar os procesos avaliativos no cotián profesional e institucional[4] das nosas sociedades desenvolvidas.

Aínda hoxe, as prácticas avaliativas en educación –formal– son pouco máis que procesos de control que seleccionan e canalizan os estudiantes cara a unha complexa e, a miúdo, incerta maraña de posibilidades ou niveis profesionais. Algo parecido ocorre en ámbitos sociais –Educación formal ou Educación social-. Neles pode afirmarse que, en xeral, as prácticas educativas, se é que se realizan, adoitan obedecer máis a requirimentos administrativos ou necesidades políticas que a un auténtico desexo de mellora.

É por iso que resulta necesario analizar –aínda que sexa de xeito sintético- a evolución teórico-práctica da avaliación. O que se pretende é coñecer o sentido que historicamente se asignou ós procesos de avaliación e, así mesmo, a dirección en que se veñen desenvolvendo ó longo do tempo. Agora ben, ímonos mover nun ámbito de intervención no que se concede

[4] Esta é unha aseveración que resulta especialmente certa no ámbito público.

especial importancia á forma como se interpretan, como se viven ou como se senten as accións ou as prácticas realizadas. Isto supón, dende o meu punto de vista, que, para poder establecer un modelo avaliativo apto para os procesos de AT, é necesario cumprir certos requisitos previos. En primeiro lugar hai que reflexionar previamente sobre o sentido e significado da avaliación en relación á persoa, posto que ela se erixe en eixe central destes procesos. En segundo lugar, hai que reflexionar sobre o sentido que adquire ou pode adquirir a avaliación nos proxectos de animación teatral grupal ou comunitaria. A intención, que alimenta a reflexión, pasa por clarificar e definir conceptos e modelos de avaliación, pero, sobre todo, por concretar un marco interpretativo no que situar as prácticas avaliativas que desenvolveremos para os proxectos de AT.

1.1. Do sentido da avaliación...

Ó longo de todo este século asistimos a unha reflexión constante sobre aquilo que poida ser a avaliación. Esta reflexión foi acompañada de toda unha serie de modelos, métodos, técnicas e instrumentos que pretendían concretar na práctica as formulacións e reformulacións teóricas que se ían desenvolvendo arredor dos procesos educativos.

Os primeiros estudios avaliativos, iniciados a principios deste século, non distinguían entre avaliación e medida, e aplicábanse, sobre todo, ó establecemento de diferencias individuais. Durante os anos 30 e 40 os principais avances en materia de avaliación foron o resultado da medición do rendemento escolar dos estudiantes. Será nesta última década e na seguinte cando Tyler propoña ós educadores definir obxectivos previos e recompilar os datos necesarios para comprobar se se conseguiron ou non[5]. A partir deste momento, o concepto de medida resultará xa insuficiente para caracterizar uns procesos avaliativos novos que pretenderán, ademais, a emisión de xuízos de valor sobre o obxecto ou a situación avaliada.

Os anos 60 son o triunfo dos deseños e modelos experimentais que se enmarcan no paradigma positivista. Nesta época iníciase tamén un debate

[5] Para ampliar ver Joint Committee..., 1988; Alvira, 1991; Mateo, 1996.

arredor do paradigma concreto –científico-positivista, hermenéutico-cultural ou crítico-político– que ha de enmarcar, modelar e dirixir os procesos avaliativos[6]. Este debate afectará especialmente ós modelos experimentais que irán sendo cuestionados ó longo das dúas décadas seguintes. A pluralidade de métodos, característica destes anos, obedecerá á pluralidade de perspectivas paradigmáticas[7].

A finais dos 80 aparecen os modelos avaliativos que Guba e Lincon denominan de *cuarta xeración*. Son modelos de avaliación que pretenden dar resposta a problemas non resoltos polos modelos anteriores, sobre todo aqueles referidos a "unha visión xestora da avaliación, unha atención deficiente á pluralidade de valores e unha excesiva afección ó paradigma positivista" (Mateo, 1996: 9). Estes novos modelos avaliativos enmárcanse no paradigma constructivista e caracterízanse por considerar que a avaliación é, sobre todo, un proceso sociopolítico colaborativo, emerxente e creador de realidades.

En xeral, poderiamos afirmar que os modelos foron facéndose cada vez máis complexos co tempo; complexidade que se patentizou, polo menos, en tres procesos. En primeiro lugar, en constante ampliación das perspectivas de análise, que transitaron de enfoques cuantitativos, decididamente exclusivos ou excluíntes, a enfoques cualitativos ou a perspectivas en que se dá prioridade á complementariedade ou ó pluralismo, sexa paradigmático ou metodolóxico. En segundo lugar, nunha xestión cada vez máis descentralizada dos procesos avaliativos; e, en terceiro lugar, e como unha consecuencia desexable do anterior, nunha participación crecente, en número e en profundidade, de axentes e instancias nas prácticas avaliativas.

A pesar de todos estes avances na conceptualización da avaliación, o modelo de cultura avaliativa que parece que cristalizou na nosa sociedade é aquel que equipara avaliación e control externo. Esta é, dende o noso punto

---

[6] Para ampliar sobre este debate ver Mateo, 1996. Para unha análise deste debate paradigmático como base das intervencións en animación sociocultural ver Úcar, 1997a.

[7] Por poñer algúns exemplos: o CIPP (contexto, imput, proceso e producto) de Stufflebeam e colaboradores (1971), o de avaliación responsable de Stake (1976), o de avaliación democrática de Mcdonald (1976), o de avaliación iluminativa de Parlett e Hamilton (1977), o de avaliación como crítica artística de Eisner. Estes e outros modelos poden ser estudiados en profundidade en Alvira, 1991 e Tejada, 1997b.

de vista, unha perspectiva que pode resultar necesaria, pero que é totalmente insuficiente para asignar valor a unha acción ou a unha situación concreta. A mirada que controla mira só aquilo que é susceptible de ser controlado. O control actúa sobre as accións e comportamentos pero de ningunha maneira pode facelo sobre as motivacións, as emocións, os sentimentos ou as realidades que os inspiran ou os guían. A avaliación que controla actúa sobre a realidade, pero é incapaz de comprender esa mesma realidade, porque exerce o control sobre unha versión observable e, polo tanto, simplificada daquela[8]. Como atinadamente sinala Mateo, non actúa sobre a realidade, senón sobre a realidade *instrumental*. Pola contra, "a acción avaliadora é crítica e supón sempre sofisticar a realidade" (1996: 11).

1.2. ... A unha avaliación con sentido

A acción de valorar é consubstancial ó ser humano. A través das valoracións atopamos o noso lugar no mundo e tomamos consciencia de que vivimos nun tempo, presente, distinto doutro que xa pasamos e dun que está por vir. É o proceso de asignar valor ás nosas accións o que nos permite situalas, e –no mesmo proceso- situarnos, no tempo. Unha acción non avaliada ou ben se torna intemporal ou se ancora nun presente espido e illado; ausente, polo tanto; entre ambos os casos, de referentes e significados. Sen a mirada que valora, as nosas realizacións carecerían de sentido e de continuidade e estariamos condenados a repetilas cega e constantemente.

As valoracións proporciónannos tamén o sentido da historia, o que significa que contribúen de xeito determinante a construír a nosa identidade. É certo que avaliar as accións realizadas non ten por que resultar esencial para a producción de cambios, sexa en nós mesmos ou no noso contorno, pero tamén o é que sen facelo é imposible ter conciencia de que eses cambios se produciron. E, o que é máis importante, non hai forma de precisar o sentido e a dirección dos mesmos; o significado que teñen para nós ou para a nosa vida. A conciencia de mellora, de avance ou de progreso é sempre o resultado dunha avaliación consciente e inconscientemente realizada.

---

[8] Sinala Mateo neste sentido que "o control é responsabilidade exclusiva do poder e a súa misión é a de posibilitar o mantemento da organización a través do equilibrio entre a norma (expectativa social) e a realización individual (...) O control esixe (...) un importante grao de simplificación, non porque sexa simplista, senón porque traballa sobre a realidade instrumental" (1996: 11).

Asignar un valor ás accións que realizamos convértese así nun medio indispensable para dotalas de sentido. Este é o xeito de integralas na historia que nos permite explicar todas as nosas accións e constitúe a *crónica* que, como sinalaba Giddens, nos fai ter unha identidade e constituírnos como un eu. Toda avaliación ten que ver, en último caso e quizais ese é o seu sentido máis xenuíno, coa comprensión profunda daquilo que se avalía.

Do que se trata, en definitiva, é de buscar respostas que nos axuden a saber por que vimos de onde vimos, onde estamos no momento presente e, sobre todo, que deberiamos facer para chegar ó lugar ou á situación en que desexariamos estar. A avaliación convértese así nunha pregunta que lles facemos ós outros, ou a outro ou a nós mesmos para saber quen somos e como nos gustaría ser. "Non somos o que somos -di Giddens- senón o que nos facemos" (1997: 99). Asignando valores ó xa feito, a avaliación orienta a acción; posibilita e favorece a toma de decisións con respecto ás accións próximas. Os procesos avaliativos manifféstanse como un medio para xerar cambios dirixidos e conscientes; para construír e reconstruír continuamente as nosas identidades persoais e colectivas.

O proceso de asignar valor a unha acción ou a unha situación concreta é tamén un proceso de creación; en canto que xera unha nova visión daquelas –e, en consecuencia, unha nova realidade- non existe ata ese momento. Caracterizar a avaliación como un proceso de creación de novas realidades e como un medio para construír supón relacionala de xeito inmediato cos procesos de aprendizaxe. A avaliación é, máis que nada, un camiño e unha posibilidade para aprender sobre nós mesmos e sobre as nosas accións. A mirada que se valora é unha mirada que relaciona, que contrasta, que mide, que interpreta e que analiza, entre moitos outros procesos. Só polo feito de realizar estas accións produce cambios no axente e faino suxeito das aprendizaxes conseguintes.

Todas estas potencialidades que manifestan os procesos avaliativos a nivel individual son directamente transferibles ós procesos de avaliación desenvolvidos grupal ou colectivamente. De feito, a perspectiva grupal fai algo máis que enriquecer a avaliación; convértese nun elemento esencial e indispensable na súa aplicación. A avaliación, afirma Mateo, "incide na aprendizaxe social de valores (interiorización), na conformación cultural e a súa posta en marcha correspondente a todos os integrantes sociais" (1996: 11).

O proceso avaliador dótase así dunha nova potencialidade: é un medio de comunicación e, como tal, posibilita contactos, mediacións e compromisos entre os participantes. É neste sentido, tamén, que se pode falar da avaliación como dun proceso emerxente, en canto que xera visións colectivas compartidas sobre os obxectos, as situacións ou os procesos avaliados, que non resultan directamente derivables das diferentes e particulares visións previas.

A mirada colectiva que avalía recoñece e acepta en si mesma –dado que define a súa esencia e expresa o que é- o diálogo, a diferencia, a discrepancia, o compromiso, a cooperación e o conflicto creativo. Todos eles constitúense en actitudes e procedementos claves no deseño e desenvolvemento de procesos de avaliación. Todos eles son, por outra banda, elementos que configuran as identidades colectivas. A avaliación pode ser tamén, como xa se adiantara, un medio para o autocoñecemento, a reconstrucción ou a mellora das identidades colectivas.

Toda mirada e, en consecuencia, toda avaliación é –como se sinala ó principio- algo máis que unha mera descrición ou unha análise. É, en esencia, unha comparación entre “o que hai” e “o que cremos que debería haber”. O “cremos” e o “debería” remiten necesariamente a unha axioloxía que será, ó mesmo tempo, causa e consecuencia da ideoloxía de todos os implicados no proceso avaliador. Non hai avaliación que sexa neutra, senón que sempre obedece, tanto no que se refire ó deseño como á propia selección ou elaboración de instrumentos, á disposición ideolóxica dos avaliadores. A avaliación ten un “por que” e un “para que” que contextualizan e condicionan o “que”, o “quen”, o “como”, e “cando” e o “onde” da mesma (Úcar, 1997b: 194).

A mirada que valora é unha mirada que cuestiona. Esta é a razón pola que nos sentimos vulnerables e intranquilos fronte a ela. Por moito que se nos diga que o que se avalía é o que facemos, non podemos separalo do que somos[9]. A dimensión crítica e a dimensión da vulnerabilidade humana súmanse nesta formulación. Ambas están relacionadas co que suporía normalizar a cultura da avaliación[10]; é dicir, estar dispostos de forma cotiá e

[9] Esta será unha concepción especialmente productiva na avaliación de actividades de AT.

[10] Son consciente de que normalizar unha cultura da avaliación pode entrar en conflicto con tradicións culturais locais. Estou convencido de que "emitir e aceptar críticas" son habilidades sociais que poden estar, se non determinadas, si culturalmente condicionadas. Podemos atopar culturas, en consecuencia, nas que o intercambio de críticas –sen entrar no nivel de profundidade das mesmas- sexa algo común e outras nas que isto se obvie totalmente nos intercambios sociais.

normalizada tanto para emitir como para aceptar críticas. Ambas, por outra parte, poden quedar minimizadas, se non asumidas, na perspectiva de avaliación colectiva que defendemos. É a reciprocidade dos actores na recepción da avaliación e a seguridade sobre o uso dos resultados a que pode contribuír a equiparar e, en consecuencia, a aceptar os sentimentos particulares de vulnerabilidade xerados fronte ós procesos avaliativos. Vulnerabilidade que se torna sospeita, por outra banda, cando non se dá ningún deses dous enfoques.

Interrogabámonos ó principio sobre a obxectividade ou subxectividade dos procesos de avaliación. A diferencia das perspectivas tradicionais en avaliación, que ligaban a primeira á externalidade do proceso e a segunda á participación no mesmo, a nova perspectiva obvia ambos os procesos fundamentándose no feito de que a distinción *dentro-fóra* resulta irrelevante no proceso. A participación de todos os afectados –nunha ou outra forma polos resultados da acción– na avaliación da mesma fai que todo sexa *dentro* ou que non se poida distinguir, propiamente, un *dentro* e un *fóra*. Parafraseando a Bergamín poderíase dicir que *seremos obxectivos o día que sexamos obxectos*, (pero que, necesariamente) *somos subxectivos* (na avaliación) *porque somos suxeitos*.

1.3. Un marco conceptual xeral para os procesos de avaliación

Tres eixes parecen ter en común as diferentes perspectivas que se foron desenvolvendo ó longo das últimas décadas con relación ós procesos avaliativos:

a) A recompilación sistemática de información.
b) A asignación dun valor ás accións sobre as que se recompilou a información.
c) A subseguinte toma de decisións.

O que diferencia a cada unha das perspectivas en avaliación é o xeito como se combinan ou concretan estes elementos ou a énfase coa que cada un deles é destacado. Nunha primeira aproximación poderíase definir a avaliación como a recollida e análise sistemática de toda aquela información necesaria para determinar o valor ou mérito das accións realizadas ou en proceso de realización. Do que se trata é de emitir xuízos de valor, de calibrar a asignación de sentido ás accións, procesos, productos ou realidades que pretendemos

avaliar. Pero este é só un paso do proceso. No ámbito da educación faise necesario conectar a avaliación coa subseguinte mellora da acción avaliada e iso pasa pola toma de decisións verbo diso.

O primeiro que podemos afirmar, en relación con estes tres eixes dos procesos avaliativos, é que poñen a énfase no procedemental –o instrumental– obviando o contexto e os actores. Uns e outros procuran o referente cultural para a valoración e levan a cabo tanto a recollida de información como a conseguinte toma de decisións. "Un valor se é valor de verdade -di Savater- sempre esta en crise"[11]; isto é, atópase permanentemente sometido a cambios. Non se poden considerar os valores de xeito illado. Todo valor é cultural e evoluciona e se transforma ó mesmo ritmo que a identidade cultural que o soporta. En todo proxecto avaliativo será necesario contar co contexto físico e sociocultural no que se enmarcan as accións que hai que avaliar e, tamén, con todas as persoas que, directa ou indirectamente, participaron ou se viron implicadas nestas accións. Contexto e actores son así os eixes que complementan os tres definidos, para constituír o que poderiamos considerar como a configuración esencial de todo proceso avaliativo.

Faise necesario agora recuperar os que presentamos como signos distintivos dos procesos de avaliación dende o punto de vista conceptual[12]. Todos eles se van constituír como obxectivos ou requisitos que enmarcan ou guían os cinco eixes considerados. Os procesos de avaliación posibilitan, favorecen ou axúdannos a:

- Tomar conciencia do realizado.
- Outorgar sentido ás accións realizadas.
- Situar as accións no tempo e no espacio.
- Conseguir unha comprensión profunda das accións desenvolvidas.
- Inserir as accións en contextos amplos de significación.
- Interrogar ós outros, ó outro ou a nós mesmos.
- Orientar o desenvolvemento das accións futuras.
- Dirixir unha mirada crítica ás cousas, ás situacións ou ós procesos.

---

[11] Cit. Mora, 1992: 14.

[12] Como xa se fixo evidente nas análises do punto anterior, sigo os esbozos dos modelos de cuarta xeración que definen Guba e Lincon. Para eles, e segundo apunta Mateo, a avaliación é un proceso "sociopolítico; conxunto de colaboración; de ensinanza-aprendizaxe; continuo, recursivo e altamente diverxente; emerxente; de resultados impredicibles; e, por último, que crea realidade" (1996: 10).

- Comprender a importancia da crítica como método de aprendizaxe.
- Xerar cambios dirixidos e conscientes.
- Crear novas visións das cousas.
- Aprender sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o outro.
- Lograr a participación de todos os afectados, dun ou doutro xeito, pola propia acción ou polos seus resultados.
- Instaurar contactos, mediacións e compromisos entre os participantes.
- Asumir, negociar, consensuar ou integrar as particulares e diversas dependencias ideolóxicas.
- Minimizar e compartir o sentimento de vulnerabilidade fronte á avaliación.
- Recoñecer, reflexionar e desenvolver colectivamente o diálogo, a diferencia, a discrepancia, o compromiso, a cooperación e o conflicto creativo.
- Construír visións colectivas compartidas sobre os obxectos, as situacións ou os procesos.
- Normalizar os procesos avaliativos no cotián grupal e comunitario.
- Desenvolver procesos permanentes de creación e recreación sociocultural.
- Traballar pola mellora da calidade de vida colectiva ou comunitaria.
- Construír e reconstruír continuamente as nosas identidades persoais e colectivas.

Todos estes trazos distintivos configuran e deseñan unha visión complexa da avaliación que, en definitiva, vén a responder á propia complexidade das realidades avaliativas. Este é un enfoque que pretende superar as visións estereotipadas sobre a realidade, sexan estas técnicas ou ideolóxicas. Un enfoque, tamén, que quere substituír o control pola aprendizaxe e a forma imposta pola norma consensuada. Un enfoque, por último, que se considera e se quere que sexa humanista. Isto supón, entre outras cousas, que non exclúe perspectivas externas ou autorizadas, pero que, en todo caso, as contrasta con todas as visións implicadas.

Dende o meu punto de vista só cunha proposición destas características se pode acometer a tarefa de avaliar unhas accións tan complexas coma as que se producen nos procesos de AT. Unhas accións que, como sinalamos, integran dimensións culturais, artísticas e educativas e que, ademais, poden asumir nas súas prácticas concretas un cariz técnico, relacional, ético ou político.

2. OS PROCESOS DE AVALIACIÓN EN ANIMACIÓN TEATRAL

Definida a perspectiva teórica da avaliación, trataríase agora de concretala no ámbito específico da AT. O noso obxectivo debería consistir na elaboración dun modelo xeral de avaliación que fora aplicable a calquera actividade, proceso ou proxecto que puidera formularse en AT. E de feito iso é o que se pretende. Non obstante, resulta necesario facer algunhas matizacións previas que, en xeral, se derivan tanto do ámbito concreto onde se producen estas actividades –a realidade sociocultural- como da propia especificidade das prácticas de AT en canto modalidade particular de Animación sociocultural.

2.1. Límites e posibilidades da avaliación da Animación teatral

Noutro lugar definimos a AT como aquel "conxunto de prácticas socioeducativas con persoas, grupos ou comunidades que, a través de metodoloxías dramáticas ou teatrais, xera procesos de creación cultural e persegue o empoderamento dos participantes" (ver pp. 85 e ss.). Esta definición serve para o ámbito disciplinar, xa que especifica suxeitos, obxectivos, metodoloxías e productos, pero non permite, máis alá destas xeneralidades, concretar o contido preciso e particular das accións desenvolvidas nesta disciplina. Abundando neste sentido, definiamos tamén as dúas características esenciais que nos podían permitir discriminar ou distinguir as que eran actividades ou proxectos de AT daquelas que non o eran. Diciamos, "serán consideradas experiencias ou iniciativas de AT todas aquelas que:

A. No marco da *democracia cultural* persigan o empoderamento dos participantes.
B. Xeren ou posibiliten procesos de *creación cultural* a través de procedementos, técnicas ou recursos teatrais" (1999: 16).

Non é casual este "engadido" de criterios de discriminación á definición elaborada. En realidade, facíase necesario pola extraordinaria heteroxeneidade de experiencias, iniciativas e proxectos que poden gorecerse baixo o paraugas protector do termo *prácticas de Animación teatral*[13]. Esta heteroxeneidade,

[13] Nese mesmo traballo fixemos un percorrido polo que denominamos *teatros da Animación teatral* nun intento de concretar, aínda máis, o contido destas prácticas (pp. 85 e ss.).

que condicionará calquera proceso avaliativo, refírese tanto ó tipo de programas ou proxectos desenvolvidos como ós obxectivos, ós ámbitos, ás actividades, ós tempos ou ós participantes en ou cos que aquelas se desenvolven. Experiencias de AT son, dende unha *Paixón de Cristo* ou un *Belén vivente* que unha comunidade concreta –sexa un barrio, unha localidade rural, unha asociación, etc.– monta e representa para manter ou actualizar a tradición, ata unha sesión de teatro interactivo –que un grupo profesional interpreta e dirixe– no marco dunha campaña de alfabetización ou culturización, pasando por unha iniciativa de dinamización penitenciaria que se desenvolve a través de *workshops* teatrais.

Esta diversidade de prácticas supón que os deseños de avaliación que apliquemos terán que ser desenvolvidos atendendo á especificidade concreta do programa ou da realidade que se desexe avaliar. Por outra banda, isto non ha de implicar, necesariamente –como parecería previsible-, que non poidamos transferir metodoloxías de avaliación dun programa ou unha realidade a outra diferente. Eu coido que a transferencia é posible, pero sempre, previo axuste desas metodoloxías á especial idiosincrasia da realidade concreta que se vai avaliar[14]. Cada proceso avaliador será así, na AT, singular, orixinal e axustado á realidade concreta na que se implementa.

Unha distinción ineludible á hora de formular calquera deseño avaliativo é a referida á dobre funcionalidade dos procesos de AT. Como xa sinalamos noutro lugar[15], esta pode ser concibida, primeiro, como un medio, un instrumento ou unha ferramenta cultural. O obxectivo primordial dos procesos de AT é, neste caso, o de posibilitar o acceso a diferentes tipos de bens culturais. Un exemplo constitúeno as experiencias de teatro histórico desenvolvidas en Escocia. Nelas, diferentes comunidades e asociacións voluntarias especializadas reconstrúen, nos mesmos lugares onde se produciron e cun grao notable de fidelidade e rigor, batallas históricas. O que se pretende, neste caso, -á parte de gozar co espectáculo- é acceder á historia e á identidade dun país. Despois da representación da batalla é posible pasear polo

---

[14] Isto sería así en calquera caso xa que "a adaptación ou a resposta, sexa a demandas ou a necesidades detectadas, é un principio metodolóxico xeneralizable a calquera proceso de Animación sociocultural" (pp. 85 e ss.), máis aínda se do que se trata é de transferir un proxecto concreto dunha realidade a outra diferente.

[15] Ver pp. 85 e ss.

campamento e observar os obxectos e as formas de vida propias da época. Así mesmo, pódense comentar cos soldados temas referidos á propia batalla ou á historia.

A AT pode ser concibida, ademais, como unha finalidade en si mesma: como expresión ou producto cultural. Nesta ocasión, o prioritario é o producto cultural elaborado: a calidade expresiva, o nivel de satisfacción obtido e a propia comunicabilidade da experiencia ou o impacto xerado. Moitas experiencias de *teatro-festa*[16] exemplificarían esta segunda función dos procesos de AT. Dende o meu punto de vista esta ha de ser a porta de entrada ó deseño avaliativo: a consideración da funcionalidade ou funcionalidades que espera ou pretende conseguir a experiencia ou o proxecto concreto de AT que se vai avaliar. A función ou funcións inicialmente previstas determinarán tanto o planeamento coma o deseño da avaliación subseguinte.

A pretensión de desenvolver un modelo xeral de avaliación para a AT pasa así –en función da dobre funcionalidade e da heteroxeneidade de prácticas detectadas– pola consideración da flexibilidade como un dos seus principais trazos estructurais. Existe, pola contra, unha segunda razón que reforza a tese da flexibilidade no deseño. A realidade sociocultural en que se desenvolven as accións de AT é móbil, mutable, dinámica e complexa. Calquera enfoque avaliador ha de estar aberto ó cambio, á adaptación e, en xeral, ó axuste pertinente en función das transformacións que se vaian operando na realidade.

Os procesos de AT prodúcense entre persoas que constrúen diariamente as realidades que viven e estas últimas non son en ningún caso estáticas, senón dinámicas. Só os deseños avaliativos flexibles[17], isto é, que ofrezan vías de acción alternativas, xa sexa para alcanzar ou para modificar sobre a marcha os obxectivos propostos, nos poden permitir afrontar a dinamicidade inherente ós procesos de AT e á propia realidade social. Referir a flexibilidade

---

[16] Seguindo a Cañas definímolo como un tipo de teatro que se presenta como xogo para ser unha alternativa ó teatro como representación (pp. 85 e ss.).

[17] Como xa se sinalou noutro lugar, a flexibilidade supón apertura, tolerancia ó cambio e un alto grao de formación (neste caso, en procesos e técnicas avaliativas) e de creatividade (na combinación, elección ou aplicación das mesmas) para poder dispor de alternativas, que sexan ó mesmo tempo humanistas e técnicas, para afrontar as transformacións operadas na realidade durante o proceso de avaliación. Ver Úcar, 1992b, 1997b.

como trazo estructural da avaliación implica pensar en deseños ou procedementos que dispoñan de moitos puntos de decisión para optar por técnicas e metodoloxías que poidan adaptarse ó "aquí e agora" da situación avaliada.

Falar de flexibilidade, por outra banda, só ten sentido en relación a propostas de acción sistemáticas ou estructuradas que poidan tomar a forma de plans, programas ou proxectos. É necesario non esquecer que nos movemos no ámbito da Animación sociocultural e que, demasiadas veces neste ámbito, a flexibilidade mal entendida e a falta de sistematismo foron o ton xeral de actuación. O sistematismo nas accións de AT terá o seu correlato nun plan sistemático de avaliación.

Unha das dimensións constructivas da AT e, polo tanto, unha das que han ser obxecto de avaliación é a artística. Durante moitos anos a perspectiva de intervención dominante na educación artística –fundamentada nas achegas das teorías innatistas– facía pouco máis que estimular a aprendizaxe de destrezas e favorecer a expresión (Sarramona/Úcar, 1993: 117). Sostíñase que as realizacións artísticas eran resultado dun *don* que nos viña dado, polo que a avaliación, de darse, se reducía á constatación do que había en cada momento. Na actualidade considérase a arte, e en concreto as prácticas artísticas, como un vehículo de coñecemento e como unha forma máis, entre outras, de relacionarse e interaccionar co medio físico e sociocultural[18]. Isto significa que a dimensión artística das accións propias da AT, igual có resto de dimensións pode ser, perfectamente, obxecto de avaliación[19] e é neste sentido que teremos que analizala.

Por último, é necesario introducir outra problemática ou potencialidade que se deriva da anterior: o traballo coa afectividade e coas emocións. Un ámbito historicamente obviado polo mundo da ciencia –e, en concreto, polo da educación- pero que, na actualidade, parece que se converteu nun tema transversal que impregna todas as disciplinas[20]. Este ámbito resultou elemento central do traballo teatral dende o principio dos tempos. De feito,

---

[18] Isto non quere dicir, en ningún caso, que as actitudes herdadas non sexan importantes, significa que non teñen por que ser determinantes na formación do artista. En todo caso, pon de manifesto que o artista, ademais de ser, pode facerse.

[19] Incluso pode selo a través de estándares. Ver con respecto a isto http://www.byu.edu/tmcbucs/arts-ed/k-4/Content.html.

[20] Por efecto sobre todo do libro *La inteligencia emocional* de Goleman.

asumir, canalizar ou provocar emocións[21] forma parte do cotián do quefacer teatral. O problema procede da tradicional falta de experiencia do mundo da educación na avaliación das emocións e a afectividade; inexperiencia que vén acompañada dunha notable ausencia de técnicas e instrumentos para desenvolver estas avaliacións. Este é, dende o meu punto de vista, outro dos grandes retos da avaliación da AT.

Resumindo, os procesos de avaliación de actividades e proxectos de AT han de contar con:

- A extraordinaria heteroxeneidade de experiencias, iniciativas e proxectos
- A dobre funcionalidade dos procesos de AT
- A flexibilidade como un dos seus principais trazos estructurais
- O sistematismo como perspectiva de traballo
- A dimensión artística das accións como obxecto de avaliación
- O reto de avaliar o traballo con afectividade e coas emocións

2.2. Un modelo de avaliación da Animación teatral

Dispomos xa do modelo conceptual da avaliación e, tamén, dos límites e posibilidades coas que nos podemos atopar ó aplicalo ós procesos de AT. Trátase agora de concretar todas estas análises teóricas previas nun modelo sistemático e práctico que dea resposta ó *que*, *quen* e ó *como* da avaliación.

O *que* refírese ó contido da avaliación; ós obxectivos ós que se vai dirixir a mirada. É a que definimos como *perspectiva do obxecto* de avaliación. O *quen* fai referencia ós protagonistas da avaliación, é dicir, ás persoas que se van encargar de mirar e, polo tanto, de deseñar e xestionar o proceso avaliador. É a que definimos como *perspectiva persoal* da avaliación. O *como*, por último, mostra a forma que ha de tomar a mirada e céntrase para iso nas estratexias metodolóxicas que hai que seguir e nos procedementos e instrumentos técnicos concretos que as posibilitarán. Son as *perspectivas estructural e metodolóxica*.

[21] A función *catártica* que pode provocar toda experiencia teatral é un bo exemplo. Para afondar ver Úcar, 1992a: 20-21.

É necesario lembrar tamén –como se sinalou ó comezo- que o que se pretende é elaborar un modelo xeral que sirva como guía de reflexión para tratar os problemas xerados polos procesos de avaliación en AT. Isto quere dicir que o deseño dunha avaliación concreta para un proceso, tamén concreto, de AT pasará pola elaboración de niveis de concreción que axusten o modelo xeral ás características específicas dese proceso.

2.2.1. A perspectiva estructural: Que avaliación para que Animación teatral

Definimos a AT como unha modalidade específica de Animación sociocultural que desenvolve accións complexas nas que resulta difícil distinguir o técnico –sexa artístico ou educativo– do relacional e do político. De feito, pódense atopar experiencias concretas de AT que salientan unha destas dimensións en concreto a expensas das outras. Diciamos tamén que, en función da dimensión particular que se saliente da acción, a AT podía ser caracterizada como unha tecnoloxía social de planeamento, como unha práctica social e, tamén, como unha práctica social crítica[22]. Unha síntese destes enfoques pode observarse no cadro nº. 1.

DIMENSIÓNS CONSTITUTIVAS DA ANIMACIÓN TEATRAL		
Caracterización: A AT é unha...	Obxectivos e tarefas que persegue	Funcións que cumpre
Tecnoloxía social de planeamento	➘ Deseñar, desenvolver e avaliar: • Plans, programas e proxectos de AT • Técnicas, procedementos e instrumentos teatrais e educativos	• Dar e/ou posibilitar respostas técnicas (teatrais e educativas) a problemáticas socioculturais
Práctica social	➘ Catalizar e canalizar as enerxías persoais, grupais e comunitarias cara a proxectos comúns de mellora • Crear e/ou consolidar puntos de encontro • Crear e/ou consolidar o tecido sociocultural	• Axudar, mediar ou apoiar o traballo de grupos e comunidades nas súas realidades socioculturais
Práctica social crítica	➘ Posibilitar a emancipación daqueles grupos e comunidades sometidos ou en situación de explotación • Espertar e/ou axudar a desvelar conciencias • Estimular a acción	• Axudar, liderar ou posibilitar a emancipación de persoas, grupos e/ou comunidades

Cadro nº. 1: Dimensións que configuran a Animación teatral como modalidade específica de Animación sociocultural

[22] O seguinte cadro está tomado de Úcar, pp. 85 e ss. Alí pódese afondar tamén nas tres caracterizacións descritas.

Xa sinalamos que, na realidade das prácticas de AT, dificilmente se atoparán experiencias que se sitúen só nunha destas tres dimensións. Por dicilo deste xeito: nunca imos atopar formas puras. Isto non significa, pola contra, que as tres conflúan de xeito equiparable en cada acción. O habitual será que unha das tres funcións detectadas predomine por riba das outras dúas nos proxectos concretos de AT. É esta predominancia dunha dimensión a que permite caracterizar unha acción como técnica, como práctica ou, por último, como crítica.

O primeiro paso da avaliación consiste en determinar as características da acción, programa ou proxecto que se vai avaliar. É necesario saber qué dimensións da acción son preponderantes na experiencia de AT, posto que as tres dimensións –como se puido observar no cadro nº. 1– perseguen obxectivos diferentes, supoñen metodoloxías diversas e, en definitiva, empregan códigos e linguaxes diferentes.

Para exemplificar podemos pensar nun proxecto de AT que se pon en marcha a través dunha metodoloxía de *teatro-foro* co obxectivo de xerar tecido sociocultural nunha comunidade concreta. Imos analizar que se salienta en cada unha das perspectivas:

a) Dende o punto de vista tecnolóxico, o que importa, por riba de todo, é conseguir o obxectivo proposto. Isto require partir dunha análise de necesidades para elaborar un proxecto de intervención sobre esa comunidade. É necesario prestar atención ós recursos que a propia comunidade posúe para realizalo. Este proxecto pon a énfase na utilización apropiada da técnica do *teatro-foro* e na aplicación das técnicas didácticas, tamén máis apropiadas, para facer entender á comunidade a importancia das relacións interpersoais e lograr o obxectivo proposto.

b) Dende o punto de vista práctico, o importante é que a comunidade comprenda a situación en que se atopa e os seus membros se fagan conscientes da necesidade de cambiar. O método de *teatro-foro* fornece unha metodoloxía como base para discusión e reflexión conxunta dos membros da comunidade. O obxectivo principal é xerar procesos colectivos de análise para conseguir que estes membros cheguen individual e colectivamente e comprender a situación en que se atopan.

c) Dende o punto de vista crítico, o importante é que a comunidade analice por que se chegou á situación de falta de tecido actual, a quen beneficia esta situación e de quen son as responsabilidades. Isto pódese conseguir a través do método do *teatro-foro*, que posibilitará –a través do diálogo e a reflexión sobre as escenas representadas- que a comunidade se conciencie da súa situación e, sobre todo, que ensaie e se poñan en marcha mecanismos para cambiala.

Como puidemos observar é un mesmo proceso que se implementa de tres xeitos diferentes en función de *que* –dimensión concreta da acción– se salienta e de *como* se fai. Tamén é certo, por outra banda, que hai procedementos, técnicas e métodos que se axustan mellor a un determinado tipo de obxectivos ca a outros. Nestes casos as diferencias entre as tres perspectivas aínda poden acentuarse máis xustificando incluso que se consideren, cada unha delas, como *formas puras*[23]. Aquí preséntanse, por exemplo, tres iniciativas diferentes de AT:

a) Tecnolóxica: Un proceso de *teatro histórico* co obxectivo de reforzar a identidade comunitaria.
b) Práctica: Un proceso de *teatro-festa* para xerar relacións interpersoais nunha comunidade.
c) Crítica: Un proceso de *teatro do desenvolvemento*[24] para xerar grupos reivindicativos nunha comunidade.

A pesar do apropiado que parece cada proceso a cada dimensión é evidente que tanto o *teatro-festa* como o do *desenvolvemento* dispoñen tamén –por pór un exemplo- dunhas técnicas depuradas que poderían xustificar a énfase no tecnolóxico. Do mesmo xeito que é posible, tamén por exemplo, facer do *teatro histórico* un instrumento para o traballo político. De aquí a importancia de determinar de entrada os obxectivos e dimensións das accións que queremos avaliar.

No cadro nº. 2 preséntanse, dende unha perspectiva estructural, as características –contidos, indicadores, criterios, obxectos e tipos– da avaliación da AT, en función das dimensións preponderantes da acción.

---

[23] Esta práctica da polarización discursiva, nas dimensións da acción consideradas, foi unha práctica habitual entre os teóricos da Pedagoxía social nos últimos anos en España.

[24] Ver Le Rue, 1997 e Úcar, pp. 85 e ss.

A AVALIACIÓN DA ANIMACIÓN TEATRAL					
Dimensión	Contido	Indicadores xerais	Criterios	Obxectos da avaliación	Tipo de avaliación
Tecnolóxica	Métodos, técnicas e procedementos artísticos e educativos	Calidade de productos	> Logro > Eficacia > Eficiencia	• Programas • Proxectos • Accións • Procedementos • Técnicas	TÉCNICA
Práctica	Contorno físico Contorno sociocultural	Calidade de procesos	> Número, nivel e calidade de relacións > Creación e mantemento de tecido sociocultural	• Accións • Relacións • Procesos	RELACIONAL
Crítica	Instrumental Expresivo	Calidade de productos e procesos	> Logro > Eficacia > Número, nivel e calidade de relacións > Creación e mantemento de tecido sociocultural > Análise política > Crítica política	• Programas • Proxectos • Accións • Procedementos • Técnicas • Relacións • Procesos	POLÍTICA

Cadro nº. 2: A avaliación da Animación teatral en función das dimensións que a configuran: Perspectiva estructural

No que se refire ós contidos, a énfase ponse –na dimensión tecnolóxica- nos métodos, procedementos e técnicas, tanto artísticas como educativas, que se aplican e, así mesmo, no apropiadas ou non que resultan en función dos obxectivos previos, os recursos dispoñibles e os participantes. O que se busca é a adecuación entre medios-finalidades para procurar productos de calidade, tanto teatrais como educativos. A avaliación é eminentemente técnica.

Na dimensión práctica interesa sobre todo a calidade dos procesos de relación que se xeran, establecen ou manteñen, sexa co contorno físico ou co sociocultural (grupo, comunidade, etc.). Do que se trata é de xerar puntos de encontro que posibiliten relacións. Estas serán, pola súa vez, xeradoras tamén de procesos que resulten significativos e, polo tanto, comprensibles para todas as persoas implicadas. A avaliación neste caso é relacional.

Na dimensión crítica, pola súa banda, considerouse que as accións teatrais desenvolvidas poden desempeñar un papel instrumental e/ou expresivo, é dicir, pode ser un medio para emancipar ou liberar un grupo humano de situacións de explotación ou sometemento, ou, simplemente para reivindicar ou testemuñar fronte a estas situacións. Neste caso a avaliación será política.

En cada experiencia de AT é necesario precisar o xeito en que imos mirar. A nosa mirada pode ser global, é dicir, podemos dirixila á experiencia como totalidade para descubrir que dimensión é a preponderante nas accións que se producen no seu seo. Tamén, para saber en que forma se combinan nelas as tres dimensións referidas. Podemos mirar, por último, en función do que pretenda a iniciativa ou o proxecto concreto que se vai avaliar. Neste segundo caso haberá que especificar se a nosa mirada –e, en consecuencia, o proceso de avaliación subseguinte– se centrará maioritariamente no técnico, no relacional ou no político.

2.2.2. A perspectiva persoal: Quen avalía a Animación teatral

No marco xeral da avaliación precisábase que, en todo proceso destas características, teñen que participar todas as persoas implicadas dun ou doutro xeito no deseño ou nas consecuencias das accións desenvolvidas. Agora ben, isto non é dicir demasiado nunha tipoloxía de accións que caracterizamos pola súa extraordinaria heteroxeneidade. As situacións grupais ou comunitarias que soportan as intervencións de AT poden ser moi variadas. Imponse así a tarefa de organizar esta realidade para poder avaliala, pero para isto é necesario concretar quen serán os axentes que van participar directa ou indirectamente no proxecto de AT.

Pódense definir tres contextos diferenciados que contemplan a participación de diferentes axentes nas experiencias de AT. Empregamos para isto a técnica denominada da *cebola* ou, tamén, das *monecas rusas*. Estes son:

a) Contexto comunitario. Refírese á comunidade concreta na que se desenvolve o proceso de AT. Hai que entender o concepto de comunidade en sentido amplo[25], dado que podemos atopalas de moi diversos tipos. Por exemplo, vilas, barrios, distritos, parroquias, etc. En función da amplitude

[25] Son consciente de que considerar o contexto comunitario como a capa máis externa da *cebola* pode, en determinados casos, non ser metodoloxicamente compatible co principio de *participación no proceso de todos os implicados ou afectados por el*. Ocórreseme, por exemplo, un proxecto de AT que se xere de forma simultánea ou consecutiva entre diferentes comunidades. A proposta é ou ben reproducir estes tres niveis de análise baixo a forma de contexto intercomunitario, comunitario e da intervención, ou ben, simplemente, engadir un macronivel máis, que sería o contexto intercomunitario. Este pode ser un exemplo de como adaptar esta guía de avaliación que presentamos ás características concretas do proxecto de AT que se pretende avaliar.

deste primeiro contexto, os axentes poden ser tamén variados: dende veciños, familiares ou amigos ata representantes legais de asociacións, entidades ou organizacións comunitarias ou, tamén, das propias comunidades locais (alcaldes, rexedores, etc.).

b) Contexto institucional. Será habitual atopar que os proxectos ou experiencias concretas de AT se realicen en institucións. Estas poden ser moi variadas: casas ou centros culturais, ateneos, padroados, fundacións, residencias, museos, centros rexionais, universidades populares, entre moitos outros. Serán axentes implicados todos aqueles que, formando parte destas institucións, participen no proxecto de AT ou se vexan afectados ou implicados polas accións nel desenvolvidas.

   Nuns casos estas institucións limitaranse a recoller o proxecto nas súas instalacións, noutros serán promotoras ou xestoras do mesmo. Os axentes desenvolverán un papel diferente, no deseño ou desenvolvemento do proxecto de AT, en función de se o promove ou só o acolle. Parece claro que o grao de implicación dos axentes será moito maior nos primeiros casos considerados.

c) Contexto da intervención. Fai referencia a todo o relacionado co proceso de intervención, é dicir, co proxecto ou experiencia concreta de AT. É o contexto que conforman os participantes no proxecto, os denominados *protagonistas* do proceso de intervención (Úcar, 1993). Estes son:

   - O animador ou animadores teatrais[26].
   - O director ou directores, nos casos en que o obxectivo do proxecto sexa ben montar unha obra de teatro ben representala. É necesario ter en conta que, en máis dunha experiencia ou proxecto de AT, animador e director poden coincidir nunha mesma persoa.
   - Actores.
   - Técnicos.
   - Axudantes ou asistentes. Refírome, en xeral, a profesionais expertos que auxilian á comunidade en temáticas técnicas ou teatrais específicas.

[26] Ó longo de todo este traballo estou empregando o xenérico masculino referíndoo tanto a homes como a mulleres.

- Espectadores/participantes[27]. É necesario sinalar que podemos atopar iniciativas ou experiencias de AT nas que estas persoas estean fóra do contexto da intervención e formen parte do contexto institucional ou comunitario.

A denominada *técnica da cebola* permítenos observar, de forma gráfica no cadro nº. 3, as diferentes capas ou niveis avaliativos cos que é necesario contar en calquera actividade ou proxecto de AT dende a perspectiva dos axentes implicados.

Cadro nº. 3: Contextos das experiencias ou proxectos de Animación teatral

Existe aínda un elemento que pode resultar determinante para a avaliación e para o mesmo deseño de proxectos de AT. Refírome á pertenza ou non de cada un dos protagonistas considerados, no contexto da intervención, á comunidade concreta na que se desenvolve o proceso[28]. A proposta avaliativa non pode ser o mesmo se se trata, por exemplo, dun proxecto en

[27] Todos estes roles profesionais da AT están descritos en Úcar, 1992a, 1993 e neste volume pp. 85 e ss.

[28] Este é un elemento clave dado que pode posibilitar, entre outras cousas, que profesionais da propia comunidade xeren obradoiros de formación con outros membros da comunidade. Isto é algo que está explicado en Úcar, pp. 85 e ss.

que os actores e técnicos sexan membros da propia comunidade –como sería o caso dunha *Paixón* ou *Belén vivente*–, a outro proxecto –sexa de *teatro-foro* ou de teatro *ritual*[29], tamén por exemplo– ó que estes membros da comunidade asisten só como espectadores, aínda que esta asistencia poida supor niveis diferentes e progresivos de implicación e participación. Unha imaxe gráfica desta análise pode observarse no cadro nº. 4.

	PROTAGONISTAS DO PROCESO DE INTERVENCIÓN EN ANIMACIÓN TEATRAL					
	Animador/es	Director/es	Actores	Técnicos	Axudantes ou asistentes	Espectadores ou participantes
Pertencen á comunidade						
Non pertencen á comunidade						
TOTAL						

Cadro nº. 4: Protagonistas do proceso de intervención en Animación teatral

2.2.3. A perspectiva do obxecto: Que avaliar en Animación teatral

O *que* dos procesos avaliativos refírese a todo aquilo que vai ser obxecto de avaliación. En esencia, todo proxecto de intervención –e os de AT sono– consiste nunhas persoas que desenvolven un proceso para conseguir unhas metas. No noso caso, as persoas son tanto os axentes como os protagonistas do proceso de intervención de AT que definimos no punto anterior. O proceso constitúeo a realización das accións, propias das experiencias de AT, que foron definidas como *metodoloxías dramáticas ou teatrais*. Por último, as metas son as recollidas na definición de AT como *procesos de creación cultural e empoderamento dos participantes*. Dispomos, polo tanto, dos elementos necesarios para concretar o *que* da avaliación. Estes son: as persoas, os procesos e os productos.

[29] Que poderían ser interpretados ou desenvolvidos por unha compañía profesional, por exemplo.

Adóitase dicir que, en Animación sociocultural en xeral e en AT en particular, o que realmente interesa son os procesos e non os productos. Dende o meu punto de vista é necesario cambiar esta mentalidade posto que, en moitas ocasións, os productos pódense converter ben en coartadas ben en incentivos para poder seguir desenvolvendo os procesos. Esta é a razón pola que hai que contar con ambos –procesos e productos– na avaliación de proxectos de AT.

A continuación preséntase unha lista xenérica de descricións, que se derivan dos tres elementos referidos: persoas, procesos e productos. No noso caso poderíanse concretar nos seguintes descritores:

A) A comunidade
B) A institución
C) Os protagonistas do proceso
D) O proxecto de AT
E) O proceso de intervención
F) Os resultados e efectos do proceso

Estes descritores, que poden facerse operativos en variables, indicadores e identificadores[30], constitúense como o obxectivo da avaliación[31]. Para exemplificar preséntanse tamén algunhas das variables e indicadores que dan forma a cada descritor.

1. Comunidade onde se desenvolve o proxecto de AT:
   - Relacións entre institucións
   - Participación persoal e asociativa nas dinámicas comunitarias
   - Actitude e grao de implicación con respecto ó proxecto de AT
   - Repercusións, efectos e influencias do proxecto de AT
   - Expectativas con respecto ó proxecto de AT
   - Etc.

[30] A maioría destes descritores foron empregados na investigación que desenvolvín como tese de doutoramento. Ver Úcar, 1991.

[31] Como se sinalou na operativización de cada variable en indicadores e a de cada un destes últimos en identificadores pode facilitar unha avaliación sistemática a concretar as unidades de análise.

2. Institución ou entidade que promove e/ou acolle nas súas instalacións o proceso de intervención.
   - Grao de implicación, en recursos humanos, materiais e funcionais, no proxecto de AT
   - Repercusións, efectos e influencias do proxecto de AT
   - Expectativas con respecto ó proxecto de AT
   - Etc.

3. Protagonistas do proceso de intervención a través da AT
   - Características
   - Papeis que desempeñan no proceso
   - Grao de implicación
   - Expectativas, intereses, motivacións
   - Interaccións
   - Relacións xeradas
   - Etc.

4. Historia dos protagonistas do proceso e dos participantes nel
   - Como chegaron ó proxecto
   - Aprendizaxes e experiencias previas
   - Problemáticas asociadas
   - Etc.

5. Obxectivos e finalidades que persegue o proxecto de AT
   - Montaxe dunha obra de teatro
   - Aprendizaxe ou difusión teatral
   - Mantemento da tradición
   - Dinamización sociocultural
   - Reivindicación política
   - Etc.

6. Xestación e planificación do proxecto de AT
   - Proceso de elaboración
   - Participantes
   - Graos de participación e implicación
   - Actitudes e motivos
   - Etc.

7. Autoría da obra de teatro
   - Individual
   - Colectiva
   - A partir de historias ou experiencias vividas
   - Sistematización de experiencias
   - Etc.

8. Metodoloxía de intervención do proxecto de AT
   - Técnicas, métodos e elementos teatrais empregados
   - Procedementos artísticos de traballo
   - Etc.

9. Proceso de intervención
   - Fase de desenvolvemento
   - Persoas e/ou profesionais implicados en cada unha
   - Loxística do proceso
   - Ambiente xerado
   - Nivel relacional
   - Estratexias metodolóxicas empregadas
   - Etc.

10. Material empregado no proceso de intervención
   - Proporcionado pola comunidade
   - Proporcionado pola institución
   - Elaborado, proporcionado ou construído polos protagonistas do proceso
   - Etc.

11. Financiamento do proxecto
   - A cargo da comunidade
   - A cargo dos protagonistas
   - A cargo das institucións
   - Etc.

12. Temporalización do proxecto de AT
   - Puntual
   - A curto, medio ou longo prazo
   - Etc.

13. Difusión do proceso de intervención ou dos seus resultados
   - Ámbito territorial (institución, comunidade, entre comunidades, etc.)
   - Etc.

14. Avaliación do proceso de intervención
   - Realízase, como, quen, sobre que, etc.
   - Etc.

2.2.4. A perspectiva metodolóxica: Como avaliar a Animación teatral

Xa adiantamos, na perspectiva estructural, algúns dos elementos necesarios para responder ó *como* da avaliación. No modelo xeral que estamos elaborando faltarían aínda por definir tres elementos: as estratexias e tácticas metodolóxicas máis apropiadas para o desenvolvemento dos procesos avaliativos, os instrumentos pertinentes e os criterios ou referentes para estes procesos.

No que se refire ás estratexias metodolóxicas, e no marco dun modelo constructivista como o que se presenta, a opción é clara. Coido que só o pluralismo metodolóxico posibilita unha achega, a un tempo rica e comprensiva, dunha realidade tan complexa coma a dos proxectos de AT. Isto significa que, en función do descritor ou variable concreta que hai que avaliar, optarase por aquel método e aqueles procedementos ou instrumentos de avaliación que resulten máis útiles e apropiados. O cal quere dicir que podemos combinar metodoloxías de moi diferentes tipos. Dende grupos de discusión, biografías ou historias de vida ata recompilacións de datos demográficos, cuestionarios, observacións, entrevistas estructurais ou conversacións informais, por poñer algúns exemplos. A proposta pluralista non supón o *todo vale para avaliar todo*; significa que, máis alá de absurdas polarizacións metodolóxicas[32], se selecciona cada método a partir da aplicación de criterios de coherencia e congruencia ó par *tipo de avaliación pretendida*, por unha banda, e *suxeito e obxecto da avaliación*[33], por outra.

---

[32] É evidente que me refiro ó par cualitativo-cuantitativo.

[33] En Úcar, 1991 e 1993, pode observarse unha investigación en que se desenvolve este pluralismo metodolóxico a partir da aplicación dos criterios referidos.

É necesario sinalar, en todo caso, o marco metodolóxico que encadra o referido pluralismo metodolóxico. É o enfoque constructivista quen o prové: O diálogo como estratexia transversal e a triangulación como táctica concreta.

Centrados especificamente na avaliación das persoas, observamos como se concretan esta estratexia e esta táctica metodolóxica no proceso avaliativo. Pódense considerar tres niveis de avaliación en resposta ás persoas implicadas ou participantes en cada un deles:

a) A microavaliación, que se centra en cada unha das persoas que configuran o grupo caracterizado como *protagonistas* da experiencia de AT.
b) A mesoavaliación, que se focaliza concretamente nos protagonistas da intervención, en canto grupo.
c) A macroavaliacion, que se ocupa da comunidade en que se desenvolve o proxecto de AT.

Para responder ó *como* avaliar cada un destes niveis é necesario distinguir as dimensións persoais que se poñen en xogo nas accións realizadas durante o desenvolvemento do proxecto. As accións de AT tratan non só co cognitivo senón, sobre todo, co emocional e o afectivo. Esta é a razón pola que entendemos que é ineludible contemplar na avaliación estas dimensións da persoa ou dos grupos. Animados con esta idea definimos para cada un destes niveis tres ámbitos susceptibles de avaliación:

a) O referido ós coñecementos.
b) O das emocións, os sentimentos ou a afectividade.
c) O das accións, comportamentos ou conductas[34].

En xeral e simplificando poderíase dicir que o ámbito cognitivo ten que responder ás preguntas ¿que é?, ¿que se aprendeu?; o afectivo á pregunta ¿como se sentiu?; e o comportamental, por último, a ¿como me comportei? No cadro nº. 5 poden observarse dunha forma gráfica as análises anteriores.

[34] Son consciente da simplificación e fragmentación que unha tal clasificación supón. Isto obedece máis á idea que fundamenta o modelo que é, non tanto a de representar a realidade, senón a de guiar a reflexión á hora de formular un proceso de avaliación en AT.

A AVALIACIÓN DA ANIMACIÓN TEATRAL EN RELACIÓN ÁS PERSOAS IMPLICADAS				
NIVEL	SUXEITOS	ÁMBITOS[35]		
		Coñecementos	Emocións/Sentimentos	Accións/Comportamentos
Microavaliación	Persoa	• ¿Que aprendín sobre min mesmo? • ¿Que aprendín sobre as miñas emocións? • ¿Que aprendín sobre os meus comportamentos?	• ¿Que sentín? • ¿Que emocións experimentei? • ¿Por que?	• ¿Que fixen e por que? • ¿Como me comportei? • ¿Por que? • ¿Que pasaría se me comportara doutro xeito?
Mesoavaliación	Grupo	• ¿Que aprendemos sobre nós mesmos como grupo? • ¿Que sobre as nosas emocións? • ¿Que sobre os nosos comportamentos?	• ¿Que sentimos? • ¿Que emocións experimentamos? • ¿Por que?	• ¿Que fixemos e por que? • ¿Como nos comportamos? • ¿Por que? • ¿Que pasaría se nos comportaramos doutro xeito?
Macroavaliación	Comunidade	• ¿Que aprendemos sobre nós mesmos como comunidade? • ¿Que sobre as nosas emocións? • ¿Que sobre os nosos comportamentos?	• ¿Que sentimos? • ¿Que emocións experimentamos? • ¿Por que?	• ¿Que fixemos e por que? • ¿Como nos comportamos? • ¿Por que? • ¿Que pasaría se nos comportaramos doutro?

Cadro nº. 5: Relación de niveis, suxeitos e ámbitos de avaliación en Animación teatral

Todas estas preguntas forman parte do proceso de diálogo que ha vertebrar calquera proxecto de AT todo ó longo do seu deseño, desenvolvemento e avaliación. Un diálogo en que –como se sinalaba ó principio- son benvidos o diálogo, a diferencia, a discrepancia, o compromiso, a cooperación e o conflicto creativo. Un diálogo que se ha de producir, tamén, a tres niveis que exemplifican metodoloxías avaliativas diversas.

a) Intrapersoal. É a autoavaliación no seu máis xenuíno sentido. Unha persoa reflexiona sobre si mesma, sobre as súas aprendizaxes, as súas actitudes, as súas emocións, os seus sentimentos e os seus comportamentos. Entra, en definitiva, nun proceso de comunicación consigo mesma para analizar e valorar o que sabe, o que fai e o que é.

[35] As cuestións que se presentan en cada un destes ámbitos constitúen tan só un exemplo de como actuar na avaliación. É evidente que se poden propor moitas máis.

b) Interpersoal. É a avaliación xerada polo diálogo entre persoas que reflexionan colectivamente sobre as accións ou o proxecto desenvolvido, sobre a súa propia realidade ou sobre un aspecto da mesma. Son persoas que conforman un grupo e comparten un proceso concreto; neste caso o proxecto de AT.
c) Comunitario. É un proceso de avaliación xerado pola reflexión plural, sexa conxunta ou integrada, dos diferentes grupos ou corporacións que integran unha comunidade. Entre eles estaría o grupo que conforman os denominados *protagonistas* do proceso de intervención.

É a triangulación, como táctica metodolóxica concreta, a que posibilita e estructura estes diálogos continuos. No cadro nº. 6 poden observarse de forma gráfica estas redes de diálogos que, dende o meu punto de vista, han estructurar os procesos de avaliación dos proxectos de AT. Como pode comprobarse no cadro, en cada nivel producen procesos de auto e heteroavaliación, posibilitando, así, a integración de todas as miradas e convertendo en irrelevante, como se sinalaba ó principio deste traballo, a distinción *dentro-fóra* referida á situación do avaliador.

A AVALIACIÓN DA ANIMACIÓN TEATRAL EN RELACIÓN ÁS PERSOAS IMPLICADAS				
Nivel de avaliación	Avaliados	Avaliadores		
		Persoa	Grupo	Comunidade
Microavaliación	Persoa	Autoavaliación		
Mesoavaliación	Grupo		Autoavaliación	
Macroavaliación	Comunidade			Autoavaliación

Cadro nº. 6: Relación de niveis e suxeitos da avaliación en Animación teatral

Fáltanos presentar, por último, os referentes que han orientar os procesos de avaliación. Estes referentes nacen das metas xenéricas predefinidas para calquera acción ou proxecto de AT: *xerar procesos de creación cultural e conseguir o empoderamento dos participantes*. Estas metas lévannos a definir catro grandes ámbitos que poden converterse en referentes do que se espera ou desexa conseguir cos proxectos de AT. Estes ámbitos constitúense como criterios do logro

con relación ós obxectivos, procesos e productos que pretende un proxecto de AT. Con outras palabras: todo proxecto de AT ha de xerar ou pretender obxectivos, procesos e productos que supoñan melloras nos ámbitos de:

1. O autocoñecemento, a formación e o desenvolvemento persoal
   - Autocoñecemento
   - Capacidade autoexpresiva
   - Desenvolvemento persoal
   - Autonomía persoal
   - Capacidade creativa
   - Empoderamento

2. As relacións interpersoais, a autoorganización colectiva ou comunitaria e o desenvolvemento grupal
   - Capacidade comunicativa e relacional
   - Capacidade de autoorganización grupal
   - Capacidade de realizar proxectos en grupo
   - Capacidade de xerar proxectos culturais colectivos

3. O proceso de intervención
   - Adecuación das técnicas e elementos teatrais empregados ós obxectivos propostos
   - Aplicación apropiada de cada técnica
   - Relación comunicativa horizontal entre os protagonistas
   - Logro dun ambiente relacional que facilite o desenvolvemento do proxecto
   - Participación dos membros do grupo nas decisión arredor do proceso de intervención
   - Sensibilización estética e artística

4. A comprensión da propia realidade, a sensibilización con respecto á problemática da comunidade e a solidariedade cara ós membros que a compoñen
   - Coñecemento e sensibilización da persoa cara ós problemas que afectan á comunidade
   - Actitude solidaria cara ós problemas inmediatos da comunidade
   - Capacidade e dispoñibilidade para a avaliación destes problemas
   - Participación das persoas na busca de solucións para estes problemas

Imos acabar este punto presentando unha grella onde se poden observar dun xeito gráfico moitos dos elementos que configuran este modelo xeral de avaliación que elaboramos. Cada un dos cadros que configuran a grella podería encherse cunha operativización dos descritores achegados ou outros *ad hoc* para o proxecto concreto que, en cada caso, se pretende avaliar. O obxectivo é, como se apuntou ó principio, que esta guía facilite os procesos de reflexión arredor da avaliación. Podemos observar o modelo no cadro nº. 7.

		AVALIACIÓN DA ANIMACIÓN TEATRAL											
		TÉCNICA				RELACIONAL				POLÍTICA			
		Proceso		Producto		Proceso		Producto		Proceso		Producto	
		Artística	Educativa	Artística	Educativa	Cont. físico	Cont. Socioc.	Cont. físico	Cont. Socioc.	Instrum.	Expr.	Instrum.	Expr.
PERSOAL	Cognitivo												
	Afectivo												
	Comporta-mental												
GRUPAL	Cognitivo												
	Afectivo												
	Comporta-mental												
COMUNITARIO	Cognitivo												
	Afectivo												
	Comporta-mental												

Cadro nº. 7: Modelo xeral de avaliación para a Animación teatral

3. A PLANIFICACIÓN DA AVALIACIÓN EN ANIMACIÓN TEATRAL

Tamén neste caso se elaborou un modelo xeral que terá que adaptarse á realidade concreta de cada proxecto de AT. A idea é que, elaborado un modelo de planificación o suficientemente amplo, damos entrada á comentada heteroxeneidade dos proxectos de AT.

No cadro nº. 8 preséntanse as diferentes fases e tarefas que é necesario desenvolver para implementar un proceso de avaliación dun proxecto de AT. No mesmo cadro defínense, de forma específica, cada unha destas tarefas concretas.

A PLANIFICACIÓN DA AVALIACIÓN EN ANIMACIÓN TEATRAL		
FASES	OBXECTIVOS	ACTIVIDADES
1ª FORMULACIÓN E CONCEPTUALIZACIÓN	• Definición da natureza e características da avaliación • Determinación dos protagonistas da avaliación	• Identificación da audiencia: contextos comunitario, institucional e do proceso de intervención • Establecemento dunha axenda de encontros para o desenvolvemento do traballo • Concreción do *problema social*[36]: aquilo que especificamente se desexa avaliar • Determinación da poboación-obxecto: cales dos protagonistas da avaliación van ser obxecto de avaliación • Identificación e definición de metas e propósitos • Determinación da avaliabilidade. Viabilidade do proceso avaliativo • Asignación de roles e responsabilidades a todos os axentes que participan na avaliación • Elección do ou dos avaliadores, se é que non todos os axentes van participar directamente • Previsións consensuadas sobre a utilización dos resultados • Mecanismos de difusión do proxecto avaliativo
2ª IMPLEMENTACIÓN	• Deseño do proceso	• Determinación de fontes de información válidas e relevantes • Revisión da literatura • Definición de presupostos teórico-prácticos previos • Elección da metodoloxía de avaliación • Deseño de cada unha das fases do proceso (estratexia, loxística; tipoloxía; descritores, variables, indicadores, identificadores; criterios, estándares; instrumentos; validación; temporización; presupostos, financiamento; etc.) • Previsión de problemáticas
	• Execución do proceso	• Aplicación e desenvolvemento de cada unha das fases do proceso avaliativo • Recollida e organización da información • Detección de obstáculos e problemáticas na aplicación • Introducción de correccións e axustes ó proceso aplicativo • Análise e interpretación da información • Detección de problemáticas con relación ó tratamento da información • Introducción de correccións e axustes ó proceso
	• Resultados do proceso	• Concreción e análise de resultados non previstos • Interpretación xeral de resultados • Elaboración de conclusións • Informe de avaliación
3ª REFORMULACIÓN	• Toma de decisións	• Utilización dos resultados e conclusións • Determinación de accións que hai que emprender en relación á poboación-obxecto e ó "problema social" • Deseño de novos plans • Liñas de futuro
	• Metaavaliación	• Determinación de criterios para a revisión • Revisión de toda a planificación • Revisión de cada unha das fases do proceso • Conclusións das revisións • Aprendizaxes realizadas

Cadro nº. 8: Modelo xeral para a planificación da avaliación en Animación teatral

[36] Esta é a caracterización que Rossi/Freeman dan a calquera obxecto social que sexa susceptible de avaliación (1989).

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV.: *La durée & l'intant*. Publicación electrónica: http://www.ldeli.laligue.org/index.htm. París. Xullo, 1999.

ALVIRA, F. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, CIS.

BERCEBAL, F. (1995): *Drama. Un estadio intermedio entre el juego y el teatro*. Ciudad Real, Ñaque.

BERTRAND, A. (1984): *L'animation théâtrale en milieu rural*. Clermont--Ferrand, Imprimerie de Bursac.

GARCÍA, G. A. e RAMÍREZ, J. M. (1996): *Diseño y evaluación de proyectos sociales*. Zaragoza, Libros Certeza.

GIDDENS, A. (1997): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.

HELLER, A. (1991): *Historia y futuro*. Barcelona, Península.

HERBERT, F. (1982): *Dios emperador de Dune*. Barcelona, Ed. Ultramar.

HERNÁNDEZ, F.; JODAR, A. e MARÍN, R. (coord.): *¿Qué es la educación artística?* Barcelona, Sendai.

JELIN, E. (1999): "Ciudades, cultura y globalización". En AA. VV.: *Informe mundial sobre la cultura*. Madrid, Unesco/Acento/Fundación Santa María, pp. 105-125.

JOINT COMMITTEE... (1988): *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México, Trillas.

LAFERRIÈRE, G. (1997): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ciudad Real, Ñaque Ed.

LE RUE, S. (1997): *Le théâtre au service de l'éducation au développement*. Publicación electrónica: http://www.oneworld.org/euforic/eurodc/theatre.htm. Xullo, 1999.

MATEO, J. (1996): "Paradigmes i cultura avaluativa". *Simposium Avaluació de la intervenció socioeducativa*. Documento fotocopiado.

MORA, R. (1992): “Entrevista a Fernando Savater”. En *El País*. 2 de decembro, pp. 12-16. Ed. Barcelona.

PATERSON, D. (1997): *Theatre of the oppressed*. Publicación electrónica: http://www.unomaha.edu/~paterson/ Xullo, 1999.

ROSSI, P. H. e FREEMAN, H. E. (1989): *Evaluación*. México, Trillas.

SARRAMONA, J.; VAZQUEZ, G. e ÚCAR, X. (1992): “Evaluación de la educación no formal”. En SARRAMONA, J. (ed.): *La educación no formal*. Barcelona, Ceac, pp. 91-125.

SARRAMONA, J. e ÚCAR, X. (1993): “L’educació artística”. En SARRAMONA, J.: *Idees i propostes d’acció per una pedagogia actual*. Barcelona, Eumo, pp. 115-120.

STUFFLEBEAM, D. L. e SHINKFIELD, A. J. (1987): *Evaluación sistemática*. Barcelona, Paidós/MEC.

TEJADA, J. (1997a): “La evaluación”. En GAIRÍN, J. e FERRÁNDEZ, A.: *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona, Praxis, pp. 243-268.

TEJADA, J. (1997b): “Modelos de evaluación”. En GAIRÍN, J. e FERRÁNDEZ, A.: *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona, Praxis, pp. 269-281.

ÚCAR, X. (1991): *Animació sociocultural i teatre. Avaluació de la intervención amb tècniques i elements teatrals*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tese de doutoramento.

ÚCAR, X. (1992a): *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de intervención*. Zaragoza, Diagrama.

ÚCAR, X. (1992b): *La animación sociocultural*. Barcelona, Ceac.

ÚCAR, X. (1993): “La animación teatral: los procesos de evaluación de intervenciones socioculturales implementadas por medio de técnicas y elementos teatrales”. *Teoría de la educación*. Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación. Universidad de Salamanca. Vol. V, pp. 159-177.

ÚCAR, X. (1994): “El estatuto epistemológico de la animación sociocultural”. *Teoría de la educación*. Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación. Universidad de Salamanca. Vol. VI, pp. 161-183.

ÚCAR, X. (1995): “Los programas de animación sociocultural”. *Claves de Educación Social*. San Sebastián, Universidad del País Vasco. Ano 1. Vol. 1. Novembro, pp. 32-38.

ÚCAR, X. (1997a): “Animación sociocultural, complejidad y modelos de intervención”. *Educación Social*. Revista de Intervención Socioeducativa. Barcelona, Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés. Nº. 5. Xaneiro-abril, pp. 86-108.

ÚCAR, X (1997b): “La evaluación de la animación sociocultural”. En TRILLA, J. (coord.): *Animación sociocultural*. Barcelona, Ariel, pp. 193-209.

ÚCAR, X. (1998): “La complejidad de las acciones socioeducativas: animación sociocultural y procesos de sistematización”. En GAIRIN e FERRÁNDEZ: *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona, Praxis, pp. 72/25-72/34.

VENTOSA, V. J. (1992): *La evaluación de la animación sociocultural*. Madrid, Popular.

ZINDELL, D. (1990): *Neverness*. Barcelona, Ed. Júcar.

CONCEPTO, FUNCIÓNS E TIPOLOXÍAS NO TEATRO AFECCIONADO. ARGUMENTOS PARA UN DEBATE

Manuel F. Vieites
Universidade de Vigo

¿E para que serve o teatro afeccionado nun país que demanda pouco teatro e no que o profesional pouco máis que sobrevive?

Xosé Manuel Pazos, 1997: 99.

(...) non se trata de fornecerse de máis e mellores espacios para a cultura, senón de ampliar a capacidade dos cidadáns de se converter en suxeitos activos da vida cultural.

Xavier Marcé, 1996: 219.

As respostas posibles á pregunta que situamos na cabeceira deste traballo poderían ser moitas e quizais con esa diversidade de enfoques e visións se puidese articular unha alternativa, consensuada e plural, para o desenvolvemento dun sector que consideramos fundamental para a creación, a difusión e a Animación (socio)cultural. Sen embargo, o verdadeiro problema radica en que ese tipo de preguntas non se formularon aínda, cando menos nos espacios propios para o debate e para o deseño de alternativas de desenvolvemento, o que, sumado ó mutismo institucional, explica que non se deseñasen nin aplicasen liñas de actuación nun sector, insistimos, verdadeiramente

estratéxico para o desenvolvemento comunitario, partindo de toda a carga semántica que o sintagma contén, tal e como se mostra nalgúns traballos incluídos neste volume, como se explica en diversas publicacións relacionadas coa Educación social, o lecer e o tempo libre (Quintana e outros, 1985; Petrus e outros, 1997; Trilla e outros, 1997; Pantoja e outros, 1998) ou como se salienta en traballos en que se establece de forma explícita a dimensión comunitaria da práctica teatral (Jor, 1979: 95-118).

Pero as respostas tamén van depender do modo en que se fagan as preguntas, e moitas veces as preguntas parten de premisas falsas ou non contemplan todos os factores que inciden e determinan unha situación concreta (Schön, 1992)[1]. Nese sentido, tampouco debemos esquecer aquela atinada consideración de Noam Chomsky (1994: 101):

> Non hai ningunha razón para supoñer que a natureza nos teña dotado da capacidade de resolver os problemas que somos capaces de formular, e mesmo para formular os problemas correctos, os que poderían levar a solucións a unha intelixencia organizada de forma diferente.

O eixe central da pregunta intelixente de Xosé Manuel Pazos radica, como veremos, na demanda teatral. ¿Por que existe pouca demanda teatral en Galicia? ¿Cales son os factores que condicionan a demanda? ¿Que se fixo para mellorar a demanda? ¿Cales son as experiencias desenvolvidas noutros países en relación con esta mesma problemática? Algunhas das claves para resolver o dilema proposto están contidas na atinada observación de Xavier Marcé, pois fronte á política de creación e programación de contedores culturais existen outras alternativas moito máis orientadas ós cidadáns, que son, en definitiva, os que fan posible, coa súa presencia e cos seus impostos, que eses contedores existan e que tamén se conte coas partidas orzamentarias necesarias para a programación de actividades, por moito que estean destinadas a unha elite. Os exemplos son moitos.

Existe, de certo, o convencemento de que o teatro afeccionado é importante nos procesos de normalización cultural ou de construcción nacional, na creación de tecido teatral e na regularización da actividade teatral, mais non existen propostas concretas que orienten e potencien o desenvolvemento

[1] Citamos pola edición manexada.

dunha actividade transcendental, tanto se nos situamos no eido da Educación social como se decidimos andar os vieiros da acción cultural. Os estudios que se fixeron na nosa comunidade á hora de sinalar orientacións para o deseño de políticas culturais, máis alá dos artigos que puideron aparecer en xornais ou revistas de información xeral (Salinas Portugal, 1996) ou publicacións periódicas (*Grial*, número 130), non son numerosos e a maioría deles remiten a estudios de casos, elaboracións de mapas ou traballos de campo, sen as necesarias referencias ás consideracións teórico-metodolóxicas que sempre se precisan no deseño de políticas culturais. A maioría das contribucións proveñen do exterior, sobre todo de Francia, país onde se van definir liñas básicas de actuación que provocaron interesantes experiencias e debates, aínda que nos últimos anos se produciron interesantes achegas no noso propio contorno, algunhas en Galicia e a maioría no ámbito do Estado español (Fernández Prado, 1991; Etxeberría, 1993; Trilla, 1993b; Caride, 1993; Varquer, 1998).

A importancia das políticas culturais vén determinada polo feito de serviren de marco para o deseño de políticas teatrais, polo que o estudio das teorías e liñas de actuación no eido da acción cultural, ou das experiencias desenvolvidas noutros países, pode resultar sumamente enriquecedora e clarificadora á hora de analizar as políticas teatrais (ou a súa ausencia) e propoñer alternativas. Desde esa perspectiva, habería que considerar que o teatro, en toda a súa pluralidade fenomenolóxica, é un feito cultural[2] e como tal as medidas orientadas á súa promoción e desenvolvemento deberían estar enmarcadas en políticas de acción e dinamización cultural que destaquen pola súa integralidade. Só deste xeito sería posible enfrontar os moitos desaxustes que aparecen cando se poñen en marcha proxectos culturais ou teatrais que xa levan, de partida, as variables que conducen ó fracaso. En primeiro lugar habería que analizar cales son os mecanismos que os axentes culturais poñen en marcha para promover o acceso á cultura ou que mecanismos correctores se establecen fronte á cultura de masas e fronte ás tendencias manipuladoras de certas manifestacións da industria cultural. Como sinalaba Xavier Marcé (1996: 214):

> Unha distribución máis xusta da riqueza obriga a unha distribución máis xusta do coñecemento, da información, da creación e da reflexión cultural.

[2] Se partimos dunha lectura antropolóxica da cultura, os fenómenos artísticos serían feitos culturais.

Vexamos un exemplo que pode ser significativo. ¿Que reflexión nos produce, aquí en Galicia, unha sala de teatro baleira? Alén de todas as consideracións que poidamos e queiramos facer, habería que preguntarse se a ausencia de espectadores se debe a unha decisión real de todos os potenciais usuarios dese servicio ou a unha falta sistemática de información, de planificación, de divulgación e de dinamización cultural. Tamén habería que analizar cales son as medidas que se poñen en marcha desde a dirección e a xerencia dos teatros para lograr a máxima audiencia posible. Se afondamos no estudio deses desaxustes veremos como na maioría dos casos as institucións responsables da posta en marcha de políticas culturais parten dos modelos propios da cultura de elites ou da industria cultural, esquecendo a existencia doutros modelos posibles (Consello de Europa, 1980; Fernández Prado, 1991; Etxeberría, 1993). Partindo do seu "modus operandi", está claro que só as elites van participar nas actividades propostas, o que, nun país como Galicia, no que os efectos da diglosia aínda se deixan notar e no que a cultura propia aínda está por normalizar, pode ter consecuencias desastrosas, máis, se cabe, para o teatro. Moitas das causas do fracaso que en termos de participación e de rendibilidade social se instalou nas políticas culturais dos concellos galegos, sobre todo nos grandes concellos, ten a súa raíz na combinación entre a aplicación dos principios máis ultraliberais da xestión cultural, que entende a xestión como unha simple tecnoloxía (Caride, 1977), e a consideración elitista da cultura, o que non só provoca efectos sumamente perversos e discriminacións sumamente prexudiciais para a cultura galega ou para a cultura popular, senón que pode conducir á conclusión de que as necesidades de consumo cultural están diminuíndo. Fronte a esas consideracións dos xestores incapaces de establecer mecanismos dinámicos, democráticos e participativos de mediación e intermediación, hai voces que reclaman unha maior seriedade no deseño e posta en marcha de políticas culturais (Delgado i Clavera, 1996: 248):

> Podería afirmarse que Europa vive no seu conxunto unha gran demanda de políticas culturais aínda que logo estas non se traduzan en presupostos, programas ou accións concretas. En certos países, as políticas culturais pasaron a formar parte do mundo do espectáculo e da polémica intelectual. Non obstante, aínda nos países e rexións con maior experiencia na planificación, xestión e debate cultural, advírtese unha considerable falta de madureza en moitas políticas culturais.

Galicia constitúe, na actualidade, un país onde se poden analizar polo miúdo múltiples manifestacións, quer no sector público (municipal, provincial, autonómico) quer no privado, que dan conta desa falta de madureza. Por todo iso, cómpre que, á hora de analizar as políticas teatrais e as súas posibilidades, teñamos presente non só o espacio en que se van desenvolver senón o marco xeral en que se teñen, necesariamente, que situar se non queremos que conteñan o xermolo do fracaso desde a súa mesma formulación. A xestión cultural, ó converterse en simple programación ou creación dun calendario de eventos, constitúe unha das variables que determinan e condicionan poderosamente os seus resultados.

Como sinalaba Jacques Ion (1996: 159):

> Non embargante, a cuestión da xestión do feito cultural non está rematada, polo contrario tende a se limitar ó interese dun círculo de especialistas ou de militantes moito máis restrictivo. E, sobre todo, os termos do debate, cando este existe, mudaron ostensiblemente. As máis das veces é a problemática da avaliación a que centra estes posibles debates. Trátase menos de discutir os obxectivos dunha política que de verificar a súa aplicación, as condicións da súa posta en práctica e os seus resultados. A discusión parece, xa que logo, terse desprazado do eido político ó eido técnico.

A tendencia á avaliación cuantitativa é, para o caso que tratamos, unha verdadeira teima, quizais a única, dos responsables das programacións de teatros e centros culturais. O éxito ou o fracaso dun grupo de teatro mídese en función do número de butacas ocupadas sen realizar outras consideracións que, sen dúbida, inflúen nese índice de ocupación. En relación con esas actitudes, pois o problema do que estamos a falar é, antes que calquera outra cousa, unha cuestión de actitudes e de valores, quixera recuperar agora o fío dunha crónica que publicaba na revista *Tempos* e na que dicía (Vieites, 1998a: 75):

> Desde hai algúns anos o teatro constitúe unha excelente oportunidade para medir os hábitos culturais da cidadanía, sobre todo se consideramos o elevadísimo número de persoas que, aínda exercendo pública, cultural e profesionalmente de galegos, só moi ocasionalmente pisan un patio de butacas. Falo das mesmas persoas que non dubidan en asistir a unha función de La Cubana, Comediants ou Joglars, para, finalmente, poder ratificar, con voz grave e solemne, o tópico de que o teatro catalán si que é bo, como se todos os grupos que operan en Cataluña tivesen o

mesmo grao de excelencia ou como se en Galicia tivesemos o mesmo número de Escolas de Teatro que hai en Barcelona, os mesmos orzamentos ou un público que non só non renega da súa lingua senón que a defende contra a máis mínima agresión...

Foi despois de asistir á estrea da última producción de Teatro do Atlántico[3], que ocorreu no Auditorio Municipal de Narón, por iniciativa de Luciano Fernández, un programador que todos recoñecen como un exemplo do que pode e debe ser a animación teatral...

Naquela noite de estrea, o telexornal noite da Televisión de Galicia facíase eco do inicio do ano de Federico García Lorca, anunciando a celebración dos máis diversos eventos e supoñendo que tamén en Galicia se organizarían actos en memoria do poeta granadino. Ningunha referencia á estrea, e a sensación de ridículo non puido ser maior. Vergoña allea e frustración que aumentaron considerablemente cando, de seguido, a "nosa" televisión dedicou un amplo reportaxe á estadía en Vigo da "compañía de variedades" La Cubana. Ignorar, silenciar ou esquecer a estrea dun espectáculo, sexa cal for, non é, nesta altura, xustificable.

Lonxe da miña intención criticar o espacio que prensa, televisión, radio e responsables de centros culturais lle dedicaron ó grupo catalán. Entendo, polo contrario, que ese debe ser o camiño a seguir, pero reclamo que esas medidas promocionais se apliquen por igual a todas as compañías de teatro, sen excepcións. Só así poderemos analizar índices de ocupación de sala ou xustificar o número de días que a unha compañía se lle permite ocupar un teatro para ofrecer os seus productos. Sobre todo cando sabemos que xa hai colectivos en Galicia que poden manter un espectáculo en cartel durante máis de dez días cunha media de cento cincuenta espectadores por función -na Coruña, por exemplo-; media que para si quixeran a maioría dos teatros da península, cando menos aqueles que programan teatro e non outros xéneros espectaculares, igualmente necesarios, por certo. E non dubidemos de que canto maior sexa o nivel de audiencia, maior será a calidade media dos espectáculos.

As campañas de captación, formación e consolidación de públicos non existen, aínda sabendo, como se sabe, que o teatro é unha actividade que só moi recentemente se estableceu no horizonte de expectativas do público galego; un público, por outra parte, en pleno proceso de normalización e regularización. Con respecto a isto e analizando as tendencias actuais na xestión cultural, Jacques Ion (1996: 160) facía unha observación que resulta tan atinada como preocupante:

---

[3] *Amor de Don Perlimplín*, con dirección de Xulio Lago.

> A cidade xa non é un espacio cultural que ten que ser "traballado". A desaparición da noción de "non público" é un signo entre outros, ó mesmo nivel que a desaparición -alomenos no campo estrictamente cultural- dos animadores socio-culturais, é dicir, especialistas... encargados de reducir os insubmisos á cultura.

En realidade non habería que falar de insubmisos senón de persoas e colectivos que non teñen ningún tipo de vivencia positiva do consumo cultural e que constitúen, por outra parte, ese amplo segmento de poboación que conforma o público da cultura de masas e para o que se pensan e deseñan os máis variados espectáculos e productos. Persoas e colectivos sobre os que pesa unha pesada lousa de "incultura" que resulta sumamente beneficiosa para as multinacionais do tempo libre e para os que os xestores culturais hai tempo que deixaron de programar actividades que contribúan a diversificar e equilibrar, a través da formación, as súas necesidades de consumo cultural. Falando das discriminacións implícitas en determinadas políticas culturais e reivindicando o que el denomina "sociocultura", Xavier Marcé (1996: 214) sinala que:

> (...) se fai necesario deseñar, ademais, outros programas, de igual valor e dignidade cultural, formulados en termos sociais e cunha vontade claramente pedagóxica, para estender os obxectivos e os contidos das dinámicas culturais á maioría dos cidadáns. Por lóxica, trátase de programas que se estenden horizontalmente no territorio, con intensidade e asumindo riscos formais e conceptuais, máis interesados nos procesos participativos e cunha evidente preocupación pola extensión das aprendizaxes dirixidas ou autorrealizadas.

Claro que esta última alternativa, ademais dos custos que implica unha verdadeira democratización cultural na cidade, presenta problemas de "visibilidade", sobre todo nun momento en que as políticas culturais non están orientadas a satisfacer as necesidades e expectativas dos cidadáns, no seu conxunto e coas medidas correctoras necesarias, senón que están destinadas a promover a imaxe exterior da cidade e a súa aparición nas grandes redes internacionais de distribución e exhibición cultural, propostas de programación que a miúdo se presentan como espacios para un diálogo inexistente (Vieites, 1998b). Un efecto máis da mundialización da economía e da aparición dos supermercados culturais, onde a capacidade de programación está en relación directa coa capacidade orzamentaria. Sobre isto tamén escribía Jacques Ion (1996: 159-160), afirmando:

> Este último feito non se pode illar dunha cuarta observación, a internacionalización tan rápida do espacio de referencia cultural. Referímonos a que a escolla das manifestacións culturais municipais semella cada vez menos relacionada cos criterios de xuízo referidos a grupos sociais locais ou ó público local e, por contra, cada vez máis relacionada cos criterios definidos xalundes e que se supoñen universais.

Velaí a importancia do teatro afeccionado, na medida en que pode chegar a supoñer un marco para a resistencia e un modelo de creación autoxestionario e alternativo, e sobre todo cando consideramos que o teatro afeccionado aínda está por desenvolver todas as súas múltiples potencialidades e virtualidades.

Nas escasas propostas de formulación de políticas teatrais (Pazos Varela[4], 1991, 1997; Alonso, 1991[5]; AADTEG, 1996[6]; Vidal Bolaño, 1997; Vieites, 1991, 1997a e 1998c) a penas atopamos consideracións verbo da importancia da actividade teatral afeccionada[7], e os partidos políticos[8], que en principio terían a responsabilidade de analizar todos os eixes da acción e da dinamización cultural, non realizaron contribucións de interese sobre o tema que nos ocupa (Alonso e Gómez, 1997a, 1997b, 1997c[9]; Vieites, 1997b). Como diciamos, non existen proxectos ou propostas de intervención integral no eido da cultura e esa falta de integralidade e globalidade, esa tendencia a ver e analizar a realidade desde unha parcela concreta e sen establecer vínculos e relacións coas demais (endogamia e minifundismo), tamén se deixa notar con forza no eido teatral. Faltan, polo tanto, liñas de estudio e investigación desde as que propoñer políticas de actuación que contemplen a actividade teatral no seu conxunto, como unha rede interdependente de variables e non como unha serie de pequenos coutos sen ningunha relación ou conexión entre si. Velaí a extrema importancia da pregunta coa que comezamos e na que Xosé Manuel Pazos mostra a interdependencia entre teatro afeccionado e teatro profesional ou, por dicilo doutra maneira, a necesidade

---

4 Relatorio presentado no Primeiro Encontro do Teatro Profesional celebrado en Ferrol en xuño de 1988.

5 Relatorio presentado no Primeiro Encontro do Teatro Profesional celebrado en Ferrol en xuño de 1988.

6 Documento aprobado en Compostela no outono de 1990.

7 A *Revista Galega de Teatro* dedicou o número 18, primavera-verán de 1998, ó teatro afeccionado.

8 Nese sentido podemos analizar os traballos publicados no número 15, xullo de 1997, da *Revista Galega de Teatro*.

9 Entrevistas cos responsables de Esquerda Unida-Esquerda Galega (Xosé Manuel Pazos Varela), Bloque Nacionalista Galego (Francisco Pillado Mayor) e Partido dos Socialistas de Galicia-PSOE (Antón Louro), publicadas na revista *Teatro do Noroeste*.

de deseñar políticas teatrais que, no marco de políticas culturais de carácter globalizador, aposten pola regularización do tecido teatral, o que implica, en definitiva, prestar atención a cada un dos estratos que conforman a pirámide teatral, pois senón corremos o risco de inverter a pirámide e condenala a un derrubamento inevitable.

Está aínda por facer, e quizais esta sexa a carencia máis grave, un verdadeiro mapa teatral de Galicia, no que, ademais do inventario de grupos existentes ou desaparecidos (pois sempre se poden establecer medidas para a súa recuperación), se faga un catálogo dos recursos existentes e das necesidades presentes a todos os niveis, no que se determinen os diferentes ámbitos de actuación e no que se establezan as competencias das diferentes administracións e os marcos para a actuación doutras entidades públicas e privadas. Esa sería a primeira condición á hora de deseñar unha política teatral lóxica, coherente e significativa e que tivese como obxectivo a creación de tecido teatral, unha verdadeira rede de recursos, infraestructuras, organizacións, compañías, institucións, colectivos, medios de difusión e información que poidan garantir a regularización da creación e da recepción teatral.

Os mapas son unha representación xeográfica dun territorio e poden servir para delimitar ámbitos de acción, unha necesidade que, no eido teatral, se deixa notar con especial urxencia debido á crecente confusión existente entre as diversas prácticas teatrais que malviven en Galicia, pero sobre todo en función de que non se establecesen con claridade os ámbitos, as funcións e os obxectivos de cada unha desas prácticas.

Pero por parte do teatro afeccionado tampouco se deron os pasos necesarios para establecer con claridade cal é o seu territorio e cales os seus ámbitos de actuación. As diferentes propostas para crear coordinadoras e plataformas, que en certa medida poderían e deberían xerar materiais cos que articular propostas de intervención e desenvolvemento, non callaron, o que supuxo unha total indefensión dos colectivos diante das medidas cada vez máis restrictivas das diferentes administracións. Nesa falta de clarificación, e nas dificultades para crear espacios de encontro e comunicación, tamén influíu o feito de que non se chegase a establecer con exactitude as fronteiras entre o teatro profesional e o teatro afeccionado, o que constitúe unha fonte permanente de confusión que impide determinar cales son os sinais de identidade de cada quen. Outro dos factores que interfiren no seu

asentamento provén desa teima de entender o teatro afeccionado como un paso previo para o teatro profesional, unha crenza que está particularmente estendida en países como Galicia, onde o acceso ó exercicio profesional se produciu a través de procesos de autoformación, a través da sucesión de experiencias, e onde tampouco existen estructuras de formación que axuden a definir e a regulamentar o exercicio profesional (Pazó, 1998).

A clarificación de territorios, por moita mestizaxe que exista e poida existir no futuro, pois ninguén pretende crear reservas ou coutos pechados, semella necesaria non só na medida en que nos permitiría establecer marcos de acción e actuación propios para o teatro afeccionado, o que sen dúbida facilitaría o deseño de políticas teatrais específicas, senón que tamén axudaría a establecer elos e pontes de relación co teatro profesional, baseados tanto na cooperación permanente como na colaboración en propostas concretas. Nunha carta remitida á revista *Teatro do Noroeste*, Dolores Vilavedra (1996) reclamaba a necesidade de establecer criterios de profesionalidade e non só para poder diferenciar con claridade entre uns grupos e outros, en canto que esa diferenciación condiciona, limita e pode chegar a desvirtuar as medidas de axuda institucional, senón como medida para acabar con prácticas que poden chegar a atentar contra os dereitos lexítimos dos traballadores e traballadoras da escena, sobre todo cando esas prácticas se instalan nunha semiprofesionalidade que afecta a toda a actividade e, sobre todo, ós niveis de rigor (e non falamos de calidade, senón de compromiso ético coa profesión que se quere exercer) que os espectáculos deben presentar, rigor que nin os espectadores nin a crítica poden reclamar dos traballos realizados por colectivos de afeccionados.

Por iso se fai tan necesario organizar, ordenar e normativizar o sector, no seu conxunto, establecendo con claridade cales son os trazos característicos do teatro profesional e cales os do teatro afeccionado. Como dicía Flor Maceiras, naquela mesa redonda organizada pola revista *Teatro do Noroeste* (1996, volume 0, número 1: 7) e que tiña como tema central o exercicio profesional:

> A organización no mundo da arte, como traballo, como profesión, é moito máis difícil que noutros mundos e noutros traballos. Eu creo que é máis difícil polas características deste oficio, pero precisamente por iso habería que facer un esforzo máis grande de organización e de ordenamento.

Co presente traballo queremos contribuír a potenciar un debate, cada día máis urxente e necesario, arredor da finalidade e dos obxectivos do teatro afeccionado apuntando tamén iniciativas que contribúan a desenvolver todas as súas virtualidades e potencialidades, moitas delas directamente relacionadas coa Educación social, coa Animación teatral e co desenvolvemento comunitario. O teatro afeccionado, nas súas diversas manifestacións, non é nin pode ser un "teatro menor" pois coa súa existencia e coa súa promoción estanse creando marcos para o encontro, a relación, a creación e a comunicación, para o traballo en grupo e para a proxección dese traballo ó conxunto da comunidade. Máis alá dos coñecidos tópicos que o definen como unha inesgotable canteira de vocacións e como unha escola para a formación de espectadores do teatro profesional, o teatro afeccionado ten diante súa moitas outras funcións que cumprir e quizais a máis importante sexa contribuír á vertebración cultural e promover a transformación social da comunidade en que se asenta. Desafíos tan suxestivos como comprometedores e que nada teñen que ver con esa permanente tendencia a mirarse noutros espellos e a imitar outras dinámicas.

1

Existe a posibilidade de definir feitos, obxectos ou ideas a partir das oposicións, antinomias e dicotomías que suscitan, mais trátase dunha opción que a pesar de estar bastante estendida mostrou os moitos e variados problemas, algúns de carácter epistemolóxico, a que pode conducir. Un exemplo característico desta actitude e dos problemas que pode chegar a suscitar pode ser apreciado nos dilemas a que conduciu o uso dos termos educación formal, non formal e informal pois, aínda que o seu uso segue vixente, cada vez suscitan menos entusiasmo por parte da comunidade educativa (Quintana Cabanas, 1991).

Cando falamos de teatro afeccionado existe unha tendencia a definilo en relación co teatro profesional e, aínda que existe esa posibilidade, cada vez somos menos partidarios de partir desa antinomia polo simple feito de que son dous universos totalmente diferentes por moitas relacións de dependencia ou interdependencia que poidamos considerar e por moitas pontes que haxa que establecer para promover unha maior cooperación e colaboración entre ambos (Vieites, 1991). Con todo, entendemos que podería resultar interesante, e quizais necesario, establecer con claridade os criterios que nos

levarían a definir o teatro profesional para, desa maneira, poder delimitar ámbitos xa que a indefinición dos territorios está resultando sumamente prexudicial para uns e outros.

Profesional é aquela persoa que desempeña un traballo, un oficio; un especialista nun eido concreto da actividade humana: carpinteiro, fresador, médico, profesora, mariñeiro, actriz, investigadora... Para converternos en profesionais podemos utilizar diversos camiños e a historia da formación profesional, como panorámica histórico-descritiva do tránsito entre a infancia e a vida activa (Acero Sáez, 1993), mostra diversos modelos, desde os procesos de aprendizaxe que desde a axudantía conducían ó mestrado, ata os modernos sistemas de cualificación, sobre todo cando un crecente número de profesións presentan as súas propias esixencias de cualificación e/ou titulación. En moitas profesións é necesario posuír unha titulación determinada (nalgúns casos coa correspondente cualificación, expedida pola institución competente) mentres que noutras, e entre elas destaca o ámbito da creación artística, abonda con ter unha serie de capacidades e destrezas coas que enfrontar o exercicio profesional[10]. Deste xeito, calquera pode ser pintor, actor ou músico pois o único que precisa é posuír as capacidades necesarias para pintar, interpretar ou tocar un instrumento, aínda que para acceder a determinados postos de traballo se pode esixir unha titulación concreta (no caso da docencia ou para formar parte do cadro de persoal estable de determinadas orquestras). O ámbito da creación artística está moi pouco regulamentado; a pesar de que aumentan os espacios para a formación inicial deses profesionais, a titulación non é condición necesaria para o exercicio profesional.

Segundo o que levamos dito, podemos afirmar que no eido das artes escénicas existen dúas vías para chegar ó desempeño profesional: a través da constatación de que unha determinada persoa posúe un conxunto de aptitudes e capacidades ou por medio da formación inicial. En países como Galicia, onde as institucións culturais propias tiveron que ser construídas a partir de cero, existe unha terceira vía que consiste en sumar vocación e dedicación para conformar unha traxectoria que en moitos casos conduce á profesionalización, pero sen que existan os filtros cualitativos (público e currículum) presentes nos dous primeiros casos. Non deberiamos esquecer que hai persoas que chegan ó teatro, e outro tanto aconteceu no eido da creación

[10] Habería que sinalar que o nivel de lexitimación e de recoñecemento social de moitas profesións depende cada vez máis dos niveis de cualificación e titulación.

literaria, a partir dun compromiso político e cultural nun momento en que o único requirimento posible para enfrontalo consistía en ter tempo e vontade. Nestes casos, o acceso á profesión realízase desde o teatro afeccionado e, nos últimos anos, aducindo unha experiencia mínima (en casos ningunha), o que permite que se asomen á practica teatral profesional persoas que, á falta de algo mellor que facer ou polo simple feito de vivir ó abeiro do suposto "glamour" da escena, nin posúen formación nin destrezas, o que incide negativamente no nivel cualitativo das propostas. A precariedade do sistema profesional galego permite esas situacións xa que o nivel de esixencia, en bastantes casos, está baixo mínimos.

Un feito sobre o que habería que reflexionar, e non pouco, xa que os tránsitos permanentes que se producen en Galicia entre o ámbito profesional e o afeccionado non son senón unha mostra máis da precariedade e do escaso desenvolvemento da estructura teatral galega, pois, aínda admitindo que eses tránsitos deben ser posibles e mesmo desexables en casos concretos e para roles moi específicos, os resultados artísticos van sempre sufrir as consecuencias dunha formación escasa. Unha situación totalmente impensable noutros países onde o acceso á profesión está moito máis regulamentado e nos que existen estructuras formativas, de moi diverso tipo, que garanten que os profesionais teñan os coñecementos necesarios para enfrontar con garantías o exercicio profesional, pois aínda que sempre pode haber persoas que exerzan con mestría a profesión sen ter a penas formación (os xenios), esas persoas, por desgracia, constitúen unha inmensa minoría[11].

En calquera caso, podemos e debemos supoñer que un profesional debe ser un especialista, por moito que haxa especialistas que non exerzan profesionalmente ou persoas que exercen profesionalmente sen seren especialistas. Un especialista é unha persoa que posúe un número suficiente de coñecementos (teóricos, tecnolóxicos e/ou prácticos) nunha determinada materia ou materias ou que ten as habilidades, capacidades e destrezas necesarias para desempeñar un determinado oficio, sexa un mariñeiro, unha programadora de fabricación mecánica ou unha escenógrafa. Eses coñecementos, habilidades, destrezas e capacidades poden ser adquiridos seguindo procesos regulados e non regulados de formación, a través da experiencia e da autoformación

[11] En relación co teatro universitario, canteira privilexiada nos últimos anos, habería que comparar as 3.600 horas de formación especificamente teatral que reciben os estudiantes das Escolas Superiores de Arte Dramática coas limitadas experiencias dos estudiantes universitarios. Rematar os estudios de Arte Dramática, por moitas críticas que queiramos imaxinar, supón ter superado un filtro sumamente importante.

ou en procesos mixtos mais, en calquera caso, temos que supoñer que un profesional das artes escénicas é unha persoa especializada nalgún (ou en varios) dos oficios que configuran a denominada nómina teatral (Cohen, 1981; Salvat, 1988; Russell Brown, 1997). Claro que, como noutros moitos ámbitos, sempre atoparemos bos e malos profesionais e tampouco debemos esquecer que a bondade ou as limitacións profesionais non dependen en exclusiva dos coñecementos, senón doutros factores, algúns de carácter simplemente fisiolóxico (ter ou non ter unha boa voz, por exemplo). Sendo a recepción artística unha actividade sumamente subxectiva, e na que tanto inflúe a formación e o gusto, sempre existirán problemas para medir ou determinar o grao de especialización que cada quen posúe ou afirma posuír, ou para decidir a quen se pode considerar como un profesional da interpretación, ou da dirección de escena, e a quen non, sobre todo porque, ademais das realizacións prácticas que cada quen poida mostrar, tamén habería que considerar os coñecementos de carácter teórico e tecnolóxico propios de cada un dos oficios teatrais e que tanta importancia e incidencia teñen no exercicio profesional (Hormigón, 1999).

O exercicio profesional é igualmente importante, é dicir, a dedicación efectiva á dirección de escena, á interpretación ou á producción, por exemplo. Para ser profesional nun determinado ámbito, xa que logo, non abondaría con posuír calidades ou titulación, senón que tamén habería que dedicarse a esa profesión. Un mestre só se converte nun profesional do ensino cando exerce como tal; no caso de que non o faga así, poderiamos dicir que ten as cualificacións necesarias para ser un profesional mais non o é. Exercer unha profesión implica, ó mesmo tempo, cumprir unha xornada laboral e por moita flexibilidade que exista na configuración desa xornada o exercicio profesional precisa de dedicación e de dispoñibilidade para exercela, non só en termos de tempo senón tamén en termos de mobilidade xeográfica, quer no período da producción quer no período da distribución; supón traballar con diversas compañías ou ter a posibilidade de desprazarse libremente para atender os diversos compromisos derivados da contratación e da exhibición. Esta dispoñibilidade tamén ten que ver coa proxección social do seu traballo e co seu propio desenvolvemento como profesional. Un concertista de piano que non dedique horas a ensaiar e que non dispoña de tempo para realizar concertos dificilmente poderá exercer a súa profesión. Pode que sexa un bo músico e un excelente pianista, pero dificilmente poderá ser considerado como profesional aquel que non exerce a súa profesión, sexa por falta de tempo, por necesidade de actualización ou por outros motivos.

En relación coa competencia profesional e co exercicio efectivo da mesma, teremos que ter en conta a existencia dalgunha modalidade de contratación, sexa do carácter que sexa, para realizar a actividade, na medida en que esa contratación implica unha relación profesional entre a parte contratante e a parte contratada, unha serie de dereitos e deberes e un conxunto de obrigas e dereitos en relación con organismos como Facenda ou a Seguridade Social. Na mesma liña, outro dos aspectos salientables á hora de considerar as características da condición profesional ten que ver coa formación permanente e continua, en tanto que as necesidades de reciclaxe e actualización están en función do grao de especialización que esixe un determinado ámbito profesional, e mesmo se pode afirmar que, a maior necesidade de formación permanente, maior nivel de especialización profesional. Igualmente importante pode resultar a conciencia profesional, a vivencia de ser un profesional dun determinado sector (a autoavaliación, en definitiva), conciencia que se pode medir seguindo diversas variables que van desde a afiliación sindical ou gremial ata a participación e implicación en foros de debate e análise arredor do feito teatral e doutras manifestacións culturais e sociais directa ou indirectamente relacionadas coa arte teatral. Unha das pautas máis sinxelas para establecer esa conciencia profesional consiste en medila a través de preguntas que teñen que ver coa vocación, coa dedicación, coa profesión aducida no carné de identidade e noutros documentos oficiais, ou coa subscrición a revistas especializadas.

Esas serían as variables fundamentais e determinantes á hora de valorar a condición profesional: coñecementos para exercer con capacidade e aplicación unha profesión, sumados ó exercicio real da mesma.

Pero pode haber outras variables á hora de analizar a condición profesional. No pasado estableceuse que unha das condicións para diferenciar os profesionais do teatro dos non profesionais era a de "vivir do teatro", é dicir, ter no teatro a fonte básica de ingresos[12]. Sen embargo, esta non é unha variable que se poida considerar determinante pois pode haber persoas que sexan capaces de compatibilizar dúas profesións ou que queiran traballar a tempo parcial no teatro mantendo unha actividade principal noutro sector productivo. Por outra parte, tamén habería que considerar a que nos referimos cando dicimos "vivir do teatro" pois corremos o risco de meter no

[12] Pode haber persoas que vivan do teatro e que por coñecementos e grao de especialización non poidan ser consideradas profesionais, mentres que tamén pode haber persoas que sen vivir do teatro posúan os coñecementos e a especialización necesaria para poder ser consideradas profesionais.

mesmo saco actividades ben diferenciadas, por moito que teñan de nexo común co teatro. A ensinanza teatral, a dobraxe, a televisión, a radio ou o cine son actividades complementarias que, no caso de Galicia, poden dar conta da precariedade do emprego no sector teatral, de xeito que os traballadores e traballadoras do teatro se ven na obriga de compatibilizar varias actividades para manter o seu nivel de renda e calidade de vida, ou ser un indicador da diversidade de opcións que teñen diante súa os profesionais da interpretación, da dirección ou do deseño. Con todo, haberá que admitir que, en moitos casos, os obradoiros de teatro en escolas e concellos ou as figuracións para cine e televisión, por poñer dous exemplos, constitúen remendos para suplir a inactividade teatral e o lóxico descenso no nivel de renda. Entendemos, xa que logo, que esta variable, aínda que se veña usando e se poida usar, non resulta demasiado axeitada para determinar quen é e quen non é profesional do teatro. En todo caso, como pode haber persoas que teñan no teatro a súa fonte principal de ingresos e outras persoas para as que o teatro constitúa unha fonte secundaria, mesmo exercendo profesionalmente, só se poderá determinar a súa condición profesional a partir das restantes variables.

Se colocamos as variables analizadas nunha táboa, poderiamos ter unha primeira hipótese de traballo, insistimos no carácter provisional da nosa proposta, para que cada quen poida determinar, na intimidade do fogar, o seu nivel de profesionalidade:

VARIABLES	Si	Non	Plena	Parcial	Escasa
• Aceso a través de formación					
• Acceso a través do t. afeccionado					
• Grao de especialización (práctica)					
• Grao de especialización (teórica e tecnolóxica)					
• Dedicación					
• Numero de horas de traballo semanal					
• Dispoñibilidade					
• Formación permanente (horas/ano)					
• Contratos con empresas teatrais suxeitos a IRPF e á Seguridade Social					
• ¿É o teatro unha actividade principal para a renda familiar e declarada na Facenda pública?					
• ¿É o teatro a actividade secundaria para a renda familiar e declarada na Facenda pública?					
• Afiliación sindical ou gremial					
• Profesión teatral declarada no carné de identidade e noutros documentos					

Á hora de determinar cales son prácticas profesionais e cales non tamén habería que diferenciar entre as compañías profesionais e os grupos e colectivos afeccionados, para o que teriamos que traballar con variables similares, pois na actualidade os únicos criterios utilizados, sobre todo polas institucións responsables das axudas públicas, permiten que calquera persoa ou grupo de persoas que soliciten unha licencia fiscal e cumpran os requirimentos mínimos esixidos pola Facenda pública, pola Seguridade Social e aboen os salarios establecidos, por contrato ou de común acordo, pasan a ter unha compañía profesional por moito que a súa política laboral estea instalada na absoluta precariedade e inestabilidade, o que afecta ó recoñecemento e á lexitimación social dos oficios teatrais e da mesma actividade teatral[13].

Unha compañía profesional é aquela que segue idénticos parámetros de organización e funcionamento ós que podemos atopar nunha empresa convencional, e esas deberían ser as condicións para determinar se son competentes para que as administracións públicas lles concedesen axudas para producción e distribución de espectáculos. En calidade de empresas de servicios culturais, deberían funcionar como tales. Cousa ben diferente son os parámetros cos que medir a rendibilidade dos investimentos realizados, que non poden seguir a dinámica dos beneficios cuantificables, ou a necesidade de defender os investimentos públicos para apoiar e potenciar a creación e a difusión teatral, mesmo cando é deficitaria en termos de investimento/beneficio. En ocasións, a precariedade vén determinada non só polas condicións do mercado, senón pola organización do traballo e polas variables internas que inciden na producción e na distribución dos productos teatrais. Ser profesional do teatro non implica tan só dedicarse a esa actividade, senón asumir os compromisos éticos, estéticos e profesionais (e no seu caso empresariais) que a propia actividade implica. E insistimos en que cando falamos de empresa partimos da necesidade de diferenciar entre os criterios de rendibilidade económica e os criterios de rendibilidade cultural e social. Noutro lugar (Vieites, 1998a: 75) xa salientabamos as posibilidades e necesidades do teatro profesional:

> Tampouco debemos esquecer que, cando falamos de teatro galego, estamos a referirnos a un ámbito productivo que está nun período transcendental para o seu desenvolvemento e a súa expansión. Por iso apostar polo noso teatro supón apoiar

[13] Dificilmente pode ser profesional unha compañía que non realiza máis de 12 funcións ó ano dun espectáculo (unha función por mes) e que tampouco sae dos circuítos oficiais, é dicir, dos mantidos e sostidos polo IGAEM coa axuda de concellos e outras institucións.

a nosa economía e defender o crecente número de postos de traballo que está xerando, aínda a pesar de tantos atrancos e dificultades. E nun país como Galicia, a creación artística, en xeral, e a teatral, en particular, deberían ser considerados sectores estratéxicos.

Vexamos, a continuación, algunhas das variables que, segundo a nosa opinión, poderían axudarnos a determinar que compañías son profesionais e cales non. Unha vez máis queremos insistir en que se trata dunha hipótese de traballo que pode resultar operativa pero que tamén pode ser variada, modificada e revisada parcial ou totalmente. O importante sería chegar a consensos xeneralizados a partir das máis diversas achegas.

VARIABLES	Si	Non	Plena	Parcial	Escasa
• Compañía unipersoal					
• Compañía de titularidade grupal					
• Actividade permanente (cando menos un espectáculo por ano)					
• Número de funcións realizadas por ano					
• Número de espectáculos en cartel por ano					
• Espectáculos realizados con contratos[14] suxeitos a IRPF e á Seguridade Social					
• Media de contratados por ano con contratos[15] suxeitos a IRPF e á Seguridade Social (considerando os últimos cinco anos)					
• Media de colaboradores por ano sen contratos suxeitos a IRPF e á Seguridade Social (considerando os últimos cinco anos)					
• Número de traballadores con contrato (dedicación plena ou parcial) dedicados á xestión da compañía, sen contar os titulares da mesma					
• Media de traballadores con dedicación exclusiva nos últimos tres espectáculos					
• Media de traballadores con dedicación parcial nos últimos tres espectáculos					
• Dispoñibilidade horaria para producción					
• Dispoñibilidade horaria para distribución en xira e permanencia en sala máis de cinco días en Galicia de forma habitual					
• Dispoñibilidade horaria para distribución en xira e permanencia en sala máis de cinco días fóra Galicia de forma habitual					
• Capacidade de autofinanciamento para producciónns con contratos					
• Dependencia institucional en producción e distribución con contratos					
• Número de funcións ó ano (a) contratadas por riba das 300.000 pesetas e número de traballadores en nómina (b), nos últimos tres anos	a/b				
• Número de funcións ó ano (a) contratadas por riba das 100.000 pesetas e número de traballadores en nómina (b), nos últimos tres anos	a/b				
• Número de funcións ó ano (a) contratadas por debaixo das 100.000 pesetas e número de traballadores en nómina (b), nos últimos tres anos	a/b				

14 Sen considerar os contratos a titulares da compañía nos casos en que non se trate dunha cooperativa, dunha Sociedade Anónima Laboral ou similares.

15 Sen considerar os contratos a titulares da compañía nos casos en que non se trate dunha cooperativa, dunha Sociedade Anónima Laboral ou similares.

Se analizamos os resultados individuais da primeira táboa cos obtidos na segunda teremos, sen dúbida, unha primeira e sempre provisoria aproximación ó que supón unha práctica profesional e ó que se sitúa no ámbito das prácticas non profesionais.

Como se observaría, na nosa tentativa de definición das prácticas profesionais non introducimos criterios cualitativos ou de valoración artística pois partimos do principio de que a maior ou menor excelencia artística dun espectáculo teatral só pode medirse atendendo a criterios sumamente subxectivos e dificilmente cuantificables e obxectivables e, por outra parte, hai que considerar que, da mesma maneira que se producen espectáculos bos e malos no eido profesional, tamén hai espectáculos afeccionados bos e malos. En calquera caso, haberá que considerar que, en ocasións e dunha maneira totalmente errada, os grupos afeccionados buscan unha equiparación imposible cos grupos profesionais baseándose en criterios cualitativos partindo ademais dunha inxustificable perversión das finalidades e obxectivos da práctica teatral afeccionada. Sabemos que houbo e hai espectáculos afeccionados que cualitativamente poden estar á altura dalgúns espectáculos profesionais, pero esa non é a norma xeral e moito menos en países cunha situación teatral plenamente normalizada, aínda que nestes países o nivel cualitativo dos espectáculos teatrais é sumamente interesante, na medida en que existen moi diversos centros de formación, algúns a nivel municipal, nos que os integrantes dos grupos afeccionados poden adquirir a formación necesaria para realizar o seu traballo cun maior nivel de competencia e esixencia artística, o que redunda en beneficio de toda a estructura teatral e de toda a comunidade. Pero a aposta polo rigor e pola calidade é unha necesidade que non só afecta ás prácticas teatrais senón que debe estar presente, de partida, no deseño de políticas culturais e teatrais, no seu desenvolvemento e xestión e na súa avaliación.

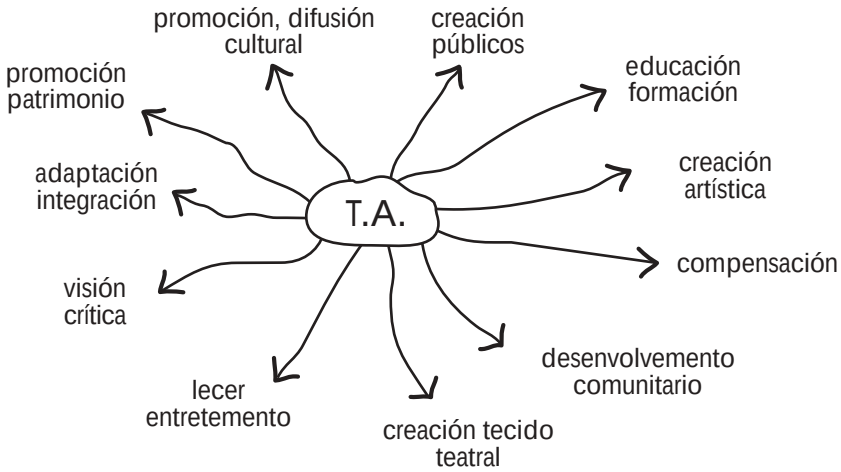
2

Falar de teatro afeccionado supón facer referencia a unha actividade que se realiza por moi diversas motivacións, moitas delas semellantes ás que pode ter un profesional, pero cunha finalidade diferente na medida en que non constitúe a actividade central da persoa, non existe ánimo de lucro e non hai máis esixencia artística que aquela que o propio grupo decide aceptar.

Trátase dunha actividade que normalmente ocupa os espacios propios do tempo libre e que, en consecuencia, nin esixe dos participantes unha dedicación exclusiva nin un alto grao de especialización.

O teatro afeccionado é, insistimos, unha actividade sociocultural e artística sen ánimo de lucro na que participan persoas que deciden así ocupar o seu tempo libre (Jor, 1979). Consiste, xa que logo, nunha actividade sen carácter empresarial e as entradas e saídas de recursos económicos serven para custear gastos de producción, transportes e mellora e adquisición de equipamentos. Trátase, igualmente, dunha actividade non profesional, realizada fóra do horario laboral e para a que, en principio, non se precisa doutras cualificacións que a simple decisión e o compromiso de participar na actividade do grupo, sendo o grao de especialización normalmente baixo, aínda que nalgúns casos poida haber persoas cun alto grao de cualificación, mesmo coa titulación superior en Arte Dramática, que por moi diversas razóns non decidiron exercer a profesión teatral. O ámbito natural de proxección do teatro afeccionado podemos situalo entre o local e o provincial debido, en boa medida, ó nivel de dispoñibilidade dos seus integrantes, aínda que pode haber experiencias puntuais que procuren ou alcancen unha maior proxección, normalmente en casos puntuais.

Entre as finalidades do teatro afeccionado, en consonancia con algunhas das funcións propias da Animación teatral, habería que situar as que se sinalan no cadro correspondente.



Aínda que algunhas destas finalidades xa foron analizadas cando falabamos da formación en Animación teatral, pode resultar particularmente revelador realizar agora algunhas consideracións complementarias que contribúan a establecer con precisión as finalidades que lle son propias a unha das actividades máis substantivas e máis presentes nos procesos e proxectos de animación. Son finalidades, ou funcións, que a Animación teatral comparte con outros tipos de animación (deportiva, musical, turística, ambiental...) e que adquiren especial relevo no teatro afeccionado polas características propias desta tipoloxía de práctica teatral.

• *Adaptación e integración*, non só orientadas á socialización e á convivencia social senón a favorecer unha sociedade multicultural.

O teatro é un marco para o encontro e a comunicación e, en consecuencia, un marco para o coñecemento mutuo, para a superación de estereotipos e para o coñecemento persoal (do eu e do outro), podendo chegar a xerar procesos de mellora da autoimaxe, da relación cos demais e da autoestima, efectos terapéuticos que se poden alcanzar sen que as actividades se deseñen para conseguir de forma explícita eses obxectivos. Constitúe un marco privilexiado para loitar contra a exclusión social e contra a autoexclusisón, para provocar novos intereses e expectativas e para fomentar a participación, a colaboración e a cooperación, sobre todo cando pensamos en procesos de traballo baseados en metodoloxías propias da creación colectiva.

En relación coa socialización, hai que sinalar que se trata tanto dun proceso de adaptación e integración como dun proceso de apropiación e transformación (Trilla, 1987), por medio do cal os individuos adquiren a súa competencia social (Goffman, 1959; Habermas, 1992), as súas habilidades e destrezas para a acción social e para o desempeño de roles. Ursula Coburn-Staege (1980: 27) sinala:

> No proceso de socialización, a través do cal o home se desenvolve no seu correspondente espacio social, o individuo adquire paulatinamente a seguridade de conducta dun adulto e capacítase psíquica e socialmente para participar no proceso de reproducción da sociedade. Un ten a seguridade de conducta cando se domina o xogo dos roles sociais, se interiorizan os valores, normas e actitudes contidas neles e se adquiriu a linguaxe necesaria para iso.

En canto á referencia á sociedade multicultural (como unha alternativa fronte á globalización), un dos problemas que se poden e deben enfrontar desde a acción cultural e a animación sociocultural é o tratamento da diversidade pois só a partir do recoñecemento e do pleno desenvolvemento da diversidade será posible unha sociedade multicultural, tanto desde unha perspectiva nacionalista como posnacionalista[16]. Como afirmaba Eduard Delgado i Clavera (1996: 247):

> (...) non é imprudente afirmar que a diversidade cultural europea suscita problemas de estructura profunda nas relacións entre identidades e liberdades. A seguridade cultural estase a converter nun dos grandes problemas na fin deste século.

• *Lecer e entretemento*, en relación co uso do tempo libre. O teatro afeccionado crea tempos e espacios para converter o ocio nunha oportunidade para divertirse e para potenciar a nosa capacidade lúdica. Ten que ver coa capacidade para crear espacios onde sexa posible a loita contra a alienación e a pasividade a que conduce unha boa parte da oferta dirixida particularmente á mocidade. Nese sentido quizais fose moi interesante analizar como diversos medios de comunicación crean representacións de actitudes colectivas, de símbolos, cerimonias e rituais que teñen como obxectivo un determinado tipo de condicionamento de xeito que as persoas "mesmo se cren libres despois de ter decidido libremente alienar a súa liberdade" (Leif, 1992: 34).

• *Educativa e formativa*, en relación co que se denominaron "outras educacións" (Trilla, 1993a), orientadas a facilitar a adquisición de novos coñecementos e realizar novas aprendizaxes, xerando así novas expectativas e intereses. Facer teatro sempre supón establecer contacto con outras realidades humanas, históricas, culturais e políticas, co que supón unha oportunidade aberta á aprendizaxe, con independencia doutras aprendizaxes igualmente significativas que teñen que ver cos diferentes oficios teatrais, co traballo en grupo ou coa historia do teatro e da literatura dramática. Esa acción educadora e formativa tamén se estende ós colectivos que participan na recepción dos espectáculos creados polos propios grupos.

---

[16] Por exemplo: Croacia antes, durante e despois do "reinado" de Franjo Tudjman.

• *Correctora e compensadora*, xa que permite corrixir carencias educativas ou culturais, tal e como sinalaba Ángel I. Pérez Gómez (1993: 17-33) cando defendía que a escola debe "paliar en parte os efectos da desigualdade e preparar a cada individuo para loitar e defenderse nas mellores condicións posibles no escenario social". Ó mesmo tempo, o teatro pode ofrecer ós individuos novas oportunidades para a participación social e para loitar, como xa dixemos, contra a exclusión, permitindo que persoas que a miúdo se sitúan na periferia da comunidade ocupen un lugar central no momento da representación, o que pode favorecer procesos de adaptación e integración social. Sobre estes procesos de descuberta persoal xa se manifestou en diversas ocasións Carl Rogers (1986), e recentemente Jean Pierre Agustin (1996: 171-2) salientaba:

> (...) algúns autores consideran que os sistemas de animación, sobre todo na súa modalidade asociativa, é dicir, responsable e colectiva, pode axudar á poboación, e sobre todo á xuventude, a facer do tempo libre un tempo de creación e de participación voluntaria que poida desembocar nunha utilidade recoñecida e ás veces en empregos no marco da economía social. Esta vía é tamén presentada como un medio de loita contra os desvíos da inutilidade social, os abusos da droga, do alcol ou doutras formas de delincuencia.

• *Visión crítica da realidade*, xa que o teatro supón a creación de mundos dramáticos habitados por personaxes que teñen unha historia persoal e social e que viven conflictos individuais e colectivos nun momento histórico concreto. Historicamente, determinadas tendencias teatrais constituíron un sector de resistencia fronte á ideoloxía dominante e desde esa perspectiva o teatro pódese converter, sobre todo agora, nun instrumento de apropiación da realidade e de transformación social.

• *Promoción e difusión cultural*, pois as actividades do teatro afeccionado tamén constitúen productos susceptibles de ser distribuídos nos circuítos convencionais ou alternativos e aumentar así a oferta cultural dunha determinada comunidade, con independencia do feito de que cada colectivo estableza na súa area de influencia o seu propio circuíto de exhibición, espacios ós que normalmente non chegan os grupos profesionais debido a diversos factores. Mais o seu traballo de promoción e difusión tamén inflúe na recepción doutros traballos, fomentando hábitos de consumo teatral.

• *Promoción do patrimonio*[17]. Moitas veces os grupos afeccionados son responsables de traballos de recuperación de tradicións, festas e celebracións vinculadas coa dramaturxia popular, tal como o Entroido, os Maios ou festas de San Xoán, e en ocasións realizan traballos de escenificación a partir doutros elementos do patrimonio cultural e festivo. Noutro eido, tamén poden realizar contribucións para un maior coñecemento da dramaturxia nacional e para dar a coñecer a novos autores e autoras.

• *Creación de tecido teatral*, pois coas súas actividades contribúen a fortalecer a rede de entidades que promoven a práctica teatral, favorecen a creación de públicos e a mellora de infraestructuras e outros recursos.

• *Creación de públicos*, aspecto do que xa se falou noutros traballos deste volume e que ten especial relevo na medida en que permite consolidar e fortalecer a pirámide teatral que só se pode soster se na súa base situamos un crecente número de persoas interesadas no feito teatral. Pero o teatro afeccionado tamén pode contribuír a poñer en marcha políticas de captación, formación e desenvolvemento de novos públicos, creando na comunidade e en diversos colectivos novos hábitos de consumo cultural e diversificando así as opcións de lecer e de tempo libre.

• *Desenvolvemento comunitario*. As prácticas culturais, artísticas e teatrais contribúen a crear novas dinámicas no acontecer cotiá do espacio en que se producen, favorecendo a mobilización de recursos humanos, os debates e intercambio de ideas e enriquecendo o patrimonio da propia comunidade. Se estamos de acordo en que, como sinala Jacques Ion (1996: 161), o espacio cultural contemporáneo se pode definir como "unha comunidade sen proximidade", estaremos en condicións de concluír que determinadas prácticas culturais de carácter comunitario contribúen na recuperación de espacios para que a propia comunidade poida establecer o seu propio marco de acción, difusión e recepción cultural e a natureza das manifestacións a programar e das actividades a realizar. Habería que falar de como o teatro afeccionado tamén incide na recuperación do pulo asociacionista e na vertebración da sociedade civil.

[17] En relación coa promoción do patrimonio habería que destacar as posibilidades do teatro nos procesos de inmersión e normalización lingüística, na medida en que constitúe un instrumento dinámico e ó mesmo tempo lúdico.

• *Creación artística*. O teatro afeccionado tamén é unha practica artística na que os productos, con independencia do relevo que lle queiramos dar ós procesos, teñen unha especial importancia xa que constitúen o referente externo do traballo realizado e un instrumento necesario na mellora da vida cultural dunha vila ou dunha comarca. Canto mellores sexan os productos, maior será a súa significatividade para os seus creadores e a súa incidencia na mellora da calidade de vida da comunidade no seu conxunto.

Visto desde esta perspectiva, o teatro afeccionado ten diante súa un amplo abano de posibilidades, sempre en función do tipo de persoas que integran e participan en cada grupo concreto. Pero antes de iniciar novas andainas, o teatro afeccionado debe asumir que o único referente para a súa actividade é a comunidade e debe comezar tamén a mirarse no seu propio espello. Pretender traballar con criterios e parámetros profesionais, ademais de múltiples frustracións provocadas polas tensións entre o ser e o querer ser, implica situarse nunha terra de ninguén. Por iso, para que o teatro afeccionado poida iniciar propostas de desenvolvemento que conduzan á súa regularización, terá que asumir, de partida e sen complexos, as súas verdadeiras funcións, sen que iso supoña renunciar a facer o seu traballo co maior rigor posible. As fronteiras non se establecen na calidade dos productos senón, como dixemos, a partir das finalidades.

3

Non resulta fácil determinar, con precisión, as modalidades presentes no teatro afeccionado pois aquí, máis que en ningunha outra parte, podemos afirmar que cada colectivo é un mundo, de xeito que os métodos de organización e traballo varían considerablemente. Velaí a necesidade de elaborar o mapa teatral de que falabamos pois permitiría coñecer os diferentes modelos de traballo, analizar as súas virtualidades e potenciar a transferencia de experiencias, con independencia de que tamén servirían para deseñar políticas de promoción teatral en función das necesidades concretas de cada un dos subgrupos que se poidan considerar.

No *Anuario do Teatro Galego* de 1996 (Lamapereira, 1998) hai recollidas tres tipoloxías básicas de teatro afeccionado, aínda que na práctica teñamos que considerar algunha máis debido ás especificidades que cada unha presenta. Vexamos:

a) Compañías, grupos e colectivos que destacan por ter tras súa unha longa traxectoria e por ter igualmente unha vida propia, sexa desde a total independencia, sexa no seo da organización que os acolle e promove. Aquí tamén habería que incluír grupos de títeres e marionetas. Trátase de grupos que presentan unha sólida organización interna, que posúen recursos propios e que xa teñen establecida e consolidada unha liña de producción e distribución dos seus productos. A título indicativo poderiamos citar, entre algúns outros: Ditea, en Santiago de Compostela; Achádego, en Lugo; Aurin, en Moaña; Escoitade, en Valadares, Vigo; Clámide, en Vilagarcía de Arousa; Teatro Avento, en Vigo; Badius, en Baio, Zas; ou Xenio, en Pontevedra. Trátase de compañías máis orientadas á realización de productos artísticos e á súa distribución e que, nalgúns casos, son herdeiros do teatro independente dos anos setenta.

b) Grupos e colectivos de recente creación, normalmente ó abeiro dalgunha agrupación ou asociación de veciños ou cultural. Aquí tamén podemos atopar grupos vinculados a asociacións de mulleres ou a clubs de pensionistas. Trátase de colectivos que aparecen e desaparecen e que, xeralmente, teñen unha vida curta, debido a múltiples factores. Entre eles habería que destacar a falta de espacios para realizar e dar a coñecer o seu traballo, a carencia de medios e recursos materiais e, sobre todo, a escasa formación coa que contan os seus integrantes. Habería que insistir na importancia da distribución pois constitúe unha das maiores gratificacións neste tipo de prácticas.

c) Grupos de teatro escolar, quer de primaria quer de secundaria e bacharelato. En moitos casos vinculados á actividade voluntarista dun profesor ou profesora (en ocasións un equipo) e ás posibilidades de tempo dos alumnos e alumnas e ós espacios e recursos, sempre escasos, do centro.

d) Grupos de teatro universitario, desde as compañías oficiais de cada Aula de Teatro ata os grupos creados por integrantes da comunidade universitaria. Quizais sexa nesta tipoloxía de teatro afeccionado onde con maior forza se deixe notar a presión da competencia co teatro profesional, unha presión que obedece a diversas causas, desde as actitudes de persoas que queren iniciar unha carreira profesional ó abeiro de

produccións sen outro risco que os derivados da dinámica interna do grupo, ata aquelas que intentan reproducir na Universidade esquemas de producción propios do teatro profesional, esquecendo que unha das funcións do teatro universitario, agora que tantas cousas mudaron, é facilitar que a comunidade universitaria se achegue ó teatro cunha actitude lúdica e sen outras perspectivas que vivenciar o feito teatral desde unha perspectiva práctica e pasalo ben[18].

e) Grupos de teatro independente que, aínda que acostuman a se autocualificar de profesionais, desenvolven unha actividade que hai que encadrala no ámbito afeccionado na medida en que dificilmente cumpren a maioría dos requisitos sinalados anteriormente en relación coas prácticas profesionais. Falamos tanto de compañías cunha longa traxectoria como de colectivos de crecente creación, así como da inmensa maioría de grupos de títeres e marionetas. En similar situación estarían as compañías creadas ó abeiro de escolas de teatro e outros centros de formación.

Estamos a falar de experiencias que aínda sendo afeccionadas se queren situar nun espacio de semi-profesionalidade na medida en que existe un ánimo limitado de lucro pois os integrantes do grupo reciben pequenas compensacións económicas polo seu traballo, normalmente por función realizada e en ocasións traballan cun director profesional. En calquera caso a súa práctica non pode ser considerada profesional por razóns de formación, exercicio profesional, dedicación, dispoñibilidade ou dinámica empresarial.

Non hai dúbida de que o campo de actuación e as funcións dos grupos integrados nestas compañías varían considerablemente, sobre todo cando parte dos colectivos citados entenden que a súa práctica é estrictamente profesional por moito que cada ano teñan máis problemas para participar nas convocatorias de axudas a producción e distribución do IGAEM, en función de que non chegan a cumprir os requirimentos básicos (insistimos no de básicos) que se establecen nas

[18] A competencia que por veces se tenta establecer desde determinados colectivos universitarios dá conta da precariedade do sistema teatral galego, pois esa competencia é impensable en cidades ou países nos que existen estructuras de formación.

convocatorias dado que a súa traxectoria empresarial invalida a súa consideración profesional. Neste sentido, habería que sinalar que unha aplicación estricta dos criterios cos que se valora a actividade profesional ou afeccionada das compañías que se presentan en cada convocatoria permitiría clarificar considerablemente o panorama e establecer coa precisión necesaria o territorio propio do teatro profesional e o que lle corresponde ó teatro afeccionado.

Con todo, habería que dicir que non son os grupos os únicos responsables desta situación de absoluta confusión que incide negativamente na normalización teatral do país e na precariedade e inestabilidade laboral dos verdadeiros traballadores e traballadoras da escena, fomentando o intrusismo e a competencia desleal. As institucións tampouco souberon articular unha política teatral integral que atendese, por igual, as necesidades dos diferentes sectores implicados na regularización da actividade teatral. A case desaparición das axudas que tradicionalmente concedía a Consellería de Cultura, sumada ós recortes ou ás novas orientacións das deputacións e á preocupante inhibición das concellerías de cultura, propiciaron que, mentres uns grupos desaparecían e outros esmorecían limitando considerablemente a súa actividade, outros procurasen as axudas necesarias para superar a crise a través da súa reconversión, tentando subirse ó carro da profesionalidade. No censo de compañías profesionais publicado en 1998 pola Dirección Xeral de Promoción Cultural da Consellería de Cultura, Comunicación Social e Turismo aparecen 65 compañías profesionais e 77 afeccionadas. Os números non poden ser máis elocuentes.

4

En novembro de 1996 tiña lugar en Trento, Italia, un transcendental congreso do teatro afeccionado italiano baixo o suxestivo título “Il territorio del Teatro - I teatro del territorio” (*Hystrio*, 1997). Amais dos interesantes relatorios presentados por persoas vinculadas á práctica e ó ensino teatral, ás administracións públicas, á programación ou á crítica, cómpre salientar as conclusións que se presentaban nun documento final (“Una carta per il teatro amatoriale”), onde se recollían problemáticas, necesidades e propostas. Similar importancia ten o feito de que se fixese especial fincapé na necesidade de que o teatro afeccionado encontre os interlocutores necesarios para

iniciar o diálogo. No caso de Galicia, a situación é verdadeiramente preocupante pois logo de que o IGAEM asumise as competencias en relación co teatro profesional, a Dirección Xeral de Promoción Cultural non foi capaz de deseñar unha política acorde coa súa propia denominación e coas competencias que supostamente lle terían que corresponder. Entrementres as deputacións recortaron considerablemente o gasto ou iniciaron liñas de actuación de carácter populista, primando a colectivos profesionais fronte ós afeccionados, e os concellos, como diciamos, adoptaban, a maioría deles, políticas crematísticas de indubidable rendibilidade comercial pero de moi escasa rendibilidade social. Igualmente preocupante resulta a falta de coordinación entre as diferentes administracións ou o feito de que non se estudiasen cales son ou poderían ser as competencias de cada quen á hora de sumar esforzos e optimizar recursos.

Nun traballo xa citado (Vieites, 1998c: 55-64) analizabamos algunhas das eivas que afectan á plena normalización da actividade teatral en Galicia e faciamos algunhas propostas orientadas a coordinar as políticas teatrais das administracións (autonómica, provincial e local) e doutras entidades e organismos. Entre as propostas alí realizadas (Vieites, 1998c: 58) gustaríanos recuperar agora algunhas, aínda que optamos por introducir certas modificacións:

- Transferencia ó IGAEM (Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais) de todas as competencias en materia de política teatral, reformulando a súa estructura e o seu estatuto de funcionamento para crear no mesmo as correspondentes Subdireccións Xerais de Teatro, Música e Danza[19].

- Modificación da estructura, finalidades e obxectivos do Centro de Documentación Teatral, para que ademais das funcións relacionadas co rexistro de datos e a arqueoloxía (sempre tan necesaria), servise para inventariar, catalogar, priorizar, optimizar, mellorar e distribuír recursos, infraestructuras, productos, iniciativas... Un Centro desde o que coordinar as actividades das diferentes administracións, pois está claro que cada unha delas debería asumir obxectivos específicos en función

[19] A promoción do teatro escolar precisaría de axudas complementarias da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e da Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude.

do seu propio ámbito e presupostos. A importancia das administracións comarcais podería ser transcendental.

- Creación dun Departamento de Promoción Teatral, dependente da Subdirección Xeral de Teatro do IGAEM, orientado a deseñar e poñer en marcha iniciativas de desenvolvemento do teatro afeccionado.

- Creación dun Departamento de Producción e Programación Teatral, dependente da Subdirección Xeral de Teatro do IGAEM, orientado á potenciación do teatro profesional.

Resulta evidente que a transferencia ó IGAEM de todas as competencias en materia teatral pode crear problemas tanto para o propio IGAEM, que ata agora se viña ocupando do teatro profesional, como para a Dirección Xeral de Promoción Cultural, porque perdería competencias que lle corresponden. Sen embargo, os posibles atrancos poderían ser superados sempre que se soubese establecer liñas de traballo interdependentes para promover as diferentes modalidades de práctica teatral.

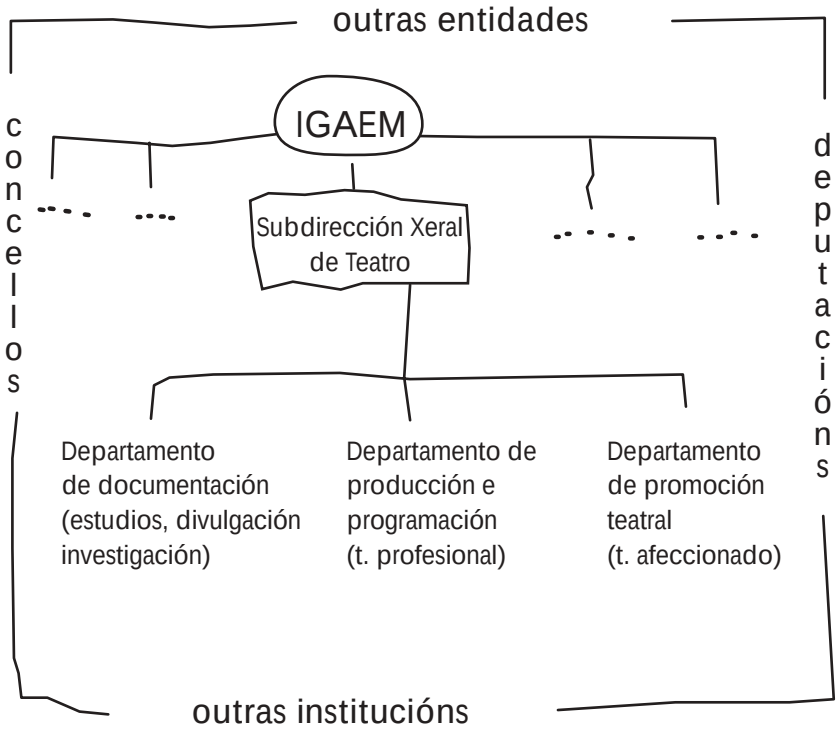
Somos partidarios de diferenciar con claridade o que é profesional do que é afeccionado mais non para crear coutos pechados senón para establecer que tipo de axudas e incentivos debe recibir cada liña de producción e distribución. Nese mesmo sentido, pensamos que non habería que crear circuítos específicos para o teatro afeccionado, pois os diferentes tipos de práctica teatral poden e deben convivir nos mesmos circuítos[20], mais deben ser os programadores que traballan desde os propios circuítos os que vaian establecendo pautas para esa convivencia, sempre necesaria[21]. De non facelo

[20] Está claro que aínda compartindo circuíto, os espacios máis axeitados a cada práctica poden ser diferentes, pero da mesma maneira que un grupo afeccionado pode acudir a un teatro municipal, un colectivo profesional pode utilizar os circuítos propios do teatro afeccionado en función dunha proposta espectacular específica. Todo vai depender dos productos e das súas características.

[21] Entendemos que a maneira de dar solución á competencia que os grupos afeccionados poden facer ós profesionais, se se comparte circuíto, non radica en crear circuítos separados, co obxectivo de evitar a competencia e as contratacións "á baixa", como propoñía algún dos participantes na mesa de traballo organizada pola *Revista Galega de Teatro* e publicada no número 18. Esas situacións ocorren cando os responsables da programación non teñen claros os seus obxectivos ou cando contan cun presuposto escaso. En Galicia temos exemplos de programacións estables de teatro nas que o teatro profesional convive co afeccionado no mesmo circuíto. Cousa ben diferente é que as partidas destinadas á distribución de espectáculos sexan diferentes para o teatro profesional e o afeccionado, ou que a súa programación se realice en programas complementarios, mais o circuíto debe ser sempre o mesmo, entre outras razóns porque sen teatro afeccionado sería moi difícil para a maioría dos concellos galegos realizar unha programación estable ou promover campañas de captación e creación de públicos. Non resulta difícil imaxinar unha política de promoción da exhibición teatral na que se combinen, cada un na súa respectiva quenda, os grupos profesionais e os grupos afeccionados.

así, corremos o risco de crear discriminacións positivas e negativas de difícil xustificación, e as mesmas queixas que agora presentan os profesionais galegos en relación coas diferencias nas condicións de traballo respecto das compañías que veñen de Madrid ou Barcelona (¿Por que os de Madrid actúan arriba e nós non? ¿Por que os de Barcelona contan cunha campaña de prensa e nós non? ¿Porque eles traballan por unha cantidade fixa e nós non?) poderían ser presentadas no futuro polos afeccionados galegos respecto dos profesionais. Establecer finalidades, xeografías, espacios e obxectivos constitúe, en consecuencia, unha premisa básica para que esa convivencia e cooperación sexa posible.

Imaxinamos, xa que logo, unha Subdirección Xeral de Teatro que, dependendo do IGAEM, deseña e comparte políticas teatrais coa administración provincial e local, con outras entidades públicas e privadas e con outras institucións (outras consellerías), tanto no relativo á producción como á distribución a partir do estudio previo das funcións e responsabilidades de cada unha delas.



Para o caso que agora nos ocupa, a existencia dun Departamento de Documentación Teatral e dun Departamento de Promoción Teatral, dependentes dunha Subdirección Xeral de Teatro, creada no marco do IGAEM, que puidese asumir as funcións propias da coordinación, seguimento e avaliación dos proxectos de creación, formación e/ou difusión teatral, sería sumamente significativa para a creación de tecido teatral e aínda que as dificultades iniciais poderían ser moitas debido á necesidade de compatibilizar as políticas de tres administracións diferentes e de crear unha cultura común de traballo, os resultados serían visibles a medio e longo prazo, sobre todo se consideramos que Galicia é un país o suficientemente pequeno para que a suma de esforzos implique a multiplicación de beneficios. Unha das primeiras responsabilidades destes departamentos sería elaborar o mapa teatral de Galicia indicando as infraestructuras, equipamentos e recursos teatrais dispoñibles en cada concello, os recuperables e os que habería que implantar.

A elaboración dun mapa teatral desas características poñería de manifesto moitas das necesidades, problemáticas e atrancos que dificultan ou impiden o desenvolvemento do teatro afeccionado, que, a pesar de tantos atrancos e dificultades, mantén unha vizosidade pouco común. A casuística e a listaxe de agravios que cada agrupación podería achegar levaríanos a establecer un cadro non tanto negativo senón desolador, na medida en que estariamos a falar de cidadáns que non dispoñen das infraestructuras, medios e recursos necesarios para facer un uso libre e creativo do seu tempo libre, un obxectivo que a miúdo se fai explícito nos discursos e nas manifestacións das persoas responsables de que esas condicións existan. Desde unha perspectiva xeral, podemos dicir que as necesidades do teatro afeccionado non son moi diferentes das do teatro profesional. Entre as máis significativas poderiamos considerar:

- Custos da producción de espectáculos, normalmente derivados da realización de vestiario e escenografía, xunto cos de propaganda (cartas, programas e fotografías). As axudas deberían ser compartidas polas tres administracións, debendo os concellos e as deputacións asumir unha maior implicación.

- Custos de distribución, normalmente derivados de traslados, comidas, hotel e amortización das cantidades investidas en producción. A falta de equipamentos implica que na maioría dos casos os grupos teñan que viaxar coa súa propia iluminación, o que encarece os custos.

Garantir unha boa distribución destes traballos sería competencia básica da administración local e provincial.

- Equipamentos e recursos que teñen que ver cos locais de ensaio, con equipos de iluminación, con espacios para realizar traballos complementarios, con almacéns e con outras necesidades que ameazan a vida diaria do grupo e a súa continuidade. O lóxico sería que as Casas de Cultura dos concellos tivesen os equipamentos e recursos necesarios para que os grupos de teatro puidesen realizar a súa actividade con normalidade e que esa actividade impregnara a vida cultural da vila, do concello e da comarca. A existencia dos equipamentos necesarios no eido da luz e do son posibilitaría que os intercambios entre os grupos fosen máis doados e permanentes e menos gravosos economicamente. Trátase dunha responsabilidade da administración local á que non pode ser allea a administración provincial.

- A formación é un dos capítulos máis importantes para poder asentar o teatro afeccionado e para que poida tomar conciencia das súas funcións e posibilidades. Unha formación que ten que ver con ámbitos como a interpretación, a dirección de escena, a dramaturxia, o deseño escenográfico, a iluminación ou a tecnoloxía escénica e que podería ser canalizada a través das Escolas Municipais de Teatro, sobre todo cando estas escolas se crean para cumprir as funcións que lle son propias e que están directamente relacionadas coa formación teatral de base e coas funcións e obxectivos da Animación teatral.

- As tarefas de coordinación terían que ser compartidas polas tres administracións implicadas, aínda que o Centro de Documentación Teatral podería asumir labores de supervisión e a responsabilidade de crear unha rede teatral interactiva (Intranet) que mesmo puidese estar presente en Internet, co que se facilitaría a comunicación entre os grupos e a colaboración en tarefas concretas.

- A proxección social do seu traballo é un factor fundamental, pois en ocasións semella que o teatro afeccionado non existe e nin os medios de comunicación, nin as revistas especializadas nin a crítica lle presta a máis mínima atención. O problema é que o teatro afeccionado semella non existir e o eco social que ten o seu traballo non garda proporción co traballo realizado.

Estas serían, debuxadas con trazos ben grosos, algunhas das necesidades inmediatas e urxentes do teatro afeccionado, un dos piares sen os que resulta totalmente imposible crear tecido teatral. O seu pleno desenvolvemento esixe un esforzo xeneroso por parte de todos, tamén dos profesionais, que deben entender que as partidas investidas en promover proxectos de Animación cultural sempre supoñen apostar pola vertebración teatral e pola creación de hábitos de consumo cultural e teatral. Implica a continuidade do esforzo que veñen realizando os que aínda pensan que é posible manter viva a chama dun teatro sempre necesario, pero tamén implica o deseño de políticas teatrais que atendan con coñecemento de causa, dedicación, continuidade e xenerosidade as moitas necesidades dun sector estructural para a normalización cultural, para o desenvolvemento comunitario e para o progreso humano, económico e social de Galicia.

RESPONSABILIDADES					
	Coordinación	Producción	Distribución	Equipamentos e recursos	Formación
IGAEM					
Deputacións					
Concellos					
Consellería de Familia...[22]					
Consellería de Educación[23]					
Outras entidades					

22 En relación cos grupos da mocidade, cos grupos de mulleres e con outros colectivos relacionados co ámbito de competencias da Consellería citada.

23 En relación cos grupos de teatro escolar, fundamentalmente cos grupos propios dos centros de primaria e secundaria.

BIBLIOGRAFÍA

AADTEG (1996): *Necesidade dunha política teatral*. Compostela, Asociación de Actores, Directores e Técnicos de Escena de Galicia.

ACERO SÁEZ, Eduardo (1993): *Crónica de la formación profesional española*. Madrid, Ediciones Técnicas y Profesionales.

AGUSTIN, Jean Pierre (1996): "Mocidade, cultura urbana e cultura". En *Grial*. Vigo, n.º 130, pp. 165-174.

ALONSO, Eduardo (1991): "Unha política teatral: estructurar teatralmente Galicia". En VV. AA.: *Primeiro Encontro do Teatro Profesional*. Compostela, Xunta de Galicia.

ALONSO, Eduardo e GÓMEZ, Luma (1997a): "Unha política teatral, please. Con Esquerda Unida-Esquerda Galega. Entrevista con Xosé Manuel Pazos". En *Teatro do Noroeste*. Compostela, volume 1, número 1, pp. 35-47.

ALONSO, Eduardo e GÓMEZ, Luma (1997b): "Unha política teatral, please. Co Bloque Nacionalista Galego. Entrevista con Francisco Pillado". En *Teatro do Noroeste*. Compostela, volume 1, número 2, pp. 31-47.

ALONSO, Eduardo e GÓMEZ, Luma (1997c): "Unha política teatral, please. Co Partido dos Socialistas de Galicia (PSOE). Entrevista con Antón Louro". En *Teatro do Noroeste*. Compostela, volume 1, número 1, pp. 49-63.

BONET i AGUSTÍ, Lluís (1996): "A cultura contemporánea, un sector mercantilizado". En *Grial*. Vigo, n.º 130, pp. 175-182.

BORREIROS FERNÁNDEZ, Bonifacio (1997): "O proxecto cultural nas artes escénicas do PSdeG-PSOE". En *Revista Galega de Teatro*. Vigo, n.º 15.

BOUZADA FERNÁNDEZ, Xan (1996): "Unha cala no oficio da cultura". En *Grial*. Vigo, n.º 130, pp. 181-194.

CARIDE GÓMEZ, José Antonio (1993): "Diseño de políticas culturales y animación cultural de comunidades humanas". En M. A. SANTOS REGO, A. REQUEJO e A. RODRÍGUEZ (eds.): *Educación para la innovación y la competitividad*. Compostela, Xunta de Galicia.

CARIDE GÓMEZ, (1997): “Paradigmas teóricos en la Animación sociocultural”. En Jaume TRILLA (coord.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel.

CHOMSKY, Noam (1994): *Política y cultura a finales del siglo XX*. Barcelona, Ariel.

COBURN-STAEGE, Ursula (1980): *Juego y aprendizaje*. Madrid, Ediciones de la Torre.

COHEN, Robert (1981): *Theatre*. Londres, Mayfield Publishing Company.

CONSELLO DE EUROPA (1980): *Políticas culturales en Europa*. Madrid, Ministerio de Cultura.

DELGADO i CLAVERA, Eduard (1996): “Horizontes do quefacer cultural en Europa”. En *Grial*. Vigo, n.º 130, pp. 245-251.

ENSAIO, revista de teatro de Galicia e do Norte de Portugal. Viana do Castelo, números 1 (1997) e 2 (1998).

ETXEBERRÍA BALERDI, Félix (1993): “Diseño de políticas culturales y animación cultural de comunidades humanas”. En M. A. SANTOS REGO, A. REQUEJO e A. RODRÍGUEZ (eds.): *Educación para la innovación y la competitividad*. Compostela, Xunta de Galicia.

FERNÁNDEZ PRADO, Emiliano (1991): *La política cultural. Qué es y para qué sirve*. Gijón, Ediciones Trea.

GARRIDO FIGUEIRAS, Fernando (1992): “Reflexión sobre o teatro no medio rural de Galicia”. En *Revista Galega de Teatro*. Vigo, número 8, pp. 37-41.

GILLET, Jean-Claude (1996): “Os desafíos sociais da cultura. Acerca das políticas culturais e o desenvolvemento social”. En *Grial*. Vigo, n.º 130, pp. 195-211.

GOFFMAN, Ervin (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Nova York, Doubleday & Company Inc.

HABERMAS, Jürgen (1992): *Teoría de la acción comunicativa, I*. Madrid, Taurus Humanidades.

HORMIGÓN, J. Antonio (1999): "El oficio del actor". En Don RICHARDSON: *Interpretar sin dolor*. Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.

HYSTRIO, rivista trimestrale di teatro e spettacolo: "Teatro amatoriale: chiesta a Trento una Carta dei diritti". Milán, volume 10, número 1, pp. 21-38.

ION, Jacques (1996): "¿Estamos no ocaso das paixóns culturais? Concellos, cultura e política en Francia". En *Grial*. Vigo, número 130, pp. 157-163.

JOR, Finn (1979): *La desmitificación de la cultura*. Madrid, Ministerio de Cultura.

LAMAPEREIRA (coord.) (1998): *Anuario do Teatro Galego 1996*. Compostela, IGAEM, Consellería de Cultura.

LEIF, Joseph (1992): *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*. Madrid, Narcea.

MACEIRAS, Flor (1996): No debate "Ser actor/actriz en Galicia". En Revista *Teatro do Noroeste*. Compostela, volume 0, número 2, p. 7.

MARTÍNEZ LLANAS, Miguel (1997): "Cataluña: teatro afeccionado. Entrevista con Josep M.ª Porta". En *Revista Galega de Teatro*. Vigo, número 18, pp. 26-28.

MARCÉ, Xavier (1996): "A sociocultura, unha estratexia de intervención cultural no marco das políticas locais". En *Grial*. Vigo, n.º 130, pp. 213-225.

NAZER, Hernán e MORETTA, Leonardo (1997): "Nuevas formas de acción cultural". En Ana WORTMAN: *Políticas y espacios culturales en la Argentina*. Bos Aires, Universidad de Buenos Aires.

OTERO FERNÁNDEZ, Aníbal (1997): "O programa de acción de governo do Partido Popular de Galicia". En *Revista Galega de Teatro*. Vigo, n.º 15.

PANTOJA, L. (ed.) (1998): *Nuevos espacios de la Educación Social*. Bilbao, Universidade de Deusto.

PAZÓ, Cándido (1998): “O oficio de actor”. En Manuel F. VIEITES (coord.): *Do novo teatro á nova dramaturxia (1965-1995)*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.

PAZOS VARELA, Xosé Manuel (1991): “O teatro galego na encrucillada”. En VV. AA.: *Primeiro Encontro do Teatro Profesional*. Compostela, Xunta de Galicia.

PAZOS VARELA, Xosé Manuel (1995): “O teatro galego hoxe. Visións -incompletas- desde o recanto sur”. En VV. AA.: *Rafael Dieste, Letras Galegas 95*. Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

PAZOS VARELA, Xosé Manuel (1997a): “Esbozo dunha política teatral desde EU-EG”. En *Revista Galega de Teatro*. Vigo, n.º 15.

PAZOS VARELA, Xosé Manuel (1997b): “O teatro afeccionado: situación e perspectivas”. En Manuel F. VIEITES (coord.): *Teoría e Técnica Teatral. Unha introducción*. Compostela, Edicións Laiovento.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1993): “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia”. En J. GIMENO SACRISTÁN e A. I. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

PETRUS, Antonio (coord.) (1997): *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel.

PILLADO MAYOR, Francisco (1997): “Programa de governo do Bloque Nacionalista Galego”. En *Revista Galega de Teatro*. Vigo, n.º 15.

PRICE, Clement Alexander (1994): *Many Voices, Many Opportunities*. New York, American Council for the Arts.

QUINTANA CABANAS, José María (coord.) (1985): *Fundamentos de Animación sociocultural*. Madrid, Narcea.

QUINTANA CABANAS, José María (1991): “La educación más allá de la escuela”. En Víctor GARCÍA HOZ: *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid, Ediciones Rialp.

ROGERS, Carl R. (1986): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós.

RUSSELL BROWN, John (1997): *What is theatre. An Introduction and Exploration*. Londres, Focal Press.

SALINAS PORTUGAL, Francisco (1996): "Pensar o traballo cultural na Galiza". En *A Nosa Terra*. Vigo, número 718, p. 29.

SALVAT, Ricard (1988): *El Teatro*. Esplugues de Llobregat, Montesinos.

SCHÖN, Donald A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós e Ministerio de Educación y Ciencia.

TRILLA, Jaume (1987): *La educación informal*. Barcelona, PPU.

TRILLA, Jaume (1993a): *Otras educaciones*. Barcelona, Editorial Anthropos.

TRILLA, Jaume (1993b): "Las políticas culturales y la educación". En M. A. SANTOS REGO, A. REQUEJO e A. RODRÍGUEZ (eds.): *Educación para la innovación y la competitividad*. Compostela, Xunta de Galicia.

TRILLA, Jaume (coord.) (1997): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ariel.

VAQUER, Marcos (1998): *Estado y cultura: la función cultural de los poderes públicos en la constitución española*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

VIDAL BOLAÑO, Roberto (1997): "Proposta para a realización dun programa de dinamización e descentralización teatral en Centros Culturais do Concello de Santiago". En *Revista Galega de Teatro*. Vigo, número 17, pp. 28-40.

VIEITES, Manuel F. (1991): "Animación teatral de base". En *Revista Galega de Teatro*. Vigo, número 7, pp. 16-23.

VIEITES, Manuel F. (1997a): "O teatro galego na encrucillada". En *Tempos Novos*, revista mensual de información para o debate. Compostela, n.º 0.

VIEITES, Manuel F. (1997b): "Mesa redonda: Climatoloxía e política teatral". En *Revista Galega de Teatro*. Vigo, número 15, pp. 27-43.

VIEITES, Manuel F. (1998a): "¿En que país vivimos?". En *Tempos Novos*, revista mensual de información para o debate. Compostela. número 10.

VIEITES, Manuel F. (1998b): “Peter Brook no Compostela Millenium Festival”. En *Revista Galega de Teatro*. Vigo, número 18.

VIEITES, Manuel F. (1998c): “Creación dramática e realización teatral. Algunhas consideracións arredor da xénese do novo teatro galego (NTG) e da nova dramaturxia galega (NDG)”. En Manuel F. VIEITES (coord.): *Do novo teatro á nova dramaturxia (1965-1995)*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.

VILAVEDRA, Dolores (1996): “Carta”. En Revista *Teatro do Noroeste*. Compostela, número 0, 3º cuadrimestre, p. 33.

VV. AA. (1996): “Ser actor/actriz en Galicia”. En Revista *Teatro do Noroeste*. Compostela, número 0, 2º cuadrimestre, pp. 4-35.

VV. AA. (1997): “Encontro co teatro afeccionado”. En *Revista Galega de Teatro*. Vigo, número 18, pp. 7-22.

SEGUNDA PARTE:
EXPERIENCIAS E OUTRAS CONTRIBUCIÓNS

A ANIMAÇÃO TEATRAL EM PORTUGAL

PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Marcelino de Sousa Lopes
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Vice-Presidente da ANASC[1]

O teatro, como meio de animação sociocultural, foi o suporte da minha vida ao longo de vinte e cinco anos. Tudo começou no tempo da minha infância, quando os dramas e comédias faziam parte da vida dos grupos e das comunidades... Lembro-me de uma representação composta por dramas e comédias que se iniciou por voltas das 22 horas e terminou cerca das 3 da madrugada. Lembro-me ainda da envolvência da comunidade na preparação da *Festa Teatral*: homens transportavam paus para a construção do palco; mulheres costuravam as roupas; actores ensaiavam; o "ensaiador" ultimava os pormenores últimos... No dia D os espectadores transportavam o banquinho e depressa ocupavam o centro da aldeia. Recordo até hoje a envolvência dos espectadores no decurso do espectáculo onde as lágrimas eram secas a lenços já molhados por tanto sofrimento...

[1] Associação Nacional de Animadores Socioculturais.

O intervalo do drama para a comédia foi acompanhado pelo comer de um farnel trazido, pois a noite era longa. Como criança que era, esta noite marcou-me e eu ainda me deixo marcar por ela.

Contudo, a consumação deste gosto só teve lugar em 1973, com a criação de um grupo de teatro denominado *Grupo de Teatro Experimental*, onde a motivação era a irreverência, o objectivo sermos actores, a perspectiva era fazermos do teatro um elemento de transformação de mentalidades.

Pouco tempo depois dá-se o 25 de Abril e com ele o chamado "Teatro de Agitação e Propaganda". Então percorremos os caminhos da utopia e também os da realidade e realidades sentidas e vividas com a intensidade da dimensão dos sentidos. Com um grupo de jovens integrei as "Brigadas de Alfabetização". Visitámos as aldeias transmontanas e fizemos da observação uma fonte para a representação teatral.

A chegada a uma aldeia implicava, acto imediato, a chamada "análise da realidade", isto é, relacionavamo-nos e conhecíamos as situações de vida das pessoas. Após esta tarefa reunimo-nos, tentando apanhar o fio condutor dessas situações, passando de seguida aos "ensaios" que deveriam dramatizar as histórias observadas. À noite, no largo do povo, e com os habitantes à volta, apresentavamos as dramatizações. O tema, o conflito dramático, estava no seio do grupo e então o teatro tinha o condão de espicaçar as consciências e levar o Homem a reflectir criticamente a sua situação de vida.

Ao longo da minha vida estudei variadíssimas correntes de estética teatral mas, sem dúvidas, aquela com que mais identifico é com a que assenta no Homem, porque a arte é anterior à estética, a educação é anterior à escola.

A minha opção estética assenta na parateatralidade transmontana – nos rituais representados pela comunidade, nas suas tarefas diárias. Vejo animação teatral numa *Cerrada da Velha*, no entrudo de Podence ou Lazarim, na representação de autos religiosos, nas procissões, nas fogueiras de Natal, nos jogos populares, na partilha da vaca e do burro...

De 1975 a 1976 tive uma experiência de animação teatral em Trás-os-Montes com o grupo de teatro *Bando*. Era o tempo da descentralização cultural, da itinerância teatral. Com eles percorri toda a região, procedendo ao

levantamento e registo de jogos tradicionais, Zés Pereiras, Ranchos Folclóricos, grupos de teatro, associações etnográficas...

Havia produção teatral e animação sociocultural. O teatro era um meio de animação cultural e sociocultural. A primeira, porque os grupos se deslocavam às comunidades para apresentarem os seus espectáculos; a segunda, porque as comunidades representavam e faziam elas o teatro, tornando-se protagonistas. Considero, por isso, que a diferença substancial entre animação cultural e animação sociocultural é a passagem de espectador a actor, de figurante a protagonista. Todavia entendo que o teatro é uma arte, a mais nobre de todas as artes, e, como arte que é, não defendo a sua massificação, mas aponto-a como forma de educação com o intuito de formar pessoas que saibam ver e ler espectáculo teatral, tornando-as espectadoras críticas. Outra dimensão, não dissociada desta ou menos importante, é a social, pois toda a criação artística deve revestir-se com a expressão do drama humano. Nunca é demais lembrar que o teatro existe porque existe o conflito, o drama humano. Nesta linha há duas vertentes a considerar: 1ª- o teatro enquanto ajuda do crescimento e desenvolvimento da comunidade; 2ª- o teatro enquanto promotor do desenvolvimento integro da pessoa e da colectividade. Assim, conclui-se que a finalidade e o instrumento do teatro são sempre a própria pessoa que projecta a característica essencial da sua vertente social – a comunicação –, requerendo pelo menos duas pessoas para o efeito teatral funcionar, mas não necessariamente actor e espectador, como se tem sempre defendido numa concepção burguesa do teatro – por exemplo, toda uma massa de gente pode estar a fazer teatro em carnavais e aqui todos são actores e todos são espectadores.

Analisemos mais detalhadamente o que se quer dizer quando se afirma que o teatro pode ser abordado enquanto instrumento de animação cultural – e então é um fim – e enquanto instrumento de animação sociocultural e então é um meio que visa:

- Favorecer a participação das pessoas na vida do grupo e da sociedade, tentando a melhoria permanente da qualidade de vida;
- Facilitar a adesão a objectivos livremente elaborados de acordo com as necessidades, as aspirações e os problemas de cada membro e grupo social;
- Relacionar-se com outras pessoas na aceitação e respeito de cada um – os seus valores, as suas crenças...

- Dar a cada um a oportunidade de trocar ideias livremente expressas, de acordo com o seu marco de referência;
- Dar as condições adequadas que incentivam o maior número possível de pessoas a revalorizarem plenamente o seu potencial, assim como aos recursos que podem encontrar na sua associação com outros;
- O desenvolvimento de consciencialização e do sentido crítico;
- A participação;
- A dimensão sociocultural;
- Etc.

Importa ainda projectar as seguintes características:

- A promoção de valores: suscita os valores culturais do povo e da cultura universal;
- Elemento transformador: prepara o homem para se adaptar a situações e a transformar a sociedade;
- Participação: supera o conceito de cultura como consumo para avançar até à cultura como participação;
- Catalizador: desenvolve iniciativas, superando a dicotomia teoria/prática;
- Promoção da vida associativa das camadas menos integradas.

Os grupos de teatro nos projectos de animação constituem um meio para que as comunidades e grupos possam expressar os seus problemas.

Sem chegar ao espectáculo teatral, o jogo dramático e o jogo teatral também suscitam entre os sectores populares variadas formas de comunicação de problemas e de busca de soluções. Não só há a necessidade de levar o teatro à comunidade, como desde a mesma comunidade devem surgir formas de expressão que permitam que um "público espectador" se transforme em "público actor", protagonista da situação.

Concordo com Víctor Ventosa quando preconiza o teatro e a animação como um processo de ida e volta e diz mais: que o profissional do teatro se interessa pelos resultados – o teatro como um fim – enquanto a teatro como animação atenta aos processos, ou seja, o teatro como um meio onde projecta uma série de inovações do mundo do teatro tradicional:

- Estabelece novas relações com o público, implicando as pessoas no acontecimento teatral. A barreira entre o actor e o espectador tende a desaparecer.
- Utiliza novos espaços, rompendo com paredes convencionais do teatro tradicional. A animação teatral vai ao encontro da rua, das praças e dos lugares públicos.
- Transporta novas técnicas, como sejam teatro de rua, forum teatral, etc.
- É um meio de comunicação directa: o teatro cria comunicação porque é comunicação. Tal elemento é a chave da animação sociocultural ao gerar processos comunicativos como primeiro passo de consciencialização e realização.
- O teatro facilita o encontro. A dinâmica de trabalho teatral vai configurando, progressivamente através do trabalho colectivo, a distribuição de papéis e responsabilidades, os debates, os ensaios, o modo de fazer teatro em conjunto.
- Promove a integração, a criatividade, participação e educação. Este é um dos pontos fundamentais, porque aborda as três dimensões da animação sociocultural: a cultural, a social e a educativa.

Um dos aspectos centrais a considerar agora são os agentes encarregues de levar a cabo estes processos de animação teatral. São animadores ou artistas? Hurstel mostra-nos que o que define o animador teatral não é a sua condição de produtor ou reprodutor artístico, mas sim a sua capacidade de catalizar as necessidades e possibilidades de um determinado grupo. Por isso, a acção do animador centra-se nos processos e não no produto.

Este aspecto diferencia-o do resto dos profissionais do teatro e converte a sua tarefa numa vertente mais sociocultural que artística. O processo formativo de tais animadores pode ter, neste contexto, duas direcções:

1ª - O que chega à animação desde o teatro;
2ª - O que promove o teatro a partir da animação.

No 1º caso encontram-se homens e mulheres de teatro que assumem uma atitude de animação; no 2º estamos perante um animador que procura levar a bom porto a sua missão sociocultural com a ajuda de técnicas teatrais. Assim, podemos conceber a animação teatral como um modo peculiar de animação ou como uma inovadora forma de fazer teatro. Porque hoje os

âmbitos da animação são cada vez mais plurais e animação teatral corresponde a um dos seus tradicionais âmbitos.

Portugal é um país onde há muitas actividades de animação mas é também um país com pouca reflexão sobre a acção cultural ou sociocultural. Há um grande vazio teórico sobre questões da animação.

Nas décadas de 70 e 80 havia neste país uma revista denominada *Intervenção*, que produzia e reproduzia textos teóricos sobre animação, bem como o relato de experiências realizadas. Esta era o reflexo de um trabalho feito no âmbito da APAC – Associação Portuguesa de Animadores Culturais. Havia ainda a APTA – Associação Portuguesa de Teatro de Amadores –, que possuia igualmente uma revista denominada *À Barca*, onde eram relatadas as experiências teatrais e a animação teatral e a sociocultural levadas a cabo em todo o território nacional.

Toda a década de 90 foi e está a ser desastrosa para a animação teatral, associativismo e, consequentemente, para a animação sociocultural. A postura das entidades públicas, com responsabilidades no campo da animação, torna-se demasiado paternalista e seguidora de atitudes inquisitoriais que são a negação dos valores da animação. Actualmente a cultura, bem como os organismos públicos responsáveis pela sua conservação e seu desenvolvimento, encontra-se politizada e institucionalizada, o que retira todo o sentido ao papel e funções do animador sociocultural. Sem o saudosismo tipico do nosso povo e sem acreditar no sebastianismo cultural, repudio a ideia de conceber a profissão de animador enquanto funcionário público que trabalha, normalmente, entre as 9 e as 5. Ao animador compete responder, sempre que solicitado, às aspirações e anseios de uma comunidade. Não, não é lirísmo. O FAOJ fazia-o enviando os seus trabalhadores aos locais para que aí podessem imprimir dinâmicas de trabalho cultural junto das comunidades. Recordo ainda que esta instituição mandava os seus animadores, continuamente, a cursos de formação, no país ou no estrangeiro, para que estes fossem permanentemente actualizados nos seus conhecimentos. E então o associativismo era produtivo tanto nas vertentes do cinema de animação ou fotografia, como na música ou teatro, etc. Os animadores realizavam e realizavam-se no seio das comunidades através do trabalho desenvolvido com e para elas.

Ainda neste tempo, que em termos de tempo dista 10 anos e assemelha-se a um abismo, os Centros Culturais Regionais tinham uma política – não devendo ser entendida como partidária – de intervenção sociocultural e possuíam animadores para trabalharem junto das populações. Existia também a Junta Central das Casas do Povo, o INATEL, a Secretaria de Estado da Cultura, todos organismos que promoviam e dinamizavam o teatro e a animação teatral. Hoje existe o Instituto Português da Juventude, estrutura despida da sua motivação e transformada numa teia burocrática, inacessível ao comum dos cidadãos e perfeitamente desvirtuadora da essência do associativismo. Os cargos de desempenho profissional, como o de animador, viram-se substituídos por cargos sem desempenho, porque resultantes de uma escolha subjugada ao critério da política partidária.

É-me difícil assistir e lidar com uma política de juventude desfazada e desenquadrada da política da educação. É hoje consensual que a educação assenta no triângulo do ensino formal, não-formal e informal e que o insucesso do ensino formal reside na não realização das componentes não-formal e informal.

Assim temos:

- Educação Formal – a escola;
- Educação Não-Formal – os cursos extra-escolares, a participação activa em associações, grupos, etc.;
- Educação Informal – relações educativas na família, amizades, assistência a espectáculos, experiência pessoal, etc.

Nesta perspectiva, o Instituto Português da Juventude deveria ter preocupações educativas, a nível do não-formal, procurando realizar acções que promovessem os tempos livres dos jovens como complemento formativo da Educação Formal. Como diz Trilla, a vertente de educação permanente engloba modelos de Educação Formal, Não-Formal e Informal, porque se estende a todos os aspectos do fenómeno educativo.

Exige-se actualmente uma nova postura dos serviços públicos perante o associativismo, os grupos de teatro. É cíclico dizer-se que o associativismo está em crise, que o teatro está em crise... mas acredito que hoje esta crise é verdadeira e deve-se a:

- Postura das entidades públicas;
- Falta de animadores e falta de políticas de animação;
- Produção de textos teóricos sobre animação;
- Reflexão nacional sobre o teatro;
- Desaparecimento da APTA;
- Fortalecimento e reconhecimento da ANASC – Associação Nacional de Animadores Socioculturais;
- Despartidarização da Administração Pública;
- Respeito e reconhecimento da função do animador.

Produziram-se profundas alterações na sociedade e, consequentemente, nas relações inter-pessoais que interferiram, de uma forma decisiva no tecido cultural e sociocultural:

- Apareceu o homem institucional em detrimento do Homem com dimensão humana;
- Apareceu o individualismo em vez da solidariedade;
- Apareceu uma cultura massificadora, ofuscando a cultura plural capaz de desenvolver a capacidade crítica;
- A criatividade e a sensibilidade são continuamente arredadas das vivências humanas; ...

Perante este quadro é fundamental que se encontrem novas situações educativas que respondam ao pulsar deste tempo, que é um tempo em que o teatro e a animação sociocultural são elementos que podem levar as pessoas a uma integração afectiva e efectiva que anule o individualismo.

O tempo livre aumenta, o tempo de ócio tende a aumentar ainda mais. Encontrar modelos de ocupação saudável destes tempos deve ser um propósito da animação sociocultural e teatral, assentes numa perspectiva educacional aberta que assente no sociocultural e na vertente social do teatro; que leve o Homem a libertar-se da manipulação desencadeada pelos meios de comunicação social onde a cultura de massas, claramente servidora da sociedade de consumo e promotora da passividade social, o pretende manter numa “felicidade” artificial.

Importa que a animação do futuro se faça sob o signo da integração das crianças, jovens, mulheres, doentes, idosos, soldados, reclusos e onde o ócio

e o tempo livre não sejam alienação e intolerância. Que o tempo de ócio seja o tempo liberto para actividades geradoras de satisfação e não um tempo conjugado de uma forma passiva.

A animação teatral deverá ter como base os seguintes aspectos: o didáctico, o cultural e artístico e o social. São aspectos que constituem as frentes em que se move a animação sociocultural.

O teatro desde a animação pode cobrir actividades tais como:

- Espectáculos promovidos por grupos de teatro;
- O processo de montagem do espectáculo teatral deve corresponder a um processo educativo onde o processo é mais importante que o produto;
- Espectáculos tendentes à participação de todos os membros: festas, carnavais, ...
- O processo de aprendizagem teatral – mediante a promoção de cursos ou actividades de carácter educativo.

Falar do futuro da animação teatral é também falar sobre essa figura que é o animador. O animador do futuro terá que ter em conta a partilha de saberes e apoiar-se na experiência viva do processo de aprendizagem que requer algo mais que o ensino formal, deve estar aberto à mudança, ser flexível e imprimir dinâmicas de trabalho que levem as pessoas a acreditarem nos projectos e, simultaneamente, em si próprias.

Este animador necessita de ser uma pessoa informada dos acontecimentos mais importantes do nosso tempo e com uma visão crítica da vida.

Ao animador teatral é exigido que se apoie na aprendizagem teatral e que transporte uma pedagogia activa apoiada no campo prático, porque a pedagogia teatral deve aproveitar o erro como uma excelente forma de aprendizagem com o qual as bases do trabalho se tornam mais sólidas.

A eficácia do teatro é grande para a educação do ser humano no seu contexto social e reside também na possibilidade de trabalhar sobre a realidade existente para atingir a desejada, envolvendo emissores e receptores no processo educativo e na necessária reflexão e acção para transformar o mundo.

Porque para crescer há que ter acesso a si mesmo, isto é, habitar-se, a ser protagonista motivado a participar actuando, modificando e criando. O teatro e a animação teatral, como veículos de crescimento grupal, são jogo, jogo organizado na busca e exploração individual, grupal, social, com funções rotativas, donde a experiência pessoal é vivida grupalmente.

O teatro na perspectiva de animação contém possibilidades educativas provenientes de uma nova ética educativa que tem a ver com o indivíduo protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento cultural, porque o Homem é potencialmente criativo, sendo a função do animador não a de formar actores mas utilizar o teatro como meio de crescimento grupal (o processo é mais importante que o produto) e como recurso didáctico.

A animação teatral é vital para afastar a resignação, porque viver na resignação é viver na frustração, é rejeitar a participação. É também apoiar e promover a inter-relação pessoal como oposição ao individualismo, à competição e projectar o ser perante o ter.

Há que animar e educar para a valorização da comunicação humana, devolver a palavra valorizando-a, libertar os gestos, transformar relações sociais e ir construindo um sistema alternativo com base na dimensão humana.

O teatro é uma necessidade humana. A animação teatral deve ser a satisfação dessa necessidade; apoiando-me em Lucía González Díaz, no livro *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*, afirmo:

> A contradição existente entre o social e as emoções biológicas primitivas dos indivíduos, através de análises das origens do teatro e da sua evolução histórica fica assentuada essa separação cada vez maior.
>
> Quanto mais primitiva é uma sociedade, mais perto está a sua origem, os seus princípios vitais e portanto a teatralidade dos seus ritos e costumes. As emoções nos indivíduos primitivos eram expressas através do movimento, de acção enquanto que um adulto da nossa civilização expressa as emoções através das atitudes.

Portanto temos que reivindicar a acção, o movimento, que é o mesmo que reivindicar a busca da origem da realidade do drama humano, ou seja, a teatralidade como síntese entre o drama e a acção.

O teatro na perspectiva social é um lugar privilegiado para o estudo do conhecimento do indivíduo, porque através das suas técnicas procura-se conhecer o lado emotivo da pessoa. A aprendizagem teatral é um importante âmbito de animação porque se apoia na comunicação.

Neste contexto assume relevância apoiar o futuro da animação teatral na parateatralidade existente nas comunidades. Mas como os âmbitos da animação se tornam cada vez mais plurais, vejo no futuro os animadores apoiarem-se nas técnicas do teatro e dramatizarem situações ligadas à: saúde, delinquência, sida, droga, etc.

A escola carece de animação, sobretudo teatral, que pode servir entre muitas coisas também como partilha e integração de saberes e pode, em conclusão, converter e ligar os sectores formal, informal, e não formal do processo educativo, porque o teatro pode e deve ser a mais nobre de todas as matérias de estudo, porque é instrumento e é a pessoa em presença, com o seu corpo, as suas emoções e sentimentos permitindo a exploração de si mesmo e do grupo, projectando o potencial expressivo da pessoa humana.

BIBLIOGRAFÍA

GONZÁLEZ DÍAZ, Lucía (1987): *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid, Popular.

QUINTANA, José María (1993): *Los ámbitos profesionales de la Animación*. Madrid, Narcea.

TRILLA, J. (1985): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ariel.

VENTOSA PERÉZ, Víctor (1996): *La Expresión Dramática como medio de Animación en Educación Social. Fundamentos, técnicas y recursos*. Salamanca, Amarú Editores.

EXPERIENCIAS DE ANIMACIÓN EN ITALIA

UNHA EXPERIENCIA DA INTERVENCIÓN DOS ACTORES/ANIMADORES PARA MELLORAR A FORMACIÓN DA XENTE NOVA NA CIDADE DE PRATO (TOSCANA, ITALIA)*

Alessandro Ricci
Concello de Prato, Toscana, Italia

PREMISA

O Consello da Cultura Galega pediume que presentase ó longo deste Encontro Internacional sobre Animación Teatral a experiencia que estamos a levar a cabo nalgunhas escolas da cidade de Prato, na Toscana.

Esta experiencia sitúase no ámbito da formación humana das novas xeracións e é desenvolvida a través das actividades máis estrictamente relacionais, sexa na escola ou na familia, relacións tan importantes que condicionan a formación humana das novas xeracións.

* Traducción de Sara Mencía Castro.

Aí, no ámbito máis estrictamente social, encontramos unha colectividade que constrúe e modifica a propia identidade, onde se poñen a proba os retos sociais existentes, onde se determina a calidade antropolóxica dunha cultura dilatada e se condiciona o futuro.

É neste contexto onde se madura a necesidade de utilizarmos unha figura nova que sexa capaz de poñer en marcha un proceso que mellore progresivamente a calidade das relacións entre profesores/pais/nenos no eido dunha dimensión lúdica fortemente motivadora e participativa.

Os resultados obtidos ó longo de tres anos de actividade fainos considerar tamén importante chegar a unha definición desta nova figura profesional. E isto permite ademais integrar de maneira interesante a "Investigación sobre a profesionalidade do mundo do espectáculo" que aínda non concluiramos dentro dun proxecto financiado pola Unión Europea para a ocupación xuvenil.

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

Antes de comezar a falar sobre o proxecto, creo que é útil ofrecer, dunha maneira necesariamente abreviada, algúns elementos que describen o contexto social e económico no que estamos a actuar, coa finalidade de procurar, nos límites do posible, unha maior comprensión do ambiente en que naceu e se está a desenvolver a experiencia en cuestión.

A cidade de Prato encóntrase na Toscana nororiental, é dicir, na zona onde está concentrado o maior número de habitantes e a maior actividade industrial de toda a rexión.

Ten aproximadamente 170.000 habitantes, dos cales o 54% está constituído por inmigrantes doutras zonas de Italia e do exterior.

O crecemento demográfico certificouse sobre valores fisiolóxicos nos anos oitenta, pero foi rapidísimo nos anos cincuenta e sesenta pasando dos 70.000 habitantes de 1950 ós 140.000 de 1970: sendo a meirande parte deles orixinarios das zonas máis deprimidas da rexión e do sur de Italia, estes novos cidadáns integráronse na economía téxtil principalmente, que se movía daquela nunha forte dinámica expansiva. Sobrevivía tamén unha actividade agrícola agora marxinal.

Nos anos de crecemento demográfico o modelo económico predominante na nosa área sufriu unha profunda transformación coa realización dun proceso xeral de desmembramento das fábricas, que asemade determinou o nacemento dunha combativa clase traballadora proveniente dun grupo de ex-traballadores convertidos en autónomos. A "cidade-fábrica" de Prato, como modelo socioeconómico predominante, estaba animada por estes ex-traballadores dotados dunha grande capacidade de adaptación ás innovacións e dunha baixa escolarización, e garantiu naqueles anos unha situación de plena ocupación e de benestar xeral.

Pero o custo deste modelo influíu sobre a calidade do ambiente humano e fundamentalmente sobre a calidade das relacións sociais, que resultaron fortemente empobrecidas debido ó excesivo tempo de traballo e a unha grande desatención no que se refire á protección das propias raíces culturais.

Nos anos oitenta iniciouse o declive económico do sector téxtil nacional e europeo. A cidade de Prato non escapou a esta crise estructural e converteuse nunha área de depresión industrial, acompañada dunha profunda crise de identidade, perdurando aínda hoxe os efectos desta.

Os fluxos migratorios ó longo dos anos noventa reducíronse desde un punto de vista cuantitativo, pero modificáronse profundamente con respecto ó tipo de inmigrantes. A Prato chegaron principalmente chineses que, en número de 4000, representan hoxe o 51% do total dos estranxeiros alí residentes. Chegaron tamén albaneses, paquistanís e marroquís. A presencia destes inmigrantes permite a Prato ter un saldo demográfico positivo, a diferencia doutras cidades da Toscana.

A presencia de persoas pertencentes a outras culturas é, de feito, un dato que non foi aínda estudiado desde un punto de vista sociocultural: en realidade están aflorando tensións xenófobas impulsadas por unha situación económica que dificulta o encontro dunha vía de escape para a crise do sector téxtil.

A Circunscrición Sur, territorio onde se está a desenvolver o proxecto do que imos falar, é unha das cinco articulacións administrativas da cidade de Prato. A poboación alí residente alcanza os 36.000 cidadáns e aínda está en crecemento a consecuencia da creación de novas vivendas.

A poboación escolar está constituída por cerca de 2.000 rapaces con idades comprendidas entre os seis e os trece anos, os cales asisten ás once escolas de primaria e ás dúas de secundaria que existen neste territorio.

No territorio da Circunscrición hai 14 antigas fraccións enxebres, cunha orixe que se remonta, nalgúns casos, á época romana, e que manteñen sen embargo a presión demográfica derivada das novas vivendas, identidade cultural propia e específica de orixe labrega.

A súa natureza orográfica cha e a grande extensión do seu territorio fixeron que nesta Circunscrición se instalasen servicios para toda a comunidade, como as grandes instalacións para a depuración da auga, para o tratamento do lixo, novas macroáreas industriais e un prado para o descanso dos nómades: todas as infraestructuras que provocaron unha grande oposición por parte dos alí residentes.

O 50% das familias está composto por dous ou tres membros: trátase de parellas, poucas delas casadas, ou ben de familias con fillo único (27%).

A PREPARACIÓN DA EXPERIENCIA

A realidade sociocultural existente na cidade de Prato goza agora, despois de decenios, dunha grande iniciativa pública que ten o obxectivo de enriquecer e revalorizar o proceso formativo nas escolas. Este proxecto desenvolvido en Prato para manter a actividade escolar garantida polo Estado caracterizou e cualificou toda a Administración gobernada desde a esquerda no noso país na segunda posguerra.

Nos anos oitenta madurou na Administración o convencemento de que non se podería pensar máis en guiar a evolución e a transformación das necesidades expresadas pola colectividade unicamente mediante un incremento indefinido só cuantitativo das propostas das actividades integradoras. Escolleuse, polo tanto, optimizar o uso dos recursos e dos traballadores que xa estaban dispoñibles, cualificando e reforzando tamén a colaboración coas escolas e con todos os que realizan no territorio actividades de formación extraescolar.

Ó longo do ano académico 1995/96 a Circunscrición e as escolas presentes no seu territorio comezaron a definir un novo modo de cooperación, baseado nun proxecto plurianual estreitamente ligado ás necesidades reais de formación dos estudiantes.

Coa base dos obxectivos establecidos pola Circunscrición e das peticións conxuntas das escolas constituíronse grupos de traballo homoxéneos que redactaron proxectos plurianuais para os talleres escolares e que determinaron os expertos que deberían estar implicados na fase de actuación.

Con respecto á demanda de creación do primeiro "Obradoiro teatral", proveniente dunha escola de primaria, o grupo de traballo concernente explicou a finalidade e os obxectivos que este obradoiro debería conseguir. Por primeira vez ausentouse o tradicional modo de entender a actividade teatral, comprendida ata entón como o momento espectacular, revalorizando dous aspectos que dan á dramatización teatral un papel específico e unha función orixinal dentro dun proceso formativo capaz de:

a) mellorar a calidade das relacións interpersoais, sexa entre persoas da mesma condición ou ben entre profesores, pais e fillos;
b) promover o coñecemento dos mesmos.

A especificidade e a complexidade das necesidades expresadas polos profesores que solicitaron o noso apoio, non só financeiro senón máis ben para crear proxectos, concentrou a nosa atención na necesidade de individualizar unha figura de experto competente para ofrecer respostas adecuadas e eficaces.

Ningunha figura profesional formalmente recoñecida podía dar aquela resposta: un actor, un director de compañía de cómicos ou ben un simple animador -os cales, no pasado, actuaban normalmente nas escolas para "facer teatro", como se dicía- non son as persoas adecuadas para o novo labor que temos diante.

O carácter innovador do proxecto que se comezaba a definir obrigou, polo tanto, a construír de modo empírico os requisitos xerais que, na nosa opinión, tiña que posuír o noso "actor/animador".

Tiña que ser ante todo un actor de teatro, non só porque fose a teatral a área en que nós intentabamos inserir a nosa actividade, senón sobre todo porque esperabamos que o "home de teatro" fose a figura profesional máis rica en estímulos motivadores, capaz de activar importantes actividades psicomotrices.

Tiña que ser tamén unha persoa capaz de inserirse nas actividades preexistentes dentro da clase, facéndose aceptar sen crear confusións no seu papel. Finalmente, tiña que saber evidenciar e dirixir en termos evolutivos a actividade social e psicolóxica que seguramente contribuiría a activar.

O experto individualizado é unha actriz, profesora na Escola de Teatro "Laboratorio Nove" de Sesto Fiorentino, que ten o seguinte currículum persoal:

a) Diplomada como "asistenta da comunidade infantil";
b) Sete anos de "Formación da personalidade a través da psicomotricidade relacional" co profesor Michel J. Marteau;
c) Prácticas anuais de especialización co profesor Marteau nos seguintes temas:

    - Imaxe/imaxinario/imaxinación
    - Corpo e música
    - Corpo e cor
    - A voz
    - Corpo e enerxía
    - A orixe do xesto

d) Curso de "Sensibilización permanente" para familias, voluntarios e asistentes sociais sobre problemas referidos ó uso de substancias relacionadas co *Servizio Territoriale Tossicodipendenze* do servicio sanitario nacional;
e) Seminarios e cursos de formación teatral impartidos por:

    - Laurie Booth sobre o "Sistema en evolución do movemento corporal improvisado";
    - Stephen Borst do "Performance Group" de Nova York sobre "Xestualidade/Teatralidade";
    - Katie Duck sobre "Danza e improvisación";

- Hal Yamanouchi sobre “Aprendizaxe da técnica do mimo”;
- Ives Le Breton sobre “Creación do personaxe teatral mimo/clown”;
- Grupo “Spider women” sobre “Dinámica de grupo”;
- Grupo “Cacofonic clown theatre” sobre “Técnicas de clown”;
- Laurie Anderson sobre “O uso da voz”.

Creo que esta extensa relación sobre a formación da nosa experta está xustificada pola necesidade de encadrar a natureza e o contido da particular profesionalidade que desde aquel momento comezou a exercer co grupo de traballo que debía proxectar o “Obradoiro de dramatización teatral”. Isto evidencia sobre todo unha base metodolóxica de psicomotricidade relacional revalorizada pola experiencia profesional madurada na relación de intervencións de dramatizacións teatrais que implica ó mesmo tempo a mozos detidos, residentes en centros diúrnos como pacientes psiquiátricos, residentes en casas de anciáns, etc.

Esta experta traballa co seu equipo de actores/animadores máis novos, especializados en técnicas de dramatización (mimo e clown), técnicas escenográficas, rítmicas, proxección e realización de motivos escénicos.

A característica común dos compoñentes do equipo é, coma no caso do experto, que son actores que teñen unha formación específica acadada nun ámbito profesional do espectáculo e unha autoformación continua como animadores de diferentes comunidades (mozos, anciáns, individuos con risco de desencamiñarse ou xa desencamiñados, etc.).

ORIXE DO PROXECTO

O primeiro elemento innovador extraído tralo primeiro achegamento á actividade do Obradoiro é a importancia da implicación directa e persoal dos profesores e dos pais dos rapaces interesados na actividade, como condición irrenunciable.

En efecto, está claro que o programa de dramatización teatral no que se estaba a traballar:

(...) ten a súa base na nova concepción do desenvolvemento mental e físico do rapaz e no comportamento do adulto, profesor ou pai, fronte a el. Hoxe fálase de "coñecemento" do propio corpo a través de procesos cognitivos e ó mesmo tempo destes motores: a educación psicomotriz debe ofrecer ós rapaces os medios que lles faciliten o descubrimento e o coñecemento, polo que agora a postura educativa consistirá, non en "transmitir un saber ou unha norma de conducta", senón en idear situacións psicosociais que representen unha incitación a descubrilo e a integralo no ámbito dun proxecto persoal de vida. O proxecto, despois da súa primeira actuación durante o ano académico 1996/97, ten previsto un traballo cos profesores, aberto tamén ós pais, non como momento didascálico senón como unha maneira de verificar e experimentar cos mesmos os contidos da psicomotricidade e da dramatización teatral para poder propórllelos por primeira vez ós rapaces sobre a base dunha valoración persoal (Extraído do "Programa para un percorrido didáctico da dramatización teatral a través da psicomotricidade relacional" de Marcella Ermini, 1996).

Durante o curso 1996/97, primeiro ano de actividade do Obradoiro, un grupo de trinta profesores e pais asistiron ó primeiro "Curso de dramatización teatral a través da psicomotricidade relacional", impartido durante 15 encontros cun total de 35 horas divididas en:

- 10 encontros (25 horas) de carácter teórico-práctico co seguinte temario:

    - o espacio persoal e colectivo;
    - o grupo (dinámica da comunicación verbal e non verbal);
    - estudio sobre os elementos (auga, aire, terra, lume);
    - exercicios de confianza;
    - comunicación a través do xesto;
    - respiración e voz;
    - técnicas de relaxamento parcial e total;
    - comunicación, comuñón, fusión;
    - son e movemento;
    - emoción.

- 5 encontros (10 horas) para corroborar os encontros teórico-prácticos, desenvolvidos dentro da escola, coa participación dos rapaces/profesores/pais e coa presencia do animador teatral. Durante este encontro representáronse textos literarios ou teatrais escollidos polos profesores dentro da programación didáctica.

Esta primeira experiencia, destinada en principio ós nenos de preescolar e primaria e ampliada despois ós cursos inferiores de grao medio, repercutiu en 440 rapaces, 30 docentes (preescolar, primaria e secundaria) e 9 pais, e foi tal o seu éxito que se solicitou a súa repetición e a súa extensión a outras clases ó longo do seguinte ano académico.

O CURSO 1997/98 COMO ANO DE DESENVOLVEMENTO

Os resultados da primeira actividade do proxecto foron mellores do que esperaban as máis optimistas expectativas. Particularmente, foi significativo o éxito do curso de actualización para docentes e pais.

O curso permitiu que os participantes fosen os protagonistas á hora de afrontar a técnica proposta polo experto e polo seu equipo, traballando xuntos para se mediren coa propia facilidade/dificultade de saber desenvolver a tarefa establecida.

O curso, ademais, pode propor ós rapaces unha metodoloxía valorada, modificada ou ampliada de maneira diferente, evitando así o risco de facer unha aplicación mecánica das fórmulas predispostas para outros.

A confirmación extraída da primeira experiencia, en canto ó papel determinante do profesor como figura máis competente no eido do proceso formativo, con respecto ós costumes, ás dificultades e á predisposición dos rapaces, encontrou un soporte adecuado e cualificado nos actores/animadores.

É este elemento innovador o que marca o desenvolvemento que a política de axuda á escola realizada na provincia de Prato comeza a interpretar como propia no curso 1997/1998: o proxecto común puido ser rematado tralas actividades de actualización dos profesores coas intervencións compartidas cos alumnos.

Outro elemento innovador é o inicio de actividades de actualización dos pais, reafirmando desta maneira, no eido do traballo común, a corresponsabilidade formativa dos adultos con respecto ós rapaces.

Empeza a coller forza a idea de que cada adulto que teña unha relación cun rapaz, sexa pai-fillo, sexa docente-discente, ten que asumir unha parte de responsabilidade específica e solidaria sobre a súa formación.

Finalmente, outra novidade positiva que se produciu na primeira intervención foi a implicación da escola media. En Italia a escola obrigatoria articúlase en tres ciclos: dous ciclos de grao elemental para nenos de seis a dez anos de idade e un ciclo de grao medio que remata ós 13 anos, recentemente ampliado ata os 14. A diferente formación profesional do persoal docente fai que a relación entre grao elemental e grao medio sexa difícil e tamén a comunidade se encontra frecuentemente con dificultades á hora de se comunicar cos docentes do grao medio.

Na primeira experiencia participaron moi convencidas dúas profesoras de ensino medio que imparten unha materia literaria e outra matemática respectivamente.

Os resultados enormemente positivos da súa experiencia con respecto ós cambios no clima relacional da clase produciron, segundo a súa valoración particular, importantes efectos sobre a calidade das prestacións escolares dos alumnos. Incrementouse, en xeral, o nivel de atención entre os alumnos, melloraron as condicións dos individuos con dificultades e diminuíu a tensión dos docentes.

O éxito da primeira experiencia determinou unha ampliación da demanda e unha grande vontade por parte de todos os suxeitos implicados, de compartiren con todos os cidadáns o traballo desenvolvido durante o curso 1997/1998.

Por iso se estableceu o obxectivo único de preparar un decisivo momento espectacular inspirado no *Soño dunha noite de San Xoán* de W. Shakespeare.

A organización da intervención para o novo curso escolar introduciu algúns elementos de diversificación con respecto ó programa do primeiro ano. No curso de actualización inseríronse outros dous argumentos que teñen en conta o obxectivo de preparar o espectáculo teatral final:

- o personaxe teatral;
- o texto teatral.

A actividade cos rapaces de preescolar e primaria e algúns alumnos do ensino secundario ten como finalidade principal: "(...) reforzar no rapaz a capacidade de escoitar, distinguir e reproducir os sons do propio ambiente mediante os instrumentos da comunicación, da simbolización, da expresión e da socialización" (extraído da *Relación final* do curso 1997/98 de M. Ermini).

Creo que non vai ser posible profundar máis sobre as intervencións realizadas: aquel que estea interesado pode obter unha documentación máis analítica das actividades levadas a cabo cos rapaces.

Os obxectivos desta actividade foron conseguidos completamente coa plena colaboración dos docentes e dos pais. A continuación vemos a *Relación final* redactada polo noso experto:

> En realidade, foron os propios rapaces os que, superada a desconfianza inicial, se fixeron parte activa dun proceso de cambio que, tendo en conta a diferencia de idade, recupera unha parte importante do desenvolvemento psicofísico dos propios rapaces. Os índices de valoración deste proceso de cambio pódense comparar en parte co nivel de participación activa no obradoiro, o cal, aínda que foi creado para unha actividade lúdico-motriz, acadou un alto nivel de concentración na construcción de instrumentos musicais e na capacidade dos rapaces para facelos soar e sobre todo na capacidade de producir, coa miña axuda, unha dramatización músico-teatral que confirma completamente os códigos comunicativos activados durante a actividade do obradoiro.
>
> Entre eses obxectivos específicos que este obradoiro pretendía alcanzar, recordemos a capacidade de percibir sons característicos dun ambiente e reproducilos coa voz ou con instrumentos de diversos xéneros, sexa de maneira individual ou en grupo; representar, con símbolos gráficos predeterminados, un ambiente "analizado" anteriormente baixo un perfil sonoro; traballar en equipo na realización dun ritmo (polirritmia). Estes obxectivos, aínda que con métodos e itinerarios diversos, foron conseguidos en toda a escola permitindo así un traballo coordinado cos outros obradoiros tamén na realización do evento-festa final. Unha particular satisfacción foime proporcionada polos nenos de preescolar que participaron de maneira entusiasta nas propostas do obradoiro permitíndome unha completa valoración e realización.

O segundo ano de actividade do Obradoiro de dramatización teatral reuniu 464 alumnos, dos cales 363 pertencían a preescolar e á escola primaria, 26 docentes e 13 pais.

O evento-festa final contou coa participación duns 3.000 espectadores invitados a asistir á escenificación do traballo realizado por cada obradoiro no interior dun gran parque público: os espectadores, concentrados nun primeiro momento na entrada do parque, foron chamados polos rapaces de cada taller, os cales, metidos nos traxes de escena das súas respectivas representacións, invitaron ós presentes a seguilos para chegar a pé, entre as mundanas árbores do parque, ós lugares das representacións creados en diversos puntos do parque. E cunha volta dos espectadores todos xuntos, cada obradoiro representou a súa versión do *Soño dunha noite de San Xoán*.

Foi un evento con moita participación, vivido intensamente por todos os actores, que representou seguramente un gran momento de socialización para toda a comunidade.

No mes de abril de 1998, cando o grupo de traballo redactaba un informe do segundo ano de actividade, púxose en evidencia un novo elemento de reflexión: a actividade de dramatización efectuada nas cinco clases de grao medio dera resultados interesantes no eido da chamada "didáctica orientativa".

En Italia o problema da orientación escolar, é dicir, do conxunto das actividades destinadas a proporcionar ó rapaz que rematou a escola obrigatoria elementos obxectivos para completar a escolla do seu futuro, aínda non está resolto. Este é un límite que pesa notablemente sobre moitos aspectos da nosa realidade económica e social, que non acaba coa taxa de abandono nos primeiros anos dos estudios superiores nin coa baixa porcentaxe dos licenciados sobre o total da poboación activa dispoñible.

O ensino medio é o que debería desenvolver un papel determinante na consecución da orientación dos mozos que chegan a el obrigatoriamente, pero por agora os resultados son insuficientes. Basta con citar un dato recente da situación nacional para comprender cales son as consecuencias desta insuficiencia: só o 30% dos mozos italianos encontra traballo despois dun ano de titulados (fronte ó 37,2% dos españois, o 58,3% dos franceses, o 67,6% dos británicos e o 81,7% dos alemáns).

Neste contexto o grupo de traballo, analizando os resultados obtidos nas cinco clases de grao medio implicadas na actividade de dramatización, demostrou que a actividade expresiva levada a cabo permitira conseguir dous importantes resultados:

1. os alumnos puideron descubrir a propia potencialidade e puideron mostrárllela ós demais, os cales, na súa quenda, puideron apreciala;

2. os docentes puideron adquirir, mediante a participación nas actividades e máis tarde coa observación de como os seus alumnos as viviron, unha maior cantidade de información sobre a súa potencialidade individual.

En resumo, os docentes do grupo de traballo descubriron unha nova fonte de elementos valorativos tan interesantes como para formular unha hipótese dun novo proxecto, coa finalidade de dar maior eficacia e de facer real a súa función de orientadores mediante un uso sistemático, a partir das primeiras clases, da actividade de dramatización teatral baseada na psicomotricidade relacional.

Esta decisión representa un momento importante de desenvolvemento que comeza a diferenciar os obxectivos específicos do Obradoiro en función do abano de idades dos rapaces implicados, aínda que mantendo a estructura do proxecto baseada na escolla metodolóxica común, factor este importante porque é capaz de dar a cada alumno unha garantía de continuidade formativa na pasaxe dun ciclo a outro.

O ANO ACADÉMICO 1998/1999 E AS PERSPECTIVAS

O grupo de traballo xunto co equipo de expertos definiu un programa de actividades do Obradoiro de dramatización para o curso 1998/99 que tivese en conta as valoracións e as análises dos resultados do ano precedente.

Introducíronse no programa algunhas innovacións considerando os resultados dunha investigación efectuada sobre un censo composto por alumnos das escolas situadas na Circunscrición; o obxecto desta renovación era o “malestar escolar” presente na poboación escolar, é dicir, a relevancia das

dificultades individuais capaces de determinar os obstáculos ó éxito formativo individual.

O grupo de traballo individualizou na carencia de autoestima unha das causas dese malestar sobre o que a dramatización podería ter maior capacidade de actuar positivamente: era esta unha indicación precisa extraída dos resultados dos primeiros dous anos de actividade que se reforzaba cunha nova programación e asumía un carácter central.

Para catro clases de primeiro de secundaria (con idades comprendidas entre os 11 e 13 anos) o curso 1998/99 foi o primeiro do novo proxecto nacido para cualificar a actividade de orientación cun programa de actividades que actuase na área da autoestima. Os temas de traballo propostos son os seguintes:

- O *respecto* por si mesmo, polo outro, polos demais.
- A *escoita* de si mesmo, do outro, dos demais.
- O *espacio* persoal e colectivo, a organización, o respecto.
- A *relación*.
- A *interrelación*.
- *Consciencia-coñecemento* da propia capacidade expresiva (comunicar co xesto), comunicación non verbal dos sentimentos, emocións.
- *Consciencia-coñecemento* do propio corpo, do corpo dos demais.
- A *confianza* en si mesmo, no outro e nos demais.
- A *posibilidade* - a *imposibilidade* - o *límite*.
- A *valoración do líder positivo*.
- *Improvisación simbólica sobre*: aire, auga, terra, lume, asociada ós movementos (lixeiro, fluído, veloz). A "linguaxe das cores", ser cor, expresarse xestualmente.
- O *texto teatral* - A lectura, os personaxes, a interpretación.

Os devanditos temas permitiron ó grupo de traballo focalizar algúns *desexos - necesidades* dos rapaces:

- *Necesidade de pertenza ó grupo.*
- *Importancia do líder - selo ou seguir a un representativo.*
- *Reforzamento da autoestima* - Expresado coa necesidade de ser escoitado.
- *Desexo dunha maior escoita entre:*

- Rapaces/ rapaces.
- Rapaces/profesores.
- Rapaces/escola.

- *Necesidade/demanda dun "guía"* - expresada mediante a provocación.
- *Necesidade de confianza* - en si mesmo, nos compañeiros, nos adultos.

A realización do programa desenvolveuse nun período de seis meses, de xaneiro a xuño de 1999, dentro da escola, durante as clases regulares, dúas horas á semana para cada grupo.

Os rapaces expresaron de inmediato unha grande dispoñibilidade e interese á hora de "meterse no xogo". Gradualmente foron entrando nas regras do traballo dirixindo eles mesmos algunhas situacións como a organización do espacio da aula apartando bancos, mochilas e cadeiras, o cal creou unha dinámica que resultou moi interesante, cada un na súa quenda evidenciou a necesidade de escoita, de respecto, de movemento sincronizado cos demais, a atención polos obxectos; e todo realizado baixo unha regra fundamental: en silencio.

Creado un clima de confianza entre os monitores e os rapaces, caracterizado por unha modalidade expresiva verbal e/ou xestual non sometida a xuízos de valor ("ben feito, mal feito"), cada rapaz introduciuse dentro da actividade por vontade propia.

O informe escrito que cada rapaz fixo despois de cada encontro, a documentación fotográfica dos "exercicios", a atención á lectura do texto teatral, fíxose de tal maneira que os rapaces non viviron esta actividade coma se fose un feito descontextualizado, só como unha evasión ou como divertimento, senón que o englobaron no traballo escolar. A presencia activa dos profesores conseguiu ademais a implementación necesaria da actividade feita cos expertos e coas súas disciplinas específicas.

A aproximación ó texto teatral, despois dun primeiro período de catro meses de actividade exclusivamente corporal, resultou ser moi positiva. Presentáronselles ós rapaces dous textos: *La Gabbianella ed il Gatto* de Sepúlveda e *Romeo e Xulieta* na versión de Piumini: tres clases escolleron o primeiro texto e unha o segundo.

Tamén esta parte do traballo foi interesante e ben acollida polos rapaces. Desde o principio quedou claro que non era posible realizar a representación teatral dos dous textos a causa do límite de tempo e tamén porque o traballo tiña como finalidade esencial o estudio do texto e a actividade diversa que este crearía. As partes fundamentais en que se dividiu o traballo foron:

- A *lectura en voz alta*.
- A *escoita* por parte dun mesmo, por parte dos demais.
- A *intención* da frase.
- A *memoria*.
- A *repetición*.
- A *entoación*.
- O *axuste das voces*.

A pesar de que os rapaces sabían que non poderían "levalo á escena" demostraron moito interese e, aproveitando cada intervención, demostraron un notable "enriquecemento" na definición do propio personaxe, unha maior precisión na lectura, unha serie de elementos de valoración que puxeron de manifesto a atención e a importancia que os rapaces estaban a dar ó traballo.

Naturalmente, tamén houbo casos de abandono, o texto esquecido na casa, escasa capacidade de concentración por parte dalgúns, a presencia non sempre participativa dalgúns alumnos chineses que, sobre todo ó principio, se sentían estraños polas súas carencias lingüísticas; outros rapaces, pola contra, a pesar das súas dificultades específicas, conseguiron adaptarse moi ben e tamén foron aceptados polo grupo moi ben.

Os profesores das clases de preescolar e primaria, ó remate do terceiro ano de actividade, manifestaron a súa satisfacción polo labor desenvolvido e solicitaron a súa continuidade. Os resultados máis interesantes foron os que se centraron no desenvolvemento corporal e na habilidade motriz; como sucedeu cos rapaces máis vellos dentro do Obradoiro teatral, melloraron as relacións interpersoais e a dinámica da clase ofreceulles a algúns alumnos a oportunidade de entrar en contacto coa figura educativa diversa do profesor.

Por outro lado, o traballo desenvolvido puxo de relevo problemáticas para as que se achegaron solucións: a profesionalidade dos actores/animadores no

campo psicomotor, musical, expresivo e dramático permitiu desenvolver nos alumnos todas estas habilidades, non só o respecto rigoroso das regras, sen perder nunca o carácter lúdico.

É evidente que o programa de actividades de formación e de actualización que reuniu os adultos (docentes e pais) foi determinante para obter bos resultados cos alumnos, porque fixo partícipes ós adultos das dificultades de "se meteren no xogo" publicamente, como frecuentemente se lles pide ós rapaces, e neste proceso de crecemento humano melloraron as súas relacións internas: o traballo dos profesores e dos pais tiña como fin a realización dun espectáculo que foi representado para os nenos da escola cun "grande éxito de público".

CONCLUSIÓNS

No remate deste relatorio creo que debo intentar dicir unhas palabras sobre a figura profesional que permitiu realizar este Obradoiro teatral onde os papeis dos actores e dos espectadores foron presentados como intercambiables, representados máis veces durante o desenvolvemento desta actividade para aumentar o coñecemento do propio valor, da importancia da comunicación interpersoal e da importancia de cooperar no bo resultado dun traballo escollido entre todos. E todo isto movido sempre dentro dun clima de xogo.

Os actores/animadores que eliximos e que aceptaron traballar para conseguir este obxectivo non teñen unha cualificación específica no sector: trátase dunha figura profesional completamente nova que se aproxima a aquela que na nosa rexión definimos como "animador da comunidade", pero que se diferencia desta polo uso que fan das técnicas propias do actor. Pódese dicir que, baseándonos na nosa experiencia trienal, deben ser os actores de teatro os que estean en posesión das características profesionais que lles permitan estimular un importante proceso de crecemento humano, individual e colectivo, sen confusións de papeis e sen contraposicións autoritarias ante aqueles que están dispostos a interactuar con eles.

O tempo dedicado á actividade da "dramatización teatral" debe ser vivido con alegría: a dimensión lúdica representa unha condición fundamental para

dar eficacia á actividade. Pero tamén é importante que cada participante coñeza a importancia da súa responsabilidade para consigo mesmo e para cos outros para alcanzar os obxectivos iniciais.

Conseguir que todos participen na escolla dos valores é unha tarefa delicada e fundamental, confiada nada máis que ó actor que actúa na clase ou no ximnasio, ben cos mozos, ben cos profesores ou pais. A súa profesionalidade exprésase coa capacidade de facer participar a todos nesa escolla desde a autoridade das súas competencias.

Por iso, o actor/animador tiña a capacidade de interpretar a dinámica psicosocial que foi iniciada coa súa intervención; tiña tamén a habilidade de saber interpretar o proceso de crecemento humano que a intervención promove.

Se tivesemos que definir un perfil profesional deste tipo particular de actor/animador poderiamos dicir que, ás competencias típicas do actor (control da xestualidade, modulación vocal, técnicas de concentración e de realización expresiva, estudio e construcción do papel), deberían engadirse coñecementos específicos encadrados nas disciplinas pedagóxicas e psicolóxicas, chegando a competencias teóricas e prácticas de psicomotricidade relacional.

De calquera maneira, non se trata dunha actividade profesional que poida ser conseguida por cada un na súa quenda: en realidade, é fundamental a dispoñibilidade do actor/animador para afrontar o propio traballo non só como unha fonte de ingresos, senón tamén como unha ocasión importante de autoformación continua. Curiosidade por todo o que ten arredor de si e capacidade de escoita dos demais, conseguindo así calidades esenciais para saber desenvolver o propio traballo de maneira eficaz.

Pero todo isto non é máis ca unha primeira e superficial maneira de responder á cuestión: en realidade, a definición do percorrido formativo deste particular profesional debería ser obxecto dunha investigación e dun estudio especializado por parte daqueles que teñen as competencias necesarias e este Encontro Internacional é un testemuño.

EXPERIENCIAS DE ANIMACIÓN EN ITALIA

UNHA EXPERIENCIA DA INTERVENCIÓN DOS ACTORES/ANIMADORES PARA MELLORAR A FORMACIÓN DA XENTE NOVA NA CIDADE DE PRATO (TOSCANA, ITALIA)*

Alessandro Ricci
Concello de Prato, Toscana, Italia

PREMISA

O Consello da Cultura Galega pediume que presentase ó longo deste Encontro Internacional sobre Animación Teatral a experiencia que estamos a levar a cabo nalgunhas escolas da cidade de Prato, na Toscana.

Esta experiencia sitúase no ámbito da formación humana das novas xeracións e é desenvolvida a través das actividades máis estrictamente relacionais, sexa na escola ou na familia, relacións tan importantes que condicionan a formación humana das novas xeracións.

* Traducción de Sara Mencía Castro.

Aí, no ámbito máis estrictamente social, encontramos unha colectividade que constrúe e modifica a propia identidade, onde se poñen a proba os retos sociais existentes, onde se determina a calidade antropolóxica dunha cultura dilatada e se condiciona o futuro.

É neste contexto onde se madura a necesidade de utilizarmos unha figura nova que sexa capaz de poñer en marcha un proceso que mellore progresivamente a calidade das relacións entre profesores/pais/nenos no eido dunha dimensión lúdica fortemente motivadora e participativa.

Os resultados obtidos ó longo de tres anos de actividade fainos considerar tamén importante chegar a unha definición desta nova figura profesional. E isto permite ademais integrar de maneira interesante a "Investigación sobre a profesionalidade do mundo do espectáculo" que aínda non concluiramos dentro dun proxecto financiado pola Unión Europea para a ocupación xuvenil.

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

Antes de comezar a falar sobre o proxecto, creo que é útil ofrecer, dunha maneira necesariamente abreviada, algúns elementos que describen o contexto social e económico no que estamos a actuar, coa finalidade de procurar, nos límites do posible, unha maior comprensión do ambiente en que naceu e se está a desenvolver a experiencia en cuestión.

A cidade de Prato encóntrase na Toscana nororiental, é dicir, na zona onde está concentrado o maior número de habitantes e a maior actividade industrial de toda a rexión.

Ten aproximadamente 170.000 habitantes, dos cales o 54% está constituído por inmigrantes doutras zonas de Italia e do exterior.

O crecemento demográfico certificouse sobre valores fisiolóxicos nos anos oitenta, pero foi rapidísimo nos anos cincuenta e sesenta pasando dos 70.000 habitantes de 1950 ós 140.000 de 1970: sendo a meirande parte deles orixinarios das zonas máis deprimidas da rexión e do sur de Italia, estes novos cidadáns integráronse na economía téxtil principalmente, que se movía daquela nunha forte dinámica expansiva. Sobrevivía tamén unha actividade agrícola agora marxinal.

Nos anos de crecemento demográfico o modelo económico predominante na nosa área sufriu unha profunda transformación coa realización dun proceso xeral de desmembramento das fábricas, que asemade determinou o nacemento dunha combativa clase traballadora proveniente dun grupo de ex-traballadores convertidos en autónomos. A "cidade-fábrica" de Prato, como modelo socioeconómico predominante, estaba animada por estes ex-traballadores dotados dunha grande capacidade de adaptación ás innovacións e dunha baixa escolarización, e garantiu naqueles anos unha situación de plena ocupación e de benestar xeral.

Pero o custo deste modelo influíu sobre a calidade do ambiente humano e fundamentalmente sobre a calidade das relacións sociais, que resultaron fortemente empobrecidas debido ó excesivo tempo de traballo e a unha grande desatención no que se refire á protección das propias raíces culturais.

Nos anos oitenta iniciouse o declive económico do sector téxtil nacional e europeo. A cidade de Prato non escapou a esta crise estructural e converteuse nunha área de depresión industrial, acompañada dunha profunda crise de identidade, perdurando aínda hoxe os efectos desta.

Os fluxos migratorios ó longo dos anos noventa reducíronse desde un punto de vista cuantitativo, pero modificáronse profundamente con respecto ó tipo de inmigrantes. A Prato chegaron principalmente chineses que, en número de 4000, representan hoxe o 51% do total dos estranxeiros alí residentes. Chegaron tamén albaneses, paquistanís e marroquís. A presencia destes inmigrantes permite a Prato ter un saldo demográfico positivo, a diferencia doutras cidades da Toscana.

A presencia de persoas pertencentes a outras culturas é, de feito, un dato que non foi aínda estudiado desde un punto de vista sociocultural: en realidade están aflorando tensións xenófobas impulsadas por unha situación económica que dificulta o encontro dunha vía de escape para a crise do sector téxtil.

A Circunscrición Sur, territorio onde se está a desenvolver o proxecto do que imos falar, é unha das cinco articulacións administrativas da cidade de Prato. A poboación alí residente alcanza os 36.000 cidadáns e aínda está en crecemento a consecuencia da creación de novas vivendas.

A poboación escolar está constituída por cerca de 2.000 rapaces con idades comprendidas entre os seis e os trece anos, os cales asisten ás once escolas de primaria e ás dúas de secundaria que existen neste territorio.

No territorio da Circunscrición hai 14 antigas fraccións enxebres, cunha orixe que se remonta, nalgúns casos, á época romana, e que manteñen sen embargo a presión demográfica derivada das novas vivendas, identidade cultural propia e específica de orixe labrega.

A súa natureza orográfica cha e a grande extensión do seu territorio fixeron que nesta Circunscrición se instalasen servicios para toda a comunidade, como as grandes instalacións para a depuración da auga, para o tratamento do lixo, novas macroáreas industriais e un prado para o descanso dos nómades: todas as infraestructuras que provocaron unha grande oposición por parte dos alí residentes.

O 50% das familias está composto por dous ou tres membros: trátase de parellas, poucas delas casadas, ou ben de familias con fillo único (27%).

A PREPARACIÓN DA EXPERIENCIA

A realidade sociocultural existente na cidade de Prato goza agora, despois de decenios, dunha grande iniciativa pública que ten o obxectivo de enriquecer e revalorizar o proceso formativo nas escolas. Este proxecto desenvolvido en Prato para manter a actividade escolar garantida polo Estado caracterizou e cualificou toda a Administración gobernada desde a esquerda no noso país na segunda posguerra.

Nos anos oitenta madurou na Administración o convencemento de que non se podería pensar máis en guiar a evolución e a transformación das necesidades expresadas pola colectividade unicamente mediante un incremento indefinido só cuantitativo das propostas das actividades integradoras. Escolleuse, polo tanto, optimizar o uso dos recursos e dos traballadores que xa estaban dispoñibles, cualificando e reforzando tamén a colaboración coas escolas e con todos os que realizan no territorio actividades de formación extraescolar.

Ó longo do ano académico 1995/96 a Circunscrición e as escolas presentes no seu territorio comezaron a definir un novo modo de cooperación, baseado nun proxecto plurianual estreitamente ligado ás necesidades reais de formación dos estudiantes.

Coa base dos obxectivos establecidos pola Circunscrición e das peticións conxuntas das escolas constituíronse grupos de traballo homoxéneos que redactaron proxectos plurianuais para os talleres escolares e que determinaron os expertos que deberían estar implicados na fase de actuación.

Con respecto á demanda de creación do primeiro "Obradoiro teatral", proveniente dunha escola de primaria, o grupo de traballo concernente explicou a finalidade e os obxectivos que este obradoiro debería conseguir. Por primeira vez ausentouse o tradicional modo de entender a actividade teatral, comprendida ata entón como o momento espectacular, revalorizando dous aspectos que dan á dramatización teatral un papel específico e unha función orixinal dentro dun proceso formativo capaz de:

a) mellorar a calidade das relacións interpersoais, sexa entre persoas da mesma condición ou ben entre profesores, pais e fillos;
b) promover o coñecemento dos mesmos.

A especificidade e a complexidade das necesidades expresadas polos profesores que solicitaron o noso apoio, non só financeiro senón máis ben para crear proxectos, concentrou a nosa atención na necesidade de individualizar unha figura de experto competente para ofrecer respostas adecuadas e eficaces.

Ningunha figura profesional formalmente recoñecida podía dar aquela resposta: un actor, un director de compañía de cómicos ou ben un simple animador -os cales, no pasado, actuaban normalmente nas escolas para "facer teatro", como se dicía- non son as persoas adecuadas para o novo labor que temos diante.

O carácter innovador do proxecto que se comezaba a definir obrigou, polo tanto, a construír de modo empírico os requisitos xerais que, na nosa opinión, tiña que posuír o noso "actor/animador".

Tiña que ser ante todo un actor de teatro, non só porque fose a teatral a área en que nós intentabamos inserir a nosa actividade, senón sobre todo porque esperabamos que o "home de teatro" fose a figura profesional máis rica en estímulos motivadores, capaz de activar importantes actividades psicomotrices.

Tiña que ser tamén unha persoa capaz de inserirse nas actividades preexistentes dentro da clase, facéndose aceptar sen crear confusións no seu papel. Finalmente, tiña que saber evidenciar e dirixir en termos evolutivos a actividade social e psicolóxica que seguramente contribuiría a activar.

O experto individualizado é unha actriz, profesora na Escola de Teatro "Laboratorio Nove" de Sesto Fiorentino, que ten o seguinte currículum persoal:

a) Diplomada como "asistenta da comunidade infantil";
b) Sete anos de "Formación da personalidade a través da psicomotricidade relacional" co profesor Michel J. Marteau;
c) Prácticas anuais de especialización co profesor Marteau nos seguintes temas:

    - Imaxe/imaxinario/imaxinación
    - Corpo e música
    - Corpo e cor
    - A voz
    - Corpo e enerxía
    - A orixe do xesto

d) Curso de "Sensibilización permanente" para familias, voluntarios e asistentes sociais sobre problemas referidos ó uso de substancias relacionadas co *Servizio Territoriale Tossicodipendenze* do servicio sanitario nacional;
e) Seminarios e cursos de formación teatral impartidos por:

    - Laurie Booth sobre o "Sistema en evolución do movemento corporal improvisado";
    - Stephen Borst do "Performance Group" de Nova York sobre "Xestualidade/Teatralidade";
    - Katie Duck sobre "Danza e improvisación";

- Hal Yamanouchi sobre “Aprendizaxe da técnica do mimo”;
- Ives Le Breton sobre “Creación do personaxe teatral mimo/clown”;
- Grupo “Spider women” sobre “Dinámica de grupo”;
- Grupo “Cacofonic clown theatre” sobre “Técnicas de clown”;
- Laurie Anderson sobre “O uso da voz”.

Creo que esta extensa relación sobre a formación da nosa experta está xustificada pola necesidade de encadrar a natureza e o contido da particular profesionalidade que desde aquel momento comezou a exercer co grupo de traballo que debía proxectar o “Obradoiro de dramatización teatral”. Isto evidencia sobre todo unha base metodolóxica de psicomotricidade relacional revalorizada pola experiencia profesional madurada na relación de intervencións de dramatizacións teatrais que implica ó mesmo tempo a mozos detidos, residentes en centros diúrnos como pacientes psiquiátricos, residentes en casas de anciáns, etc.

Esta experta traballa co seu equipo de actores/animadores máis novos, especializados en técnicas de dramatización (mimo e clown), técnicas escenográficas, rítmicas, proxección e realización de motivos escénicos.

A característica común dos compoñentes do equipo é, coma no caso do experto, que son actores que teñen unha formación específica acadada nun ámbito profesional do espectáculo e unha autoformación continua como animadores de diferentes comunidades (mozos, anciáns, individuos con risco de desencamiñarse ou xa desencamiñados, etc.).

ORIXE DO PROXECTO

O primeiro elemento innovador extraído tralo primeiro achegamento á actividade do Obradoiro é a importancia da implicación directa e persoal dos profesores e dos pais dos rapaces interesados na actividade, como condición irrenunciable.

En efecto, está claro que o programa de dramatización teatral no que se estaba a traballar:

(...) ten a súa base na nova concepción do desenvolvemento mental e físico do rapaz e no comportamento do adulto, profesor ou pai, fronte a el. Hoxe fálase de "coñecemento" do propio corpo a través de procesos cognitivos e ó mesmo tempo destes motores: a educación psicomotriz debe ofrecer ós rapaces os medios que lles faciliten o descubrimento e o coñecemento, polo que agora a postura educativa consistirá, non en "transmitir un saber ou unha norma de conducta", senón en idear situacións psicosociais que representen unha incitación a descubrilo e a integralo no ámbito dun proxecto persoal de vida. O proxecto, despois da súa primeira actuación durante o ano académico 1996/97, ten previsto un traballo cos profesores, aberto tamén ós pais, non como momento didascálico senón como unha maneira de verificar e experimentar cos mesmos os contidos da psicomotricidade e da dramatización teatral para poder propórllelos por primeira vez ós rapaces sobre a base dunha valoración persoal (Extraído do "Programa para un percorrido didáctico da dramatización teatral a través da psicomotricidade relacional" de Marcella Ermini, 1996).

Durante o curso 1996/97, primeiro ano de actividade do Obradoiro, un grupo de trinta profesores e pais asistiron ó primeiro "Curso de dramatización teatral a través da psicomotricidade relacional", impartido durante 15 encontros cun total de 35 horas divididas en:

- 10 encontros (25 horas) de carácter teórico-práctico co seguinte temario:

    - o espacio persoal e colectivo;
    - o grupo (dinámica da comunicación verbal e non verbal);
    - estudio sobre os elementos (auga, aire, terra, lume);
    - exercicios de confianza;
    - comunicación a través do xesto;
    - respiración e voz;
    - técnicas de relaxamento parcial e total;
    - comunicación, comuñón, fusión;
    - son e movemento;
    - emoción.

- 5 encontros (10 horas) para corroborar os encontros teórico-prácticos, desenvolvidos dentro da escola, coa participación dos rapaces/profesores/pais e coa presencia do animador teatral. Durante este encontro representáronse textos literarios ou teatrais escollidos polos profesores dentro da programación didáctica.

Esta primeira experiencia, destinada en principio ós nenos de preescolar e primaria e ampliada despois ós cursos inferiores de grao medio, repercutiu en 440 rapaces, 30 docentes (preescolar, primaria e secundaria) e 9 pais, e foi tal o seu éxito que se solicitou a súa repetición e a súa extensión a outras clases ó longo do seguinte ano académico.

O CURSO 1997/98 COMO ANO DE DESENVOLVEMENTO

Os resultados da primeira actividade do proxecto foron mellores do que esperaban as máis optimistas expectativas. Particularmente, foi significativo o éxito do curso de actualización para docentes e pais.

O curso permitiu que os participantes fosen os protagonistas á hora de afrontar a técnica proposta polo experto e polo seu equipo, traballando xuntos para se mediren coa propia facilidade/dificultade de saber desenvolver a tarefa establecida.

O curso, ademais, pode propor ós rapaces unha metodoloxía valorada, modificada ou ampliada de maneira diferente, evitando así o risco de facer unha aplicación mecánica das fórmulas predispostas para outros.

A confirmación extraída da primeira experiencia, en canto ó papel determinante do profesor como figura máis competente no eido do proceso formativo, con respecto ós costumes, ás dificultades e á predisposición dos rapaces, encontrou un soporte adecuado e cualificado nos actores/animadores.

É este elemento innovador o que marca o desenvolvemento que a política de axuda á escola realizada na provincia de Prato comeza a interpretar como propia no curso 1997/1998: o proxecto común puido ser rematado tralas actividades de actualización dos profesores coas intervencións compartidas cos alumnos.

Outro elemento innovador é o inicio de actividades de actualización dos pais, reafirmando desta maneira, no eido do traballo común, a corresponsabilidade formativa dos adultos con respecto ós rapaces.

Empeza a coller forza a idea de que cada adulto que teña unha relación cun rapaz, sexa pai-fillo, sexa docente-discente, ten que asumir unha parte de responsabilidade específica e solidaria sobre a súa formación.

Finalmente, outra novidade positiva que se produciu na primeira intervención foi a implicación da escola media. En Italia a escola obrigatoria articúlase en tres ciclos: dous ciclos de grao elemental para nenos de seis a dez anos de idade e un ciclo de grao medio que remata ós 13 anos, recentemente ampliado ata os 14. A diferente formación profesional do persoal docente fai que a relación entre grao elemental e grao medio sexa difícil e tamén a comunidade se encontra frecuentemente con dificultades á hora de se comunicar cos docentes do grao medio.

Na primeira experiencia participaron moi convencidas dúas profesoras de ensino medio que imparten unha materia literaria e outra matemática respectivamente.

Os resultados enormemente positivos da súa experiencia con respecto ós cambios no clima relacional da clase produciron, segundo a súa valoración particular, importantes efectos sobre a calidade das prestacións escolares dos alumnos. Incrementouse, en xeral, o nivel de atención entre os alumnos, melloraron as condicións dos individuos con dificultades e diminuíu a tensión dos docentes.

O éxito da primeira experiencia determinou unha ampliación da demanda e unha grande vontade por parte de todos os suxeitos implicados, de compartiren con todos os cidadáns o traballo desenvolvido durante o curso 1997/1998.

Por iso se estableceu o obxectivo único de preparar un decisivo momento espectacular inspirado no *Soño dunha noite de San Xoán* de W. Shakespeare.

A organización da intervención para o novo curso escolar introduciu algúns elementos de diversificación con respecto ó programa do primeiro ano. No curso de actualización inseríronse outros dous argumentos que teñen en conta o obxectivo de preparar o espectáculo teatral final:

- o personaxe teatral;
- o texto teatral.

A actividade cos rapaces de preescolar e primaria e algúns alumnos do ensino secundario ten como finalidade principal: "(...) reforzar no rapaz a capacidade de escoitar, distinguir e reproducir os sons do propio ambiente mediante os instrumentos da comunicación, da simbolización, da expresión e da socialización" (extraído da *Relación final* do curso 1997/98 de M. Ermini).

Creo que non vai ser posible profundar máis sobre as intervencións realizadas: aquel que estea interesado pode obter unha documentación máis analítica das actividades levadas a cabo cos rapaces.

Os obxectivos desta actividade foron conseguidos completamente coa plena colaboración dos docentes e dos pais. A continuación vemos a *Relación final* redactada polo noso experto:

> En realidade, foron os propios rapaces os que, superada a desconfianza inicial, se fixeron parte activa dun proceso de cambio que, tendo en conta a diferencia de idade, recupera unha parte importante do desenvolvemento psicofísico dos propios rapaces. Os índices de valoración deste proceso de cambio pódense comparar en parte co nivel de participación activa no obradoiro, o cal, aínda que foi creado para unha actividade lúdico-motriz, acadou un alto nivel de concentración na construcción de instrumentos musicais e na capacidade dos rapaces para facelos soar e sobre todo na capacidade de producir, coa miña axuda, unha dramatización músico-teatral que confirma completamente os códigos comunicativos activados durante a actividade do obradoiro.
>
> Entre eses obxectivos específicos que este obradoiro pretendía alcanzar, recordemos a capacidade de percibir sons característicos dun ambiente e reproducilos coa voz ou con instrumentos de diversos xéneros, sexa de maneira individual ou en grupo; representar, con símbolos gráficos predeterminados, un ambiente "analizado" anteriormente baixo un perfil sonoro; traballar en equipo na realización dun ritmo (polirritmia). Estes obxectivos, aínda que con métodos e itinerarios diversos, foron conseguidos en toda a escola permitindo así un traballo coordinado cos outros obradoiros tamén na realización do evento-festa final. Unha particular satisfacción foime proporcionada polos nenos de preescolar que participaron de maneira entusiasta nas propostas do obradoiro permitíndome unha completa valoración e realización.

O segundo ano de actividade do Obradoiro de dramatización teatral reuniu 464 alumnos, dos cales 363 pertencían a preescolar e á escola primaria, 26 docentes e 13 pais.

O evento-festa final contou coa participación duns 3.000 espectadores invitados a asistir á escenificación do traballo realizado por cada obradoiro no interior dun gran parque público: os espectadores, concentrados nun primeiro momento na entrada do parque, foron chamados polos rapaces de cada taller, os cales, metidos nos traxes de escena das súas respectivas representacións, invitaron ós presentes a seguilos para chegar a pé, entre as mundanas árbores do parque, ós lugares das representacións creados en diversos puntos do parque. E cunha volta dos espectadores todos xuntos, cada obradoiro representou a súa versión do *Soño dunha noite de San Xoán*.

Foi un evento con moita participación, vivido intensamente por todos os actores, que representou seguramente un gran momento de socialización para toda a comunidade.

No mes de abril de 1998, cando o grupo de traballo redactaba un informe do segundo ano de actividade, púxose en evidencia un novo elemento de reflexión: a actividade de dramatización efectuada nas cinco clases de grao medio dera resultados interesantes no eido da chamada "didáctica orientativa".

En Italia o problema da orientación escolar, é dicir, do conxunto das actividades destinadas a proporcionar ó rapaz que rematou a escola obrigatoria elementos obxectivos para completar a escolla do seu futuro, aínda non está resolto. Este é un límite que pesa notablemente sobre moitos aspectos da nosa realidade económica e social, que non acaba coa taxa de abandono nos primeiros anos dos estudios superiores nin coa baixa porcentaxe dos licenciados sobre o total da poboación activa dispoñible.

O ensino medio é o que debería desenvolver un papel determinante na consecución da orientación dos mozos que chegan a el obrigatoriamente, pero por agora os resultados son insuficientes. Basta con citar un dato recente da situación nacional para comprender cales son as consecuencias desta insuficiencia: só o 30% dos mozos italianos encontra traballo despois dun ano de titulados (fronte ó 37,2% dos españois, o 58,3% dos franceses, o 67,6% dos británicos e o 81,7% dos alemáns).

Neste contexto o grupo de traballo, analizando os resultados obtidos nas cinco clases de grao medio implicadas na actividade de dramatización, demostrou que a actividade expresiva levada a cabo permitira conseguir dous importantes resultados:

1. os alumnos puideron descubrir a propia potencialidade e puideron mostrárllela ós demais, os cales, na súa quenda, puideron apreciala;

2. os docentes puideron adquirir, mediante a participación nas actividades e máis tarde coa observación de como os seus alumnos as viviron, unha maior cantidade de información sobre a súa potencialidade individual.

En resumo, os docentes do grupo de traballo descubriron unha nova fonte de elementos valorativos tan interesantes como para formular unha hipótese dun novo proxecto, coa finalidade de dar maior eficacia e de facer real a súa función de orientadores mediante un uso sistemático, a partir das primeiras clases, da actividade de dramatización teatral baseada na psicomotricidade relacional.

Esta decisión representa un momento importante de desenvolvemento que comeza a diferenciar os obxectivos específicos do Obradoiro en función do abano de idades dos rapaces implicados, aínda que mantendo a estructura do proxecto baseada na escolla metodolóxica común, factor este importante porque é capaz de dar a cada alumno unha garantía de continuidade formativa na pasaxe dun ciclo a outro.

O ANO ACADÉMICO 1998/1999 E AS PERSPECTIVAS

O grupo de traballo xunto co equipo de expertos definiu un programa de actividades do Obradoiro de dramatización para o curso 1998/99 que tivese en conta as valoracións e as análises dos resultados do ano precedente.

Introducíronse no programa algunhas innovacións considerando os resultados dunha investigación efectuada sobre un censo composto por alumnos das escolas situadas na Circunscrición; o obxecto desta renovación era o “malestar escolar” presente na poboación escolar, é dicir, a relevancia das

dificultades individuais capaces de determinar os obstáculos ó éxito formativo individual.

O grupo de traballo individualizou na carencia de autoestima unha das causas dese malestar sobre o que a dramatización podería ter maior capacidade de actuar positivamente: era esta unha indicación precisa extraída dos resultados dos primeiros dous anos de actividade que se reforzaba cunha nova programación e asumía un carácter central.

Para catro clases de primeiro de secundaria (con idades comprendidas entre os 11 e 13 anos) o curso 1998/99 foi o primeiro do novo proxecto nacido para cualificar a actividade de orientación cun programa de actividades que actuase na área da autoestima. Os temas de traballo propostos son os seguintes:

- O *respecto* por si mesmo, polo outro, polos demais.
- A *escoita* de si mesmo, do outro, dos demais.
- O *espacio* persoal e colectivo, a organización, o respecto.
- A *relación*.
- A *interrelación*.
- *Consciencia-coñecemento* da propia capacidade expresiva (comunicar co xesto), comunicación non verbal dos sentimentos, emocións.
- *Consciencia-coñecemento* do propio corpo, do corpo dos demais.
- A *confianza* en si mesmo, no outro e nos demais.
- A *posibilidade* - a *imposibilidade* - o *límite*.
- A *valoración do líder positivo*.
- *Improvisación simbólica sobre*: aire, auga, terra, lume, asociada ós movementos (lixeiro, fluído, veloz). A "linguaxe das cores", ser cor, expresarse xestualmente.
- O *texto teatral* - A lectura, os personaxes, a interpretación.

Os devanditos temas permitiron ó grupo de traballo focalizar algúns *desexos - necesidades* dos rapaces:

- *Necesidade de pertenza ó grupo.*
- *Importancia do líder - selo ou seguir a un representativo.*
- *Reforzamento da autoestima* - Expresado coa necesidade de ser escoitado.
- *Desexo dunha maior escoita entre:*

- Rapaces/ rapaces.
- Rapaces/profesores.
- Rapaces/escola.

- *Necesidade/demanda dun "guía"* - expresada mediante a provocación.
- *Necesidade de confianza* - en si mesmo, nos compañeiros, nos adultos.

A realización do programa desenvolveuse nun período de seis meses, de xaneiro a xuño de 1999, dentro da escola, durante as clases regulares, dúas horas á semana para cada grupo.

Os rapaces expresaron de inmediato unha grande dispoñibilidade e interese á hora de "meterse no xogo". Gradualmente foron entrando nas regras do traballo dirixindo eles mesmos algunhas situacións como a organización do espacio da aula apartando bancos, mochilas e cadeiras, o cal creou unha dinámica que resultou moi interesante, cada un na súa quenda evidenciou a necesidade de escoita, de respecto, de movemento sincronizado cos demais, a atención polos obxectos; e todo realizado baixo unha regra fundamental: en silencio.

Creado un clima de confianza entre os monitores e os rapaces, caracterizado por unha modalidade expresiva verbal e/ou xestual non sometida a xuízos de valor ("ben feito, mal feito"), cada rapaz introduciuse dentro da actividade por vontade propia.

O informe escrito que cada rapaz fixo despois de cada encontro, a documentación fotográfica dos "exercicios", a atención á lectura do texto teatral, fíxose de tal maneira que os rapaces non viviron esta actividade coma se fose un feito descontextualizado, só como unha evasión ou como divertimento, senón que o englobaron no traballo escolar. A presencia activa dos profesores conseguiu ademais a implementación necesaria da actividade feita cos expertos e coas súas disciplinas específicas.

A aproximación ó texto teatral, despois dun primeiro período de catro meses de actividade exclusivamente corporal, resultou ser moi positiva. Presentáronselles ós rapaces dous textos: *La Gabbianella ed il Gatto* de Sepúlveda e *Romeo e Xulieta* na versión de Piumini: tres clases escolleron o primeiro texto e unha o segundo.

Tamén esta parte do traballo foi interesante e ben acollida polos rapaces. Desde o principio quedou claro que non era posible realizar a representación teatral dos dous textos a causa do límite de tempo e tamén porque o traballo tiña como finalidade esencial o estudio do texto e a actividade diversa que este crearía. As partes fundamentais en que se dividiu o traballo foron:

- A *lectura en voz alta*.
- A *escoita* por parte dun mesmo, por parte dos demais.
- A *intención* da frase.
- A *memoria*.
- A *repetición*.
- A *entoación*.
- O *axuste das voces*.

A pesar de que os rapaces sabían que non poderían "levalo á escena" demostraron moito interese e, aproveitando cada intervención, demostraron un notable "enriquecemento" na definición do propio personaxe, unha maior precisión na lectura, unha serie de elementos de valoración que puxeron de manifesto a atención e a importancia que os rapaces estaban a dar ó traballo.

Naturalmente, tamén houbo casos de abandono, o texto esquecido na casa, escasa capacidade de concentración por parte dalgúns, a presencia non sempre participativa dalgúns alumnos chineses que, sobre todo ó principio, se sentían estraños polas súas carencias lingüísticas; outros rapaces, pola contra, a pesar das súas dificultades específicas, conseguiron adaptarse moi ben e tamén foron aceptados polo grupo moi ben.

Os profesores das clases de preescolar e primaria, ó remate do terceiro ano de actividade, manifestaron a súa satisfacción polo labor desenvolvido e solicitaron a súa continuidade. Os resultados máis interesantes foron os que se centraron no desenvolvemento corporal e na habilidade motriz; como sucedeu cos rapaces máis vellos dentro do Obradoiro teatral, melloraron as relacións interpersoais e a dinámica da clase ofreceulles a algúns alumnos a oportunidade de entrar en contacto coa figura educativa diversa do profesor.

Por outro lado, o traballo desenvolvido puxo de relevo problemáticas para as que se achegaron solucións: a profesionalidade dos actores/animadores no

campo psicomotor, musical, expresivo e dramático permitiu desenvolver nos alumnos todas estas habilidades, non só o respecto rigoroso das regras, sen perder nunca o carácter lúdico.

É evidente que o programa de actividades de formación e de actualización que reuniu os adultos (docentes e pais) foi determinante para obter bos resultados cos alumnos, porque fixo partícipes ós adultos das dificultades de "se meteren no xogo" publicamente, como frecuentemente se lles pide ós rapaces, e neste proceso de crecemento humano melloraron as súas relacións internas: o traballo dos profesores e dos pais tiña como fin a realización dun espectáculo que foi representado para os nenos da escola cun "grande éxito de público".

CONCLUSIÓNS

No remate deste relatorio creo que debo intentar dicir unhas palabras sobre a figura profesional que permitiu realizar este Obradoiro teatral onde os papeis dos actores e dos espectadores foron presentados como intercambiables, representados máis veces durante o desenvolvemento desta actividade para aumentar o coñecemento do propio valor, da importancia da comunicación interpersoal e da importancia de cooperar no bo resultado dun traballo escollido entre todos. E todo isto movido sempre dentro dun clima de xogo.

Os actores/animadores que eliximos e que aceptaron traballar para conseguir este obxectivo non teñen unha cualificación específica no sector: trátase dunha figura profesional completamente nova que se aproxima a aquela que na nosa rexión definimos como "animador da comunidade", pero que se diferencia desta polo uso que fan das técnicas propias do actor. Pódese dicir que, baseándonos na nosa experiencia trienal, deben ser os actores de teatro os que estean en posesión das características profesionais que lles permitan estimular un importante proceso de crecemento humano, individual e colectivo, sen confusións de papeis e sen contraposicións autoritarias ante aqueles que están dispostos a interactuar con eles.

O tempo dedicado á actividade da "dramatización teatral" debe ser vivido con alegría: a dimensión lúdica representa unha condición fundamental para

dar eficacia á actividade. Pero tamén é importante que cada participante coñeza a importancia da súa responsabilidade para consigo mesmo e para cos outros para alcanzar os obxectivos iniciais.

Conseguir que todos participen na escolla dos valores é unha tarefa delicada e fundamental, confiada nada máis que ó actor que actúa na clase ou no ximnasio, ben cos mozos, ben cos profesores ou pais. A súa profesionalidade exprésase coa capacidade de facer participar a todos nesa escolla desde a autoridade das súas competencias.

Por iso, o actor/animador tiña a capacidade de interpretar a dinámica psicosocial que foi iniciada coa súa intervención; tiña tamén a habilidade de saber interpretar o proceso de crecemento humano que a intervención promove.

Se tivesemos que definir un perfil profesional deste tipo particular de actor/animador poderiamos dicir que, ás competencias típicas do actor (control da xestualidade, modulación vocal, técnicas de concentración e de realización expresiva, estudio e construcción do papel), deberían engadirse coñecementos específicos encadrados nas disciplinas pedagóxicas e psicolóxicas, chegando a competencias teóricas e prácticas de psicomotricidade relacional.

De calquera maneira, non se trata dunha actividade profesional que poida ser conseguida por cada un na súa quenda: en realidade, é fundamental a dispoñibilidade do actor/animador para afrontar o propio traballo non só como unha fonte de ingresos, senón tamén como unha ocasión importante de autoformación continua. Curiosidade por todo o que ten arredor de si e capacidade de escoita dos demais, conseguindo así calidades esenciais para saber desenvolver o propio traballo de maneira eficaz.

Pero todo isto non é máis ca unha primeira e superficial maneira de responder á cuestión: en realidade, a definición do percorrido formativo deste particular profesional debería ser obxecto dunha investigación e dun estudio especializado por parte daqueles que teñen as competencias necesarias e este Encontro Internacional é un testemuño.

EXPERIENCIAS DE ANIMACIÓN TEATRAL: ANIMACIÓN E ACTUACIÓN

Pedro P. Riobó
IES “María Soliño”. Cangas do Morrazo

Confeso que, ata que o Consello da Cultura Galega me chamou para que fixese unha comunicación e a presentase neste Encontro, nunca tomara en consideración ser ou non ser eu un “animador” teatral. De sempre tiven a imaxe de estar a “facer”, non de estar a “animar a que se fixese”. Sempre me considerei, por tanto, un constructor, un creador, un productor..., un “actor”, no sentido que, no transcurso de intervencións anteriores deste Encontro, se lle ten dado a esta palabra: “o que realiza unha cousa”. E non só no campo do teatro, pois outras actividades artísticas foron canle das miñas arelas.

Non obstante, reflexionando sobre as miñas primeiras participacións no ámbito cultural e no xeito en que se produciu a miña toma de contacto coa práctica teatral, dei con certos datos significativos que me levan a reconsiderar a miña traxectoria desde unha óptica máis labiríntica. Para ilustrar os elementos que conflúen neste proceso teño por forza que relatar o proceso mesmo. Será el, se cadra, o que mellor valore esta idea de que a Animación teatral, dentro do contexto en que actuamos, responde a elementos como a iniciativa persoal e o azar, que nada teñen que ver coa programación. Apelo á indulxencia dos lectores, que saberán perdoar calquera exceso.

O VOLUNTARIADO IDEOLÓXICO-CULTURAL

Os meus estudios infantís de solfa e guitarra deberon ser a causa de que con trece anos me chamasen para o coro que querían formar na parroquia. Causas sen dúbida sociolóxicas foron as que quixeron que entre os seus integrantes houbese persoas con inquietudes ben diverxentes e o noso coro axiña adquirise unha dupla personalidade: a de coro parroquial nas celebracións relixiosas e a de grupo folk nas profanas. Sopraban ventos de mudanzas naqueles primeiros anos dos setenta e os grupos folk abrían novas frontes para o combate. O compromiso ideolóxico da maioría dos que formabamos parte daquel "contra-movemento" levounos á participación activa na preparación e execución dunha grande variación de actividades culturais: festivais, exposicións, mercados alternativos, conferencias, mesas redondas, programación de filmes e de representacións teatrais... Xeneralizábase, no tocante á cantidade, o voluntariado ideolóxico que xa viña estendéndose desde os primeiros sesenta.

Coa morte do dictador, os partidos políticos xa legalizados viñeron a asumir, en grande medida, a necesidade de participación na vida pública das persoas que integraran o asociacionismo cultural e veciñal. As poucas entidades que sobreviviron convertéronse en plataformas de captación proselitista das diversas faccións e, de tanto zugalas, murcharon. Por outra banda, desde as administracións principian, de xeito desigual e controvertido, as primeiras iniciativas cara a unha certa institucionalización da Animación cultural. Aínda así, novos proxectos reclamaron a atención de moitos de nós, inoculados para sempre polo virus deste activismo: a recuperación do entroido, a dignificación do folclore, a animación á lectura, o achegamento ós xéneros cultos...

En todo este tempo, nunca me considerei a min mesmo como un "axente" da animación. En todo momento (na entrada dun teatro, na pegada de carteis, na lectura de poesía...) sentinme "actuante" participando nesas actividades. Por outra parte, en maior ou menor medida, o azar parece estar presente en grande parte das conxuncións de persoas e inquietudes que levaron á realización de tantos proxectos. E foi o azar e a carencia que, como estado natural, padeciamos e seguimos padecendo, sen dúbida, o que fixo que na incorporación ó meu primeiro traballo no ensino se me ocorrese opoñer á abulia e desmobilización do noso alumnado un pequeno taller de teatro que había ser o xerme, tralo meu cambio de destino docente, do "Teatro Aurin".

O CASO “AURIN”

A resposta á convocatoria foi moi boa e, de seguida, vinme embarcado con vinte adolescentes ansiosos nun proxecto de obra de teatro para a fin de curso. Axiña comprendemos onde residía a maior dificultade da práctica dramática: ensaiamos primeiro nunha aula do centro, onde tiñamos que retirar os pupitres e logo recolocalos, e logo na vella “Aula da Cultura” (un baixo lóbrego), onde, con certa frecuencia, á hora do noso ensaio atopabamos o local literalmente invadido por un vendedor de libros, unha escola de baile galego que non daba rematado a sesión, os da asociación tal, os daqueloutra, os de fútbol sala..., que nos obrigou a ampliar o noso abano de locais de ensaio a lugares tan insólitos como o salón de plenos do concello, a propia praza de abastos, a praia, a cuberta dos patios dos colexios cando chovía... Tras estrear a nosa primeira montaxe (*Dos Arquivos do Trasno*, 1983), o grupo sobreviviu ensaiando nun edificio en construcción, rodeados de plásticos que a penas nos amparaban do frío e do po, ata que en 1987 se inaugurou o Centro Cultural, onde estreamos a nosa última creación desta época *Máis cine, por favor!* (1988), ambicioso proxecto que, coa promesa incumprida do apoio municipal, puido ser estreado aínda que non distribuído e o grupo desfíxose en 1989. As causas foron diversas e non só imputables á falta de apoios institucionais: un grupo de actores precisaba dar o salto á profesionalización, outros membros estaban cansos, outros tiñan asuntos familiares e persoais que atender... En fin, non foi ata 1992, tras un curso de tres meses que impartín para unha amiga no centro en que ela traballaba, cando un grupo de rapaces e rapazas que asistiran responderon á miña chamada e retomamos o traballo en “Aurin” para comezar unha nova andaina que dura ata hoxe.

Adóitase dicir que queixarse non vale de nada e que sempre hai motivo para algunha queixa, mais incluso os grupos de teatro escolar, que non teñen a penas axudas en Galicia, adoitan contar co apoio das APA e dos centros de ensino que os dotan dunha mínima infraestructura e protección. Pero os grupos afeccionados por non ter nin sequera teñen a onde dirixirse. Na Consellería de Cultura só apoian economicamente ós grupos profesionais e as únicas axudas que temos proceden dun concurso de teatro para menores de trinta anos que convoca a Consellería de Familia. Só un ano, nestes dezasete, recibimos axuda da Xunta. Anotámonos ós convenios coa Deputación de Pontevedra. Dos cinco anos que o fixemos, ata a data só en catro ocasións se nos concedeu unha actuación.

Coa posta en marcha da Casa da Cultura, polo menos o tema do local de ensaio parecía solucionado. Pero os que usan o local saben ben que non é así: cando máis confiado estás, atópaste cunha reunión de protección civil, unha convención de bandas, unha asemblea de veciños, un pleno do fútbol sala municipal, unha presentación dun libro ou producto... A mesma historia de sempre.

E aínda así, sobrevivimos. Maduramos e demos froitos: en xuño de 1999 recompilabamos a nosa traxectoria de dez montaxes e quince anos nunha dramatización antolóxica titulada *Veñan máis quince!*; tres dos compoñentes da primeira época gañan a vida como profesionais, dentro e fóra de Galicia; outros dous están contratados como monitores de teatro en varios colexios; catro lanzáronse á experiencia do teatro infantil; e outros catro comezaron unha nova andaina cun grupo que aspira a profesionalizarse. Calquera iniciativa conta e contará sempre co amparo dos medios materiais e humanos que lle poida ofrecer "Aurin".

Novamente quixo o azar á saída dun ensaio que ofrecesemos o noso apoio a un novo grupo que estaba a formarse. Así comezou en 1994 unha das experiencias máis interesantes no teatro local.

O GRUPO DE TEATRO DA "ASOCIACIÓN DE MULLERES DE MOAÑA"

O noso ofrecemento, aínda que inicialmente acollido con reservas, non caeu en saco roto e aquel grupo de mulleres, despois de facer as pertinentes indagacións para saber quen era eu, decidiron aceptar a nosa axuda e pedíronme que as dirixise. Non era esa precisamente a natureza da colaboración que lles expresara mais, unha vez aclaradas as limitacións de tempo e de folgos para poder implicarme totalmente no seu proxecto, accedín a "botarlles unha man". Propuxéronme montar a *Farsa das zocas* de Ricardo Carvalho Calero e puxémonos mans á obra. Trátase dun grupo dunhas quince mulleres, de idades comprendidas entre os trinta e tantos e os cincuenta e tantos, que axiña demostraron a súa coraxe e o seu ilusionado empeño por saír airosas deste reto. Non é fácil: teñen que compaxinar os ensaios cos seus traballos, sen desatender as súas obrigas na casa e acadar a comprensión e o apoio das súas familias. Por iso os ensaios comezan ás nove da noite e prolóngase

ata as once. As súas montaxes, estreadas como colofón ó "Festival das Letras Galegas" que elas celebran anualmente arredor do 17 de maio, tiveron como denominador común o ton cómico e unha decidida aposta polo drama popular desde a xa mencionada *Farsa das zocas* (1994) ata *Amor e crimes de "Juan El Pantera"* (1999) de Eduardo Blanco Amor.

O teatro supón para moitas delas a oportunidade de encarar os seus propios límites, de abrirse a novas experiencias, de mostrar ós demais do que son capaces. E abofé que o logran: a acollida das súas montaxes é entusiasta (arredor de seiscentas persoas abarrotan as súas estreas) e o recibimento fóra de Moaña ten agradecido tributo. Pouco a pouco anímanse a enfrontar novos retos (pronto presentarán o seu primeiro drama) e a interesarse pola súa formación actoral.

A E.A.T.P. DE "CREACIÓN E ESCENIFICACIÓN LITERARIAS" DO IES "MARÍA SOLIÑO" DE CANGAS DE MORRAZO

No curso 86-87, e por iniciativa de Celso Parada, autorizóusenos impartir no noso centro ensinanzas teatrais, sempre e cando existise profesorado capacitado para impartir a disciplina, non implicase aumento do cadro de profesores e contasemos con medios materiais para a súa impartición. A maior parte do profesorado "capacitado" tiña que proceder da "plantilla" habitual e só posuía, como nós mesmos, unha formación teatral autodidacta e un tanto azarosa, conseguida nas táboas e nos cursiños que voluntariosamente se ían conseguindo facer. Os medios cos que se contaba eran sempre pequenos, pois os institutos de secundaria non foran construídos (salvo excepcións) para albergar este tipo de ensinanzas e o material proviña dos talleres ou grupos de teatros xa existentes no centro, gracias ó esforzo xeneroso de moitas persoas e o apoio económico dos pais.

Non obstante, a E.A.T.P., xunto coas escasas academias, obradoiros e grupos afeccionados que se ocupan da expresión dramática, eramos e somos (esperemos que por pouco tempo) os únicos educadores dos futuros actores, actrices e directores do teatro galego. Ademais, ningunha materia como o teatro, coa capacidade de desenvolver no alumnado adolescente a imaxinación e as capacidades creativas, para fomentar a percepción sonora e visual, para estimular a memoria sensorial, para potenciar o emprego do corpo con

fins expresivos e comunicativos, para integrar coñecementos e elementos pertencentes a outras áreas educativas e para estimular a realización do traballo en equipo. Abondaría con tres destas potencialidades para xustificar sobexamente a súa inclusión no currículo escolar.

Durante estes anos os catro profesores responsables da materia ocupámonos de achegar unha formación actoral mínima ós estudiantes que optaron por ela, así como de fornecelos dun coñecemento do medio teatral, da historia do teatro universal e do galego en particular, da aprendizaxe da dramatización e da adaptación dramática, da construcción e manipulación de máscaras, monicreques e marionetas que lles facilitase unha posición con garantías para optar ó ensino dramático universitario ou para integrarse no mundo do teatro profesional. Pero, sobre todo, procurouse antes de nada a formación dun novo público máis interesado e máis coñecedor do mundo teatral. Hai que engadir, ademais, a realización dunha serie de actividades que tiñan como fin axudar a reforzar estes obxectivos e a dinamizar o mundo da escena no Morrazo: as saídas a teatros, a recepción no propio centro de espectáculos teatrais que achegasen ós nosos alumnos ó feito material da dramática, a lectura de pezas dramáticas curtas na emisora de radio do centro, a promoción do "Teatro Lido" en diferentes ámbitos culturais de Cangas, o intercambio con grupos escolares doutras comunidades (como o "Taller de Teatre" do I.B. Cirvànum de Torelló –Barcelona-), a práctica dramática dentro do Obradoiro de Teatro (onde os alumnos e as alumnas interesados podían ampliar fóra do horario escolar a actividade de cara á montaxe dun espectáculo propio) e a posta en marcha da "Mostra de Teatro do Ensino Secundario do Morrazo", que se vén celebrando desde 1997.

O Obradoiro de Teatro leva funcionando case ininterrompidamente 15 anos desde que en 1983 se crease no antigo centro de Rodeira co nome de Teatro Estable. Ademais de montaxes de creación colectiva puxo en escena obras de Barbany-Sans, Manuel Lourenzo, adaptacións de narracións de Michael Ende e Rafael Dieste, textos de Suso de Toro, etc. Coa súa última montaxe, *Morde-me* de Imma A. Souto, participou na III "Mostra de Teatro do Ensino Secundario do Morrazo" que se celebrou en abril de 1999 no IES "As Barxas" de Moaña.

Esta Mostra consiste en atopármonos os diferentes "talleres" de teatro dos centros do Morrazo durante unha semana do mes de abril na que cada centro

participante e nun lugar único mostra ós demais o resultado do seu traballo en forma dunha montaxe. A proposta naceu para valorar o labor teatral que, de xeitos distintos pero igualmente esforzados, se viña facendo nos diferentes centros de ensino secundario do Morrazo e potenciar de maneira eficaz o teatro dentro do ámbito do ensino. A primeira edición celebrouse no IES "Johán Carballeira" de Bueu en 1997, a segunda no Colexio "Eduardo Pondal" de Cangas no 98 e a terceira no IES "As Barxas" de Moaña no 99. Xa está en marcha a cuarta edición do 2000, que terá como sede o Colexio "San Narciso" de Marín. Ata o momento seis grupos foron habituais nas tres edicións: Comediantes Anónimos S.A. do IES "Johán Carballeira" de Bueu, Títeres Kabuxa e o Grupo de Teatro do IES "As Barxas" de Moaña, a Aula de Teatro do Colexio "San Narciso" de Marín, o Grupo de Teatro do Colexio "Eduardo Pondal" de Cangas e o Obradoiro de Teatro do IES "María Soliño". Cada unha das edicións rematou cunha representación dun grupo escolar invitado de fóra da nosa comarca e cunha "experiencia" didáctica a cargo dalgún actor profesional seguida dun coloquio. A convivencia dos grupos, a asistencia de público exterior dos outros centros e o intercambio de ideas e experiencias fan desta mostra un dos nosos máis importantes logros.

Toda esta traxectoria de pedagoxía e actividade dramática debería abondar para a concesión de "Dramatización" como Optativa de Libre Elección para a ESO ó IES "María Soliño", pero, a pesar de o solicitar documentadamente nas dúas ocasións en que puido facelo, a administración educativa denegouna. De se manter esta negativa o curso próximo (curso da desaparición total do BUP), perderase unha extraordinaria tradición pedagóxica teatral de trece anos.

PROCESOS ALEATORIOS NO DESENVOLVEMENTO TEATRAL. UN CASO PARADOXAL: O MORRAZO

Como xa levamos visto en parte, o noso ámbito teatral é especialmente rico e todo sen que a intervención animadora institucional sexa a penas significativa. Todas as actuacións ata agora descritas responden a iniciativas de tipo persoal e conforman unha progresión auto-xerada. Tamén o son as que a continuación e de forma esquemática completan este panorama:

- Desde os tempos en que os grupos Pantomima (1975) do Ateneo de Moaña, Matamoura (1976) e Ancoradouro (1982) de Cangas iniciaran a súa andaina outros moitos sosteñen unha presencia viva na comarca: os profesionais, Teatro de Ningures, Teatro do Morcego, Teatro Kaos e Teatro Para-Lis; os afeccionados, ademais dos xa citados Ancoradouro de Cangas, Aurin e o Grupo de Teatro da "Asociación de Mulleres" de Moaña, Avresno de Moaña, Axóuxere, Casa da Bóla e Lirilampo de Cangas e o recentemente creado Llullu Teatro de Moaña. Non citaremos para non cansar a relación que completaría os escolares xa citados cando se falou da mostra escolar.

- A "Mostra Internacional de Teatro Cómico e Festivo" de Cangas, organizada pola Asociación Cultural "Xiria", este ano cumpriu a súa XVI edición.

- O Fondo Teatral "María Casares" da Biblioteca Pública de Cangas conta cos fondos bibliográficos teatrais cedidos, por convenio co Concello de Cangas, pola *Revista Galega de Teatro* e a Compañía Teatro de Ningures e convértena na máis importante biblioteca pública galega en materia dramática.

- O "Teatragal", un encontro entre o teatro portugués e o galego apoiado polo Concello, celébrase cada ano en Cangas e en Viana do Castelo (Portugal). Inclúe comunicacións e debates.

- A *Revista Galega de Teatro*, revista especializada en teatro e de periodicidade cuadrimestral, edítase en Cangas.

- A iniciativa privada nas artes do espectáculo está representada pola Escola de Danza "Maite Quiñones", a "Escola de Expresión Abra" de Cangas e o Café Teatro "O Real" de Moaña.

Finalmente é de xustiza salientar a actividade dos concellos: desde principios dos 90, a presencia do teatro foi habitual dentro da programación porque os de Cangas e Moaña foron parte primeiro dos circuítos e logo da "Rede de Teatros e Auditorios" creada polo "Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais" (IGAEM), e o de Bueu programa habitualmente teatro na súa Casa da Cultura (En Moaña nesta última temporada a media de

espectadores superou os trescentos por función). Por outra parte, o Concello de Cangas apoiou, case sempre decididamente, a “Mostra Internacional de Teatro Cómico e Festivo”, e a Mancomunidade de Concellos a “Mostra de Teatro do Ensino Secundario do Morrazo”.

Mais unha serie de importantes carencias poñen contrapunto a esta aparente exuberancia: a actual e total falta de teatros (o último en perderse foi o “Cine Veiga” de Moaña, neste final de 1999), que, ata que se remate a construcción do Auditorio de Cangas, deixa truncada a nosa actividade circunscribíndoa ás tres Casas da Cultura de Moaña, Cangas e Bueu, que non reúnen, sobre todo as dúas últimas, as condicións mínimas necesarias para a práctica teatral; o escaso apoio institucional ó quefacer dramático afeccionado, que subsiste sen axudas económicas desde hai lustros; a ausencia de espacios axeitados para ensaios; a falta dunha programación teatral estable e continuada para o teatro non profesional; e a inexistencia de programas de formación dramática.

As solucións a estes problemas, o apoio dunha posible animación teatral institucional debería vir, ó noso ver, da man do diálogo cos interesados e do coñecemento das súas necesidades. Pero, ademais, é preciso abrir portas, dar uso ó que se ten, facilitar a dispoñibilidade de recursos humanos e materiais, de espacios e medios. E se nada se pode conceder, alomenos deixar facer, sen poñer cancelas e impedimentos á verdadeira animación que reside na “actuación”. Se non é así, mellor que non haxa “animadores” que nos desanimen.

ANIMACIÓN TEATRAL NA UNIVERSIDADE

Fernando Dacosta
Aula de Teatro da Universidade de Vigo
Campus de Ourense

No *Diccionario del Teatro* de Pavis*, a animación teatral ou cultural preséntase como aquilo que "acompaña na actualidade á simple creación de espectáculos para preparar en profundidade o terreo dunha recepción máis democrática e máis informativa dos productos culturais [...] toda innovación e creación só ten a posibilidade de ser correctamente recibida nun contexto onde o público foi preparado para a arte dramática. É pois nas escolas ou nas fábricas onde esa política de animación debera comezar". Para rematar coa única cita deste artigo, continúa máis arriba: "A animación familiariza a un público, aínda mal informado, co aparato teatral, desacraliza a este e insíreo no contexto social".

PRIMEIRA PARTE: A PROPIA EXPERIENCIA

Para falar do amplo termo de Animación teatral partiremos da experiencia concreta dunha compañía de teatro como é SARABELA, que reúne nos seus integrantes directores, actores, escenógrafos, autores, productores,

* PAVIS, Patrice: *Diccionario del Teatro*. Barcelona, Ed. Paidós Comunicación, 1996, pp. 30 e 31

técnicos e deseñadores profesionais xunto a persoas moi vinculadas ó ensino teatral: pedagogos, filólogos, diplomados en arte dramática, mestres, etc. Estamos a falar dun colectivo que conta cun núcleo de 15 persoas. Adoitamos falar dunha compañía estable e unha escola itinerante. Despois desa información pretendemos tirar conclusións xenéricas que acheguen máis puntos de vista ós tratados neste Encontro.

A experiencia de animación teatral que a compañía de teatro Sarabela leva a cabo, fundamentalmente na cidade de Ourense pero tamén noutras localidades, abrangue diversos aspectos e ámbitos sociais e educativos. Ó longo dos 20 anos de existencia a compañía colaborou e realizou proxectos relacionados coa formación en colexios, institutos de bacharelato, colexios maiores, facultades, Universidade de Vigo, CEFOCOPs de toda Galicia, ONCE, concellos de varias localidades, áreas de educación e cultura do concello de Ourense, campañas de animación á lectura, biblioteca infantil, proxectos internacionais, revistas, libros, entidades bancarias, aulas da terceira idade, etc. Trátase dunha campaña de dinamización teatral que, partindo de sectores afeccionados ou escolares e universitarios, acaba incidindo tamén no terreo profesional desde a procura de novos espectadores, de espectadores coñecedores do feito teatral, de novos actores e directores ou dunha engrenaxe social, en definitiva, favorecedora para o teatro.

A denominada animación teatral considerámola aquí, nos aspectos concretos, desde o teatro universitario e a Mostra organizada en Ourense nese ámbito teatral. Sen embargo, cremos que o que se expón é aplicable ó terreo profesional-empresarial. O feito de desenvolver a actividade teatral en determinados ámbitos vai na procura dunha querencia social cara ó teatro en xeral.

UN POUCO DE HISTORIA

Nacido no ano 1977 na Universidade Laboral de Ourense baixo a dirección de Ánxeles Cuña Bóveda, e cun núcleo que se mantén hoxe en día conformado por Elena Seijo, Sabela Gago, Antón R. Macías, Flor Figueroa e Arturo González, o grupo de teatro Sarabela transfórmase en Agrupación Teatral Xuvenil Independente no ano 1980. En Ourense son punto de referencia teatral grupos como Valle-Inclán, Histrión 70 ou Caritel. A mediados

dos 80 o grupo incorpora unha segunda remesa importante do que será o núcleo actoral, técnico e autorial: Fina Calleja, Begoña Muñoz, Jesús Costa, Suso Díaz, Araceli Gallego, Carlos Couceiro e Fernando Dacosta.

Nesa década os obxectivos da compañía ían cara á formación constante dos seus membros nos ámbitos teatrais e pedagóxicos, a consecución dunha estabilidade como compañía productora e exhibidora de espectáculos, a adquisición de infraestructura básica e a proxección social.

A formación teatral era maioritariamente non regulamentada. Realizábase por moi variados ámbitos xeográficos e abranguía moi diversos estilos e correntes. Sen embargo, estaba por outro lado, tamén maioritariamente, a formación si regulamentada en carreiras universitarias de tipo pedagóxico e de letras.

Coa profesionalización total da compañía en 1990 invértese a curva formativa, pasando os integrantes a realizar proxectos formativos moi variados, tal e como se resumiu unhas liñas máis arriba.

Nesta situación, a mediados do ano 1991 a Universidade de Vigo e Sarabela asinan un convenio cara á formación e dinamización teatral do campus de Ourense. Nace unha das actividades formativas máis importantes levadas a cabo pola compañía.

FUNCIONAMENTO DA AULA DE TEATRO UNIVERSITARIA DE OURENSE. FUNDAMENTOS PARA UNHA ANIMACIÓN TEATRAL

A fundadora da Aula é Ánxeles Cuña Bóveda, directora ata 1994. En 1995 cede a dirección a Fernando Dacosta. A formación dos actores nas máis variadas disciplinas é o paso previo á realización de montaxes. Na actualidade o equipo docente está conformado por 8 compoñentes de Sarabela (Ánxeles Cuña, Begoña Muñoz, Elena Seijo, Sabela Gago, Suso Díaz, Fina Calleja, Flor Figueroa e Fernando Dacosta), ó que se suman cada ano conferenciantes e docentes de fóra da compañía.

A Aula de Teatro Universitaria de Ourense ten catro frontes básicas:

1) A formación dos actores, que desde o ano 1996 é nivelada. Na actualidade hai 3 niveis que acollen preto de 50 alumnos. Impártense máis de 10 cursos ó ano. En 1998/99 os cursos son: O teatro como xogo e como arte, os mecanismos do actor, os espectros da improvisación, mostra de traballo; O corpo como encrucillada de enerxías, os sons da interpretación, montaxe de escenas; Teoría e estética teatral, dramaturxia, posta en escena.

2) O proceso de ensaios, a montaxe e exhibición de obras. Segundo o nivel trabállase con "happening" ou partindo de improvisacións (1º nivel), escenas (2º nivel) ou montaxe de peza teatral (3º nivel).

Progresivamente, a dramaturxia propia vai tendo un papel máis importante.

As montaxes da Aula son:

1992: *O sangue do tempo*, de García Pintado
1993: *Amantes e outros estraños*, sobre textos de T. Williams, P. Higsmith, Darío Fo, Franca Rame, A. Cuña...
1994: *Caleidoscopio e faros de hoxe*, de Sergi Belbel
1995: *Ubú Rei*, de A. Jarry
1996: *Terror e miseria da nación poderosa*, de Bertolt Brecht
1997: *Hamlet*, de W. Shakespeare
1998: *No tempo do crepúsculo*, de Max Aub, Maricastaña e Fernando Dacosta
1999: *O País das últimas cousas*, versión teatral de Fernando Dacosta da novela de Paul Auster.

Polo que respecta á proxección da Aula, actuou nas Mostras Universitarias de: Ourense, Pontevedra, Vigo, Lugo, Santiago de Compostela, A Coruña, Coimbra, Covilhã, Chaves, Cádiz, Alacante, Murcia, Cáceres, Badaxoz, Puerto Real, Zaragoza, Almería...

3) O Ciclo de conferencias, que desde o ano 1995 trouxo a persoas destacadas no eido teatral e cultural galego e estatal: Sergi Belbel, Ánxeles Cuña, Quico Cadaval, Begoña Muñoz, Pilar Pereira, María

Bouzas, Luis García Berlanga, Gómez Rufo, María Pujalte, Evaristo Calvo, Victor L. Mosqueira, Albert Boadella, Cándido Pazó, Camilo Franco, Rosa Álvarez, Rubén García e Antón Lamapereira son os nomes que pasaron ata agora por este ciclo para falar de temas como a dirección teatral; a escrita teatral; a interpretación; o cine español onte, hoxe e mañá; un teatro para unha sociedade; ou a recepción teatral.

4) A MITEU (Mostra Ibérica/Internacional de Teatro Universitario). A Aula de Ourense organiza en 1994 a I Mostra de Teatro Galego Universitario de Ourense, que pasará en 1996 a constituírse na I MITEU (Mostra Ibérica/Internacional de Teatro Universitario). Esta Mostra pretende potenciar o intercambio artístico e humano entre grupos galegos e grupos da Península ou de fóra dela. Ó remate das funcións establécese un coloquio sobre a obra e sobre os procesos de ensaios e as distintas xestións dos grupos universitarios. As datas de celebración son na segunda quincena do mes de abril. O seu ámbito fundamental é a Península Ibérica pero asistiron grupos de Iberoamérica ou Asia. Ademais destas actividades están os desfiles, animacións nas rúas e outro tipo de accións ou "happening" con compoñente crítico e/ou lúdico.

Desde o ano 1996 a Aula está dentro dos Cursos Complementarios da Universidade de Vigo e concédense 2 ou 3 créditos ós alumnos universitarios.

A AULA DE TEATRO UNIVERSITARIA DE OURENSE CARA Á ANIMACIÓN TEATRAL

A propia actividade da Aula procura ser un foco de animación teatral que ten no seu local do Campus o centro desa actividade. Varios son os aspectos que destacamos:

- A formación

A Aula de Teatro Universitaria de Ourense conta con tres niveis de formación teatral. 50 alumnos toman parte na actividade, que vai desde finais do mes de outubro ata o mes de xuño.

Os alumnos teñen a posibilidade de asistir a cursos variados que compoñen un curso teatral máis xenérico e no que se tratan disciplinas actorais desde un punto de vista fundamentalmente práctico pero sen descoidar os aspectos teóricos. A dramaturxia propia tamén ocupa un lugar importante. Os tres niveis teñen obxectivos dispares e complementarios. O primeiro ano é o de descubrimento do espacio, do propio corpo, da relación lúdica e desinhibida cos compañeiros. Estase a conformar un grupo que esperta ó mundo do teatro. O segundo ano afóndase na adquisición de coñecementos, de técnicas actorais. Consolídase aquilo que se recibía o primeiro ano e aparecen conceptos como ritmo, reducción, significación, organicidade, resoadores, impulsos, contención, relaxación, tensión, etc. O terceiro ano é o de aplicación: a maior parte do ano pásase nunha montaxe "formativa".

A Aula Universitaria de Ourense ten varias peculiaridades cara á potenciación do feito teatral na sociedade desde a Universidade.

Está permitida a entrada de alumnos que non sexan universitarios. A porcentaxe de universitarios deberá ser sempre maior (lembramos que é unha actividade financiada pola propia Universidade) pero poden entrar persoas interesadas na aprendizaxe teatral que xa estean no ámbito laboral e mesmo alumnos que aínda non cursen estudios universitarios (COU). Isto dá unha heteroxeneidade ós alumnos que tende a enriquecer o grupo de traballo-xogo. As realidades vitais son distintas, polo que tamén o son os puntos de vista e o xeito de afrontar a súa participación na Aula.

Por outra banda, a Aula de Ourense non fai probas de acceso á mesma (os chamados "casting"). Entendemos, sen embargo, que é precisa unha limitación. En Ourense está fixada en 18 alumnos para o primeiro nivel (no resto dos niveis o paso é automático), cunha lista de espera. O criterio é a orde de inscrición.

É certo que pode resultar errado, mais dáse o caso, pola experiencia desenvolta, que os que quedan no curso teñen ganas de aprender e de facer teatro. Isto débese a que o teatro, sendo un xogo, é un xogo que esixe moita adicación, moita entrega. É selectivo de por si, polo que rematan entrando na Aula aqueles que estean en lista de espera e realmente queiran ó ser a oferta bastante ampla. Xulgamos pouco oportuno facer probas no ámbito pedagóxico teatral do que estamos a falar. En ningún caso ha de procurarse

elixir ós supostos “mellores” xa que, de ser así, non quedaría moi claro o lugar que se lle supón ó mestre que debe ensinar a facer teatro. Por último, o feito de rexeitar alguén nunha proba é volvelo contra si mesmo e finalmente contra o “teatro”, ámbito de aprendizaxe e xogo que supostamente o rexeitou.

Ademais, na Aula non é preciso abandonar, como alumno, ó rematar os tres anos. Hai estudiantes-actores que chegaron a estar 5 e 6 anos. O propio fluxo creado cos niveis leva a que cada ano entre un número pequeno de alumnos no 3º nivel e que saian os que deciden dedicarse profesionalmente, os que cambian de cidade ou os que cren que rematou un ciclo da súa vida. Iso fai que o propio alumno teña opcións de estar vinculado ou non ó feito teatral, o que cremos que comporta querencia polo teatro no momento de deixalo ou, máis aínda, nos casos en que se decide apostar dun xeito profesional por el.

Este é outro aspecto de animación teatral: da Aula de Teatro saen novos actores e futuros directores e autores. Varios son os casos de alumnos que chegaron a profesionalizarse. Coa desestructuración do teatro afeccionado e a falta de apoios ó mesmo, esta canteira fundamental de actores e espectadores derivou cara ó teatro universitario, de aí que non sexa casual o auxe dese teatro a comezos dos anos 90: coincide coa case desaparición do teatro afeccionado.

A relación da Universidade e dos docentes das materias teatrais cara ós alumnos é moi diferente do ensino máis regulamentado e academicista. Isto faise extensible á relación entre os alumnos. O contacto físico desinhibido é o habitual, como o é amosar emocións, xogar co propio corpo e o dos demais, traballar cos sentidos e cos sentimentos, reflexionar e criticar. En teoría isto pode darse en calquera materia universitaria. Co teatro dáse na práctica.

Durante os ensaios hai convivencia, coñecemento dos demais, observación. O teatro é diálogo, é escoita, é defensa de puntos de vista encontrados. En definitiva, o teatro é en esencia democrático, e iso debe plasmarse nas relacións dos que compoñen a actividade como alumnos e como profesores. Esta forma de entender as cousas conduce a unha grande querencia con respecto ó feito teatral.

Desde a Aula Universitaria, ademais, poténcianse os espectáculos e as outras actividades teatrais que visitan a cidade. A mobilización de grupos de teatro que podiamos denominar “de base” aumentan o número de espectadores dunha determinada zona. Os exemplos de localidades que perderon teatro “de base”, e con el público, é numeroso igual que o é o feito de que alí onde hai grupos afeccionados ou universitarios que funcionen hai, xeralmente, un número interesante de espectadores.

Cabe salientar que a Aula Universitaria é un curso complementario da Universidade de Vigo que outorga créditos ós alumnos que se matriculan e a cursan. Ten, polo tanto, valor académico.

- Montaxes-Accións

Esta parte é variable segundo o nivel da Aula. No primeiro nivel é habitual a Mostra de traballo colectiva e en espacios non convencionais. O teatro sae á rúa, ós edificios públicos, ó propio campus. Estamos a falar de “happening” ou de accións teatrais determinadas. Tamén é posible que se traballe a partir de improvisacións que xurdiran ó longo do curso. En calquera dos casos, o alumno-actor leva ensaios dabondo para saber o que ten que facer: hai que coidar o producto aínda que este estea dentro do ámbito pedagóxico e o que máis importe sexa o proceso.

Estamos a falar do respecto do artista e do respecto cara ó espectador.

Estas accións, que se fan extensibles ós outros niveis, teñen un compoñente lúdico e crítico como norma habitual. Implican a espectadores desprevidos (no sentido de que non levaron a cabo o acto consciente de asistir a un espectáculo teatral).

O número de receptores pode medrar dun xeito extraordinario nas aparicións na rúa ou nos desaloxos, como se ten feito, das propias aulas do campus. Téñense interrompido clases para amosar un espectáculo. Téñense ocupado espacios destinados a outros fins. O espectador enténdeo, e agradéceo. A orde lóxica e cotiá dá paso á maxia do espectáculo: teatro. Estase a fomentar a presencia de novas persoas interesadas pola arte teatral. Para iso, para interesar, hai que elaborar con rigor a proposta artística: non estamos falando de actos inconscientes, estamos poñendo enriba da mesa a

intervención cultural dun xeito total e aberto. Non é preciso facer unha morea de preparativos para asistir a unha representación: o teatro chama á porta e o espectador vai ou non velo. A resposta adoita ser masiva.

Igualmente, a implicación do alumno con aquilo que se quere comunicar é fundamental. Estamos a tratar con mozos nunha etapa vital determinada. Como pedagogos debemos coidar as inquietudes propias da etapa evolutiva na que se atopan. Debemos facer espectáculos en que se atopen a gusto. Isto non significa facer o que eles queiran sen criterio. Falamos doutra cousa: de implicar nun proxecto cultural organizado, estructurado e con obxectivos claros: a responsabilidade do mestre. Nesta cadea hai outra parte: o espectador. Os alumnos universitarios teñen uns receptores determinados, débese coñecer, saber ou intuír aquilo que lles pode interesar, aquilo que tamén nos interese a todos nós contarlles e como facelo. Establecer unha comunicación fluída. Partimos de que entendemos o teatro como comunicación, como necesidade de plasmación dunhas actitudes con formas artísticas determinadas.

Cabe salientar, no caso das montaxes, que as obras se adaptan ó grupo e non ó contrario. Pártese do alumno, non da imperiosa necesidade de facer unha obra determinada. É dicir: segundo o número de persoas que haxa no 3º nivel, as súas capacidades, o traballo que convén desenvolver para a súa formación e aquilo que se desexa transmitir, xurdirá o espectáculo.

- Representacións

As representacións son un camiño de coñecemento importantísimo para o alumno universitario. Pasando por esa experiencia será capaz de entender moito mellor calquera representación que presencie ó longo da súa vida. Na Aula ourensá hai a posibilidade, ademais, de contrastar espectadores de toda a península, o que enriquece a bagaxe dos alumnos.

- A traxectoria dos alumnos

Ábrese para os alumnos-actores unha vía de traballo no caso dos que se queiran dedicar profesionalmente a algunha das facetas teatrais. Así mesmo, e como mínimo, estase a obter un público cualificado, formado, que aumenta o número e a capacidade de recepción de espectadores nunha

cidade. Se a experiencia resulta enriquecedora e grata, ese novo espectador atraerá ó seu contorno. Estase a falar de futuros activistas teatrais: persoas que apoiarán o teatro coa súa presencia e a dos que o rodean, cos seus cartos da entrada, coa posibilidade de levar grupos (no caso de profesores e outros colectivos) ou con axudas empresariais ou institucionais no caso de futuros directivos ou cargos políticos.

- Conferencias

Outra área que frecuenta a Aula Universitaria de Ourense é a das conferencias con figuras da escena galega e estatal. Esta actividade persegue varios obxectivos de intervención teatral.

Por unha banda os alumnos coñecen autores, directores, críticos, actores, etc. que viven no terreo profesional. O coñecemento produce unha comprensión de situacións laborais, de propostas artísticas, de realidades daquel ámbito en que están levando a cabo os seus estudios. Escoitan a aqueles que viron subidos ós escenarios, fanse partícipes dos seus medos e ilusións, das súas propostas e universos.

Por outra banda, engádese a isto a presencia de figuras de recoñecido prestixio (casos de Belbel, Berlanga ou Boadella), ábrese ó mesmo tempo a toda a cidadanía, e a mestura produce unhas salas de conferencias cheas onde se está a falar de arte, de interpretación, de aspectos laborais e de teatro galego: outórgaselle ó cidadán a posibilidade de coñecer, de sensibilizarse. Dáselle a importancia de estar alí e compartir, preguntar, criticar directamente.

- Vídeo-Biblioteca

Funciona como arquivo e como outra posibilidade de expansión cultural. A cultura non debe ir contra natura, e menos no actor. Han ser complementarias. O actor intelixente e culto, como calquera persoa, é máis libre, é capaz de amosar o seu ser crítico e artístico e, con iso, de involucrar e facer gozar á súa comunidade.

A MITEU (MOSTRA IBÉRICA/INTERNACIONAL DE TEATRO UNIVERSITARIO): BREVE EXPOSICIÓN DO SEU FUNCIONAMENTO

A Mostra de Teatro é a culminación da actividade da Aula de Teatro Universitaria e un factor de intervención social e cultural de grande importancia na cidade de Ourense.

O presente ano, a Aula de Teatro Universitaria de Ourense organizou a IV MITEU (4ª Mostra Internacional de Teatro Universitario de Ourense). Varias son as súas características.

O esforzo de diversas entidades e administracións, entre as que cómpre destacar os patrocinadores (Universidade de Vigo -Vicerrectorado de Extensión Universitaria-, Concello de Ourense -Área de Cultura-, e IGAEM), os colaboradores (Teatro Principal, Concello de Ourense -Área de Educación-, Sarabela Teatro) e os organizadores (Aula de Teatro Universitaria de Ourense da Universidade de Vigo e Sarabela Teatro), fixo posible que unha Mostra de Teatro Universitario reunise a 13 Universidades de 3 continentes e de 5 países, a autores que van da vangarda ó clásico, a medios de comunicación de moi diversa índole, a 4.000 espectadores...

Ourense ten unha ampla tradición de Mostras teatrais, o contexto da provincia fai dirixir a ollada cara á Mostra Internacional de Teatro de Ribadavia e a Mostra de Teatro Galego do Carballiño, que reúnen unha asistencia masiva de espectadores. A Mostra universitaria parte da tradición para complementar ámbitos de acción.

- Breve historia da Mostra

I MITEU

- Realizouse no Liceo Recreo Ourensán no ano 1996.
- Era Mostra Ibérica de Teatro Universitario.
- Reuniu 9 grupos da Península Ibérica: Ourense, Pontevedra, País Vasco, Sevilla, Zaragoza, Santiago de Compostela (2), Lisboa, Lugo.
- O seu antecedente era a Mostra Galega de Teatro Universitario de Ourense, que levaba 2 edicións realizadas.

II MITEU

- Realizouse no Teatro Principal no ano 1997.
- Era Mostra Iberoamericana de Teatro Universitario.
- Chegou ós 3.000 espectadores.
- Reuniu 14 grupos de 5 países distintos: Santiago de Compostela (2), Pontevedra, Santa Fe (Arxentina), Lleida, Lisboa, Covilhã, Cáceres, Ourense, Vigo, A Habana (Cuba), Lugo, A Coruña, Londrina (Brasil).

III MITEU

- Realizouse no Teatro Principal no ano 1998.
- Era Mostra Ibérica de Teatro Universitario.
- Superou os 3.000 espectadores (Máis de 200 de media diaria).
- Reuniu 15 grupos: Córdoba, Santiago de Compostela (2), Lugo, Madrid, Sevilla, Barcelona, Getxo, A Coruña, Covilhã, Alacante, Ourense (2), Badaxoz, Pontevedra.

- Preparación da Mostra

A Mostra de Teatro Universitario de Ourense remata no mes de xuño cos informes, as contas, os balances, etc. e comeza no mes de setembro cos proxectos, a petición do Teatro e as primeiras cartas.

Este ano o Teatro Principal de Ourense, o espacio teatral máis importante e emblemático da cidade, cedeu á petición de establecer a Mostra do 16 ó 30 de abril de 1999. Esta petición realízase, desde hai tres anos, nos primeiros días de setembro. Faise así pola grande cantidade de datas en que se ocupa ese teatro.

Afortunadamente, o seguimento na prensa, a grande acollida por parte dos espectadores ourensáns, o ambiente xerado pola Mostra, fan que o Teatro se vexa involucrado e que abra as súas portas.

O feito de establecer esas datas débese a que a maioría dos espectáculos universitarios son estreados no mes de abril. É difícil que o fagan antes tendo en conta que o ano académico comeza en outubro. Por outra banda, son as datas máis libres de exames e hai que ter en conta que tanto os intérpretes como unha parte moi importante dos espectadores son universitarios ou están no ámbito escolar.

Xa no mes de xullo do pasado ano recibimos a primeira petición para asistir á Mostra, proviña do País Vasco. Desde ese momento foron moitas as chamadas recibidas, os dosieres que nos chegaron, os fax, etc.

No mes de outubro sae a primeira carta para todas as universidades de España e de Portugal, o espacio de programación orixinario da Mostra: a Península Ibérica.

Despois de manter contactos cos patrocinadores vese a viabilidade de organizar unha Mostra Internacional de Teatro. Así, e tras enquisas realizadas na cidade (das que se fala máis abaixo), vese que o país que máis interesa para asistir á Mostra é Italia. Concrétanse os contactos con Universidades portuguesas e, debido a múltiples xestións, obtéñense resultados con Colombia e Xapón.

No mes de decembro xa había máis solicitudes das que se podían acoller.

No mes de febreiro está a programación practicamente pechada. Veñen os contactos cos grupos seleccionados, as condicións da Mostra (como no resto do Estado, os grupos que asisten a unha Mostra teñen financiada a viaxe pola súa Universidade. O aloxamento, manutención, cobertura técnica, espacios, promoción, etc., corre a cargo da organización), a petición de máis información (gráfica...). Un mes antes vai o programa á imprenta. Prográmanse grupos de Zaragoza, Xaén, Santiago de Compostela, Ourense, Cáceres, A Coruña, Venecia (Italia), Covilhã (Portugal), Madrid, Bucaramanga (Colombia), Almería, Kyoto (Xapón) e Málaga.

- O organigrama da IV MITEU

DIRECTOR
Fernando Dacosta
COORDINADORA
Elena Seijo
RELACIÓNS PÚBLICAS
Fina Calleja
PLANS E PRENSA
Sabela Gago

TÉCNICOS DA MOSTRA
Lalo Gallego e Marcos Andrés
DESEÑO GRÁFICO1
Media. Deseño e comunicación

- A promoción

Son varias as fases de promoción e varios tamén os recursos empregados para que a Mostra Universitaria de Ourense sexa, ano tras ano, unha das de mellor acollida de toda a Península.

É certo que hai factores non previsibles, que nunca, no eido artístico en xeral, pode chegar a dicirse que algo "funciona" de cara á presencia masiva de espectadores (se se ten en conta, sobre todo, que o ámbito en que nos movemos, o universitario, implica a falta de perfección, de pericia técnica, xa que non deixa de ser unha Mostra de procesos educativos-teatrais).

Pero o que si resulta imprescindible é, dentro dos poucos medios económicos cos que se conta, botar moita imaxinación e moito tempo na procura de espectadores. Hai que levar a xente ó teatro, senón, o resto dos esforzos quedaría en pouco.

Entre os meses de decembro e xaneiro fíxose unha enquisa á poboación ourensá. O recurso foi o repartimento de preto de 5.000 panfletos en puntos como a Universidade, o Concello, institutos, oficinas onde hai movemento de xente, cafés, librerías...

A finalidade da enquisa era triple: saber que comunidades ou países eran de interese para os espectadores potenciais; implicar á cidade nunha Mostra que deben sentir como súa, de xeito que entendan que parte do que ven está propiciado por eles mesmos; facer publicidade da Mostra desde máis de tres meses antes de que comece.

A enquisa preguntaba sobre a Comunidade Autónoma que se quería ver na MITEU, o país (no caso de ser posible) e o tipo de teatro. Cómpre salientar que a comunidade autónoma gañadora foi Galicia.

Desde unha semana antes entréganse panfletos de diversas cores por moitos puntos da cidade coa programación da Mostra.

Unha semana antes faise a rolda de prensa de presentación da Mostra. Unha coidada convocatoria e o interese dos medios de comunicación fai que teña unha grande repercusión.

Ó principio da Mostra é tradicional a realización dun desfile polas rúas da cidade con música, repartimento de panfletos e traxes vistosos. Pórtase unha banda que anuncia a Mostra. Este ano o desfile levárono a cabo actores da Aula de Ourense e do grupo de Venecia Daf Teatro.

Todos os días hai encontros coa prensa para que entrevisten ós responsables artísticos e/ou de xestión dos distintos grupos que chegan á Mostra. A prensa escrita da cidade respondeu dun xeito excepcional á convocatoria, polo que cada día había información.

Non se desbotaban outros medios de promoción entre os que se atopan bandas na rúa, carteis, presencia en programas de radio, fomento de entrevistas ós participantes, asistencia á Televisión local, repartimento de pases ás entidades colaboradoras, etc.

A campaña coa Área de Educación do Concello de Ourense, polo que todos os días asistirán un número determinado de alumnos de Ensino Secundario.

- As obras e os grupos

3 continentes pasaron por esta edición da MITEU coa riqueza que iso comporta. 5 países e 13 Universidades.

Os autores representados foron: Plou, Shakespeare, Carlos Lousada, Auster-Dacosta, Orwell-Lama, Mejuto, Ullman, Sartre, Koltés, Silva, Zurro, Lorca, Montoto e Yuki, ademais dos diversos autores da mostra de escenas.

Comedia, danza, drama...; realista, poético, máxico, social, farsesco... Variedade de xéneros, variedade de estilos e tendencias. Variedade de procesos, de montaxes, de realidades sociais que provocan un xeito moi distinto de facer e entender o teatro. Todo iso fai posible que na Mostra se vexa un público numeroso e diverso.

- Os coloquios

Rematada a obra, e como se anunciaba nos programas e nos carteis de entrada ó teatro, había coloquios sobre as propostas escénicas que se acababan de ver.

É esta unha práctica que propón a Mostra de Ourense desde o comezo e que retoma a fórmula dos 70 e de encontros de teatro nacionais de Teatro Xove de finais dos 80.

Agora parece difícil poder reflexionar sobre os traballos, sempre se anda na procura de persoas que falen do que se acaba de ver. A suposta indiferencia, o non saber o grao de acollida da montaxe, é incómodo. É posible recibir unha idea mediante o aplauso, pero tamén é certo que, agás casos de claro apoio dos espectadores polo clamor ó rematar a obra, ou, no caso contrario, de silencio, o aplauso é unha fórmula que sofre un certo anquilosamento: o espectador responde dun xeito semellante a obras que o emocionaron ou a obras que non gozaron.

Por iso, e nun marco universitario que está ofrecendo unha panorámica internacional dos autores, directores e intérpretes do século XX, o debate, a formulación de interrogantes e respostas, a explicación de maneiras de enfrontar os traballos, a clarificación de contextos sociais (especialmente nos grupos de fóra da Península) serven para os artistas-estudiantes e para os espectadores. Hai que ter en conta que estamos a ver, en moitos casos, os intérpretes e directores que rexerán o teatro do vindeiro século.

Ás veces o debate vólvese áspero pero sempre é enriquecedor. En todo caso, a presencia constante de espectadores ó remate das obras, nun tempo que pode chegar a ser o mesmo que o da representación en ocasións, fai que a organización manteña os coloquios como peculiaridade desta Mostra. Outro xeito de aprendizaxe.

- A acollida / As cifras

3 continentes
5 países
13 Universidades

16 espectáculos
215 actores e actrices participantes
64 técnicos de montaxe, escenografía, luz e son
16 directores
16 autores (a metade contemporáneos)
2 persoas na organización da Mostra durante todo o ano
10 persoas como equipo para a Mostra
40 alumnos colaborando na organización

- Os espectadores

DÍA	GRUPO	ESPECTADORES
16	Zaragoza	184
17	Xaén	370
18	Santiago (A incrible Muller...)	217
19	Ourense (Maricastaña)	400
20	Cacéres	268
21	A Coruña	207
22	Venecia	246
23	Ourense (Rosaura e Cordelia)	400
24	Covilha	269
25	Madrid	231
26	Bucaramanga	244
27	Almería	206
28	Kyoto	266
29	Santiago (Eis)	190
30	Málaga	222

TOTAL ESPECTADORES: 3.920
MEDIA ESPECTADORES DÍA: 261,30

- O intercambio

Ademais dos coloquios, a MITEU propicia o intercambio de experiencias nos xantares e nas ceas. Foi posible ver Venecia con Xapón, Colombia, Portugal e Ourense. Durante as comidas o coñecemento teatral e persoal afianzábase.

Así mesmo os grupos compartían o mesmo hotel e as ganas de diversión ó remate das representacións.

A fórmula de que o grupo que chega á Mostra paga a súa viaxe reprodúcese no resto do Estado e de Portugal. Isto propicia o intercambio. No caso dos grupos de fóra da Península finánciase e metade da pasaxe.

- O I Premio de Dramaturxia "Carlos Couceiro"

Por primeira vez creouse un premio destas características na Mostra. A razón do nome é a homenaxe ó dramaturgo, recentemente desaparecido, Carlos Couceiro Carro. O premio creouse gracias ó patrocinio de Citibank.

O OBXECTIVO DO PREMIO
Estimular a creación dramática dos novos autores cara a un teatro novo, orixinal e enriquecedor para a intelixencia e o espírito crítico das persoas.

Hai unha carencia moi grande en Galicia de premios literarios para o teatro. Cremos que esta é unha proposta nova seguida nos medios de comunicación.

AS CARACTERÍSTICAS DO PREMIO
É premiada aquela dramaturxia que resulte máis votada polo xurado establecido co obxecto de valorar todas as obras representadas na IV MITEU.

- Cursos

Durante a MITEU poténciase a aprendizaxe cos grupos foráneos. Así, Rosa Yuki impartiu un curso durante a Mostra ó que asistiron 17 alumnos. Baseouse en técnicas de relaxación, disciplina corporal, principios de ioga e tratamento da voz.

Foi un achegamento ó teatro oriental, a principios artísticos que nalgúns casos difiren máis e noutros menos dos occidentais, pero, seguramente, a un tipo de traballo ben diferente do que se adoita facer aquí.

O tratamento do tempo é distinto, isto afecta ó espacio, á enerxía, á presencia: unha experiencia moi enriquecedora no marco da IV MITEU.

Así mesmo outros grupos utilizaron o espacio da Aula de Teatro para os seus ensaios.

Venecia e Ourense realizaron unha experiencia de intercambio de exercicios na que os italianos propuxeron o traballo corporal e os galegos o traballo de voz.

- O pouso

Moitas son as cousas que deixa, ano tras ano, a Mostra Internacional de Teatro Universitario de Ourense.

Unha grande parte pode intuírse ou desprenderse do exposto aquí. Outras moitas experiencias quedan nas lembranzas dos espectadores, nas mentes dos participantes...

Na MITEU hai movemento de moitas persoas, hai aprendizaxe, hai calor, hai traballo, hai dificultades para levar cos medios dispoñibles unha Mostra desta importancia, hai vontade, hai crítica, hai momentos que quedan nas pedras da cidade, ou na copa dalgún pub, ou nunha butaca de platea..., hai cariño.

SEGUNDA PARTE: REFLEXIÓNS XERAIS

CONSIDERACIÓNS PARA O DESÁNIMO TEATRAL
CONSIDERACIÓNS PARA A ANIMACIÓN TEATRAL

Nesta parte trataremos algunhas das causas que consideramos importantes cara á normalización, xeneralización e afianzamento do feito teatral na sociedade. Hai moitas máis, é posible afondar máis tamén nas expostas, pero excederiamos os límites dun artigo destas características. Que sirvan as presentadas como estímulos para a reflexión é o que pretendemos.

- O teatro: unha cuestión de prestixio social

O teatro foi símbolo de diversión, de cultura, de moda..., de prestixio.

Sen remitirnos ás orixes rituais da antigüidade grega, ó centro de atención social romana, ás liturxias medievais ou ós focos de cultura, moda e diversión propios do teatro isabelino e da comedia barroca española ou a

comedia francesa, a principios de século era un feito de enorme prestixio social a asistencia ás representacións teatrais.

Os xornais galegos, por poñer un exemplo, anunciaban o día antes que habían publicar nas súas páxinas os nomes dos asistentes á función desa tarde (especialmente as damas). A promesa cumpríase e ó día seguinte podían lerse expresións como "distinguida dama", "culta esposa", "doutor don", "fino matrimonio", etcétera, seguido dos nomes correspondentes dos espectadores.

O propio público era, polo tanto, un "intérprete" máis dentro da grande montaxe social, da engrenaxe que xiraba arredor da representación: o observador observado.

Na prensa das primeiras décadas do século era de tanta importancia o sombreiro das damas como o que se representaba no escenario. Nese momento o teatro seguía sendo un feito que poderiamos considerar masivo.

O teatro por horas que viría despois, e popularizaría aínda máis a arte dramática, chegaba a ter ata tres representacións por día con enorme afluencia de público. As compañías recalaban nunha cidade, ou en vilas, ata preto dun mes, e pódese dicir que o poder adquisitivo non era, necesariamente, maior que o de hoxe, senón máis ben todo o contrario.

Hoxe en día vemos o que acontece: non son cheos o que máis abundan no teatro. Sen necesidade, en absoluto, de recoller premisas desfasadas e ideoloxicamente pouco interesantes, pasouse da exaltación do feito de asistir ó teatro a unha carencia total de prestixio.

Hai unha arte que puido recoller grande parte dese fenómeno de prestixio social: a ópera, o xénero lírico. Podería trasladarse este fenómeno a concertos de música denominada "clásica". A resposta de público en ambos os dous casos é moi importante. Na ópera, ademais, estamos a falar de producciónns de altísimo custo.

- Outra posibilidade: A repercusión social

Hai outras artes que conseguen unha repercusión social enorme no momento de producirse. Pensemos, por exemplo, nos concertos de música

pop, folk ou rock. Variedades ben diversas da mesma arte musical que reúnen un número enorme de espectadores. E xa non falamos só da cuestión numérica: está a engrenaxe empresarial que se move ó seu redor en forma de discos, promocións abundantísimas, seguimento dos artistas por parte dos medios de comunicación, presentación do feito artístico como un espectáculo ó que se debe asistir, radios en días previos ós concertos incidindo na asistencia de público... E non serve, pensamos, ampararse nun tipo de cultura supostamente "envilecida" e sen contidos de interese segundo algúns sectores: hai verdadeiros poetas que con só unha guitarra reúnen a miles de persoas nun campo de fútbol, algo que en principio xoga cunha desvantaxe plástica con respecto ó espectáculo teatral.

A música soubo variar máis, quizais. Soubo falar ós novos espectadores sen perder os anteriores, soubo promoverse debidamente. Pode que todo iso ou quizais outras causas, pero o certo e que é seguida por un público numeroso.

- O papel das Administracións

A responsabilidade da Administración é variada e fundamental para a animación teatral e para o desenvolvemento do teatro.

Debe traballar a cultura de base, o teatro afeccionado e escolar que xeran novos artistas e novos receptores do feito teatral.

Fronte a estas premisas contamos, pola contra, cun goberno autonómico que sistematicamente o pasado curso, con continuación neste que estamos, denegou a posibilidade de facer teatro nos institutos como materia optativa no momento da plasmación da reforma. Institutos dunha longa tradición pedagóxico-teatral (en Ourense, en Santiago de Compostela, en Cangas..., en toda Galicia) viron como se negaba esa posibilidade desde a Xunta por razóns como a falta de contextualización do teatro co seu contorno. A resposta da Administración xerou protestas polo que o goberno galego alegou que o teatro estaba incluído na materia de creación literaria: resposta falsa e falta de rigor, que garda outros intereses inconfesables e que amosa o desinterese pola arte e polo alumnado que maioritariamente quere esta materia. Ese seguimento masivo da aprendizaxe teatral non é por facilidades académicas, como hipocritamente se sostén desde certos sectores. Débese a que o

teatro proporciona outro tipo de relacións, de conceptos, de observación do mundo. Outro xeito de entender as cousas moi afastado da lama en que están os que dictaminan estas respostas administrativas.

O teatro debe promoverse desde as administracións. É outra das súas obrigas.

As condicións na Administración galega semellan ser favorables para campañas xenéricas de apoio ó teatro: o Conselleiro de Cultura reúne tamén o cargo de Conselleiro de Comunicación. Desde a Asociación de Actores, desde a Coordinadora de Compañías e desde variadas personalidades, pediuse esta fórmula como punto de partida dunha sensibilización social cara ó teatro. A resposta é a calada e o desprezo.

Hai avances significativos na creación de puntos de exhibición estables: está a chamada Rede Galega de Teatros que, en esencia, xorde como unha iniciativa de cara a consolidar o teatro nos aspectos artísticos e laborais. Sen embargo, a súa dotación é moi pequena. Tamén o é a promoción desde os propios lugares de recepción dos espectáculos, o número de representacións, que non chegan a ser consideradas estables porque na maioría dos sitios son tan poucas que o público non se pode habituar na asistencia. Ademais a Rede vén trala defenestración dos Circuítos Culturais, polo que o número de contraccións das compañías queda moi lonxe de aumentar.

Por outra banda, os supostos novos programas de funcións teatrais que aparecen cada ano son, en xeral, os mesmos que anos anteriores con outros nomes por razóns de conxuntura política. Se nos remitimos ó aspecto económico o teatro é un dos sectores peor tratados.

Por unha banda está o concepto falso de "subvención", difundido pola Administración e absurdamente recollido polos propios profesionais, para referirse á compra de espectáculos teatrais e de representacións dese espectáculo.

A Administración non conta con funcionarios cualificados para desenvolver a actividade teatral polo que decide "contratar" empresas que realicen esa actividade considerada necesaria para a sociedade. Iso está moi lonxe de ser unha subvención (acción de auxiliar, amparar, favorecer o estado de empresas), ou pola contra tamén habería subvencións para a construcción de estradas, de edificios, para hospitais..., todo sería "subvención".

A cantidade recoñecida pola Consellería de Cultura que se destina ó teatro galego é de 400 millóns de pesetas anuais, algo que se presenta nos medios de comunicación como importante. As cifras adoitan esconder matices complexos. Practicamente a metade dese orzamento é para a compañía institucional (CDG). Quedan, aproximadamente, 250 millóns para un número de compañías comprendido entre 40 e 60 (un número fluctuante segundo as convocatorias e pola variación en canto altas e baixas dalgunhas empresas). Non sabemos se desa cantidade cómpre descontar salarios fixos de funcionarios e cargos políticos dedicados ó teatro. Pensemos incluso que non. Pensemos, así mesmo, que só hai 40 compañías profesionais (hai máis que se consideran legalmente como tal).

As compañías contan cun número de postos de traballo directo de 5 persoas como media: 1 técnico, un director, 3 actores. Iso dá 200 postos de traballo. Sumemos os postos de traballo derivados de autoría, traducción, escenografía, deseñadores, figurinistas, iluminadores, músicos... Sumemos os postos de traballo indirectos: xastres, modistas, carpinteiros, ferreiros, empresas de iluminación, entre outros moitos. Sumemos os gastos propios da producción, o transporte, os seguros, os impostos, as xestorías... O teatro galego leva demasiado tempo na miseria como para facer efectiva unha animación teatral. A pesar de todo está vivo.

- Outros aspectos: A promoción - Os medios de comunicación

O teatro está necesitado dunha forte promoción no terreo da información.

A falta de cantidade e calidade de noticias xeradas polo feito teatral resulta en ocasións asombrosa: carencia de datos dunha representación incluso na axenda do día; descoñecemento por parte dos profesionais da información cultural de compañías, grupos, intérpretes...; falta de asistencia a presentacións de espectáculos e outro tipo de acontecementos...

As radios teñen moi restrinxido o espacio dedicado ó teatro, e a televisión, a pesar do progreso relativo, fai a programación teatral a altísimas horas da madrugada e chega a acordos contractuais coas compañías que obrigan, incluso, a renunciar a dereitos sobre o producto audiovisual resultante da gravación dunha montaxe teatral a cambio dun número limitado de publicidade en forma de anuncios televisivos.

Varios son os factores que levan a esta situación. Nos propios medios de comunicación hai unha falta de interese por temas relacionados co teatro. As condicións laborais dos xornalistas encargados de cubrir a información failles imposible a asistencia ós espectáculos polo que é rarísima a crítica en Galicia, e xa non só iso, senón o coñecemento por parte dos informadores daquilo que se está a facer. Os cambios dos responsables de cultura nos xornais son moi frecuentes.

A iso hai que engadir a responsabilidade dos propios promotores. É certo que con frecuencia hai desgana na promoción dos espectáculos: recórrese a fórmulas saturadas como os bonos en centros escolares ou a rolda de prensa, en xeral pouco coidada. No caso dos bonos, rebaixa económica a estudiantes e outros sectores sociais, estamos diante dunha fórmula interesante, pero non hai que descoidar o público de mediana idade cun poder adquisitivo maior, que poden custear unha entrada e que teñen máis repercusión por situación social do espectador. A perda do público burgués establecido economicamente é un atraso para o teatro galego. Hai que facer campañas de recuperación dese público.

A Feira do Teatro Galego enfócase, supostamente, como o escaparate de novidades teatrais galegas. Desde a súa reinauguración non se conseguiu o ambiente teatral axeitado. O público (e os programadores) xeralmente é pouco, as datas fluctúan e a promoción é moi baixa. A centralización en Santiago, cidade en xeral máis saturada de productos culturais que outras en Galicia, pode ser unha das causas. Outra é a apatía da Administración e dos propios “teatreiros”.

Nas roldas de prensa pode producirse impuntualidade ou incluso falta de asistencia de quen debe vender o espectáculo. Incluso asistindo, a desgana na exposición do producto artístico, a falta de implicación aparente co que se está a facer é transmitida ó informador. Isto é un círculo que cómpre romper canto antes. Dun xeito xeral hai que ser rigorosos co que se expón, coidar os medios de comunicación, proporcionarlles informacións de interese e demandar ese interese pola súa parte. As cousas dificilmente veñen feitas.

- Algo a ter en conta: Os costumes

É importante contemplar os hábitos sociais para unha animación teatral efectiva: horarios, dispoñibilidades temporais, dispoñibilidades de despraza-

mento, datas de realización dos proxectos. O estudio sobre os costumes do receptor do feito teatral é necesario.

- Importancia do teatro base

É fundamental para unha verdadeira animación teatral nas diversas localidades: asociacións, grupos afeccionados, escolares, universitarios...

O teatro afeccionado, como comentamos máis arriba, desapareceu por falta total de apoios, non só económicos, senón de encontro, de exhibición, de creación de infraestructuras, etc. Iso repercute moi negativamente nos aspectos que deben rodear ó teatro para que sexa un fenómeno cultural de primeira magnitude. Erradamente, incluso desde sectores profesionais, descoidáronse eses apoios.

O resultado é o paso deses grupos afeccionados a profesionais para poder seguir existindo: Inflación empresarial teatral. Nas cidades, o espacio deixado polos grupos afeccionados é ocupado polas Aulas Universitarias, limitadas no seu campo de acción polas súas propias características. Nas vilas e aldeas pérdese o fenómeno directamente.

- Un factor que cómpre coidar para a Animación teatral:
  O espectaculo en si - A oferta

O propio espectáculo debe ser un foco de animación teatral. Se non hai necesidade de contar, de transmitir valores, de procurar formas artísticas, de divertir, de proporcionar socialmente algo co teatro, mellor sería dedicarse a outra cousa. Hai que amar o que se fai. De non ser así, tende a envilecerse e a prexudicar outras propostas.

- A diversión

O teatro é ficción, unha ficción que pode transmitir traxedia, maxia, soños, gargalladas, noxo... pero como tal ficción é presentada diante dun público ou, se o preferimos para negar a unidade dos receptores teatrais, duns espectadores.

É certamente obvia esta afirmación, pero sucede con frecuencia que a negación ou, cando menos, a omisión de determinadas obviedades produce un dano profundo ó feito teatral.

O teatro non é unha barra de pan, non é a escola dos fillos ou non é a cama de hospital. Queremos dicir con isto que é susceptible de desaparecer da vida dunha persoa antes que calquera destes elementos reais que acabamos de apuntar: a diferencia establécese na realidade-necesidade fronte á ficción prescindible. Corresponde, polo tanto, facer desta unha ficción necesaria, e serao na medida en que divirta. Isto era unha obviedade no teatro grego, no isabelino, na comedia barroca, no teatro por horas...; agora ben, con determinadas vangardas e a ruptura artística semellou deixar de selo.

Evidentemente non estamos a falar da diversión como sinónimo de riso: a diversión pode estar nunha bágoa na meixela ou ben na dureza dunha determinada escena. O concepto de diversión do espectador é máis amplo. Comporta aspectos éticos e estéticos.

Estamos a falar, en definitiva, da importancia fundamental, para a animación teatral, dos espectáculos que se poñen sobre un escenario. Como artistas temos o deber de saber que iso vai dirixido cara a uns espectadores. De feito, se alguén fai teatro é pola necesidade de comunicar. Para comunicar é preciso que o emisor (os responsables dunha montaxe) e o receptor (os espectadores) sexan coñecedores dos códigos da mensaxe (o espectáculo teatral).

Somos coñecedores, por outras artes, de que o exceso de ruptura do código que une a emisor e receptor comporta un abandono maioritario da atención do público a esa fórmula artística (pintura e escultura denominada contemporánea, determinadas composicións musicais, etc.). O teatro non é alleo ó proceso de comunicación. O artista, polo tanto, non debe facer obras que só entenda el e o seu núcleo. Entramos, necesariamente, nunha concepción ética do que debe ser a cultura e para quen. Os teatros están cheos na medida en que o espectador sente que se están dirixindo a el e non a unha suposta intelectualidade elitista. Isto non significa, de ningún xeito, baixar o nivel cultural do feito teatral: estase a falar da multiplicidade de lecturas dun espectáculo. O artista ten, por outra banda, o deber de educar os espectadores que van contemplar a súa obra, de non envilecer o teatro, de

non recorrer a fórmulas putrefactas en contidos e formas: hai o deber de valorar e potenciar contidos nos espectáculos, e de facelo con formas teatrais interesantes, elaboradas.

O teatro queda emparellado, consciente ou inconscientemente, con artes perdedoras neste final de século: a música contemporánea, a pintura e a escultura dos museos de arte moderna. Pero incluso fronte a estas leva as de perder. A música contemporánea pode ser gravada, pode perdurar no tempo, ten unha estela de "grandeur", aínda que non se comprenda. O teatro, sen embargo, é máis desprezado. Con respecto ás artes plásticas sucede o mesmo. Un cadro pode gañar valor co tempo. O que hoxe semellan ser catro "garabatos" de dubidoso gusto mañá pode custar unha auténtica fortuna (a pesar de seguir sendo catro "garabatos"). O público abandona as salas de arte, os museos de arte moderna, pero o negocio continúa e os pintores de serraduras e anacos de cartón seguen a gozar de prestixio. Certamente o teatro parece xogar con desvantaxe en todas as frontes.

- As posibilidades

Sen embargo, e a pesar do panorama descrito e das cuestións apuntadas, o teatro goza de boa saúde. Malia a súa ancianidade leva os máis de 2000 anos con "gracia".

Compre achegarse a Mostras de teatro da nosa Comunidade para comprender que hai espectadores que seguen asistindo ano tras ano a edificios ou rúas onde se presenta este fenómeno artístico.

Ribadavia, durante a Mostra Internacional, é un fervedoiro de espectadores. Convértese en tarefa certamente dificultosa conseguir unha localidade e máis un bo asento, aínda co paradoxo de que durante o resto do ano case non hai representacións e non son demasiado seguidas polo público. ¿Que temos?: unha boa promoción conxunta, unha programación en xeral variada, un mes de xullo, un auditorio ó aire libre, unha vila ben comunicada, seguimento nos medios de comunicación. A Mostra está ben acompañada.

O Carballiño: Mostra de Teatro Galego. Estamos ante cheos novamente. Mes de setembro, programación que parece interesar ó público. Promoción forte e conxunta.

Outras Mostras: Cee, cun labor de anos de profesionais do teatro para conseguir a resposta do espectador, e Cariño. As dúas no mes de agosto en poboacións costeiras.

Burela centra a súa mostra en outubro ou novembro. Outra referencia de importante número de espectadores. Cangas e a Mostra Cómica.

Vaiamos agora a un caso de programación permanente: Narón. O público está habituado a esa programación, a resposta é moi importante e o teatro está implantado como fenómeno cultural na vila. Pensemos nos aspectos que o rodean: técnico de cultura dedicado profesionalmente a labores de programación e promoción, escola de teatro, grupo afeccionado, actividades culturais varias que emanan do auditorio, que é o lugar de representación das pezas teatrais. Hai outros concellos que manteñen un número importante de representacións anuais con resposta de público: Vilagarcía, O Barco, Ribadeo, etc. Seguramente hai moitos máis exemplos.

Isto significa que con traballo e con criterios e obxectivos claros o teatro é un feito cultural e artístico que ten demanda de público. Hai, polo tanto, que darlle a volta a certos conceptos derrotistas que abundan na falta de espectadores para o teatro. Lembremos o exemplo aquí exposto da Mostra Universitaria de Ourense. Tamén Santiago ten un seguimento importantísimo de espectadores nesa Mostra Universitaria, e Lugo. Lugo reúne, curiosamente, máis espectadores nesa Mostra que en determinados espectáculos profesionais. Nun caso hai unha promoción conxunta e orientada, noutros casos hai programación inestable e falta de coherencia xunto a unha escasa difusión. Nesta última parte podemos encadrar Ourense, Pontevedra, Vigo, Ferrol...

É pouco orixinal, nocivo e incluso tedioso, escoitar a persoas que rodean ó teatro, e mesmo profesionais, dicir que o teatro está en crise. O teatro é crise. O teatro é conflicto, sen iso non existiría. A forma teatral reúne varios personaxes que son movidos por forzas dispares. O conflicto debe existir, incluso en monólogos, para que exista teatro. O teatro é crítica. O teatro é, por outra banda, forma artística.

A saída está en fomentar os aspectos intrínsecos ó feito teatral. É único e está cheo de momentos únicos. Se se unen formas innovadoras, que se

manexen nun código entendible e interesante para emisor e receptor, se a iso unimos a premisa de diversión e os contidos polos que un artista quere contar algo a uns espectadores, “a festa está servida”. Rodeemos isto da promoción axeitada, da convicción na peculiaridade do teatro, da viveza que se supón que ten o “teatreiro”, da infraestructura básica necesaria, da captación de novos espectadores e da necesidade de manter ós xa afeccionados e abramos as portas para que entre o aire: longa vida.

ANIMAÇÃO TEATRAL E DISCAPACIDADE

Francisco Brás
Crinabel, Lisboa

UM SONHO

Quando em Setembro de 1984 iniciei um medroso atelier de expressão dramática na escola Crinabel, (Para a Educação de Crianças Inadaptadas de St.ª Isabel), não fazia nem ideia do que era "este mundo" enigmático em que se movimentavam pessoas que a sociedade tinha rotulado de "Deficientes".

Trazendo na bagagem alguma experiência de teatro infantil, aquele que é feito do lado de lá das crianças e que tenta, por vezes em vão, transportá-las para o mundo do sonho e da fantasia, mal sabia que cada vez que os meus olhos, por desconhecimento, se cruzavam com outros olhares diferentes, havia neles como que um pedido quase uma súplica: Eu estou aqui, olhem para mim, deixem-me mostrar que também sei fazer coisas.

Habituei-me desde muito cedo a amar o teatro, e a acreditar nele como uma grande arma que aproxima as pessoas. A única coisa que podia e sabia ensinar era esse amor, sem querer fiz nascer nesse atelier a mesma força que junta as pessoas e que as faz lutar por um ideal comum. Estavam criadas as condições para iniciar essa viagem através do universo teatral que só se consegue levar a cabo quando este "pacto" se establece entre os viajantes.

A AVENTURA

Após um ano de trabalho de laboratório, por onde passaram quase todos os alunos da instituição, houve a possibilidade, graças ao trabalho desenvolvido, de experimentar, conhecer, descobrir, explorar, fazer do corpo um instrumento usando todas as possibilidades de comunicação que iam sendo descobertas. Houve alegrias, tristezas, surpresas e desilusões.

Ao fim desse ano estavam no atelier aqueles que iriam dar corpo a esta aventura que era formar um grupo de teatro, fazer espectáculos, e principalmente sair dos muros da escola e mostrar o nosso trabalho aos outros a esses que como eu desviavam os olhos aos olhares diferentes.

Incrédula a própria direcção da instituição julgou tratar-se de um devaneio não dando muita importância ao facto daquele grupo de oito alunos saírem todos os dias para uma sala perto que tinha um palco onde se podia ensaiar.

Até ao momento de abrir o pano, eu próprio não sabia o que ia acontecer. O medo apoderou-se de mim da mesma forma que costumava quando estava em cima do palco numa estreia, eram os mesmos sintomas, era a mesma emoção, a mesma entrega, com a agravante que a responsabilidade agora era integralmente minha. A estreia de *Babine o Parvo* de Tolstoi constituiu um marco importantíssimo naquilo que viria a ser e ainda é o meu capítulo desta aventura.

O QUE É O CRINABEL TEATRO

Fundado em Outubro de 1986, conta actualmente com 12 actores com dificuldades no seu desenvolvimento intelectual, um director artístico, um coreógrafo, uma assistente especialista em técnicas circenses e uma coordenadora geral. Após quatro anos de formação profissional subsidiada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional os actores abordaram matérias específicas do teatro, administradas por técnicos credenciados perfazendo um total de 5.000 horas de formação.

Apoiado pelo Ministério da Educação e pela contribuição dos familiares o grupo luta com problemas financeiros por dificuldade de o fazer acreditar junto dos agentes culturais e das autoridades responsáveis do poder político.

Organiza bianualmente um encontro internacional de teatro especial em Lisboa que conta já com três edições e que acolhe uma média de 150 artistas e técnicos portugueses e estrangeiros para o qual conta com apoios pontuais destacando o Município de Lisboa, que disponibiliza um dos mais importantes teatros da cidade para a realização do encontro. A participação de alguns actores em projectos europeus e a convite de companhias profissionais em Espanha e França (Anade, L'oiseau mouche, de Roubaix, Grain de sable, de Nice, e Signes, de Lyon), as colaborações em cinema e televisão com carácter eventual de alguns actores da companhia e a contratação de um dos actores para o elenco fixo de uma série de grande sucesso na Televisão Portuguesa, certificam as capacidades profissionais dos elementos do grupo.

A convite de organizações similares tem levado os seus espectáculos a festivais um pouco por todo o país e estrangeiro (França, Espanha, Inglaterra, Escócia e Brasil).

COMO FUNCIONA

O projecto base desta companhia é, através de uma formação contínua, integrar e inserir no mercado artístico de trabalho, pessoas com qualquer tipo de descapacidade mental ou física que ao longo destes anos têm encontrado no teatro uma forma de reabilitação.

O acordo referido com o Ministério da Educação tem levado o grupo a actuar em escolas de ensino regular e superior com repertórios adequados às faixas etárias e aos autores escolhidos.

Por não possuir sede própria, o grupo adquiriu características itinerantes e adapta as suas montagens aos locais onde se apresenta.

A vertente coreográfica tem desenvolvido no seu atelier próprio uma outra forma de apresentação de espectáculos, dirigidos sobretudo a espaços abertos e pavilhões desportivos.

A convite de companhias profissionais tem apresentado temporadas de espectáculos nos seus espaços sempre com grande afluência de público.

Neste momento o grupo tem em cena prontas a ser representadas as seguintes obras:

- *O pranto de Maria Parda* de Gil Vicente, (monólogo do séc. XVI) com duração de 45 minutos e a participação de todo o elenco.
- *Visitação* de Gil Vicente, (monólogo do vaqueiro) com a duração de 40 minutos e a participação de todo o elenco.
- *O auto da Índia* de Gil Vicente, com a duração de 45 minutos e a participação de todo o elenco.
- *O auto da barca do inferno* de Gil Vicente, com a duração de 40 minutos e a participação de todo o elenco.
- *D. Quixote de la Mancha,* a partir do romance de Cervantes, adaptação de Francisco Brás, com a duração aprox. de 60 minutos e a participação de todo e elenco.
- *A pomba,* adaptação do romance de Patrich Süskind, encenação de Paco Carrique, com duração de 60 minutos e a participação de parte do elenco (6 actores).

E as coreografias da autoria de Carlos Martinez: *Cores, O boneco no mundo dos brinquedos* e *Romance sonámbulo* de Federico García Lorca.

FUTURO

Com estas experiências pretende o grupo, numa primeira fase, protocolarizar metodologias e sistemas de trabalho em comum, pesquisando formas de expressão entre os membros das diferentes culturas europeias. Por outro lado e a nível nacional pretende criar um centro dramático integrado que ofereça saídas profissionais a pessoas com deficiência funcionando também como agencia de casting para cinema, teatro, televisão e publicidade.

Em preparação está a obra de Samuel Beckett *Os dias felizes* para estrear no próximo mês de Fevereiro no centro cultural da Malaposta em Lisboa. Este espectáculo pretende ser um alerta para a grande capacidade que os actores do grupo Crinabel Teatro tem em começar cada dia com uma razoável dose de optimismo, apetrechados de mil e uma razões para continuar a viver e convencidos que vieram ao mundo para serem felizes.

TERCEIRA PARTE:
MATERIAIS

OBRADOIRO DE TEATRO LIDO: UNHA PROPOSTA PRÁCTICA

Héctor M. Pose
Concello de Malpica
Universidade da Coruña

Unha excelente desculpa lúdica, un mellor exercicio teatral, unha actividade que favorece o aproveitamento dun lecer activo en grupo, son algunhas razóns para desenvolver un obradoiro de teatro lido. Lecturas dramatizadas de textos teatrais que, se se quere, tan só esixen unha mínima adaptación para ser representadas fundamentalmente coa axuda da palabra. A calquera idade, unicamente coa condición dun dominio da lectura a niveis aceptables. En calquera espacio, mais, desde a miña experiencia, é moi agradecido cando ten lugar en bibliotecas, pequenos auditorios, aulas ou mesmo no fogar, ante a entregada audiencia familiar.

O teatro en xeral, mais o teatro lido en particular, é un excelente instrumento de acción educativa, social e cultural. Estratexia privilexiada de animación sociolingüística e á lectura, favorecedora de afeccións ás artes escénicas e posiblemente da sensibilidade artística en xeral. Así de gratificante podo definir a miña humilde experiencia ata o momento con obradoiros de teatro lido con diferentes grupos de idade. Nun texto anterior cantaba tales excelencias ó abeiro de diversas iniciativas de promoción teatral. Co presente pretendo dar ideas, pautas e suxestións prácticas a todo aquel/a interesado/a en abordar un obradoiro de teatro lido con obxectivos tales como:

a) Promover a afección ó teatro no mozo participante, como actor e como espectador.

b) Gozar ludicamente dunha actividade de grupo, que favorece a sociabilidade, a relación e o encontro, mesmo interxeracional.

c) Compaxinar estratexias de mellora lectora con outras que buscan crear hábitos de gusto pola literatura.

Co gallo de ser ameno e clarificador, irei achegando diversos exemplos, case sempre con referencias explícitas a cancións, ditos, trabalinguas e textos teatrais en galego experimentados na práctica. Inicialmente, con respecto a isto debo dicir que para un verdadeiro aproveitamento do texto que imos dramatizar case exclusivamente coa palabra, este debe ser adaptado para tal fin. Escoiteille dicir ó director teatral luso José Martins que o teatro é unha arte eminentemente visual e moitas das accións desenvoltas no escenario manifféstanselle ó espectador sen o apoio da verbalización, son actos, imaxes, propostas escénicas que dan sentido á obra co único apoio do xesto, do movemento ou co xogo coa luz. Obviamente, na lectura dramatizada, tales escenas deben ser amosadas ó público por outros medios narrativos: a figura dun narrador, poñer na boca dun personaxe o sucedido, silencios suxestivos, etc. Xa que logo, deste xeito, calquera obra é susceptible de ser dramatizada en teatro lido.

Unha primeira característica definitoria dun obradoiro de teatro lido debe ser a súa liberdade de participación no mesmo. Que o neno/a, mozo/a ou persoa adulta participante tomara tal opción como alternativa de recreación, exercicio de mellora lectora ou para relacionarse con outros, dun xeito libre, sen coaccións didácticas ou paternais. Tal liberdade será utilizada polo monitor como seguro recurso que dea pulo á creatividade do participante. Aviso para pais e profesionais do lecer, que moito interfiren na organización allea das actividades lúdicas, sobre todo dos máis cativos.

O lúdico, a risa participativa, o xogo lingüístico, a amenidade das sesións (nunca máis de noventa minutos de duración se estamos a falar dun obradoiro para rapaces/as de entre 9 e 14 anos de idade) debe ser unha constante e denominador común en todas elas. A través do xogo, da non imposición dunha disciplina que lembre outros contextos ó/á mozo/a, o/a monitor/a

deberá ir engaiolando ó actor coa axuda do texto, das referencias literarias que leven a novas lecturas, con exercicios parateatrais que favorezan un clima ameno no grupo e unha mellor comprensión da obra en cuestión e das características dos personaxes que hai que representar.

O número de participantes en obradoiros desta natureza é determinante. A non ser nunha obra de tipo coral, onde a presencia activa de múltiples e numerosos personaxes así o implique, o ideal numérico debe roldar os dez participantes. A importancia dun seguimento individualizado dos exercicios parateatrais, o continuo diálogo co mozo actor/actriz para achegar, corrixir ou ampliar os seus coñecementos dramáticos e habilidades lectoras, mesmo os coloquios derivados de calquera aspecto do ensaio, resultan determinantes na boa marcha do obradoiro. O coñecemento, sobre todo o vinculado ó grupo, permítelle ó monitor traballar moitos outros aspectos inherentes ó labor educativo e de aprendizaxe teatral con mozos. A estas idades, en termos de psicoloxía evolutiva, a idade mental e o seu correspondente imaxinario e problemática demanda do monitor unha intervención alén do puramente teatral. Traballar a normalidade, valores de tolerancia e respecto ás diferencias, dereitos de opinión e discrepancia, o consenso, os gustos, motivacións e mesmo a diversidade física son cuestións omnipresentes nunha actividade como a aquí formulada. Ou deberían selo.

A dinámica dos ensaios é simple. Desde a primeira convocatoria, debemos deixar claro que facer teatro lido é divertido, mais non todo é rir, esixe certa disciplina e esforzo. Xogos de desinhibición iniciais que permitan o coñecemento entre os participantes, os seus nomes e voces, o paulatino achegamento a sentirnos libres de expresar sentimentos de múltiples xeitos e sobre todo de achegarnos ó texto que imos dramatizar da mellor maneira posible. Os manuais de educación no tempo libre e xogos cooperativos amosan un amplo surtido. Propoño aquí algúns:

- "O meu pozo": xogo de utilidade en psicomotricidade, apto neste caso para rir, falar e romper distancias públicas en beneficio das íntimas. Consiste en poñerse por parellas ó chou (se cadran home-muller, máis hilaridade provocará no grupo) e o monitor irá indicando o que teñen que dicir e facerse mutuamente ó mesmo tempo ca el. Comeza introducindo o dedo índice dereito na man semipechada esquerda dicindo "O meu pozo". Despois, o mesmo, na da parella mentres se di "O pozo

do meu veciño". O cabelo será "A miña azotea", os ollos "As miñas fiestras", as orellas "As miñas uvas", etc., ata repasar todas e cada unha das partes do noso corpo. Segundo avance o xogo e sexa a "picardía" do monitor, maiores resultados cómicos dará.

- "Chámome Isabel e gústame Luís Miguel": xogo de presentación, que axuda a reter o nome dos participantes ligado ás afeccións musicais dos mesmos. Ten éxito nos máis novos se se trata de gustos culinarios. Afinidades que axudan a facer grupo.

- Contar contos e chistes: tarefa moi frecuente entre eles. Trasladalo ó obradoiro permitirá rir coparticipadamente, corrixir voces e expresións, limar "palla" que nada achega ó relatado. Que vexan o por que da gracia ou drama do narrado, as dificultades de falar sós en público, etc.

- "O rumor": o animador teatral, despois de facer saír da sala a cinco dos participantes do obradoiro, cóntalle a outro deles (ante o resto do auditorio) unha historia máis ou menos verídica e con múltiples detalles sorprendentes. Este terá que escenificala con palabras diante do primeiro dos participantes que saíran previamente para fóra. Así, sucesivamente, irán pasando todos os demais. O último deles contaralle ó auditorio a historia que lle foi transmitida.

Neste primeiro momento, todo tipo de iniciativas de aproximación física e afectiva redundará nun mellor clima de grupo. Mesmo ó longo do desenvolvemento dos ensaios débese acudir a xogar con frecuencia. Sempre hai motivos para estar tensos, sempre hai estratexias para soltar "adrenalina" contida.

Pouco a pouco, debemos ir traballando obxectivos máis vinculados ó principal motivo do obradoiro: ler dramatizando. Destreza interpretativa que require, cando menos:

a) Traballar a correcta vocalización das palabras, non só do texto teatral en cuestión. Cada xénero literario ten o seu propio matiz de lectura.

b) Saber entoar, lembrando que é preciso salientar o carácter dramático que supón a acción, os diálogos ou determinadas situacións emotivas.

c) Coñecer ben as normas de puntuación e respectalas.

d) Naturalidade na xesticulación e coordinación dos nosos movementos coas palabras.

e) Saber descifrar os códigos da representación teatral: luz, son, attrezzo, público...

Imos alá. No obradoiro non se traballa cada un dos aspectos enumerados por separado, obviamente. Un denominador común é o xogo, a amenidade, o feito grupal. Exercicios, comentarios e opinións dos participantes ou correctivos do monitor son desculpas para avanzar. Convén mesturar exercicios diversos con estes últimos para non aburrir ó auditorio, sen pretender dicir e corrixilo todo en dúas sesións.

Partir do que o rapaz sabe, do nivel lector e dramático dos mozos actores. ¿Como sabelo nós? Pode ser un bo método o de xogar, como dicía:

- Improvisando en cadea: o monitor entrega a un participante un obxecto, por exemplo un chifre. Este debe improvisar unha acción co citado obxecto, por exemplo, un garda do tráfico. O seguinte participante que se incorpore cando lle indique o monitor, debe interromper tal acción, ampliándoa e tendo sempre como elemento de referencia o chifre. Aparece un terceiro participante, un cuarto e así sucesivamente, creando múltiples situacións.

- Dramatización de poemas e cancións: o sentido rítmico do que participan poemas e cancións é evidente en todas as culturas. A danza préstase a se combinar coa música e a declamación alternada, introduce un elemento lúdico no xogo dramático, favorece o ritmo e movemento así como da pé a intervir ó colectivo. Os poemas aprendidos de memoria sendo nenos, cancións populares, etc., poden servir, sen dúbida. Exemplos:

(1) En noite lóbrega galán intrépido
escuras rúas atravesou
e baixo típica fiestra gótica colliu a súa cítara
e así cantou...

(2) Cando dan a unha ou as trece
saes, meu rei, do berce.
Cando dan as dúas
rezas a Deus.
Cando dan as tres,
móllaste os pés.
Se dan as catro,
vaste ó teatro.
¡Ai, as cinco!
e pegas un brinco...

A formación de coros que responden e dialogan entre si dramatizando a acción, a alternancia de coros e solos, a xesticulación de apoio ó cantado é un auténtico arsenal de recursos teatrais para desenvolver múltiples habilidades. Outra canción para o grupo (adaptada neste caso):

(3) Esta noite hai maitines, irmá Helena
Esta noite hai maitines, coa lanterna.

¿E despois dos maitines, Frai Teodoro? (bis)
¿Que faremos logo?

Levarémoste á inclusa, irmá Helena
Levarémoste á inclusa, sen a lanterna...

Fanse necesarios en teatro lido, por suposto, xogos de expresión lingüística. Neste sentido, son aptos e recomendables os trabalinguas con apoios xestuais, un divertido xeito de traballar destrezas lingüísticas e capacidade xestual a través do refraneiro e da tradición oral. Ditos locais que se esvaecen no tempo ("Rabo de boi, rabo de besta, dixo meu pai que estaba nesta"), cancións infantís ("Ola, Don Pepiño, ola Don Xosé"), de troula ("Somos unha pandilliña, somos unha pandilliña que temos por costume...") e mais populares ("Teño un andar miudiño"), e, como dicía, trabalinguas:

(4) Dona Matígula
cortou un dégulo
cunha coitégula

pola ferígula
colleuno tódulo
e fixo morcígulas.

(5) “Cala chuco, que canta o cuco,
canta pouco porque está rouco, está rouco,
rouco larouco, pica pinica,
cala marica, que canta a quica”.

Un xogo de grupo, onde a vocalización e prontitude na resposta é vital, é o seguinte: precísanse unhas presadas de caramelos e os participantes en semicírculo, cada un deles cun número previamente outorgado. Un deles comezará dicindo:

Miña avoa cando finou
sete cuncas de caldo tomou.

O participante co número aludido (neste caso, o 7), presto, responde:

¿Como que sete?

E volve responder o primeiro:

¿Cantas pois?

E afirma o n.º 7:

¡Cinco!

E así transcorre o xogo ata que alguén erra na dinámica (erro na orde, silencio, dúbida...) ou na dicción. O castigo é tomar un caramelo e intentalo de novo, polo que a dificultade para un correcta vocalización é maior. Inmediatamente despois é bo traballar sobre o propio texto.

A voz cumpre, na lectura dramatizada, un papel esencial. Os primeiros exercicios preparatorios deberán servir para saber controlar o ritmo respiratorio, que eles sexan conscientes da súa propia maneira de respirar. Neste sentido, hai exercicios tales como a colocación de obxectos sobre o peito ou abdome do alumno tirado no chan que lles axudará a discernir movementos de respiración.

A proxección da voz desde a garganta ou o peito pode traballarse diante dunha parede, en fronte ou de costas ó público, sentados ou sobre zancos, etc. Voz que se expresa a través de sons inintelixibles, onomatopeas, berros ou murmurios, palabras con sílabas complicadas (solidariedade, otorrinolaringólogo...). Propostas para traballar sobre os diferentes aspectos vinculados á expresión oral son:

a) Intensidade: co obxectivo de dominar a graduación da sonoridade.

Por exemplo: aumentar gradualmente o volume da voz, adecuando tal volume segundo a situación espacial: Falar na igrexa, nunha estación de tren ou nunha "disco".

b) Duración: emitir sons articulados ou non durante o tempo que precisemos.

Por exemplo: Falar moi rápido (do xeito que o faría unha "cotorriña").
Falar moi a modo (tal como fala un "pasota").
Falar cun lapis atravesado nos beizos.

c) Ton: vinculado ó primeiro dos aspectos, pois refírese ó grao de elevación do son e a súa utilización dependendo de varias variables: o acento, o contexto, etc.

Por exemplo: Imitar personaxes asociados a un ton característico (telefonista, andaluz, comentarista).

Dicir unha mesma frase con diversas entoacións (¿como preguntaría polos servicios nun restaurante: un camioneiro, un supertímido e unha señora moi cursi?).

Hai un exercicio denominada "A rodaxe" que vén ben neste sentido: é un breve sketch que permite un grande número de actores. Trátase da rodaxe dun filme sobre unha picadura a un rapaz dunha avéspora e que o actor-director interrompe sempre ó remate do mesmo para dar unha indicación ós actores (máis rápido, máis lento, berrando...) e ir conseguindo así situacións moi divertidas.

d) Identificación e reproducción de diferente sons: de animais, onomatopeas (¡toc, toc!, ¿ehhhhhhhh? ¡glup! ¡Brrrrrrrr!), etc.

e) Imitar formas variadas de falar: a través de personaxes arquetípicos, moi presentes no teatro infantil: a bruxa, o ogro, o mestre autoritario, o bébedo, o bebé...

f) A improvisación coa palabra: botamos man aquí de múltiples posibilidades:

Por exemplo: Os binomios fantásticos de G. Rodari: solicitar dúas palabras calquera a dous alumnos para, inmediatamente despois, que inventen unha historia con elas como principais protagonistas.

Solicitar a un dos participantes que lea un texto dun libro a todos os demais que o monitor lle propón (mais que este, está en branco). O alumno deberá ler (improvisar).

Modificar contos moi tradicionais:
"Unha vez ía carrapuchiña azul pola praia e..."

Declamar e dramatizar un poema:

"Témome que é imposible...
E tivéchedes sorte.
Celebrade a vosa fortuna,
que se eu estivera libre
íavos sacudir unha
labazada así de forte, pibe".

(F. Lalana: *A profecía*)

Existe un perigo no desenvolvemento habitual dun obradoiro de teatro lido, e é que, debido ó transcorrer das sesións, o texto que imos dramatizar por medio da palabra comeza a ser coñecido e memorizado en gran parte polos participantes. Entón, na confianza, xa non len, repiten e escenifican, mais sen ter outros referentes e recursos teatrais necesarios para que fora representado e non lido. Conseguir que esto non ocorra depende moito do animador.

Perfilar a duración dos ensaios, traballar na xusta medida sobre o texto, dar claves para unha lectura dramatizada, onde a palabra e mínimo xesto arrastre ó espectador a internarse na historia son as solucións. Que o mozo actor goce coa lectura, facerlle chegar ó personaxe ó que lle pon voz/face con referencias ó seu mundo, a outras lecturas de obras infantís e xuvenís. Pódese traballar o antiheroe xuvenil dun texto, falando do *Vixía no centeo* (J. Salinger), *A perla* (J. Steinbeck) ou *A Profecía* (F. Lalana).

Para a representación, propóñovos unha escenografía simple, mesmo neutra, onde un atril do narrador estea dous pasos por diante dos demais actores/actrices, semiagochados tras un mutis lateral. Alí, sentados en semipenumbra, irán achegándose ó estrado para ler o texto, co seu libreto na man e que repousará sobre o atril común que vai de esquerda á dereita. Unha mínima caracterización (un parche de pirata, un sombreiro de panadeiro, unha coroa de Príncipe), complementado cunhas luces e unha banda sonora, abondará para ter éxito coa proposta. Eles son capaces de artellar todo iso.

A presentación previa pode ser feita por medio do narrador ou cun diaporama musicado que proxecte imaxes en diapositiva dos ensaios, alegóricas á obra e os créditos dos participantes na iniciativa. Isto comporta implicar a máis persoas (fotógrafo, debuxante, son, música...), o que sempre é positivo. Ó remate, probade a dar unha pequena e improvisada rolda de prensa ante os espectadores. Se son da mesma idade cós actores, sorprenderanvos as preguntas inquisidoras tales como: ¿Pasástelo ben?, ¿é moi difícil?, ¿que hai que facer para participar?...

A continuación propoño un texto que xa é un clásico na dramaturxia teatral galega: *O merlo branco*. Cándido Pazó escribiu esta obra para Tranvía teatro, grupo que a representou por todo o país con grande éxito de público e crítica. Co permiso do autor, adapteina para ser lida e aí tedes o resultado. A mín deumos moi bos. Posiblemente, polo cariño posto polos mozos e adultos que a leron, en bibliotecas, aulas e outros auditorios. Anímovos a que a fagades vosa e levedes adiante un obradoiro de teatro lido. ¡Sorte!.

O MERLO BRANCO[*]

de CÁNDIDO PAZÓ

FRAGMENTO DA ADAPTACIÓN PARA TEATRO LIDO
de HÉCTOR M. POSE[**]

(Diante, no pequeno semicírculo que formará o lugar de lectura da obra, os actores participantes tratan de lle presenta-la obra ó público asistente).

[*] Editorial Bruño, 1992, A Coruña.

[**] Corrección lingüística: Servicio Lingüístico Comarcal. Bergantiños.

CÓMICO A: Donas e cabaleiros, nenos e nenas, o Taller de Teatro Lido ten o pracer de presentar...

CÓMICO B: (*Cortándoo*). ¿Que tal amigos?, eu e mais uns cantos imos ver se vos contamos...

CÓMICO C: (*Cortándoo*). Pois o caso é que nós viñamos a...

CÓMICO D: (*Cortándoo*). A verdade é que hoxe queremos presentar unha das nosas historias que... ¿como seguía?

CÓMICO A: ¡Que fale un!

CÓMICO B: ¡Iso!

CÓMICO C: ¡Como digo eu!

CÓMICO D: ¡Que se non...!

CÓMICO C: ¿E por que non o presentamos cantando?

CÓMICO A: ¡Veña!

TODOS: Para este conto poder comenzar coa vosa axuda queremos contar...

CÓMICO A: Isto é teatro.

CÓMICO C: Isto é un xogo.

CÓMICO B: Isto é unha festa.

CÓMICO D: Isto é de todos.

TODOS: ¿Vós que pensades da nosa historia, será certa ou será trola?

TODOS: ¿Certa?

NENOS: ¿...?

TODOS: ¿Trola?

NENOS: ¿...?

CÓMICO A: ¡É divertida, iso é o que importa!
Estade ó loro e ponde atención,
porque aquí comeza... a nosa función.

(Música suave)

NARRADOR: A cousa comezou nunha bouza coma esta nunha mañá soleada de maio. Contaban os paxaros: o xílgaro... a rula... o cuco... a pega... e todos, tódolos paxaros...

Naquela bouza, había unha árbore.

VOZ 1: ¿Unha soa? ¡Que miseria!

NARRADOR: *(Contrariado)* Ben, si, istoo...

VOZ 2: Seguro que as outras as cortaron para faceren pasta de papel.

NARRADOR: Pois non che sei, eu...

VOZ 3: Ou arderon nun incendio.

NARRADOR: (*Algo enfadado*) ¡Bueno!, eu leo o que pon aquí. Nunha árbore (*cambia de ton*)... Nunha árbore había unha póla, na póla había unha rama, na rama unha ramiña, na ramiña un gallo, e neste gallo... un niño. E no niño... estaba a Sra. Merla... buscando desesperada ó Sr. Merlo.

Papá Merlo estaba escoitando un interesante partido de balompaxaro na radio.

VOZ RADIADA: Avanza Pardal pola banda esquerdaaaa, cambia para Lavandeira que voa para a portería contraria, Lavandeira para Poupa, este para Anduriña, Anduriña para Cuco que é entrado en falta, pero o colexiado canario Sr. Paspallás, que está apaxarado, non pía nada provocando asubíos nas bancadas. Cuco aproveita a confusión, canea a dous contrarios, pica sobre Pega que lle pega eeeee...

MAMÁ MERLA: ¡Peeepeeeeee!

PAPÁ MERLO: ¿Como que Pepe? ¡Será gol!

MAMÁ MERLA: ¡Goooool...!

PAPÁ MERLO: ¡Ah, *bueno*!

MAMÁ MERLA: ¡...fo!

PAPÁ MERLO: ¿Golfo? ¿Pepe... golfo? Pepe golfo... ¡Ostrás, seguro que son eu!

MAMÁ MERLA: ¡Pois claro!

PAPÁ MERLO: *(Firme)* ¿Que queres? *(Cambiando de ton)* ¿Que queres, miña melriña bonita, meu amor emplumado, me... me...?

MAMÁ MERLA: ¡Menos conto! Levo dúas horas chamando por ti. É o teu turno. ¡Se pensas que vou aniñar eu soa, estás apañado! ¿O fillo é dos dous, non?, así que xa estás subindo.

PAPÁ MERLO: ¡Aiiii! ¡Que duro e sacrificado é isto de ser un pai responsable, colaborador e comprometido! Menos mal que mañá é o último día. Mañá recibirei a recompensa por tantas e tantas horas de estarme aquí co cu achantado. Mañá nacerá o noso melriño.
Seguro que sae a min, será a envexa de tódolos merlos desta fraga. Todo negro de pés a cabeza... non, así non é... de cabeza ós pés... ¡recorcio emplumado, que máis ten!... pescozo negro, ás negras, patas negras, cola negra... si señor, como debe ser, un merlo feito e dereito, coma o pai.

NARRADOR: Así nestas cavilacións, fóiselle pasando o día a papá Merlo. Á tardiña, cantaron os grilos... á noitiña croaron as rás... e despois, o silencio da noite... *(O MERLO ronca)*, en fin, nin tan silencio... e á mañanciña cantaron os galos.
E para o noso papá Merlo amenceu un novo día... (O MERLO dorme). Ehmmmm, isto, ¡que amenceu un novo día!

(Soa un despertador)

PAPÁ MERLO: ¡Recorcio emplumado! ¿Que pasa, eu non fun, por onde vai, quen...?

NARRADOR: ¡Chegou o día!

PAPÁ MERLO: ¿O día, que día?... ¡Ai si, colibrí! ¡María, María, xa está aquí, xa vai nacer, corre, María!

NARRADOR: Solícita e maternal mamá Merla ponse enriba do ovo.

(Golpe de bombo)

MAMÁ MERLA: ¡Unha patada! ¡Acaba de dar unha patada!

PAPÁ MERLO: ¡Futbolista, vai ser futbolista! Xa o estou vendo no campo co seu calzón negro, camiseta negra, medias negras, botas negras...

(Golpe co puño)

MAMÁ MERLA: ¡Un puñetazo, agora deu un puñetazo!

PAPÁ MERLO: ¡Boxeador, entón vai ser boxeador! Xa o estou vendo no ring co...

NARRADOR: *(Cortando burlesco)* ...co seu calzón negro, albornoz negro, guantes negros, ollos ne... ollos morados.

(REDOBRE DE TAMBORRRRRRRR)

CREAR UN OBRADOIRO TEATRAL. GUÍA DE PRIMEIROS AUXILIOS[1]

Manuel F. Vieites
Universidade de Vigo

> Interpretar require moito esforzo. Mais, cando o temos por un xogo, deixa de ser traballo. Unha obra de teatro é xogo.
>
> Peter Brook, 1973: 200.

Entre 1980 e 1992 tiven a sorte de contribuír á posta en marcha e ó desenvolvemento de varios proxectos de acción teatral que se realizaron en moi diversos espacios e tempos e nos que participaron diferentes colectivos. A miña breve pero intensa experiencia teatral, esquecendo agora algunhas iniciativas anteriores, comeza entre Cee e Corcubión, pois se na primeira vila puiden traballar con grupos de teatro escolar, nomeadamente cos do Instituto de Formación Profesional, na segunda tiven a enorme sorte de formar parte do equipo que desenvolveu un interesante proxecto de Universidade

[1] Unha versión anterior deste traballo foi escrita arredor de 1995 a pedimento da Asociación Sócio-Pedagóxica Galega para ser incluída na súa colección "Teatro nas aulas", mais debido a diversas causas non puido ser publicado. En calquera caso, quero agradecer publicamente á ASPG a súa encomenda pois chegou nun momento en que me afastara considerablemente do mundo da Pedagoxía teatral por mor dun conxunto de compromisos relacionados cos estudios literarios. Gracias a esa encomenda fun quen de manter viva a miña relación coa Pedagoxía teatral, que agora recupero de forma definitiva.

Popular. Desde finais de 1981 ata mediados de 1983 coordinei o obradoiro de teatro da citada Universidade creando un grupo de teatro que se denominou Trécolas e co que se realizarían dous espectáculos, quedando outros dous a medio facer. Esta última experiencia, vista coa perspectiva dos anos xa transcorridos, foi especialmente significativa pois supuxo, sen sabelo, a posta en marcha dunha iniciativa de Animación teatral na que participaron un grupo de persoas de moi diversa procedencia que durante un tempo mantiveron viva a ilusión de facer do teatro un espacio de encontro e comunicación, sobre todo cando consideramos que a posta en marcha do grupo Trécolas levou consigo a apertura, a principios de 1982, dunha pequena e sinxela sala de teatro, a partir da reconversión dun local do antigo "Frente de xuventudes", na que se ofreceron diversas funcións e na que chegarían a actuar outros grupos. A experiencia foi breve e quizais non deu todos os froitos que cabería esperar debido á impaciencia estética e á mocidade dos responsables da coordinación da mesma, quizais por descoñeceren que aquel proceso de creación teatral tiña enormes posibilidades, como a propia práctica demostraría.

Con aquel grupo realizamos o espectáculo *A fame dos pobres* (1981), a partir dun traballo de creación colectiva, logo de iniciar as actividades cun breve obradoiro de Expresión dramática no que potenciamos o traballo en grupo, a desinhibición e o coñecemento de técnicas expresivas básicas como a improvisación e a dramatización. En 1982 estreamos *Falsa morte e certa morte de Estoraque o Indiano*, a partir do coñecido texto de Eduardo Blanco Amor, e a finais dese mesmo ano tiñamos que estrear *O cabodano*, de Euloxio R. Ruibal. O grupo sufriu unha pequena crise e a estrea xamais chegaría a realizarse. Logo comezamos a traballar con *Pic-Nic* de Arrabal pero a proposta tampouco chegou a callar.

Como dicía, aquela experiencia foi particularmente significativa na medida en que me obrigou a desenvolver metodoloxías de intervención axeitadas ós grupos cos que tiña que traballar, e que presentaban características ben diferentes ás dos grupos dos centros escolares de Cee (C. P. Eugenio López, INB e IFP), cos que tamén traballaría durante aquela época. Foi unha etapa de aprendizaxe sumamente enriquecedora que me permitiu desenvolver un sistema de traballo que logo aparecería recollido en dous volumes, *Facer Teatro* (1992) e *Práctica teatral na escola* (1992), e sobre o que agora volvo para ofrecer directrices que poidan orientar a práctica e a reflexión

doutras persoas. Son, xa que logo, propostas que nacen da práctica propia, unha práctica que vai ter continuidade entre 1984 e 1992, período en que tamén traballei con outros colectivos entre os que quixera salientar Teatro de Ningures[2], que axudei a crear e co que dirixín os espectáculos *E vostede, ¿como se chama?* [3] (1985) e *Zeussión Continua* (1986); co colectivo de Animación Teatral Infantil Katakrok, co que realizaría tres espectáculos[4], ou con Kalandraka, grupo en que traballei como actor e director en tres espectáculos, ata que en 1992 decidín acollerme a unha "excedencia voluntaria".

Este pequeno traballo non quere ser máis que unha sinxela guía de traballo arredor da práctica teatral e ten como obxectivo analizar as cuestións e problemas básicos que atoparemos ó tentarmos crear un obradoiro teatral ou poñer en escena un espectáculo. Trátase, xa que logo, dun traballo introductorio dirixido fundamentalmente a persoas con pouca ou ningunha experiencia. Por iso imos analizar todas aquelas preguntas que todos tivemos que ir respondendo cando un día decidimos iniciar a nosa propia andaina teatral. Presentaremos problemas de carácter teórico e conceptual, disciplinar, metodolóxico ou referidos ós contidos, prestando especial interese ós que máis poden afectar ou condicionar o traballo diario do obradoiro teatral, cuestións que a miúdo se esquecen e que teñen verdadeira transcendencia para a boa marcha da experiencia.

---

[2] Aínda que o primeiro espectáculo do grupo, *E vostede, ¿como se chama?*, foi presentado ó abeiro da Escola Dramática Galega, que daquela tiña delegación en Vigo, eu prefiro cargalo no "haber" de Teatro de Ningures, a compañía que fundamos en Cangas do Morrazo logo de que os responsables da EDG na Coruña decidisen pechar o local da Avenida de Galicia (en Vigo) e nos comunicasen que xa non podiamos seguir utilizando o nome da EDG. Un argumento digno de Kafka.

[3] Sobre este espectáculo, Xaime Aguiar, desde as páxinas do *Faro de Vigo* (15 de marzo de 1986), escribiría: "(...) hai como unha busca colectiva de todo o grupo por atopar no teatro, nunha forma determinada de facer teatro, o compromiso ético e estético que esta Arte reclama. Hai, é evidente, unha vocación de rigor, de preparación e de aprendizaxe que conecta, desde o primeiro momento, cos anceios do público habitual de teatro e, seguro, tamén con ese outro aínda renuente a se enfrontar coas propostas das compañías galegas, que agardan, como auga de maio o espectáculo teatral redondo". Recupero o comentario crítico non tanto para gabar un espectáculo do que, por certo, cada ano que pasa me sinto máis e máis orgulloso, senón para mostrar como a maioría das propostas de carácter metodolóxico que de seguida imos facer foron apreciadas e valoradas no seu día pola crítica como un dos trazos do meu traballo como director de escena.

[4] Cun destes espectáculos, *Pimpirulandia*, botaría a andar a Primeira Campaña de Teatro Escolar Caixavigo, no curso escolar 88/89, quizais unha das primeiras iniciativas privadas de programación teatral permanente para a infancia. En total realizáronse 13 funcións e participaron máis de 4.500 nenas e nenos. A Campaña, que non contou con outros apoios que os da propia Caixavigo, tería continuidade cos espectáculos de Kalandraka, *Lisquemos, Marqués, Lisquemos* (1989/1999, con 14 funcións e 5.000 espectadores) e *Tripi, Trapa e o pirata Malapata* (1990/1991, con 19 funcións e 6.500 espectadores).

Sabido é que para facer teatro só se precisa un grupo de persoas. Logo, feito o traballo, chega a segunda parte: o encontro co público. Pero non só. Lembro agora unha proposta escénica que realizamos en 1993 con alumnos e alumnas da Aula de Teatro da Universidade de Vigo e na que partimos dalgúns dos textos que Euloxio Ruibal editou baixo o título xenérico de *Teatro mínimo*. Non existía decorado, moi pouco equipamento material, un vestiario casual, sete cadeiras e unha partitura musical para o cambio de escena. Os actores estaban sentados e cando se iniciaba o seu "sketch" erguíanse e iniciaban o xogo teatral que remataba adoptando unha posición neutra e volvendo sentar, para que outros compañeiros iniciasen o xogo de novo. Unha experiencia certamente gratificante que tería un resultado moito máis positivo se tan só puidesemos representar a obra nun escenario coa iluminación axeitada. Outro tanto aconteceu coa nosa versión das *Ledaíñas pola morte do Meco* de Roberto Vidal Bolaño, realizada en 1981 cos alumnos do IFP de Cee, ou coa adaptación de *A Tuta e a Ramoneta* de Llorenç de Villalonga, proposta tamén realizada en 1981 con alumnos e alumnas do INB de Cee, Todos estes espectáculos foron deseñados e realizados a partir da escaseza de medios e recursos; a súa "pobreza" non obedecía a cuestións estéticas senón económicas. Nun primeiro momento non botamos en falta os medios, pois estabamos sumamente preocupados por cuestións máis prosaicas como que os actores soubesen o papel, que non lles dese por rir, que non esquecesen un movemento transcendental...; mais cando superamos todos eses atrancos e o nivel da interpretación e da actuación mellorou, sentimos a necesidade de contar con eses poucos medios técnicos que fan diferente unha función. En fin, todo o mundo quere realizar o traballo da mellor maneira posible. A tecnoloxía teatral é tan vella como o propio teatro e sempre constituirá un elemento fundamental na realización escénica.

1. ¿COMO EMPEZAR?

O inicio das actividades teatrais pode obedecer a moi diversas iniciativas e pode ter lugar en moi diversos tempos e espacios. Sexa cal sexa a razón da súa posta en marcha, faise preciso que desde o primeiro momento todas as persoas implicadas analicen a iniciativa en función das motivacións e dos obxectivos comúns, dos recursos materiais cos que se conta e, sobre todo, da dispoñibilidade, grao de implicación e compromiso de todos os participantes. Dar resposta a estas cuestións permítenos elaborar un plan de traballo

no que delimitar as actividades que hai que realizar e as responsabilidades que todos os implicados na experiencia deben asumir e cumprir para a boa marcha do traballo grupal e do seu proxecto.

Este proceso de clarificación e planificación pode darse en diversos momentos; nos grupos que xa levan tempo funcionando pode facerse xusto antes de iniciar as actividades (para definir e elaborar un plan concreto de traballo), mentres que naqueles que se constitúen por primeira vez é aconsellable combinar as sesións de carácter práctico con outras en que o grupo vaia definindo, a partir das experiencias que van vivindo, o seu proxecto de traballo. En calquera caso, este plan é necesario pois non só nos permite establecer un compromiso entre todos os participantes na experiencia, senón que tamén facilita o proceso de avaliación continua e de avaliación final, no que iremos analizando o grao de consecución dos obxectivos, descubrindo así as debilidades e as virtudes do grupo, e de cada un dos seus membros, e establecendo pautas para desenvolver novos proxectos, máis axustados ás capacidades e ás posibilidades do grupo.

Neste plan de traballo, que debe estar sempre aberto ás modificacións que as circunstancias vaian aconsellando (ó remate tamén teremos que avaliar as causas e as consecuencias deses cambios), debemos deixar constancia dos roles que cada persoa vai desempeñar: dirección, coordinación, elenco, producción, equipo técnico, colaboradores... Para iso é bo que desde o primeiro momento os animadores ou monitores implicados expliquen, dunha maneira clara e sucinta, os diferentes ámbitos de actividade implícitos na realización teatral pois a miúdo esquécese que facer teatro ou participar nun proceso de realización teatral, amais de actuar, supón a posta en marcha de diferentes equipos de traballo que terán que afrontar moi diversas actividades. Deste xeito, é posible contar coa colaboración ou coa implicación dun numeroso grupo de persoas que, sen estar interesadas na interpretación, poden traballar no grupo como escenógrafos, productores, deseñadores, técnicos ou dramaturgos. Con todo, a necesidade de favorecer unha aproximación integral ó teatro aconsella que todos os integrantes do grupo, particularmente os integrantes do elenco, participen e colaboren en todas as actividades. É unha forma de evitar actitudes de “divismo”, particularmente perigosas, ou unha excesiva especialización.

Moitas veces, esta primeira toma de contacto coa realización teatral pódese resolver organizando unha sesión de traballo cun director, actor ou

productor que coñeza ben o oficio teatral. Esta sesión de traballo débese preparar convenientemente e os coordinadores do grupo (sempre é aconsellable que sexan os animadores ou monitores) deben adiantar todas as posibles preguntas e os puntos de interese que a actividade teatral suscita, mais establecendo unha relación directa entre as necesidades de información do grupo no seu proceso de traballo e os contidos que hai que desenvolver. Convén que nesta sesión ou sesións se utilicen todos os recursos que axuden a mostrar as particularidades e dificultades da realización teatral (diapositivas, transparencias, maquetas...) e as solucións óptimas para cada unha das problemáticas que a práctica do teatro pode suscitar.

Dicimos que o animador ou o monitor deben ser o coordinador do grupo pois son os responsables de impulsar, favorecer, promover e controlar todo o proceso de traballo. O rol de coordinador é diferente do de director, pois a dirección escénica, en grupos que levan algún tempo traballando, pode ser responsabilidade dos propios participantes, sempre que haxa unha correcta planificación do proceso de traballo e un seguimento permanente por parte dun animador.

Unha vez que coñecemos as diferentes actividades que imos desenvolver, será preciso establecer os obxectivos, a temporalización, as necesidades e os recursos dispoñibles. Mais ese plan de traballo anual debe estar enmarcado nun proxecto de traballo a medio prazo que nos permita secuencializar adecuadamente as diferentes propostas de actividade que poden xurdir e darlle a continuidade necesaria para que a experiencia perda o carácter pasaxeiro que teñen, xeralmente, estes proxectos. Entendemos que a creación de obradoiros teatrais é o eixe sobre o que debemos promover e organizar a práctica teatral en diferentes tipos de asociacións, centros culturais, casas de mocidade e outras agrupacións e entidades. Como diciamos noutro lugar, na posta en marcha dun obradoiro teatral hai que ter en conta varias premisas básicas (Vieites, 1992a: 11):

* Facer teatro non significa, en exclusiva, producir espectáculos. Estes deben xurdir dun traballo permanente, estructurado e planificado en función das necesidades expresivas, creativas e comunicativas de todos os participantes, sen exclusións.

* En moitas ocasións séntese a necesidade de producir un espectáculo esteticamente acabado, nun período de tempo relativamente curto, urxidos por diversos factores que poden chegar a desvirtuar a finalidade propia da actividade. Fronte ás présas,

deberemos considerar que moitas das dramatizacións e improvisacións realizadas poden ser mostradas en público para propiciar unha progresiva toma de contacto coa escena e mostrar o traballo realizado; un exercicio de expresión corporal ben acabado pode ser máis gratificante para o grupo e para o público que unha obra feita con présa.

* O obradoiro teatral é o espacio no que as persoas participantes nunha experiencia, a través de múltiples actividades, realizan un proceso de aprendizaxe dos diferentes códigos e linguaxes propios da creación e da comunicación dramática, ó tempo que adquiren unha serie de coñecementos teórico-prácticos que lles permiten participar activamente en calquera proxecto. Este proceso de aprendizaxe debe realizarse gradualmente, seguindo os ritmos persoais de cada quen e partindo da experimentación e da investigación como principios metodolóxicos fundamentais.

  Por outra banda cómpre favorecer que os procesos de expresión, creación e comunicación dramática e teatral sirvan para que as persoas expresen o seu estar e vivir no mundo; en ningún caso debe entenderse como unha plataforma para que os animadores ou integrantes concretos do grupo desenvolvan a súa carreira de directores de escena, escenógrafos ou deseñadores. O teatro debe ser un instrumento artístico ó servicio do traballo grupal, da aprendizaxe teatral e das necesidades expresivas dos integrantes do obradoiro. Nese sentido, debe ser o grupo e os procesos grupais os que determinen o ritmo de traballo e a temporalización na consecución dos obxectivos.

* Desde o obradoiro teatral podemos organizar moi diversas actividades, todas elas relacionadas co teatro pero non sempre dependentes da súa dimensión espectacular. Como dixemos, podemos celebrar conferencias, debates, mostras, exposicións, concursos..., actividades que contribúen a favorecer, no seo da comunidade na que o grupo traballa, un maior interese polo feito teatral e tamén poden ser o marco no que atopemos novos integrantes do obradoiro teatral, quer para actuar quer para desenvolver outras tarefas e proxectos.

  O obradoiro teatral permite manter sempre viva a chama do teatro nunha vila, barrio ou comunidade concreta, pois inda que nun determinado momento non haxa un grupo decidido a montar un espectáculo, sempre poderemos organizar as actividades complementarias sinaladas.

* Unha vez que o obradoiro está consolidado é aconsellable constituír unha asociación cultural, se é que o obradoiro non está integrado nunha, pois deste xeito é posible acceder ós subsidios e axudas que de cando en vez conceden diferentes organismos e institucións, contar cun CIF (código de identificación fiscal) e coa correspondente conta bancaria. Os cargos dunha asociación cultural destas características vanse renovando e todos e todas van asumindo responsabilidades na xestión.

Na maioría dos casos sentimos a necesidade de mostrar un espectáculo no primeiro ano de vida do grupo, cando o normal sería programar un plan de actividades para que os participantes vaian adquirindo os coñecementos necesarios para afrontar a posta en escena dun espectáculo de maneira creativa e non como simples pezas que o director move e coloca ó seu antollo. Só hai unha posibilidade para que os participantes no obradoiro se convertan en verdadeiros protagonistas desa aventura creativa que supón facer teatro: o coñecemento teórico, tecnolóxico e práctico respecto dos procesos de expresión e comunicación teatral. Un coñecemento que só poderemos adquirir a través de traballos prácticos nos ámbitos da interpretación, do deseño escenográfico, da producción, da dirección escénica, da construcción de decorados e equipamento material e arredor doutros elementos e procesos que interveñen ou son propios da posta en escena. A realización destes exercicios prácticos, que non deixan de ser improvisacións, é a única maneira de contar cunha bagaxe emocional, vivencial e experiencial que nos permita afrontar o proceso de creación teatral con verdadeira autonomía. Como afirmabamos noutro momento, en relación co teatro na escola (Vieites, 1992a: 11-12):

> Por propia experiencia sabemos que, na maioría dos casos, a actividade teatral nas escolas céntrase na exclusiva realización de espectáculos no que semella unha simple mímese dos procesos de producción do teatro de adultos: a posta en marcha dun espectáculo realízase partindo das suxestións, concepcións, ideas e motivacións dun mestre-director; as nenas e nenos convértense así en simples actores e actrices atentos ás indicacións que o director-mestre vai facendo nos ensaios. Estas nenas e nenos -que como tales, nin son actrices, nin actores- raramente posúen experiencia ou coñecementos teatrais; seguramente é a primeira vez que soben á escena e o seu rol, por tanto, consistirá en seguir, con mellor ou peor fortuna, as pautas interpretativas do director.
>
> En todo este proceso as nenas e nenos dificilmente poden adquirir uns coñecementos básicos sobre as diferentes técnicas que é preciso pór en funcionamento á hora de producir unha montaxe teatral; son axentes pasivos xa que o verdadeiro artífice, o "factotum" do producto final, é o mestre. Dificilmente poden terse así en conta as súas capacidades, as súas necesidades expresivas e comunicativas e, moito menos, os seus desexos e intereses. Por propia experiencia, e porque tamén nós seguimos esta forma de traballo no seu día, sabemos que este método pode mellorarse, transformarse -invertendo os termos-, e converter os nenos e nenas nos verdadeiros protagonistas de calquera proxecto creativo. O mestre debe coordinar;

a súa función é provocar, propoñer, incitar, suxerir, animar, propiciar todas aquelas actividades que permitan ó grupo ser o auténtico artífice, o verdadeiro motor creativo do espectáculo.

Entendemos que un proxecto racional de traballo nun obradoiro teatral debe seguir varias fases. Velaí unha proposta a partir do grao de dificultade dos obxectivos; unha proposta para catro anos que pode ser válida para calquera obradoiro e que loxicamente admite todas as modificacións que sexan necesarias:

* Primeiro ano: curso de introducción á práctica e, en moita menor medida, á teoría do teatro. As sesións de carácter práctico poden complementarse con sesións de carácter teórico respecto de determinados aspectos de interese: historia do teatro, correntes e tendencias escénicas... Primeiras propostas de creación colectiva e investigación das diferentes posibilidades de creación teatral a partir dun mesmo estímulo (exercicios de estilo).

* Segundo ano: traballo práctico e teórico orientado á posta en escena dun espectáculo de creación colectiva no que os integrantes do grupo van crear un texto dramático e todo un texto teatral cunha duración aproximada dunha hora.

* Terceiro ano: producción e realización dun espectáculo, a partir dun texto dramático ou da adaptación de calquera outro texto.

* Cuarto ano: novos textos, exploración de formas fronteirizas de teatro, recuperación de elementos da dramaturxia popular...

Unha proposta que se debe complementar, como xa dixemos, con outras actividades pois o interesante sería que no obradoiro teatral participasen persoas con intereses diferentes, de xeito que se puidesen organizar actividades diversas, ademais das directamente relacionadas coa posta en escena de espectáculos.

Evidentemente esta forma de traballar presenta diversos problemas, uns derivados da necesidade que os participantes senten por actuar e outros relacionados coas diferencias de idade entre os integrantes do obradoiro. Mais

estes problemas poden ser facilmente resoltos se asumimos que o obradoiro é un espacio de aprendizaxe teatral, no que o espectáculo é unha máis entre as consecuencias e os logros desa aprendizaxe. Deste xeito, podemos ter traballando nun mesmo obradoiro persoas de diferentes idades que están en diferentes fases do proceso de aprendizaxe arriba sinalado, programando sesións de traballo conxuntas ou ben sesións diferentes en función dos obxectivos e do proceso de traballo de cada grupo. Nalgunhas ocasións as persoas con maior experiencia poden programar e conducir sesións de traballo, mentres outros compañeiros e compañeiras empezan e dirixir, nalgúns casos en grupo, os seus propios espectáculos[5].

Esta maneira de programar o obradoiro teatral implica contar, co andar do tempo, cun grupo de persoas que despois dun período de aprendizaxe estean dispostas a dinamizar o traballo do obradoiro e asumir responsabilidades de coordinación e dinamización de grupos (nova área de aprendizaxe), pero tamén supón a posibilidade de que o traballo do obradoiro sexa pedagoxicamente significativo e contribúa a que os participantes no mesmo acaben por adquirir un coñecemento experiencial e vivencial solidamente construído verbo da práctica e da teoría teatral, da estructura e da vida grupal. Cooperación, colaboración, interacción e autoxestión. Constructivismo e pedagoxía libertaria.

Na práctica, sabemos que vai resultar difícil poñer en marcha un proceso en que se manifesten todas as virtualidades sinaladas, polo que é importante que o programa de actividades do grupo de traballo teña en conta as capacidades e dificultades de todos os integrantes do grupo, considerando que nun mesmo grupo podemos atopar persoas con tres anos de experiencia e outros que se incorporan por vez primeira. Facilitar a integración é certamente importante para que a incorporación dos últimos non dificulte o progreso de aprendizaxe dos primeiros e viceversa. Pero insistimos en que nalgunhas ocasións os integrantes con maior experiencia poden xogar o rol de monitores de grupos de iniciación; velaí unha posibilidade pouco explorada que pode ofrecer excelentes resultados, cando é convenientemente planificada e conta co seguimento necesario e cunha avaliación permanente.

---

[5] Esta foi a experiencia que desenvolvemos Antón Lamapereira e mais eu na Aula de Teatro da Escola de Maxisterio de Pontevedra entre 1896 e 1990, con excelentes resultados.

A continuación imos centrar a nosa exposición nunha das actividades que máis axudan a crear, consolidar e potenciar a dinámica interna dun obradoiro teatral, sinalando, con todo, que resulta posible realizar moitas outras actividades coas que deseñar un proceso de achegamento integral ó feito teatral. Tan importante pode resultar a presentación dese espectáculo como realizar actividades complementarias que mesmo poden estar relacionadas coas diferentes problemáticas que o grupo vai atopando no seu camiño: conferencias, debates, exposicións, cursos e seminarios.

1.1. Obxectivo posible nun obradoiro teatral: *Montar un espectáculo.* ¿Que espectáculo? ¿Con cantos actores e actrices contamos? ¿Van actuar todos? ¿Teñen que actuar todos?

Sempre que se decide realizar un espectáculo hai que ter en conta o número de persoas que compoñen o elenco, pois todos deben ter un papel que representar, por pequeno que sexa. Non esquezamos que as actividades propias da Animación teatral teñen nos participantes os seus principais protagonistas e que os animadores, coordinadores, monitores ou directores teñen como función facilitar, promover e contribuír a que os integrantes do grupo se acheguen á práctica do teatro e se familiaricen con ela sen ningún tipo de condicionamento. O obradoiro teatral, en procesos ou proxectos de Animación teatral, non é un lugar para que os responsables da coordinación do grupo desenvolvan a súa carreira de directores de escena pois o seu rol, sexa no espacio escolar, sexa no marco dunha asociación, é outro. Por iso sempre deben actuar todos aqueles que o desexen pois os "castings" só están xustificados no teatro profesional. O número de participantes ou a escolla do grupo debe determinar o tipo de espectáculo e o texto que se vai utilizar, sexa un texto dramático ou un simple guión escénico.

Non quero deixar de citar aquí unha experiencia realizada polo grupo TNT da Universidade de Vigo, baixo a intelixente coordinación e a sabia dirección de Conchi Costas, Ana Luna e Esther Sánchez, e que nos pode servir de exemplo. Na posta en escena do seu primeiro espectáculo, titulado *Azzurro il pomeriggio*, espacio aberto á creatividade grupal, foron capaces de integrar como actriz unha alumna cega. Velaí unha actitude que cómpre imitar pois mostra como mesmo na Universidade a práctica do teatro debe estar ó servicio dos alumnos e alumnas.

Outro aspecto que vai determinar o tipo de espectáculo son os coñecementos teatrais dos integrantes do grupo, pois en función deles teremos que decidir se é posible acometer unha posta en escena durante o primeiro ano ou teremos que dedicalo a realizar unha introducción extensiva e intensiva ó mundo da escena. Tamén teremos que ver se contamos cun grupo de persoas dispostas a realizar os traballos de producción e realización, pois, se non é o caso, os integrantes do elenco e do equipo de dirección terán que realizar todas esas tarefas, polo que a dedicación e a implicación dos integrantes do grupo terá que ser maior.

Estas pequenas cuestións condicionan a escolla que fagamos, por iso é tan importante o traballo de planificación e de determinación dos obxectivos, en función de quen somos e cantos, que queremos e con que medios e recursos contamos. Ás veces, o único condicionante en que reparamos á hora de facer a escolla dun texto dramático é o número de personaxes e as posibilidades de facer fronte á súa escenificación co elenco dispoñible, cando en realidade hai moitos outros factores que deberemos considerar e dos que imos falar a continuación.

1.2. ¿Cando imos traballar?

Este é un dos maiores problemas que imos atopar pois o tempo destinado á realización deste tipo de actividades é, en moitos casos, insuficiente. A esta dificultade inicial hai que sumar a dispoñibilidade dos integrantes do grupo pois moitas veces os tempos de libre disposición de cada un non coinciden. O tempo pasa así a ser un dos maiores atrancos e un dos máis importantes condicionantes á hora de establecer o plan de traballo. É moi importante ter en conta esta variable pois moitos proxectos fracasan cando os integrantes do grupo son incapaces de cumprir os horarios acordados ou cando acometemos un proxecto que excede as nosas posibilidades.

A nosa propia experiencia aconsella que un grupo debe programar dúas sesións de traballo por semana e cada sesión debería ter unha duración mínima de dúas horas. Paralelamente sería bo dispoñer dalgunhas mañás de sábado para a realización de traballos específicos como programar un ensaio xeral, elaborar elementos da escenografía, preparar vestiario, facer probas de maquillaxe ou analizar e comentar unha gravación en vídeo dun dos ensaios.

En calquera caso, cada grupo debe partir do tempo co que realmente conta e marcar os seus obxectivos a partir das dispoñibilidades reais. O importante é que os compromisos adquiridos se vaian cumprindo e que sexa a propia dinámica de traballo a que aconselle a súa revisión e adecuación. Por iso quizais sexa aconsellable comezar cun horario pouco esixente para que sexa o propio ritmo de traballo o que vaia indicando as modificacións necesarias.

1.3. ¿Onde traballamos?

Velaí outra das dificultades que, sen dúbida, teremos que afrontar, pois un grupo de teatro inicialmente precisa de tres espacios básicos: a sala de traballo, unha sala con escenario e un pequeno almacén onde ir reunindo e gardando os materiais e equipamentos que ano a ano se vaian conseguindo.

A sala de traballo pode ser unha aula grande, sen mesas ou cadeiras, ou un ximnasio; trátase dun espacio que nos permita movernos con liberdade e traballar en grupos. Nesta sala realizaremos a maior parte do traballo, mesmo no momento en que esteamos construíndo o espectáculo. Sempre que sexa posible debe ser unha sala en que se poida lograr un escuro total, pois moitas veces é aconsellable traballar cun maior ou menor grao de penumbra na medida en que contribúe a facilitar a concentración e a intimidade necesarias para desenvolver a maioría das propostas de traballo. A penumbra lógrase cunha iluminación indirecta, proxectando a luz duns focos chamados “panoramas” contra a parede, ou ben conectando potenciómetros que nos permitan regular a intensidade dos puntos de luz existentes na sala.

A sala con escenario, aínda que son poucos os centros educativos, veciñais ou culturais que dispoñen de auditorio ou salón de actos, é o espacio en que imos acometer o proceso final de montaxe do espectáculo e no que imos representar, aínda que sabemos ben que non sempre se precisa un espacio convencional para representar, e aqueles grupos que non dispoñen dunha sala específica sempre teñen a oportunidade e a posibilidade de explorar e investigar en novos espacios, feito que sen dúbida tamén vai influír na propia natureza do espectáculo e na súa posta en escena e, sobre todo, nas pautas interpretativas, na relación actor/espectador e na recepción do espectáculo.

Un dos obxectivos que pode perseguir calquera obradoiro teatral é acondicionar adecuadamente e converter ese espacio nunha sala estable de teatro, convidando grupos similares: de escolas, de institutos e doutras agrupacións e asociacións da zona. Seguramente nas primeiras funcións non haberá moito público, mais todo consiste en promovelo (deixar propaganda nas caixas de correo dos edificios da zona, ofrecendo funcións especiais para cativos...) e en ir creando unha tradición que consolide o espacio como un foco de dinamización teatral. Seguro que moitos grupos afeccionados, necesitados de funcións, quererán contribuír co proxecto e será aquí, xustamente, onde as administracións local e provincial deberán asumir os compromisos necesarios para que estas experiencias de animación e promoción teatral conten cos recursos necesarios para o seu pleno desenvolvemento.

O almacén é o lugar onde teremos que ir acomodando os diversos elementos que imos empregar tanto no traballo diario como nas representacións. Cómpre que haxa varios responsables e que a orde sexa a nota característica de tal espacio.

Sabido é que na maioría das ocasións non atopamos os espacios necesarios para traballar nas condicións óptimas que estamos describindo polo que teremos que adecualos ás posibilidades que cada situación ofrece, ben que sexa importante que o grupo teña un espacio propio no que, polo menos, reunirse, falar, debater e planificar o traballo ou pegar fotografías e carteis. Unha vez máis, cómpre salientar as responsabilidades da administración local á hora de poñer a disposición destes colectivos os espacios necesarios para desenvolver un conxunto de actividades que sempre redundan en beneficio de toda a comunidade.

1.4. ¿Que recursos materiais precisamos?

Todo grupo de teatro debe contar, polo menos, co seguinte equipamento básico:

- O equipo de son[6], que consta basicamente dunha platina, mellor con dous reproductores, un amplificador e dous, ou catro, bafles. Este

[6] Para máis información, ver Fernández Barreiro, 1997.

equipo non só serve para reproducir fragmentos musicais, efectos de son e outras gravacións necesarias nun espectáculo, senón que o imos utilizar permanentemente nas sesións de traballo. Velaí a razón de que sexa interesante contar con catro bafles, que se colocarán nas catro esquinas da sala para que o son envolva o grupo. Resulta igualmente necesario contar cunha boa colección de cintas nas que cómpre recoller os máis variados ritmos e melodías para ser utilizados nas sesións de traballo. Un metrónomo tamén é un elemento importante para traballar a sensibilización e a estimulación rítmica.

- Un equipo de luz, que consta dun número indeterminado de focos, as correspondentes unidades de potencia e unha mesa de control, torres ou calquera outra estructura de suxeición, mangueiras de conexión entre os focos, as unidades de potencia e a mesa, e unha mangueira máis grosa para conectar a mesa e a toma xeral de luz. Os focos poden ser de diferentes modelos e intensidade, ben que o seu custo, ó igual que o da mesa de control, é demasiado elevado. Por iso na maioría dos casos os grupos de teatro afeccionado empregan focos panorama e uns pequenos proxectores de diferentes cores que, convenientemente empregados, poden ser de grande utilidade.

  Para facer fronte ó custo destes equipamentos sería necesaria a colaboración das administracións local e provincial, que poderían realizar investimentos co obxectivo de contar cun equipamento mínimo que se podería prestar ós grupos de teatro, mediante o correspondente acordo e asumindo cada parte unha serie de responsabilidades e compromisos. Esta opción tería máis posibilidades naqueles concellos que dispoñen dunha sala ou auditorio e que contan con equipamentos propios.

- Baúis para gardar ou transportar o vestiario e outros elementos. Son verdadeiramente necesarios pois serven para que os materiais non se deterioren e para a súa correcta clasificación e almacenamento. Da mesma maneira, os colgadoiros móbiles, de moi doada elaboración, permítennos ter a roupa ben arrombada e tamén poden ser utilizados cando realizamos unha función noutro espacio.

- Unha caixa negra, que é unha estructura metálica trapeciforme sobre a que van colgados panos negros de diferente tamaño; permite crear

un espacio neutro sobre o que construír o espacio dramático. Debe ser facilmente desmontable e feita de módulos que permitan variar a altura, o ancho e o fondo para adecuala ós diferentes lugares en que un grupo teña que actuar. Presenta a vantaxe de que os focos poden ir colocados sobre a propia estructura, o que permite que a luz non se esvaeza nin perda intensidade.

- As estructuras ou biombos metálicos, que xeralmente teñen unhas dimensións de 1.50 de ancho por 2.00 de alto, tamén teñen grande utilidade pois poden ir cubertas de teas de diferentes cores ó mesmo tempo que serven para colocar elementos de iluminación. Cando son móbiles posúen máis funcionalidade, ben que sexa preciso controlar a súa posición e manipulación para que non se movan ó chou. Os paneis de madeira cumpren a mesma función que os metálicos, inda que presentan un corpo único que, con todo, pode ser manipulado e transformado á vontade.

- O equipo de maquillaxe debe incluír dous elementos fundamentais que a miúdo se esquecen: unha boa crema base sobre a que fixaremos a maquillaxe e unha boa crema desmaquilladora, coa que a eliminaremos. Velaí unha maneira de evitar problemas cutáneos que afectan particularmente ós adolescentes. Estas dúas cremas deben ir acompañadas de barras de labios, pintura e sombra de ollos, colorete, lapis de ollos e outros elementos como lacas, pulverizadores de auga e de tintura para o pelo, peites, algodón, toalliñas húmidas, toalliñas secas, espellos de diverso tamaño... A miúdo utilízanse unhas barras de maquillaxe propias do Entroido, inda que o seu uso non é moi aconsellable se non se protexe previamente a cara cunha boa crema base. A maquillaxe debe colocarse nunha caixa especial que permita illar os diferentes elementos para que non se mesturen. As clásicas caixas de ferramentas poden adaptarse para tal propósito.

- Unha caixa de ferramentas con todos os útiles necesarios.

Unha correcta planificación pode axudar a que un grupo poida, ós poucos, ir xuntando un equipo mínimo. A apertura ó exterior, ofrecendo funcións a asociacións culturais, de veciños e a centros escolares pode ser unha fonte básica de ingresos coa que ir adquirindo o equipamento necesario.

1.5. Os recursos financeiros

Se a posta en marcha dun grupo que traballe arredor da expresión teatral xa implica un custo elevado debido ós recursos e ós materiais funxibles necesarios, a posta en escena dun espectáculo sempre precisa de financiamento, por escaso que este sexa e por moito que utilicemos vestiario propio ou materiais reciclados.

Os recursos financeiros dispoñibles poden determinar a calidade visual do espectáculo e por iso é necesario analizar detidamente a escolla do pretexto e realizar un bo proxecto de dramaturxia. Ben que a falta de recursos pode ser un elemento que potencie o traballo creativo e imaxinativo do grupo, non sempre ocorre así e moitas das veces constitúe un verdadeiro lastre. Velaí a necesidade de constituírse como Asociación Cultural, pois os grupos de teatro afeccionado sempre poden solicitar algunha axuda, por pequena que sexa, das institucións locais (concello), provinciais (deputación) ou autonómicas (Xunta de Galicia), ou doutras entidades públicas e privadas.

1.6. Dirección e coordinación

Con independencia da necesidade de potenciar as actividades expresivas e creativas e de desenvolver todas as súas potencialidades como espacio alternativo para a intervención e a dinamización sociocultural, a dirección e coordinación dun obradoiro teatral implica un esforzo engadido que moitas persoas realizan de forma voluntaria, gratuíta e renunciando a unha parte importante do seu tempo libre, pois o traballo non remata nas sesións de traballo senón que continúa na casa onde é preciso cismar, cavilar, tentar atopar solucións, resolver problemas... As contrapartidas son escasas, e no caso do profesorado o obradoiro teatral mesmo pode ser unha fonte de numerosos problemas.

Por iso se fan tan necesarias as axudas institucionais se é que de verdade queremos que as persoas, no seu conxunto e en toda a súa diversidade, teñan oportunidades para usar o seu tempo libre con autonomía e liberdade, para que os centros escolares, culturais ou de veciños se poidan converter en espacios realmente alternativos para o lecer, a creación e a difusión cultural. Un

dos factores fundamentais para a consecución deste obxectivo pode ser a progresiva profesionalización dos animadores teatrais, profesionalización que implica un proceso previo de formación inicial ou de formación permanente. Deste xeito, os concellos poderían poñer a disposición de asociacións, agrupacións, centros cívicos e culturais ou dos propios grupos de teatro afeccionado a profesionais da Animación teatral coa competencia e as capacidades e habilidades necesarias para desenvolver todas as funcións que lles son propias. A presencia destes profesionais, como coordinadores ou directores, segundo o caso, tamén contribuiría, sen dúbida, a mellorar a situación e as perspectivas do teatro afeccionado.

2. FACER TEATRO: ASPECTOS BÁSICOS

Como levamos dito, facer teatro afeccionado, na súa dimensión puramente artística, é unha actividade que non resulta moi diferente da práctica teatral dos grupos profesionais. Sen embargo, tanto os obxectivos como os procesos de traballo deseñados para alcanzalos son radicalmente diferentes. O teatro afeccionado, con ter unha dimensión artística clara, persegue outros moitos obxectivos, pois se por unha banda nos permite promover unha mellor e máis integral socialización ou desenvolver as competencias comunicativas dos participantes na experiencia, por outra posibilita que ese grupo de persoas vaian construíndo un coñecemento, cada vez máis amplo e diverso, verbo do que é o teatro[7].

Facer teatro significa, no seu sentido máis estricto e concreto, deseñar e construír un espectáculo, sexa unha comedia convencional nun espacio convencional ou a máis arriscada e anovadora "performance", pero tamén implica vivir, experimentar e coñecer os múltiples procesos que a posta en escena leva implícitos, desde o deseño do espectáculo ata os traballos preparatorios, que se poden centrar na adecuación individual e grupal ó traballo que imos realizar. Un conxunto de procesos de formación, de investigación e de experimentación, que imos analizar de seguida tentando prestar especial atención a todos aqueles que presentan maiores dificultades e que, en

[7] Non quixera deixar de salientar a importancia e a transcendencia deste tipo de práctica teatral nos procesos de inmersión e normalización lingüística pois chegar ó galego a través do teatro permite que esa nova competencia lingüística e comunicativa se vaia consolidando no marco dunha actividade lúdica, voluntaria, grupal e gratificante.

consecuencia, poden condicionar a boa marcha do proxecto común de traballo. Debido ó carácter exemplificador desta guía, centraremos a nosa atención nos aspectos máis transcendentais.

2.1. Traballo en grupo

Ben que aceptemos que un espectáculo pode ser construído por unha única persoa que asume todos os roles dos que depende a realización teatral, no teatro afeccionado atopamos un grupo de persoas que decidiron pasar parte do seu tempo libre realizando unha actividade conxunta e que van traballar para desenvolver ese proxecto común. Velaí a necesidade de potenciar, desde o primeiro día, unha boa dinámica grupal que ademais pode axudar a resolver os diversos problemas que o traballo en grupo e o proxecto común poden presentar.

Cando se inicia o traballo nun obradoiro teatral é fundamental que todos os compoñentes do grupo se coñezan e se creen relacións de empatía; tamén será importante conseguir un bo coñecemento da propia realidade persoal, tomando conciencia do esquema corporal, das súas posibilidades expresivas e dos bloqueos, resistencias e inhibicións que poden limitalas. A consecución destes obxectivos depende da posta en marcha dun proceso de descuberta persoal e de interacción grupal baseado na realización de xogos e exercicios cun carácter marcadamente lúdico e nun contexto esencialmente dramático.

O traballo práctico de todo obradoiro teatral debe comezar por potenciar e desenvolver unha boa dinámica grupal con propostas e actividades que favorezan a relación e interacción dos seus integrantes. É necesario, xa que logo, crear un ambiente de confianza, cooperación e participación que, como salientaba Javier Pinel (1985: 40), permita promover:

> (...) unha comunicación integradora, que faga que as persoas aprendan na interacción cos outros a coñecerse e a aceptarse e, como consecuencia, a coñecer e aceptar os outros.

Este traballo grupal, co que habería que iniciar as primeiras sesións de traballo e que debe ser un referente durante todo o proceso, sempre vai orientado a:

- Favorecer a desinhibición individual e grupal.
- Promover o coñecemento mutuo.
- Facilitar as primeiras relacións e interaccións.
- Crear as primeiras redes de simpatía.
- Delimitar, consensuar e aceptar as normas e tarefas grupais.
- Aceptar o grupo e os seus membros como reguladores da acción individual.

E se estamos a falar do traballo en grupo, tamén deberemos considerar as características e o modo de exercer o rol de coordinador e director do grupo na medida en que o proceso de dirección escénica, alomenos nestes ámbitos en que estamos a traballar, debe ser un proceso de continua e permanente negociación entre dirección e grupo, sobre todo cando o rol de director recae nun profesor ou profesora.

Vexamos agora algúns exemplos das actividades que podemos programar nas primeiras sesións de traballo:

* Desprazámonos pola sala de traballo dando a man e dicindo "¡ola!"; paulatinamente imos incorporando xestos, actitudes e intencións ó saúdo. O conductor pode facer suxestións respecto de situacións, ritmos, actitudes, estados de ánimo...

* Facemos un círculo e xogamos a presentarnos ós demais. Para iso, por orde, debemos dicir o noso nome e realizar un xesto que sexa característico e co que nos identifiquemos; por exemplo: "Eu son Ana -rasca a cabeza-". Todos imitamos o comportamento de Ana, a súa forma de dicir "Eu son Ana", a súa forma de moverse, de rascar a súa cabeza e de dirixirse ós demais. Posteriormente, e camiñando libremente por toda a sala ímonos presentando uns ós outros; eu preséntome ós demais realizando o meu xesto característico e dicindo o meu nome, e viceversa: facendo o xesto e dicindo o nome do outro, que tamén fai o noso xesto e di o noso nome. Nun último momento, volvemos ó círculo inicial e cada un de nós será presentado polo grupo; adiántome ó centro e todo o grupo dirá o meu nome e fará o meu xesto característico tentando

imitar fielmente a miña entoación, postura corporal, xesto... Ás veces, para facilitar a desinhibición, é bo promover a esaxeración e a caricatura.

* Situados en círculo xogamos a transformarnos partindo da seguinte proposta:

  Se eu fose un animal sería un/unha...
  Se eu fose un obxecto sería...
  Se fose unha planta sería...
  Se fose un instrumento soaría...
  Se fose unha canción soaría...
  Se fose un ritmo moveríame...
  Se fose un personaxe de cine sería...

  Establecemos unha orde de presentación. Entón Ana sitúase no centro do círculo e di: "Se eu fose un animal sería un rinoceronte", e imita o comportamento dese animal; os demais observamos para logo imitar ese comportamento: Ana/rinoceronte. Cando todo o mundo mostrou as súas transformacións, tentamos lembrar a de cada un. Ana volve situarse no centro e di: "Eu era...". Se nos acordamos, todos empezaremos a transformarnos en rinocerontes. Finalmente propoñemos que cada integrante do grupo escolla unha das transformacións realizadas para iniciar unha dramatización a partir dos personaxes cos que acabamos de traballar, dramatización que articularemos construíndo unha historia en que imos ilustrando corporalmente as accións, personaxes, situacións e espacios que van aparecendo na narración.

* Camiñamos libremente polo espacio. Un membro do grupo fai de lobo ou loba; os demais iremos preguntando, un despois doutro, a hora que é. O lobo responderá que son as tres, a unha, as catro... Cando diga "é a hora", teremos que realizar certas accións prefixadas como, por exemplo, tocar unha colchoneta, tocar na parede do fondo, petar na porta branca, para logo tentar coller o lobo. O que primeiro o faga pasará a ser a nova loba ou lobo.

  Posteriormente quen faga de loba ou lobo transformará o grupo: en bolboretas, monas, arañas, cangrexos, peixes... Realizamos o xogo da mesma maneira pero adecuando sempre o noso movemento, o xesto e

a voz á transformación proposta, tamén cando a loba di que xa é a hora. É moi importante que en todas estas propostas saibamos manter e desenvolver o rol escollido ou proposto.

* Agora imos xogar con globos e cada membro do grupo colle un. Na primeira proposta trátase simplemente de golpealo utilizando todas as partes do corpo e procurando que non caia ó chan. Un pouco de música pode facilitar a concentración. Logo asociamos a cor dos globos a unha parte do noso corpo e así teremos que golpear cada globo dependendo da súa cor: os globos encarnados golpéanse co nariz, os verdes cos xeonllos, os brancos coa testa... Para facelo, todos xogan cos globos de todos.

  Despois formamos parellas. Cada parella ten un globo e sitúao en diferentes posicións: fronte/fronte, costas/costas, xeonllo/xeonllo... Tentaremos evolucionar polo espacio procurando realizar todas as accións e movementos posibles: sentar, saltar, deitarse, subir a unha cadeira..., sen que o globo se separe do noso corpo ou caia ó chan.

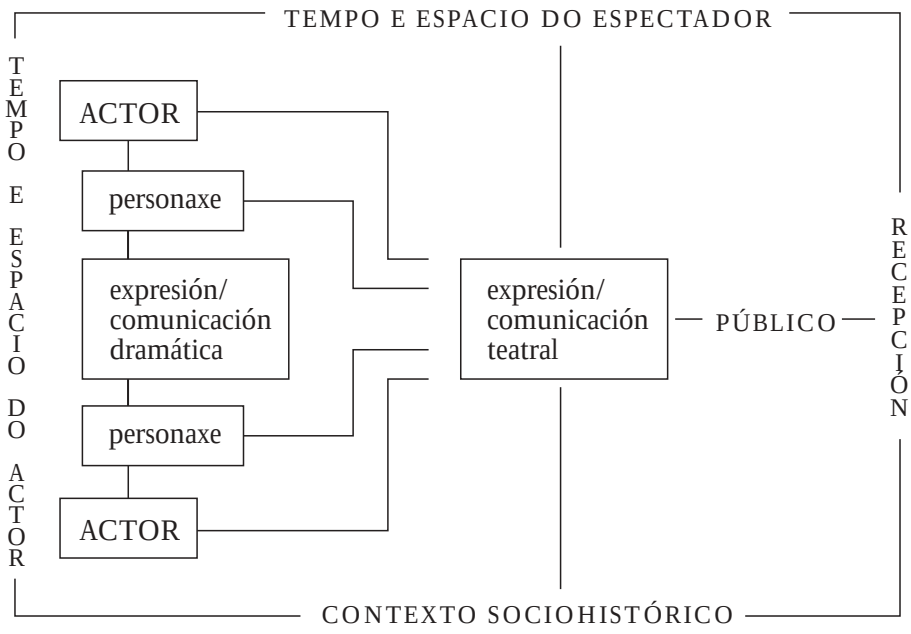
  Agora traballamos individualmente. Imos golpear o globo procurando utilizar diferentes partes do corpo, cantas máis mellor; con cada golpe imos emitir un son que pode expresar o que sentimos, a relación que establecemos co globo, ou mesmo describir a traxectoria do globo.

  Para rematar estableceremos unha relación cambiante co globo que iremos expresando con sons, xestos e movementos. Inventamos, para nós, unha historia da que logo falaremos, na posta en común. Velaí unha maneira de ir xuntando pequenas situacións e historias para traballos de creación colectiva. Todas as propostas son interesantes, sobre todo as que nacen do traballo grupal pois mostran as ideas e o sentir dos integrantes do grupo.

2.2. Interpretar, actuar, representar

Interpretar non é o mesmo que actuar, pois co primeiro vocábulo designamos o proceso de “encarnar”, de “poñer a nosa carne a disposición” dun rol ou dun personaxe, mentres que co segundo designamos aqueloutro proceso

de interpretar o noso personaxe no marco dunha historia concreta, feito que implica unha relación, non sempre fácil de conseguir, cos demais personaxes e cos demais actores que os encarnan. Moi a miúdo os actores, mesmo no teatro profesional, saen a escena e limítanse a dicir o seu papel e a executar a partitura cinética, corporal e xestual previamente aprendida, mentres os espectadores somos conscientes da falta dun proceso comunicativo entre os personaxes, da ausencia dese proceso de acción/reacción propio de calquera acto de comunicación[8]. No gráfico correspondente, tentamos mostrar os procesos de comunicación dramática e teatral, que sempre están implícitos en calquera espectáculo e que analizabamos nun traballo anterior (Vieites, 1997: 22):

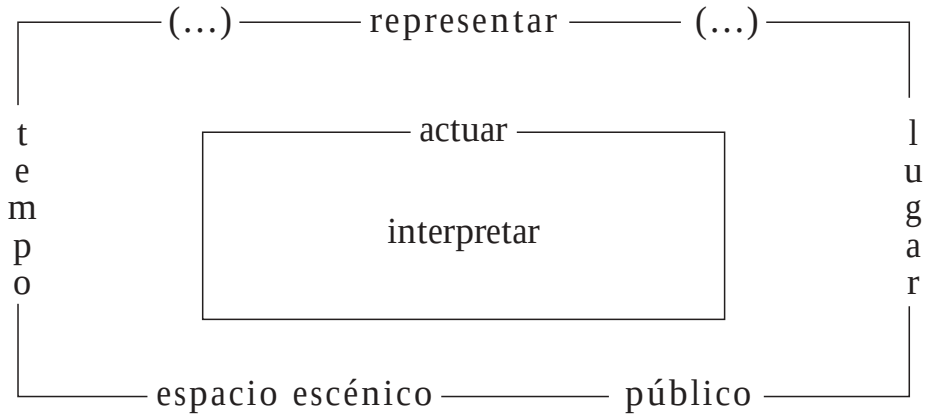


Se interpretar[9] significa dar vida a un personaxe e facelo non só crible senón real (mesmo dentro dunha estética surrealista, simbolista ou deconstructora), actuar significa integrar ese personaxe nun proceso de comunicación complexo

[8] O teatro é, como se ten dito en ocasións, un acto de expresión e comunicación que se produce en diferentes niveis e utilizando diversos códigos. Desde esta perspectiva, podería ser estudiado e analizado atendendo ás diversas teorías da comunicación que se teñen formulado (Winkin, 1984; Habermas, 1987; Watzlawick, Beavin, Jackson, 1991).

[9] Sobre a interpretación podemos ler un traballo recente e ben interesante de Juan Antonio Hormigón (1999: 5-47).

no que participan outros actores e actrices que dan vida a outros personaxes. Pero actuar tamén implica mostrar ese proceso de comunicación a unha audiencia, ós espectadores que configuran o que se vén denominando público. Actuar implica un proceso dobre pois non só temos que dar vida a un personaxe e interactuar con outros personaxes segundo un guión xa determinado que non admite variación, senón que ademais temos que mostrar esa interacción diante dun público, nun tempo e nun espacio concretos. Para dar vida a ese personaxe, o actor e a actriz dispoñen de dous instrumentos fundamentais: o seu corpo e a súa voz pero tamén teñen que desenvolver estratexias, destrezas e capacidades que lles permitan establecer unha relación precisa cos demais personaxes desde o seu propio. Para mostrar o seu traballo ós demais deben eliminar aqueloutras resistencias que poidan condicionar o seu traballo diante do público: os medos a ser mirado, a facer o ridículo, a proxectar unha imaxe non aceptada dun mesmo e superar a confusión entre actor e personaxe, que tamén é unha das causas da falta de concentración, do abandono do rol, da ruptura da necesaria comunicación entre personaxes, da presencia de estereotipos e da lousa da sobreactuación que, entre outras cousas, non deixa de ser un mecanismo de defensa.



Preferimos reservar o termo representar para referir o proceso de ofrecer un espectáculo teatral a un público nun espacio e nun tempo concretos, de xeito que en cada representación atoparemos factores diversos que poden incidir no traballo interpretativo do actor e na súa actuación. Podemos representar ás sete da mañá, nun espacio pouco axeitado, cun equipo de luces profesional, despois dunha función musical... Por iso, representar tamén implica unha serie de esixencias que o actor debe ter en conta para

manter o nivel da súa interpretación e da súa actuación, dada a imposibilidade de reproducir de forma seriada o seu traballo e tendo en conta que xamais atoparemos dous espacios idénticos; significa un esforzo de preparación previa e concentración, colocar os elementos do equipamento material no lugar correcto, maquillarse e vestirse adecuadamente, controlar o espacio luminoso e o volume da banda musical e sonora, probar o nivel de proxección de voz necesario para que os espectadores da última fila escoiten, situar o lugar das entradas e saídas da escena, medir tempos e estudiar traxectorias e movementos na escena... A representación, neste caso, sería sinónimo de función e dado que non hai dúas funcións iguais, hai que controlar todas as variables que inflúen e condicionan a representación.

3. OS PRINCIPIOS DO ACTOR

O primeiro traballo específico do actor e da actriz é interpretar, dar vida a moi diversos personaxes, e para facelo conta basicamente con dous instrumentos expresivos e comunicativos tan básicos como fundamentais: o seu corpo e a súa voz. A permanente mellora e adecuación destes dous recursos permitirá que o actor poida afrontar o seu traballo coas necesarias garantías. Cando un actor descoida a súa voz chega o rouquén, a monotonía na fala ou a falta de altura e intensidade; cando un actor non posúe o necesario control sobre o seu corpo carece da necesaria expresividade xestual e corporal coa que dar aparencia e vida ó personaxe. Por iso, os grandes directores de escena, sobre todo a partir de Meyerhold, deseñaron métodos de traballo para que actores e actrices puidesen manter ó máximo nivel a súa dispoñibilidade instrumental e tamén desenvolveron unha serie de estratexias permanentes de traballo, que comunmente se agrupan baixo a denominación de "training" e que consisten nunha serie de exercicios orientados a manter ese nivel de esixencia e dispoñibilidade dos instrumentos expresivos (Barba e Savarese, 1990).

Pero ademais do control da expresión oral, xestual e corporal, o actor debe posuír unha grande capacidade para desempeñar os máis diversos e variados roles, debe ser capaz de comportarse en toda circunstancia "como se...", de "pórse en situación de...", de "situarse no lugar de..."; é dicir, o actor debe ter unha especial capacidade para percibir, asumir e dar vida á alteridade. Esta capacidade, que nalgunhas persoas semella ser unha calidade

conxénita, pódese adquirir a través dun traballo permanente arredor do xogo protagonizado, do xogo dramático, da improvisación e da dramatización. De seguida presentamos os contidos e fases dese proceso de introducción á técnica actoral e ós principios do actor.

3.1. Na procura da autoexpresión

Trátase dun proceso inicial de descuberta persoal realizado a través de actividades lúdicas e do traballo en gran grupo e en pequenos grupos. Esta fase é fundamental pois nela realizamos a primeira toma de contacto coa nosa propia realidade, coa dos demais e coa do grupo. Os obxectivos básicos que perseguimos son os seguintes:

* Desinhibición.
* Mobilización corporal.
* Sensibilización corporal.

Vexamos, a modo de exemplo, algunhas propostas básicas de traballo. Moitos dos libros incluídos na bibliografía deste capítulo conteñen propostas similares polo que non será difícil buscar novos recursos, materiais e actividades para cada unha das etapas que de seguida imos considerar.

* Imos transformarnos en coches de choque. ¿Preparados? Depositamos a ficha na rañura e xa somos coches que chocan, que corren, dan voltas, perséguense... Podemos xogar a non chocar, a chocar, a esquivarse. Cando se acaba a ficha, paramos e depositamos outra... Nas pistas onde hai este tipo de coches tamén hai música ¿Por que non cantamos unha canción mentres evolucionamos pola pista? ¿Seremos capaces de cantar a mesma canción?

* Agora xogamos á panda. O que panda tentará tocar a outro, para que ocupe o seu lugar. Logo, o que panda terá que tocar a parte do seu corpo na que lle tocaron cando o fixeron pandar, pero o resto do grupo tamén fará o mesmo... O que panda adoptará unha postura corporal que os demais terán que imitar... O que panda pode transformarse e

os demais transformaranse por oposición, contraste ou similitude co que panda. Eu, que pando, transfórmome en “león” e os demais transfórmanse en animais da selva...

* Tombados no chan, cos ollos pechados, trataremos de identificar e discriminar cada un dos ruídos ou sons do contorno, da sala e do propio corpo. Despois un magnetófono irá reproducindo diversos ruídos e sons da natureza e de diferentes espacios: ondada, tronos, un atasco, unha goteira, un cano, unha campá, un tren, unha sirena, etc. Identificados estes, ilustraremos corporalmente todas as imaxes que con eles poidamos asociar, realizando pequenos xogos de improvisación para recrear as situacións que os sons e os ruídos nos suxiran.

* Agora formamos parellas nas que un fará de cego e outro de *lazarillo*. O *lazarillo* conduce o seu cego por todo o espacio dispoñible, procurándolle todo tipo de experiencias: auditivas, táctiles, olfactivas. É importante non falar e dar a máxima confianza á persoa que fai de cego. Rematada esta proposta pechamos os ollos e permanecemos quedos para que o conductor da sesión nos cambie de sitio. Cando todo o mundo cambiase de posición, comprobaremos, sen abrir os ollos, que diante nosa hai unha persoa. Tentaremos recoñecela polo tacto, sen falar. Logo o conductor volve cambiarnos de sitio; cando remate, camiñaremos de vagar pola sala, sen falar, sen abrir os ollos, procurando atopar a persoa que tiñamos diante hai un anaco. Cando a atopemos collémola pola man e sentamos.

3.2. O movemento expresivo

Neste segundo estadio do noso traballo arredor da técnica actoral imos aproximarnos ás chamadas linguaxes non verbais, deseñando un proceso gradual que, partindo da toma de conciencia e da integración do esquema corporal, culmine na conversión do corpo nun vehículo de expresión e comunicación. Deberemos tamén ter en conta que ó longo do período de escolarización obrigatoria o neno e a nena van sufrir unha importante serie de transformacións psicofísicas, razón de máis para pór ó seu alcance a posibilidade de integrar de forma non traumática eses cambios e conseguir un pleno coñecemento e recoñecemento do seu corpo como integrante e condicionante

da súa realidade persoal, determinante da súa configuración persoal e da súa conducta (Spinsanti, 1983):

> O coñecemento do corpo posúe unha resonancia psicolóxica inmediata. Así como a ignorancia, o medo ou a inseguridade da identidade física bloquean as enerxías, así a toma de conciencia capacita para alcanzar a plenitude humana[10].

Esa toma de conciencia, igualmente importante e interesante para os adultos, vai facilitar a consolidación e a aceptación dunha autoimaxe positiva, o que ten unha indubidable importancia, pois influirá e determinará a nosa conducta (Feldenkrais, 1985: 18):

> Cada un de nós fala, móvese, pensa e sente en forma distinta, de acordo, en cada caso, coa imaxe que de nós mesmos fomos construíndo cos anos.

Velaí a importancia desa dimensión educativa, desa integralidade formativa que a práctica do teatro pode provocar. O noso corpo, a nosa aparencia, que non é máis que presencia, serve a modo de tarxeta de presentación (Goffman, 1959), e o feito de que esteamos ou non a gusto co corpo que nos deron e fomos facendo influirá na forma e alcance da nosa relación e da nosa comunicación cos demais, xerando en períodos críticos, como é a preadolescencia ou a adolescencia, conflictos co propio "eu"; por iso é importante pór ó alcance do individuo a posibilidade de coñecerse, comprenderse, aceptarse e valorarse (Schinca, 1980: 15):

> O método... da Expresión Corporal..., tomando como instrumento o propio corpo, constitúe unha importante vía de canalización de aptitudes, de liberación, de achado e toma de conciencia das posibilidades persoais; encamiña unha real necesidade de manifestarse, favorecendo o desenvolvemento harmónico do neno en toda a súa totalidade psicofísica.

O movemento é un eixe transcendental da expresión humana que gañará en riqueza e en plasticidade canto mellor coñezamos as capacidades e posibilidades do propio corpo. Desde o coñecemento do corpo, das súas capacidades, destrezas e posibilidades, así como das carencias e dificultades, os nenos e as nenas, os mozos e as mozas e as persoas adultas descubrirán novas

[10] Citado en Paloma Santiago (1985: 17).

formas de relación, de expresión e de comunicación cos demais a través dos dous elementos básicos sobre os que se constrúen as linguaxes non verbais: o xesto e o movemento.

O movemento corporal é unha das claves que condicionan e determinan a nosa expresión e, consecuentemente, a nosa relación e a nosa comunicación cos demais, a nosa forma de ser e de estar no mundo, o noso comportamento e a nosa conducta. Descubrir, experimentar e potenciar todas as posibilidades do noso corpo como un dos máis importantes medios de relación, de expresión, de comunicación e de creación persoal supón incidir de cheo nunha conformación integral da personalidade e, polo tanto, da conducta espontánea, libre e creativa. Os obxectivos básicos que perseguimos con este traballo arredor do noso corpo e das súas posibilidades e das súas carencias son:

* Ruptura e liberación dos bloqueos e resistencias que xeran un grande descoñecemento da propia realidade psicofísica e limitan as súas posibilidades expresivas.

* Desenvolvemento dunha autoimaxe positiva.

* Toma de conciencia do esquema corporal quer como globalidade quer como suma de partes e segmentos, descubrindo as súas posibilidades expresivas.

* Vivencia dos ritmos internos, relacionándoos cos externos.

* Experimentación e investigación de diferentes posibilidades de locomoción.

* Investigación e experimentación das relacións corpo-espacio, corpo--obxectos e corpo-corpo.

* Experimentación e investigación da relación e da comunicación corporal como un xogo permanente de acción/reacción.

* Investigación de accións básicas de movemento: retorcer, esvarar, teclear, golpear, flotar... (Laban, 1987).

Tomemos agora, a modo de exemplo, as seguintes propostas de traballo, baseadas nos principios de estímulo/resposta (ou acción/reacción):

* Iniciamos o traballo xogando por parellas. Trátase de pasar unha pelota imaxinaria coa cabeza, xogar ó pimpón coa pelve ou pelotear con todas as partes do corpo. O son pode acompañar o movemento.

* Traballamos por parellas. A proposta consiste en mirarse fixamente ós ollos e moverse pola sala libremente sen perder contacto visual. Nun segundo momento convertémonos en loitadores dalgunha arte marcial oriental que se observan con detención, tentando descubrir as intencións do contrario. Empezamos a mover o corpo con pequenos xestos e movementos para que a outra persoa reaccione. Faremos en todo momento movementos moi marcados e con extrema lentitude como se estivesemos executando unha danza. Alternamos fases de movemento con outras de absoluta quietude. En todo momento mantemos a maior concentración posible e o contacto ollo/ollo. Finalmente engadimos son ó movemento, tentando adecuar un ó outro. Tamén podemos traballar con ruídos, coa palabra, con frases, co texto do espectáculo no que estamos a traballar.

* Improvisamos a partir dun estímulo musical (por exemplo: a banda de *Powaqqatsi*, de Philip Glass[11]; ou *After Virtue*, de Win Mertens[12]). Creamos un xogo de acción/reacción a partir de propostas específicas de movemento: con lentitude, alternando posturas abertas e cerradas, empregando os brazos, empregando o tronco e a pelve, partindo de situacións tipo como opresor/oprimido, forte/débil, grande/pequeno, brusco/suave, rapidez/lentitude, quente/frío... Pechamos os ollos e tentamos visualizar o noso corpo en movemento polo espacio e en relación cos corpos dos demais. Insistimos na lentitude, pois os traballos a cámara lenta axuda a descompoñer e interiorizar o movemento, podendo vivencialo mellor e exercer un maior control sobre o mesmo.

[11] Editado en España en 1988 por WEA Records.

[12] Editado en España en 1988 por GASA.

3.3. A expresión xestual

O xesto define conductas e comportamentos, mostra intencións e matices e, por veces, contradí a nosa fala. No teatro o xesto é un instrumento de indubidable valor, que moitas veces se estraga polos abusos que conducen á sobreactuación ou ós estereotipos. Se a expresión corporal e o movemento expresivo permiten tomar plena conciencia do esquema corporal, favorecendo a súa utilización como vehículo de expresión e comunicación, a expresión xestual tamén converte o corpo en comunicante partindo do xesto e da postura como elementos específicos. A expresión xestual desenvolve non só o autocontrol expresivo, tan necesario para o actor, senón que favorece a memoria cinética e a economía no movemento, base dunha expresión e dunha comunicación significativa.

A expresión xestual toma como punto de partida unha actividade particularmente relacionada co mundo infantil e xuvenil: a imitación. Mais non nos referimos á mera copia ou simple reproducción, senón a unha plena transformación do percibido a partir da experimentación e da investigación da xestualidade. A expresión xestual persegue, entre outros, os seguintes obxectivos básicos:

* Desenvolver a capacidade mimética.

* Vivenciar e experimentar as posibilidades expresivas e comunicativas do xesto e da postura.

* Promover o deseño e construcción de personaxes, accións, situacións e conflictos a partir do xesto, do movemento e da postura.

Tomemos, como unha nova exemplificación, un exercicio moi coñecido e practicado: o espello. Velaí algunhas posibilidades para o seu desenvolvemento pois admite múltiples variacións:

* Colocámonos por parellas, un fronte ó outro. Un empeza a facer movementos moi sinxelos que o outro vai imitar. Para facilitar o traballo podemos ir suxerindo que partes do corpo están dispoñibles e así podemos empezar por traballar cos dedos dunha man, cun brazo, cos ombros, coas pernas, coa cara, coa cabeza... Podemos traballar con

accións abstractas ou con accións concretas, tiradas dun ámbito determinado de actividade (un concertista de violín) ou de accións cotiás (lavar os dentes). Podemos traballar a cámara lenta ou con máis rapidez da normal. Podemos engadir son ó movemento, de xeito que o movemento corporal vaia acompañado dun son que o ilustra. Podemos traballar sobre o equilibrio corporal, compoñendo estatuas. Podemos traballar por oposición, executando accións contrarias a aquelas que executa o noso modelo...

* Traballamos agora a partir da seguinte situación. Unha persoa vai camiñando pola rúa... Outra séguea e imítaa. Podemos establecer relación entre imitador e imitado, ou non. En calquera caso trátase dunha proposta xestual, na que non podemos dialogar. En caso de ter que utilizar a palabra, empregaremos sons, sen significación ningunha.

3.4. A expresión oral

O son e a palabra son os elementos sobre os que tamén construímos a nosa expresión e a comunicación cos demais. A expresión oral ten unha relación directa coa competencia lingüística do individuo e inflúe para ben ou para mal nas súas competencias comunicativas. En función disto, haberá que impulsar unha toma de conciencia do aparato fonador, das diferentes formas de respiración e da súa influencia na emisión do son. Todo este proceso debe encamiñarse e orientarse tanto a obter unha mellor prosodia como a potenciar a investigación oral e promover a fantasía vocal, aspectos básicos do traballo creativo do actor e da actriz. Sen embargo, o traballo coa voz é tan delicado como complexo, por iso cómpre presentar aquelas propostas que o coordinador do traballo grupal experimentase persoalmente e sobre as que teña un completo dominio, pois ás veces o que podemos inducir é a adquisición de vicios que logo resultan difíciles de erradicar. Neste nivel de iniciación no que estamos a traballar hai dous aspectos fundamentais que hai que considerar:

* Control progresivo da respiración.
* Traballo sobre as calidades básicas do son: timbre, altura, intensidade, entoación.

O control da respiración esixe un traballo continuado e que ten que ser convenientemente dirixido e supervisado, aínda que cada persoa pode realizar un bo número de exercicios na súa casa. Na actualidade xa existe abundante bibliografía con diversas propostas de traballo onde escoller, aínda que hai dous libros que conteñen un importante número de propostas. O primeiro é un texto de Jerzy Grotowski incluído no seu célebre volume sobre o teatro pobre (1974) e o segundo é un manual de ioga escrito por Swami Vishnudevananda (1974).

Existen bastantes propostas de traballo sinxelas que nos poden axudar a mellorar as calidades melódicas da voz e que, realizadas co necesario control, poden contribuír a mellorar notablemente as capacidades e posibilidades de expresión oral dos integrantes do obradoiro. Centraremos a nosa atención nunha actividade que nos permite traballar cun poema e que presenta moitas posibilidades e diversas variantes:

* Primeiro realizamos un traballo preparatorio en pequenos grupos. En cada grupo, cada integrante escolle unha frase feita ó chou e que non teña sentido:

  este tres verde
  ai kala pala tala
  perdurara larara laré
  desaramear a moreira
  branca area branca pedra

  O grupo sitúase arredor dunha colchoneta e todos irán pasando pola mesma, un detrás doutro, dicindo a súa frase (ou fragmentos de frase, nunha fase avanzada da proposta) en todas as maneiras que queiran, utilizando se queren accións básicas como retorcer, flotar, encoller, golpear, esvarar... Feita esta primeira variante xa non seguimos unha orde para ir á colchoneta; convertemos a proposta nun traballo de acción/reacción múltiple no que experimentaremos coas posibilidades expresivas do corpo e da voz e coa súa interacción.

* Logo pasamos a traballar en gran grupo. Cada un dos integrantes colle un ou máis versos (que non deixará durante todas as variantes da proposta) do seguinte poema de Celso Emilio Ferreiro:

¡Que ben, que a bomba vén co seu rebombio!
A bomba, ¡bong!, a bomba, bon amigo.
A bomba con aramios, con formigas,
con fornos para asar meniños loiros.
A bomba ten lombrices, bombardinos,
vermes de luz, bombillas fluorescentes,
peixes de chumbo, vómitos, anémonas,
estrelas de plutonio plutocrático,
esterco de cobalto hidroxenado,
martelos, ferraduras, matarratos.

A bomba, bong. A bomba bon amigo.
Con átomos que estoupan en cadeia
e creban as cadeias que nos atan:
Os outos edificios.
Os outos funcionarios.
Os outos fiñanceiros.
Os outos ideais.
¡Todo será borralla radioaitiva!

As estúpidas nais que pairen fillos
polvo serán, mais polvo namorado.

Os estúpidos pais, as prostitutas,
as grandes damas da beneficencia,
magnates e mangantes, grandes cruces,
altezas, excelencias, eminencias,
cabaleiros cubertos, descubertos,
nada serán meu ben, si a bomba vén,
nada o amor, e nada a morte morta
con bendiciós e plenas indulxencias.
¡Que ben, que a bomba vén! Nun instantiño
a amable primavera faise cinza
de vagos isotopos placentarios,
de letales surrisas derretidas
baixo un arco de átomos triunfaes.

A bomba, ¡bong! A bomba co seu bombo
de setas e volutas abombadas,
axiña vén, vela ahí vén, bon amigo.

¡Estanos ben! ¡Está ben! ¡Está bon!

¡¡¡Booong!!!

* Logo, seguindo a proposta anterior traballamos coa emisión dos versos do poema, procurando que cada verso se emita de moi diferentes maneiras, pero sempre seguindo unha mesma orde, a do propio poema. Despois os integrantes do grupo cambian libremente de posición, para repetir a proposta emisora mais agora rompendo a orde sucesiva inicial dos versos e seguindo unha orde en función da disposición do grupo (de esquerda a dereita, por exemplo). Atoparemos un novo poema e descubriremos novas posibilidades de combinación dos seus versos:

polvo serán, mais polvo namorado.
cabaleiros cubertos, descubertos,
Os outos fiñanceiros.
mais polvo namorado.
as grandes damas da beneficencia,
mais polvo namorado.
Os outos edificios.
mais polvo namorado.
magnates e mangantes, grandes cruces,
Os outos ideais.
mais polvo namorado.
¡Todo será borralla radioaitiva!
altezas, escelencias, eminencias,
borralla radioaitiva!
As estúpidas nais que pairen fillos
borralla radioaitiva!
¡Que ben, que a bomba vén! Nun instantiño
borralla radioaitiva!
Os outos funcionarios.
borralla radioaitiva!

nada serán meu ben, si a bomba vén,
borralla radioaitiva!
con bendiciós e plenas indulxencias.
nada o amor, e nada a morte morta
Os estúpidos pais, as prostitutas,
a amable primavera faise cinza
de vagos isotopos placentarios,
borralla radioaitiva!

* Finalmente facemos unha emisión libre. Os versos (fragmentos...) flúen en función de cada impulso individual. Se somos quen de traballar de forma axeitada con esta proposta, buscando moitas outras variacións que non presentamos agora (romper a estructura do verso: "¡Que ben, co seu rebombio a bomba vén, bomba vén co rebombio da bomba que vén e que ben que a bomba vén co seu rebombio de bomba, bomba, bomba, ben!"), descubriremos que este poema pode ser interminable e que pode ser o xermolo dun espectáculo construído a partir do movemento corporal, da voz, de imaxes proxectadas, da música feita polos propios actores e actrices con instrumentos construídos con elementos de refugallo, da luz, do fume e da manipulación dos obxectos máis variados e insospeitados. Mesmo podemos propor un título: *desatino nuclear*, ou *borralla radioaitiva*, ou...

3.5. O xogo dramático

Xogo arredor do personaxe, da acción, do conflicto e da situación que ten como obxectivo experimentar, vivenciar e investigar arredor das conductas e comportamentos máis variados[13]. Trátase, en definitiva, dun xogo protagonizado complexo que vai posibilitar unha maior comprensión da conducta humana e, ó mesmo tempo, desenvolver as competencias lingüística, comunicativa e social do individuo, prestando especial interese a unha serie de comportamentos que se irán superando na medida en que progrese

[13] Estudiado desde os máis diversos marcos teóricos e disciplinares. Particularmente interesantes son as achegas de Franco Passatore e outros (1976); Clive Barker (1977); Eduardo Pavlovsky, Fidel Moccio e Carlos Martínez Bouquet (1979); Daniil B. Elkonin (1980) ou Dominique Oberlé (1989a, 1989b).

o traballo grupal: conductas ríxidas e estereotipadas, imaxinación deficiente, falta de decisión, competitividade, exhibicionismo, falta de cooperación e irresponsabilidade, descoñecemento persoal...

O xogo dramático vai ter ademais especial relevo no período escolar, ou en grupos conformados por colectivos con necesidades especiais (sexan do tipo que sexan), debido ás posibilidades que nos ofrece para reelaborar determinados conflictos que poden afectar, particularmente, ós integrantes do grupo ou ó propio grupo. O xogo dramático ofrece a posibilidade de que os participantes na experiencia lúdica reelaboren e recreen todas as situacións que lles resultan preocupantes, temidas, desexadas ou descoñecidas. Os procesos de creación colectiva teñen, desde esta perspectiva, unha especial significación pois non só nos permiten achegarnos ás pautas da creación dramática senón que constitúen unha posibilidade para que os individuos e o grupo expresen o seu estar e vivir no mundo. Velaí un camiño aberto á libre expresión, moitas veces necesario, pero tamén á aprendizaxe e a unha socialización máis atenta ás necesidades, inquietudes e expectativas dos integrantes do colectivo. O xogo dramático pode ser considerado como unha actividade preinterpretativa, pois o personaxe non ten fondura nin complexidade conductual, mais é un excelente instrumento para nos aproximar á asunción e representación da alteridade e das accións, dos conflictos e das situacións que lle son propias. Tomemos como exemplo o xogo que chamamos "A caixiña". Velaquí algunhas posibilidades para o seu desenvolvemento:

* O grupo actúa coma unha caixa sorpresa da que xorden todas aquelas cousas que queremos facer aparecer. Sucesivamente, todos os membros do grupo interveñen abrindo e pechando a caixiña. Partimos dunha postura encollida e, cando un di: "ábrese a caixiña e aparece un gato", convertémonos todos en gatos e imitamos o seu comportamento ata que, coa frase "péchase a caixiña", volvemos á posición inicial. A medida que se desenvolve o xogo, quen abre a caixa irá dicindo diferentes accións que teremos que realizar: Ábrese a caixiña e aparece un gato..., o gato esta durmindo..., vai espertando..., estírase..., estírase moitísimo..., coas catro patas lávase e peitéase..., de pronto ve un paxaro..., para, quedo, e obsérvao...

3.6. O xogo de roles

É unha técnica dramática centrada fundamentalmente no estudio das persoas, da súa conducta e dos conflictos que afrontan. A partir do xogo e da acción improvisada ou prefixada, os participantes vivencian de forma non traumática e nun contexto lúdico todo tipo de conflictos, conductas e situacións que poden ser vistos con desexo, angustia ou temor. A retroacción posterior facilita a análise do alcance, dimensións e consecuencias da nosa conducta. Vexamos algunhas propostas sinxelas, que realizaremos por parellas ou en pequenos grupos:

* Exploración de situacións para improvisar a partir de roles complementarios, como a parella de vendedor e comprador:

  - Discusión polo prezo dun producto.
  - Sospeita de que se paga con diñeiro falso.
  - Buscando un artigo moi especial nun día de moito traballo.

* Situacións absurdas, raras ou imposibles. Exploración de situacións en que os personaxes non seguen un curso de acción lóxico ou esperado. Estas propostas poden facerse por parellas, en tríos ou en pequenos grupos.

  - Un home chega a unha casa a reparar unha televisión e mentres o fai decide quedar a vivir nesa casa.
  - Un camareiro atende mesas nun restaurante; pon tanto esmero á hora de explicar o menú ou facer recomendacións ós clientes que acaba por sentar na mesa con eles.

* Exploración dunha situación tópica que pode presentar moitas variantes en función dos roles que cada un decide xogar:

  - Agardando un autobús que non chega.
  - Náufragos nunha balsa. Cada cinco minutos alguén debe tirarse ó mar para que a balsa non vaia a pique.

3.7. A dramatización

A dramatización é unha técnica que permite dar forma dramática a situacións, conflictos, temas ou accións. Parte do principio da acción colectiva improvisada a partir dunha proposta lúdica no tratamento do tema elixido e posúe unhas enormes potencialidades como técnica de estudio e aproximación á conducta humana. Tamén constitúe a primeira das fases en que podemos presentar os procesos de creación dramática. A dramatización defínese e diferénciase doutros procesos en tres aspectos: o texto é improvisado, non hai un claro interese comunicativo cun posible espectador e os roles teatrais aparecen totalmente esvaecidos, aínda que un dos obxectivos sempre vai ser a creación de roles cunha progresiva consistencia conductual. A dramatización permite tomar contacto coa esencialidade dramática pois pouco a pouco veremos en que consiste un argumento, un personaxe, unha escenografía, e realizaremos as primeiras tentativas na elaboración de tramas argumentais, na caracterización de personaxes, na transformación de espacios ou na elaboración de vestiarios.

A dramatización supón unha inicial aproximación á creación colectiva; unha técnica, cunha multiplicidade de posibilidades, utilizada para a creación de situacións, argumentos, tramas e textos (Vieites, 1992a: 61-72). Partindo da acción improvisada podemos dar forma dramática e literaria a unha serie de temas e problemáticas próximas ou propias, mostrar a nosa peculiar forma de entender a vida e manifestarnos diante de determinadas situacións e conflictos. Na dramatización hai dous momentos ben diferenciados, que agora veremos cos correspondentes exemplos:

* Creación dunha historia colectiva a partir dunha narración colectiva que vai rotando por todo o grupo ata que alguén ten que pórlle remate:

  Xoán: *había unha vez un león que estaba moi triste pois todos os seus amigos da selva se rían del...* María: *porque non sabía ruxir e porque era moi mansiño...* Antón: *ó león, que se chamaba Pardal, gustáballe andar saltando polas rochas e subir ás arbores para ver se os niños tiñan ovos...* Lisa: *e cando facía moita calor metíase no río e non paraba de nadar...* Manola: *e os outros leóns metíanlle medo imitando sons estraños...* Xosé: *e Pardal non sabía que facer...*

* Fixación e versión definitiva. Logo de traballar coa mesma proposta e coa mesma historia, iremos engadindo novos personaxes e conflictos á mesma para despois de diversas sesións de traballo chegar a unha especie de versión definitiva, sempre partindo da construcción dunha historia colectiva que vai rotando e na que todos van deixando a súa contribución. O traballo práctico e as postas en común que realizamos despois de cada unha das recreacións da materia dramática serven para ir configurando un guión que irá collendo forma e que mesmo poderemos fixar na escrita, diálogos incluídos.

No proceso de fixación dunha dramatización convén centrar o proceso de traballo na construcción das diferentes escenas que compoñen a trama, determinando que ocorre en cada unha delas, os personaxes que interveñen, os conflictos, os espacios en que transcorre a acción, os tempos... As sucesivas improvisacións sobre cada unha das escenas permitirannos ir construíndo a trama e dar forma dramática, dramatizar, pois, un determinado asunto, feito, nova, poema... Só así poderemos facilitar a aprendizaxe da esencialidade dramática e estructurar a acción teatral para a súa execución. Ó mesmo tempo, a posta en común de todos os elementos subliñados permitiranos conseguir unha maior comprensión do rol, dos conflictos, das accións e dos personaxes, e tamén realizar pequenos bosquexos de vestiario, da maquillaxe ou da escenografía.

Finalmente faremos unha escenificación da nosa historia na que poderemos empregar elementos de vestiario e escenografía; cada integrante do grupo escolle un personaxe (ou máis se fose preciso) e intervén na acción en función do desenvolvemento da mesma. Os recursos para os traballos de dramatización son moi diversos e podemos partir de fotografías, titulares de xornais, pezas musicais, cantigas, escenas de banda deseñada, contos, lendas...

4. NA PROCURA DO PERSONAXE

Personaxe, acción e conflicto; velaí os tres piares fundamentais sobre os que se asenta a creación e a expresión teatral. A acción dun personaxe pode entrar en conflicto coa acción doutro personaxe, e nese conflicto temos a raíz do drama e, consecuentemente, do teatro. O personaxe é, pois, o elemento transcendental entre os tres que acabamos de sinalar; do seu deseño

e construcción vai depender que a súa conducta e a súa acción sirvan para desencadear os conflictos que o espectador desexa ver. O actor ten que dar vida a un personaxe, e ben que existen diversos paradigmas no deseño e construcción do personaxe (Stanislavsky, Craig, Meyerhold, Brecht, Grotowski, Barba), nós teremos que traballar cun modelo baseado no xogo e na improvisación, pois é así como os participantes nun obradoiro teatral das características que nós estamos considerando aquí poden facer súas as pautas de comportamento propias dos personaxes (Barker, 1977).

4.1. A improvisación

Como diciamos noutro lugar (Vieites, 1992a: 39-50), falar de improvisación supón referirse á dispoñibilidade do ser humano para adecuar as súas respostas a calquera tipo de estímulo, mesmo ós inesperados. Fai referencia a unha calidade humana que nos permite dar unha resposta creativa ante un estímulo determinado e ten unha clara incidencia na xeración de conductas espontáneas, á capacidade para "saír do paso", para afrontar as máis variadas circunstancias, ou á axilidade para responder a situacións non previstas. Neste sentido, a miúdo relaciónase coa orixinalidade ou a creatividade xa que supón a ausencia dunha preparación previa na conducta fronte ás actuacións reguladas ou seriadas. A capacidade de improvisar adquirímola ó longo da vida en función da nosa propia conducta e das situacións en que nos vemos inmersos e pode, como veremos, ser obxecto de aprendizaxe. A improvisación é unha técnica que permite unha progresiva aproximación, análise e comprensión da conducta humana; é unha forma de aumentar a nosa capacidade para adoptar e representar os máis diversos roles, encarnar os máis diversos personaxes e recrear os conflictos que os enfrontan. Debe ser entendida como un proceso de experimentación e investigación da conducta humana (Hodgson e Richards, 1982; Spolin, 1983; Vío, 1996).

Nun espectáculo teatral sempre asistimos a un conflicto que enfronta a uns personaxes concretos e que ten unha presentación, un desenvolvemento e un desenlace, por moito que deconstruamos a trama; para dar vida a ese conflicto teremos que asumir a forma de pensar, de actuar e de relacionarse deses personaxes. A improvisación pode ser unha das técnicas utilizadas para facilitar o proceso interpretativo e pode converterse no piar esencial de todo

o proxecto de posta en escena, do traballo co texto (ou pre-texto) que andemos a explorar. Trátase dun utilísimo instrumento para comprender a esencialidade dramática: situación, personaxe e conflicto. Constitúe un recurso necesario no proceso de iniciación ás pautas de creación dramática, xa que a partir dos máis variados recursos se poden crear pequenas escenas, caracterizar os máis diversos personaxes, elaborar os máis insospeitados conflictos, de xeito que se vivencien así as máis variadas formas de relación e comunicación interpersoal -imaxinarias, fantásticas ou reais- e poidamos adaptar en todo momento a nosa conducta, a nosa resposta e a nosa acción ó rol que libremente eliximos desempeñar.

4.2. A improvisación libre

É un excelente instrumento para explorar accións, situacións, personaxes e conflictos. Calquera estímulo é bo para improvisar; podemos improvisar sobre maneiras de camiñar, sobre as posibilidades de relación ou manipulación dun determinado obxecto ou sobre as diferentes maneiras de realizar unha acción determinada, tal como agardar por un autobús. Estas propostas de traballo poden realizarse individualmente, por parellas ou en pequeno grupo; unhas veces traballando de forma sucesiva (un traballa e os demais observan) e outras de forma simultánea (un traballa e os demais reaccionan á súa proposta). Por veces, resulta interesante empezar por un traballo individual previo que nos permita realizar unha primeira exploración do obxecto ou da situación mentres que noutros momentos resulta máis aconsellable iniciar un traballo por parellas ou en pequeno grupo, para despois traballar individualmente. A escolla depende de moi diversos factores; a marcha do traballo grupal ou o obxectivo da proposta determinará a maneira de traballar. Vexamos algúns exemplos:

* Traballar individualmente cunha cadeira. Buscar todas as posibilidades de relación coa mesma. Crear situacións, desenvolver accións ou provocar conflictos.

* Traballo por parellas. Un está sentado e o outro observa; buscar todas as posibilidades de ser observador e ser observado, sen utilizar a palabra. Crear conflictos a partir do xesto e do movemento.

* Traballo en pequeno grupo. Nunha parada de autobús hai unha cadeira co letreiro “Non sentar”. A xente (cada un determina quen é) chega á parada e agarda por un autobús que tarda en chegar[14].

A improvisación libre persegue unha permanente adecuación do individuo a un contorno en permanente transformación e o desenvolvemento da súa capacidade de resposta e das súas habilidades para a resolución de problemas. Outro dos aspectos sobre os que incide a improvisación libre é a capacidade de fabular, é dicir, a capacidade de imaxinar e crear personaxes, situacións e conflictos. Para desenvolver esa habilidade, sempre necesaria, podemos considerar dúas propostas de traballo sobre as que haberá que insistir unha e outra vez; a primeira ten carácter individual e a segunda grupal:

* Historia persoal. Un participante comeza a contar unha historia que vai ilustrando corporalmente. Unha anécdota sinxela, descomposta en accións, como a que transcorre des que espertamos ata que nos erguemos.

* Historia colectiva. Os integrantes do grupo van contando, de forma alternativa, unha historia que van ilustrando corporalmente. Normas básicas que hai que cumprir:

- Contar sempre en terceira persoa.
- Non empregar diálogos.
- Utilizar unha linguaxe dinámica.
- Ilustrar corporalmente todas as accións, personaxes, expresións, conceptos, ideas...; converter o corpo no instrumento que nos permite converter en imaxes o narrado.
- Todos facemos todo.

Vexamos un exemplo: Unha muller vai camiñando pola rúa (*camiñamos)*. Vai mirando para atrás (*miramos mentres camiñamos*). Tropeza e cae (*tropezamos e caemos*). A muller coa que tropezou bérralle (*somos esa muller e berramos*). A primeira muller leva a man á cabeza e sente que ten un croque

[14] Para evitar a tendencia á verbalización podemos imaxinar escenas mudas, escenas en que só podemos utilizar números ou letras ou combinacións de números e letras. Noutros casos podemos utilizar caretas para limitar a expresividade facial e ampliar a doutras zonas e segmentos, ou traballar con caretas e as mans atadas nas costas, para potenciar a expresividade do tronco.

(*tocamos a cabeza e sentimos o croque*). A segunda muller segue berrando (*somos esa muller e berramos*). Aparece un policía (*somos ese policía que chega*). A primeira muller móstralle o croque mentres a segunda empeza a chorar (*primeiro somos a muller co croque, que mostramos ó policía, que o mira e analiza, e finalmente pasamos a ser a segunda muller e choramos*)...

Todas as historias teñen que ter un remate, na medida en que os conflictos precisan dunha resolución, aínda que ás veces consista na persistencia ou transformación do conflicto. Moitas veces faise necesario que o conductor do traballo grupal anuncie en voz alta a necesidade de resolver o conflicto ("cinco minutos para rematar"). Estas consignas en voz alta, para todo o grupo, ou en voz baixa, no oído, son unha excelente oportunidade para que o conductor reoriente o traballo do grupo en función da marcha do mesmo. Ás veces tamén se poden empregar notas escritas. Non é necesario interromper o traballo; a introducción de novas consignas pode realizarse ó mesmo tempo que o grupo traballa.

4.3. A improvisación analóxica

É un excelente instrumento para traballar cun texto dramático e iniciar o proceso de construcción do personaxe e posta en escena do espectáculo. Consiste en buscar situacións analóxicas a aquelas que atopamos nun determinado texto, para realizar improvisacións que nos permitan explorar unha situación, un conflicto, un personaxe e as accións que executa. Calquera situación dramática de calquera texto pode dar lugar a moi diversas e diferentes situacións analóxicas coas que teremos que traballar, durante un certo tempo e seguindo un plan concreto, para favorecer o proceso de comprensión e integración do personaxe. A analoxía pode basearse na situación, na acción, no conflicto ou no personaxe e unhas veces será necesario traballar cunha analoxía absoluta e outras centrar a atención nunha analoxía parcial como aquela na que collemos un conflicto similar pero partimos dunha situación e duns personaxes diferentes. En todo este proceso, os membros do obradoiro van adquirindo os recursos necesarios para afrontar a interpretación, a actuación e a representación con absolutas garantías de éxito, pois a improvisación, amais de experiencia, desenvolve a nosa capacidade de resposta, a nosa habilidade para resolver os máis diversos problemas, a nosa orixinalidade e espontaneidade; un conxunto de destrezas que necesariamente inflúen e desenvolven as nosas calidades interpretativas.

É verdadeiramente importante que neste tipo de improvisación os participantes teñan alomenos un obxectivo que cumprir, de feito que o seu curso de acción se oriente á consecución do mesmo; os obxectivos son secretos e o coordinador da sesión de traballo pode introducir novos obxectivos (frases no oído, notas escritas...) en función da marcha da proposta. Os obxectivos de cada un dos participantes na improvisación deben ser contrapostos para que o conflicto poida existir.

Se tomamos en consideración a peza de Castelao *Os vellos non deben de namorarse*, vemos como a primeira escena do primeiro lance é un galanteo entre un home e unha muller, galanteo que para a moza é un xogo e que para o home representa a posibilidade de conseguir ser amado. Lida a escena varias veces, teremos que buscar situacións analóxicas nas que se produza calquera posibilidade de galanteo; tamén poderemos colocar os personaxes (o vello namoradeiro e a moza coqueta) noutras situacións e mesmo buscar outros conflictos para eses mesmos personaxes. Mais sempre que realicemos unha proposta na liña das indicadas, debemos lembrar que cada personaxe debe ter os seus propios obxectivos que cumprir.

4.4. A improvisación dirixida

Moitas veces a improvisación ten un obxectivo moi específico, sobre todo cando estamos a traballar con persoas cunhas determinadas limitacións e problemas ou na posta en escena dun espectáculo. Por iso é aconsellable limitar as posibilidades de acción dos participantes na proposta de traballo para orientala cara á consecución dun determinado comportamento ou conducta. Ás veces alguén non consegue darlle un ton determinado á voz ou utilizar o xesto e o movemento corporal de xeito adecuado polo que temos que deseñar improvisacións que o axuden a encontrar ou descubrir pautas interpretativas desexadas. Nesta proposta xa non utilizamos a analoxía como único recurso para buscar equivalencias, senón que mesmo podemos traballar por oposición ou contraste, imaxinando todas as situacións que poden ser significativas para que esa persoa concreta constrúa, a partir da súa propia experiencia, o seu personaxe.

Observaremos que en todo este proceso de traballo os integrantes do obradoiro son os verdadeiros protagonistas do proceso creativo, mentres o

conductor ou coordinador do traballo grupal é un simple facilitador de situacións que favorezan a descuberta, a aprendizaxe e os fluxos creativos. Improvisar equivale a experimentar, vivenciar, descubrir, investigar, probar; é unha acción ben diferente á de copiar, imitar ou reproducir, técnicas que moitas veces empregamos cando traballamos no teatro escolar pois é máis doado e sinxelo mostrar ós rapaces e rapazas o que teñen que facer e como facelo (o director como espello) que deseñar as situacións que os leven a descubrir por si mesmos as súas propias claves e pautas interpretativas[15].

5. A POSTA EN ESCENA

O proceso de posta en escena dun espectáculo teatral[16] principia coa elección do pretexto, é dicir, do estímulo inicial sobre o que construír todo un proceso de expresión e comunicación no que poderemos empregar moi variadas linguaxes. En calquera caso sempre teremos unha fábula argumental, por moito que esa fábula non sexa máis que unha secuencia de imaxes sen relación entre as mesmas. Todo espectáculo ten unha trama que vén sendo a maneira en que está construída e estructurada a fábula argumental. Tradicionalmente vimos seguindo tres liñas posibles de traballo á hora de determinar ese estímulo inicial do espectáculo que, de seguida, imos presentar indicando os procesos que cada camiño leva implícitos (VIEITES, 1992a):

5.1. Partimos dalgún estímulo visual, plástico, musical, oral ou escrito sobre o que construímos unha fábula e unha trama. Seguiremos un proceso de creación colectiva no que teremos que ter en conta os seguintes aspectos:

Tema: que temática vai ocuparnos.

Argumento: que ocorre, onde, como. Facer unha pequena liña argumental cos acontecementos máis importantes.

Trama: como se estructuran as diferentes escenas.

---

[15] Non hai dúbida dos paralelismos existentes entre as diferentes posibilidades de ensinanza e os procesos de dirección de grupos, quer nunha compañía de teatro quer nunha empresa. Nese sentido coñecer os diferentes modelos de ensinanza ou as formas básicas de ensinar poden ter moita utilidade para un animador teatral.

[16] Entendo que poden ter singular interese as propostas de Eduardo Alonso (1997), Francisco Oti Ríos (1997), Antonio Simón (1997) e Xesús A. Fernández Barreiro (1997).

Acción: cales son as accións máis importantes e cales as subaccións.

Conflictos: que problemáticas enfrontan os personaxes.

Personaxes: cantos son, como son, que relacións existen entre eles.

5.2. Partimos de textos literarios e doutros textos escritos ou pertencentes á tradición oral. Seguimos un proceso de adaptación textual para elaborar unha dramaturxia. Cómpre considerar os seguintes pasos:

- Lectura colectiva do texto para delimitar con claridade os seguintes aspectos:
  tema/s
  argumento
  personaxes
  conflictos.

- División do texto en escenas e construcción da trama final coa nova secuencia de escenas.
- Delimitación das accións dos personaxes.
- Escritura do texto a partir dos diálogos do relato.
- Improvisación arredor de cada unha das escenas, dos personaxes e das accións que estes executan.
- Elaboración do texto definitivo a partir das propostas xurdidas nas diferentes improvisacións.

Calquera texto pode servir para realizar este traballo de adaptación e creación colectiva. Hai un texto particularmente interesante pois posúe unha estructura dramática moi marcada e que nos pode servir como estímulo inicial para que os participantes aprendan as técnicas básicas de adaptación. Trátase dun relato de Ánxel Fole que se titula "O documento"[17] e que comeza así:

> Non se rían de min si lles digo que fun testigo dun documento firmado no cimo dun freixo, alá na terra de Amandi... Xa haberá unhos vinte anos. Faguía dous ou tres meses que estaba de mestre aló.
>
> Boa terra, se as hai, aquila de Amandi. Moita sona ten o viño daquila ribeira, e non sen motivo. Eu coido que é tan boa coma o do Avia ou de Queiroga. Cecáis sexa millor.

[17] *Á lus do candil*. Vigo, Galaxia.

Os rapaces da miña escola estaban todos nos traballos da vendima. Eu, coma non tiña outra cousa millor que faguer, adicábame a pasear.

Iba pola carretera unha fermosa e seréa tarde. Ouvíanse ó lonxe as cántigas das rapazas que traballaban nas viñas. Si mal non me acordo, hastra me parece que iba léndo un libro. Chegaban a min moitas voces. Nun souto da orela do río había moita familia que algueiraba moi forte. Máis de dúas centas persoas estaban berrando a pé dun freixo moi outo. Todas ollaban ó cimo. Eu ouvía berrar a homes i a mulleres.

-- ¡Probiño!... ¡Mangante!... ¡Coitadiño!... ¡Prosmeiro!...

¿Qué pasaría? Funme direito alí.

Un patrón que levaba un chileque de bateia, sen chaqueta, berraba a máis non poder, fitando para o curuto do albre.

-- ¡Báixate, home! Non sexas fato. Tira isa idea da testa, que che fai louquear. Ainda eres noviño ¡Se ainda non entraches nas quintas! ¡Arrepara o que fas!

Un vello cun sombreiro grande coma a roda dun carro, decía tamén a berros:

-- Si te apuxeras a traballar, lacazán, non che darían ises arrautos. ¡Lorán do demo, pastrán!

E unha muller de refaixo encarnado falaba asina:

-- ¡Pensa nos teus tíos, que che queren coma un fillo! Date a cavilar, pirata, que sen teu procuro quedan desamparados na vellez. Tamén eu sofrín males de amores na miña mocedade, e quixen beber solimán. E xa ves que teño os fillos mozos. Xa buscarás unha muller goberneira. Escoita o que che dín teus tíos...[18].

Podemos imaxinar un narrador que presenta a historia para que logo sexan os protagonistas da mesma os que pasen a primeiro termo. A narración, da que eliminaremos os parágrafos superfluos ou pouco interesantes, altérnase coa escenificación das sucesivas escenas.

5.3. Partimos dun texto dramático sobre o que tamén teremos que realizar un proceso de adaptación (VIEITES, 1992a, 1992b).

A diferencia fundamental entre estes tres procesos está en que mentres nos dous primeiros se produce un proceso de construcción a partir de sucesivas improvisacións que nos axudan a crear os diferentes elementos do

[18] A escolla deste texto obedece ás súas posibilidades e á súa temática, pois aínda que existen moitos outros textos con idénticas características, non todos posúen o seu carácter popular, carácter que garante a súa doada utilización polos colectivos máis diversos.

espectáculo e do texto que lle serve de pretexto, no terceiro caso, o do texto dramático, prodúcese un proceso de reconstrucción no que iremos realizando improvisacións con cada unha das escenas para construír un novo producto, o espectáculo teatral.

O proceso de adaptación consiste en dar forma dramática a un texto non dramático ou adaptar un texto dramático ás necesidades do grupo, aumentando unha escena, retirando outra, desdobrando un personaxe ou variando a orde de sucesión das escenas. Este proceso opera tamén no nivel da escrita e afecta á dimensión literaria do mesmo pois o traballo que se realiza transforma a súa esencia en maior ou menor medida. Verbo deste proceso de adaptación, diciamos noutro lugar (Vieites, 1992a: 55-56):

> Cando xa teñamos elixida a obra, realizaremos unha serie de transformacións que facilitarán a súa posta en escena, resaltando os aspectos que consideremos máis interesantes para adecuala ás posibilidades, necesidades e intereses do grupo. Este proceso de adaptación centrarase fundamentalmente nos seguintes elementos:
>
> - O tema presentado na obra e os diferentes subtemas deben ser presentados a partir dunha lectura propia que nos permita ofrecer a nosa particular visión dos mesmos. Na obra de Shakespeare, *Romeo e Xulieta*, podemos resaltar o enfrontamento entre as familias e as súas funestas consecuencias ou ben optar pola traxicomedia. Tamén podemos centrar o noso traballo no conflicto intercultural.
>
> - A trama argumental pode reestructurarse por medio da ampliación, modificación ou eliminación de escenas ou permutando a orde e sucesión das mesmas.
>
> - O número de personaxes pode ampliarse ou reducirse en función dos actores e das actrices dispoñibles, ou por outros motivos como a ampliación dunha escena.
>
> - Os conflictos que enfrontan ós personaxes poden modificarse: o conflicto familiar que presenta *Romeo e Xulieta* ben podería deberse a problemas raciais.
>
> - A caracterización dos personaxes.
>
> - As accións que realizan os personaxes.
>
> - Tempo e lugar no que transcorre a obra.
>
> - Espacio escénico, vestiario, utilería, música e luz.
>
> - Revisión lingüística do texto.

> En moitos casos obsérvase un certo medo a realizar adaptacións debido a un excesivo temor por traizoar o espírito da obra ou as intencións do autor. Fronte a esto cabe dicir que, en moitos casos, os autores non se preocupan polas posibles adaptacións que das súas obras se fagan, sempre que estas estean teatralmente xustificadas e non supoñan unha clara destrucción do texto orixinal ou unha desvirtuación dos seus presupostos estéticos ou ideolóxicos. En todo caso, sempre cabe a posibilidade de establecer contacto co autor para intercambiar opinións, solicitar a súa colaboración para reescribir o texto, para asistir a algún ensaio e ofrecer o seu punto de vista, para crear un novo texto a partir das nosas suxerencias, para realizar a adaptación dun clásico ou para dar forma literaria ós materiais elaborados nun proceso de creación colectiva.

O proceso de dramaturxia (Hormigón, 1991) é posterior ó proceso de adaptación; consiste nunha especie de "escrita escénica", na que o texto dramático é un elemento máis que contribúe á construcción do chamado "texto teatral", aquel texto (caderno de dirección) no que se superpoñen todos os signos que van configurar esa realidade plurimedial que é o espectáculo. Este texto teatral é moi semellante a un guión cinematográfico, pois nel consígnase todo canto ocorre na escena, incluíndo os diálogos, os movementos dos actores, os seus xestos, a luz, a atmosfera, os obxectos que hai na escena, a súa ambientación, a música, se a houbese... Sería, en definitiva, unha transcrición escrita de todo o que ten que ocorrer en escena.

A dramaturxia dun espectáculo pode construírse de dúas formas básicas. Na primeira, propia do teatro profesional convencional, o director de escena parte dun proxecto previo que irá construíndo, con modificacións moi pouco significativas, en función do traballo do elenco e do equipo de producción e de realización; na segunda, propia dos grupos que agora nos ocupan e das teorías constructivistas, pártese do traballo do grupo e dun proceso de permanente negociación entre o director de escena e o elenco, ben que o equipo de producción e de realización tamén interveñan no mesmo, sobre todo cando presentan propostas escenográficas alternativas que poden incidir na orientación estética do espectáculo ou que dan conta das limitacións presupostarias que afectan á creación do espacio dramático.

No proceso de realización podemos imaxinar un espectáculo que se crea segundo o modelo básico, que vén determinado polo espacio tradicional de exhibición, ou podemos optar por modelos diferentes, máis situados en espacios de experimentación e investigación, o que pode supoñer unha excelente

oportunidade para aprender, a través das moitas preguntas e problemas que haberá que ir contestando e resolvendo en todo o proceso (un espectáculo de rúa, por exemplo). Con respecto ós espectáculos que supoñen unha ruptura do modelo clásico do teatro á italiana habería que facer as seguintes consideracións:

- O espectáculo articúlase arredor dun guión dramático estructurado nunha serie de accións básicas e sobre o que os actores improvisan en función de diversas variables como por exemplo a forma e o grao de participación do público.

- Cada función do espectáculo é única e irrepetible.

- En cada función búscase o compromiso e a participación activa do espectador, xa que pode influír decisivamente no desenvolvemento e na resolución dos conflictos presentados.

- O espectáculo é, polo tanto, aberto e durante a súa representación sufrirá variacións e transformacións en función do xogo de acción-reacción entre os actores e os espectadores.

- Os actores e actrices deben posuír unha grande capacidade para improvisar e poder así responder ante calquera estímulo ou situación presentada.

- O espectáculo pode presentarse en calquera espacio e este pode ser transformado antes e durante a función.

- Na maioría dos casos utilízanse medios plásticos, musicais ou visuais como elementos integrantes e determinantes da posta en escena.

A miúdo estas formas de comunicación dramática catalóganse como "novas formas de teatralidade" e sitúanse nas chamadas "fronteiras do teatro" debido á profunda transformación da convención teatral e da esencialidade dramática (De Marinis, 1987):

- Esvaécense os roles e a relación entre actor/espectador.

- A acción dramática preséntase nos espacios máis variados e insospeitados.

- Os elementos visuais, plásticos, musicais, etc., pódense superpoñer e mesmo poden deixar nun segundo plano ós que tradicionalmente se consideran como puramente teatrais.

- A fronteira entre a comunicación teatral, cos seus propios códigos e linguaxes, e a comunicación humana resulta difícil de establecer e o tránsito entre unha e outra é constante (dificultades para a discriminación entre a comunicación dramática e a comunicación teatral).

Independentemente das consideracións que poidamos facer sobre a teatralidade destas formas de expresión e comunicación teatral, teremos que salientar as súas posibilidades de aplicación nos medios en que nos movemos xa que implican unha constante mobilización do público, unha permanente chamada á súa participación e unha forma de provocar respostas individuais ou colectivas diante de determinadas situacións e conflictos. As súas potencialidades e posibilidades á hora de elaborar proxectos de recuperación de manifestacións da dramaturxia popular son moitas e a súa incidencia en procesos orientados a promover a aprendizaxe teatral sumamente significativa.

6. ORGANIZACIÓN DE SESIÓNS DE TRABALLO E ENSAIOS

Xa deixamos dito que as sesións de traballo deben realizarse nun espacio que nos permita traballar con comodidade e privacidade, sen inesperadas interrupcións que poden destruír o ambiente de concentración e compromiso que tantos esforzos custa crear. O lugar de traballo debe contar cunha serie de elementos que imos utilizar con relativa frecuencia. Xa falamos do equipo de música, das cintas (cunha ampla selección musical) e dos focos que, proxectados contra a parede crean unha agradable penumbra. Engadiremos agora teas, roupas moi diversas, obxectos, cordas, cadeiras, cartolinas, máscaras, panos..., e outros elementos que utilizaremos nas improvisacións e dramatizacións e que, logo de ser usados, gardaremos en baúis ou cestas de vimbio. As sesións de traballo de carácter práctico poden ter diversa orientación:

- Formación actoral.
- Lectura de textos dramáticos e non dramáticos.
- Exercicios de deseño teatral: escenografías, máscaras...
- Ensaios dun espectáculo.

As sesións de traballo orientadas á formación actoral deben ser convenientemente planificadas en función das necesidades do grupo, do seu grao de iniciación á práctica teatral e do estadio en que nos atopemos respecto da realización espectacular. Toda a actividade do obradoiro debe estar convenientemente interrelacionada para que unhas aprendizaxes contribúan a afianzar outras; nada debe deixarse ó azar ou á improvisación do momento. Cada unha das sesión de traballo de carácter formativo podería ter a seguinte estructura:

- Quecemento (10') a base de xogos e propostas lúdicas.
- Traballo sobre algún dos bloques de contido anteriormente sinalados (50').
- Dramatización (30').
- Posta en común e avaliación do traballo (10').

A medida que o grupo progresa iremos ampliando a complexidade das propostas e variando os contidos nos dous bloque centrais, mais sempre debemos dedicar un período de tempo ó quecemento pois, alén da súa importancia como adecuación necesaria antes do inicio do traballo, tamén contribúe a crear nos participantes unha maior concentración; finalmente, xamais deberemos esquecer a posta en común, que nos axuda a analizar o traballo realizado e a programar o que queda por facer. Polo que fai referencia ós ensaios, estes deben planificarse axeitadamente, tendo en conta ademais a súa tipoloxía (Vieites, 1992a: 89-90):

- Ensaios de creación, nos que traballaremos coa memorización neutra do texto, realizaremos as primeiras improvisacións analóxicas e iremos construíndo as diferentes escenas.

- Ensaios parciais, nos que imos engarzando os fragmentos e escenas xa fixados unha vez por semana.

- Ensaios de fixación, nos que daremos forma definitiva a aqueles fragmentos ou escenas que consideramos rematadas.

- Ensaios xerais, nos que traballamos con todo o espectáculo, ben que haxa algún fragmento ou escena pendente de reelaboración.

A miúdo resulta conveniente que algúns dos participantes máis experimentados e que xa participaron nalgún espectáculo anterior do grupo asuman o rol de axudantes de dirección, productores ou responsables de realización, pois permitiralles ter unha nova experiencia que mesmo pode servirlles para dirixir un espectáculo con aquelas persoas que se incorporan por primeira vez ó obradoiro. A dirección de escena é quizais un dos aspectos fundamentais da creación e da realización teatral, e se difícil resulta a dirección dun espectáculo naqueles ámbitos (profesional ou afeccionado) nos que o director é considerado como o creador do espectáculo, máis complexo ten que resultar este labor nun grupo de teatro afeccionado, onde a dirección ten que ser entendida como un proceso de creación de situacións que permitan converter o elenco no verdadeiro protagonista do proceso de traballo e no auténtico artífice do producto final.

Unha das súas tarefas fundamentais, unha vez que o grupo decide cal será o pretexto sobre o que traballar, vai ser o deseño dun plan de traballo no que todas as actividades que se realicen estean orientadas, directa ou indirectamente, á consecución dese obxectivo. O director, que pode ser a mesma persoa que programa e dirixe as sesións de traballo diarias e cando non ten que traballar en estreita colaboración co conductor das mesmas, debe posuír unha grande capacidade para planificar adecuadamente as diferentes propostas e exercicios que poden e deben permitir que todos os participantes constrúan o espectáculo a partir dun continuo traballo de improvisación sobre o texto ou o guión dramático. O proxecto de dramaturxia e o texto teatral vanse construíndo (insistimos no termo construír, que relaciona o noso proxecto de traballo coa idea de descuberta, de investigación e de experimentación) a partir dos materiais que imos elaborando nas sesións prácticas nas que abordamos os personaxes e as súas accións, as situacións e os conflictos que cada unha presenta (Coll e outros, 1993)[19].

[19] O constructivismo tradicionalmente vén sendo un movemento artístico de principios de século, que tivo na pintura o seu medio fundamental de expresión e que destacaba polo uso de estructuras xeométricas. No eido teatral, Meyerhold, coas súas teorías da "biomecánica", pode ser considerado un constructivista. Os principios do constructivismo no eido educativo non son moi diferentes na medida en que se entende que o coñecemento é un proceso de construcción de estructuras significativas.

7. A AVALIACIÓN

Logo de estrear un espectáculo é importante analizar os erros cometidos, ora os de carácter conxuntural (esquecer unha frase ou un movemento), ora os de carácter estructural (a concepción dun personaxe). Tamén teremos que considerar os aspectos que hai que retocar, pois moitas veces é posible mellorar considerablemente un espectáculo logo de facer unha lectura crítica do mesmo e para iso o mellor é ver con detención unha gravación en vídeo e realizar algunha posta en común con amigos e colaboradores do obradoiro. Unha excelente medida para facilitar este proceso avaliador consiste en respectar sempre os tempos destinados en cada sesión á posta en común, pois en moitos casos os erros cometidos poden ser corrixidos se nos acostumamos a reflexionar sobre a propia práctica. Nestas postas en común hai que debater e analizar todo, pois todo afecta ó traballo e ó progreso creativo do grupo, ó deseño e á realización do espectáculo.

8. A DISTRIBUCIÓN

É mágoa comprobar como moitos espectáculos creados con tanto agarimo e esforzo morren logo da festa fin de curso ou trala obrigada función do día das Letras Galegas ou despois de realizar algunha función illada no barrio ou nalgún centro cultural. Entre os obxectivos do obradoiro debemos incluír unha mellor e máis extensiva distribución do espectáculo, pois moitas veces temos abertas portas ás que non chamamos por simple descoñecemento. As posibilidades de presentar o noso espectáculo en asociacións de veciños, centros culturais, escolas, institutos e organismos similares (centros da terceira idade), están aí; abonda con estudiar con detención os custos de desprazamento para que a entidade receptora se faga cargo do prezo da viaxe ou se busquen medidas complementarias de financiamento. Un dos obxectivos fundamentais do plan de traballo do obradoiro é romper co illamento que padecen os grupos de teatro afeccionado, por iso cómpre dedicar esforzos e tempo a establecer unha rede de entidades en que se poida presentar o producto. Saír co espectáculo ó exterior tamén supón un reto pois significa alcanzar un mínimo de calidade no deseño e na construcción do mesmo, feito que vai contribuír a que tomemos conciencia da necesidade dun maior rigor estético á hora de afrontar e realizar o traballo.

9. A FORMACIÓN DE ANIMADORES TEATRAIS

Esta breve guía de primeiros auxilios mostra, sen embargo, os amplos coñecementos que debe posuír un monitor, animador, coordinador ou director teatral se quere facer o seu traballo co rigor, coa coherencia e coa significatividade necesarias. Debe ser un especialista ou ter coñecementos, en maior ou menor medida, das seguintes disciplinas: Expresión dramática, Expresión corporal, Expresión teatral, Dirección de escena, Dramaturxia, Historia do teatro, Teoría do teatro e Pedagoxía teatral. Noutro lugar e ocasión (Vieites, 1992a: 8-9), expoñiamos cal era a situación do profesorado responsable dos obradoiros e grupos de teatro escolares e outro tanto poderiamos dicir da situación dos responsables dos restantes grupos de teatro afeccionado.

As circunstancias seguen a ser as mesmas, se cadra un pouco máis graves, e as solucións máis distantes debido ó escaso eco que as reivindicacións relacionadas coa Animación teatral van ter na Administración. En calquera caso a potenciación das actividades culturais nos centros escolares ou culturais debe obedecer á posibilidade de xerar marcos de dinamización sociocultural que permitan que calquera persoa neste país poida dispoñer do seu tempo libre dunha forma lúdica e creativa. Se falamos dunha escola centrada no neno, nunha escola personalizada, atenta ás necesidades e posibilidades de cada un, se falamos dunha escola progresista, integral, constructivista e liberadora, e se entendemos que o tempo de lecer e os espacios para o tempo libre constitúen espacios para o entretemento e para o desenvolvemento persoal, non se entende moi ben o pequeno rol outorgado ás prácticas artísticas, e máis en concreto ó teatro, nas políticas culturais e educativas. Non resulta convincente queixarse da delincuencia xuvenil, do consumo de drogas, da ausencia de valores, da crise espiritual ou da falta de ideais, cando os cidadáns non teñen a posibilidade de vivir o seu tempo libre con plena liberdade e autonomía.

Noutro lugar deste mesmo volume xa se analizan e presentan propostas concretas orientadas á formación de animadores teatrais e tamén se salientan medidas destinadas a promover o seu recoñecemento profesional. A elas nos remitimos.

10. CONCLUSIÓN

Remata aquí este breve prontuario en que quixen salientar algúns dos aspectos básicos no funcionamento dun obradoiro teatral, ora referidos a aspectos organizativos e metodolóxicos, ora en relación cos contidos. Un prontuario que non ten nin a vontade nin o formato dun receitario pois cada grupo e cada situación concreta esixe un proxecto de traballo diferente e con cada grupo e en cada situación teremos unha manchea de posibilidades de desenvolver un traballo lúdico, expresivo, participativo e que teña a capacidade de promover a libre expresión e a creatividade dos seus participantes. Ese é o gran reto, o desafío transcendental para o teatro afeccionado.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, Eduardo (1997): "A posta en escena. Aspectos esenciais." En Manuel F. VIEITES (coord.): *Teoría e técnica teatral. Unha introducción*. Compostela, Edicións Laiovento.

ARTEAGA CHECA, Milagros; VICIANA GARÓFANO, Virginia e CONDE CAVEDA, Julio (1997): *Desarrollo de la expresividad corporal*. Barcelona, Publicaciones INDE.

BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola (1990): *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral.* México, Escenología.

BARKER, Clive (1977): *Theatre games.* Londres, Eyre Methuen LTD.

BENEVENTI, Paolo (1993): *Fare animazione teatrale.* Turín, Edizione Sonda.

BERCEBAL, Fernando (1995): *Drama.* Ciudad Real, Ñaque Editora.

BOAL, Augusto (1978): *Duzentos e tal exercícios e jogos para o actor...* Lisboa, SCARL.

BOSSU, Henri e CHALAGUIER, Claude (1986): *La expresión corporal. Método y práctica.* Barcelona, Martínez Roca.

BRAUN, Edward (1986): *El director y la escena. Del naturalismo a Grotowski*. Bos Aires, Editorial Galerna.

BROOK, Peter (1973): *El espacio vacío. Arte y técnica del teatro.* Barcelona, Ediciones Península.

BROOK, Peter (1993): *There are no secrets. Thoughts on acting and theatre.* Londres, Methuen drama.

CAÑAS, José (1992): *Didáctica de la expresión dramática.* Barcelona, Ediciones Octaedro.

CERVERA, Juan (1981): *Cómo practicar la dramatización.* Madrid, Cincel--Kapelusz.

COBURN-STAEGE, Ursula (1980): *Juego y aprendizaje*. Madrid, Ediciones de la Torre.

COLL, Cesar; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel e ZABALA, Antoni (1993): *El constructivismo en el aula.* Barcelona, Editorial Graó.

COUTO, Xoán; LAMAPEREIRA, Antón e VIEITES, Manuel F. (1992): *Práctica teatral na escola.* Vigo, Ir Indo.

CRISPIANI, Piero (1991): *Fare teatro a scuola.* Roma, Armando Editore.

CUVELIER, Eugène-Henri (1981): *Le mime, le jeu dramatique et l'enfant.* París, Nathan.

DASTÉ, C.; JENGER, Y. e VOLUZAN, J. (1975): *L'enfant, le théâtre, l'école.* Nauchâtel-París, Delachau et Niestlé/Bordas.

DE MARINIS, Marco (1987): *El nuevo teatro.* Barcelona, Paidós.

ELKONIN, Daniil B. (1980): *Psicología del juego.* Madrid, Visor.

EQUIPO CODA (1987): *Creatividad teatral.* Madrid, Alhambra.

FÁBREGAS, Xavier (1975): *Introducción al lenguaje teatral.* Barcelona, Los libros de la frontera.

FAURE, Gérard e LASCAR, Serge (1981): *El juego dramático en la escuela.* Madrid, Cincel-Kapelusz.

FELDENKRAIS, Moshe (1985): *Autoconciencia por el movimiento.* Barcelona, Paidós.

FERNÁNDEZ BARREIRO, Xesús A. (1997): "Tecnoloxía teatral. Aspectos básicos." En Manuel F. VIEITES (coord.): *Teoría e técnica teatral. Unha introducción.* Compostela, Edicións Laiovento.

FONT, A. (1974): *El mim.* Barcelona, Nova Terra.

FREUDENREICH; GRÄSSER e KÖBERLING (1979): *Juegos de actuación dramática.* Madrid, Interduc/Schroedel.

GOFFMAN, Ervin (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life.* Nova York, Doubleday & Company Inc.

GONZÁLEZ DÍAZ, Lucía (1987): *El teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural.* Madrid, Editorial Popular.

GROTOWSKI, Jerzy (1974): *Hacia un teatro pobre.* México, Siglo XXI editores.

GUIDI, G.; MIGNOLA, L. e RUSSO AGRUSTI, T. (1988): *Insegnare tra le quinte. Itinerari di didattica teatrale.* Florencia, La Nuova Italia.

HABERMAS, Jürgen (1987): *Teoría de la acción comunicativa, II.* Madrid, Taurus Humanidades.

HEINEMANN, Peter (1979): *Pedagogía de la comunicación no verbal.* Barcelona, Herder.

HODGE, Alison (ed.) (2000): *Twentieth Century Actor Training.* Londres, Methuen.

HODGSON, J. e RICHARDS, E. (1982): *Improvisación.* Madrid, Editorial Fundamentos.

HORMIGÓN, Juan Antonio (1991): *Trabajo dramatúrgico y puesta en escena.* Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.

HORMIGÓN, Juan Antonio (1999): "El oficio del actor". En Don RICHARDSON: *Interpretar sin dolor. Una alternativa al Método.* Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.

LABAN, Rudolf (1987): *El dominio del movimiento.* Madrid, Editorial Fundamentos.

LANDIER, Jean-Claude e BARRET, Gisèle (1991): *Expression dramatique-théâtre.* París, Hatier.

LEENHARDT, Pierre (1974): *A criança e a expressão dramática.* Lisboa, Editorial Estampa.

LEFERRIÈRE, Georges (1997): *La Pedagogía puesta en escena.* Ciudad Real, Ñaque Editora.

LEGAT, Michael (1984): *Putting on a play.* Londres, Robert Hale.

MANTOVANI, Alfredo (1980): *El teatro: un juego más.* Madrid, Editorial Nuestra Cultura.

MOTOS TERUEL, T. (1983): *Iniciación a la Expresión Corporal. Teoría, Técnica y Práctica.* Barcelona, Humanitas.

MOTOS, Tomás e TEJEDO, Francisco (1987): *Prácticas de dramatización.* Barcelona, Humanitas.

NEEDLANDS, Jonathan (1984): *Making sense of drama.* Londres, Heinemann.

OBERLÉ, Dominique (1989a): *Créativité et jeu dramatique.* París, Méridiens Klincksieck.

OBERLÉ, Dominique (1989b): *Jeu dramatique et développement personnel.* París, Editions Retz.

OTI RÍOS, Francisco (1997): "Principios de Producción Teatral". En Manuel F. VIEITES (coord.): *Teoría e técnica teatral. Unha introducción.* Compostela, Edicións Laiovento.

PASSATORE, Franco; DE LUCIS, Flavia; DESTEFANIS, Silvio e FONTANA, Ave (1976): *Yo soy el árbol (tú el caballo).* Barcelona, Avance.

PAVLOVSKY, E.; MOCCIO, F. e MARTÍNEZ BOUQUET, C. (1979): *Psicodrama. Cúando y Por qué dramatizar*. Madrid, Editorial Fundamentos.

PAVIS, Patrice (1980): *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona, Paidós.

PINEL, Javier (1985): *Fundamentos y técnicas grupales para EGB.* Madrid, Ed. Marsiega.

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

PRIETO STAMBAUGH, Antonio e MUÑOZ GONZÁLEZ, Yolanda (1992): *El teatro como vehículo de comunicación.* México, Trillas.

RYNGAERT, Jean-Pierre (1985): *Jouer, représenter.* París, Cedic/Nathan.

RYNGAERT, Jean-Pierre (1991): *Le jeu dramatique*. Bruxelas, De Boeck Université.

RYNGAERT, Jean-Pierre (1992): *Introdução à análise do teatro.* Porto, Portugal, Edições Asa.

RODARI, Gianni (1976): *Gramática de la fantasía*. Barcelona, Editorial Avance.

SALVAT, Ricard (1983): *El teatro.* Barcelona, Montesinos Editor.

SANTIAGO, Paloma (1985): *De la Expresión Corporal a la Comunicación Interpersonal.* Madrid, Narcea.

SCHINCA, Marta (1980): *Psicomotricidad, Ritmo y Expresión Corporal*. Madrid, Escuela Española.

SCHINCA, Marta (1988): *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica.* Madrid, Escuela Española.

SEFCHOVICH, Galia e WAISBURD, Gilda (1992): *Expresión corporal y creatividad*. México, Trillas.

SIMÓN, Antonio (1997): "O continente cúbico do drama". En Manuel F. VIEITES (coord.): *Teoría e técnica teatral. Unha introducción.* Compostela, Edicións Laiovento.

SLADE, Peter (1978): *Expresión dramática infantil.* Madrid, Santillana.

SPOLIN, Viola (1983): *Improvisation for the theatre.* Evanston, Illinois, Northwestern University Press.

STANISLAVSKI, Konstantin (1995): *La construcción del personaje.* Madrid, Alianza Editorial.

TEJERINA, Isabel (1994): *Dramatización y teatro infantil.* Madrid, Siglo XXI.

ÚCAR, Xavier (1992): *El teatro en la animación sociocultural.* Madrid, Editorial Diagrama.

VENTOSA PÉREZ, Víctor J. (1996): *La expresión dramática como medio de animación en educación social.* Salamanca, Amarú Ediciones.

VIEITES, Manuel F. (1992a): "Introducción", "A improvisación", "A posta en escena dun espectáculo", "A creación colectiva". En Xoán COUTO, Antón LAMAPEREIRA e Manuel F. VIEITES: *Práctica teatral na escola.* Vigo, Ir Indo.

VIEITES, Manuel F. (1992b): *Facer teatro.* Vigo, Edicións Xerais de Galicia.

VIEITES, Manuel F. (1996): "Texto dramático, texto espectacular e texto teatral. Apuntamentos para unha teoría xeral da obra dramática". En *Anuario de Estudios Literarios Galegos.* Vigo, pp. 103-125.

VIEITES, Manuel F. (coord.) (1997): *Teoría e técnica teatral. Unha introducción.* Compostela, Edicións Laiovento.

VÍO, K. (1996): *Explorando el match de improvisación.* Ciudad Real, Ñaque Editora.

VISHNUDEVANANDA, Swami (1974): *El libro de Yoga.* Madrid, Alianza Editorial.

VV. AA. (1986): *Expresión oral.* Madrid, Alhambra.

VV. AA. (1987): *Dinamizar textos.* Madrid, Alhambra.

VV. AA. (1989): *Encontro Expresión-Escola.* Vigo, Instituto Municipal de Educación, Departamento de Educación do Concello de Vigo.

VV. AA. (1992): *Principios de Dirección Escénica.* Selección e notas de Edgar Ceballos. México, Escenología.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN BAVELAS, Janet e JACKSON, Don D. (1991): *Teoría de la comunicación humana.* Barcelona, Herder.

WINKIN, Yves (ed.) (1984): *La nueva comunicación.* Barcelona, Editorial Kairós.

RELACIÓN DE AUTORES

XAN BOUZADA FERNÁNDEZ. Estudiou Socioloxía na Universidade de Tolosa. Doutor pola Universidade Complutense de Madrid. Actualmente é profesor de Socioloxía na Universidade de Vigo. Colaborou na realización do Mapa Cultural de Galicia. Autor de diversos traballos relacionados coa Socioloxía da Cultura, entre eles: *Escola, cultura e vida comunitaria nun concello galego, A situación socio-cultural dos concellos galegos* e *As necesidades no desenvolvemento social en Galicia.* É membro do consello de redacción de *Grial*.

FRANCISCO BRÁS. Actor e director, cunha ampla experiencia en cine, teatro e televisión. Alén de moi diversas actividades no eido profesional ou como profesor especialista en Expresión dramática, é desde 1986 coordinador de proxectos teatrais no Crinabel de Lisboa, unha das entidades que promoven a formación, a integración e a participación social de persoas con incapacidade. O grupo Crinabel Teatro participou en múltiples festivais internacionais de teatro ó tempo que organiza encontros internacionais para analizar as especificidades do traballo teatral con persoas con incapacidade.

JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ. Doutor en Filosofía e Ciencias da Educación e profesor titular de Pedagoxía Social no Departamento de Teoría e Historia da Educación da Facultade de Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Profesor visitante en diferentes Universidades europeas e latinoamericanas. Membro do Consello Científico e partícipe en diferentes acontecementos (edición de revistas, celebración de congresos e reunións científicas, etc.) nos ámbitos da Educación Social e Ambiental, a Animación Sociocultural e o Desenvolvemento Comunitario, a Educación Rural, etc. Investigador e autor de múltiples proxectos de investigación e publicacións (libros, monografías, revistas, etc.) nestas temáticas, con proxección internacional.

FERNANDO DACOSTA. Actor, director e dramaturgo. Licenciado en Filoloxía Hispánica pola Universidade de Santiago de Compostela. Desde 1986 forma parte da compañía profesional de teatro Sarabela, onde traballa como actor e dramaturgo en múltiples espectáculos entre os que destacan *Afección, Tics* ou *Os soños de Caín*. Co Centro Dramático Galego participa como actor en *O incerto señor don Hamlet, A lagarada, Historia do soldado, Leoncio e Lena* e *Se o vello Sinbad volvese ás illas*. Foi director de Eis, grupo de teatro da Facultade de Filoloxía da Universidade de Santiago, e desde 1995 é coordinador da Aula de Teatro da Universidade de Vigo no campus de Ourense, Aula na que tamén traballa como docente, dirixe espectáculos e desde a que coordina a Mostra de Teatro Universitario da Universidade de Vigo.

FRANCO PASSATORE. Actor e director, o seu traballo está directamente vinculado á xénese e ó desenvolvemento do movemento da Animación teatral en Italia, coordinando e participando en diversas experiencias realizadas non anos sesenta en Turín, Milán e outros concellos do norte de Italia. É un dos autores do libro *Io ero l'albero (tu il cavallo)*, publicado en 1972, e de traballos posteriores como *Me gusta hacer teatro I* e *II* (1988). O seu traballo como docente e pedagogo teatral lévao a impartir, nos últimos trinta anos, seminarios en Cataluña, na escola de verán da asociación Rosa Sensat e na escola de verán de Acción Educativa, en Madrid e máis recentemente en diversas capitais e vilas galegas. O seu maxisterio é mundialmente recoñecido a través das súas contribucións teóricas e metodolóxicas e, sobre todo, desde o seu compromiso ético coa Animación, coas súas finalidades e obxectivos.

HÉCTOR POSE. Licenciado en Pedagoxía pola Universidade de Santiago de Compostela, na actualidade é profesor asociado na Facultade de Educación da Universidade da Coruña, onde imparte docencia relacionada coa Educación social e coa Animación sociocultural. Como Técnico de Cultura do Concello de Malpica de Bergantiños deseña e pon en marcha diversos proxectos de animación teatral destinados a diferentes colectivos. Participou como actor e director en diversos traballos do grupo Emeigual.

ALESSANDRO RICCI. Licenciado en Socioloxía pola Universidade de Trento. Desde 1985 é funcionario do Concello de Prato, unha das principais cidades industriais da rexión da Toscana, onde coordina diversos proxectos relacionados coa mocidade, a Educación social, o tempo libre e o desenvolvemento comunitario. Durante os anos 1998 e 1999 coordina un proxecto de formación e investigación no eido da animación musical patrocinado polo Fondo Social Europeo, proxecto en que tamén participa o Teatro do Noroeste de Viana do Castelo.

PEDRO PABLO RIOBÓ. Profesor de Ensino Secundario no Instituto de Educación Secundaria María Soliño, de Cangas do Morrazo. Director de teatro afeccionado, foi fundador e director do grupo Aurin, co que traballa habitualmente, e tamén coordina actividades noutros grupos na península do Morrazo. Profesor durante anos da AETP de Teatro en Bacharelato, tamén pertence ó consello de redacción da *Revista Galega de Teatro*.

MARCELINO DE SOUSA. Profesor na área de Educación social na Universidade de Tras-os-Montes, foi durante anos un dos máis importantes promotores da Asociación Nacional de Animadores Socioculturais de Portugal, participou igualmente en diversos programas de animación e acción teatral desenvolvidos por diversos grupos e compañías, entre eles O Bando, de Lisboa. Na actualidade realiza estudios de terceiro ciclo, no eido do teatro e a animación, na Universidade de Salamanca.

XAVIER ÚCAR MARTÍNEZ. Profesor Titular da área de Teoría e Historia da Educación na Universidad Autónoma de Barcelona. Realizou estudios de Arte dramática e ten unha ampla experiencia profesional no mundo do teatro e como profesor especialista nos diversos niveis do sistema educativo. Entre as súas numerosas publicacións habería que destacar os volumes: *La animación sociocultural* (1992) e *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de intervención* (1992). Tamén participou en traballos colectivos como *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos* (1997) e *Nuevos espacios de la educación social* (1998).

VÍCTOR VENTOSA. Profesor da Facultade de Ciencias da Educación (Educación Social) e do Instituto Superior de Expertos en Educación de Adultos (Animación Sociocultural) da Universidade Pontificia de Salamanca. Pedagogo social e técnico de xuventude do Concello de Salamanca. Actor, director, profesor e autor teatral, fundou e dirixiu diversos grupos e aulas de teatro (escolar, universitario, de barrio e de animación teatral). É autor de máis de 20 libros entre os que se encontran varios destinados á Animación teatral, ó teatro de rúa e á expresión dramática.

MANUEL F. VIEITES. Profesor no Instituto Politécnico de Vigo. Crítico e investigador teatral, pertence ós consellos de redacción da *Revista Galega de Teatro* e da *Revista Galega de Educación*. Colaborador habitual de *ADE-Teatro* e *Escena* e da *Guía dos libros novos*. Membro da Comisión Técnica de Teatro do Consello da Cultura Galega e da Xunta Directiva da Asociación de Directores de Escena de España. Profesor asociado na Universidade de Vigo.

DAMIÁN VILLALAÍN. Licenciado en Historia da Arte pola Universidade de Santiago de Compostela, foi director do Centro Dramático Galego de 1989 a 1990. Editor, ensaísta e crítico teatral, é membro dos consellos de redacción das revistas *Grial* e *Anuario de estudios literarios galegos* e redactor correspondente da revista *ADE-Teatro*, editada pola Asociación de Directores de Escena de España. Ten publicado artigos en *Primer Acto*, *Art Teatral*, *Revista Galega de Teatro* ou *Luzes de Galicia*. Subdirector da editorial Galaxia e vicepresidente da Asociación Galega de Editores. Membro da Ponencia de Música e Artes Escénicas do Consello da Cultura Galega e coordinador da Comisión Técnica de Teatro creada nesta institución. Representa ó Consello da Cultura Galega no Consello Rector do Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais.

O obxectivo deste volume é analizar o papel que o teatro, nas súas variadas manifestacións, e as diferentes modalidades de práctica teatral poden ter nos procesos de desenvolvemento comunitario, entendendo que as iniciativas e actividades teatrais que se levan a cabo nos espacios e tempos propios do ocio e do tempo libre teñen máis obxectivos dos que tradicionalmente se derivan da participación ou recepción dun espectáculo.

ANIMACIÓN TEATRAL

TEORÍAS, EXPERIENCIAS, MATERIAIS

Os diversos traballos que se inclúen nesta obra estudian polo miúdo a crecente importancia das actividades escénicas en moi diversos espacios e nas que participan múltiples colectivos sociais: na escola, en residencias da terceira idade, en asociacións veciñais e asociacións de mulleres ou en comunidades terapéuticas, sen esquecer as promovidas por entidades que loitan contra a exclusión social ou as potenciadas polas máis diversas institucións e organismos. Neste volume vai ser analizada, por primeira vez en Galicia, a situación e perspectivas da Animación teatral, así como as súas posibilidades de desenvolvemento nos diferentes ámbitos que lle son propios (académico, institucional, profesional...), ó mesmo tempo que se presentan diferentes experiencias que servirán para complementar as achegas de carácter teórico.